

# ”Kaaduin suohon ja ragesin.”

Digitarina nuorten Pohjois-Savon maakuntaan liittyvän paikkakokemuksen ilmentäjänä kuvataidekasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma  
Reetta Komulainen  
0423098  
Taiteiden tiedekunta  
Kuvataidekasvatus  
Ohjaaja: Timo Jokela  
Lapin Yliopisto  
2019

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

**Työn nimi:** ”Kaaduin suohon ja ragesin” - Digitalina nuorten Pohjois-Savon maakuntaan liittyvän paikkakokemuksen ilmentäjänä kuvataidekasvatuksessa

**Tekijä:** Reetta Komulainen

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma  Laudaturtyö\_\_

**Sivumäärä:** 100, liitteet (3)

**Vuosi:** 2019

### Tiivistelmä:

Maakunnat eivät ole pitkiin aikoihin olleet kansalaisten näkökulmasta merkittäviä tekijöitä suomalaisessa aluejärjestelmässä. Viime vuosina valtiotason päättäjät ovat kuitenkin jälleen kiinnittäneet huomionsa maakuntien mahdollisuuksiin kuntarajoja ylittävinä palveluntuottajina. Nykynuorelle maakunta ja sen merkitys voivatkin näyttäytyä vain paikan niminä vailla sen kummempaa vaikutusta omaan elämään, vaikka todellisuudessa kyse voi olla tulevaisuudessa laajastikin elämään vaikuttavasta aluekokonaisuudesta.

Tämä pro gradu -tutkielma selvittää Sonkajärven kunnan lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoiden Pohjois-Savon maakuntaan liittyviä paikkakokemuksia digitalinan keinoin. Lisäksi tutkielmassa perehdytään digitalinaprosessin toimivuuteen paikkaperustaisen kuvataidekasvatuksen työkaluna. Tutkielma on taideperustainen toimintatutkimus, jonka aineistonkeruussa on hyödynnetty useita eri menetelmiä. Kyselytutkimuksen, osallistuvan havainnoinnin ja sisällönanalyysin avulla olen pyrkinyt tuottamaan kokonaisvaltaisesti prosessia kuvaavaa aineistoa. Tutkimus tuottaa tietoa digitalinan hyödynnettävyydestä koulukontekstissa tapahtuvassa kuvataidekasvatuksessa, sekä Pohjois-Savon pohjoisosissa asuvien nuorten paikkakokemuksen fokuksista.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että sonkajärveläisten nuorten digitalinoissa ja kokemuksissa koroistuivat Pohjois-Savon ja erityisesti oman kotikunnan luonto ja maisemat, sekä niiden merkitys kotiseudulla viihtymisen näkökulmasta. Lisäksi keskeisesti nuorten paikkakokemukseen vaikuttavat keskeisesti erilaiset sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuudet, kuten koulu, harrastukset sekä ihmissuhteiden määrä ja laatu. Digitalinaprosessi kuvataidekasvatuksen kontekstissa hyödynnettynä työkaluna kehitti paitsi opiskelijoiden tietoteknisiä taitoja, myös syvällisen ajattelun ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Saavutettua tietoa voidaan hyödyntää opetuksen sisältöjen ja toiminnan kehittämisessä, sekä nuorten osallisuuden ja kuuluvuuden kokemuksen tarkastelussa ja kehittämisessä Pohjois-Savon alueella.

**Avainsanat:** Paikkaperustainen kasvatusta, kuvataidekasvatusta, digitaalinen tarinankeronta, mediakasvatusta, taideperustainen toimintatutkimus, Pohjois-Savo

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

## University of Lapland, Faculty of Art and Design

**Title of the Master's thesis:** "I fell down in to the swamp and raged" – Digital Storytelling as a manifest of the local experience of the northern Savo province in visual arts education

**Author:** Reetta Komulainen

**Degree Programme/ Subject:** Art Education

**Type of work:** Master's thesis

**Number of pages:** 100, attachments (3)

**Year:** 2019

### **Abstract:**

For a long time, the provinces have not been a significant factor in the Finnish regional system. In recent years, however, the focus of government decision-making has once again drawn attention to the potential of provinces as service providers crossing municipal boundaries. For today's young people, the province and its significance may appear only as a place without any particular influence on one's own life, even though in reality, it may be in the future to be a large-scale entity. Identification in the province may seem

This master's thesis examines the place experiences of the first-year students of Sonkajärvi Municipality in the northern Savo region by means of digital arts. In addition, the thesis explores the functionality of the process of digital storytelling as a tool for place-based visual arts education. The thesis is an art-based action research, which uses several methods to collect data. By using the survey method, participating observation, and content analysis, I have tried to produce a comprehensive process-descriptive data. The research provides information on the use of digital storytelling in art education in the school context, as well as focusing on the local experience of young people living in northern Savo.

The study revealed that the nature and landscapes of Northern Savo, and especially of their home town, and the importance of these in the home region, were highlighted in the digital stories and experiences of young people in Sonkajärvi. In addition, different social opportunities, such as school, hobbies and the number and quality of relationships, are central to the experience of young people. As a tool utilized in the context of fine arts education, the process of digital storytelling developed not only the computer skills of students, but also the skills of in-depth thinking and teamwork. The information obtained can be used to develop the content and operation of teaching, as well as to explore and develop the experience of youth inclusion in the North Savo region.

**Keywords:** Place-based education, Visual arts education, Digital storytelling, Media education, Arts-based action research, Northern Savo.

I give permission the pro gradu thesis to be used in the library x

## Sisällys

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Johdanto</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>2. Konteksti</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>3. Paikka ja kokemus</b> .....  | <b>12</b> |
| 3.1 Paikkakokemus ja identiteetti .....  | 12        |
| 3.2 Paikka ja nuoret .....   | 15        |
| <b>4. Paikkakasvatus</b> .....   | <b>18</b> |
| 4.1 Paikkakasvatuksen historiaa; kotiseutukasvatus .....   | 18        |
| 4.2 Paikkaperustainen kasvatus / Place-Based Education .....   | 20        |
| 4.3 Paikkaperustainen kasvatus taidekasvatuksena .....   | 23        |
| <b>5. Mediakasvatus</b> .....  | <b>26</b> |
| 5.1 Maailma, tarina ja minä .....  | 26        |
| 5.2 Multimediataarinankerronnan pedagogiikka .....   | 27        |
| 5.3 Digitarina .....   | 29        |
| 5.4 Digitarina paikkaperustaisena (taide)kasvatuksena .....  | 30        |
| <b>6. Metodi ja aineisto</b> .....   | <b>32</b> |
| 6.1 Taideperustainen toimintatutkimus .....  | 33        |
| 6.2 Luotettavuus, tutkijan positio ja etiikka .....  | 37        |
| 6.3 Aineisto .....   | 39        |
| 6.3.1 Työskentelypäiväkirja/videoaineisto ja havainnointi .....  | 40        |
| 6.3.2 Kyselyaineisto .....   | 41        |
| 6.3.3 Lopputuotokset .....   | 42        |
| <b>7. Toiminnan kuvaus ja Analyysi</b> .....   | <b>44</b> |
| 7.1 Suunnittelu ja valmistelu .....  | 44        |
| 7.1.1 Opetusmateriaalit .....  | 47        |
| 7.1.2 Tekniset ja käytännön ratkaisut .....  | 49        |
| 7.2 Työpajojen kulku .....   | 52        |
| 7.2.1 Maakunta – ”Välillä ärsyttää kun sijaitsee suht kaukana sivistyksestä” .....                         | 54        |
| 7.2.2 Digitarina - ”Grillattiin järvellä ja meinattiin upottaa lautta” .....                               | 56        |
| 7.2.3 Tekniikka – ”Nonni, Let’s editoidaan!” .....   | 58        |
| 7.2.4 Neljäs tapaamiskerta – ”No hei nythän mä tajusin!” .....   | 60        |
| 7.2.5 Viides tapaamiskerta – ”Tori.fi:ssä ee ollu ennee selattavaa niin oli pakko<br>ruveta hommiin” ..... | 61        |
| 7.2.6 Koontikerta – ”Pidennettiin kuvien kestoja, että saatiin tarpeeks pitkä video!” .....                | 62        |
| 7.3 Kyselyt .....  | 64        |
| 7.3.1 Mentimeter .....   | 64        |
| 7.3.2 Google Forms -kysely .....   | 70        |
| 7.4 Lopputuotokset – Nuorten videot suhteesta maakuntaan<br>kuvataidekasvatuksen näkökulmasta .....        | 78        |
| 7.4.1 Tekninen toteutus – ”Perunallako sä olet tän kuvannu?” .....   | 78        |

|       |  |           |
|-------|--|-----------|
| 7.4.2 | Sisältö - Ihminen näkee niin kuin on oppinut näkemään? .....   | 80        |
| 7.5   | Yhteenveto: Digitarina, Maakunta ja Kuvataidekasvatus .....  | 83        |
| 8.    | <b><i>Pohdinta – ”Ehkäpä juuri paras asia täällä jeerassa asumisessa on juuri tämä jeeraisuus”</i></b> ..... | <b>87</b> |
|       | <b><i>Lähteet</i></b> .....  | <b>91</b> |
|       | <b><i>Liitteet</i></b> .....   | <b>96</b> |

# 1. Johdanto

Savolaisen laulu on Suomen maakuntalauluista vanhin ja sen historia ulottuu vuoteen 1852 (Räsänen & Räsänen 2008, s.12). Savolaisten laulun 11. säkeistössä lauletaan näin:

*Siis maat' en muuta tietää voi  
Savoa kalliimpaa,  
ja mulle ei mikään niin soi  
kaikesta, minkä Luoja loi,  
kuin: "armas Savonmaa!"  
(Säv. K. Collan, San. A. Oksanen)*

Minusta tuntuu, että moni maaseudulla lapsuutensa ja nuoruutensa viettänyt voi kuitenkin jossain elämänsä vaiheessa pikemminkin samaistua ajatukseen, ”*Mutta sitten kun pääsen täältä pois...*” Että voi kun täältä jo pääsisi ihmisten ilmoille. Mitä kaikkea tekisinkään, jos en olisi *joutunut* tänne? Aika tuntuu pysähtyneen, kaikkialle on pitkä matka ja elämä sivistyksen saavuttamattomissa tuntuu merkityksettömältä ja tylsältä. Toisaalta, elämän maaseudulla ajatellaan olevan myös vapaampaa ja rauhallisempaa tietyistä rajoitteistaan huolimatta. Kaiken kaikkiaan tunteet omaa kotiseutua kohtaan ovat varsinkin nuorena usein kovinkin ristiriitaisia.

Savo on yksi Suomen yhdeksästä historiallisesta maakunnasta (Räsänen & Räsänen, 2008, s. 13), joka nykyisellään on jakautunut Etelä- ja Pohjois-Savon maakunniksi. Sonkajärvi taas on Pohjois-Savon maakunnassa sijaitseva kunta, joka sijaitsee maakunnan reunalla Kainuun ja Pohjois-Karjalan vaarojen rajamailla. Tämä eteläisen Suomen kasvukeskusten näkökulmasta *perifeerinen* maaseutukunta on myös minun kotipitäjäni. Minun identiteettiini yksilönä on aina vaikuttanut vahvasti se, mistä olen kotoisin. Olen sonkajärveläinen, olen itäsuomalainen, olen *savolainen*. Mutta olenko nimenomaan pohjoissavolainen? Ja

miten juuri se minussa näkyisi? Mitä kertoisin, jos kertoisin jollekin maakunnastani Pohjois-Savosta?

Pohjois-Savon liitto on yksi Suomen nykyisestä 18:sta maakuntien asioita ajavasta lakisääteisestä kuntayhtymästä, Maakuntien liitosta. Sen pääasiallinen tehtävä on edistää maakunnan alueellista kehitystä ja ohjata maakuntakaavoitusta. Lisäksi sen tehtävänä on ”*vaalia monipuolisesti alueensa kulttuuria ja perinteitä verkottamalla alan ja alueensa toimijoiden kanssa henkisen ja taloudellisen hyvinvoinnin edistämiseksi*”. (Kuntaliitto, 2017). Pohjois-Savon liitto on esitellyt maakunnan verkkosivuillaan seuraavalla tavalla:

*Pohjois-Savo on yhdistelmä onnellisia ihmisiä, rentoa asennetta ja huippuosaamista, tiedettä, teknologiaa, taidetta, teollisuutta ja turvallisuutta. Osaaminen ja monipuoliset luonnonvarat tarjoavat loistavia mahdollisuuksia kasvuun ja uudistumiseen sekä innovatiivisten tuotteiden ja palvelujen kehittämiseen.* (Pohjois-Savon Liitto, 2019).

Samaistuitko, pohjoissavolainen?

Matti ja Riitta Räsänen (2008) mukaan ”*Savo paikkana voidaan selittää ja näyttää esimerkiksi kartalta maantieteellisenä, topografisena, alueena ja sijaintina*”. Savo näyttäytyy paikkana erilaisena riippuen siitä, tarkastellaanko sitä yhteiskunnallisten prosessien tapahtumapaikkana vaiko kotiseutuna (Räsänen & Räsänen, 2008, s. 12). Esittelemäni kaltaiset alue- ja paikkakuntanarratiivit ovat usein hallinnollisissa virastoissa kirjoitettuja tarinoita, joilla ihmisten tahdotaan näkevän, mitä alueella on tarjota asukkailleen, sijoittajille tai muille kiinnostuneille. Ne ovat osa alueen identiteettiä (Paasi, 2017, s. 13). Mutta millainen kokonaisuusvaikutelma siitä syntyy, jos sanotaan, että Pohjois-Savo tunnetaan metsästä, maidosta ja marjoista, mutta on samalla myös yritysmaailman, huipputeknologian ja innovaatioiden kehto? Kenelle tämä tarina on tarkoitettu?

Historiallisesta näkökulmasta alueen identiteettiin on vaikuttanut ehkä stereotyyppisovastikin Zacharias Topeliuksen vuonna 1875 toimittama *Maamme*-kirja (ruots. *Boken om Vårt land*), joka on luultavasti eräs merkittävimmistä suomalaisen kansallis- ja kotiseutuidentiteettiin vaikuttaneista teoksista. Sen tarinoiden ja kuvaston parissa on kasvatettu ”suomalaisia suomalaisiksi” kansakouluissa aina 1950-luvulle saakka (Räisänen & Räisänen, 2008, s. 16). Topeliuksen *Maamme*-kirjassa savolaisia verrataan erityisesti karjalaisiin, joita varakkaampia, omavaltaisempia, itsevarmempia, ymmärtäväisempiä, omaa etuaan ajavampia ja parempia kauppamiehiä savolaiset Topeliuksen mukaan ovat. He ovat myös keskimäärin suomalaista maakansaa sivistyneempiä, sillä he ovat tiedonhaluisia ja hyväpääisiä. Kuopion läheisissä varakkaammissa pitäjissä sanotaan käytetyn ”ylenmäärin hopeata, silkkiä, ryytejä, viinejä ja sikaareja, joita ei niin muualla tavata Suomen talonpojan tuvassa”. Elinkeinoina savolaisen kaskiviljelyn ja metsänhoidon lisäksi Topelius toteaa erityisesti savolaisen karja- ja hevostalouden olleen vailla vertaansa. Topelius toteaa kuitenkin myös, että kehittyneimpien ja yltäkyläisemmin elävien alueiden lisäksi Savonmaan syrjäisemmissä osissa ”asuu yksinkertaisempaa kansaa yksinäisissä taloissa kaskimäkien välissä”. (Topelius, 2018.)

Maakunnat ja niihin liitetyt tarinat eivät kuitenkaan ole aikoihin olleet keskeisiä ja näkyvimpiä vaikuttajia suomalaisten arkielämässä, sillä niillä ei ole ollut merkittävää aluehallinnollista merkitystä. Milleniaalin näkökulmasta Topeliuksen, maakuntalaulujen ja aluehallinnon maalaama kuva omasta kotiseudusta voikin siis tuntua varsin kaukaiselta.

2010 -luvulla maakuntia on pyritty systemaattisesti nostamaan takaisin osaksi hallinnollista järjestelmää. Suomen Keskusta-puolueen johtaman hallituksen 2020 -luvulle kaavailema alueuudistus olisikin tehnyt maakunnista ihmisten arjen toimintojen ja palveluiden tasolla vaikuttavan tekijän erityisesti sosiaali- ja terveydenhoitopalveluiden saralla (Valtioneuvosto, 2019). Tutkielmanteon aikana maakuntauudistuksenakin tunnettu alueuudistus kuitenkin kaatui hallituksen erotessa keväällä 2019.



On hankala ennustaa, mikä tulee lopulta olemaan maakunnan asema hallinnossa ja tulevaisuuden ihmisten arkipäivän identiteeteissä. Voidaan kuitenkin sanoa, että keskustelu maakunnista ja niiden merkityksistä on avattu jälleen.

Ihmisen paikkakokemus on siis paitsi yksilöllinen myös sosiaalisessa kanssakäymisessä syntyvä kollektiivinen kokemus. Räsänen mukaan maakuntaan liittyvät kokemukset ja toiminta ovat olleet perinteisesti patriottisia, sekä vahvasti julkisen ja kollektiivisen kokemuksen värittämiä. Maakuntakokemus sisältää siis vähemmän yksilöllistä vaihtelua kuin esimerkiksi intiimimpiin yksiköihin kuten kotiin tai paikkakuntaan liittyvät kokemukset. (Räsänen & Räsänen, 2008, s. 12.)

Pauli Tapani Karjalaisen (1987, s. 26) sanoin elämismaailmamme, kuten tässä tapauksessa maakunta, on se ensimmäinen todellisuus, josta esimerkiksi tiede ja taide ammentavat aihepiirinsä tuottaakseen toisenlaista, reflektiivistä todellisuutta. Taiteen ja tieteen avulla pyrimme siis tuottamaan representaatioita ja reflektimaan ympärillämme vaikuttavaa todellisuutta ymmärtääksemme ja hahmottaaksemme, mitä maailmassa tapahtuu ja miksi.

Sosiaalinen media ja sen alati laajeneva visuaalinen, tunteisiin vetoava tarinankerronta on myös eräänlainen tapa tuottaa edellä mainittua reflektiivistä todellisuutta. Vygotskyn sosiokulttuurisen kehitysteorian (ks. 1987) mukaan ihmisen ympäristössään havaitsemat symbolit ja kulttuuriset järjestelmät vaikuttavat ja ohjaavat myös henkilökohtaista ilmaisuaan ja identiteetin kehitystä (Kumpulainen 2011, s. 62). Sosiaalisessa mediassa ja sen kuvastoissa ilmenevät kuvan rakentamisen keinot ja aihepiirit vaikuttavat siis myös keskeisesti nuorten tapaan olla ja ilmaista itseään. Lisäksi nuoret ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa juuri mediasisällön kautta.

Eräänä iltana selaillessani Instagram-palvelun videovirtaa, tulin kiinnittäneeksi huomiota siihen, miten monenlaisia asioita ihmiset nykyisin ilmaisevatkaan lyhyiden videopätkien avulla. Videovirrassa vallitsee oma todellisuutensa, jossa

maailma näyttäytyy huumorin kautta memeinä ja sketseinä, opettavaisina meikitutoriaaleina, leivontavideoina ja kiihdytyskisaa käyvinä autoina. Olin hämmennyt, kuinka paljon oikeastaan opin guacamolen tekemisestä, kynsien lakkaamisesta ja hammasproteesien valmistuksesta sen puolen tunnin aikana, jonka käytin videoiden selailuun. Totesin, että videot ovat mainio tapa siirtää tietoa erityisesti silloin, kun videossa yhdistyy selkeä tarina ja sitä tukeva kuvamateriaali.

Tutustuin edellä mainitsemieni lyhyiden videopätkien ja pedagogisen videotyökentelyn kautta Digitaalisen tarinan käsitteeseen (*digital storytelling; DST*), jolla tarkoitetaan lyhyehköä audiovisuaalista teosta, jonka tuottamiseen ei lähtökohdaisesti tarvita erityistä videotuotannollista osaamista tai kalliita laitteistoja ja ohjelmistoja (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 145). Digitarinassa teknisen toteutuksen ja taiteellisuuden sijaan oleellisinta on nimenomaan tarina ja sen vaikuttavuus – tekijän oma ääni, oma kokemus ja halu tuoda esille jotain itselleen tärkeää ilmiötä.

Lähdin pohtimaan, voitaisiinko nuorille sosiaalisesta mediasta tutun lyhytvideotuotannon yhdistämisellä oman lähiympäristön ja paikkasuhteen tutkimiseen tuottaa koulumaailmassa juuri tämän kaltaista hyötyä. Koulumaailma on keskeisimpiä vaikuttajia ja instituutioita, joissa ihmisen on mahdollista päästä tutkimaan ja ymmärtämään maailmaa taiteen ja tieteen keinoin. Pro gradu -tutkielmani taustalla onkin ajatus siitä, että koulun tehtävänä on tukea nuoren identiteetin kehittymistä tarjota mahdollisuuksia tarkastella ja tulkita ympäristöään erilaisten työkalujen ja näkökulmien avulla sekä tehdä näkyväksi nuoren omaa suhdetta lähiympäristöönsä.

Kuten aiemmin mainitsemassani Topeliuksen Maamme -kirjassa, myös minun tutkielmani keskiössä oleva maakunta Pohjois-Savo voi olla tarinoiden ja visuaalisen ilmaisun avulla hahmotettu ja rakennettu, reflektiivinen paikka. Topelius matkusti aikanaan pitkin maita ja mantuja keskustellen ihmisten kanssa ja tutkien ympäristöään, koostaen heistä lopulta tarinamuotoisia yhteenvetoja. Mielestäni koulun tehtävä on tarjota nuorille vastaavan kaltaisia eväitä ymmärtää ja

hahmottaa elämänpiiriään ja sen vaikutusta omaan identiteettiin. Koska ihminen vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja ympäristö ihmiseen, tämä mahdollistuu tarkastelemalla omia elämäntarinoita suhteessa siihen, millaisessa paikassa ja ympäristöissä ne ovat saaneet muotonsa.

Tutkimukseni on taideperustainen toimintatutkimus (ks. Jokela & Huhmarniemi, 2018), jonka empiirinen osuus on syksyllä 2018 Sonkajärven lukion KU1 -kurssin osana toteutettu paikkaperustaiseen kasvatuksen teoriaan perustuva digitarinatyöpaja. Päädyin valitsemaan tutkimukseni toteutuspaikaksi oman kotikuntani, sillä koen merkitykselliseksi tuoda kuuluviin kotiseutuni nuorten ääntä ja kehittää sen toimintakulttuuria koulujen taidekasvatuksen saralla. Työpajassa ohjataan nuoria pohtimaan oman asuinmaakuntansa merkitystä identiteetissään heidän omien tarinoidensa kautta. Digitarina on valikoitunut taiteellisen työskentelyn menetelmäksi monipuolisuutensa ja saavutettavuutensa puolesta: se on yhdistelmä tarinankerrontaa, visuaalista ilmaisua ja äänisuunnittelua, muttei vaadi monimutkaista laitteistoa tai spesifiä osaamista. Koulukontekstiin sijoitetulla työpajalla on mahdollista saavuttaa myös nuoria, jotka eivät muuten hakeutuisi osaksi vastaavanlaisia työpajaa vapaalla kentällä, eli koulujen kuvataidekasvatuksen ulkopuolisen taidekasvatuksen parissa.

**Tutkielmassani on kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pohdin, miten paikkaperustaisen kasvatuksen tavoitteisiin pohjaava digitarinatyöpaja toimii kuvataidekasvatuksen työkaluna. Toinen tutkimuskysymykseni liittyy nuorten digitarinatyöpajassa tuottamiin digitarinoihin ja niissä ilmeneviin paikan kuvauksiin, eli millaisia tarinoita ja ilmiöitä nuoret tuovat esille Pohjois-Savon maakunnasta digitarinan keinoin.**

Olen kuvataidekasvattaja, jonka tutkimuksesta paistavat läpi kiinnostukseni maantieteeseen ja ilmiöiden paikalliseen eriytymiseen ja ilmenemiseen. Tutkielmani sijoittuu kuvataidekasvatuksen kentälle, sillä se operoi taidekasvatuksen käytännön kanssa tavallisessa lukion kuvataiteen luokkakontekstissa. Lisäksi olen hyödyntänyt maantieteen teoriaan ja tutkimukseen liittyvää osaamistani

erityisesti paikkakokemuksen ja paikan teoretisoinnin alueella. Tutkimukseni on siis yleisluonteeltaan monitieteinen ja se pyrkii tarjoamaan näkökulmia ja työkaluja lukion kuvataiteen ja monitieteisen, paikkaperustaisen kasvatuksen ja ilmiöoppimisen toteuttamiseen. Tutkielmani henki liikkuu postmodernin tutkimuksen piirissä, sillä se pyrkii luomaan monialaista oppimisympäristöä, joka purkaa oppiaineiden välisiä rajoja ja yhdistelee useiden eri alojen osaamista ja teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 55).

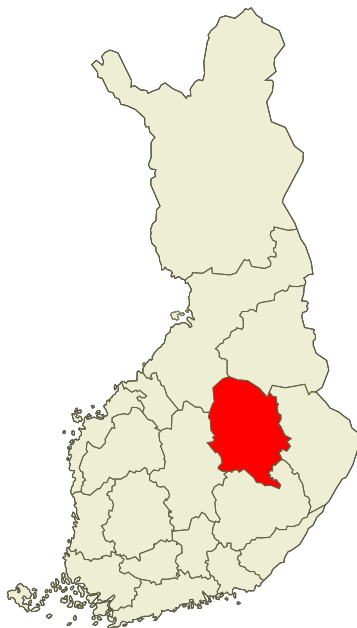
Tutkielmani on rakenteeltaan kaksijakoinen. Ensimmäisessä osassa tarkastelen kirjallisuuskatsauksen kautta tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä paikkaa, paikkakokemusta, paikkaperustaista kasvatusta, mediakasvatusta ja digitaalista tarinankerrontaa suhteessa kuvataidekasvatukseen. Taidekasvatuksen alan merkittävimmät asiantuntijat tutkielmassani ovat alan professorit Timo Jokela ja Marjo Räsänen. Paikkaperustaisen kasvatuksen merkittävimpänä asiantuntijana tutkielmassani voidaan pitää Gruenewaldia ja paikkaperustaisen taidekasvatuksen alalla Timo Jokelaa ja Mirja Hiltusta. Mediakasvatuksen ja digitarinan teoriaosuudet nojaavat erityisesti Kupiaisen ja Sintosen teokseen *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus* (2009), Ismo Kiesiläisen *Kamerakynän pedagogiikkaan* (2017), sekä Kari Kumpulaisen artikkeliin *Digitarinat - elämyksiä, oppimista ja yhteisöllisyyttä* (2011). Narratiivinen oppiminen ja kasvatusta ovat digitarinatyöskentelyn näkökulmasta keskeisiä käsitteitä tutkielmassani, ja niiden teoretisointi pohjautuu taidepedagogiikan professori Inkeri Savan teoksiin, Marjo Räsäsen artikkeliin *Monilukutaidot, taiteidenvälisyys ja narratiivisuus* (2017) ja Jerome Brunerin oppimisteoriaan Timo Tolskan (2003) tutkimusartikkelin pohjalta. Koska tutkielmani on lähtökohdiltaan monitieteinen, olen hyödyntänyt paikan käsitteen ja paikkakokemuksen teoretisoinnissa erityisesti maantieteen alan suomalaisia tutkijoita, joista keskeisimpiä tutkielmani näkökulmasta ovat Anssi Paasi, Pauli Tapani Karjalainen, Heli Ponto, Sirpa Tani, sekä kiinalainen kulttuurimaantieteilijä ja kansainvälisesti merkittävä subjektiivisen paikkakokemuksen tutkija Yi-Fu Tuan.

Nuorten paikkakokemuksesta on tehty jonkin verran tutkimuksia erilaisista näkökulmista. Tutkielmassani olen tukeutunut erityisesti Heli Ponton (2018) ja Merja Sinkkonen-Tolpin (2006) väitöskirjatutkimuksiin, Kaivolan ja Rikkisen *Nuoret Ympäristöissään* -teokseen (2004), sekä Hyry-Beihammerin ja Autin (2014) tutkimukseen. Digitalinän käytöstä tutkimusvälineenä olen hyödyntänyt ohjenuorana Lapin Ammattikorkeakoulun ja Lapin Yliopiston Nuoret kokemusasiantuntijoina – projektin julkaisua *SelfMie* (2015), sekä Donna Waken tutkimusartikkelia (2012).

Toisessa osiossa käsittelen tutkielmani metodia, taideperustaista toimintatutkimusta, sekä keräämäni aineistoa. Metodikirjallisuuden merkittävimminä asiantuntijoina taideperustaisen toimintatutkimuksen saralla olen hyödyntänyt kuvataidekasvatuksen tutkijoita Timo Jokelaa ja Maria Huhmarniemeä (2018). Aineiston analyysissä käyn läpi työpajani sisällön suunnittelusta aina maaliin saakka. Yhteenvedossa pyrin luomaan selkeän kuvan siitä, millaista on digitalinatyöskentelyn hyödyntäminen kuvataidekasvatuksen työkaluna, sekä millaisia lopputuloksia juuri tämä menetelmä tuotti opiskelijoiden käsissä.

## 2. Konteksti

Tutkimukseni sijoittuu Itä-Suomessa sijaitsevaan maakuntaan, Pohjois-Savoon. Maakunta on 250 000 asukkaan ja 18 kunnan aluekokonaisuus, jonka hallinnollinen keskus sijaitsee ”*mualiman navassa*”, eli kalakukkokaupunki Kuopiossa. Maakunta on profiloitunut yritysmyönteiseksi, luonnonvaroiltaan ja ympäristöltään rikkaaksi teknologia- ja innovaatiokeskukseksi. (Pohjois-Savon Liitto, 2019). Pohjois-Savo jakaantuu viiteen pienempään seutukuntaan, joiden muodostuminen perustuu kuntien väliseen yhteistyöhön ja työssäkäyntivirtoihin (Tilastokeskus, 2018). Seutukuntia ovat Kuopion seutu, Sisä-Savon seutu, Koillis-Savon seutu, Varkauden seutu ja Ylä-Savon seutu. (Pohjois-Savon Liitto, 2019).



Kuva 1. Pohjois-Savon sijainti Suomen kartalla  
Lähde: Wikipedia, 2019

### Jäsenkunnat

Pohjois-Savossa on 18 kuntaa, joista viisi on kaupunkia (Kuopio, Varkaus, Iisalmi, Suonenjoki, Kiuruvesi).

Seutukuntia maakunnassa on viisi: Kuopion, Ylä-Savon, Varkauden, Sisä-Savon sekä Koillis-Savon seutukunnat.

Jäsenkuntiamme ovat

- Iisalmi
- Kaavi
- Keitele
- Kiuruvesi
- Kuopio
- Lapinlahti
- Leppävirta
- Pielavesi
- Rautalampi
- Rautavaara
- Siilinjärvi
- Sonkajärvi
- Suonenjoki
- Tervo
- Tuusniemi
- Varkaus
- Vesanto
- Vieremä



Kuva 2: Pohjois-Savon maakunnan jäsenkunnat (Pohjois-Savon Liitto, 2019)

Tutkielmani empiirinen osuus on toteutettu Sonkajärven kunnassa Pohjois-Savon pohjoisimmassa osassa. Sonkajärvi on vuonna 1922 perustettu, vajaan 4000 asukkaan maaseutukunta Ylä-Savon seutukunnassa ja se jakaa pohjoisen

rajansa Kainuun maakunnan kanssa. Sonkajärvellä on kaksi taajamaa, päätaajama Sonkajärvi ja valtatie 5:n varrella sijaitseva Sukevan kylä, joiden lisäksi kunnassa on useita pienempiä eläväisiä kyläyhteisöjä. Sonkajärven kuntaa lähimpänä asioinnin ja työssäkäynnin näkökulmasta sijaitsevat kaupungit ovat Iisalmi (n.25 km), Kajaani (n.75 km) ja Kuopio (n. 105 km) (Google Maps, 2019). Kunnan merkittävimmät elinkeinot ovat maatalous ja alkutuotanto.

Kunta tunnetaan maailmalla parhaiten kansainvälisestä kesätapahtumastaan, Eukonkannon MM-kisoista. (Sonkajärven Kunta, 2019). Merkittäviä käyntikohteita kunnan alueella ovat J.D. Stenbäckin suunnittelema Sonkajärven kivikirkko vuodelta 1910, Jyrkkäkosken rautaruukki (toiminnassa 1831-1918: ks. Museovirasto, 2009), Kansainvälinen Pullomuseo, Nurmijoen vesistöreitti, Raudanjoen ylittävä Männikön museosilta Sukevan kylässä, Sukevan rautatieasema (Granhalm, valm. 1905), Talaskankaan luonnonsuojelualue, Sonkajärven pääkirjasto, sekä Sonkajärven ja Sukevan ortodoksiset tsasounat.

