

TAPAUSTUTKIMUS DIGITARINOIDEN TEKEMISESTÄ KOULULAISTEN ILTAPÄIVÄKERHOSSA

Maija Eskola
Pro gradu -tutkielma
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Mediakasvatus
Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tapaustutkimus digitarinoiden tekemisestä koululaisten iltapäiväkerhossa

Tekijä: Maija Eskola

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 111, 7 liitettä

Vuosi: Kevät 2014

Tiivistelmä:

Tässä mediakasvatuksen pro gradu -tutkielmassa tarkastelen digitaalista tarinankerrontaa koululaisten iltapäivätoiminnassa. Tavoitteena on kuvata koululaisten iltapäiväkerhossa tehtyä digitarinaprojektia erityisesti sen suhteen, miten ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys sekä matalan kynnyksen mediakasvatusmetodin periaatteet siinä toteutuvat. Tavoitteena on myös antaa ajatuksia ja ideoita siihen, miten digitarinoiden tekemistä voisi kehittää iltapäivätoiminnan kontekstissa.

Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Tutkin pohjoissuomalaista iltapäiväkerhoa. Muodostin tämän kerhon tarpeiden ja kirjallisuuden perusteella iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallin, jota toteutimme kerhossa ohjaajien ja lasten kanssa viitenä eri päivänä kahden viikon ajanjaksolla. Aineistoni koostuu kenttäpäiväkirjasta ja kuudesta teemahaastattelusta: neljästä lasten ryhmähaastattelusta ja kahden ohjaajan yksilöhaastatteluista. Analyysini oli teoriaohjaava ja perustui teemoitteluun.

Monet yhteisöllisyyden piirteet – kuten ryhmähenki, ryhmään kuulumisen tunne, hulluttelu ja vaivannäkö yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi – toteutuivat digitarinaprojektissa. Ryhmässä toimiminen oli innostavaa, sujui pääosin hyvin ja vaati neuvottelutaitojen harjoittamista. Kielteiset ryhmää koskevat kokemukset liittyivät suurimmaksi osaksi tasapuolisuuden toteutumattomuuteen.

Myös useat matalan kynnyksen mediakasvatusmetodille ominaiset piirteet toteutuivat. Välineitä tai ohjelmia ei koettu vaikeiksi hankkia tai käyttää, ja iso osa työvaiheista liittyi kerhon arkeen ja tavanomaisiin toimintoihin. Digitaalinen tarinankerronta sopi monessa mielessä iltapäivätoiminnan kontekstiin. Ohjaajat olivat kuitenkin erimielisiä siitä, tuleeko lasten käyttää kerhossa tietokonetta ja tarvittaisiko vastaavaa projektia varten lisää työntekijöitä vai riittäisikö olemassa olevien ohjaajien kiinnostus ja viitseiäisyys.

Kehitin iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallia kokeilumme perusteella pääasiassa sen suhteen, että lapset olisivat paikalla enemmän ja tekisivät työtä tasapuolisemmin. Tätä varten digitarinan tekemisen ajankohdat tulisi päättää etukäteen ja ilmoittaa lapsille ja vanhemmille. Lisäksi lapsia olisi ohjattava entistä enemmän myönteiseen neuvotteluun.

Avainsanat: digitaalinen tarinankerronta, digitarina, mediakasvatus, iltapäivätoiminta

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	5
2 TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1 LASTEN MEDIAKULTTUURI JA MEDIALUKUTAITO	8
2.2 DIGITAALINEN TARINANKERRONTA JA DIGITARINA	13
2.3 KOULULAISTEN ILTAPÄIVÄTOIMINTA JA MEDIAKASVATUS	21
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS TOIMINTATUTKIMUKSELLISIN PIIRTEIN	28
4.2 ILTAPÄIVÄKERHON KUVAUS	31
4.3 ILTAPÄIVÄTOIMINTAAN INTEGROIDUN DIGITARINOIDEN TEKEMISEN MALLIN ENSIMMÄINEN VERSIO	32
4.4 DIGITARINATYÖSKENTELEY ILTAPÄIVÄKERHOSSA	38
4.5 AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSAINEISTO	40
4.6 AINEISTON ANALYYSI	46
5 TULOKSET	49
5.1 RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN JA YHTEISÖLLISYYS DIGITARINOIDEN TEKEMISESSÄ	49
5.2 DIGITARINOIDEN TEKEMINEN MATALAN KYNNYKSEN MEDIAKASVATUSMETODINA	62
5.3 DIGITARINOIDEN TEKEMISEN KEHITTÄMINEN ILTAPÄIVÄTOIMINNAN KONTEKSTISSA	73
6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	83
7 POHDINTA	87
LÄHTEET	91
LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Tässä mediakasvatuksen pro gradu -tutkielmassa tarkastelen digitaalista tarinankerrontaa koululaisten iltapäivätoiminnassa. Kiinnostuin koululaisten iltapäivätoiminnasta sen näkymättömyyden vuoksi: en ole törmännyt siihen ollenkaan mediakasvatuksen opinnoissani. Iltapäivätoimintaan liittyvä tutkimus on ollut vähäistä (Strandell 2012a, 17), vaikka sekä sen järjestäminen että siihen osallistuminen on Suomessa hyvin suosittua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16–17; Strandell 2012a, 61). Vaikka iltapäivätoiminta on lasten vapaa-aikaa, sitä ei tule vähätellä. Monille lapsille iltapäivätoiminta on olennainen osa ensimmäisiä kouluvuosia, ja he saattavat viettää jonain päivinä enemmän aikaa iltapäivätoiminnassa kuin koulussa. Tästä syystä haluan suunnata huomiota koululaisten iltapäivätoimintaan, ja erityisesti mediakasvatuksellakin on siellä tekemistä.

Lapset käyttävät medioita paljon ja monipuolisesti. Mediakulttuuri on osa heidän oppimisympäristöään ja arkeaan. Monet järjestäjät haluavat rauhoittaa iltapäivätoiminnan medialta (Pohjola & Juntunen 2006), mutta perusteluja mediakasvatukselle löytyy aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaavista dokumenteista. Mediataidot mainitaan Opetushallituksen (2011) Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa yhtenä niistä sisällöllisistä kokonaisuuksista, joista toiminta kootaan. Mediakasvatuksen menetelmät kytkeytyvät luontevasti myös joihinkin muihin kohtiin kuten leikki ja vuorovaikutus, käden taidot ja askartelu sekä kuvallinen, musiikillinen, kehollinen ja kielellinen ilmaisu. Samassa dokumentissa puhutaan monista aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteista ja ominaisuuksista, joista iso osa sopivat yhteen mediakasvatuksen tavoitteiden kanssa. Esimerkkejä tällaisista ominaisuuksista ovat yhteisöllisyys, yhdessä toimiminen, monipuoliset vuorovaikutustaidot, luova itsensä toteuttaminen, osallisuus, yhdenvertaisuus ja onnistumisen kokemukset. (Ks. mt..) Lisäksi koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteissa mainitaan yhtenä ammattitaitovaatimuksena, että tutkinnon suorittaja ”ottaa ohjauksessa huomi-

oon median vaikutuksen ihmisen elämään ja osaa käsitellä mediaviestejä yhdessä ohjattaviensa kanssa” (Opetushallitus 2010, 25).