Sonkajärven lukio on opiskelijamäärältään pieni, perinteinen yleislukio ja kunnan ainoa toisen asteen koulutusta tarjoava oppilaitos. Lukio toimii Sonkajärven koulukeskuksen tiloissa yhdessä esikoululaisten, alakoululaisten ja yläkoululaisten kanssa. (Sonkajärven kunta, 2019). Tutkimus toteutettiin Sonkajärven lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa osana Kuvat ja kulttuurit (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, KU1) -kurssin suoritusta syyslukukaudella 2018 (22.10-17.12.2018). Opiskelijat olivat iältään noin 16-vuotiaita nuoria, joista suurin osa oli syntyperäisiä Sonkajärveläisiä, tai asunut suurimman osan elämästään kunnassa tai sen lähiympäristössä. Kurssiin otti osaa 24 opiskelijaa, mutta luonnollisesti päivittäinen osallistujamäärä vaihteli opiskelijoiden poissaoloista johtuen. Työskentely digitarinoiden parissa tapahtui yksin tai 2-3 hengen ryhmissä. Aikaa työskentelyyn oli kuvataidetuntien aikana 5 x 1,5h, joihin liittyi sisältöopetusta maakunnasta ja digitarinan tekemisestä. Lisäksi työskentelyyn liittyi kuudes tapaamiskerta, jonka puitteissa katsoimme yhdessä opiskelijoiden digitarinoita ja keskustelimme niistä.

Foresavo -tilastopalvelu

Suomen 6. suurin maakunta

”Kuopiosta Helsinkiin 380 kilometriä.”

Höhöhö

Kuin korkeat sen kukkulat,  
 kuin vaarat loistoivat!  
 Ja laaksot kuinka rauhaisat,  
 ja lehdot kuinka vilppahat,  
 kuin tummat siimehet!  
 - Savolaisten laulu-

Kuva 3. Työpajan opetusmateriaalia: Maakuntaan liittyvää symboliikkaa. (Reetta Komulainen 2018)



## 3. Paikka ja kokemus

### 3.1 Paikkakokemus ja identiteetti

John Agnew'n mukaan (2011) paikka muodostuu kolmesta eri ominaisuudesta: 1) *location*/sijainti, jolla tarkoitetaan maantieteellisiä koordinaatteja, 2) *locale*, jolla tarkoitetaan paikan konkreettisia ominaisuuksia, jotka muovaavat paikassa tapahtuvaa toimintaa, sekä 3) *sense of place*, paikan tuntu eli paikan affektiivinen ulottuvuus. Ilman affektiivista ulottuvuutta paikat ovat vain tiloja: paikka itsessään syntyy ihmisen antaessa tilalle merkityksiä. (Agnew, 2011, s. 22–24.) Paikalla tarkoitetaan maantieteellisen tarkastelun näkökulmasta tilaa, jolle yksilö, eli ”koti” on antanut subjektiivisen merkityksen: tunteet, muistot, toiveet ja kokemukset tekevät siis neutraalista ja abstraktista tilasta paikan. (Kaivola & Rikkinen, 2003, s. 25.)

Yksinkertaisimmillaan identiteetti voidaan käsittää ihmisen käsityksenä omasta itsestään; kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Identiteetti on subjektiivisen kokemuksen ja sosiaalisen konstruktion summa, jolla ei ole vankkumatonta ja pysyvää perustaa, vaan se on jatkuvassa muutoksessa ihmisen elämän vaiheissa. Ihmisen itseyden voidaan täten katsoa olevan riippuvainen siitä, millaisissa kulttuurisissa olosuhteissa hän elää ja millaisia sosiaalisia suhteita hänen elämäänsä kuuluu. (Sava & Katainen, 2004, s.22–23.) Marjo Räsänen käsittelee teoksessaan *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja* (2015) visuaalisen kulttuurin ja identiteetin välistä suhdetta. Myös Räsänen näkemyksen mukaan ihmisen identiteetti, mikrokulttuuri, rakentuu sosiaalisesti monista eri kulttuurin osa-alueista, eikä niitä voida tarkastella erillisinä osina kulttuurisesta kontekstista saatikka toisistaan. (Räsänen, 2015, s. 201–202.)

Ihmisen alueellinen identiteetti, eli henkinen kiinnittyminen tilaan, maanpinnan spatiaaliseen eli tilalliseen todellisuuteen, on sidoksissa yksilön kokemukseen paikasta. (Kaivola & Rikkinen, 2003, s. 9.) Kaivolan ja Rikkisen mukaan ihmisen ympäristösuhteen humanistiseen traditioon pohjaavissa tulkinnoissa ”ihminen

*nähdään aktiivisena päätöksentekijänä, joka prosessoi ympäröivästä todellisuudesta saamaansa informaatiota henkilökohtaisten suodattimiensa läpi”* (2003, s. 24). Humanistinen maantiede korostaa siis subjektiivisuutta puhuttaessa ihmisen ja hänen elämiskaailmansa välisestä suhteesta: ei ole olemassa vain yhtä ainoaa todellisuutta, vaan elämiseen ja tiedon tuottamiseen vaikuttavat myös aiemat kokemukset ja tunteet. Myös tutkielmani valossa maakunta on paikka, ”eletty sijainti” johon liittyvät tunteet, muistot ja kokemukset vaikuttavat merkittävästi yksilön sitä kohtaan kokemaan *osallisuuden tai sivullisuuden* kokemukseen, ja sitä kautta heidän tulkintoihinsa ja representaatioihinsa. (Kaivola & Rikkinen 2003, s. 9, 24–26.)

Paikkakokemus kaikessa subjektiivisuudessaan on siis myös merkittäväällä tavalla sosiaalinen prosessi. Pauli Tapani Karjalaisen mukaan (1987, s.27–28) osalliselle, kuten esimerkiksi alueen asukkaalle, ympäristö on paikka ja eräällä tavalla osa itseä. Sivullinen, kuten ohikulkija tai vierailija taasen tarkastelee sitä ulkopuolisena etäisyyden päästä. *Osalliselle* paikka tulee siis osaksi identiteettiä. Paikka ominaisuuksineen muovaa ihmistä siinä missä ihminen paikkaa. Lisäksi ihmisen identiteetti, kokemukset ja muistot sekoittuvat toisten luomiin muistikuviin ja mielikuviin paikoista, jolloin voidaan puhua **intersubjektiivisesta** paikasta. Käsitksemme paikoista ovat siis kokoelma subjektiivisia ja kollektiivisia mielikuvia, muistoja ja kokemuksia. (Tani, 1995, s. 225–226.)

Anssi Paasi (2017) puhuu **aluetietoisuudesta**, eli siitä, miten ihminen hahmottaa maailmaa ympärillään alueellisesti ja samaistuu erilaisiin alueyksikköihin. Nykyaikaisen aluekäsityksen mukaan ajatellaan, että alueet ovat dynaamisia, sosiaalisen toiminnan tuotteita, joilla on oma elämänkaarensa osana aluejärjestelmän muutosta. (Paasi, 2017, s. 11.) Paasi lähestyy aluetta myös **kotiseudun** käsitteen kautta ja toteaa sen kuvastavan erityisellä tavalla suomalaisten suhdetta alueeseen: kotiseutu -käsitettä on käytetty kuvaamaan usein tiedollisia, emotionaalisia ja toiminnallisia ulottuvuuksia, joita johonkin tiettyyn paikkaan ja aluetietoisuuteen on liitettävissä (Paasi 2017, s. 12). Kokemus kotiseudusta liittyy keskeisesti ihmisen alueelliseen identiteettiin, jolla tarkoitetaan alueen asukkaalle

muodostunutta tunneperäistä sidosta ja **samaistumista** alueeseen (Kunnallisan kehittämissäätiö 2017, s. 24).

Sulevi Riukulehto (2013) näkee alueen yhtenä merkittävimpänä tekijänä ihmisen identiteetissä. Vaikkei alue olisikaan ihmiselle henkilökohtaisesti tärkein merkittävä tekijä itsensä määrittelyssä, vaikuttaisi tiettyjen alueiden ihmisissä olevan kuitenkin samankaltaisuuksia. Tätä tiettyjen ryhmien sisäistä samankaltaisuutta voidaan lähestyä **kollektiivisen identiteetin** käsitteen kautta, mikä tarkoittaa pitkän ajan kuluessa ihmisryhmille muodostunutta, yleisesti hyväksyttyä käsitystä ryhmälle ominaisista toimintatavoista, piirteistä, uskomuksista ja yleisistä käsityksistä. (Riukulehto, 2013, s. 315.) Paasin tavoin myös Riukulehto käyttää kotiseudun käsitettä esimerkkinä paikasta, jossa luonnonmaantieteelliset ja kulttuuriset tasot yhtyvät, ja johon asukkaalla on poikkeuksetta subjektiivinen ja tunneperäinen suhde (Riukulehto, 2013, s. 315–320).

Paikka ja yhteisö näyttelevät siis merkittävää roolia ihmisen identiteetin ja yksilöiden muotoutumisessa. Yi-Fu Tuan (2006, s. 19) toteaa, että ”*merkityksisällöltään kaikkein rikkain paikka on koti*”, mutta ihminen voi samaistua myös muihin alueisiin, paikkoihin ja maisemiin asumatta tai viettämättä siellä merkittävän pitkiä aikoja. Kotiseutu ja paikka voidaan nykykäsityksen mukaan ajatella kokemuksina, jotka kasautuvat ihmiselle tämän elämän aikana. Kotiseutu ei ole vain staattinen tai konkreettinen paikka, vaan nykyihmisen kotiseutu pitää sisällään kokemuksia ja muistoja monista kohteista. Paasi (2017, ks. 1996) esittää, että paikka olisi mielekästä ymmärtää ihmisen elämänhistorian aikana kasautuvien tilallisten kokemusten ja muistojen kokoelmaksi (Paasi 2017, s. 12). Ihmisten suurempi liikkuvuus ja muuttaminen paikasta toiseen voidaan nähdä voimavarana tai haittana ihmisen identiteetin muotoutumisessa.

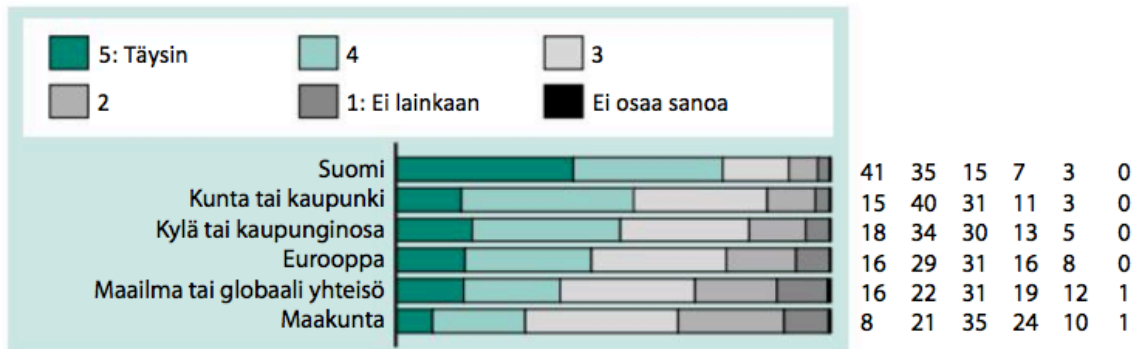
Anssi Paasi huomauttaa, että puhuttaessa alueellisesta identiteetistä ja sen muodostumisesta tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että selkeyden nimissä alueen identiteetti ja alueen asukkaiden identiteetti on mielekästä eritellä kahdeksi identiteetin eri ulottuvuudeksi. Alueen identiteetillä tarkoitetaan luontoon, kulttuuriin ja

sosiaalisen elämään liittyviä ilmiöitä ja ominaisuuksia, joiden perusteella alueen asukkaat ja ulkopuoliset erottavat alueen toisista alueista kertomusten ja toiminnan tasolla. Asukkaiden identiteetillä taas viitataan asukkaisen **aluetietoisuuteen**, eli siihen, miten asukkaat samaistuvat paikkakuntaan tai alueeseen (*tässä maakunta*). Lisäksi on hyvä muistaa, että jo postmodernistisen ja humanistisen maantieteen (ks. Häkli, 1999) paikkakäsitysten valossa yhtä ja ainoaa, oikeaa ja toistaan todellisempaa identiteettiä ei oikeastaan ole olemassakaan. (Paasi, 2017, s. 13.)

### 3.2 Paikka ja nuoret

Suurin osa paikan kokemiseen ja identifioitumiseen liittyvistä tutkimuksista ja teoretisoinneista rakennetaan aikuisten ihmisten paikkakokemusten perusteella. Esimerkiksi *Kansalaismielipide ja kunnat - Ilmapuntari 2016* -kyselytutkimuksessa vastaajien iät oli rajattu 18-vuotiaasta ylöspäin, eli esimerkiksi alueen identiteettiä koskeviin kysymyksiin ei ole otettu huomioon nuorten näkökulmaa ollenkaan. (Kunnallisalan kehittämissäätiö, 2017.)

Kun tutkimuksen painopisteenä ja näkökulmana on nuorisotutkimus, se keskittyy tarkastelemaan juuri nuorten kokemuksia ja tuntemuksia liittyen paikkoihin. Suomessa Nuorisotutkimuskeskus toteuttaa vuosittain laaja kyselytutkimuksen suomalaisten nuorten ajatuksista ja kokemuksista liittyen suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Vuoden 2013 Nuorisobarometri *Vaikuttava osa* (Myllykoski, 2014) käsittelee suomalaisten nuorten kokemuksia vaikuttamisesta ja osallisuudesta yhteiskunnassa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös nuorten kokemuksia alueisiin samaistumisesta kysymyksellä ”Missä määrin koet samaistuvasi seuraaviin alueisiin?” (tulokset kuvassa 4.). Samaistumisella viitataan myös identifioitumiseen, mikä nähdään tutkimuksessa keskeisenä tekijänä, sillä tunne kuuluvuudesta yhteisöön ja paikkaan kertoo myös osaltaan osallisuuden kokemuksesta. Tutkimuksen tuloksissa maakuntaan samaistumisen kerrotaan kasvaneen verrattuna esimerkiksi vuonna 2004 nuorille suunnattuun kuntavaalikyselyyn (Myllykoski, 2014, s. 57–58).



Kuva 4. "Missä määrin koet samaistuvasi seuraaviin alueisiin?" (%) Lähde: Myllyniemi, Nuorisobarometri 2013, s. 57, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura, 2014

Merja Sinkkonen-Tolppi on todennut väitöstutkimuksessaan nuorten kotiseutuun kiinnittymisen keskeisimmiksi sosiaalisiksi tekijöiksi tunteen osallisuudesta, koulun, juuret ja ammatinvalinnan. Tutkimuksesta ilmeni, että mitä vähemmän nuorella oli takanaan muuttoja alueelta ja paikkakunnalta toiselle, ja mitä pidempään hän oli viettänyt aikaa paikassa, sen vahvemmin hän tunsi kiinnittyvänsä paikkaan. (Sinkkonen-Tolppi, 2006, s. 149–152.)

Hyry-Beihammer ja Autti havaitsivat pienten kyläkoulujen paikkakasvatusta tarkastelleessa haastattelututkimuksessaan, että kylä- ja erityisesti syrjäseutujen vetovoima ja asukkaiden kotipaikkaan kiinnittymisen kulmakivet liittyvät asukkaiden juuriin ja sukuhistoriaan, olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin, yhteisöllisyyteen, turvallisuuteen, luonnonläheisyyteen ja rauhalliseen elämänmenoon. Myös elinympäristöön liittyvät toimet, ruumiillisuus, rakentaa kuulumisen tunnetta. (Hyry-Beihammer & Autti, 2014, s. 47–51).

Heli Ponton väitöstutkimuksessa *Young people's everyday lives in the city: living and experiencing daily places* (2017) todetaan aikuisten usein määrittävän ja rajoittavan nuorten paikkoja. Ponton mukaan nuoret elävät ikään kuin aikuisuuden ja lapsuuden paikkojen välissä, jossa heille rakentuu uusia paikkasidoksia arjen ympäristöön lapsuudesta eroavassa aikuisuuden kontekstissa. Aikuisuuden paikat ja niiden herättämät tunteet tuntuvat nuorista helpommin lähestyttäviltä, mikäli suhteet lapsuuden paikkoihin muodostavat niiden kanssa asiayhteyksiä. Ponto

jakaa myös Hyry-Beihammerin ja Autin, sekä Sinkkonen-Tolpin ajatuksen paikkakokemuksen sosiaalisuudesta: Ponton tutkimuksen nuoret korostivat ystävien merkitystä (sosiaalisia suhteita) paikkoihin kuulumisen tunteiden rakentumisessa. Myös ulkopuolisuuden tunteet rakentuivat sosiaalisesti: nuoret saattavat kokea ulkopuolisuuden tunnetta, mikäli paikkaan liittyvät sosiaaliset kohtaamiset luovat sellaisen ilmapiirin. (Ponto, 2017, s. 3–4.)

## 4. Paikkakasvatus

### 4.1 Paikkakasvatuksen historiaa; kotiseutukasvatus

Suomalainen koululaitos on ottanut huomioon lähiympäristön potentiaalin oppimisen paikkana ja tiedonlähteenä lähes koko olemassaolonsa ajan, vaikka sen merkitys ja painoarvo ovatkin muuttuneet aikojen saatossa. Heidi Hilli-Tammilehto ja Sirpa Tani (1999) ovat tehneet kattavan kartoituksen lähiympäristön huomioimisesta suomalaisessa kouluopetuksessa erityisesti maantieteen näkökulmasta. Paikkaperustaisen kasvatuksen juurten voidaan ajatella juontuvan **kotiseutuopetukseen**, jonka synty ajoittuu 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen. Kotiseutuopetuksen keskiössä oli Rousseau'n (ks. Rousseau 1933) ajatus oppilaan oman havainnon, kokemuksen ja toiminnan merkityksestä oppimistilanteessa. 1900-luvun alussa kotiseutuopilla pyrittiin myös vaikuttamaan suomalaisten kansallistuntoon, ja opetuksen sävy oli hyvin Isänmaa-henkistä ja Topeliaman ihannoivaa. (Hilli-Tammilehto & Tani, 1999, s. 69–70).

1990-luvulle tultaessa opetussuunnitelmiin sisällytettiin ajatus aihekokonaisuuksista, joista yksi nimettiin ympäristökasvatukseksi (Hilli-Tammilehto & Tani, 1990, s.73). Sirpa Tanin ym. (2007) mukaan ympäristökasvatus liitettiin pitkään nimenomaan luonnonympäristön tutkimiseen ja sen kestävään hyödyntämiseen, vaikka todellisuudessa sen tavoitteisiin on aina sisältynyt ympäristön monipuolisesta määrittelystä (Tani ym. 2007, s. 202). Lähtökohtaisesti ympäristökasvatuksen tavoitteena oli siis paitsi luonnon, myös kulttuuriympäristön monipuolinen havainnointi ja kokeminen. (Hilli-Tammilehto & Tani 1999, s. 73.) Kulttuuri- ja luonnonympäristöjen tasa-arvoinen huomioiminen luo pohjaa myös paikkakasvatukselle.

Oman alueen ominaispiirteet ja niiden tunteminen ovat keskeisiä tietoja oppilaan ympäristösuhteen rakentumisessa. Tiedostaessaan ja tunnistaessaan lähiympäristönsä ominaispiirteitä, elementtejä ja rakennuspalasia oppilas kykenee jäsentämään omaa asemaansa ympäristön osana, sekä sijoittamaan paikan osaksi suurempia, alueellisia ja globaaleja kokonaisuuksia. Hilli-Tammilehto ja Tani

peräänkuuluttavat lähiympäristöön perustuvan opetuksen kokemuksellisuutta ja tulevaisuuteen suuntautumista. Nykypäivänä lähiympäristöön liittyvän opetuksen suunnittelussa on pohdittava entistä enemmän sitä, miten opetus ja koulu voisivat tukea oppilaiden alueellista identifioitumista. Alueellinen identifioituminen tukee myös uusiin ympäristöihin samaistumista ja kuulumista. (Hilli-Tammilehto & Tani, 1999, s. 74).

Sirpa Tanin ym. mukaan nuorten oma, arkisen elämämaailman ottaminen paikka- ja ympäristökasvatuksen lähtökohdaksi tuo kasvatuksen ja oppimisen lähemmäs nuoria itseään. Tällöin paikkakasvatuksen kohteena on nuorten oman ympäristön tutkiminen, siihen kuulumisen tukeminen ja kestävän kehityksen edistäminen nuorille itselleen merkityksellisessä kontekstissa. (Tani ym. 2007, s. 204.)

Hyry-Beihammer ja Autti havaitsivat aiemmin mainitussa tutkimuksessaan, että koulut voivat edesauttaa ”paikallisuuden” rakentumista ruumiillisen ja sosiaalisen yhteistoiminnallisuuden kautta, sillä ”*yhdessä toimiminen vahvistaa yhteen kuulumisen ja paikkaan kuulumisen tunteita, ja täten rakentavat ja vahvistavat kollektiivista paikkaidentiteettiä*” (2014, s. 47–51). Merja Sinkkonen-Tolppi esittää vastaavanlaisen huomion liittyen koulun mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaan paikallisuuden ja kiinnittymisen kokemukseen; koulussa viihtyminen ja hyvä yhteishenki edesauttavat kotiseudulle kiinnittymistä. Sinkkonen-Tolpin mukaan koululla voidaan täten ajatella olevan myös tehtävänä kasvattaa nuoria aktiivisiksi kuntalaisiksi ja yhteiskunnan toimijoiksi. (Sinkkonen-Tolppi, 2006, s. 150–153.) Myös Hilli-Tammilehto ja Tani ovat todenneet, että koulu voi toiminnallaan tukea oppilaan kiinnittymistä myös uuteen ympäristöön, jolloin uudesta ympäristöstä voi muotoutua oppilaalle uusi kotiseutu, eli paikka, johon hän kokee kuuluvansa (Hilli-Tammilehto & Tani, 1999, s. 75).

McInerey ym. mukaan perinteisen kouluopetuksen ja formaalin oppimisympäristön on huomattu saavan joissakin oppilaissa aikaan erityisen vahvaa vieraantumista liittyen oppimiseen. Oppimisympäristön laajeneminen koulujen



ulkopuolelle, omaan lähiympäristöön ja sen monipuolisiin rakenteisiin nähdään mahdollistavan oppimisen kokemuksellisesti rikkaissa ja autenttisissa ympäristöissä. (McInerney ym. 2011, s. 6.) Kun oppiminen ei tapahdu aina vain formaalissa kouluympäristössä aktiivisesti ja intentionaalisesti, oppija oppii ymmärtämään, että todellisuudessa oppimista tapahtuu kaikkialla ihmisen elämän piirissä (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, s. 40–41).

Vaikka kotiseutukasvatuksen tai -opetuksen käsitettä ei juurikaan enää esiinny nykypäivän opetussuunnitelmissa, ovat niiden perusideat havaittavissa viimeaikojen opetussuunnitelmamuutoksissa ja koulutusdiskurssissa. Esimerkiksi *Peruskoulun Opetussuunnitelman Perusteet 2014* -asiakirjassa opetuksen paikallisuus tulee näkyväksi erityisesti paikallisissa opetussuunnitelmissa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa mahdollistetaan alueellisen tiedon ja painotusten sisältäminen muuten universaaleja peruslinjoja peräänkuuluttavaan opetussuunnitelmaan. (Opetushallitus, 2014, s. 9–13.) *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015* paikkaperustaisen kasvatuksen ja kotiseutukasvatuksen ihanteet näkyvät arvoperustassa, joka korostaa yhteisöllisyyttä, laaja-alaista todellisuuden hahmottamista, kestäväää elämäntapaa, yhteiskunnallista ja ympäristötietoista osallisuutta. (Opetushallitus, 2015, s. 13.) Viimeisimpien opetussuunnitelmauudistusten ilmiöoppiminen, aihekokonaisuudet ja laaja-alaisuus pyrkivät myös vastaamaan ajankohtaisiin kasvatus- ja koulutushaasteisiin. Monialaisuus opetussuunnitelmassa tarkoittaa käytännössä sitä, että eri tieteenalojen kielet tuovat oman näkökulmansa saman ilmiön tarkasteluun (Räsänen, 2017, s. 12). Tätä ajatusta hyödynnetään myös paikkaperustaisessa kasvatuksessa, jossa perusteena on hyödyntää lähiympäristöä monialaisen tarkastelun kohteena, jotta saavutettaisiin mahdollisimman monipuolinen kuva ilmiöstä.

## 4.2 Paikkaperustainen kasvatusta / Place-Based Education

Oxford Encyclopedia of Education (07/2017) määrittelee paikkaperustaisen kasvatuksen toimintana, joka pyrkii ohjaamaan opiskelijoiden huomiota paikallisiin ilmiöihin, ongelmiin ja kulttuuriin. Paikkaperustaiselle kasvatukselle on ominaista

ottaa huomioon luonnonympäristön lisäksi ympäristön ja paikkojen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Smith, 2017).

Paikkaperustainen kasvatusta (*place-based education*) voidaan ymmärtää kasvatuksena, joka pyrkii lisäämään nuorten mahdollisuuksia osallistua yhteisönsä kestävyden ja hyvinvoinnin rakentamiseen. Gruenewaldin (2003) mukaan paikkaperustaisella kasvatuksella ei ole mitään omaa yksiselitteistä teoreettista traditiota, vaan se lainaa käytänteensä lukuisista erilaisista pedagogisista malleista ja suuntauksista (Gruenewald, 2003, s. 3; ks. Hyvärinen, 2014). Nykypäivän paikkaperustainen kasvatusta pyrkii uudelleen suuntaamaan opetuskäytänteitä haastaen paitsi koulujen ja luokkien eristyneisyyden yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta kontekstistaan mutta myös akateemisten oppiaineiden eristymisen toisistaan (Israel, 2012, s. 79). Paikkaperustaisen kasvatuksen tarvetta ja käyttöönottoa perustellaan sillä, että sen ajatellaan tarjoavan nuorille tärkeitä mahdollisuuksia saada lisää tietoa ja oppia välittämään yhteisöjensä ekologisesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Lisäksi paikkaperustaisen kasvatuksen todetaan vastaavan tarpeeseen yhdistää koulumaailma ja oppiminen oppilaiden todelliseen elämäntilaan, sekä lisätä nuorten kiinnostusta ja osallisuutta liittyen yhteisöjen hyvinvointiin ja kehittämiseen. (McInerney, ym., 2011, s. 5.)

Laajenevat oppimisympäristöt liittyvät keskeisesti paikkaperustaiseen kasvatukseen. Nykypäivänä oppimisympäristön käsite on laajentunut luokkahuoneista koulun sijainnin ja ympäröivän yhteiskunnan tiloja, paikkoja ja ilmiöitä laajasti huomioivaksi kokonaisuudeksi. Oppimisympäristöjen tehtävänä on osallistaa ja mahdollistaa yhteisöllistä ja luovaa tiedon rakentamista, sekä aktiivista yhteistyötä koulun ulkopuolisten asiantuntijainstituutioiden, kuten museoiden ja yritysten kanssa. Laaja-alaisuuteen ja laajeneviin oppimisympäristöihin voidaan liittää myös ajatus rajoja ylittävästä pedagogiikasta, joka korostaa monipuolisia menetelmiä ja ympäristöjä, erilaisten opetuskokonaisuuksien rakentamista ja moniammatillista pedagogista yhteistyötä. (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015, s. 40–41.)

Koska paikkaperustainen kasvatusta on lähtökohdiltaan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta rakentavaa pedagogista toimintaa, on eräs paikkaperustaisen kasvatuksen kulmakivistä konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen suuntaus sosiaalinen konstruktionismi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ei voida välittää oppilaalle sellaisenaan, vaan oppija on aktiivinen tiedon rakentaja ja muodostaja. Oppimisprosessissa oppija tulkitsee tietoa ja luo ”tietorakenteensa” aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta. (Anttila, 2004/2017.) Sosiaalisella konstruktionismilla tarkoitetaan tietoteoreettisesti lähestymistapaa, jossa korostuu ajatus siitä, ettei tietoa tai tietämistä voi olla olemassa ilman tietäjää, eli ihmistä. Sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavassa pedagogiikassa on keskeistä oppimistilanteiden ja tiedon syntymiseen liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminta, keskustelu, tulkintojen ja merkitysten vaihto, niistä neuvottelu, sekä tietoisuus erilaisista puhetoista, eli diskursseista. (Löytönen, 2004/2017.) Kie-len käsitteellä voidaan kuvata kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta, niin visuaalista, verbaalista, symbolista kuin toiminnallistakin. Kaikki nämä ovat sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä välineitä tuoda näkyväksi ”kieltä”. Tätä näkemystä voidaan kutsua myös laajaksi tekstikäsitteeksi, millä tarkoitetaan jokaisen tieteenalan omaamaa ”omaa kieltä. Lisäksi kuten aiemmin totesin, ovat paikka ja paikkakokemuksin osittain sosiaalisia konstruktioita, sillä ne muodostuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa vallitsevaan kulttuuriin. (Räsänen, 2017, s. 12.)

Paikkaperustaisessa kasvatuksessa tulee myös tiedostaa paikkaa ja siihen liittyvää spesifiä tietoa korostavan opetuksen riskit. Donna Waken mukaan paikkaperustaisen kasvatuksen tehtävänä ei ole keskittyä ihannoimaan paikan paremmuuden korostamista verrattuna muihin, vaan kasvattaa ymmärtämään ja analysoimaan omaa aluetta, paikkaa tai ympäristöä ja niiden ominaisuuksia kriittisesti ja realistisesti osana suurempaa kokonaisuutta. Paikkaa jalustalle nostava kasvatusta luo vääristynyttä ja naiivia kuvaa todellisuudesta, mikä ei tue paikkakasvatukseen keskeisesti liittyvää kriittistä tarkastelua. (Wake 2012, s. 24–25.) Toisin sanoen paikkaperustaisen kasvatuksen tulee keskittyä tarjoamaan oppilaalle

mahdollisuuksia ja työkaluja oppia paikassa, paikasta ja paikan avulla mutta se ei saa tarjota valmiita malleja sen suhteen, kuinka hänen tulisi ajatella.

### 4.3 Paikkaperustainen kasvatus taidekasvatuksena

Taito- ja taideaineisiin sisältyy koulumaailmassa erityisiä, rajoja ylittäviä multimodaalisia keinoja havainnoida ympäristöä ja tuottaa tietoa, sillä ne huomioivat myös eri aistikanavien ja kehollisuuden, sekä ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvan tiedontuottamisen. Multimodaalisessa oppimisessä otetaan huomioon lapsen ja nuoren kehollisuus ja tunnetilat, sekä uuden teknologian mahdollistamat keinot käsitellä eri tavoin hankittua informaatiota. Paikkaperustaisen kasvatuksen näkökulmasta tässä on kyse siitä, että oppimisympäristö on olemassa sekä fyysisessä olomuodossaan, mutta myös erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa, jotka syntyvät yhteisen oppimisen äärellä. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 7–8.)

Ihminen ja hänen tuottamansa kulttuuri on aina jonkinlaisessa suhteessa ympäröivään maailmaan ja on siten poikkeuksetta sosiaalinen konstruktio. Modernistinen taidekäsitys korosti taiteen yhteiskunnallisista, alueellisista ja paikallisista tekijöistä riippumatonta luonnetta, universaaliutta, mutta Jokelan ja Hiltusen (2014) mukaan postmodernismi palautti taiteen ja taidekasvatuksen yhteiskuntasuhteen takaisin keskusteluun. Nykytaide, sen pirstaleisuus ja monimuotoisuus sai aikaan muutoksia myös taidekasvatuksen toimintatavoissa ja haastoi koko alan toimimaan kohti luokkahuoneista ulos suuntautuvia kontekstuaalisia ja situationaalisia työmuotoja, sekä kiinnittämään huomiota yksilön sijasta yhteisöihin ja paikkoihin. (Jokela & Hiltunen, 2014, s. 80.)

Gruenewald toteaa kouluinstituution ulkopuolisten paikkojen (*places*) ja paikan käsitteen olevan kasvatuksen näkökulmasta erityisen kiinnostava juuri siksi, että se tarjoaa kontekstin hyvin erilaisille tulkinnoille ja kokemuksille. Erilaiset paikat mahdollistavat myös erilaisia kokemuksia ja toisistaan poikkeavia kulttuurisia ilmentymiä (Gruenewald, 2007, s. 143). Paikat tuovat oman lisänsä myös

taiteelliseen työskentelyyn. On todettu, että taiteen ja taiteellisen työskentelyn avulla paikka voidaan kokea uudella tavalla: taideperustaisten menetelmien hyödyntäminen ympäristön lukemisessa ja tulkinnassa perustuu tietoiseen ja aktiiviseen näkemiseen ja ajatukseen siitä, että visuaalinen tietäminen on tasa-arvoista muiden tietämisen ja esittämisen tapojen kanssa. Tällöin kyse on multimodaalisesta, eli moniaistisesta tietämisestä. Räsänen mukaan artefaktit ja oikeastaan koko ympäristö itsessään puhuvat useita kieliä, jolloin ympäristösuhde ei voi perustua vain yksipuoliselle verbaaliselle tulkinnalle. Ympäristöön tai paikkaan liittyvän visuaalisen aineiston tulkinta vaatii myös oppilaalta kykyä tulla tietoiseksi roolistaan merkitysten muodostumisessa. (Räsänen, 2015, s. 356–359.)

Visuaalisen kulttuurin monilukutaidon keskiössä on ympäristön, median ja kuvien tulkinnan aikaan saama kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen. Monilukutaidon käsite on siis läsnä myös paikkaperustaisen taidekasvatuksen näkökulmasta, sillä ympäristö- tai paikkahavainto syntyy toiminnassa (tässä taiteellinen toiminta), ja se on yhdistelmä eri aistien avulla saadusta informaatiosta. Ympäristönlukutaito monilukutaidon osa-alueena ei erota ympäristön tulkintaa ja ”lukemista” tekemisestä, vaan tiedon ja ymmärryksen syntyminen voivat olla mahdollisia myös ilman sanoja, vaikka eri aistihavaintoihin ja tulkintoihin liittyvä puhe onkin keskeistä tulkinnan prosessissa. Marjo Räsänen mukaan ole-massa olevat tulkinnat, kuten maalaukset, piirroksset, valokuvat ja elokuvat, sekä median tuottama kuva ympäristöstä ovat oppilaan tuottamien omien tulkintojen lisäksi ympäristön visuaalis-taiteellisen tutkimisen keskeistä materiaalia. (Räsänen, 2015, s. 356–357.)

Yi-Fu Tuan (2006) taasen puhuu visuaalisista paikan esityksistä itsessään eräänlaisina paikkoina. Maisemamaalauksessa paikka on pysähtynyt, eikä selkeästi visuaalisen esityksen voisi olettaa stimuloivan muita aisteja näköaistin ohella. Tuanin mukaan maisemamaalauksen aikaansaama visuaalinen kokemus on kuitenkin vahvasti synesteettinen: katsoessaan kuvaa, ihminen voi kokea maisemaan liittyviä muita aistikokemuksia, ja vastaavasti tuntea todellisen maiseman aikaansaamia tunnekokemuksia. Valokuvia Tuan kutsuu ”sijaispaikoiksi”, sillä

hänen sanojensa mukaan valokuva ei ole vain representaatio vaan osa todellisuutta. Valokuvissa ilmenevät henkilöt ja paikat ovat todellisia, ja todellisuuden arvaamattomuus vaikuttaa osaltaan valokuvan syntymiseen. Tuan rinnastaa myös elokuvat paikkoihin, sillä kuvan ja äänen avulla elokuva luo ja herättää henkiin paikkoja ja tilanteita, jotka voisivat olla osa mitä tahansa ihmisten kokemia näkymiä ja kokemuksia. Ihminen palaa lempielokuvansa pariin saavuttaakseen maailman, joka on jostain syystä onnistunut lumoamaan meidät. (Tuan, 2006, s. 20–23.)

Keskeisimpiä esimerkkejä paikan ja taiteen suhteesta ovat ympäristö- ja yhteisötaide, joissa taide joko hallitsee paikkaa, on sille ominaista tai on sen määrittelemää (Jokela ym., 2005). Jokelan (1995) mukaan taide luo ja mahdollistaa uudenlaisia tapoja havainnoida, mikä voi rikastaa arkiympäristön tarkastelua. Tämä taiteellisen työskentelyn ominaisuus on keskeistä, kun otetaan huomioon ihmisen subjektiivisen paikkakokemuksen muodostuminen: taide syventää ja rikastaa **kokemusta**, mikä vaikuttaa osaltaan kokijan suhteen muodostumiseen. (Jokela 1995, s. 26.) Ympäristötaide paikan esittämisen ja tulkinnan muotona ohjaa oppilaita kokonaisvaltaiseen ja moniaistiseen havainnointiin (Räsänen, 2015, s. 359).

Kulttuuri-identiteetti vaikuttaa ympäristön tai paikan tulkintaan, sillä kulttuuriset lähtökohdat ja opitut tavat vaikuttavat siihen, miten näemme ja lähestymme ympäristöämme. Voidaan sanoa, että ”ihminen näkee niin kuin on oppinut näkemään” (Linkola, 1981, s. 119). Paikkaperustainen taidekasvatus voi esittämieni teorioiden perusteella rikastaa ja syventää tätä oppijan ymmärrystä ja tulkintaa ympäristöstään totuttujen ja opittujen tapojen ulkopuolelle. Multimodaalinen havainnointi ja paikoista tuotetut representaatiot laajentavat paikkakokemusta tuottavat paikkaan liittyvää reflektiivistä todellisuutta.

## 5. Mediakasvatus

### 5.1 Maailma, tarina ja minä

Maailma ei ilmene ihmiselle suoraan, vaan ihmisen tulee tulkita se itselleen, eli representoida. Tarinat ovat eräs keskeinen keino representoida, eli tulkita tai esittää ja välittää tietoa elämästä (Löytönen & Sava, 2011, s. 103–104). Tarinoita on kerrottu aina, ja se on yksi keskeisimmistä keinoista vaikuttaa johonkin tai saavuttaa jokin, esimerkiksi kasvatuksellinen, tavoite. Tarinankerronta on yksi voimakkaimmista viestinnän keinoista, sillä Aimo Aikion (2008) mukaan ihmisen kielellinen kehittyminen ja itsensä ilmaiseminen puheen avulla kehittyy suurilta osin erilaisten kertomusten avulla. Kertomukset ja tarinat eivät Aikion mukaan ole vain kielellisiä kuvauksia tapahtumista, vaan ne kuvaavat elämää: tarinat ovat keino elää tilanteita uudestaan, sekä muodostaa laajempia kokonaisuuksia ja asiayhteyksiä. (Aikio, 2008, s. 139.)

Myös Savan ja Kataisen (2004) mukaan ihminen on kehitellyt itselleen useita erilaisia tapoja jäsentää ja ilmentää todellisuutta. Kieli, toiminta ja mielikuvitus ovat näistä keskeisimpiä. Usein erityisesti kieli ymmärretään vain verbaaliseksi todellisuuden rakentamiseksi. Oikeastaan on kuitenkin kyse laajemmin moninaisesta symboliikasta ja sen tulkinnasta, eli todellisuutta voidaan tuottaa puheen ja tekstin lisäksi myös visuaalisin ja tilallisin keinoin. (Sava & Katainen, 2004, s. 27–28.)

Reijo Kupiainen (2011) ruotii niin sanottua kuvallista käännettä, jolla tarkoitetaan viimeisen sadan vuoden aikana tapahtunutta visuaalisen ja kuvallisen viestinnän merkityksen ja vaikuttavuuden vahvistumista arkipäiväisessä elämässä. Kupiainen mainitsee visuaalisen teknologian kehityksen olevan yksi merkittävimmistä vaikuttimista tässä käänteessä. Ei kuitenkaan tule ajatella, että kuvat ja visuaalisuus olisivat ihmisten elämässä jotenkin uusi juttu, vaan pikemminkin sen luonne on muuttunut: nykypäivän kuvallisuus vaatii uudenlaisia keinoja lukea ja ymmärtää visuaalista maailmaa. Kupiainen toteaa yhteenvetona, että oikeastaan onkin

kyse multimodaalisesta eli monimuotoisen ja -tasoisen (teksti/kuva/ääni tms.) valankumouksesta (Kupiainen, 2011, s. 99–100, 104).

Multimodaalisuus on merkittävä ominaisuus, joka kuvastaa hyvin nykypäivän tarinoiden monimuotoisuutta: kuva, sana ja ääni yhtyvät muodostaen eräänlaisia multimediatarinoita, mikä mielestäni murtaa hieman pinttynyttä käsitystä tarinankerronnan tekstipainotteisuudesta (ks. Sava & Katainen, 2004). Teknologian kehittyminen ja rantautuminen ihmisten taskuihin taasen muuttaa kommunikaatiota ja viestintää, ja vaikuttaa siten osaltaan tarinoiden ja kerronnan uudelleenmuotoutumiseen.

Multimodaalisen median kanssa toimiminen ja sen ymmärtäminen vaatii oppilailta hyvin monenlaisia taitoja, mutta visuaalisten viestien tulkinta liittyy kaikkeen oppimiseen. Eräs keskeisimmistä taidoista on jo aiemmin mainittu monilukutaito, jolla tarkoitetaan ”todellisuuden ilmiöiden tutkimista ja esittämistä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien, sekä näiden yhdistelmien avulla.” Kuvataidekasvatuksen sisältöalue *Ympäristön Kuvakulttuurit* ja siihen liittyvä keskeinen mediakasvatukseen liittyvä osa-alue mediaympäristö on eräs ympäristön monilukutaidon piirissä olevista ympäristöistä ja se ilmenee mm. videoina, julisteina, mainoksina ja vaikkapa erilaisina kuvina ja taulukoina. Monilukutaitoinen kykenee arvottamaan, tuottamaan ja tulkitsemaan erilaisissa muodoissa olevia kulttuurin tuotteita ja niiden taustalla vaikuttavia toimintatapoja ja ympäristöjä, sekä ymmärtämään ne viesteinä kulttuurien moninaisten välillä. (Räsänen, 2017, s. 12–13.)

## 5.2 Multimediatarinankerronnan pedagogiikka

Kupiainen (2011) viittaa Lanksheariin ja Knobeliin (ks. 2006) joiden mukaan on perinteisesti ikään kuin itsestään selvää, että koulumaailmassa tieto saavutetaan lukemalla ja että tieto on ennalta määriteltyä massaa, jonka opettaja suo oppilailleen (Kupiainen, 2011, s. 100). Viimeisissä opetusreformissa on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota opettajan ja oppilaan roolien muutokselle.



Koulukasvatuksessa painopiste on hiljalleen alkanut siirtyä opettajavetoisesta oppijakeskeiseen malliin, jossa keskitytään oppilaan tiedonhaun ja oppimisprosessien ohjaamiseen. Oppilaskeskeinen ajattelu on poikanut runsaasti erilaisia kasvatustalleja ja näkökulmia, joissa keskitytään antamaan oppilaalle valmiuksia ja työkaluja käsitellä, hakea ja representoida tietoa omien vahvuuksiensa mukaan.

Mediakasvatus on eräs 2000-luvun kasvatuksen ilmiöistä, jonka peruseriaate on kyseenalaistaa vallitseva tilanne, jossa opetus ja kasvatus ovat lähtökohtaisesti opettajalähtöistä. Mediakasvatuksessa ajatellaan, että oppilas ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen toimija. Kupiainen ja Sintonen (2009) luonnehtivat mediakasvatusta kasvatukseksi ja opetuksiksi, jotka ovat osa elämismailmaa ja arkipäivän kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita. Mediakasvatukseen kuuluvat sisältöalueina mediaesitysten ja -kulttuurin analyysi ja arviointi, omien mediaesitysten tuottaminen, sekä edellä mainittuja osa-alueita yhdistävä analyttinen tuottaminen. Mediapedagogiikassa digitaalinen teknologia kohtaa arjen yhteisölliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ja kulttuuriset ulottuvuudet. Lisäksi mediakasvatukseen sisältyy tärkeänä prosessikasvatuksen ajatus: ideointi, suunnittelu, luominen ja tekeminen ovat arvioinnin näkökulmasta yhtä tärkeitä kuin itse lopputuloskin. Lisäksi mediakasvatus kehittää medialukutaitoa ja mahdollistaa myös median ja teknologioiden hyödyntämisen oman ilmaisun, ajattelun ja toiminnan välineenä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 14–16, 28.)

Timo Tolska (2003) on tutkinut Jerome Brunerin oppimisteoriaa, jossa korostetaan narratiivista ja metaforista ajattelua oppimisen keskeisimpinä työkaluina. Oppimisteorian keskiössä on ajatus siitä, että ihminen luo itselleen käsitystä maailmasta muodostamalla kokemuksistaan symbolisia representaatioita, eli tarinoita. Ihminen myös rakentaa identiteettiään narratiivisesti tuottamalla kertomuksen itsestään, eli eräänlaisen elämäntarinan (kuka olen, mistä olen, mikä minua kuvaa tms.). Narratiivisen ajattelun kautta tapahtuva oppiminen on eräänlaista luovaa kielen käyttöä, omin sanoin ymmärtämistä ja löytämistä. Oppimisprosessissa opittava asia tai ongelma tarinallistetaan, muutetaan symboleiksi ja

rakenteiksi, jolloin kokonaisuus hahmottuu oppijalle yhtenäisenä kertomuksena. (Tolska, 2003, s. 30–41.)

Ismo Kiesiläinen (2017) käyttää pedagogisesta videotuotannosta käsitettä kamerakynän pedagogiikka. Kamerakynän pedagogiikka on malli, jossa oppimista ohjataan yksinkertaisilla videotehtävillä. Mallissa jokaisen oppilaan taskusta löytyvä videokamera valjastetaan oppimisen ja ajattelun apuvälineeksi. Kiesiläisen mukaan kuvaaminen on ajattelua: elokuva ei ole pelkästään tarinankerronnan väline, vaan videon tekemisen prosessi tuottaa ajattelua, toimintaa ja vuorovaikutusta, sekä opettaa ilmaisemaan ajatteluaan multimodaalisen elokuvan keinoin. Lisäksi Kiesiläinen toteaa kamerakynätyöskentelyn tukevan monilukutaidon ja viestintäteknologian opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita: kuvaaminen tavoitteellisena ajattelun ja ilmaisun välineenä oppisisältöjen käsittelyssä kehittää ja opettaa myös audiovisuaalisessa kulttuurissa tärkeitä taitoja. Edellä mainitut kyvyt ja hyödyt ovat keskeisiä arkielämän taitoja ja valmiuksia, joita oppilas tarvitsee toimiessaan kansalaisena, kuluttajana ja kulttuurin rakentajana. (Kiesiläinen, 2017, s. 11–13.)

### 5.3 Digitalina

Digitaalinen tarinankerronta (*digital storytelling, DST*) on 1990-luvun puolivälistä lähtien alati suosiotaan kasvattanut työskentelymuoto, jossa tuotetaan audiovisuaalisia tarinoita digitaalisen työskentelyn keinoin. Digitaalisen tarinankerronnan prosessissa media-aineistosta, kuten kuvista, äänestä ja videosta tuotetaan lyhyt, tarinallinen multimediateos, jonka tehtävänä on välittää kertojan valitsema ja käsikirjoittama tarina ulkopuoliselle katsojalle, yleisölle. (Määttä ym. 2015, s. 9.) Digitaalisen tarinankerronnan ja digitarinoiden synty ja suosia pohjautuvat selkeästi uuden teknologian luomiin mahdollisuuksiin rikastuttaa tarinankerrontaa, rakentaa ja mahdollistaa uusia yhteisöllisyyden elämyksiä, sekä monipuolistaa oppimisprosessia (Kumpulainen, 2011, s. 62).

Kumpulaisen mukaan digitaalisen tarinankerronnan prosessia voidaan tarkastella useiden erilaisten teoreettisten lähtökohtien kautta. Kumpulainen viittaa erityisesti Vygotskyn sosiokulttuuriseen kehitysteoriaan, jonka mukaan ihmisen kognitiivinen kehitys on sidoksissa ympäristöön ja lapsen elämänpiirissä oleviin ihmisiin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Kulttuuri ja kieli vaikuttavat keskeisesti kehitykseen, sillä ihminen on aina suhteessa ympäristöönsä niiden avulla. Kulttuuriset **välineet** ja työkalut, sekä symboli ja merkkijärjestelmät ohjaavat hänen toimintaansa ja mahdollisuuksiaan toimia ympäristössään. Täten voidaan ajatella, että ihmistä ei edes voida ymmärtää ottamatta huomioon hänen kulttuurista kontekstiaan ja sen tarjoamia ”välineitä”, eikä yhteiskuntaa voida ymmärtää ilman että tarkastellaan siinä välineitä käyttäviä ja tuottavia yksilöitä. (Kumpulainen, 2011, s. 62; ks. Vygotsky 1979 & 1982.)

Koulumaailmassa digitaalisen tarinankerronnan prosessi on valjastettu monitieteisen mediakasvatuksen työvälineeksi. Digitarinat ovat lisänneet suosiotaan pedagogien keskuudessa, sillä teknologiasta on tullut entistä saavutettavampaa. (Kumpulainen, 2011, s. 65.) Kamerat ja älypuhelimet tutkimisen ja sisällöntuottamisen välineinä mahdollistavat oppimisympäristöjen laajentamisen formaalin koulun fyysisten ja näkymättömien rajojen ulkopuolelle (Harju ym., 2014, s. 221). Digitaalisen tarinankerronnan tehtävänä on myös kannustaa ja tukea omaa ilmaisua median tuottamisessa, sekä auttaa etsimään uusia ja luovia tapoja ilmaista asioita nopeasti omaksuttavan perusvälineistön avulla (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 145).

#### 5.4 Digitarina paikkaperustaisena (taide)kasvatuksena

Marjo Räsänen toteaa, että ”kaikkien aineellisen ja aineettoman kulttuurin tuotteiden voidaan ajatella välittävän tekijän ja vastaanottajan tarinoita. Jokainen taide-teos tai muu kulttuurin tuote on itsessään narratiivi.” (Räsänen, 2017, s. 16.) Tarinalliset menetelmät ovat luonteva ja suosittu tapa toteuttaa taideopetusta. Digitaalinen tarinankerronta taidekasvatuksena näyttäytyy ilmiöpohjaisena multimEDIATEOKSENA, jonka prosessiluontoisuus tukee kokonaisoppimista ja tutkivaa

oppimista. Tarinoiden siirtyessä luolien seiniltä ja leirinuotioilta internettiin, korostuvat myös uudenlaiset tavat kertoa ja välittää tarinamuotoista viestiä. Multimodaalinen media ja ilmaisu, eli erilaisten tekstien (kuva, ääni, liike, numerot, sanat tms.) yhdistäminen on eräs tarinoiden ja viestinnän muutoksesta kumpuava ilmiö. (Räsänen, 2017, s. 16–17.)

Donna Waken tutkimuksessa (2012) havaittiin, että digitarinatyöskentely on hedelmällinen tapa paitsi tarkastella paikan vaikutusta nuorten identiteetteihin, myös tarjota nuorille mahdollisuus tarkastella omaa aluettaan suhteessa identiteettiinsä. Wake toteaa, että digitaalinen tarinankerronta tarjoaa multimodaalisen tilan tarkastella oman alueen tai paikan identiteettiä ja yhteisöä samalla, kun he tekevät näkyväksi valitsemaansa ominaisuutta tai asian tilaa tarinansa kautta. (Wake, 2012, s. 34.) Taiteen avulla voidaan käsitellä hankaliakin aiheita ja kameran ruutu tarjoaa nuorelle turvallisen tavan ja ympäristön niiden työstämiseen (Räsänen, 2017, s. 16).

Digitaalinen tarina ei myöskään koskaan ”tuo todellisuutta esiin sellaisena kuin se on”, vaan prosessi tarjoaa kertojalle mahdollisuuksia leikitellä identiteeteillään ja tarkastella omaa identiteettinarratiiviaan (Juppi, 2012, s. 204–205). Digitarina on representaatio kuten mikä tahansa taiteellinen tulkinta, mikä rinnastaa tuotoksen taideteokseen ja taiteelliseen tietoon. Tutkielmani näkökulmasta digitarina voidaan nähdä **paikan määrittelemänä taideteoksena**, sillä digitaalisen tarinankerronnan prosessiluontoisuudessa on paljon samoja piirteitä kuin ympäristötai-deprosessissa (Jokela, 1995, s. 27). Digitarina on ikään kuin monitieteinen kenttätö, jossa paikan tarjoamia tarinoita, tietoa ja visuaalista informaatiota käsitellään digitaalisen työskentelyn keinoin lopulliseksi teokseksi.

## 6. Metodi ja aineisto

Huolimatta monitieteisestä ja laajasti erilaista metodologiaa hyödyntävästä tieteenalasta törmäämme taidekasvatuksessa jatkuvasti pohdintaan siitä, millaista ja miten validia tietoa taiteellisen tutkimisen ja tietämisen avulla voidaan oikeastaan edes saavuttaa. Modernilla aikakaudella taiteen ja tieteen välinen raja alkoi hämärtyä ja sitä myötä myös taiteilijan ja tutkijan lokerot ovat muuttuneet entistä väljemmiksi. Baronen ja Eisnerin (2012) sanoin taiteella ja tieteellä voidaan nähdä yhtymäkohtia erityisesti empiiristä havainnointia korostavien tieteenalojen ja taiteen välillä, sillä molemmat painottavat ihmisen havaintoja ja kokemuksia ”saavutetun viisauden” (*received wisdom*) sijaan. Tutkijaa voidaan heidän mukaansa kutsua taiteilijaksi, sillä ”kaikki hyvin muotoiltu, herkkyydellä ja mielikuvituksella tehty, tiettyä taitoa ja emotionaalisen efektin aikaansaamiseen tiettyä tekniikkaa vaativa toiminta on taiteellista. - - Taide on potentiaalisesti läsnä kaikkialla missä ihminen on kanssakäymisessä elämän kanssa.” (Barone & Eisner, 2012, s. 46.) Jokainen tutkimus on siis omanlaisensa ”taideteos”, jossa tutkija on tarttunut kiinnostavaan aiheeseen, ja tuottanut omilla metodologisilla valinnoillaan ja taidoillaan eräänlaisen representaation ja tulkinnan jostakin tietystä ilmiöstä.

Viittasin aiemmin Pauli Tapani Karjalaisen ajatukseen siitä, että sekä taiteen että tieteen avulla tuotamme reflektiivistä todellisuutta, eli eräänlaista tulkintaa kokemamme todellisuuden ja ympäröivän maailman tilasta (Karjalainen, 1987, s. 26). Barone ja Eisner viittaavat David Eckeriin (1966), jonka mukaan taiteen tekemisen prosessit ovat saman kaltaisia, kuin esimerkiksi laadullisen tutkimukseen liittyvä ongelmanratkaisu ja tulkinta (Barone & Eisner, 2012, s. 49). Sekä tieteessä että taiteessa keskeistä on asioiden kyseenalaistamisen ja tietämisen prosessit, jotka johtavat uudenlaisten kuvausten ja tulkintojen syntymiseen. Ihminen on keksinyt monia eri esittämisen tapoja selittääkseen ja ymmärtääkseen maailmaa niin monin tavoin kuin mahdollista, ja jokainen keino omaa vahvuutensa tietyn kaltaisessa tiedon tuottamisessa. Taideperustaisen tutkimuksen pääasiallinen tehtävä onkin nostaa esiin keskeisiä kysymyksiä ja saada aikaan keskustelua ja monipuolistaa tutkimusmetodien kenttää sen sijaan että se tarjoaisi absoluuttisia,

lopullisia vastauksia tai korvaksi perinteistä tutkimusta. (Barone & Eisner, 2012, s. 164–171.)

Kuvataidekasvatuksen alan tieteellisenä tutkielmana tutkimukseni sateenvarjo-käsitteenä toimii luontevasti taideperustainen tutkimusstrategia, joka sijoittuu taiteen ja tieteen välimaastoon (Leavy, 2018, s. 3). Taideperustainen tutkimus on monitieteinen lähestymistapa, joka tähtää tiedon tuottamiseen yhdistämällä luovan taiteen tekemisen perinteiseen tutkimuksen kontekstiin (Leavy, 2018, s. 4). Taideperustainen tutkimusstrategia edellyttää usein eri menetelmien soveltamista, jotta se olisi relevanttia tutkimusta, mutta sen kokonaisuuksien keskeisiä vahvuuksia ovat Patricia Leavyn (2018, s. 9–12) mukaan:

- Uudet näkökulmat ja oppiminen
- Selittäminen, tutkiminen, löytäminen ja ongelmanratkaisu
- Mikro- ja makrotodellisuuksien välisten yhteyksien muokkaaminen
- Holistisuus, eli kokonaisvaltaisuus, mikä johtuu tutkimusotteelle luonnollisesta monitieteisyydestä
- Ajatuksia herättävyys ja provokatiivisuus
- Kriittinen tietoisuus, tietoisuuden nostaminen ja empaattisuus
- Stereotyyppien kumoaminen, vallitsevien ideologioiden haastaminen ja marginalisoitujen ihmisryhmien äänen ja perspektiivien esiintuominen
- Osallistavuus
- Monimerkityksellisyys
- Tutkimuksen julkisuus ja käytettävyys, eli taideperustaisuus pyrkii eroon jargonista ja tavoittelee käytettävyyttä ja ymmärrettävyyttä myös tutkimusmaailman ulkopuolella.

Merkittävin syy taideperustaisen menetelmän valinnalle tutkielmassani on taiteen kyky kokemusten ja havaintojen ilmentäjänä. Työpajassani taideperustaista tutkimusta tekevät sekä minä opettajana ja tutkijana, sekä työpajaani osallistuvat opiskelijat, jotka tutkivat ja tulkitsevat paikkakokemustaan taiteellisessa prosessissa.

## 6.1 Taideperustainen toimintatutkimus

Tutkimukseni keskiössä on ajatus käytännönläheisestä kehittämistutkimuksesta ja syvemmin metodini pohjautuu laadullisen toimintatutkimuksen kenttään, jonka keskeisimpiä ominaisuuksia ovat käytäntöön suuntautuminen, muutokseen

pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen itse tutkimusprosessiin (Kuula, 1999, s.10). Praktisesti orientoituneessa toimintatutkimuksessa pyritään kehittämään ja refleктоimaan käytännön toimintatapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 41). Toimintatutkimusstrategia on looginen valinta, sillä se on nähty erityisen hyödylliseksi juuri kasvatuksen ja opettajuuden tutkimuksessa ja kehittämisessä (Suojanen, 2004).

Tarkemmin taideperustaisuuden sateenvarjokäsitteen alla tutkielmani sijoittuu siis taideperustaiseen toimintatutkimuksen metodologiaan (*Art-based action research*), jonka avulla pyrin kehittämään taidekasvatuksen käyttöön soveltuvia työkaluja kuvataideopettajien ja koulumaailman tarpeisiin. Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen tutkijat Timo Jokela ja Maria Huhmarniemi ovat keskeisiä taideperustaisen toimintatutkimuksen metodin kehittäjiä Suomessa. He toteavat Borgdorffia (ks. 2011) mukailleen, että taideperustaisella toimintatutkimuksella, perinteisellä toimintatutkimuksella ja käytäntöön johtavalla tutkimuksella on useita yhteisiä piirteitä ja periaatteita taiteellisen tutkimuksen kanssa, sillä se tähtää myös edellä mainittujen tavoin muutoksen aikaansaamiseen, sekä käytännön työskentelyn kehittämiseen. Lisäksi taideperustainen toimintatutkimus on sidoksissa ympäristö- ja yhteisötaiteen, projektiperustaisen toiminnan ja yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintametteihin, jolloin osallisuus, vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys korostu taideperustaisessa toimintatutkimuksessa. Monitieteisen taideperustaisen toimintatutkimuksen juurien voidaankin nähdä juontuvan toimintatutkimuksesta, taiteellisesta tutkimuksesta ja taideperustaisesta tutkimuksesta. (Jokela & Huhmarniemi 2018, s.12–13.)

Jokelan (2018, kuva 5.) mukaan taideperustaista tutkimusta voidaan tarkastella eräänlaisena syklisesti etenevänä tutkimus- ja kehittämisprosessina. Jokainen taideperustaisen tutkimuksen prosessi alkaa suunnittelulla, päämäärien asettamisella ja paikan/yhteisön sosiokulttuurisen tilanteen kartoittamisella. Seuraava askel on ns. interventio, eli toiminnan toteuttaminen yhteisössä. Toiminnan tarkkailu ja dokumentointi toimivat tutkimuksen aineistona. Sykli sulkeutuu

tutkimusaineiston reflektoinnin ja analyysin vaiheeseen. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 15.)



Kuva 5: Taideperustaisen toimintatutkimuksen syklit Timo Jokelan mukaan. Lähde: Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 15

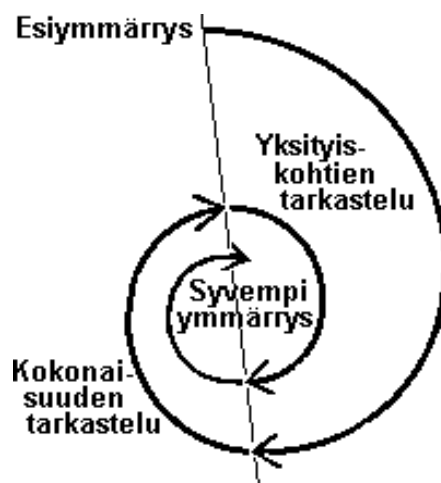
Yleensä taideperustaisen toimintatutkimuksen alkuvaiheessa toteutetaan aiemmin mainittu paikan sosiokulttuurisen tilanteen kartoitus. Tällä tavoin tutkija tulee tutuksi yhteisön ja toimintaympäristön kanssa, mikä mahdollistaa toiminnan suunnittelun sopivaksi kunkin yhteisön ja paikan erityispiirteet ja tarpeet huomioiden ottaen. Selvitysten teon lisäksi on keskeistä kartoittaa alalla aiemmin aiheesta käytyä keskustelua ja kerätä toiminnan kannalta oleellista tietoa esimerkiksi minun tutkielmani tapauksessa kirjallisuuskatsauksen keinoin. Intervention, eli toiminnan toteuttamisen vaiheessa yhtyvät teoria, toiminnalle asetettu tavoite ja käytäntö. (Jokela & Huhmarniemi 2018, s. 14.)



## Hermeneuttinen analyysi

Praktisesti orientoituneen toimintatutkimuksen haaraan vaikuttaa keskeisesti hermeneuttinen tutkimus, joksi kutsutaan ymmärtämiseen tähtäävää tutkimusotetta ja tiedonintressiä. Hermeneuttisella tutkimuksella voidaan ajatella olevan kaksi tasoa: perustaso, jossa tutkittavan kokemus tapahtuu, sekä toinen taso, jossa tätä tapahtumaa ja kokemusta tarkastellaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 35.) Tämä on sovellettavissa myös omaan tutkimukseeni, jossa taideperustaisen tutkimuksen toiminnallisella ja empiirisellä perustasolla tapahtunutta interventiota ja kokemuksia tarkastellaan hermeneuttisen analyysin keinoin.

Tutkimukseni aineistoanalyysin etenemistä voidaan kuvata Hermeneuttisen kehän (kuva 6) avulla. Jussi Backman (2018) avaa Gadamerin käsitystä hermeneutiikan ymmärryksen lisääntymisen tähtäävästä tutkimusotteesta, jossa tutkimuksen prosessia ja ymmärtämisen etenemistä kuvataan Jokelan (2018. ks. Kuva 5) esittelemän taideperustaisen toimintatutkimuksen prosessin tavoin spiraalimaisella kehällä. Hermeneuttisessa kehässä ymmärrystä lähdetään rakentamaan esiymmärryksen, eli perinteiden, kielen, henkilöhistorian ja kokemusten muovaaman näkemyksen pohjalta. Ymmärryksen lisääntyminen ja omien esiymmärrysten kyseenalaistuminen prosessissa johtavat uudenlaisiin tulkintoihin ja havaintoihin, joiden pohjalta asioita voidaan lähteä tarkastelemaan jälleen uudelleen. (Backman, 2018, s. 37–38.)



Kuva 6: Hermeneuttinen kehä tai spiraali. Lähde: Pentti Routio, 2005. Taideteollinen korkeakoulu, verkkoyliopisto. Tuotetiede -kurssimateriaali, 1.2 Kirjallisuusselvitys.

Analyysini on teorialähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113), jossa hyödynnän hermeneuttista kehää muodostaessani yhtenäistä kuvaa laajasta ja pirstaleisesta aineistokokonaisuudesta. Esiymmärryksen pohjalta lähdin havainnoimaan tapahtumia ja muodostamaan erilaisten aineistojen ja yksityiskohtien perusteella kokonaiskuvaa siitä, miten digitarinatyöpajaa järjestetään, miten se toimii käytännössä ja millaisia lopputuloksia sen avulla voidaan saavuttaa kuvataidekasvatuksessa. Muodostettuani kokonaiskuvan, lähdin analysoimaan kokonaisuutta uudelleen syntyneiden havaintojen pohjalta ja syventämään ymmärrystä liittyen prosessiin.

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa analyysi on osin päällekkäistä projektin arvioinnin kanssa. Prosessin jatkuva arviointi on tärkeää, sillä se korjaa ja ohjaa prosessin liittyvää toimintaa ja lopullista tulosten arviointia. Lisäksi osallistujien kokemukset, käsitykset ja omat analyysit muodostavat perustan koko projektin arvioinnille, mistä syystä osallistujille tulisi antaa mahdollisuus osallistua arviointi- ja analyysiprosessiin tavalla tai toisella. Kun toimintaa tarkastellaan tutkijan, osallistujien ja yhteisön näkökulmasta, tarkastelu ei jää liian yksipuoliseksi. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 17.)