Halusin tutkia jonkin käytännön mediakasvatusmetodin toteuttamista iltapäivätoiminnassa. Koska mediakasvatus ei ole vakiintunutta toimintaa iltapäivätoiminnassa, päädyin tapaustutkimukseen ja toimintatutkimukselliseen näkökulmaan, jossa tutkija on mukana siinä toiminnassa, jota hän tutkii ja pyrkii kehittämään. Samasta syystä käytettävän mediakasvatusmetodin piti olla helposti lähestyttävä ja toteutettava. Valitsin digitaalisen tarinankerronnan, joka yhdistää perinteisiä ja uusia mediamuotoja ja toimintatapoja. Työskentelyn lopputuloksena on digitarina, eräänlainen digitaalinen pienoiselokuva tai kuvakertomus, jossa tarina kerrotaan kuvien ja musiikin, kertojääänen ja/tai tekstin avulla. Minua kiinnostaa erityisesti digitarinoiden tekemisen prosessi, kun iltapäivätoiminnan lapset toteuttavat omia tarinoitaan aikuisten ohjauksessa.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata koululaisten iltapäivätoiminnassa tehtyä digitarinaprojektia erityisesti sen suhteen, miten ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys sekä matalan kynnyksen mediakasvatusmetodin periaatteet siinä toteutuvat. Tavoitteena on myös antaa ajatuksia ja ideoita siihen, miten digitarinoiden tekemistä voisi kehittää iltapäivätoiminnan kontekstissa.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa sovelsin digitaalisen tarinankerronnan metodia pohjoissuomalaisessa iltapäiväkerhossa yhdessä kerhon ohjaajien ja lasten kanssa. Muodostin kirjallisuuden ja ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallin, jota toteutimme kerhossa viitenä eri päivänä kahden viikon ajanjaksolla keväällä 2013. Lapset tekivät digitarinoita pienryhmissä, ja kerhon ohjaajat ja minä ohjasimme heitä. Positioni oli tutkijan ja haastattelijan lisäksi havainnoiva ja osallistuva ohjaaja.

Aineistoni koostuu kuudesta teemahaastattelusta ja kenttäpäiväkirjasta. Haastattelun digitarinaprojektin loputtua yhtätoista kerhon lasta ja kahta kerhon ohjaa-

ja. Lapset haastattelin ryhmissä, joissa oli kahdesta kolmeen henkilöä. Ohjaajat haastattelin kummankin erikseen. Pidin kenttäpäiväkirjaa, johon kirjoitin havain-toja ja tunnelmia jokaisen kerholla viettämäni päivän jälkeen. Tämän lisäksi kenttäpäiväkirjaan kuuluvat kerhon ohjaajien kanssa vaihdetut sähköpostiviestit. Analyysini oli teoriaohjaava ja perustui teemoitteluun.

Tutkielmassani on seitsemän päälukua. Olet nyt ensimmäisen luvun eli johdan-non lopussa. Seuraavassa luvussa avaan tutkimukseni taustaa ja siihen liittyviä käsitteitä sekä aiempia tutkimuksia. Kolmannessa esitän tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Neljännessä luvussa kuvaan käytetyn metodologian sekä käytännön toteutuksen yhteistyökerhon löytämisestä aina aineiston ana-lyysiin saakka. Tutkimuksen tulokset muodostavat viidennen luvun. Kuuden-nessa luvussa arvioin muun muassa tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Viimeisessä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen päätulokset ja pohdin niiden merkitystä ja lisätutkimustarvetta.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 LASTEN MEDIAKULTTUURI JA MEDIALUKUTAITO

Mediakulttuuri kuuluu lasten kasvu ympäristöön. Siinä ei ole kyse yksittäisistä teknologioiden käytöistä tai mediatekstien vastaanottamisesta ja tuottamisesta, vaan mediakulttuuri on kokonainen toiminta- ja elinympäristö (Kupiainen 2009, 178). Se näkyy lasten kohdalla esimerkiksi leikeissä, harrastuksissa ja osallistumisen mahdollisuuksina ja vaikuttaa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Median kuluttaminen ja tuottaminen luo merkityksiä, kokemuksia ja sosiaalista toimintaa, ja sen parissa käydään läpi ja käsitellään monenlaisia tunteita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 18.) Lapset eivät ole massaa mediankulttuurin toimijoina, vaan heillä on keskenään hyvin erilaisia mielenkiinnon kohteita ja tapoja käyttää mediaa. Yksilön henkilökohtainen mediamaku alkaa kehittyä jo muutaman vuoden iässä, ja sukupuolien ja ikäryhmien välillä on eroja. (Mt., 18–19; Pääjärvi 2012, 64–66.) Tämän tutkielman puitteissa olen kiinnostunut erityisesti 7–8-vuotiaista, koska selvästi suurin osa koululaisten iltapäivätoimintaan osallistuvista lapsista on tämänikäisiä.

7–11 -vuotiaiden lasten mediankäyttöä ja kokemuksia mediakasvatuksesta suomalaisissa kodeissa tutkineen Lasten mediabarometri 2011:n mukaan lapset käyttävät medioita monipuolisesti. Television ja kuvatallenteiden katselu oli 7–11 -vuotiaiden suosituin mediankäyttötapa. (Pääjärvi 2012, 64–66.) 70 prosenttia vastanneista ensimmäisen luokan oppilaista katseli kuvatallenteita päivittäin tai lähes päivittäin. Yli puolet ekaluokkalaisista pelasi pelikonsolilla tai tietokoneella, luki kirjoja tai kuunteli radiota tai musiikkia ainakin kerran viikossa. Yli kaksi kolmasosaa ekaluokkalaisista oli opetellut käyttämään kännykkää, kuvatallenteiden katselulaitteita, digikameraa ja internetsivuja. (Hirvonen 2012, 48–49.)

Vuoden 2013 Lasten mediabarometri -tutkimus oli maanlaajuinen lasten vanhemmille suunnattu kyselytutkimus, jonka kohderyhmänä olivat 0–8-vuotiaat lapset. Kaikki 7–8-vuotiaat lapset käyttivät internetiä, 55 prosenttia melkein joka päivä tai useammin. Internetiä käytettiin suurimmaksi osaksi kuvaohjelmien katselamiseen ja pelien pelaamiseen. Kahdeksan prosenttia julkaisi omia tuotoksiaan internetissä joskus tai useammin. Lähes kaikki pelasivat digitaalisia pelejä ainakin joskus, 40 prosenttia melkein joka päivä tai useammin. 62 prosenttia katseli kuvaohjelmia ainakin kerran päivässä ja 30 prosenttia melkein joka päivä. Yksi suurimpia 2010-luvulla tapahtuneita muutoksia 0–8-vuotiaiden mediankäytössä on se, että entistä selvästi suurempi osa kuvaohjelmien katselusta tapahtuu nyt internetin kautta. Internetpalvelujen ja digitaalisten pelien käyttö ylipäättään on yleistynyt ja käytön aloittaminen aikaistunut. (Suoninen 2014, 7–71.)

Koulunkäynnin alkaessa erityisesti kännykän käyttö lisääntyy verrattuna nuorempiin ikäryhmiin: kahdella kolmasosalla vuoden 2013 mediabarometrin 7-vuotiaista ja 94 prosentilla 8-vuotiaista oli oma kännykkä. Selvästi yleisin kännykän käyttötapa oli yhteyden pitäminen vanhempiin. Myös pelaaminen oli suosittua: lähes päivittäin kännykällä pelasi 29 prosenttia kännykänkäyttäjistä ja viikoittain 62 prosenttia. Kännykän kameraa käytti vähintään viikoittain puolet ja lähes yhtä moni lähetti tai vastaanotti tekstiviestejä. Internet-yhteyttä sai ja pysyi kännykällä käyttämään vain harva, ja heistäkin suurin osa vain tietyissä tilanteissa. 7–8-vuotiaat kuluttivat ahkerasti myös perinteisempiä medioita. 59 prosenttia kuunteli musiikkia tai radiota melkein joka päivä tai useammin. 65 prosenttia luki sarjakuvia ja lehtiä ainakin kerran päivässä ja 26 prosenttia melkein joka päivä. Kolmannekselle luettiin ääneen ainakin kerran päivässä. (Suoninen 2014, 42–50.)

Elääkseen menestyksekkäästi rikkaassa mediakulttuurissa ja medioiden kyllästyttävässä maailmassa ihminen tarvitsee monenlaisia taitoja. Puhutaan esimerkiksi medialukutaidosta, mediakielitaidosta, mediataidosta ja mediatajusta (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, 32; Sihvonen 2009). Tässä työssä käytän pääasi-

assa medialukutaidon käsitettä, koska se on eniten käytössä lähteissäni ja koska erityisesti englanniksi media literacy kuvaa ilmiön monimuotoisuutta ja merkittävyyttä. Suomeksi lukutaito voi kuulostaa yksioikoiselta vastaanottamisen taidolta, mutta medialukutaito – kuten perinteinenkin lukutaito – on paljon enemmän (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, 31). Medialukutaidolle on monenlaisia määritelmiä. Usein esille nousevia ulottuvuuksia ovat mahdollisuus ja taito etsiä informaatiota, mediatekstien kriittinen lukeminen, analysointi ja ymmärtäminen sekä mahdollisuus tuottaa itse mediasisältöjä. Pidemmälle vietyinä näihin ulottuvuuksiin liittyvät esimerkiksi tietoisuus itsestä osana mediakulttuuria, kyky torjua median kielteisiä vaikutuksia ja toisaalta vaikuttaa itse, mahdollisuus vahvistaa yksilön ajattelua ja asemaa yhteisöissä sekä ymmärtää medioihin liittyviä taloudellisia, poliittisia, ideologisia ja sosiaalisia käytäntöjä. (Mt., 91–128.)

Medialukutaitoa on pidetty kognitiivisena ja kriittisenä taitona tulkita ja arvioida. Tämän lisäksi uudet mediat ja osallisuuden kulttuuri ovat tuoneet siihen myös osallistavia, luovia ja sosiaalisia elementtejä. Medialukutaito onkin rypäs erilaisia mediatekstien vastaanottamiseen sekä vuorovaikutukseen ja kulttuuriseen tuottamiseen liittyviä taitoja (Kupiainen & Sintonen 2009, 14–15.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013, 23) linjausten mukaan medialukutaito tulee nähdä tiedon, taidon ja osaamisen lisäksi kokonaisvaltaisena toimintakykynä ja tapana elää suhteessa mediaan. Ohlerin mielestä medialukutaito tarkoittaa taitoa tunnistaa, arvioida ja hyödyntää median mekanismeja. Hänen jaottelussaan medialukutaito on osa digitaalista lukutaitoa. (Ohler 2013, 13, 73.) Itse näen medialukutaidon yläkäsitteenä monenlaisille lukutaidoille, esimerkiksi suulliselle, kirjalliselle, kuvalliselle ja digitaaliselle lukutaidolle. En siis pidä medialukutaitoa myöskään perinteisestä lukutaidosta erillisenä, vain uusiin medioihin kytkeytyvänä lukutaitona. Saattaa kuitenkin olla, että medialukutaito sisältyy ennemminkin nykypäivän laajasti ajateltuun lukutaitoon kuin päinvastoin (ks. mt., 85–86; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 3–6).

Ihminen ei koskaan ole täysin medialukutaitoinen, vaan medialukutaitoa voi aina kehittää. Se on loputon jatkumo ja osa elinikäistä oppimista (Kupiainen &

Sintonen 2009, 15). Medialukutaidon ja medialukutaitoisten kulttuurin toimijoiden tuottaminen on mediakasvatuksen tavoite (mt., 14–15; vrt. Sihvonen 2009). Jos medialukutaito on monisyinen ja vaikeasti määriteltävä käsite, samoin on siihen tähtäävä mediakasvatuskin. Mediakasvatus on monitieteinen ilmiö, joka elää käytänteissä, keskusteluissa ja tulkinnoissa. Mediakasvatus on kasvatusta ja oppia mediasta median parissa. Se on kasvattajan, kasvatettavan ja mediakulttuurin välistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on mediakulttuurin ulottuvuuksia ymmärtävä ja hyödyntävä, medialukutaitoinen yksilö. (Kupiainen & Sintonen 2009, 5–31.)

Ilmaisun näkökulmasta mediakasvatuksen tavoite on tuottaa mahdollisuuksia osallistua mediakulttuuriin aktiivisesti omilla tuotoksilla. Digitaalisten medioiden ja osallisuuden kulttuurin aikana tämä on entistä yhteisöllisempää, ja perustuu suurelta osalta olemassa olevien merkitysten kierrättämiseen. Kyse on kuitenkin myös yksilöllisestä kokemuksesta ja oman äänen ja omien kiinnostuksen kohteiden esiin tuomisesta. Mediapedagogiikan tuleekin pohjata prosessiin, jonka keskiössä ovat kasvatettavan omakohtainen jaettu kokemus sekä luova ja kriittinen ajattelu. Käsitys mediakulttuurisista mahdollisuuksista kehittyy analyyttisen tuottamisen ja kokemisen myötä. Valmiin tuotoksen lisäksi tärkeitä ovat prosessit: ideointi, suunnittelu, luominen ja tekeminen. Pedagogisesti suunnitellun ja ohjatun työskentelyn merkitys medialukutaidon kehittymiselle onkin suuri. Mediakasvatuksen oppimisprosesseihin sisältyy kokeilemista, tekemistä, vuorovaikutusta, eläytymistä ja inspiroitumista. Kognitiivisten taitojen lisäksi opitaan kulttuurisia, sosiaalisia ja luovia sekä tunteisiin liittyviä taitoja. Analyttisellä mediatekstien tarkastelulla on paikkansa, mutta medialukutaitoa rakennetaan ennen kaikkea itse tuottamalla. (Kupiainen & Sintonen 2009, 16, 129–143.)

Vaikka mediakasvatus ei ainakaan toistaiseksi ole perusopetuksen oppiaine, nähdään lasten medialukutaito valtion hallinnonkin tasolla tärkeänä asiana. Tästä esimerkkinä ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) laatimat kulttuuripoliittiset suuntaviivat lasten ja nuorten hyvän medialukutaidon edistämiseksi. Ne liittyvät erityisesti ”osallisuuteen, kansalaisena toimimiseen, kriittisyyteen, luo-

vuuteen ja itsensä ilmaisemiseen” (mt., 4). Keskiössä ei siis tällä haavaa näytä olevan suojeleminen pelon ja kieltämisen kautta, vaan ennemminkin lapsen kasvattaminen kriittiseksi ja itseään ilmaisevaksi tietoyhteiskunnan toimijaksi (ks. Kupiainen 2009).