## 6.2 Luotettavuus, tutkijan positio ja etiikka

*Eettisiä valintoja liittyy tutkimuksen tavoitteen määrittelyyn, tutkimuskysymyksen muotoiluun, toimintapahoihin taiteellisessa työskentelyssä ja aineiston keruussa ja niin edelleen. Eettiset näkökulmat ja valinnat on pyrittävä tunnistamaan ja kirjoittamaan auki. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 19.)*

Kuvataidekasvatuksen alan tutkimuksena tutkielmani sijoittuu paitsi taiteen myös kasvatuksen tutkimuksen kentälle, jossa toiminnan ja empiirisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu tarkemmin. Eetu Pikkaraisen mukaan (2011) kasvatuksen tutkimuksessa on aina läsnä kaksi piirrettä, jotka asettavat omat haasteensa tieteelle ja tutkimukselle. Ensimmäinen piirre liittyy perinteiden, suuntausten ja

koulukuntien runsauteen. Kasvatuksen kentällä puhutaan ikään kuin lukuisia eri 'kieliä', mikä tekee heterogeenisten ja moninaisten ilmiöiden tutkimisesta ja yleistyksien tekemisestä erityisen haastavaa. Toinen piirre on se, että kasvatustiede on kehittynyt ensisijaisesti koulutustieteenä. Kasvatustieteen tehtävä on ollut kouluttaa kasvatusalalan ammattilaisia ja instituutioita, sekä tukea ammatillista toimintaa ja kehittymistä. Kasvatustiede on siis selkeästi toiminnan tiede, jonka tutkimaan toimintaan vaikuttavat keskeisesti sen ympärillä toimiva monimutkainen toimijoiden ja instituutioiden verkosto. Nämä piirteet asettavat kasvatustieteellisen tiedon ja erityisesti empiirisen tutkimuksen luotettavuuden suurennuslasin alle, ja vaativat siten sekä tiedon arvioinnin että tuottamisen suhteen mahdollisimman huolellista teorisointia ja tiedon perustelujen tarkastelua ja vertailua. (Pikkarainen, 2011, s. 35–36.)

Periaatteessa laadullisen tutkimuksen kentällä myönnetään, että kaikki tutkimustieto suodattuu ja kulkee väistämättä tutkijan oman kehyksen läpi. Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisessa tutkimuksessa "tutkija on tutkimuksen luoja ja tulkitsija". (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136.) Postmodernissa tutkimuksessa objektiivisen ja riippumattoman tiedon olemassaolo kyseenalaistetaan, sillä sen mukaan kaikki tieto on suhteessa syntykontekstiin ja rakenteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 54.)

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkija, tässä tapauksessa kuvataideopettaja tai -kasvattaja, on aina keskeinen osanottaja tutkimusprosessissa, sillä yhteisön tai tutkimuskohteen kokemuksia ei tutkita kolmannen osapuolen näkökulmasta. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 12.) Tutkimukseen, sen kulkuun ja lopputuloksiin, vaikuttavat aina tutkijan ja yhteisön omat arvot ja asenteet, mistä syystä taustavaikuttimet tulee tuoda tutkimuksen prosessissa ja raportoinnissa mahdollisimman läpinäkyvästi esille. Tutkijan tulee esittää ja selittää oma suhteensa tutkimusaiheeseen ja henkilökohtaiset pyrkimyksensä liittyen tutkimukseen. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 20.) Omat kokemukseni kotiseudustani ja vahva suhteeni käsiteltyyn aiheeseen saattavat tarkoituksettomastikin vaikuttaa esimerkiksi esille nouseviin painotuksiin analyysissa.

Sonkajärven lukio ja koulukeskus ovat minulle tuttu yhteisö, sillä olen suorittanut siellä peruskoulun ja lukion oppimäärät, sekä tehnyt sijaisuuksia opettajana opintojeni aikana. Olen siis tutkimuksessani sekä vieras että tuttu kohtaamalleni yhteisölle. Merkittävä osa työpajaani osallistuneista opiskelijoista on minulle entuudestaan tuttuja erilaisista yhteyksistä, kuten harrastustoiminnasta. Osallistujat olivat pääasiassa alaikäisiä, joten heidän oma halukkuutensa osallistumiseen, sekä huoltajilta tarvittava lupa on varmistettu *Tutkimuslupa- ja dokumentoinnin käyttöoikeussopimus* -lomakkeiden (Liite 1.) avulla. Lisäksi osallistujilta pyydettiin kirjallinen lupa käyttää lopputuotoksia osana tutkimusta. Osallistujien toiveesta lopputuotoksia ei asetettu julkiseen tarkasteluun videopalveluihin tai muuhun vapaaseen katseluun, vaikka perinteisesti tämä olisi ollut tyypillinen digitarinatyöskentelyn vaihe. Tästä syystä opiskelijoiden tuottamat digitarinat eivät ole muiden kuin opiskelijoiden itsensä, tutkijan ja tutkimuksen keskiössä olleen oppilaitoksen kuvataideopettajan katsottavissa. En myöskään käsittele opiskelijoita nimillä tai millään tavoin yksilöityinä henkilöinä. Pienen yhteisön ja osallistujaryhmän vuoksi aineisto ei myöskään ole julkisessa tarkastelussa anonymiteetin säilymiseksi.

Taideperustaiselle toimintatutkimukselle keskeinen piirre on myös tuotetun tiedon saavutettavuus ja demokraattisuus. Tutkielmani toimii projekti- ja tutkimusraporttina, jonka avulla tutkimuksessa saavutettu uusi tieto ja siihen johtanut analyysiprosessi ovat osallistujien ja kiinnostuneiden saavutettavissa raportin muodossa. Suppea otanta ja kontekstisidonnaiset materiaalit eivät kuitenkaan mahdollista laajojen yleistysten tekemistä sellaisenaan, vaan tutkielmaa tulee tarkastella tapaustutkimuksen tavoin tietyssä ympäristössä tietynlaisen oppilasaineuksen kanssa toteutettuna työpajatoimintana.

### 6.3 Aineisto

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on tyypillistä kerätä runsaasti ja monipuolisesti reflektiivistä tutkimusaineistoa, jotta toiminnan kehittäminen havaintojen perusteella olisi mahdollista. Tyypillisesti taideperustaisen toimintatutkimuksen aineisto koostuu useissa eri formaateissa olevasta aineistosta. Runsaan

datan yhteen kokoaminen ja sen analysointi ovat osa prosessia, joka mahdollistaa kehittämistyön, sekä validoi itse tutkimuksen. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s.16.) Olen hyödyntänyt aineistonkeruussa useita eri menetelmiä mahdollisimman laajan ja monipuolisen tapahtumakuvan muodostamiseksi.

Keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt osallistavaa havainnointia. Osallistava havainnointi on toimintatutkimuksen menetelmä, joka korostaa tutkijan, osallistujien ja tutkittavan ilmiön/tilanteet aktiivista vuorovaikutusta. Tutkimusprosessissa keskeistä on osallistujien oppiminen ja tutkijan ensisijainen tehtävä on mahdollistaa oppiminen ja kehittyminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 81.) Osallistavan havainnoinnin avulla pyrin luomaan opiskelijoille oppimiskokemuksen, joka mahdollisesti saa heidät ajattelemaan identiteettiään ja kiinnittämään huomiota heidän elämäänsä vaikuttavaan alueyksikköön ja sen ominaisuuksiin.

**Seuraavaksi esittelen, millaisista osista seuraavassa luvussa tuottamani analyysi koostuu:**

### **6.3.1 Työskentelypäiväkirja/videoaineisto ja havainnointi**

Tutkijan työskentelypäiväkirja on keskeinen aineistonkeruutapa taideperustaisessa tutkimuksessa (Huhmarniemi & Jokela 2018, s. 16). Päiväkirjaan olen kirjannut tapaamiskertoihin liittyviä havaintoja, sekä keskittynyt pohtimaan tuntien kulkua ja opiskelijoiden toimintaa työpajassa. Lisäksi olen merkinnyt muistiin poikkeuksia ja mahdollisesti erityisen hyvin mieleen painuneita tapahtumia. Havainnointiaineistolla pyrin selventämään sitä, miten nuoret yleisesti työskentelevät antamani aihepiirin ja tehtävän parissa.

Videoaineisto koostuu kahden ensimmäisen kokoontumiskerran aikaan otetuista videotaltioinneista, joiden avulla tarkastelen omaa toimintaani luokkatilassa, sekä vuorovaikutustani nuorten kanssa. Lyhyiden videotaltiointien tehtävä on selventää sitä, millainen vaikutus minulla on luokan toimintaan erilaisissa tilanteissa.

Videoiden painoarvo aineistossa on pieni, sillä ne kattavat hyvin lyhyen osan työpajaa dokumentoinnissa ilmenneiden teknisten ongelmien vuoksi.

### 6.3.2 Kyselyaineisto

Jos tahdotaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii valitsemallaan tavalla, lienee luonnollista kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 72). Lähtökohtaisesti kyselyillä on tutkielmassani kaksi tehtävää: 1) kyselyt osana työpajaa ja siihen liittyvää palautteenantoa ja tarinatoimintaa, mutta myös 2) kyselyt indikaattorina opiskelijoiden kokemuksista ja ajatuksista kyselytutkimuksen hengessä. Kyselyt eivät ole syväluotaavia haastatteluita, vaan tutkielmassa niitä hyödynnettiin luontevana osana työpajan kulkua. Valitsin interaktiiviset ja digitaaliset kyselytyökalut osaksi työpajaa, sillä näin niiden laajentavan oppimisympäristöä ja tarjoavan opiskelijoillekin mahdollisuuden tarkastella kyselyitä ja digitaalisia työkaluja osana oppimistaan.

Kyselyaineisto koostuu kahdesta erillisestä ja erilaisesta kyselypohjasta. Ensimmäinen kysely on toteutettu Mentimeter -palvelun visuaalisella ja interaktiivisella kyselyominaisuudella ensimmäisellä kokoontumiskerralla (Kuvat 11.-13. & Liite 2). Kyselyn ensimmäinen kysymys perustuu aiemmin esitellyn Nuorisobarometri 2013 – Vaikuttava osa -tutkimuksen kysymykseen alueyksikköön samaistumisesta (Myllyniemi, 2013). Mentimeter-kyselyn kysymysten tarkoituksena on kertoittaa opiskelijoiden samaistumista, ajatuksia ja kokemuksia liittyen Pohjois-Savoon, sekä herätellä pohtimaan maakunnan merkitystä omassa identiteetissä ja arjessa. Kyselyn tuloksia on tarkasteltu yhdessä opiskelijoiden kanssa. Analyysissä viitataan ensimmäiseen kyselyyn ”Mentimeter -kyselynä”.

Mentimeter -kyselyn kysymykset:

1. Miten vahvasti koet samaistuvasi alueeseen/paikkaan
2. Kolme sanaa, jotka tulevat ensimmäisenä mieleen Pohjois-Savosta
3. Tarinoita

Toinen kysely on toteutettu *Google Forms* -palvelun kautta. Opiskelijat saivat vastata kyselyyn itsenäisesti viimeisen tapaamiskerran aluksi omilla

mobiililaitteillaan. Vastauksia kyselyyn saatiin 23. Analyysissa viittaa toiseen kyselyyn ”Forms -kyselynä”. Kyselyn kysymykset on muodostettu käsittämään opiskelijoiden kokemuksia itse työpajasta, sen hyödyllisyydestä ja sen vaikutuksista heidän ajatteluunsa. *Google Forms* -kyselyn tehtävä oli osallistaa osallistujat eli yhteisö lyhyesti työpajan toimivuuden arviointiin, mikä on myös eräs taideperustaisen tutkimuksen piirteistä (Huhmarniemi & Jokela, 2018, s. 18).

Google Forms -kyselyn kysymykset:

1. Oliko digitarina ennestään tuttu?
2. Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoja Pohjois-Savosta ja maakunnan käsitteestä ennen työskentelyn aloittamista?
3. Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoa digitarinan tekemisestä ennen työskentelyn aloittamista?
4. Monivalinta: Oliko digitarinan tekeminen Pohjois-Savosta... (voit valita useamman vaihtoehdon) (*tässä oli vaihtoehtona erilaisia adjektiiveja ja ”muu mikä” -kohta*)
5. Millaisiin Pohjois-Savoon liittyviin asioihin tahdoit kiinnittää katsojan huomiota digitarinasi avulla?
6. Muuttuiko käsityksesi kotiseudustasi?
7. Kyllä tahi ei, niin pohdi tähän, että miksi?
8. Millaisia uusia asioita opit digitarinatehtävän aikana? Tai kehittyivätkö jotkin vanhat taidot erityisesti?
9. Risuja ja ruusuja? Kehitysideoita? Muuta mielen päällä?

### 6.3.3 Lopputuotokset

Lopputuotoksia, eli digitarinoita on aineistossa 11 kappaletta ja ne on tuotettu muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta ryhmitöinä. Opiskelijat ovat käsikirjoittaneet, keränneet materiaalin ja editoineet työt itse oppituntien ja oman vapaa-aikansa puitteissa kurssin alussa antamani opetuksen ja ohjeistuksen perusteella. Tarkastelen lopputuotoksia visuaalisena aineistona ja oppimistuloksina, joiden avulla pyrin muodostamaan käsityksiä opiskelijoiden paikkakokemuksista ja suoriutumisesta koulukontekstiin sijoitetussa työpajassa.

Digitarinat olivat osa opiskelijoiden kurssisuoritusta, joten lopputuotokset on arvioitu KU1 -kurssin ja itse työpajaosiolle suunnitteluvaiheessa asettamieni tavoitteiden mukaisesti. Työpajan alussa tein näkyväksi digitarinatyöskentelyyn liittyvät

arviointiperusteet ja olen antanut ryhmille lopputuotoksista myös kurssin päättöarviointiin vaikuttaneet arvosanat, sillä se liittyi oleellisesti työpajan sisältymiseen osaksi lukion pakollista kuvataiteen kurssia. Lisäksi olen perustellut arvosanat sanallisesti ja oppilailla on ollut mahdollisuus tutustua tarkempiin arviointeihin niin halutessaan. En kuitenkaan näe tutkielman näkökulmasta mielekkääksi arviointien tarkempaa esiin tuomista ja erittelyä.



## 7. Toiminnan kuvaus ja Analyysi

### 7.1 Suunnittelu ja valmistelu

Tutkimukseni sai alkunsa omasta hämmennyksestäni. Keskeinen ennako-oletukseni liittyi vahvasti siihen, että maakunta on nuorille jotenkin vieras ja etäinen kokonaisuus, kuten 'keinotekoiset' alueet yleensäkin. Työpajan tavoitteena oli herätellä nuoria pohtimaan itseään ja paikkakokemustaan sosiaalisena konstruktiona: kuka minä olen ja miten se, mistä olen, vaikuttaa minuun? Koulukontekstissa oman ympäristön tutkiminen ja sen vaikutuksen omaan itseen hahmottaminen tähtää siihen, että opiskelija oppisi kyseenalaistamaan omassa paikassaan vallitsevan sosiaalisen tilan ja sen merkityksen itselleen. Vallitsevan tilanteen hahmottaminen voi herättää halua vaikuttaa vallitseviin asioiden tiloihin, jolloin vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen ja hyödyntäminen luovat kokemusta osallisuudesta omaan ympäristöön ja yhteisöön, mikä osaltaan taas vaikuttaa positiivisemmän paikkakokemuksen syntymiseen ja juurtumisen kokemukseen.

Tutkielmani keskiössä oli nuorten identiteetin ja paikkakokemuksen tukeminen ja tarkastelu, mutta myös uusien käytännön työkalujen ja mallien tarkasteleminen. Pyrin työpajan avulla laajentamaan lukion kuvataidetuntien mahdollisuuksia monitieteisyyden 'näyttämönä'. Tarkoitukseni oli tuoda samalla näkyväksi kuvataidekasvatuksen monipuolisuutta multimodaalisen videotuotannon kautta. Työpajaa suunnitellessani pohdin paljon sitä, millaiset mahdollisuudet pelkällä kuvataiteella voi olla näin laajan ilmiön opettamisessa ja tutkimisessa. Pääasiallisena pyrkimyksenäni kuvataidekasvatuksen näkökulmasta olikin ymmärtää kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia paikkaperustaisen kasvatuksen ja ilmiöoppimisen kenttänä hyödyntäen digitarinaa tutkimisen työkaluna. Toinen keskeinen näkökulma työpajassani oli digitarinatyöskentelyynkin keskeisesti liittyvä prosessiluonteisuus: yritin tehdä opiskelijoille selväksi, että kyseessä on prosessi, jota arvioidaan kokonaisuutena, eikä pelkän lopputuotoksen laadun perusteella.

Kupiainen ja Sintosen (2009) mukaan digitaalisen tarinankerronnan oppimisprosessiin sisältyy:

- Käsitys itsestä mediasisältöjen tuottajana
- Käsitys itsestä multimodaalisen kerronnan taitajana
- Uusien ilmaisukeinojen löytäminen
- Tietoteknisten taitojen vahvistuminen
- Mediatuottamisen monivaiheisen prosessin avaaminen
- Vaihtoehtojen ymmärtäminen ja valintojen tekeminen
- Mielikuvien ja erilaisten merkitysten hahmottaminen
- Tulkinnan ja merkityksen käsittäminen
- Eettisesti kestäviin ratkaisuihin pyrkiminen
- Osallisuuteen motivoituminen. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 155).

Työpaja suunniteltiin keväällä ja syksyllä 2018 vastaamaan Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) määritellyn Kuvat ja kulttuurit (KU1) -kurssin sisältöihin ja tavoitteisiin. Digitaalinen, multimodaalinen videotyöskentely digitarina valikoitui työvälineeksi jo tutkielman alkumetreillä, paitsi hyvän sovellettavuutensa vuoksi mutta myös kiinnostuksestani sen dokumentaarisista ja osallistavista mahdollisuuksista työskentelyvälineenä paikkaperustaisessa kasvatuksessa. Toinen merkittävä syy digitarinan valitsemisen oli sen luonne matalan kynnyksen videotyöskentelynä, sillä digitarinan tuottaminen ei lähtökohtaisesti vaadi monimutkaista laitteistoa, ohjelmistoja tai erityisosaamista (Kupiainen & Sintonen, 2011, s. 145). Nuoret ovat jatkuvasti tekemisissä digitarinoiden kaltaisen videomateriaalin kanssa esimerkiksi Instagramissa, Facebookissa ja Snapchatissa, joten oletin videotyöskentelyn tai tarinallisten lyhytvideoiden olevan heille jotakuinkin tuttua.

LOPS:ssa lukiokoulutuksen erääksi tavoitteeksi on asetettu opiskelijoiden ohjaaminen digitaalisten opiskeluympäristöjen hyödyntämiseen, oppimateriaalien ja työvälineiden hyödyntämiseen eri muodoissa esitetyn informaation hankinnassa ja arvioinnissa, sekä uuden tiedon tuottamiseen ja jakamiseen (Opetushallitus, 2015, s. 15). Kuten edellä esittelin, digitarinaprosessin sisällöt vastaavat erityisen hyvin näihin tavoitteisiin. Työpajan digitarinatyöväline vastaa myös kuvataiteen yleisiin tavoitteisiin, joissa opiskelija mm.:

- ... ilmaisee havaintojaan, mielikuviaan ja ajatuksiaan kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen.
- ... syventää kuvallisen tuottamisen taitojaan materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja tarkoituksenmukaisesti käyttäen.
- ...harjaantuu tavoitteelliseen, teemalliseen ja prosessinomaiseen työskentelyyn, itsearviointiin ja yhteistyöhön.
- ... soveltaa kuvallisen viestinnän keinoja osallistuessaan ja vaikuttaessaan kuvien avulla.
- ... käyttää tutkivaa lähestymistapaa itsenäisessä ja yhteistoiminnallisessa kuvallisessa työskentelyssä. (Opetushallitus, 2015, s. 214–215).

Lisäksi työpajan suunnittelussa on otettu huomioon seuraavat KU1 -kurssin tavoitteet:

Kurssin tavoitteena on, että opiskelija

- tutkii kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin sisältöjä, ilmiöitä, prosesseja ja toimintatapoja
- käyttää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin keinoja kuvailmaisussaan ja tekee omakohtaisia ratkaisuja
- tarkastelee omia ja muiden kuvakulttuureja sekä taiteen, median ja muun visuaalisen kulttuurin ajankohtaisia ilmiöitä
- tutkii kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä
- ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään, yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa. (Opetushallitus 2015, s. 215.)

KU1-kurssin tavoitteiden lisäksi otin suunnittelussa huomioon kurssin kuvataideopettajan muut kurssikokonaisuutta varten suunnittelemat tehtävänannot. Kaksi muuta kurssiin sisältynyttä tehtävää olivat tienvarsikyltin suunnittelu Sonkajärven kunnalle, sekä kotiseudun historia -teemaisen vuosikalenterin kuvaston tuottaminen. Digitarinatyöpajani tuki erityisen hyvin tienvarsikyltitehtävää, sillä opiskelijat joutuivat työpajassani tutkimaan omaa ympäristöään ja pohtimaan, millaisia ajatuksia ja ominaisuuksia siihen liittyy suhteessa esimerkiksi muihin Pohjois-Savon kuntiin.

Paikkaperustaisen kasvatuksen näkökulmasta keskeinen tavoite Lukion opetussuunnitelman perusteissa on opiskeluympäristöjen laajeneminen koululaitoksen ulkopuolelle myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen (Opetushallitus,

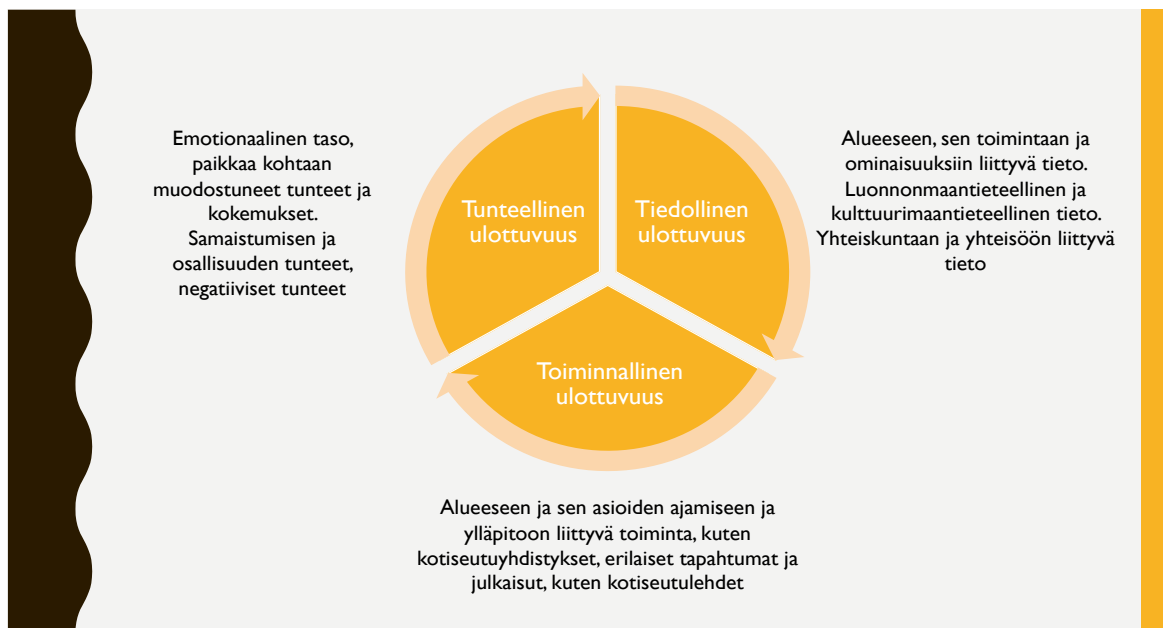
2015, s. 14–15). Kamerateat ja opiskelijoiden omat älypuhelimet toimivat työpajassani sisällöntuottamisen ja tutkimuksen mahdollistavina välineinä (Harju & Viitanen, 2014, s. 221) jotka laajentavat helposti oppimisympäristöä koulun ulkopuolelle, helpottaen esimerkiksi monialaisen oppimiskokonaisuuden ja paikkaperustaisen ilmiöoppimisen tavoitteiden saavuttamista.

Taiteellisen työskentelyn sanotaan rikastavan kokemusta paikasta (Jokela, 1995, s. 26). Työpajassani digitarinan oli tarkoitus olla eräänlainen oppilaiden luoma representaatio paikasta, jonka tuottamisen prosessin avulla he voivat syventyä Pohjois-Savon maakuntaan omana elinympäristönään. Visuaaliset paikan esitykset, ovat Yi-Fu Tuanin (2006, s. 20–23) mukaan itsessään eräänlaisia paikkoja, sillä ne saavat katsojassa aikaan synesteettisen kokemuksen: ne luovat kokijalle myös muita paikkaan keskeisesti liittyviä aistimuksia, ja tässä tapauksessa digitarina toimii paikan eloon herättävänä tekijänä. Opiskelijoiden tehtäväksi tuli ”tehdä maakunta paikaksi itselleen” omien tarinoidensa kautta. Gruenewaldia mukaillen kouluympäristön ulkopuoliset paikat ovat oppimisen näkökulmasta kiinnostavia, sillä ne tarjoavat kontekstin erilaisille kokemuksille ja tulkinnoille, jotka taas saavat aikaan uusia kulttuurin ilmentymiä kuten taideteoksia (Gruenewald, 2007, s. 143). Tutkielmani tapauksessa nämä paikkaissa toimimisen, kokemisen ja tutkimisen kulttuuriset ilmentymät ovat opiskelijoiden tuottamia digitarinoita.

### **7.1.1 Opetusmateriaalit**

Työpajoja varten keräsin runsaasti erilaista aineistoa ja tietoa maakunnasta, joka ilmeni minullekin, pitkään alueella asuneelle ja sitä ulkopuoleltakin hyvän tovin tarkastelleelle yllättävän vieraana. Valikoin esittämääni aineistoon tietoa itse maakunnasta, siihen liittyvistä kulttuurisista piirteistä ja tulevasta aluerakennemuutoksesta, maakuntauudistuksesta. Paikkaperustainen kasvatustahtoo paikkan hyödyntämiseen moniulotteisena oppimisympäristönä ja sen kriittisen tarkastelun mahdollistamiseen (Wake, 2012, s. 24–35), joten pyrin Power point -esityksiä koostaessani ja tunteja valmistellessani välttämään antamasta yksipuolista kuvaa maakunnasta, sillä riski siitä, että ohjaisiin opiskelijoita kertomaan vain tietynlaisia tarinoita, oli kokemukseni mukaan varsin suuri.

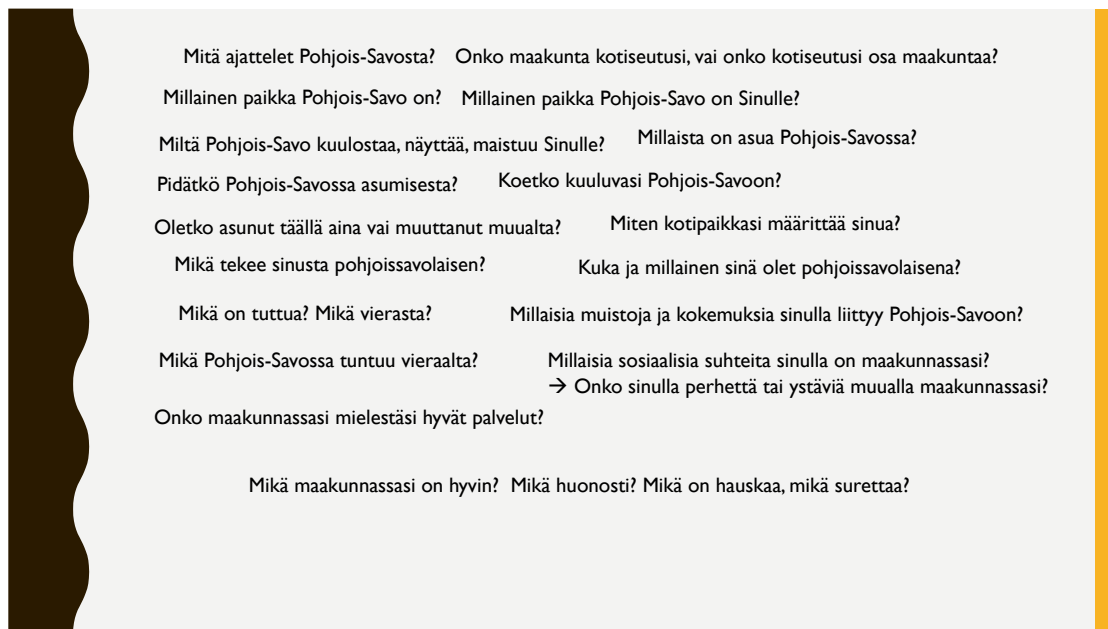
Power Point -esityksen alussa kerroin opiskelijoille, mistä paikkakokemuksessa on kyse ja millaisista osista se koostuu. Alustin työpajan avaamalla opiskelijoille paikan, paikkakokemuksen, aluetietoisuuden, kotiseudun, alueen identiteetin ja intersubjektiivisen paikan käsitteet. Lisäksi esittelin erityisesti kotiseutuun liitetyn paikkakokemuksen kolme ulottuvuutta, jotka ovat emotionaalinen, tiedollinen ja toiminnallinen ulottuvuus (Paasi, 2017, s. 12).



Kuva 7. Työpajan opetusmateriaali: Paikkakokemuksen tasot Anssi Paasin mukaan. Lähde: Komulainen 2018

Anssi Paasin mukaan alueen identiteetillä tarkoitetaan alueen ominaisuuksia, joihin ihmisten voidaan ajatella samaistuvan ja minkä perusteella alueet eroavat toisistaan. Asukkaiden identiteetti tai aluetietoisuus taas viittaa yksilöiden kokemaan samaistumiseen aluetta, tässä tapauksessa maakuntaa, kohtaan. (Paasi, 2017, s. 13). Powerpoint-esitykseen olin kerännyt yleistietoa maakunnasta, kuten karttoja, asukasmääriä, elinkeinoelämän avainlukuja ja -käsitteitä, sekä maakuntasymboliikkaa (ks. Kuva 3. maakuntalinnut, -eläimet, -laulut tms.), jotka edustivat alueen identiteettiä. Lisäksi perustelin tehtävän opiskelijoille merkittäväksi esittelemällä tulevan maakunta- ja soteuudistuksen vaikutuksia heidän elämäänsä. Aluetietoisuutta ennakkomateriaalissa edustavat henkilökohtaiseen

paikkasuhteeseen liittyvät kysymykset, joiden avulla pyrin herättelemään oppilaiden ajatuksia



Kuva 8. Työpajan opetusmateriaalia: Ajatuksia herätteleviä kysymyksiä liittyen Pohjois-Savoon. (Komulainen, 2018).

Digitarinan alustuksessa hyödynsin Lapin Ammattikorkeakoulun ja Lapin Yliopiston vuonna 2014 toteuttaman *Nuoret kokemusasiantuntijoina – tarinasta totta* -hankkeen puitteissa tuotettua digitarinaa esittelevää videota ”Tekisitkö digitarinan?” (Lapin AMK) ja Kari Kumpulaisen (2011, s. 56) Digitarinaprojektin vaiheet-kaaviota (Kuva 9.) sekä siihen liittynyttä digitarinaohjeistusta. Lisäksi perehdytin opiskelijat tekijänoikeusvapaan (CreativeCommons-merkintä) materiaalin hyödyntämiseen ja etsimiseen. Hyödynsin esimerkkivideoina myös WeVideo -palvelun tuottamia esittelyjä digitarinan tekemisen vaiheista ja valmiista digitarinasta. Digitarinan tekemiseen liittyy myös kuvakäsikirjoituksen tekeminen, joten kerta- sin oppilaille erilaisten kuvanrajausten välisiä tunnelmaeroja.

### 7.1.2 Tekniset ja käytännön ratkaisut

Kuten aiemmin olen todennut, digitarinan tekemisessä keskeistä on helppokäyttöisyys ja saavutettavuus. Olin lupavaiheessa keväällä ja syksyllä 2018 tiiviisti yhteydessä Sonkajärven Lukion kuvataideopettajaan kartoittaakseni koulun resursseja digitarinoiden tekemistä varten. Kuvaus- ja äänityskalustoa koululla oli

tarjota kiitettävästi järjestelmäkameroiden, mikrofonien ja tablettien muodossa. Lisäksi saatoin lähes varmaksi olettaa jokaiselta opiskelijalta löytyvän edes jonkinlaisen kännykkäkameran. Sonkajärven lukiolaisten etuihin kuuluvat koulun puolesta kustannetut kannettavat tietokoneet, joten saatoin luottaa jokaiselta opiskelijalla olevan myös tietokoneet työskentelyä varten.

Ainoaksi puutteeksi ilmenivät editointiohjelmit, joiden saatavuus oli huonohko, eikä resursseja uusien tietokoneille ladattavien lisenssien ja ohjelmistojen ostoille ollut. iPad laitteissa oli saatavilla iMovie, mutta koin jatkuvan tablettien varailun työlääksi ja epävarmaksi työpajan sujuvuuden kannalta. Valitsin lopulta esimerkiohjelmaksi työpajaa varten ilmaisen ja yleistajuisen WeVideo -palvelun, jotta välttyisimme ohjelmistojen ja editointilaitteiden saatavuusongelmalta. WeVideo on online -ohjelma, jota ei tarvitse ladata tietokoneelle, vaan sitä voidaan käyttää Google-tunnuksen avulla suoraan selaimella. Tällöin ohjelmistoja ei tarvitse olla koulun puolesta olemassa, vaan opiskelijat pystyivät käyttämään sitä omilla laitteillaan. Lisäksi ohjelma mahdollisti kuvien tallennuksen WeVideon pilvipalveluun, jolloin ladatut kuvat ja videot säilyivät aina käytössä, vaikka ohjelma suljettiinkin välillä. Päätin antaa kuitenkin mahdollisuuden käyttää myös muita ohjelmistoja, mikäli opiskelijoilla oli niihin pääsy ja he osasivat itse niitä hyödyntää.

Viestintä opiskelijoiden kanssa tapahtui kurssin opettajan Wilma-viestien välityksellä. Wilmaa hyödynnettiin esimerkiksi muistutuksena tarvittavista materiaaleista, sekä välittämään tiedonantoja opiskelijoille, jotka eivät päässeet paikalle kaikille työpajan tunneille. Videoiden palautuspäivämääräksi asetin 30.11. eli noin 1,5 viikkoa viimeisestä ohjatusta tapaamiskerrasta. Lopullisten töiden palautus tapahtui Google Drive -kansion avulla, jonne opiskelijat pääsivät palauttamaan työnsä avoimeen palautuskansioon opettajan Wilman kautta välittämän linkin avulla.

Kokeilin digitarinan tekemistä myös itse työpajan aikana. Keräsin aineistoa itse puhelimen mikrofonilla ja kameralla, ja koostin tehtävänantoa vastaavan, maakuntasuhdettani käsittelevän digitarinan. Pyrin harjoituksen avulla kartoittamaan,

millaisia teknisiä haasteita opiskelijat saattaisivat mahdollisesti kohdata prosessin aikana. Kokeilin editointia WeVideon lisäksi myös iMoviella, joka taipui tarkoitukseen oikein hyvin. Omassa esimerkkidigitarinassani hyödynsi vain itse ottamiani valokuvia ja videoita, sekä yhtä karttakuvaa, jolla kuvasin kotipaikkakunnan ja muun maakunnan välisiä etäisyyksiä. Erityisenä piirteenä omassa teoksessani on timelapse -video, jollaisia olin kerännyt eripituisten ajomatkojen aikana kotiseudullani.

Erityisyytenä aiemmista videotyöskentelyistäni poiketen annoin opiskelijoille luvan toteuttaa digitarinan myös esimerkiksi Instagramin tai Snapchatin tarina -ominaisuuksilla, jotka mahdollistavat peräjälkeen laitettujen videopätkien ja kuvien, sekä kuviin lisättävän tekstin, emojiiden, gif-animaatioiden ja erilaisten filttreiden avulla kiinnostavienkin tarinakokonaisuuksien luomisen. Tämän valinnan taustalla oli mediakasvatuksen ajatus, jonka mukaan opetuksen tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden oman elämämaailman välineistöä ja kulttuuria, sekä mahdollistaa teknologioiden ja median hyödyntäminen ajattelun, ilmaisun ja toiminnan välineenä (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 14–16, 28). Kokeilin itse tätä vaihtoehtoa Instagramissa erään iltalenkin aikana tehdessäni pienen tietopakettin kotiseudun ja paikan merkityksestä ihmisen identiteetin muodostumisessa. Työkäluna sosiaalisen median kuvapalvelut toimivat äärimmäisen hyvin esimerkiksi paikan tutkimisessa ja esimerkiksi erilaisten esitelmien tai dokumentaatioiden tekemisessä.



## 7.2 Työpajojen kulku



Kuva 9. Digitarinatyöpajojen kulku Kari Kumpulaisen mukaan. (Lähde: Kumpulainen 2011, s.56)

Työpajojen kulku on suunniteltu mukailleen Kari Kumpulaisen (2011, s. 56) esittlemää runkoa digitarina projektille (kuva 9). Työpajan alussa keskityimme ideointiin ja keskusteluun. Toisessa vaiheessa opiskelijat toteuttivat kuvakäsikirjoitukset ja pohtivat siinä sivussa, millaisen mediamateriaalin avulla he voisivat tuoda haluamansa tarinan esille. Tämän jälkeen opiskelijat keräsivät materiaalit joko valmiista kuvista ja videoista, tai kuvaten ja äänittäen kaiken itse. Ohjeistin heitä lisäksi hyödyntämään erilaisia materiaalipankkeja ja huomioimaan tekijänoikeuksiin liittyvää problematiikkaa. Editointivaiheessa opiskelijat kokosivat yhteen koamansa materiaalit valitsemallaan editointiohjelmalla. Julkaisuvaihe toteutettiin katsomalla videoita yhdessä luokan kesken. Lisäksi opiskelijat pääsivät katsomaan toistensa videoita ryhmälle avoimessa Google Drive -palautuskansiossa.

Monet työpajaani osallistuneista opiskelijoista olivat minulle entuudestaan tuttuja. Ainakin työpajan alussa koin sen vahvuudeksi, sillä minun ei ikään kuin tarvinnut perustella itseäni ja totuttaa tutkimuksessa mukana olevia opiskelijoita

läsnäolooni. Ennen työpajan ensimmäistä tuntia olin pyytännyt koulun kuvataiteen opettajaa tulostamaan ja jakamaan opiskelijoille kotiin allekirjoitettavaksi tutkimuslupa- ja dokumentoinnin käyttöoikeussopimuslomakkeet (Liite 1.). Lupalomakkeisiin vaadittiin myös huoltajien allekirjoitus, sillä osallistujat olivat pääasiassa alle 18-vuotiaita.

Sonkajärven lukion ja yläkoulun kuvataideopettaja ohjasi minua välineistön ja erilaisten resurssien hankinnan suhteen. Hän neuvoi ja avusti minua tuntien lomassa, mikä muistutti osan ajasta merkittävästi yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuudesta oli prosessissa hyötyä, sillä minulla ulkopuolisena henkilönä ei ollut monessakaan tilanteessa tietoa kaikista koulun resursseista. Talon edustajan läsnäolo siis paransi prosessissa opiskelijoiden mahdollisuuksia saavuttaa monipuolisempaa välineistöä niin halutessaan.

Työpajojen kokoontumiskerrat olivat 1,5 tuntia pitkiä, ja ne järjestettiin lukiolaisten KU1 -kurssin paikoilla maanantai-iltapäivisin viiden viikon ajan, joiden lisäksi pidettiin lyhyempi kuudes kerta videoiden katsomista ja viimeistä palautetta varten. Tunnit järjestyivät sisällöllisesti pääasiassa niin, että kokoontumisten alusta 30-45 minuuttia käytettiin yhteiseen keskusteluun, kysymyksiin ja opetuksellisiin sisältöihin, ja lopputunti hyödynnettiin vapaana työskentelyaikana.

Erittelen seuraavissa alaluvuissa jokaisen kokoontumiskerran sisältöä kronologisessa järjestyksessä. Taulukossa 1. on esitetty tiivistelmä tuntien sisällöistä.

| KERTA    | SISÄLTÖ   | TOIMINTA  |
|----------|---|---|
| 1. Kerta | Mentimeter<br>Opetusta maakunnasta ja hallinnollisista uudistuksista (Powerpoint)<br>Keskustelua          | - Opiskelijat muodostavat työskentelyryhmät ja keskustelevat yhdessä omista kokemuksistaan<br>- Kuvakäsikirjoituspohjat tarkasteltavaksi. |
| 2. Kerta | Opetusta Digitarinasta<br>CC -materiaalit (Powerpoint, esimerkkejä)                                       | - Opiskelijat pohtivat tarinoita ja alkavat työstää kuvakäsikirjoitusta   |
| 3. Kerta | Opetusta editoinnista (WeVideo)   | Opiskelijat harjoittelevat editointiohjelman käyttöä keräämällä materiaalilla opettajan ohjeistuksen mukaisesti                           |
| 4. Kerta | Työskentelyä ja ohjausta  | Vapaata työskentelyä ryhmissä, opettaja ohjaa ja avustaa tarvittaessa   |
| 5. Kerta | Työskentelyä ja ohjausta  | Vapaata työskentelyä ryhmissä<br>→ Palautus 30.11. mennessä google drive -kansioon  |
| 6. Kerta | Google Forms -kysely<br>Yhteinen katselmus: Katsotaan halukkaiden videot yhdessä ja keskustellaan niistä. | - Opiskelijat vastaavat google forms -kyselyyn<br>- Keskustelua videoista ja kokemuksista   |

Taulukko 1. Tiivistelmä digitarinatyöpajan tapaamiskertojen sisällöistä. (Komulainen 2019).

### 7.2.1 Maakunta – ”Välillä ärsyttää kun sijaitsee suht kaukana sivistyksestä”

Työpajan alussa ensimmäisen tapaamiskerran aluksi teetätin opiskelijoilla eräänlaisena ajatusten herättelijänä Mentimeter -kyselyn, jonka tuloksia ja sisältöä analysoin tarkemmin myöhemmin luvussa 6.3. Kyselyn jälkeen avasin opiskelijoille opettajajohtoisesti maakunnan ja paikkakokemuksen käsitteitä aiemmin esittelemäni powerpoint-esityksen avulla, sekä esittelin heille Pohjois-Savo

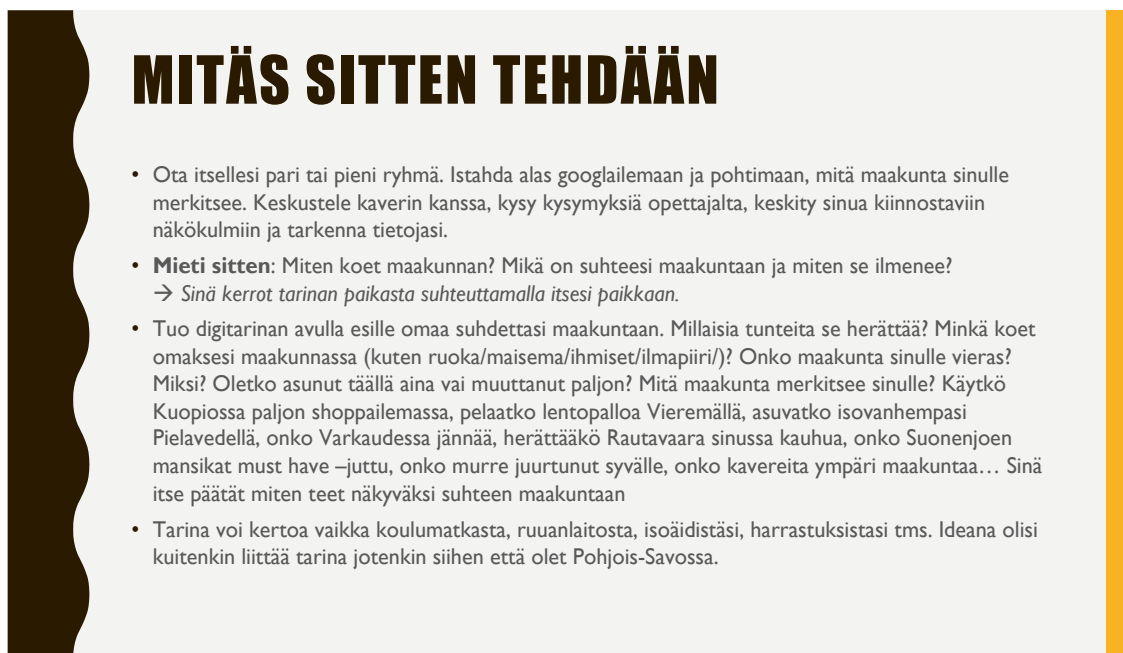
maakuntana, jossa he asuvat. Lisäksi yritin selventää heille sitä, miten maakunnan merkitys tulee muuttumaan kansalaisen elämässä alueuudistusten myötä. Herättelin opiskelijoiden kiinnostusta myös erilaisten virikekysymysten avulla, ja tein näkyväksi Pohjois-Savon maakuntaan liittyvää symboliikkaa, kuten maakuntaeläimet, -laulut ja -kasvit. Alun tietopaketin ja kyselyn tehtävänä oli tehdä oppilaille selväksi, mitä maakunnan käsite voisi tarkoittaa heidän elämässään, ja miten se voisi näkyä heidän arjessaan. Lisäksi tarkoitus oli herätellä pohtimaan, millaista osaa maakunta ja oma paikallisuus kollektiivisena identiteettinä (Riuku-lehto 2013, s. 315) voisi näytellä heidän paikkakokemuksessaan.

Mentimeter -kysely ja maakuntaesitys saivat aikaan runsaasti keskustelua. Opiskelijat toivat heti keskustelussa ilmi, ettei maakunta ole heille erityisen merkityksellinen käsite, vaan heidän kokemuksensa ja elämänpiirinsä ulottuvat lähinnä Kuopion pohjoispuolelle. Tämä sama tuli ilmi myös kyselyn grafiikoista (tarkemmin luvussa 6.3). Mentimeter-kyselyn viimeinen vapaan sanan osio sai nuoret kuitenkin selkeästi pohtimaan sitä, miten maakunnan osana oleminen voi oikeastaan vaikuttaa heihin ja heidän arkeensa. Narratiivinen oppiminen (ks, Tolska, 2003) näyttelee tässä vaiheessa työpajaa merkittävää osaa, sillä opiskelijat lähtivät tarinallistamaan omien elämäntarinoidensa kautta tutkimaansa alueyksikköä, eli maakuntaa.

Ensimmäisen kokoontumiskerran päätteeksi pyysin opiskelijoita muodostamaan ryhmiä, joiden kanssa he tahtoisivat ryhtyä työskentelemään digitarinan parissa. Annoin heille vapaata aikaa keskustella kokemuksistaan ja siitä, millaisia ajatuksia maakunta heissä herättää kertomani perusteella. Merkittäväksi haasteeksi jo näinkin alussa nousi opiskelijoiden löyhä suhde ja huono tietous Pohjois-Savon maakunnasta ja sen institutionaalisesta asemasta. Yritin parhaani mukaan kehottaa heitä tutkimaan maakuntaa laajemmin internetistä esimerkiksi Pohjois-Savon Liiton sivuilta löytääkseen uusia näkökulmia ja tietoa.

Tulimme yhdessä nuorten kanssa siihen tulokseen, että perinteisestä digitarinatyöskentelystä poiketen emme julkaisisi heidän teoksiaan luokkayhteisön

ulkopuolella. Tarkastelisimme kuitenkin videoita yhdessä viimeisellä tapaamiskerralla, jotta digitarinan julkisuuden ja sosiaalisuuden, sekä keskustelunavauksena toimimisen tavoite täyttyisi.



## MITÄS SITTEN TEHDÄÄN

- Ota itsellesi pari tai pieni ryhmä. Istahda alas googlailemaan ja pohtimaan, mitä maakunta sinulle merkitsee. Keskustele kaverin kanssa, kysy kysymyksiä opettajalta, keskity sinua kiinnostaviin näkökulmiin ja tarkenna tietoasi.
- **Mieti sitten:** Miten koet maakunnan? Mikä on suhteesi maakuntaan ja miten se ilmenee?  
→ *Sinä kerrot tarinan paikasta suhteuttamalla itsesi paikkaan.*
- Tuo digitarinan avulla esille omaa suhdettasi maakuntaan. Millaisia tunteita se herättää? Minkä koet omaksesi maakunnassa (kuten ruoka/maisema/i ihmiset/ilmapiiiri)? Onko maakunta sinulle vieras? Miksi? Oletko asunut täällä aina vai muuttanut paljon? Mitä maakunta merkitsee sinulle? Käytkö Kuopiossa paljon shoppailemassa, pelaatko lentopalloa Vieremällä, asuvatko isovanhempasi Pielavedellä, onko Varkaudessa jännää, herättääkö Rautavaara sinussa kauhua, onko Suomenjoen mansikat must have –juttu, onko murre juurtunut syvälle, onko kavereita ympäri maakuntaa... Sinä itse päätät miten teet näkyväksi suhteen maakuntaan
- Tarina voi kertoa vaikka koulumatkasta, ruuanlaitosta, isoäidistäsi, harrastuksistasi tms. Ideana olisi kuitenkin liittää tarina jotenkin siihen että olet Pohjois-Savossa.

Kuva 10. Työpajan opetusmateriaalia: Tehtävänanto. Lähde: Komulainen 2018.

### 7.2.2 Digitarina - ”Grillattiin järvellä ja meinattiin upottaa lautta”

Digitarinan teoriaan perehdyttiin tarkemmin toisella tapaamiskerralla. Tapaamiskerran aluksi alustin digitarinaa ”ideologiana” Digitarinan 7. askeleen kautta (DST-Finland, 2019; Kupiainen & Sintonen 2009, s. 147–149), ja pyrin korostamaan, että arvioinnin alaisena tehtävässä on tarinakokonaisuus, eikä esimerkiksi vain kuvien laatu tai taiteellisuus. Yi-Fu Tuanin (2006 s. 20–23) mukaan taideteos tai visuaalinen tuotos voi olla jo itsessään paikka. Yritin korostaa opiskelijoille, että heidän digitarinansa ovat itsessään paikkoja katsojalle ja tarinan avulla katsoja pääsee sisään siihen, millainen kokemus paikka on siellä elävälle yksilölle. Digitarinalle ja mediakasvatukselle tyypilliseen tapaan pyrin myös korostamaan, että tehtävässä keskeistä olisi hyödyntää omaa elämismaailmaa ja arkisia perustyövälineitä (Kupiainen & Sintonen, 2009, s.144–145).

Koska kyseessä oli ryhmä lukiolaisia, joille digitarinatyöskentely oli pääasiassa vierasta, en nähnyt tarpeelliseksi korostaa heille esimerkiksi kuvakulmien tai kuvaustekniikan merkitystä, jotka koulutukseni aikana tekemieni havaintojen mukaan tyypillisesti liittyvät kuvataidekasvatukseen sisältyvään videotyöskentelyyn. Päätin antaa opiskelijoille mahdollisimman vapaat kädet työskentelyyn ja prosessin hallintaan, jonka päämääränä olisi *”video, joka kertoo tarinan yhdistäen tekstiä, kuvaa ja kertojan omaa ääntä”* (Komulainen, 2018). Tarkoituksena oli tutustuttaa paitsi heidät, myös itseni opettajana digitarinatyöskentelyyn koulukontekstissa. Olin ikään kuin oppimassa prosessista heidän kanssaan.

Eräs digitarinalle asetettu tehtävä työpajassani oli laajentaa oppimisympäristöä luokkatilan ulkopuolelle ja monipuolistaa oppimisprosessia. Korostin teknisiä vaihtoehtoja esitellessäni, että puhelinkameraa ja mikrofonia kummempaa laitteistoa ei ole pakko tai edes tarkoitus hyödyntää. Ismo Kiesiläisen kamerakynän pedagogiikan hengessä (ks. 2017) korostin erityisesti arkipäivän teknologiaa oppisisältöjen käsittelyssä ja kuvaamista tavoitteellisena ajattelun ja ilmaisun välineenä. Opiskelijat saivat myös hyödyntää valmista kuvamateriaalia, joten korostin visuaalisten valintojen ja tarinan välisen yhteyden ja kokonaisuuden syntymistä. Ehjän videokokonaisuuden luomiseksi esittelin myös kuvakäsikirjoituksen, johon ohjeistin piirtämään jokaisen käytettävän kuvan, ääniefektin ja tarinan kulun. Lisäksi ohjeistin kirjoittamaan videolla luettavat tarinat puhtaaksi, sillä olin itse kokeiluissani havainnut tarinoinnin keksimisen tilanteessa varsin haastavaksi toimintatavaksi. Tässäkin päti siis ajatus siitä, että hyvin suunniteltu on todellakin puoliksi tehty.

Opiskelijat suhtautuivat digitarinaan vastaanottavaisesti, mutta keskusteluissa kävi heti ilmi kuinka haasteellista mieluisan ja toteutuskelpoisen tarinan keksiminen olisi. Ideoita syntyi paljon, mutta kouluympäristö rajoitti selkeästi sitä, millaisia tarinoita opiskelijat uskaltaisivat tai viitsisivät toteuttaa. Päätin hyväksyä myös dokumentaariset, maakunnasta objektiivisemmin kertovat videot, sillä se ei varsinaisesti ollut ”väärin” digitarinan ideologian näkökulmasta.

Huolta herätti myös tehtävän arviointi koulutehtävänä. Tein opiskelijoille selväksi arviointiperusteet, mutta totesin esimerkiksi videon kestossa olevan jouston vaaraa. Digitarina on rakenteeltaan kolmitasoinen, sillä se sisältää yksinkertaisimmillaan äänen, kuvan ja kertojäänen. Tavoitteena on tuottaa kokonaisuus, jonka ilmaisulliset valinnat puhuttelevat katsojaa, mutta jättävät tilaa myös vastaanottajan omalle ajattelulle. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s.145). Videosta tuli siis yksinkertaisimmillaan löytyä selkeä visuaalinen ilmaisu, sekä kirjoitettu ja mielellään puhuttu tarina. Näitä ominaisuuksia saattoi tukea esimerkiksi tekstillä ja musiikilla.

### **7.2.3 Tekniikka – ”Nonni, Let’s editoidaan!”**

Työpajan kolmas tapaamiskerta käytettiin editoinnin opetteluun. Suurimmalle osalle opiskelijoista editointi oli jo ennestään tuttua, mutta katsoin kuitenkin parhaaksi esitellä heille perusjuttuja, jotka liittyivät mielestäni keskeisesti digitarinan tekemiseen. Esittelin opiskelijoille editoinnin perusteita WeVideo -palvelun avulla, sillä se edusti asettelultaan hyvin tyypillistä videoiden editointiohjelmaa, ja oli saatavissa kaikkien opiskelijoiden tietokoneille. Näytin valkokankaalle heijastetun näyttökuvan avulla editoinnin perusteita, kuten kuvien, videoiden ja äänen lisäämisen, aineiston leikkaamisen, muokkaamisen ja siirtelyn ohjelman raidoilla. Lisäksi näytin iMovie -ohjelman avulla tekemäni keskeneräisen digitarinan, mikäli joku tahtois hyödyntää kyseistä ohjelmistoa puuhissaan.

Tässä vaiheessa työpajaa myös opiskelijoiden soraäänet voimistuivat. Opiskelijat innostuivat kyllä editoinnista ja keskusteluista, mutta mediamateriaalin kerääminen osoittautui monille kovin korkeaksi kynnykseksi. Eräs keskeinen ongelma liittyi nimenomaan opiskelijoiden oman äänen käyttöön. Eräs opiskelija kysyi: ”Saako google translaten laittaa puhumaan mun puolesta ku oman äänen kuunteleminen ja editoiminen on niin hirveetä?”. Perustelin omaa äänenkäyttöä sillä, että kyseessä on heidän itse omin sanoin kertomansa tarina, jonka omakohtaisuus välittyy nimenomaan oman äänen ja kerronnan kautta.

Kolmannen tapaamiskerran loppuun kohtasin työpajani ainoan selkeästi tehtävännähdystä ahdistuneen opiskelijan, joka koki tehtävässä liikkeelle lähtemisen äärimmäisen haasteelliseksi. Hänellä oli tullut riitaa parinsa kanssa siitä, mistä aiheesta he tekisivät videon, joten he päättivät lopulta toteuttaa työnsä yksilöinä. Hän totesi, ettei ollut tullut lukioon tekemään tällaista. Omien sanojensa mukaan opiskelija ”ei ole luova” joten ”hän ei osaa keksiä tarinoita”, mutta opiskelija kuitenkin tahtoi selkeästi stressaavasta tilanteesta huolimatta tehdä tehtävän ja oppia uutta, ja hän olikin pohtinut tehtävää ja aihettaan hyvin paljon. Henkilökohtaisuus tuntui kuitenkin aina nousevan suurimmaksi ongelmaksi, joten pyrin kohtaamaan opiskelijan rakentavasti ja pohtimaan hänen kanssaan yhdessä, millaisia asioita hän voisi tahtoa käsitellä tarinassaan. Omakohtaisuus ja digitaalinen työskentely tuntuivat opiskelijalle ylitsempääsemättömiltä haasteilta, joten rohkaisin häntä objektiivisemmän tarkastelun pariin.

*Ei minulla ole sukulaisia, joilta kysyä. En minä ole sosiaalinen ihminen, joten en halua haastatella. Kuka muka lukisi näitä mun juttuja? En mä halua lukea näitä itse. En mä uskalla enkä halua opetella editoimaan kun siitä tulee kuitenkin ihan paska. Enkä halua tehdä yksin. Jos tekee yksin niin sitten jos se on ihan paska, se syy on vain ihan oma.*

*(Työpajaan osallistunut nuori)*

Opiskelijan ahdistuksen taustalla vaikutti olevan keskeisimpänä tekijänä henkilökohtainen vaatimus omaa tekemistä ja lukiossa suoriutumista kohtaan. Itselle vieras toimintatapa näyttäytyi opiskelijalle ylitsempääsemättömänä esteenä. Tunnin päätteeksi jäin pohtimaan, olisiko digitarinasta voimaannuttavana toimintana voinut olla juuri tälle opiskelijalle enemmän hyötyä. Koulumaailma asettaa työskentely-ympäristön luonteen ja opiskelijoiden roolin puolesta omat rajoituksensa toiminnan omakohtaisuudelle, jolloin digitarinoista tulee ehkä väkisininkin mahdollisimman ”katseenkestäviä”. Lukio näyttäytyi juuri tälle opiskelijalle äärimmäisen stressaavana suorituskeskeisenä ympäristönä.

Olin itse ajatellut tehtävän olevan hyödyllinen tulevaisuuden työelämätaitojen ja uuden esittämistekniikan oppimisen näkökulmasta, mutta opiskelija koki sen poikkeavan liiaksi tuntemastaan kuvataidekasvatuksesta. Olisiko tehtävä ollut



helpompi hahmottaa ja hyväksyä, jos sen tarinat olisi kerätty ja kirjoitettu yhteistyössä vaikkapa äidinkielen oppiaineen kanssa? Jouduin myös pohtimaan tämän opiskelijan tunteidenpurkauksen jälkeen sitä, miltä tämä työpaja mahtaa tuntua muista opiskelijoista. Kuunnellessani opiskelijan avautumista valtavista paineista, kurssimääristä, kokeista, kirjoista ja vielä minun projektini lisäämästä työtaakasta, jouduin väkisinkin vastakkain sen ajatuksen kanssa, saattaisiko työpajani olla aihealueeltaan jopa liian vaativa 16-vuotiaalle.

#### **7.2.4 Neljäs tapaamiskerta – ”No hei nythän mä tajusin!”**

Neljännellä tapaamiskerralla opiskelijoista vain murto-osa oli paikalla johtuen siitä, että useita muita päivän oppitunteja oli peruttu kouluprojektin ulkomaanmatkan verottaessa jo itsessään merkittävän osan opiskelijoista. Pieni ryhmä ei kuitenkaan haitannut, sillä saatoin keskittyä ohjaamaan ja tukemaan paikalla olevia opiskelijoita aiempaa henkilökohtaisemmin. Suurin osa opiskelijoista tarvitsi tukea editointiohjelman käytössä, joten autoin heitä parhaani mukaan.

Aiemmalla osallistumiskerralla hyvin negatiivisesti tehtävään suhtautunut nuori pääsi myös työn touhuun saatuaan minulta henkilökohtaisempaa ohjausta liittyen editointiohjelman käyttöön. Valikoimme yhdessä kuvia ja pohdimme, millaisilla valinnoilla hän saisi tarinansa kerrottua ja mistä hänen kannattaisi alkaa etsiä kuvamateriaalia. Epävarmuus itsestä ja omasta tekemisestä taltutettiin vain selkeästi lisätukea tarjoamalla. Sama päti muihin ryhmiin, jotka kokivat aloittamisen haastavaksi. Keskusteltuani ryhmien kanssa pidemmälle ja heidän kokemistaan haasteista, tuntuivat ajatukset selkiytyvän siinä määrin, että työskentely saattoi alkaa.

Havaitsin monissa keskusteluissa, että videotyöskentelyssä tarinan keksimisen lisäksi oli hankalinta pyrkiä tiettyyn lopputulokseen kerättyjen mediapalasten perusteella. Opiskelijat olivat pääasiassa kirjoittaneet valmiita tarinoita ja keränneet runsaasti hyvää materiaalia, mutta jostain syystä, kun tehtävää ei tehty perinteisen ”sketsikerronnan” keinoin eli esittämällä itse tarina videona, tuntui tehtävä tavallista haastavammalta.

Päätimme neljännen tunnin päätteeksi käyttää tarvittaessa hyödynnettäväksi ajattelun kuudennen tapaamiskerran. Vähäisen osallistujamäärän takia en päässyt seuraamaan ja tekemään havaintoja kaikkien ryhmien tekemisen vaiheista, joten päätimme kurssin opettajan kanssa, että ryhmillä olisi mahdollisuus käyttää vielä yksi tapaamiskerta pelkkään työskentelyyn, sekä tarvittaessa tuen saamiseen.

### **7.2.5 Viides tapaamiskerta – ”*Tori.fi:ssä ee ollu ennee selattavaa niin oli pakko ruveta hommiin*”**

Viides tapaamiskerta pyhitettiin käytännön työskentelylle ja viimeistelyille. Olin paikalla luokassa avustamassa opiskelijoita, mikäli heillä olisi kysymyksiä liittyen itse tehtävään tai palautukseen. Sovimme tunnin lopuksi viimeiseksi palautuspäivämääräksi 30.11. jotta myös edellisellä kerralla osallistujamäärää verottaneeseen kansainvälisyysprojektiin osallistuneilla opiskelijoilla olisi tarpeeksi aikaa viimeistellä digitarinoitaan. Jaoin Wilma-viestipalvelun kautta opiskelijoille ohjeet ja linkin, jonka kautta he saattoivat palauttaa tehtävänsä Google Drive -verkkokansioon. Verkkokansion avulla he pääsivät myös tarkastelemaan toistensa töitä, sekä minulla ja kurssin oikealla opettajalla oli mahdollisuus tarkastella ja arvioida heidän töitään vaivattomasti.

Suurin osa ryhmistä oli viimeisellä työskentelykerralla jo niin hyvässä vaiheessa projekteissaan, ettei minun apuani varsinaisesti tarvittu. Ryhmät poistuivat luokasta työskentelemään mukavampiin paikkoihin koulurakennuksessa ja äänittämään puheosuuksiaan hiljaisempiin tiloihin.

Eräs ryhmä oli kuitenkin siinä tilanteessa, etteivät he olleet edes aloittaneet työskentelyä. Edelliset kerrat olivat kuluneet hyviä ideoita heitellessä ja ulkomaanreissuilla, mutta kolmen hengen ryhmä ei ollut päässyt yhteisymmärrykseen siitä, millaisen tarinan he lopulta voisivat kertoa. Lopputunnista he pääsivät sopimukseen siitä, että he tekisivät tarinan heidän koulumatkojensa maisemista. Ryhmän opiskelijat olivat koulukuljetuksen piiriin kuuluvia, haja-asutusalueilla asuvia nuoria, ja he kokivat maisemaerot kiinnostaviksi tutkimuskohteiksi. Olin tyytyväinen

siitä, että lähtökohtaisesti negatiivisesti tehtävään suhtautunut ryhmä yleensäkin pääsi porukassa alkuun, vaikka kyseessä olikin kurssin viimeinen tapaamiskerta. Ryhmälle selkeästi haastavinta oli keksiä itse tarina, mikä oli yleistä muidenkin ryhmien keskuudessa.

WeVideon kanssa tuli ongelmia vasta viimeisen tunnin lopussa, kun huomasimme opiskelijoiden kanssa videoiden tallennuksen laadun hyvin heikoksi. Lisäksi WeVideon ilmaisversio ei antanut käyttää esimerkiksi videon hidastus -ominaisuutta lopullisessa videossa, mistä syystä osa ryhmistä joutui vielä viimemetreillä muuttamaan suunnitelmiaan. Totesin kuitenkin, ettei videon kuvanlaatu ole varsinaisesti arviointiperuste, vaan tärkeintä on tarinan välittyminen kuvan ja äänen avulla.

#### **7.2.6 Koontikerta – ”Pidennettiin kuvien kestoja, että saatiin tarpeeks pitkä video!”**

Viimeinen tapaamiskerta järjestettiin, jotta saisin kerättyä opiskelijoilta palautetta ja voisimme yhdessä katsoa valmiita videoita koko ryhmän voimin. Kaikki ryhmät olivat palauttaneet digitarinansa Google Drive -kansioon jakamani linkin kautta viralliseen palautuspäivämäärään mennessä, joten olin saanut hyvin aikaa katsoa videoita etukäteen ennen viimeistä tapaamiskertaa. Tarkoituksena oli näyttää myös minun valmiiksi saamani digitarina, mutta valitettavasti video oli hävinnyt tallennusalustalta ja video jäi lopulta katsomatta kokonaan.

Tunnin aluksi pyysin opiskelijoita täyttämään taululle heijastamani linkin kautta Google Forms -kyselyn (tuloksia käsitelty tarkemmin luvussa 6.3.2), jonka jokainen paikallaolija täyttikin vaivattomasti omalla älypuhelimellaan ja sen suurempia vitkastelematta. Tunnin aikana kyselin myös opiskelijoiden tunteja työpajasta, sekä seurasin heidän reaktioitaan esitettyihin digitarinoihin. Muutama opiskelija ei ollut paikalla tunnilla, joten pyysin opettajaa välittämään Wilman kautta kyselylinkin poissaolleille, jotta saisin kaikilta vastaukset heidän kokemuksistaan liittyen työpajaani.