Tällä hetkellä koululla on erittäin pieni rooli mediankäytön opettelussa ja mediaan liittyvissä keskusteluissa (Pääjärvi 2012, 64–66). Samoin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen piirissä järjestelmällistä mediakasvatusta toteuttavat lähinnä yksittäiset kasvattajat. Yksiköt ja organisaatiot saattavat jopa ylpeillä sillä, että ovat ”mediavapaita vyöhykkeitä”. (Suoninen 2014, 72–75.) Myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa on monin paikoin valloilla kirjoittamaton sääntö medioiden jättämisestä sen ulkopuolelle (Pohjola & Juntunen 2006). Vaikka mediakasvatuksen kentällä on monia toimijoita, institutionaalisilla kasvatusympäristöillä on mahdollisuus kehittää lasten medialukutaitoa kaikkein suunnitelluimmin ja yhdenvertaisimmin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 23). Tällainen mediaopetus voisi edistää lasten tasa-arvoisia mahdollisuuksia toimia mediaympäristössä, jossa he elävät, koska kaikissa kodeissa lasten kanssa ei käydä läpi media-asioita (Pääjärvi 2012, 64–66).

Ohler antaa kolme syytä käsitellä uutta mediaa kouluopetuksessa. Ensinnäkin, uusi media sisältää perinteisten mediamuotojen käytön. Toiseksi, uuden median ymmärtäminen tulee olemaan osa nykypäivän lukutaitoisuutta. Kolmanneksi, koulun ulkopuolella oppilaat elävät suureksi osaksi mediamaailmassa, joka tarjoaa heille monenlaisia oppimismahdollisuuksia, joita he eivät löydä koulusta – joskin mobiiliteknologia hämärtää jo tätä rajaa. Voimme olla osa lasten mediamaailmaa ja ohjata miten ja mitä he oppivat tai sulkea silmämme ja asettaa heidät vaaraan. (Ohler 2013, 85–86.) Media-asiat ovat lasten arkea ja heille merkityksellisiä, joten ei ole kasvatussuhteenkaan suhteen se ja sama, miten kasvattaja niihin suhtautuu. Lasten asioista tulisi olla kiinnostunut, eikä heppoisin perustein vähätellä, kauhistella tai tuomita niitä.

Kasvattajien asenteet teknologian opetuskäyttöä kohtaan ovat muuttuneet ja muuttumassa myönteisemmiksi. Osa heistä on edelleen haluttomia toteuttamaan uuteen mediaan liittyviä projekteja. Yksi syy haluttomuuteen voi olla kasvattajan oman medialukutaidon puutteellisuus. (Ohler 2013, 84.) Pulaa voi olla myös sopivista välineistä tai avusta ja ajasta niiden käyttöönotossa omassa toimintaympäristössä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013, 19) linjauksen mukaan muuttuvassa mediaympäristössä kannattaa panostaa laitekeskeisen mediakasvatukseen sijaan sisältöihin, tarinoihin ja pedagogiseen toimintaan median parissa. Kasvattajat tarvitsevat helposti lähestyttäviä ja muuhun toimintaan integroitavia mediakasvatuksellisia työkaluja, jotka eivät vaadi uusimpien teknologiavälineiden hankkimista ja niiden käytön opettelua. Yksi tällainen metodi on digitaalinen tarinankerronta, josta lisää seuraavassa luvussa.

2.2 DIGITAALINEN TARINANKERRONTA JA DIGITARINA

Tarina on tapahtumien sanallista kuvaamista. Sen sisältämät tapahtumat tai osa niistä voi olla kuvitteellisia. (Aikio 2008, 139.) Ihminen on tarinankertoja. Jäsenämme ja järkeistämme maailmaa tarinoiden avulla. Kerromme jatkuvasti pieniä tarinoita puhuessamme tapahtumista, konteksteista, ihmisistä ja teoista. tarinat ovat sekä henkilökohtaisia että yhteisöllisiä. Tarinoissa on osa kertojaa, ja niiden jakaminen ja vastaanottaminen luo ihmisten välille tunteisiin perustuvaa yhteyttä ja intiimiyttä (ks. Lambert 2013, 6–7). Bruner puhuu narratiivista kahdessa merkityksessä: tarinan rakentamisen prosessi kognitiivisena tapahtumana eli narratiivisena ajatteluna sekä narratiivisen ajattelun tuotteina eli ihmisten kertomina tarinoina. Tarina on narratiivisen ajattelun työkalu, sillä narratiivinen ajattelu saa muodon tarinoiden kautta. Tarinamuoto tekee kokemuksesta yhteisen, ymmärrettävän kokemuksen. Narratiivi onkin ihmisen tapa organisoida kokemuksia ja tehdä niistä ymmärrettäviä. Paitsi työkaluja, tarinat ovat toisaalta myös narratiivisen ajatteluprosessin tuotteita. (Tolska 2002, 23–26, 100–133.) Tarinoiden sisällöissä ja muodoissa on persoonallisten ja uniikkien lisäksi myös universaaleja piirteitä (Campbell 1973; Ohler 2013; Tolska 2002, 135–149). Ehkä juuri siksi ne viehättävät meitä läpi elämän. tarinat ovat myös tärkeitä ihmi-

syyden rakentajia. Tarinoilla on merkittävä rooli ihmisen kielellisessä kehityksessä sekä kokemustiedon keräämisessä ja käyttämisessä (Aikio 2008). Tarinoiden kertominen edistää mielikuvitusta ja viestintätaitoja, erityisesti emotionaalisen kommunikaation taitoja. Lisäksi ihminen muodostaa minäkuvaansa ja hahmottaa identiteettiään tarinoiden kautta. (Mt.)

Tarinoiden kertomista ei siis tarvitse opettaa (vrt. Tolska 2002, 162–171), vaan se kumpuaa jokaisen sisäisestä maailmasta ja ajatuksista (Karlsson 2003, 45). Tarinat voivat kuitenkin jäädä kertomatta tai kuulematta, jollei niille ole sijaa tai jollei niitä arvosteta. Tätä ehkäisemään on kehitetty erityisiä menetelmiä. Näistä yksi on sadutus (storycrafting), jonka avulla ajatuksia muokataan tarinaksi (mt.). Sitä käytetään erityisesti lasten parissa tuomaan esiin lasten omaa kulttuuria ja kuuntelemaan heitä. Sadutuksessa lapselle sanotaan: ”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.” Aikuinen on innostava kuuntelija, joka kirjaa kertomuksen sanatarkasti muistiin sitä korjaamatta tai muuttamatta. Sadutus on vastavuoroinen tapahtuma, jonka avulla aikuiset oppivat ottamaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapsi tulee kuulluksi, ja hän saa kertoa ja jättää kertomatta juuri haluamiaan asioita. (Mt., 10–11, 110.) Omien tarinoiden kertomiseen ja jakamiseen perustuu myös tutkielmani toiminnallinen mediakasvatusmetodi digitaalinen tarinankerronta (digital storytelling), jossa tarinankerronta yhdistyy tämän päivän lapsille tärkeisiin digitaalisiin taitoihin (ks. Ohler 2013, 48).

Digitaalisessa tarinankerronnassa käytetään digitaalista teknologiaa yhdistämään erilaisia mediamateriaaleja yhtenäiseksi tarinaksi, digitarinaksi. Digitarinassa yhdistyvät kertojääni, kuvat, videoleikkeet, musiikki ja/tai teksti. Digitarinat ovat usein elokuvamaisia ja kestävät yleensä muutaman minuutin. Valmiit digitarinat voidaan julkaista esimerkiksi jossakin internetin videopalvelussa. (Ohler 2013, 16–17.) Digitarinoita voi tehdä yksin tai porukalla missä iässä ja melkein missä paikassa tahansa. Tässä tutkielmassa keskityn digitaaliseen tarinankerrontaan, jota lapset tekevät pienryhmissä aikuisten ohjauksessa. Puhun

digitaalisen tarinankerronnan rinnalla myös digitarinoiden tuottamisesta ja digitarinoiden tekemisestä. Molemmat korostavat prosessia, ensimmäinen enemmän audiovisuaalisen tuotannon lähestymistapaa ja jälkimmäinen yleistä, käytännönläheistä näkökulmaa.

Digitarinan voi tuottaa esimerkiksi Kumpulaisen mallin mukaan seuraavien vaiheiden kautta: ideointi, mediamateriaalin kerääminen ja tuottaminen, käsikirjoitus, editointi ja julkaiseminen. Tarinan idea voi liittyä esimerkiksi henkilökohtaiseen tai yhteisölliseen elämään tai fantasiamaailmaan. Ideoinnin jälkeen kerätään valmista ja tuotetaan omaa mediamateriaalia, esimerkiksi erilaisia kuvia, videoita ja äänitteitä. Seuraava vaihe on käsikirjoituksen laatiminen. Se on muodoltaan vapaa, mutta tarina etenee pääasiassa juonellisena kertomuksena dialogin ollessa mahdollisesti osa sitä. Digitarina editoidaan käyttäen yhtä tai useampaa tietokoneohjelmaa. Käsikirjoitus äänitetään ja siihen yhdistetään mediamateriaalia. Kuvien kokoa, muotoa ja väriä muokataan, samoin äänimaailma sovitetaan kohdalleen ja materiaalit sijoitetaan haluttuun järjestykseen. Tuotannon viimeinen vaihe on digitarinan julkaiseminen, jonka myötä tekijät voivat saada palautetta, ja yleisö kysyä ja kommentoida. Julkaisualusta voi olla esimerkiksi muistitikku, DVD-levy, YouTube-sivusto tai koulun netti-tv. (Kumpulainen 2011, 55–60.) Lambertin (2013, 5–69) seitsemän askeleen malli on osin päällekkäinen Kumpulaisen (2011) mallin kanssa, mutta se keskittyy enemmän tarinan sisällöllisiin ja kerronnallisiin seikkoihin. Tarkemmin pohdittavia asioita ovat muun muassa tarinan näkökulma, välitettävät tunteet ja kertojan äänen sävy (Lambert 2013, 5–69).

Edellä lyhyesti kuvatut vaiheet eivät ole jyrkkärajoitettuja, eikä niiden tarkka seuraaminen suinkaan ainoa tapa tuottaa digitarinoita. Digitaalisen tarinankerronnan metodin henkeen kuuluukin kannustaa vaihtoehtoisten toteutustapojen kokeilemiseen (Kumpulainen 2011, 56–60). Suunnittelin lukemani kirjallisuuden sekä yhteistyökerhon ohjaajien kanssa käymieni keskustelujen perusteella oman iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallin, jota toteutimme yhteistyökerhossa (Liite 1). Tämän käytännön kokeilun ja aineiston ana-

lyysin perusteella kehitin mallia eteenpäin (Liite 2). Kuvailen mallia tarkemmin Tutkimuksen toteutus ja Tulokset -luvussa.

Digitarinaa työstetään muillakin kuin digitaalisilla välineillä ja toimintatavoilla. Tällaisia ovat esimerkiksi keskusteleminen, piirtäminen, kirjoittaminen, näytteleminen ja askarteleminen. Bogard ja McMackin (2012) pohtivatkin, olisiko parempi puhua multimodaalisesta kuin digitaalisesta tarinankerronnasta. Vanhojen tuttuja ja toisaalta uudempia välineiden ja tapojen yhdistelmä on olennainen osa metodin ideaa ja sen soveltuvuutta moniin yhteyksiin. Tämä ulottuvuus vaikutti ratkaisevasti siihen, että valitsin juuri digitaalisen tarinankerronnan tutkimukseni toiminnalliseksi mediakasvatukselliseksi metodiksi. Olen siis jossain määrin samaa mieltä Bogardin ja McMackinin kanssa, vaikka käytänkin tässä tutkielmassa vakiintuneita digitarinan ja digitaalisen tarinankerronnan käsitteitä.

Yksi digitaalisen tarinankerronnan tavoite on etsiä luovia tapoja ilmaista asioita yksinkertaisilla teknisillä työkaluilla (Kupiainen & Sintonen 2009, 145). Teknologian on tarkoitus palvella tarinaa eikä päinvastoin. Isommat, kalliimmat ja moninaisemmat teknologiavälineet eivät automaattisesti tarkoita parempaa digitarinaa, vaan antoisia tarinoita voi tehdä myös ilmaisilla tai halvoilla välineillä. Sopivia voivat olla lapsille ja ohjaajille jo entuudestaan tutut tai helposti saatavilla olevat välineet. Samoin kasvattajan ei tarvitse olla median ja laitteiden asiantuntija toteuttaakseen digitaalista tarinankerrontaa ryhmässään. (Ohler 2013.) Huonosti soveltuvat välineet voivat turhauttaa, ja ohjaajan on hyvä osata tai opetella käytettävien laitteiden ja ohjelmien peruskäyttö ennen digitarinoiden tekemistä. Laadukkaan digitarinoiden tekeminen onnistuu kuitenkin kohtuullisella vaivalla ja kuluilla saatavilla laitteilla. Mediamateriaalin tekemistä varten pitää olla mahdollisuus tehdä joitain seuraavista asioista: saattaa dokumentteja (esimerkiksi piirustuksia) digitaaliseen muotoon skannaamalla tai valokuvaamalla, ottaa valokuvia, ottaa videokuvaa, äänittää digitaalisessa muodossa (esimerkiksi puhetta, laulua, tehosteäänäniä). Lisäksi edellä mainitut mediamateriaalit tulee pystyä yhdistämään, mihin tarvitaan sopiva laite, tavallisesti tietokone, sekä yksi

tai useampi ohjelma. Esimerkiksi jo älypuhelimella, tabletilla tai digikameralla sekä kannettavalla tietokoneella pääsee digitarinoiden tekemisessä pitkälle.

Digitaalinen tarinankerronta sopii välineeksi niillekin kasvattajille, joilla ei ole paljon kokemusta digitaalisesta mediasta tai siihen liittyvästä mediakasvatuksesta. Tässä tutkielmassa keskityn digitarinoiden tekemisen tähän puoleen, sillä uuden mediat eivät tyypillisesti ole suuressa roolissa iltapäivätoiminnassa (Pohjola & Juntunen 2006) – eivät olleet yhteistyöiltapäiväkerhossanikaan. Digitarinoiden tekeminen sopii tällaisiin ympäristöihin, sillä se on matalan kynnyksen mediakasvatusmetodi. Tällä tarkoitan sitä, ettei digitaalisen tarinankerronnan toteuttamista varten tarvita kalliita uusimpia laitteita tai vaikeiden tietokoneohjelmien opettelemista ja että sen voi integroida toimintaympäristön, tässä tapauksessa iltapäivätoiminnan, arkeen ja siellä olemassa oleviin käytäntöihin. Ideointi voi perustua leikkiin tai sadutukseen, valokuvia voidaan ottaa metsäretkellä tai askartelutöistä ja digitarinan taustalle voidaan äänittää lasten laulua ja musisointia. Kuten edellä on käynyt ilmi, digitaalisessa tarinankerronnassa yhdistetään perinteisiä ja uusia toimintatapoja ja välineitä. Osa digitaalisen tarinankerronnan elementeistä on siis tuttuja kaikille kasvattajille, mikä madaltaa kynnystä lähteä tekemään digitarinoita lasten kanssa.