Iso osa ryhmistä antoi luvan videon näyttämiseen julkisesti luokassa ja jo kurssin alusta lähtien oli ollut tiedossa, että videoita tulisi katsomaan yhdessä luokkatilassa. Koin tärkeäksi, että erilaiset videot ja tarinat saivat näkyvyyttä, sillä samoista aiheista oli tehty hyvin erilaisia videoita. Merkittävimmäksi ongelmaksi ilmenivät juuri videoiden väliset tasoerot: arvosteluteknisesti heikompia videoita tehneet opiskelijat alkoivat esittää epämiellyttäviä kommentteja paitsi toisten myös omista töistään. Parempien videoiden rinnastaminen ärsytti opiskelijoita, jotka olivat syystä tai toisesta suoriutuneet tehtävästä mielestään heikommin. Totesin, ettei töitä ”arvostella” suhteessa toisiinsa, vaan niistä kukin arvioidaan yksilöinä ryhmien ja oman osallistumisen, prosessin ja siitä syntyneen lopputuloksen perusteella.

Kokonaisuutena viimeinen kokoontumiskerta sujui mutkattomasti. Opiskelijat antoivat toisilleen palautetta, kommentoivat reippaasti ja huolimatta muutaman opiskelija turhautumisesta, tilanne säilyi turvallisena. Ryhmän opiskelijoiden yhteinen kouluhistoria pienessä maaseutukunnan koulukeskuksessa vaikutti varmasti tähän kokemukseen: opiskelijat tunsivat toisensa, joten he osasivat ottaa toisiltaan vastaan heidän tyylilleen ominaisia kommentteja. Heikommin suoriutuneet opiskelijat olivat kertomusten mukaan tiedostaneet omat motivaatio-ongelmansa, joten he tekivät sen minkä osasivat ja viitsivät. Opettajana minulla ei ole siihen sinällään sanottavaa, enhän minä voi pakottaakaan ketään tykkäämään kaikesta. Olisin kuitenkin varmasti voinut kannustaa ja innostaa ryhmää työskentelyn aikana enemmän.

Työpaja sujui ryhmän kanssa kokonaisuudessaankin hyvin, sillä ryhmä oli jo valmiiksi tiivis porukka. Jokainen pääsi halutessaan kertomaan ajatuksiaan koko ryhmälle tai pienemmissä porukoissa. Myös minä olin ryhmälle entuudestaan tuttu, joten tutustumiseen ei tarvinnut erikseen varata aikaa. Vaikka lopputuokset eivät vastanneetkaan aivan ennako-oletuksiani, oli ryhmän kanssa työskentely antoisaa, ja he tarjosivat minulle monipuolisen opetuskokemuksen ja laajan, hyvälaatuisen videoaineiston.

## 7.3 Kyselyt

Käyttämäni kyselytyökalut osoittautuivat monipuolisiksi, ja ne tekivät osallistujien kokemuksia näkyväksi erilaisin tavoin. Mentimeter -kyselyssä keskityin tarkastelemaan osallistujien esioletuksia maakuntakokemuksesta ja oman identiteetin muodostumisesta työpajan alkuvaiheessa. Google Forms -muotoinen kysely on toteutettu viimeisellä tapaamiskerralla ja sen keskiössä ovat opiskelijoiden kokemukset itse työpajasta.

### 7.3.1 Mentimeter



Kuva 11. Mentimeter -kyselyn tulokset, 1. kysymys. Lähde: Komulainen 2018

Ensimmäisen kysymyksen vastaukset ovat pitkälti samassa linjassa vuoden 2013 Nuorisobarometri -tutkimuksen kanssa (Myllyniemi, 2014, s. 58), lukuun ottamatta sitä, että kyselyssäni samaistuminen maakuntaan on vahvempaa kuin Nuorisobarometrin vastauksissa. Nuorisobarometrissa todetaan myös, että Itä- ja Pohjois-Suomessa maakuntaan samaistumisen kokemus on keskimäärin vahvempaa kuin esimerkiksi Etelä-Suomessa (Myllyniemi, 2014, s. 58).

Kyselyni ensimmäinen osa paljasti, että suurin osa osallistujista koki vahvimman samaistumisensa kokemuksensa liittyvän Suomeen. Anssi Paasin mukaan vahvimman kotiseutukokemuksen nähdään yleensä liittyvän keskeisimmin juuri omaan kotipaikkakuntaan (Paasi, 2017, s. 4) ja kyselyssäni toiseksi vahvimmin nuoret kokivatkin samaistumista kotikuntaansa Sonkajärveen. Vasta jaetulla kolmannella sijalla sijaitsevat kokemus eurooppalaisuudesta ja samaistumisesta Pohjois-Savon maakuntaan.

Tulosten perusteella voidaan ajatella, että opiskelijoilla on selkeästi syvin kokemus ”suomalaisuudesta”, mikä ei ole sinällään yllättävää, sillä samaistuminen valtioon on vahvinta myös esimerkiksi Kuntaliiton Ilmapuntari 2016 -tutkimuksessa ja Nuorisobarometri 2013 -tutkimuksessa. Nuorisobarometrissa tätä yhteenkuuluvuuden kokemusta selitetään esimerkiksi hyvinvointivaltioiden asukkaiden tyypillisellä vahvalla luottamuksella valtion instituutioihin ja valtion identiteetin symbolien vahvalla omaksumisella (Myllyniemi, 2014, s.58). Lisäksi suomalainen banaali nationalismi, eli arkipäiväinen ja lähes huomaamaton, valtiota korostavaa symboliikka ja perinne vaikuttaa Paasin mukaan keskeisesti suomalaisuuden kokemuksen vahvuuteen (Paasi, 2016, s.1). Mielestäni ei siis voi myöskään jättää huomiotta nuorten arkielämää lähellä olevaa mediakenttää, joka rakentaa ja korostaa suomalaisuuden kokemusta tuomalla esille keskeisiksi suomalaisuuden symboleiksi koettuja tekijöitä ja tapahtumia, kuten vaikkapa MM-jääkiekkoa ja Itsenäisyyspäivän juhlallisuuksia, johon liittyvät keskeisesti oman kansallisuuden paremmuuden korostaminen erilaisten symbolien, kuten lippujen, sotakertomusten, leijonien ja kansainvälisen kilpailun esiin tuominen.



paikkaan aikuisten ja lapsuuden maailmojen tarpeiden välillä. (Ponto, 2018, s. 3.) Esimerkiksi syrjäisemmillä seuduilla asuvat nuoret tahtoisivat todennäköisesti liikkua merkittävästi enemmän kaverisuhteiden ja harrastusten perässä kuin mitä lapsena oli tarpeellista. Lapsuudessa vanhempien kyyditykset paikasta toiseen riittivät, mutta nuoren viihtymiseen vaadittavat liikkumisen tarpeet eivät pääse täyttymään haastavien keli- ja tieolosuhteiden, vanhempien aikataulujen ja omasta nuoresta iästä johtuvan autottomuuden vuoksi.

Kuten aiemmin totesin, Vygotskyn sosiokulttuurisen kehitysteorian mukaan ihmisen kognitiivinen kehitys on sidoksissa ympäristöön ja elämänpiirissä vaikuttaviin ihmisiin. Kulttuuri, sekä ympäristön symbolit ja merkkijärjestelmät ohjaavat hänen toimintaansa ympäristössä. (ks. Vygotsky, Kumpulainen, 2011, s. 62.) Kulttuuriset ja sosiaaliset ilmiöt -kategoria on juuri yksilön kokemuksen sosiaalisen rakentumisen näkökulmasta merkittävä, kun tarkastellaan nuorten kokemusta paikasta. Tämän ryhmän sanoja ovat ruokasanat, kuten muikut, mykyrokka ja muurinpohjaletut, maatalous, yrittäjyys, Savon murre ja Eukonkanto. Lisäksi tähän kategoriaan voidaan liittää myös harrastussanat, kuten kelkkailu, sekä yhteisöä negatiivissävytteisesti kuvaavat sanat kuten huono yhteisö, joukkoon kuulumattomuus, junttimaisuus ja ahdasmielisyys, mutta myös positiiviset yhteisösanat kuten kaverit ja mukavat ihmiset.

Ympäristöä kuvaavia sanoja kuvaajassa edustavat mehtä, puut, luonto, ympäristö ja hirvi. Kuten aiemmin olen todennut, nuorten digitarinat olivat hyvin vahvasti sidoksissa opiskelijoiden vahvaksi koettuihin luontosuhteisiin. Johdannossa toin ilmi myös Pohjois-Savon liiton näkemyksen siitä, että maakunta tunnetaan ”metsistä, maidosta ja marjoista”.





Kuva 13. Mentimeter -kyselyn tulokset, 3. kysymys. Tarkasteltavissa lähemmin liitteessä x. Lähde: Komulainen, 2018.

Kyselyn kolmannessa kysymyksessä (Kuva 13 & Liite 2.) pyysin osallistujia pohtimaan ja kertomaan, millaisia muistoja, kokemuksia tai tunteita heillä liittyy Pohjois-Savoon. Monet nuorten kertomuksista liittyvät keskeisesti juuri ihmisten välisiin sosiaalsiin suhteisiin, josta myös Ponto väitöskirjassaan puhuu: ihmiset kokevat todennäköisemmin kuuluvansa paikkaan ja viihtyvänsä siellä, mikäli heillä on paikassa mielekästä tekemistä ja hyviä ihmissuhteita, kuten perhettä ja ystäviä. Opiskelijat puhuvat vastauksissaan paljon erilaisista sosiaalisista ajanvietto-tavoista, kuten töistä, kesätapahtuma Eukonkannoista, sukulaisten luona vierailusta ja shoppailureissuista Kuopioon. Myös Sinkkonen-Tolppi puhuu paikkakokemuksen ja paikkaan kiinnittymisen sosiaalisesta rakentumisesta, mikä näkyy kyselyssä opiskelijoiden tarinoiden selkeänä painottumisena ihmissuhteisiin ja harrastuksiin. Lisäksi ihmissuhteiden laatu tuntuisi vaikuttavan kokemukseen.

Kolmas kysymys sai aikaan myös keskustelua. Maakunta koettiin etäiseksi, ja pääasiassa keskusteluissa keskityttiin oman kotipaikkakunnan asioihin ja epäkohtiin. Usein Sonkajärveä verrattiin myös suoraan ympäryskuntiin, pääasiassa Iisalmen kaupunkiin. Kuopio koettiin monissa kommentissa Iisalmea merkittävämmäksi keskuksiksi ja siihen liittyi enemmän ajatuksia liittyen tulevaisuuden

rakentamisen mahdollisuuksiin, kuten opiskelupaikkahaaveet ja palveluiden paremuuden korostuminen. Maakunnan vahvuudeksi koettiin keskusteluissa erityisesti juuri Kuopion ja lähialueiden koulutustarjonta, sekä Yliopistollinen sairaala ja sen takaamat laajat terveystalvelut suhteellisen lähellä omaa kotipaikkakuntaa. Lisäksi parhaimmaksi ominaisuudeksi monien opiskelijoiden ajatuksissa nousivat alueen maisemat, luonto ja sen läheisyys, sekä monipuoliset patikointimahdollisuudet.

Teollisuus ja teknologia, jotka korostuvat Pohjois-Savon liiton maakunnan kuvauksessa, saavat hyvin harvakseltaan tilaa nuorten kertomuksissa. Vieremäläinen metsäkonevalmistaja Ponsse, sekä iisalmelaiset teollisuus- ja teknologiayritykset Profile Vehicles, kaivosteknologiayritys Normet ja kaiutinvalmistaja Genelec vilahtavat puheissa oikeastaan vain työllistymiseen liittyvistä ajatuksista erikseen kysyttäessä. Muuten alueen yrityselämä tuntuu olevan nuorten elämässä varsin vierasta.

Elämää Sonkajärvellä ja Pohjois-Savossa verrattiin myös usein pääkaupunkiseutuun ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin, mikä nousikin keskusteluissa eräänlaisena äärimmäisenä vastakohtana maaseutupainotteiseksi kuvatulle kotiseudulle. Sinkkonen-Tolpin väitöstutkimuksessa havaittiin vastaavan kaltainen ilmiö, jonka mukaan pienempien paikkakuntien nuoret näkevät usein oman kuntansa tarjoamat mahdollisuudet ja ominaisuudet vähäisempinä kuin suurempien kaupunkien nuoret (Sinkkonen-Tolppi, 2006, s. 150). Näistä asioista huolimatta alueen hyväksi ominaisuuksiksi nostettiin rauhallisuus ja välitön yhteys luontoon, eli tietynlainen perifeerisyys ja luonnollisuus koettiin myös positiivisena tekijänä. Voidaan siis tavallaan ajatella, että nuoret ehkä kokevat nämä ”heikkoudet” alueen ominaisimmiksi ja keskeisimmiksi ominaisuuksiksi.

Merkittävä osa nuorista toi esiin keskusteluissa ja kyselyssä kokemuksen siitä, kuinka ”pienet piirit” ovat ahdistavia. Sosiaalisen toiminnan kenttä, eli niin kutsutut ”pienet piirit”, vaikuttavat siis todennäköisesti myös sanapilvessä esiintyneeseen tuppukylä -kokemukseen ja aiheuttavan kokemusta, jonka itse nimeäisin

sosiaaliseksi ahtaudeksi. Nuoret totesivat siis kyselyssä erityisesti pienen kotipaikkakunnan negatiiviseksi ominaisuudeksi sen, että ”kaikki tuntevat toisensa”. ”Välillä ärsyttää kun kaikki tuijottaa”, ”ennakkoluuloiset ajatukset ja ahtaat odotukset negatiivisina kokemuksina” ja ”kaikki tuntee kaikki ja ihmiset tietää toisten asiat liiankin hyvin” viittaavat juuri tähän väkimäärältään vähäisen ja kuntayhteistyön näkökulmasta tiiviin alueen, Ylä-Savon seutukunnan, sosiaaliseen kokemukseen.

### 7.3.2 Google Forms -kysely

Google Forms -kysely ”*Digitarinatyöpaja arviointi ja palaute*” toteutettiin työpajan viimeisellä kokoontumiskerralla tunnin alkupuolella, ja sen tehtävänä oli selvittää minulle opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia työpajan sisällöstä. Asteikolla 1-5 -kysymyksissä asteikon ääripää 1 vastaa sanallista arviointia ”*Aivan liian vähän/ en yhtään*” ja 5 ”*Todella hyvin*”. Google Forms -kyselyn avoimien kysymysten vastauksia voi tarkastella liitteessä 3.

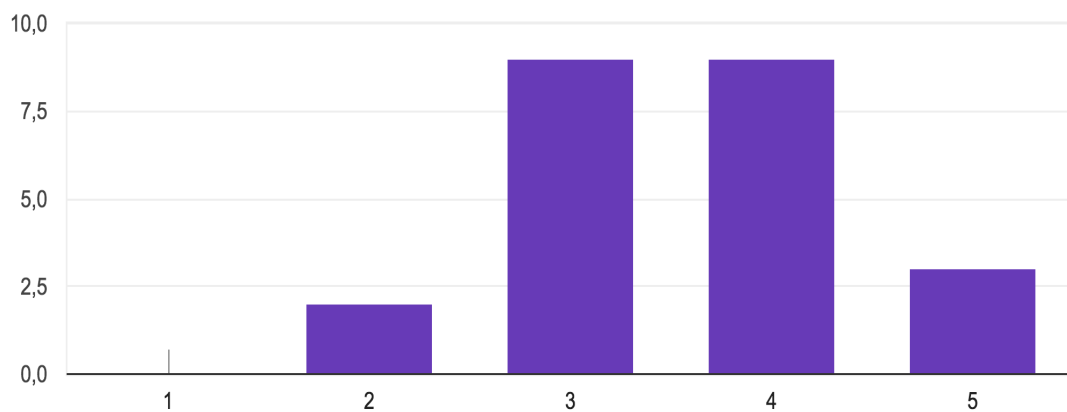
Kyselyn kysymykset:

1. Oliko digitarina ennestään tuttu?
2. Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoja Pohjois-Savosta ja maakunnan käsitteestä ennen työskentelyn aloittamista?
3. Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoa digitarinan tekemisestä ennen työskentelyn aloittamista?
4. Monivalinta: Oliko digitarinan tekeminen Pohjois-Savosta... (voit valita useamman vaihtoehdon) (*Tässä kysymyksessä oli vastausvaihtoehtoina erilaisia adjektiiveja ja ”muu mikä” -kohta.*)
5. Millaisiin Pohjois-Savoon liittyviin asioihin tahdoit kiinnittää katsojan huomiota digitarinasi avulla?
6. Muuttuiko käsityksesi kotiseudustasi?
7. Kyllä tahi ei, niin pohdi tähän, että miksi?
8. Millaisia uusia asioita opit digitarinatehtävän aikana? Tai kehittyivätkö jokin vanhat taidot erityisesti?
9. Risuja ja ruusuja? Kehitysideoita? Muuta mielen päällä?

Kyselyn **ensimmäisen kysymyksen** perusteella digitarina oli ennestään tuttu vain kolmelle tutkimukseen osallistuneelle. Tämä tarkoittaa, että suurin osa opiskelijoista joutui työpajan aikana omaksumaan täysin uudenlaisen näkökulman videotyöskentelyyn. Vaikkei digitarinassa lähtökohtaisesti olekaan eroa opiskelijoille tutumpiin elokuva- ja sketsipohjaiseen videotyöskentelyyn, oli selkeästi haastavaa omaksua digitarinaan liittyvää omakohtaisuutta ja ”realistisen”, oikean tarinan kertomista. Fiktiivisten tarinoiden kertominen vaikutti keskusteluiden perusteella olevan opiskelijoille luontevampaa.

### Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoja Pohjois-Savosta ja maakunnan käsitteestä ennen työskentelyn aloittamista?

23 vastausta

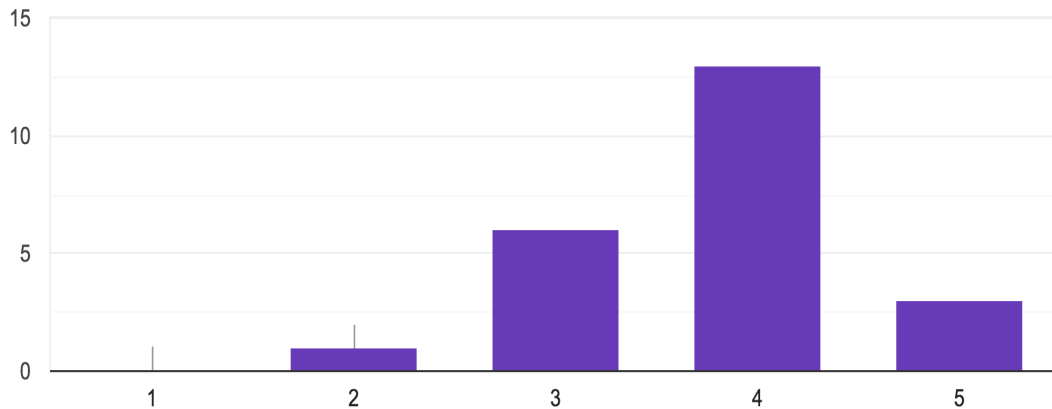


Taulukko 2. Google Forms -kyselyn tulokset, 2. Kysymys. Lähde: Komulainen 2018.

Kyselyn **toisessa kysymyksessä** (Taulukko 2.) opiskelijat pohtivat, saivatko he riittävästi informaatiota liittyen Pohjois-Savoon. Vaihtoehdot 3 ja 4 saivat molemmat 9 vastausta. Kaksi vastaajaa koki saaneensa heikoiden informaatiota. Tästä voisin päätellä, että olisin ehkä voinut tarjota enemmän selkeää ja konkreettista materiaalia opiskelijoille tarkasteltavaksi, kuten erilaisia maakuntaan liittyviä perinnetarinoita ja aluehallinnollisia julkaisuja. Kuitenkin merkittävä osa opiskelijoista vaikuttaa kyselyn perusteella kokeneen minun välittämäni informaation vähintäänkin riittäväksi.

## Asteikolla 1-5 kuinka hyvin koet saaneesi ohjausta ja ennakkotietoa digitarinan tekemisestä ennen työskentelyn aloittamista?

23 vastausta



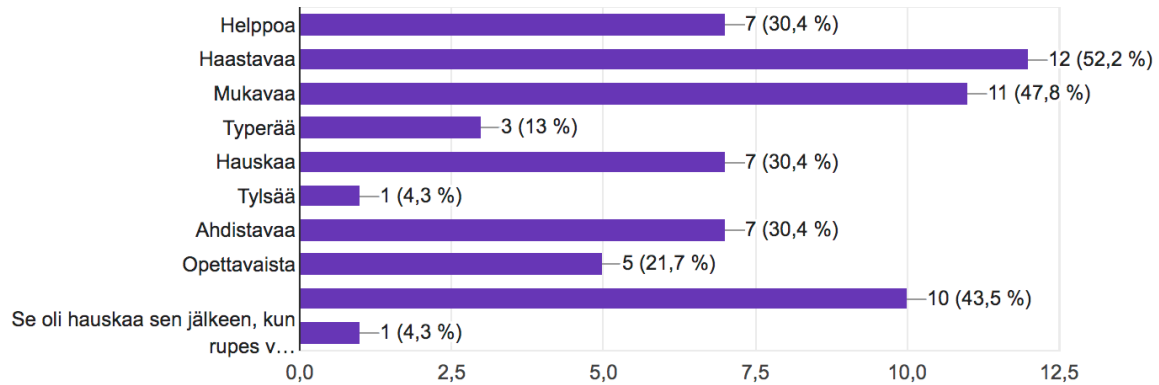
Taulukko 3. Google Forms -kyselyn tulokset, kysymys 3. Lähde: Komulainen, 2018.

**Kolmannessa kysymyksessä** (Taulukko 3.) kartoitin opiskelijoiden ajatuksia siitä, kuinka hyvin he kokivat saaneensa ohjausta liittyen digitarinaan tekniikkana. 13/24 vastaajista valitsi vaihtoehdon neljä. Voin siis ajatella, että suurin osa koki saaneensa riittävästi opetusta ja esitietoja digitarinan tekemisestä. Yksi vastaaja koki saaneensa keskimääräistä heikommin ohjausta ja ennakkotietoa digitarinan tekemisestä. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että henkilö ei ole ollut paikalla kaikilla tunneilla tai ei ole välttämättä uskaltanut pyytää henkilökohtaisempaa apua. Ohjatessani 24 hyvin eritasoista opiskelijaa, jotka vaativat kukin erilaista huomiota ja tukea, olen saattanut opettajana jättää huomioni ulkopuolelle tahattomasti joitakin opiskelijoita.

## Oliko digitarinan tekeminen Pohjois-Savosta... (voit valita useamman vaihtoehdon)



23 vastausta



Taulukko 4. Google Forms -kyselyn vastaukset, 4. Kysymys. (Komulainen, 2018).

**Neljännessä kysymyksessä** yritettiin sanallistaa digitarinatyöpajan herättämiä tunteita monivalintakysymyksen avulla. Kysymyksessä annoin opiskelijoille erilaisia adjektiiveja, väittämiä ja vapaan sanan mahdollisuuden. Valmiit sanat olivat ”helppoa, haastavaa, mukavaa, typerää, hauskaa, tylsää, ahdistavaa, opettavaista”, sekä tuntikeskusteluihin ja koulukontekstiin keskeisesti liittynyt vaihtoehto ”*Tein koska oli pakko muttei herättänyt mitään erityisiä tuntemuksia*”. Lisäksi vaihtoehtoissa oli kohta ”muu”, johon opiskelija sai itse laittaa väittämän tai adjektiivin, mikäli edellä mainituista ei löytynyt omaa kokemusta kuvaavaa sanaa. Muu -osioon sain yhden avoimen vastauksen, joka näkyy taulukossa 4. alimmaisena vaihtoehtona: ”*Se oli hauskaa sen jälkeen, kun rupes vaan tekemään*”.

Merkittävä osa vastaajista koki digitarinan tekemisen haastavaksi, mikä voi johtua siitä, että tekniikka oli suurimmalle osalle opiskelijoista uusi ja vaati omanlaisiaan omistautumista prosessiin. Toinen syy voisi olla maakunnan vieraus käsitteenä ja kokemuksena, mikä tuli ilmi työpajan aikana käymieni keskustelujen aikana. Toinen paljon vastauksia kerännyt negatiivinen ilmaisu on ahdistavaa, jonka koen viittaavan tarinan keksimiseen haasteisiin. Merkittävästi haastavin osio suurimmalle osalle opiskelijoista oli keskustelujen perusteella tarinan keksimisen vaihe.

Toiseksi merkittävimmät vastausmäärät tulivat osioon ”Mukavaa”, mistä voisin ehkä vetää johtopäätöksen, että prosessi ja sen aihealue soveltuivat toisille opiskelijoille paremmin kuin toisille. ”*Se oli hauskaa sen jälkeen, kun rupes vaan tekemään*” -vastaus indikoi, että huolimatta alkukankeudesta ja prosessiin liittyneistä haasteista, opiskelija koki, että ehkä päästyään vauhtiin ja koettuaan onnistumista, hän alkoi pitää työskentelystä ja sen tuomista mahdollisuuksista.

Jokainen opiskelija on erilainen ja siitä syystä kaikki prosessit eivät ole välttämättä kaikkien mieleen ja jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Jokaisella opiskelijalla on myös omat tavoitteensa opintojensa suhteen, joten motivaatio tehtävien ja oppiaineiden suhteen saattaa vaihdella runsaastikin. Negatiivisten vastausten syy liittyy todennäköisesti epävarmuuteen omista kyvyistä ja uudenlaisen prosessin haastavuuteen. Lisäksi työpajan luonne pakollisen kuvataiteen kurssin koulutehtävänä saattoi vaikuttaa ”*Tein koska oli pakko muttei herättänyt mitään erityisiä tunteita*” -vastausten korkeaan määrään. Tehtävä tehtiin mekaanisesti, mutta siihen ei käytetty tarpeettoman paljon omia resursseja, mikäli asia ei opiskelijaa varsinaisesti kiinnostanut. Tästä päättelisin, että kurssin vapaaehtoisuus olisi voinut tuottaa erilaisia kyselyvastauksia ja lopputuotoksia.

**Viidennessä kysymyksessä** opiskelijat pääsivät selventämään digitarinansa keskeisimmän aihealueen (ks. kokonaiset vastaukset Liite 3). Kuten lopputuotokseen liittyvässä analyysissä luvussa 6.4 tulen esittelemään, merkittävä osa digitarinoista käsitteli maakunnan ja koetun kotiseudun luontoa ja sen merkitystä ihmisten elämässä. Lisäksi vastaajat tahtoivat kohdentaa tarinansa moottoriajoneuvoihin ja erilaisiin harrastuksiin. Eräässä vastauksessa todettiin myös että ”täällä on vähän kämäsiä asioita”, joka ei varsinaisesti tulkintojeni mukaan välity suoraan heidän tekemästään digitarinasta, mutta on kuitenkin heidän lisähuomiensa liittyen tarinan aiheeseen.

**Kuudennessa kysymyksessä** pohdittiin, muuttuiko opiskelijoiden kokemus omata kotiseudusta työpajan aikana. Vain 1/23 vastaajista totesi kokemuksen muuttuneen työpajan aikana. **Seitsemäs kysymys** (ks. liite 3.) oli jatkokysymys edeltäjälleen, ja siinä pohdittiin, miksi kysymykseen vastattiin kyllä tai ei. Suurin osa vastaajista totesi paikkojen olevan jo tuttuja ja heidän käsitelleen erityisesti asioita, jotka olivat ennestään tuttuja.

Kysymyksenasettelu seitsemännessä kysymyksessä oli jälkikäteen ajateltuna hieman ongelmallinen, sillä se ei pakota vastaajaa varsinaisesti pohtimaan asioita, joita opiskelijat mahdollisesti oppivat tai tietoja, joita he syvensivät prosessin aikana. Opiskelijoiden vastauksista paistaa läpi myös tavallaan virheellinen käsitys kotiseutu-sanankäytöstä, sillä eräässä vastauksessa todettiin ”kotiseudun olevan jo tuttu”, vaikka selkeästi maakunta kotiseutuna ei ollut monillekaan erityisen tuttu ympäristö kokonaisuutena. Yritin työpajan aikana teroittaa, että tarkoitus olisi käsitellä erityisesti maakuntaa heidän elinympäristönään ja kotiseutunaan. Kuitenkin nuoret keskittyivät erityisesti omaan kotikuntaansa tai arjen askareisiin, mikä ei sinällään ole väärin, onhan heidän kotikuntansa selkein ja läheisin esimerkki siitä, mitä Pohjois-Savo voi heille merkitä. Tulkintojen suppeus ehkä pääsi yllättämään minut itseni, vaikkei yksikään tulkinta ollut toistaan huonompi tai tehtävänannon vastainen.

**Kahdeksannessa kysymyksessä** opiskelijat pääsivät kertomaan, oliko työpaja ja sen prosessi kehittänyt heidän mielestään joitakin tiettyjä taitoja (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, s.155). Suurin osa vastaajista koki erityisesti tietoteknisten taitojen, kuten kuvanmuokkauksen ja editointitaidon vahvistuneen prosessin aikana. Kaikki nämä taidot sisältyvät paitsi mediakasvatukseen myös kuvataidekasvatukseen tavoitteisiin. Lisäksi digitarinatyöskentelyn tavoitteena ovat mediatuotannon monivaiheisen prosessin avaaminen, minkä voin ymmärtää toteutuneen, mikäli edes osa opiskelijoista voi todeta jonkin tuotannon vaiheen tuottaneen oppimistuloksia.



Toinen selkeästi erottuva teema kehittyneissä taidoissa oli ryhmätyöskentely- ja kompromissitaitojen kehittyminen. Ryhmissä joutuu luonnollisesti ottamaan huomioon jokaisen osallistujan näkökulman kerrottavaan tarinaan ja sen tekniseen toteutukseen yhteisesti sovittun ja kaikille mieleisen lopputuloksen saavuttamiseksi.

Kolmas esiin noussut ilmiö olivat eräänlaiset ajattelun taidot. Eräs opiskelija koki oppineensa ”syventävää ajattelua Pohjois-Savon suhteen”. Digitalinaprosessiin kuuluvat tulkinnan merkitysten käsittäminen ja mielikuvien ja erilaisten merkitysten hahmottaminen (Kupiainen & Sintonen 2009, s.155). Opiskelija on osannut mielestäni sanallistaa hyvin ajattelun ja pohdinnan taitojen kehittämisen ja hän on todennäköisesti lähtenyt pohtimaan Pohjois-Savo useista eri näkökulmista hahmottaakseen monimutkaisen kokonaisuuden ja suhteensa siihen.

**Viimeinen kysymys** oli vastaajille vapaaehtoinen (Ks. Liite 3.). Opiskelijat saivat antaa avointa palautetta minulle opetuksestani tai esittää kehitysideoita liittyen työpajaan. Osa vastaajista kommentoi vain, ettei mitään erityistä sanottavaa tai huomautettavaa ole. Selkeästi negatiivissävytteisin mielipidevastaus oli ” Ei enää ikinä tästä kiitos:)", mistä voi oikeastaan päätellä sen, että työpaja ja siinä tuotettu prosessi ei ollut varsinaisesti vastaajan mieleen. Edellisen lisäksi kaksi vastaajaa otti kantaa työpajan mielekkyyteen ja totesi digitalin tekemisen olleen mukavaa tai ihan kivaa, eli myös verrattain työhönsä ja tekemiseensä tyytyväisiä osallistujia oli mukana projektissa.

Vastauksissa oli selkeitä kommentteja työpajan käytännön järjestelyistä, joissa todettiin projektin järjestelyiden olleen yleisluonteeltaan toimivia ja opiskelijoiden saaneen tarpeeksi aikaa ja tukea työskentelyynsä. Myös työn palauttaminen oli tiin koettu helpoksi. Eräs vastaaja koki digitalin tekemisen olleen hauskaa, kun oma aihe alkoi hahmottua ja materiaalin keruussa pääsi vauhtiin.

Eräässä vastauksessa todettiin, että: ” Koko projekti oli mielenkiintoinen, hyvin toteutettu ja aikaa oli enemmän kuin tarpeeksi, mutta henkilökohtaisesti en pitänyt tästä työstä.” Sama kommentti sisältää sekä risuja että ruusuja ja kysymys

herätti minut ajattelemaan, että mikä voisi oikeastaan olla syy sille, että vaikka projekti olikin mielenkiintoinen ja hyvin toteutettu, ei lopputulos tai työskentelymetodi ollut opiskelijan mieleen. Kysymyksestä ei todellisuudessa voi päätellä tarkkaan, kohdentuuko opiskelijan kokemus itse lopputuotokseen vai metodiin. Mikäli kyseessä on lopputuotos, voidaan kommentti kuitata sillä, että opiskelijat ovat kokemukseni mukaan harvoin selkeän tyytyväisiä tekemiinsä koulutöihin ja suorituksiin, varsinkin palautteenantotilanteissa. Mikäli taas kyseessä on metodi, kääntyy katse minuun opettajana: millä tavoin olisin voinut tehdä työkalusta opiskelijalle kiinnostavamman ja mielisemmän kokemuksen?