Digitaalisen tarinankerronnan juuret johtavat Pohjois-Amerikkaan, San Franciscoon. Idea virisi todenteolla 1990-luvulla monialaisessa yhteistyössä, kun tutkittiin, kuinka digitaalinen media voisi voimaannuttaa henkilökohtaista tarinankerrontaa. Mediatuottaja ja taiteilija Dana Atchley, teatterituottaja Joe Lambert ja hänen vaimonsa Nina Mullen perustivat San Francisco Digital Media Centerin vuonna 1994. He kehittivät opetussuunnitelman digitaalisen tarinankerronnan taitojen opettamiseksi. Vuonna 1998 San Francisco Digital Media Center siirtyi Berkeley'iin ja otti uudeksi nimekseen Center for Digital Storytelling. Keskus on tähän mennessä kouluttanut digitaalista tarinankerrontaa yli 15000 ihmiselle ympäri maailmaa. (Center for Digital Storytelling.) Suomessa digitarinoiden saralla ovat kunnostautuneet erityisesti Oulun yliopisto ja Kokkolan yliopistokes-

kus Chydenius. Aiheeseen liittyviä kursseja on pidetty opettajille ja opettajaksi opiskelulle vuodesta 2002 alkaen. (Kumpulainen 2011, 55.)

Tarinamuotoisuutta voi hyödyntää asioiden opettamisessa ja painamisessa miehen: tarinan rakenne, rytmi ja siihen liittyvät emootiot voivat auttaa muistamaan tietoa paremmin kuin jos sama tieto olisi erilaisessa muodossa. Digitarinoita voidaan käyttää kouluainesisältöjen opettamiseen. (Ohler 2013, 10, 48–82.) Opettaja voi tehdä digitarinoita itse tai etsiä sopivia valmiita digitarinoita ja käyttää niitä opetuksen osana saadakseen oppilaiden huomion tai tehdäkseen opetettavan asian ymmärrettävämmäksi (Robin 2008). Tässä tutkielmassa olen kuitenkin kiinnostunut digitarinoiden tekemisen prosessista, kun lapset itse tuottavat digitarinoita ennalta määräämättömistä aiheista.

Digitarinat ovat keino sovittaa yhteen lasten omat maailmat, kieli ja luovuus, vallitseva mediakulttuuri sekä kriittinen ajattelu. Digitaalinen tarinankerronta yhdistää perinteisiä ja uusia lukutaitoja ja antaa tilaisuuden kehittää medialukutaitoa. Se opettaa asioita mediatuotannosta ja harjaannuttaa tutkimaan tarinan taustoja. Digitarinoiden tekeminen vaatii kärsivällisyyttä, suunnittelutaitoja ja prosessimaista toimintaa ja ajattelua. (Dogan 2011; Ohler 2013, 10–12; Palmgren-Neuvonen, Mikkola & Kumpulainen 2011.) Digitaalinen tarinankerronta on osallisuuden kulttuurin mediakasvatusmenetelmä, joka mahdollistaa lasten vapaa-ajan maailmojen ja kouluympäristön kohtaamisen (Kupiainen & Sintonen 2009, 165; Robin 2008). Yksilöt voivat ryhmässä toimiessaan tuoda omat tietonsa ja taitonsa muun ryhmän käyttöön ja osaksi yhteistä työtä. Samalla he oppivat toisiltaan. Digitarinoiden tuottaminen on monipuolinen prosessi, mutta jokaisen ryhmän jäsenen ei tarvitse osata kaikkea, vaan asioita voidaan opetella yhdessä. Tähän kuuluu myös ohjaavan aikuisen rooli: sen ei tarvitse olla samanlainen kaikissa vaiheissa, vaan se voi vaihdella lasten ja ohjaajan tiedoista ja taidoista riippuen. Lapset saattavat osata laitteiden mekaanisen käytön ja opastaa ohjaajia siinä. (Ks. Palmgren-Neuvonen ym. 2011.) Teknologia ei kuitenkaan tee ohjaajia tarpeettomiksi vaan ennemmin päinvastoin: lapset tarvitse-

vat aikuisten apua tehdäkseen hyviä valintoja ja käyttääkseen teknologiaa viisaasti (Ohler 2013, 15).

Yksi näkökulma digitaaliseen tarinankerrontaan on ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys. Henkilökohtaiset digitarinat ovat suosittu ja tärkeä digitaalisen tarinankerronnan tyyppi, mutta samoin on digitarinoiden tekeminen ryhmässä. Kun digitaalisia tarinoita tehdään pienissä ryhmissä, työskentelyn eri vaiheet tarjoavat monia tilaisuuksia oppia ja harjoitella sosiaalisia taitoja, esimerkiksi yhteistyö-, vuorovaikutus-, organisointi- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista työskentelyä (Palmgren-Neuvonen ym. 2011; Robin 2006, 2008). Digitaalinen tarinankerronta on yhteisöllinen prosessi, jossa tekijät tukevat toisiaan jatkuvasti palautteen ja oman osaamisensa kautta. Se vaatii yhteistyötä, tarjoaa yhteisöllisyyden kokemuksia, sitouttaa toimijoita aktiiviseen työskentelyyn ja opettaa kantamaan vastuuta sekä omasta että muiden oppimisesta. Tarina sekä tuotetaan että katsellaan ja kuunnellaan yhdessä. Kuulijat ovat kertojia ja kertojat kuulijoita. (Kumpulainen 2011, 56–68.)

FutureStory oli vuosina 2009–2011 toteutettu Suomen ensimmäinen laaja digitarinoiniin liittyvä tutkimus- ja kehittämishanke. Toimijoita olivat Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan koordinoima monitieteinen tutkijayhteisö ja kaupungin opetustoimi. Kari Kumpulainen johti hanketta, ja mukana oli useita oululaisia kouluja ja yliopisto-opiskelijoita. Hankkeessa tutkittiin digitarinoita pedagogisena toimintamuotona. (Kumpulainen 2011, 55.) Siihen kuului erilaisia osahankkeita, joissa kerättiin kyselyin ja haastatteluin käytännön digitarinakokeiluihin liittyvää tietoa. Aineistojen perusteella digitaalinen tarinankerronta tukee yhteistoiminnallista ja mielekästä oppimista ja opettaa oppilaille 2000-luvun taitoja. Opettajien mielestä digitarinoiden tekeminen lisäsi oppilaiden oppimismotivaatiota ja sitoutumista, ja oppilaat oppivat uusia sisältöjä, teknologiataitoja sekä kommunikatio- ja yhteistyötaitoja. Digitarinoiden editoiminen oli opettajien mielestä työlästä ja aikaa vievää, mutta se koettiin vaivan arvoiseksi. Pienryhmätyöskentely vahvisti ryhmätyötaitoja, joustavuutta ja erilaisten tilanteiden hallintaa. Oppilaita innosti luova toiminta, helppokäyttöinen teknologia sekä se, että projektissa oli

jokaiselle jokin miellyttävä vaihe. Digitalisoinnissa lapset ja aikuiset käsittelevät mediasisältöjä yhdessä. Digitalinoiden tekeminen vaatii vastuun ottamista sekä omasta että toisten oppimisesta ja yhteistyötä, joka kehittää ongelmanratkaisutaitoja. Jokainen opettajia myöten voi tuoda oman tietämyksensä ja osaamisensa ryhmän käyttöön ja toisaalta oppia uutta. Lopulta yhteinen toiminta konkreetisoituu tuotoksena, johon on muodostunut osallisuus ja omistajuus. (Palmgren-Neuvonen ym. 2011.)