Myös minun työskentelyyni työpajassa oltiin haluttu tarttua selkeämmin joissakin vastauksissa. Aiemmissa vastauksissa kävi ilmi, että opiskelijat olivat pääasiassa kokeneet saaneensa minulta tarpeeksi ”henkistä tukea ja ohjausta” prosessin aikana. Kommenteissa opetustani ja läsnäoloani tunneilla kuvattiin seuraavin tavoin: ”Hyvin opetettu, kiitos siitä. Rentoa, mutta samalla tehokasta toimintaa.” ja ”Ihan napakka ja persoonallinen opetustyyli sulla :)”. Opetustyyli on tekijä, joka sopii toisille opiskelijoille paremmin kuin toisille, ja se riippuu merkittävästi opettajan persoonasta ja henkilöiden välisestä kemiasta. Opettajana minun on tärkeää muistaa, että vaikka palaute olikin pääasiassa hyvää, on minun omista ominaisuuksistani huolimatta pyrittävä aina opiskelijoiden oppimisen kannalta parhaaseen lopputulokseen.

Selkeitä kehitysehdotuksia työpajaan liittyen tuli yksi kappale, jossa todettiin, että työpaja ”pitäis tehdä kesällä tai valoiseen aikaan syksyllä”. Ymmärrän tämän näkökulman erityisesti luontoa ja vapaa-aikaa käsitelleiden opiskelijoiden kokemuksena, sillä sulan maan ja valoisan aikaan opiskelijoilla on parempia mahdollisuuksia liikkua maakunnan alueella esimerkiksi omilla mopoilla ja viettää aikaa kodin ulkopuolella. Talvella elämä on verrattain koulukeskeistä ja hidastempoista. Toinen ajankohta työpajalle olisi ilmeisesti vastaajan mukaan voinut mahdollistaa paremman mahdollisuuden kerätä ’live’ -materiaalia nuorten elämästä ja arjesta.

## 7.4 Lopputuotokset – Nuorten videot suhteesta maakuntaan kuvataidekasvatuksen näkökulmasta

Lopputuotokset edustavat tutkimuksessa erityislaatuisesti nuorten paikkakokemukseseen liittyvää aineistoa, mutta myös selkeintä taidekasvatuksen välinettä. Laadultaan aineisto on koulumaailmalle tyypillistä ”ylisuorittamista ja alisuorittamista”: erot kuvataidetuntien puitteessa tehdyissä koulutöissä ovat suuria ja panostus lopputuotokseen on voinut riippua hyvin pitkälti siitä, miten motivoitunut opiskelija on ollut yleensäkin kuvataiteen kurssin ja koulunkäynnin suhteen.

Kuten aiemmin totesin, koulumaailmassa taito- ja taideaineet edustavat paikka-perustaisen kasvatuksen näkökulmasta rajoja ylittävää, multimodaalista oppimista jossa ympäristön havainnoinnissa voidaan hyödyntää useita eri aistikavania ja tietoa voidaan tuottaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimisympäristö on paitsi fyysinen, myös sosiaalisissa ja kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa rakentuva kokonaisuus (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 7–8). Gruenewaldin mukaan koulun ulkopuolisista paikoista voidaan oppimisympäristöinä tehdä erilaisia representaatioita ja tulkintoja (Gruenewald, 2017, s. 143). Eli voidaan sanoa, että vaikka konteksti on sama, tulkintoja on yhtä paljon kuin tulkitsijoita ja tulkintojen määrä rikastaa paikkojen arvoa oppimisympäristöinä. Digitarinat ovat opiskelijoiden tulkintoja ja kertomuksia paikasta ja toimivat myös eräänlaisina paikkoina katsojalle (ks. Tuan, 2006).

### 7.4.1 Tekninen toteutus – ”*Perunallako sä olet tän kuvannu?*”

Opiskelijat olivat hyödyntäneet monenlaisia välineitä lopputuotosten tekemisessä. En pyrkinyt työpajan aikana suoranaisesti ohjaamaan heitä minkään tuotantovälineen, aihe maailman tai tyylin pariin, vaan koetin tarjota heille mahdollisimman laajan kattauksen erilaisia välineitä, joista he voisivat valita mieleisimmät ja tarkoituksenmukaisimmat tuodakseen esille haluamansa lopputuloksen. Vaikutteilta ei kuitenkaan tunnetusti voi välttyä, vaan opiskelijat voivat poimia antamastasi informaatiosta vahvojakin vaikutteita vaikkeet siihen tietoisesti pyrkisikään.

Suurin osa ryhmistä oli valinnut editointiohjelmakseen WeVideo -palvelun ilmeisesti juuri sen saavutettavuuden vuoksi. Muita opiskelijoiden valitsemissa editointiohjelmissä olivat Adobe Premiere ja Windows Movie Maker. WeVideo vaikutti harmillisesti digitarinoiden kuvan ja äänen laatuun, sillä ilmaisversio mahdollisti vain 480p -laatuisen videon ulos tuomisen. Tämä vaikutti opiskelijoiden motivaatioon katsoa videoita jälkikäteen, ja useimmat kuvasivat videoiden laatua sanoen ”perunallako sä olet tän kuvannut?”.

Valinnat kuvamateriaalin käytössä olivat vaihtelevia. Merkittävä osa ryhmistä oli valinnut videoiden rakennusmateriaaleiksi still-kuvia, joista suurin osa oli kuitenkin opiskelijoiden itse ottamia eikä internetistä kalasteltuja stock-kuvia. Videomateriaalia käytettiin erityisesti ”vauhdikkaammassa” ja harrastustoiminnasta kertovissa videoissa. Matkaa ja moottoriajoneuvoja käsittävissä digitarinoissa oli käytetty opiskelijoiden itse kuvaamia videopätkiä itse matkanteosta. Eräs ryhmä oli esimerkiksi koostanut Snapchat -palveluun vapaa-ajallaan kuvaamistaan ja tallentamistaan videopätkistä videokokonaisuuden, johon sopivaksi he olivat kirjoittaneet humoristisesti tarinoita Pohjois-Savon alueen nuorten elävästä mopokulttuurista. Toisessa tarinassa opiskelijat olivat käyttäneet moottoriurheiluharrastuksistaan kuvattuja videoita.

Eräs video poikkesi tekniseltä toteutukseltaan muista merkittävästi, sillä se oli toteutettu itse piirrettyjen kuvien avulla, johon oli lisätty jälkikäteen väri- ja liikeefektejä Adobe Premierellä. Tarina oli sisällöltään hyvin yleisesti luontoa ja ihmisen luontosuhdetta käsittelevä, joten valinta oli tavallaan luonnollinen. Tarinassa maakuntaa, paikkoja tai ihmisiä ei edes pyritty yksilöimään realistisesti, joten niiden esittäminen visuaalisessa ilmaisussa olisi ollut tarpeetonta.

Videoiden äänet olivat pääasiassa opiskelijoiden WeVideo -palvelusta valitsemissa valmismusiikkeja, joita sai käyttää vapaasti videoiden tekemisessä. Merkittävässä osassa videoita oli kuitenkin harmikseni jätetty käyttämättä omaa ääntä ja kerrontaa. Näissä tapauksissa kerronta oli hoidettu pelkällä tekstillä tai sitten jättämällä video kokonaan musiikin ja kuvien varaan. Teksteillä, joissa tarina oli

kerrottu käsikirjoitetun mukaisesti, välittyi kuitenkin selkeästi tarina, jota kuvat tukivat.

#### **7.4.2 Sisältö - Ihminen näkee niin kuin on oppinut näkemään?**

Sisällöltään digitarinat kuvaavat nuorten arkielämää koskettavia ominaisuuksia, kuten luontoa, harrastusmahdollisuuksia, koulunkäyntiä ja maakunnan ”etäisyyksiä”, eli monenlaista matkantekoa. Lisäksi eräs keskeinen piirre digitarinoissa on Ylä-Savo -keskeisyys: nuoret ovat keskittyneet usein kuvaamaan ja käsittelemään Pohjois-Savon maakunnan pohjoisinta aluetta Ylä-Savo, jonka osa myös kotikunta Sonkajärvi on. He tuovat esille elämäänsä merkittävimmin vaikuttavia paikkakuntia, kuten Iisalmea, Sonkajärveä ja Kuopiota. Lisäksi monet muut Ylä-Savon kunnat, kuten Vieremä ja Kiuruvesi ilmenevät digitarinoissa. Eteläisemmistä kunnista vain Leppävirta saa oman maininnan.

Maakunnan käsitteleminen vaikutti lähes koko työpajan ajan haastavalta, eikä tarttumapintaa tuntunut löytyvän kotikunnan ja lähialueiden todellisuuden ulkopuolelta. Nuoret eivät vietä merkittävästi aikaa maakunnan alueella Ylä-Savo ja Kuopion seutua laajemmin, mikä johtuu todennäköisesti juuri alueen sisäisistä etäisyyksistä ja aiemmin mainitsemani problematiikasta liittyen 16-vuotiaan liikkumiseen alueella.

Osa videoista oli selkeästi dokumentaarisia, ja lähempänä Kupiaisen ja Sintosen esiintuomaa ajatusta multimodaalisesta, digitaalisesta esseestä tai tutkielmasta (2009, s. 158) kuin omakohtaisesta tarinoinnista. Eräs video käsitteli Pohjois-Savon luontoa faktaperustaisesti, ja oli kerronnallisilta ja visuaalisilta valinnoiltaan luontodokumentin kaltainen. Toisessa videossa opiskelija oli pohtinut savolaisuutta yleisesti siihen liittyvien stereotyypioiden kautta: hän teki työtä varten kattavan kartoituksen ja kirjoitti tarinan puhtaaksi lukua varten. Kolmas tarina taas esitti hyvin perusteellisesti erään Pohjois-Savon alueella toimivan urheiluyhteisön toiminnasta ja opiskelijan suhteesta ja kuuluvuuden kokemuksesta kyseiseen yhteisöön. Neljäs tämän tyyppinen video esitti tarinan erään ryhmänjäsenen ensimmäisestä päivästä Sonkajärven Lukiossa.

Koulupäivää käsittelevä tarina ja nuorten digitarinoiden sisältö yleensäkin ovat yleisluonteeltaan hyvin linjassa Merja Sinkkonen-Tolpin väitöskirjatutkimuksen kanssa, jossa keskeisimmät kotiseutuun kiinnittymiseen vaikuttavien sosiaalisen todellisuuden tekijöiden todettiin olevan tunne osallisuudesta, juuret eli asumisaika ja perhe- ja ystävyys-suhteet, ammatinvalinta ja koulu. (Sinkkonen-Tolppi, 2006, s.150.) Opiskelijoiden tarinoissa ja kertomuksissa nousi usein keskiöön arvostus omaa lähilukiota kohtaan ja keskeisiksi kotiseudun positiivisiksi ominaisuuksiksi nousivat ystävyys- ja sukulaissuhteet ja muut yhteisöt. Tunne osallisuudesta johonkin sosiaaliseen toimintaan vaikutti ilmeisen positiivisesti nuorten kokemukseen omasta kotiseudusta.

Digitarinan keskeinen idea, tarinallisuus, uupuu kokonaan joistakin lopputuotoksista. Opiskelijat ovat yhdistäneet esimerkiksi kuvan, tekstin ja musiikin, mutta niiden välille ei synny tarinallista yhteyttä. Eräs työpajan prosessin tuotoksista oli digitarina, jossa ryhmäläiset olivat kuvanneet videolle ja still-kuvina omia koulumatkojaan, mutta kuittasivat koko videon sisällön sanoilla ”*Pohjois-Savosta löytyy hienoja maisemia*”, eli varsinainen tarina jäi periaatteessa kertomatta. Yritin ohjata kyseistä ryhmää pohtimaan ja kertomaan omasta suhteestaan esimerkiksi koulumatkojen maisemiin tai keston, mutta valitettavasti yhdessä käyty pohdinta ei sitten lopulta ruumiillistunut videoissa.

Osassa videoista Pohjois-Savo ei käsitellä suoraan, vaan opiskelijat ovat tehneet tarinoita aiheista ja ajatuksista, jotka ovat heränneet heidän pohdintaprosessissaan. Tästä esimerkkinä ovat luonto -aiheiset tarinat, joista osassa käsitellään ihmisen ja luonnon välistä suhdetta ja sen ilmenemistä vain yleisenä ilmiönä. Tämä kertoo kuitenkin todennäköisesti opiskelijoiden kokevan, että alueellinen luonto liittyy jotenkin keskeisesti heidän identiteettiinsä ja kokemuksiinsa. Lisäksi luonto, luonnonvarat ja niiden hyödyntäminen ovat eräs alueen identiteetin painopisteistä (Pohjois-Savon Liitto, 2019), joten sen arvostus on voinut välittyä kollektiivisen kokemuksen (Riukulehto, 2013, s. 315) kautta myös alueen nuorisolle, mikä näkyy keskusteluiden ja tarinoiden luonto-painotteisuutena.

Huumori on keskeinen tapa käsitellä ja lähestyä vaikeita ja vakaviakin aiheita, ja sitä oli hyödynnetty suurimmassa osassa videoita jollakin tapaa. Työpajan tapauksessa haastavaksi koettu tehtävänanto oltiin ilmeisesti mukautettu sopivamaksi kevyiden ja humorististen aihevalintojen avulla. Esimerkiksi Pohjois-Savon mopokulttuuria käsittelevä video oli tehty selkeästi pilke silmäkulmassa spesifiä alueellista tietoa humoristisesti hyödyntäen. Toisessa videossa leikkisät sivuhuomautukset, kuten ”eikä tule unohtaa jonkun vaivalla suunnittelemaa geofilteeriä, joka muistuttaa lähinnä hautakiveä” taas edustaa omalla tavallaan suhdetta nuorten kotipaikkakuntakokemuksen ja siihen liittyvän symboliikan välillä.

*Aekalaella mehtäaeheesia on nämä harrastukset tiällä Sonkajärvellä päen mutta eepä aenakkaan ihteeni haettaa. Ee kaet siinä onhan tämä Suomen luonto niin kaonista ni sama kaet siellä on viettää vähän enemmän aekaa. (Opiskelijaryhmän digitarina)*

Kuten yllä olevassa lainauksesta käy ilmi, videoissa kuului myös Mentimeter -kyselyn sanapilvessä (kuva 12.) esille nousut murre. Puhekieli on eräs vuorovaikutuksen tavoista ja oman kotiseudun perinteinen puhetapa kertoo myös osaltaan omanlaistaan identiteettitarinaa. Nuoret toisintavat toiminnassaan ja olemisessään visuaalisten symbolien lisäksi myös ympärillä kuultua kieltä, eli tässä tapauksessa Savon murretta.

Selkeimmin tehtävänannon Pohjois-Savo -keskeisyyteen vastasi yksi tuotos, jossa opiskelijat olivat eritelleet ja pohtineet omaa suhdettaan Pohjois-Savolle tyypillisiin ilmiöihin ja kohteisiin, kuten ruokakulttuuriin, kuntiin, harrastusmahdollisuuksiin ja maisemiin. He olivat kartoittaneet ansiokkaasti omia suhteitaan maakunnan eri osiin, kulttuuriin ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Kyseisen videon viimeinen toteamus kuitenkin tiivistää mielestäni lähes kaikkien videoiden yleisluonteen:

*Kaiken kaikkiaan varttuminen Pohjois-Savossa ei ole ollut erityisen traumatickoiva kokemus. Se ei liity elämäämme mitenkään keskeisimpänä osana identiteettiämme, kunhan vaan asua möllötämme täällä. Ennemminkin Sonkajärvellä kuin Pohjois-Savossa, jos niin voi sanoa.  
(Opiskelijaryhmän digitarina).*

Yhteenvetona videoista voin todeta, että nuoret loivat digitarinoillaan kuvaa eräänlaisesta perifeerisen sijainnin luomasta vapaudesta ja erityisestä luontoyhteydestä. Oma tulkintani on, että nuoret ovat kuvanneet videoissaan asioita, joiden kanssa he ovat jatkuvasti kosketuksissa ja jotka vaikuttavat keskeisimmin heidän arkeensa. Videot näyttävät, millaisena Pohjois-Savo heille näyttäytyy. Digitarinoiden perusteella opiskelijoiden luontosuhde on poikkeuksellisen vahva, ja heidän suhteensa maakuntaan sen tarjoamissa puitteissa muodostuu harrastusten ja perusarjen sosiaalisten suhteiden kautta. (ks. Ponto, 2018 Sinkkonen-Tolppi, 2006.) Räsästen mukaan (2008, s. 12) maakuntasuhde onkin usein kollektiivisen kokemuksen värittäjä, mikä näkyy ehkä lopputuotosten aiheiston samankaltaisuutena.

## 7.5 Yhteenveto: Digitarina, Maakunta ja Kuvataidekasvatus

Tahdoin erilaisen kuvataidetehtävän avulla tarjota perinteisten taiteenlajien kanssa arkaileville opiskelijoille matalan kynnyksen ilmaissukeinon, jota he voivat hyödyntää myös muiden oppiaineiden ja ilmiöiden tutkimisessa. Koin digitarinatyöskentelyn yleishyödylliseksi työkaluksi, josta voi olla taitona hyötyä myös pitkällä tähtäimellä esimerkiksi tulevaisuuden työelämässä. Jouduin kuitenkin huomaamaan, että ”en ole hyvä kuviksessa” -ajatus on juurtunut hyvin syvälle opiskelijoiden itsetuntoon, jolloin kaikki kuvataiteeseen liitettävä työskentely voi tuntua hankalalta lähtökohtaisesti jo kuvataiteen oppiaineen kontekstiin asetettuna.

Työpaja otettiin vastaan lukiossa innokkaasti, ja oppilaitoksen kuvataideopettaja seurasi koko kurssin ajan myös hänelle uuden tekniikan hyödyntämistä. Tutkimukseni sujui kaiken kaikkiaan hyvin, ja työpajaani osallistuneet opiskelijat sitoutuivat kohtuullisen hyvin prosessiin. He olivat sanavalmiita ja motivoituneita keskustelemaan aiheesta hyvin rakentavasti ja analyttisesti. Koulumaailmaan liitty



kuitenkin aina oma toiminnallinen todellisuutensa, jossa osa opiskelijoista on motivoituneempia kuin toiset. Huolimatta empiirisen aineiston keräämisen aikana kuulemistani soraäänistä, voin todeta kurssitehtäväksi sijoitetun digitarinatyöpajan olleen opiskelijoille pitkällä tähtäimellä hyödyllinen kokemus. Saamani palautteen perusteella digitarinatyöskentelyprosessin mielekkyyteen liittyvästä vaihte- lusta huolimatta työpaja nähtiin myös opiskelijoiden näkökulmasta heidän osaa- mistaan kehittäväenä projektina. Erityisesti opiskelijat kokivat, että heidän editoin- tiosaamisensa, ryhmätyö- ja kompromissitaitonsa, sekä moniulotteisen ajattelun taitonsa kehittyivät, mitkä olivat myös digitarinatyöskentelyn keskeisiä tavoitteita.

Digitarinatyöskentely oli ongelmistaan huolimatta mainio työkalu nuorten paikka- kokemusten tarkastelulle, koulukonteksti ei vain ollut voimauttavista ja hyvin hen- kilökohtaisista lähtökohdista kumpuavalle tutkimusasetelmalle paras mahdolli- nen paikka. Huomasin tutkimuksen aikana, että omakohtainen, pohdiskeleva ja henkilökohtaisiin tarinoihin keskittyvä digitarinatuotanto koetaan koulukonteks- tissa kiusalliseksi ja haastavaksi, varsinkin jos siihen liittyy se, että videot näyte- tään koko opiskelijaryhmälle tai muulle yleisölle. Lisäksi tehtäviin keskeisesti liit- tynyt narratiivisuus ja tarinallisuus olisivat voineet olla helpommin lähestyttäviä käsitteitä ja toimintatapoja, mikäli olisin esittänyt maakuntaa ja aluetta heille kir- jaimellisesti tarinoiden kautta, esimerkiksi keräämällä ja asettamalla tarkasteluun perinteisiä tarinoita omalta kotikylältä.

Koulukontekstissa ja vanhempien opiskelijoiden kanssa digitarina toimii havain- tojeni mukaan parhaiten erilaisten ilmiöoppimiskokonaisuuksien työkaluna juuri sen oppimiskokemusta rikastavan ja oppimisympäristöjä laajentavan mediakas- vatuksellisen luonteen vuoksi. Opettajan ja tutkijan näkökulmasta monitieteinen koulutus pohjani oli keskeinen vahvuus ja merkittävä vaikutte työskentelyn onnis- tumiseen työpajassani. Pystyin itse hallitsemaan sekä maakuntaan ja paikkako- kemukseen liittyvää teorian tarjoamista, että taidekasvatuksen käytäntöä ja ta- voitteiden täyttymistä. Tulevaisuudessa työpaja voisi toimia kuitenkin paremmin ilmiöoppimiskokonaisuuden osana, jossa muiden oppiaineiden opettajien osaa- minen tukisi paremmin digitarinan tuottamiseen liittyvää tiedonhankinnan

vaihetta. Tällöin lopputuotokset voisi ohjata esimerkiksi selkeämmin digitaalisen esseeseen ja dokumentin suuntaan. Parhaan mahdollisen lopputuloksen saavuttamiseksi olisi mielestäni tärkeää, että digitarinan tiedonhankintaa voidaan tukea myös muiden oppiaineiden saralla. Taidekasvattajan osuutta prosessissa ei kuitenkaan tule vähätellä, sillä koin taidekasvattajan koulutuksen tuomat valmiudet multimodaalisen digitarinatyöskentelyn tekniselle onnistumiselle lähtökohtaisesti muita opettajia vahvemmiksi.

Kuten aiemmin olen todennut, kuvallinen ilmaisu ja identiteetti rakentuu väistämättä suhteessa ympäröivään visuaaliseen ja sosiokulttuuriseen maailmaan. On siis luontevaa, että opiskelijoiden tarinoissa oli tietynlaisia samankaltaisuuksia (luonto, harrastukset tms.), ja että ne muistuttivat vahvasti alueen identiteettiä ja siitä esitettyjä hallinnollisia narratiiveja ja kulttuurissa ilmeneviä tavallisia tarinoita. (Ks. Sava & Katainen 2004, s. 31.) Digitarinoissaan nuoret tuottivat representatioita paikasta kertomalla siihen jollain tapaa liittyviä tarinoita. He myös loivat taideostensa avulla itse paikkoja tekemällä näkyväksi paikkaan liittyviä kokemuksia ja tunteita (ks. Tuan, 2006). Videoita katsoessa pystyin itse ymmärtämään, millaisena paikka näyttäytyy 16-vuotiaan alueella asuvan nuoren silmin, mutta tunnistin myös itse pohjoissavolaisena tiettyjä alueen asukkaiden identiteettiin juurtuneita käsityksiä ja kollektiivisen identiteetin piirteitä.

*Pohjois-Savon maakunta ni on tuonu meille ja erityisesti tämä Sonkajärven kylä on tuonu meille mahdollisuuksia ja kaikenlaasia uusia kokemuksia ja harrastuksia. (Opiskelijaryhmän digitarina).*

Donna Wake totesi tutkimuksessaan, että osallistujien maaseutumainen elinympäristö vaikuttaa keskeisesti opiskelijoiden identiteettiin ja kiinnostuksiin ajanvieron suhteen (Wake, 2012, s. 35). Keräämäni digitarina-aineiston perusteella voin todeta saman ilmiön myös suomalaisessa maaseutukoulukontekstissa. Opiskelijat käsittelivät videoissaan ja kertomuksissaan paljon juuri heidän maakuntansa ja sen heille keskeisimmin näyttäytyvän osan maaseutumaisuutta: pitkiä välimatkoja, luontoa ja sosiaalisten suhteiden merkitystä.

Yleisesti ottaen nuoret kokivat, ettei yksi projekti voisi enää muuttaa heidän suhdettaan omaan kotiseutuunsa. Työpaja itsessään tarjosi kuitenkin nuorille mahdollisuuden tutustua heille vieraaksi jääneeseen alueyksikköön. Digitarinatyöpaja tuotti siis ennen kaikkea uuden foorumin keskustella ja pohtia, vaikka yhden työpajan aikana muutosta tai syventymistä kokemuksessa ei opiskelijoiden mukaan syntynytäkään. Prosessi oli siis tärkeämpi, kuin itse lopputulos.

## 8. Pohdinta – ”Ehkäpä juuri paras asia täällä jeerassa asumisessa on juuri tämä jeeraisuus”

**Tutkielmassani oli kaksi tutkimuskysymystä, joihin olen pyrkinyt etsimään vastausta edellisten lukujen aikana. Ensimmäinen kysymys keskittyi siihen, miten paikkaperustaiseen kasvatuksen tavoitteisiin pohjautuva digitarinatyöpaja toimii kuvataidekasvatuksen työkaluna. Toinen tutkimuskysymykseni liittyy nuorten digitarinatyöpajassa tuottamiin digitarinoihin ja niissä ilmeneviin paikan kuvauksiin, eli millaisia tarinoita ja ilmiöitä nuoret tuovat esille Pohjois-Savon maakunnasta digitarinan keinoin.**

Tutkimustehtäväni näkökulmasta työpaja oli onnistunut, sillä sisällytin digitarinatyöpajan onnistuneesti osaksi taidekasvatuksen käytännön toimintaa. Digitarinatyöskentely tukee keskeisellä tavalla useita taidekasvatuksen tavoitteita siinä missä taidekasvatuksen sisällöt ja keinot, kuten kokemuksellinen ja tekemällä oppiminen, sekä kuvan rakentamisen ja tulkinnan teoria vastaavat hyvin digitarinaprosessin vaatimiin taitoihin kuvataideopettajan osaamisen näkökulmasta. Koen siis, että kuvataidekasvattajalla on laajat valmiudet hyödyntää digitarinaprosessia osana kouluopetusta. Digitarinaprosessi on myös keskeisesti sidoksissa myös muihin kuvataidekasvatuksen osa-alueisiin, kuten prosessiluontoiseen muotoilukasvatukseen, elokuvakasvatukseen tai ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Tutkielmassani pääsin toteamaan, että digitarina toimii hyvin taidekasvatuksen työkaluna oppiainerajoja rikkovana projektina, jossa kuvan- ja videonrakentamisen keinot yhdistyvät erilaisten tietosisältöjen esittämiseen yhtenäisinä kokonaisuuksina.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pohdin, millaisia tarinoita nuoret kertovat maakunnasta digitarinan keinoin. Olen jo aiemmin todennut, että tarinat painottuivat vahvasti luontoon ja ympäristöihin ja niiden osaan nuorten arkipäiväisissä toiminoissa. Koulu, metsä, harrastuspaikat ja lähikunnat ovat keskeisiä maaseudun nuorten elämänpiirin tarinoiden näyttämöitä, sillä niihin liittyy myös keskeisesti

mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen ja osallisuuden kokemiseen. Tarinoiden keskinäinen samankaltaisuus on luonnollinen ilmiö, sillä samanlaisen kuvaston, symboliikan ja ympäröivien tarinoiden keskellä elävät nuoret toisintavat alueensa ja yhteisönsä tarinoita jopa hieman huomaamattaan.

Nuorten luonnonympäristöä käsittelevät tarinat ja siihen pohjautuva paikallinen identiteetti kertoo mielestäni myös laajemmasta alueella vaikuttavasta ilmiöstä. Luonto on keskeinen osa pohjoissavolaisuutta ja savolaista kulttuuria kaskimaisemineen, mäkinen, järvineen ja metsineen. Nuorten tarinoiden perusteella se tarjoaa rauhallisen ja turvallisen kasvuympäristön, harrastuksia ja tuo virkistystä arjen keskelle. Kertomukset ovat mielestäni myös hyvää mainosta maakunnalle ja tärkeää tietoa alueen nuorten hyvinvoinnista. Nuorten kokemusten laajempi kartoittaminen taideperustaisten menetelmien avulla tuottaa kieltämättä kiinnostavaa visuaalista aineistoa siitä, mitkä nuorten mielestä ovat heidän maakuntansa kantavia voimia ja mitkä ovat alueen keskeisiä kehityskohteita.

Kaikesta huolimatta tutkielmani kattaa vain yhden Pohjois-Savon maakuntaan kuuluvan kunnan nuorten näkemyksiä, eivätkä sen tulokset siten ole yleistettävissä kaikkien maakunnan nuorten kokemukseksi. Tämä tutkimuksen eräs puutteellisuus tarjoaa mahdollisuuden useille jatkotutkimuskysymyksille, joita voisivat olla esimerkiksi se, miten muiden maakuntien perifeeristen maaseutualueiden nuoret kokevat omat maakuntansa. Näkevätkö suomalaisen 'maaseudun' nuoret maailman samoin tavoin? Toinen kiinnostava jatkokysymys liittyy Pohjois-Savon maakunnan muiden seutukuntien ja kuntien nuorten kokemuksiin, joita voitaisiin kartoittaa esimerkiksi vastaavalla digitarinatyöskentelyllä kuin mitä olen itse tutkielmassani hyödyntänyt.

Taideperustaista menetelmää, kuten vaikkapa esittelemääni digitarinaa hyödyntämällä voidaan saavuttaa kyselyitä syvällisempää tietoa siitä, millaisia nuorten kokemukset maakunnasta todellisuudessa ovat ja millaisin keinoin he sitä ilmentävät. Lisäksi se tuottaa tietoa siitä, millaisten asioiden kautta maakunta ja suhde siihen näyttäytyvät ja rakentuvat. Tätä tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi

nuorten viihtyvyyden parantamiseen ja nuorten elämänpiiriä lähellä olevien tekijöiden kehittämiseen. Lisäksi taiteen tekemisen voitaisiin ajatella tässä tapauksessa olevan myös kannanotto: tältä kotiseutuni näyttää, tuntuu ja kuulostaa. Miltä se sinusta, katsojasta, tuntuu? Katsoja voi tässä tapauksessa olla vaikkapa aluekehittäjä, kuntapäätävä, hankekoordinaattori tai satunnainen vierailija.

Työpajan jälkeen jäin pohtimaan mihin saavuttamaani tietoa voitaisiin hyödyntää? Olen työskennellyt tutkielman teon aikana *Kulttuurista Siivet ja Juuret* -hankkeessa, jossa on pyritty kehittämään Ylä-Savon kuntien nuorille suunnattua kulttuuritarjontaa ja osallistamaan heitä osaksi tapahtumien suunnittelua ja toteutusta. Nuorten ääni pääsi kuuluviin kyselyn kautta, jonka pohjalta heitä on lähdetty ottamaan aktiivisesti mukaan nuorten itse kyselyssä esiin tuomien kulttuuritapahtumaideoiden järjestämistä. Hankkeessa olen huomannut, että nuoret kokevat usein olevansa unohdettu kansanosia, jonka hyvinvointiin ja kiinnostuksen kohteisiin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Nuoret tahtoisivat enemmän kulttuurikokemuksia ja harrastusmahdollisuuksia, mutta monet heistä kokevat, etteivät loputtomat kyselyt ja lappuäänestykset tuota koskaan mitään konkreettisia tuloksia. Lisäksi nuoret eivät usein edes tiedä mahdollisuuksistaan vaikuttaa omaan elinympäristöönsä ja mahdollisuuksiinsa.

*Kulttuurista Siivet ja Juuret* -hanke on vallitsevassa tilanteessa oikeastaan yksi suuri taideperustainen toimintatutkimus, sillä sen avulla pyritään tuottamaan malleja rikastaa ja kehittää alueen nuorille kohdennettuja kulttuuri- ja hyvinvointipalveluita heidän omilla ehdoillaan. Työpajani tavoin nuoret osallistetaan pohtimaan oman alueensa ominaisuuksia, tarpeita ja vallitsevaa sosiaalista tilannetta, ja kehittämään sen pohdinnan pohjalta tarpeita vastaavaa toimintaa. Nuorten tiedottaminen ja osallistaminen aktiiviseksi toimijaksi oman ympäristönsä kehittämisessä lisää myös yhteenkuuluvuuden kokemusta ja halua toimia yhteisön viihtyvyyden hyväksi.

Merja Sinkkonen-Tolppi toteaaakin, että kokemus juurista, osallisuudesta ja kuulumisesta johonkin suurempaan kokonaisuuteen, luo luottamusta ja

turvallisuuden tunnetta (Sinkkonen-Tolppi, 2006, s. 153). Iisalmen Sanomien toimittaja Tarja Tikkanen totesi kirjoituksessaan että ”Nuoret tarvitsevat tukea tavoitteissaan. - - Heistä voi monella olla annettavaa alueelle vielä aikuisenakin.” (Iisalmen Sanomat, 9.5.2019). Nuoret ovat maakuntien tulevaisuus ja jos he eivät saa tarvitsemiaan palveluita ja osallisuuden kokemuksia alueeltaan, he eivät myöskään koe kuuluvansa siihen. Laadukkaat sosiaaliset suhteet, palvelut, harrastustoiminta ja monipuoliset identiteetin ja osaamisen rakentamisen mahdollisuudet ovat tutkielmani perusteella keskeisiä nuorten viihtyvyyteen ja elämään liittyviä tekijöitä. Yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta kokeva nuori tahtoo myös toimia yhteisönsä ja ympäristönsä parhaaksi. Kehittämällä nuorten viihtyvyyttä ja hyvinvointia alueilla nuorten omilla ehdoilla, voidaan taata alueen väestön säilyvyys myös tulevaisuudessa.