Bogardin ja McMackinin tutkimuksessa kolmasluokkalaiset tekivät erilaisten vaiheiden kautta henkilökohtaisia digitalinoita yhdistelemällä vanhoja ja uusia lukutaitoja ja työskentelytapoja. Tutkimuksen aineistoa olivat videokuva, äänitalenteet, kenttämuistiinpanot, lasten täyttämät kyselylomakkeet ja kirjoitusnäytteet. Päätulokset olivat, että kertomuksen huolellinen suunnittelu ennen tietokoneelle menemistä on tärkeää ja että suunnittelemisen tulee auttaa lapsia muotoilemaan haluamansa ajatukset hyvin järjestellyiksi teksteiksi. Tutkimuksen lapset olivat oman tutkimukseni lapsia vanhempia, he tekivät kukin oman tarinansa ja heillä oli käytössään erikoisia digitaalisia välineitä, joihin tutkimuksessa pitkälti keskityttiin. (Bogard & McMackin 2012.) Käytin kuitenkin joitain tämän tutkimuksen elementtejä ja huomioita oman digitalinoiden tekemisen mallini taustalla. Tärkein asia on maltti tarinan suunnittelussa ja kehittäessä ennen tietokoneelle menemistä. Ideointipaperipohjani (Liite 3) perustuu Bogardin ja McMackinin (2012) story mapiin ja kuvakäsikirjoituspohjani (Liite 4) heidän storyboardiinsa. Näistä ja yleisemmin mallistani kerron lisää Tutkimuksen toteutus ja Tulokset -luvussa.

Digitaalinen tarinankerronta kannustaa omaan mediatuottamiseen (Kupiainen & Sintonen 2009, 143). Digiajan tekniikka voi mahdollistaa uuden ilmaisumuodon niille, joita perinteinen tarinankerronta ei kiehdo (Kumpulainen 2011, 68) tai joiden perinteinen, kapeasti ajateltu mekaaninen luku- ja kirjoitustaito on puutteellinen. Tutkielmani tilanteessa kaikki lapset eivät lukeneet ja kirjoittaneet sujuvasti, mutta digitalinoiden tekeminen onnistui hienosti. Mediakasvatus alkaakin parhaimmillaan jo ennen kuin lapsi osaa sujuvasti lukea tai kenties edes puhua.

Tämän tarpeen tunnustanee jokainen, joka on nähnyt taaperon pelaavan tabletilta tai etsivän mieluista katsottavaa internetin kuvaohjelmapalvelusta.

Digitarinoiden idea on aina ollut monitieteinen eikä se pohjautu yksittäiseen taustateoriaan. Siinä on liittymäkohtia esimerkiksi tietojenkäsittelytieteeseen ja teatteritieteeseen, mutta sitä tarkastellaan usein erityisesti kasvatustieteen, sosiologian ja psykologian näkökulmista. (Kumpulainen 2011, 62.) Lapsen kehityksen eri osa-alueet vaikuttavat mediasuhteeseen ja mediakasvatukseen, ja suurin osa iltapäivätoimintaan osallistuvista lapsista on alkuopetusikäisiä, psykologian näkökulmasta latenssi-ikäisen alkuvaihetta eläviä. Tässä vaiheessa lapset ovat uteliaita, elävät voimakkaassa tunnemaailmassa ja himoitsevat elämyksiä ja tarinoita. Tärkeää on sekä itsenäisyys ja itse tekeminen että kaverit ja heidän kanssaan puuhasteleminen. Tämänikäisille on hyvä tarjota mahdollisuuksia itseilmaisuun median kautta, esimerkiksi omien tarinoiden tuottamiseen. Aikuisen on hyvä tarjota esikuvia valikoivasta median käytöstä ja rohkaista lapsia tekemään omia valintojaan ja kyseenalaistamaan median malleja ja sisältöjä. Aikuisen ja lasten yhteiset mediahetket ovat tärkeitä tämänikäisten kasvatuksessa. Mediakasvatuksen perusaskeleita ovat faktan ja fiktion sekä erilaisten mediatyyppien erottaminen ja itseilmaisun kehittäminen. Nämä taidot kehittyvät tutustuttaessa eri medioihin ja tehtäessä niihin liittyviä omia sisältöjä ja tarinoita. (Salokoski & Mustonen 2007, 18–29.) Digitaalinen tarinankerronta sopii siis iltapäivätoimintaan myös tästä näkökulmasta katsottuna.

2.3 KOULULAISTEN ILTAPÄIVÄTOIMINTA JA MEDIKASVATUS

Ennen 1990-lukua oli tavallista, että lapset viettivät koulun jälkeisen ajan kotona yksin tai kavereiden, sisarusten, vanhempien tai tuttujen aikuisten kanssa. Tuon ajan merkittävimmät institutionaaliset iltapäivähoidon ja -toiminnan muodot olivat koulujen kerhot ja kunnallinen päivähoito. 1990-luvun lama johti julkisen sektorin säästöjen myötä lasten iltapäivätoiminnan supistamiseen. Tätä seurannut huolipainotteinen keskustelu päättyi iltapäivätoiminnan uudistukseen, jota pidetään yhtenä viime aikojen tärkeimmistä suomalaisen lapsuuteen kohdistu-

vasta muutoksesta. (Rajala 2006, 7–8; Strandell 2012a, 11–16, 55.) Elokuussa 2004 voimaan tulleen lain mukaan kunta voi tarjota aamu- ja iltapäivätoimintaa ja päättää sen laajuuden. Jos kunta päättää tarjota aamu- ja iltapäivätoimintaa, sitä tulee tarjota peruskoulun ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä kaikkien vuosiluokkien erityisopetukseen osallistuville lapsille. Toimintaa tulee tarjota koulun työvuoden aikana vähintään 570 tuntia, pääsääntöisesti kello 7–17 välisenä aikana. Osallistuminen on vapaaehtoista, ja vanhemmilta voidaan periä toiminnasta enintään 60 euron suuruinen kuukausimaksu. Kunta voi järjestää toimintaa itse tai hankkia sen ostopalveluna. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003.) Niinpä toiminnan järjestämiseen osallistuvat muun muassa koulut, leikkikentät, järjestöt, yhdistykset, seurakunnat, seurat ja yksityiset palveluntarjoajat (Rajala 2006, 7; Uoti 2006, 11).

Suomalainen koululaisten iltapäivänvietto siis avautui julkiselle keskustelulle viime vuosikymmenen loppuvuosina. Samaan aikaan muiden Pohjoismaiden iltapäivätoiminta otti askeleita kodinomaisesta vapaasta oleskelusta kohti kouluun ja elinikäiseen oppimiseen kytkeytymistä. (Strandell 2012a, 55.) Esimerkiksi Ruotsissa käsitykset lasten hyödyllisistä ajankäyttötavoista ovat vaihdelleet eri aikoina ja näkyneet iltapäivätoiminnassa muun muassa kädentaitoja ja käytöstapoja opettavina työpajoina, hoitoon ja vapaaseen leikkiin perustuvana toimintana sekä oppimisen korostamisena. 1990-luvulla ruotsalainen iltapäivätoiminta asettui sekä ajallisesti että sisällöllisesti koulun jatkeeksi ja elinikäisen oppimisen piiriin. (Rohlin 2001.)