## Lähteet

- Agnew J.** (2011) Space & Place. Teoksessa J. Agnew & D. Livingstone (toim.) *Handbook of Geographical Knowledge*. London: Sage.
- Aikio A.** (2008) Tarinat identiteetin loijana. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintökasvatus*. Suomen museoliiton julkaisuja 58. (s.139–143). Jyväskylä: Suomen museoliitto.
- Anttila E.** (toim.) (2004/2017) 3.2. Konstruktivistinen oppimiskäytös. Julkaisussa *Ihmis- ja oppimiskäsitteet taideopetuksessa*, Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. [Verkojulkaisu].
- Backman, J.** (2018) Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 25–40). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Barone, T. & Eisner, E. W.** (toim.) (2011). *Arts based research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.  
[Verkkoversio] <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi>
- Digital Storytelling Finland (2019):** *Digitarinan seitsemän askelta*.  
<http://dstfinland.ning.com/page/seitseminen-n-askelta> [Viitattu 27.3.2019]
- Granö P., Hiltunen M. & Jokela T.** (2018) Johdanto. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen ja T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina*. (s. 5–13). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Gruenewald D.A.** (2007) Place based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity. Teoksessa D.A. Gruenewald & G.A. Smith (toim.) *Place based education in the global age: Local Diversity*. (s. 137–154). New York: Lawrence Erlbaum Associates cop.
- Gruenewald D.A.** (2003) The Best of Both Worlds: Critical pedagogy of Place. Julkaisussa *American Educational Research Journal*, 2003, 40(3). 619–654.
- Hilli-Tammilehto, H. & Tani, S.** (1999) Kotiseutuopetuksesta ympäristö- ja luonnontietoon: lähiympäristön huomioon ottaminen suomalaisessa kouluopetuksessa. Julkaisussa *Terra*, 111(2), 69–76.  
[PDF]: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/t/0040-3741/111/2/kotiseut.pdf>
- Hyyry-Beihammer E-K & Autti O.** (2014) Pienkoulun ja paikallisuuden rakentumisia pohjoisella maaseudulla. Teoksessa E-K. Hyyry-Beihammer, M. Hiltunen ja E. Estola (toim.). *Paikka ja Kasvatus*. (s. 31–54). Lapin Yliopistokustannus: Rovaniemi
- Hyvärinen R.** (2014) Paikan Käsitteet paikkalähtöisessä kasvatuksessa. Teoksessa E-K. Hyyry-Beihammer, M. Hiltunen ja E. Estola (toim.). *Paikka ja Kasvatus*. (s. 9–31). Lapin Yliopistokustannus: Rovaniemi.
- Israel A.** (2012) Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa. Julkaisussa *Journal of Geography*, 111(2), 76–81.
- Jokela T. & Hiltunen M.** (2014) Pohjoisen Kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E-K. Hyyry-Beihammer, M. Hiltunen ja E. Estola (toim.). *Paikka ja Kasvatus*. (s. 78–106). Lapin Yliopistokustannus: Rovaniemi.
- Jokela T. & Huhmarniemi M.** (2018) Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi & T. Jokela (toim.). *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design*. (s. 9–25). Rovaniemi: Lapin Yliopisto.



- Jokela T., Hiltunen M., Huhmarniemi M. & Valkonen V.** (2006) *Taide, Ympäristö ja Yhteisö*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto. 2006. [Verkkójulkaisu] <http://ace.ulapland.fi/yty/?osio=1> [Viitattu 13.5.2019]
- Jokela, T.** (1995) Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M-H. Mantere (toim.). *Maan kuva - Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. (s. 24–37). Helsinki: Taik taidekasvatuksen osasto.
- Juppi P:** (2012) Digitaalinen tarinankerronta nuorten osallisuuden ja identiteettityön välineenä, julkaisussa (toim.) J. Krappe, T. Parkkinen & A. Tonteri. *Moving in! Art Based Approaches to Work with the Youth*. (s. 193–210). Turku: Turun Ammattikorkeakoulu
- Kaivola T. & Rikkinen H.** (toim.) (2003) *Nuoret ympäristöissään: Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 36. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kangas M., Kopisto K. & Krokfors L.** (2015) Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Opetus 2000-sarja. (s. 37–45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karjalainen, P.T.** (1987) *Ympäristön eletty mieli*. J. Hult (toim.) Tiedonantoja, Kulttuuri- ja suunnittelumaantiede, Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Kiesiläinen I.** (2017) *Kamerakynän pedagogiikka – Opettajan käsikirja*. PDF-tiedoston versio 28.12.2017  
[http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/kamerakynan\\_pedagogiikka\\_-\\_opettajan\\_kasikirja\\_\(2017\)\\_web.pdf](http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/kamerakynan_pedagogiikka_-_opettajan_kasikirja_(2017)_web.pdf)
- Kumpulainen K.** (2011) Digitarinat - elämyksiä, oppimista ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Hakkarainen ja K. Kumpulainen (toim.). *Liikkuva Kuva – muuttuva opetus ja oppiminen*. (s. 53–70). Rovaniemi/Kokkola: Lapin yliopisto, kasvatus-tieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kunnallisalan kehittämissäätiö:** (2017) *Kansalaismielipide ja Kunnat – Ilmapuntari 2016*. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia -sarjan julkaisu nro. 107. Helsinki: KAKS-Kunnallisalan kehittämissäätiö.
- Kupiainen R. & Sintonen S.** (2009) *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus/ Helsinki University Press.
- Kupiainen R.** (2011) Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi Koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. (s. 99–108). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kuula, A** (1999) Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula A.** (2006) Toimintatutkimus. Luku 5.4. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
[https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html) (Viitattu 26.2.2019)
- Leavy, P.** (2018) Introduction to Arts-Based Research. Teoksessa P. Leavy.(toim.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: The Guilford Press.  
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1535661&site=ehost-live> [Viitattu: 15.5.2019]

**Linkola M.** (1981) Suomalainen kulttuurimaisema. Teoksessa A. Kinnunen & Y. Sepänmaa (toim.) *Ympäristöestetiikka*. Suomen estetiikan seuran vuosikirja 4. (1983, 2. painos) (s. 118–149). Helsinki: Gaudeamus.

**Löytönen, T. & Sava, I.** (2011). Taidepedagogiikka tunteiden ja tarinoiden tulkkina. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki, Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. (s. 95–119). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

**Löytönen T.** (2004/2017) 3.3 Sosiaalinen konstruktionismi. Julkaisussa E. Anttila (toim.), *Ihmisen ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. [Verkkojulkaisu]. <https://disco.teak.fi/anttila/3-3-sosiaalinen-konstruktionismi/> [viitattu 25.2.2019]

**McInerney P, Smyth J. & Down Barry** (2010) Coming to a place near you? The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 39(1), 2011, 3–16.

**Myllyniemi Sami** (2014): Tilasto-osio. Julkaisussa *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013* [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 2.0 (2015-08-27). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto. (s. 9–99).

**Määttä, T.; Muranen, P.; Liikamaa, A.; Björninen, E.; Lindh, J.; Linnakangas, R.; Mikkonen, K.; Jailo, R.; Satamo, I.; Laitinen, M.** (toim.) (2015) *SelfMie: digitarinat ja kuvat nuorten kokemustiedon kertojina*. Lapin Yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Nuoret Kokemusasiantuntijoina -Projektin. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

#### **Opetushallitus:**

(2015) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Verkkojulkaisu] [Viitattu 5.5.2019]

(2016) Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) [Verkkojulkaisu] [Viitattu: 5.5.2019]

**Paasi, A.** (2017). Alueiden ja paikkojen historia ja identiteetti. Teoksessa R. Vanhatalo (toim.) *Kotiseutu 2017*. Suomen kotiseutuliiton julkaisuja A:38 [Verkkojulkaisu]. (s. 9–23). Helsinki: Suomen Kotiseutuliitto

**Paasi, A.** (2016). Dancing on the graves: Independence, hot/banal nationalism and the mobilization of memory. [Verkkoartikkeli] *Political Geography*. 1–11. (Julkaistu myös *Political Geography*, 54. 21–31) <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.07.005> [Viitattu: 15.5.2019]

**Pikkarainen E.** (2011). Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.), *Tutkimusmatkalla – Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. (s. 25–43). Helsinki: Gaudeamus.

#### **Pohjois-Savon Liitto** (2019)

Maakuntasuunnittelu: <https://www.pohjois-savo.fi/maakuntasuunnittelu.html>  
Pohjois-Savo info: <https://www.pohjois-savo.fi/tietopalvelut/pohjois-savo-info.html>  
[Viitattu 25.2.2019].

**Ponto, H.** (2017). Young people's everyday lives in the city: living and experiencing daily places. Department of Geosciences and Geography A52. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

**Riukulehto S.** (2013) Kotiseudun merkitys alueidentiteetin ja alueellisen yhteisöllisyyden muodostumisessa: esimerkkinä Nurmo 2012. Teoksessa J. Elola & L-K. Moilanen (toim.) *Yhteisöllisyyden perintö: tutkimuksia yhteisöistä eri vuosisadoilla*. (s. 309–335). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**Räsänen M.** (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*.

Aalto-Yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 4/2015. Helsinki: Aalto Yliopisto.

**Räsänen M.** (2017) Monilukutaidot, taiteidenvälisyys ja narratiivisuus. Teoksessa T. Inari, S. Pekkilä, M. Räsänen & M. Snellman (toim.), *Digitarina laaja-alaisen osaamisen ja monilukutaidon välineenä*. (s.10–19). Taideyliopisto: Helsinki.

**Räsänen M. & Räsänen R.** (2008) Savo Kotimaana, (toim.) R. Räsänen: *Savo ja sen kansa*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1192, Tiede, Savon historia v11. (s. 11–31). Tampere: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

**Sava I. & Katainen A.** (2004) Taide ja tarinallisuus itsen ja kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi Tarinoitu Oma Elämä*. Opetus 2000 -sarja. (s. 22–39). Jyväskylä: PS-Kustannus.

**Sinkkonen-Tolppi M.** (2006) Kotiseudulle kiinnittyminen nuorten elämän voimavarana. Teoksessa S. Knuutila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Paikka: Eletty, koettu, kerrottu*. Kalevalaseuran vuosikirja 85. (s. 147–155). Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki

**Sonkajärven kunta** (2019) *Kunnan kotisivut*

<https://www.sonkajarvi.fi/Suomeksi/Tietoa-Sonkajarvesta>

<https://www.sonkajarvi.fi/Suomeksi/Palvelut/Kasvatus-ja-koulutus/Lukio-opetus>

[Viitattu 10.5.2019]

**Tani S.** (1997) Maantiede ja kuvien todellisuudet. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila paikka ja maisema – Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. (s. 211–226). Tampere: Vastapaino.

**Tani S., Cantell H., Koskinen S., Nordström H. & Wolff L-A.** (2007) Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatukseen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 3/2007. 199–211.

**Tikkanen Tarja** (2019) Hienoa että toiveet toteutuvat. Iisalmen Sanomat, 9.5.2019.

[Viitattu 10.5.2019]

**Tilastokeskus** (2018): Seutukuntaluokituksen kuvaus

<https://www.stat.fi/meta/luokitukset/seutukunta/001-2018/kuvaus.html>

[Viitattu 14.3.2019]

**Tolska T.** (2003) Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. Julkaisussa *Kasvatus* 34 (1). 30–42.

**Topelius, Z.** (2018) *Maamme kirja*. R. Holopainen, S. Katajamäki & O. Kokko (toim.).

[Digitaalinen editio.] Helsinki: SKS ja SLS.

URN: NBN:fi:sls-6607-1523551503. [Viitattu 13.05 2019].

**Tuan Yi-Fu:** (2006) Paikan taju: aika, paikka ja minuus. Teoksessa S. Knuutila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Paikka: Eletty, koettu, kerrottu*. Kalevalaseuran vuosikirja 85, (s. 15–30). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

**Tuomi J. & Sarajärvi A.** (toim.) (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

**Smith, G.** (2017). Place-Based Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. [Verkojulkaisu]

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-95>.

[Viitattu 13.5.2019]

**Valtioneuvosto** (2019) Maakunta- ja soteuudistuksen yleisesittely.

<https://alueuudistus.fi/uudistuksen-yleisesittely>

[Viitattu 15.5.2019]

**Viitanen, K., Harju, V., Niemi, H., & Multisilta, J.** (2014). Digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa H. Niemi, & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone*. Opetus 2000 -sarja. (s. 187–211). Jyväskylä: PS-kustannus.

**Wake, D. G.** (2012). Exploring rural contexts with digital storytelling. Julkaisussa *The Rural Educator*, 33(3). 23–37.

## Kuvat:

Kuva 1. Wikipedia: Pohjois-Savon maakunta. Sijainti.

[https://fi.wikipedia.org/wiki/Pohjois-Savon\\_maaakunta#/media/File:Pohjois-Savo\\_sijainti.suomi.2010.svg](https://fi.wikipedia.org/wiki/Pohjois-Savon_maaakunta#/media/File:Pohjois-Savo_sijainti.suomi.2010.svg)

Kuva 2. Jäsenkunnat, Pohjois-Savon Liitto.

<https://www.pohjois-savo.fi/tietopalvelut/pohjois-savo-info.html>

Kuva 3. Komulainen 2018: Työpajan Opetusmateriaalia, Powerpoint.

Kuva 4. Nuorisobarometri 2013, s. 57, Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura, 2013. "Missä määrin koet samaistuvasi seuraaviin alueisiin?" -kysymystulokset.

Kuva 5. Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 15: Taideperustaisen toimintatutkimuksen syklit.

Kuva 6. Pentti Routio, 2005: Taideteollinen korkeakoulu, verkkoyliopisto. Tuotetiede -kurssimateriaali, 1.2 Kirjallisuusselvitys. [http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html\\_files/120\\_kirjallisuus.html#herm](http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm)

Kuva 7. Komulainen 2018: Työpajan Opetusmateriaalia, Powerpoint.

Kuva 8. Komulainen 2018: Työpajan Opetusmateriaalia, Powerpoint.

Kuva 9. Kumpulainen 2011, s. 56: Digitarinatyöpajojen kulku Kari Kumpulaisen mukaan.

Kuva 10. Komulainen 2018: Työpajan Opetusmateriaalia, Powerpoint.

Kuva 11. Komulainen 2018: Mentimeter kyselytulokset, 1. Kysymys.

Kuva 12. Komulainen 2018: Mentimeter kyselytulokset, 2. Kysymys.

Kuva 13. Komulainen 2018: Mentimeter kyselytulokset, 3. Kysymys.

## Taulukot:

Taulukko 1. Komulainen 2019: Tiivistelmä digitarinatyöpajan tapaamiskertojen sisällöistä.

Taulukko 2. Komulainen 2018: Google Forms -kyselyn vastaukset, 2. Kysymys.

Taulukko 3. Komulainen 2018: Google Forms -kyselyn vastaukset, 3. Kysymys.

Taulukko 4. Komulainen 2018: Google Forms -kyselyn vastaukset, 4. Kysymys.

## Liitteet:

Liite 1. Tutkimuslupa- ja dokumentoinnin käyttöoikeussopimus

Liite 2. Mentimeter -kyselyn visuaaliset tulokset

Liite 3. Google Forms -kyselyn avointen kysymysten vastaukset

## Liitteet

### Liite 1. Tutkimuslupa- ja dokumentoinnin käyttöoikeussopimus

#### Hei!

Olen **Reetta Komulainen**, Sonkajärven Lukion vanha opiskelija ja nykyisin opiskelen Lapin yliopistossa Kuvataidekasvatusta. Toteutan **pro gradu -tutkielmaani** sisältyvän **toimintatutkimuksen** Sonkajärven Lukiossa viikoilla 43-46 ja tutkimukseeni ottavat osaa lukion KU1 -kurssiin osallistuvat opiskelijat.

Tutkielmani toiminnallisessa osiossa käsittelen nuorten kanssa heidän suhdettaan maakuntaan, eli Sonkajärven tapauksessa Pohjois-Savoon. Tutkimuksessani tätä kokemusta tarkastellaan digitaalisen tarinankerronnan keinoin, mikä tarkoittaa lyhyiden multimediateosten (ääni+kuva+teksti) tuottamista. Tuntikokonaisuuteen kuuluu kurssin sisältöihin sopivaksi räätälöityä opetusta, videotyöskentelyä ja käsikirjoittamista. Tutkielmani aineisto koostuu

1. 1) Nuorten tuottamista digitarinoista
2. 2) Työpajatallenteista (videot/kuvat/äänitteet)

Koska tutkielmani aineisto sisältää paitsi nuorten omia tuotoksia, myös tuntitallenteita, tulee minun tiedustella teiltä lupaa käyttää aineistoa. Lisäksi, koska opiskelijat ovat pääasiassa alaikäisiä, tulee minulla olla myös vanhempien suostumus nuoren osallistumisesta tutkimukseen, sekä aineiston käyttöön ja säilyttämiseen.

**Aineistoa ei julkaista tai jaeta luvatta sopimuksen ulkopuolisille tahoille.**

Olisin erittäin kiitollinen, mikäli antaisitte suostumuksenne, sillä aineisto on erittäin tärkeä tutkielmani näkökulmasta. Pyydän siis, että lukisitte huolellisesti seuraavan tutkimuslupa- ja dokumentoinnin käyttöoikeussopimuksen. Mikäli teillä herää kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä seuraavin yhteystiedoin:

**Reetta Komulainen (~~yhteystiedot poistettu~~)**

**Kiitos yhteistyöstänne! Terveisin Reetta Komulainen**

# TUTKIMUSLUPA- JA DOKUMENTOINNIN KÄYTTÖOIKEUSSOPIMUS

## Sonkajärven Lukio

Oikeudet kuva- ja äänitallenteisiin, muihin tuloksiin ja tuotoksiin sekä tausta- aineistoon

Sopijaosapuolet:

1. Sonkajärven Lukion KU1 -kurssin osallistujat (alaikäisten tapauksessa myös vanhemmat)
2. Reetta Komulainen, Lapin yliopiston Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman Maisteriopiskelija

Tällä sopimuksella Sonkajärven Lukion KU1 -kurssin opiskelijat antavat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta ja luovuttavat dokumentaation ja teosten käyttöoikeuden pro gradu -tutkimuksen toteuttavalle Reetta Komulaiselle, sekä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmalle.

1. Allekirjoittanut antaa luvan tulla tallennetuksi (kuvatuksi ja äänitetyksi) yksilönä tai ryhmässä, kun tallenne koskee tutkimukseen liittyvää työpajatoimintaa. Työpajatallehteita ei julkaista tai jaeta muille osapuolille, vaan ne toimivat tutkimuksen aineistona.
2. Allekirjoittanut antaa luvan lukiokurssiin sisällytetyn työpajan puitteissa tekemiensä teosten säilyttämiseen ja tutkimukseen sisällyttämiseen.
3. Lopullisia teoksia voidaan yhteisestä sopimuksesta julkaista useissa medioissa kuten sosiaalisessa mediassa ja verkkosivustoissa, mikä on keskeistä tutkimuksessa digitari-työpajan kululle. Kuitenkin julkaisutoimenpiteistä keskustellaan aina ensin sopija-osapuolten kesken, eikä mitään materiaalia levitetä julkisesti tai käytetä mainontaan ilman erillistä keskustelua.

**Sonkajärven Lukion opiskelija:**

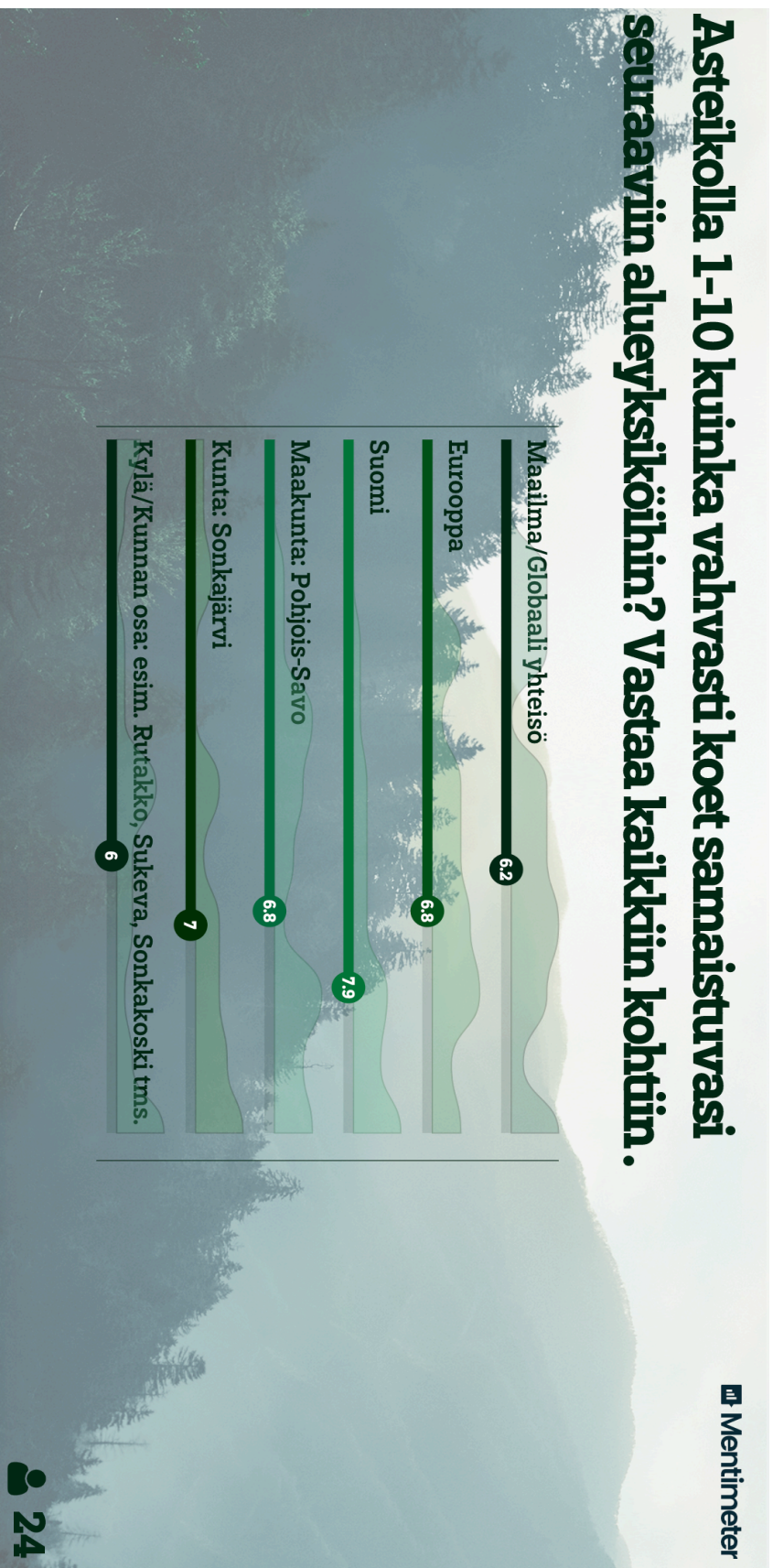
Paikka ja aika: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ 2018 Allekirjoitus:  
\_\_\_\_\_ Nimen selvennys:  
\_\_\_\_\_

**Mikäli opiskelija on alaikäinen, tulee allekirjoituksen tehdä opiskelijan lisäksi hänen huoltajansa:**

Paikka ja aika: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ 2018

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Huoltajan nimen selvennys: \_\_\_\_\_



# Kolme sanaa jotka tulevat ensimmäisenä mieleen maakunnasta Pohjois-Savo

maattia ruoka junttimainen  
huonoasfalttite ihmismäärä mehtä  
kaverit eukonkannot hisalmo mehtä  
huonotmehtäet kaukana kaikesta  
muunipöjäläet maaseutu metsästyys  
alcoholi hirvi  
maatalous alkoholi  
muikko tuppukylät  
mökki ympäristö iisalmi  
kuopio  
mykyrokka  
huonot tiet puut  
suomi pieni  
metsä kangaslampi  
joukkoenkulumatomuus mukavahmiset  
murre  
sauna huono yhteisö  
north savonia  
sauna huonoon hiekkatiet  
yrittäjyys  
eukonkanto maisema



## Minä maakunnassa; millaisia muistoja, kokemuksia tai tunteita sinulla liittyy Maakuntaan?

Ryppyreissut

Vähän kaikkee

Sukulaiset ovat aina eläneet täällä ja muutimme kymmenen vuotta sitten itsekin kajaanista. Muistan peltotyöt joita täällä on tehty

Melkein koko suku on asunut Pohjois-Savossa niin sukulaisten luona käynti on aika iso osa muistoja ja kokemuksia. Ja tietenkin kaikki muut matkat Pohjois-Savon sisällä.

Eukonkannot 6/5

Ei mitää ihmeellisiä

jääkiekko, elämä, friends

Tässä maakunnassa on ihania maisemia, kävely ja patikointi paikkoja. Välillä ärsyttää kun kaikki tuijottaa.

Shoppailu reissut Kuopioon, perheen kanssa matkailu ylipäättänsä

Kaikki tuntee kaikki ja ihmiset tietää toisten asiat liiankin hyvin

Kuopio on kiva kaupunki. Haluaisin muuttaa sinne opiskelemaan lukion jälkeen. Olen asunut siellä puoli vuotta ja haluan takaisin.

Luonnosta nauttiminen positiivisena kokemuksena ja ennakkoluuloiset ajatukset ja ahtaat odotukset negatiivisina kokemuksina.

Hyviä liittyen perheeseen mutta ne olisi olleet positiivisempiä muualla

Kavereitten kanssa liikkuminen eri paikkoihin

Lähinnä vain negatiivisia muistoja. En henkilökohtaisesti tykkää

jalkeen. Olen asunut siellä puoli vuotta ja haluan takaisin.

Kavereitten kanssa liikkuminen eri paikkoihin esim kangaslammella uiminen. Eukonkannot ainut tapahtuma joka tuo tänne porukkaa. Välillä paskaa se ettei ole julkisia ja vaikea liikkua mutta toisaalta tyytyväinen että syntynyt tänne

Lähinnä vain negatiivisia muistoja. En henkilökohtaisesti tykkää tästä paikasta ollenkaan.

Tylsä paikka. Kaverit ja perhe.

Kaverit ja perhe. Eri harrastukset (joskus). Välillä ärsyttää kun sijaitsee suht kaukana "sivistyksestä"

Töitä, huonoja teitä, huonoja hiekkateitä, huonot jäätiet

Olen ollu suurimman osan elämästäni maaseudulla Pohjois-savossa. Tunnelma on ollut rauhallinen ja on voinut ihan turvallisesti puuhailla vaikka mitä. Pohjois-savon alue on hyvää asumisaluetta.

**Rauhallisia paikkakuntia**

**Teatterin ja kirjallisuuden harjoittajia. Maakuntani on mukavan maaseudun läheinen, ja se on hyvä.**

**Ei ole mitään erikoista, mikä liittyisi osaltani Maakuntaan.**

**ajoin metsässä metsäkoneen urilla derbillä ja kaaduin suohon ja ragesin**

### Liite 3. Opiskelijoiden avoimet vastaukset Google Forms -kyselyyn

#### Kysymys 7.

Millaisiin Pohjois-Savoon liittyviin asioihin tahdoit kiinnittää katsojan huomiota digitarinasi avulla? (23 vastausta)

Luontoon  
en tiedä  
En osaa sanoa  
mopokulttuuriin :)  
En tiää, kai sonkajärven lukioon :D  
-  
Harrastus mahdollisuuksiin  
Luonnon tärkeyttä usean ihmisen elämässä  
Luonnon ja ihmisen väliseen suhteeseen  
Luontoon  
Luontoon, koska luontoa ei voi kuvailla sanoilla.  
Nuoriin liittyviä juttuja  
Luontoon ja omiin kokemuksiin täällä asuessa  
harrastuksia  
Suurempiin kokonaisuuksiin sekä pieneenpiin yksityiskohtiin joista Pohjois-Savo rakentuu juuri minulle.  
siihen miltä se meidän ryhmän mielestä just on  
Pohjois-Savon luontoon  
moottori ajoneuvoihin  
Luontoon ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin.  
Täällä on vähän kämäsiä asioita.  
Lukion käyntiin

#### Kysymys 8.

👉 Kyllä tahi ei, niin pohdi tähän että miksi? (23 vastausta)

en tiedä  
Tutut paikat jo  
meidän digitarina ei ehkä niin vahvasti liittynyt Pohjois-Savoon niin ei siinä oikeen mittään uutta päässy oppimaan.  
.  
Kaikki mitä videossa oli oli olennaista ja itsestään selvää  
Tehtävä oli kuitenkin suhteellisen suppea, joten käsitykseni ei muuttunut.  
Digitarinani ei ollut niin paikkakunta liitännäinen, joten en edes joutunut miettimään kotiseutua.  
Olen muodostanut mielipiteeni Pohjois-Savosta jo kauan aikaa sitten enkä koe sen muuttuvan pienestä.  
Kotiseutuni on jo tuttu, ei yksi projekti muuta mielipidettä  
Tehtävän aikana tuotiin meidän kuva kotiseudustamme  
Omat käsitykset pysyivät samoina  
Olen asunut täällä kauan  
Eii käsiteltyy niin paljoa sonkajärveä  
Keskityimme enemmänkin meidän elämäämme ja kokemuksiimme täällä  
ee oikein ihan heti  
Keräsimme lähinnä yhteen omia käsityksiämme Pohjois-Savosta, teimme suurimmaksi osaksi mututuntumalla ja omien kokemusten avulla kuin uusia näkökulmia ja tietoja etsimällä.  
ymmärsin, että oma käsitys on samalla tosi laaja, mutta melko suppea esim. paikkakunnissa

Tiesin ennestään Pohjois-Savon luonnosta  
kerrottiin asioista jota tiredetään  
Kaikki tiedot, jotka digitarinassamme oli, olivat jo ennestään tuttuja.  
Tiesin ennestään  
Käsitykseni on jo muovautunut viimeiseem muotoonsa.  
en minä tiää

Kysymys 9.

Millaisia uusia asioita opit digitarinatehtävän aikana? Tai kehittyivätkö jotkin vanhat taidot erityisesti? (23 vastausta)

ei  
En osaa sanoa  
käyttämään uudenlaista editointiohjelmaa ja totesin etten ehkä sitä jatkossa käyttäisi.  
En oikein osaa sanoa  
Tietokone taitoja  
Ei.  
Opin koko tekemisen ja kuvien muokkaamisen taito kehittyi  
Kompromissitaidot ryhmätyössä  
Ryhmässä kaikkien mielipiteiden kuuntelu  
Opin käyttämään ohjelmaa  
Opin syventävää ajattelua Pohjois-Savon suhteen, että piti tarkkaan miettiä mitä Pohjois-Savossa on hyvää tai huonoa ja omia kokemuksia.  
Editointi.  
Yripäättään sen tekeminen  
Opin käyttämään wevideota  
Videon editointi  
Opin Wevideo-ohjelman perusteet ja kynnyks koostaa omista kuvista videoita on nyt hieman matalammalla jos joskus tulevaisuudessa sellaiselle on tarve.  
en oikein kovin paljon mitään uutta oppinut, uskoisin. osaan ainakin käyttää muokkausohjelmaa.  
No alussa mietimme kerrottavia asioita Pohjois-Savon luonnosta ja sain tietää mielenkiintoisista matkailukohteista.  
enpä oikeestaan mitään  
Olen ennenkin tehnyt, joten ihan mukavaa taas uudelleen kokkeilla.  
Enpä oikeestaan mitään  
Sain muistella videoeditointi taitoja, mutta editointi ohjelma oli rajoitteellinen.  
yks uus oli editointi vaikka olenkin joskus nähnyt hieman miten editoidaa jostain

Kysymys 10.

Risuja ja ruusuja? Kehitysideoita? Muuta mielen päällä? (14 vastausta)

Eepä oo  
Eipä oikeestaan  
Ei enää ikinä täästä kiitos:)  
Idea oli hyvä ja digitarina oli hauska tehdä, kunhan keksi aiheen ja löysi materiaalia.  
--  
Digitarinan tekeminen oli mukava  
pitäis tehdä kesällä tai valoseen aikaan syksyllä.  
oksia ja havuja. Hyvää Joulua ja onnelista uutta vuotta!

Ihan napakka ja persoonallinen opetustyyli sulla :)

öömm enpä tiedä mitään erikoista. hyvin saatiin apua ja henkistä tukea suunnitteluun ja työn tekoon. työn palauttaminen oli myös helppoa

Käpyjä ja lehtiä, mutta jos paperi on puuta niin onko puut paperia?

Hyvin opetettu, kiitos siitä. Rentoa, mutta samalla tehokasta toimintaa.

Koko projekti oli mielenkiintoinen, hyvin toteutettu ja aikaa oli enemmän kuin tarpeeksi, mutta henkilökohtaisesti en pitänyt tästä työstä.

Ihan kiva oli tehdä sitä ja hyvät joulut sinullekin!