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden mukaan suomalaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen tarkoitus on tarjota lapselle turvallinen kasvuympäristö ennen ja jälkeen koulupäivän. Toiminnan tarkoitus on tukea lapsen kehitystä ja auttaa perheitä kasvatustehtävässä sekä ennaltaehkäistä lapsen yksinolon liittyviä riskejä ja syrjäytymistä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perustana ovat perusopetuksen kasvatustavoitteet, mutta sillä on myös oma erityisluonteensa laadukkaana vapaa-ajan toimintana. (Opetushallitus 2004.) Iltapäivätoiminnalla on siis monia ulottuvuuksia: se kytkeytyy kouluun ja oppimi-

seen, hoivaan ja turvallisuuteen sekä vapaa-ajantoimintaan. Nämä ulottuvuudet ovat osin päällekkäiset mutta osin myös vastakkaiset. Ei siis ihme, että myös Suomessa iltapäivätoiminnan sisällöistä ja niiden painottumisesta ollaan monetaa mieltä (Strandell 2012b, 33–34). Toiminnalla on monenlaisia järjestäjiä, joten toiminnan lähtökohdatkin eroavat toisistaan sekä hallinnollisesti, koulutuksellisesti että toiminnallisesti. Myös tilat vaihtelevat: iltapäivätoiminnan käytössä on ainakin koulujen, järjestöjen, seurakuntien ja puistojen tiloja. (Mt., 33–34.)

Vaikka aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen ei siis ole pakollista, se on suosittua sekä järjestäjien että osallistujien puolelta. Syksyllä 2008 yli 96 prosenttia kaikista Suomen kunnista järjesti iltapäivätoimintaa (Strandell 2012a, 61). Samaan aikaan aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistui valtakunnallisesti 40 458 oppilasta eli 26,6 prosenttia ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilasta sekä kaikkien vuosiluokkien erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Vuoden 2008 syyslukukaudella vastaavat luvut olivat 44 756 lasta ja 29,3 prosenttia. (Iivonen 2009, 30). Vuoden 2011 syyskuussa luvut olivat 49 449 lasta ja 32,4 prosenttia. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaista osallistui 53 prosenttia, toisen vuosiluokan oppilaista 28,4 prosenttia ja erityistä tukea tarvitsevista oppilaista 5,3 prosenttia. Osallistuvien lasten lukumäärä ja osuus on siis kasvanut jonkin verran vuodesta 2004. Lisäksi kaikki paikkaa hakevat lapset eivät sitä saa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16–17.) Tutkielmani yhteistyökerhossa toimintaa ei ole aamuisin vaan ainoastaan iltapäivisin, joten tarkastelen tässä tutkielmassa iltapäivätoimintaa. Kyseisessä kerhossa ei myöskään ole erityisen tuen piirissä olevia lapsia, joten keskityn ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden iltapäivätoimintaan.

Koululaisten iltapäivätoiminnan suosiosta huolimatta siihen liittyvä tutkimus on ollut melko vähäistä sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. Strandell 2012a, 17). Suomessa iltapäivätoimintaa on tutkittu ehkä eniten liikunnan näkökulmasta (esim. Hakamäki, Pälvimäki, Laakso & Laine 2009; Saari 2011; Salonen-Nummi 2007) ja lisäksi esimerkiksi työn ja perheen yhdistämisen (esim. Lammi-Taskula 2004) sekä lapsuuden politiikan ja hallinnan näkökulmasta (esim.

Strandell 2012a). Strandell (2012a, 17) arvelee, että syynä tutkimuksen vähäisyydelle saattaa olla iltapäivätoiminnan vähättely ja näkeminen ”pelkkänä” lasten vapaa-aikana sekä sen jääminen vakiintuneiden hallintosektoreiden väliin. Vähättelyyn ei ole syytä, sillä kuten edellä on käynyt ilmi, iltapäivätoiminta on suosittua ja sillä on kasvatuksellisia tavoitteita. Lisäksi on hyvä huomata, että lapsi saattaa päivän tai viikon aikana viettää jopa enemmän aikaa iltapäivätoiminnassa kuin koulussa. Iltapäivätoiminta on vaikea sijoittaa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskenttään (mt., 17). Sen institutionaalinenkaan sijoittuminen ei ole selvärajaista. Se ei ole koulua eikä päivähoitoa; se ei kuulu varsinaisen koulutuksen mutta ei myöskään hoivan piiriin. (Strandell 2012b, 33.) Iltapäivätoiminta tapahtuu usein koulun tiloissa tai läheisyydessä koulupäivän jälkeen ja kytkeytyy perusopetukseen jo lainsäädännön tasolla. Kyse on kuitenkin lasten valvotusta, hallinnoidusta ja ohjatusta vapaa-ajasta (Opetushallitus 2011). Iltapäivätoimintaa voi olla vaikea lähestyä tutkimuksellisesti myös siksi, että sitä on niin monenlaista: kuten edellä on todettu, toimintaa järjestetään keskenään hyvin erilaisissa ympäristöissä ja erilaisista lähtökohdista.

Yksi syy siihen, että valitsin tutkielmani kontekstiksi iltapäivätoiminnan, on siihen liittyvän tutkimuksen vähäisyys ja aiheen näkymättömyys mediakasvatuksen opinnoissani. Tämä ei tarkoita, ettei mediakasvatuksella olisi tehtävää iltapäivätoiminnassa. Kuten edellä on tullut ilmi, iltapäivätoimintaan liittyvät lait, säännökset ja ohjeet määräävät toiminnan sisältöjä hyvin väljästi. Mediataidot kuitenkin mainitaan Opetushallituksen (2011) Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa yhtenä niistä sisällöllisistä kokonaisuuksista, joista toiminta kootaan. Mediakasvatuksen menetelmät kytkeytyvät myös joihinkin muihin kyseisistä kokonaisuuksista, kuten leikki ja vuorovaikutus, käden taidot ja askartelu sekä kuvallinen, musiikillinen, kehollinen ja kielellinen ilmaisu. Monet samassa dokumentissa mainituista iltapäivätoiminnan tavoitteista ja ominaisuuksista ovat myös mediakasvatuksen tavoitteita. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteisöllisyys, yhdessä toimiminen, monipuoliset vuorovaikutustaidot, luova itensä toteuttaminen, osallisuus, yhdenvertaisuus, onnistumisen kokemukset, vastuullisuus sekä lasten kuulluksi tuleminen ja osallistuminen toiminnan suun-

nitteluun ja toteutukseen. (Ks. mt..) Lisäksi koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteissa mainitaan yhtenä ammattitaitovaatimuksena, että tutkinnon suorittaja ”ottaa ohjauksessa huomioon median vaikutuksen ihmisen elämään ja osaa käsitellä mediaviestejä yhdessä ohjattaviensa kanssa” (Opetushallitus 2010, 25). Toimintaa ohjaavissa dokumenteissa ei siis puhuta mediakasvatuksesta sillä nimellä, mutta niissä on jossain määrin mediakasvatuksen tavoitteita ja henkeä.

Media on osa lasten päivittäistä elämää, ja he puhuvat siihen liittyvistä asioista myös iltapäiväkerhossa. Monet kasvattajat ja vanhemmat ovat kuitenkin huolissaan median kielteisistä vaikutuksista lasten henkiseen kehitykseen, esimerkiksi väkivaltaisuuden lisääntymisestä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vähenemisestä. Ohjatun aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen tarvetta perusteltiin ennen lain voimaan tuloa muun muassa sillä, että se voisi ehkäistä lasten valvomatonta mediankäyttöä. Kirjoittamaton sääntö monille toiminnan järjestäjille ja ohjaajille onkin ollut aamu- ja iltapäivätoiminnan rauhoittaminen medialta. Lapset kuitenkin elävät jo mediakulttuurissa, ja media on osa heidän vapaa-aikaansa. Mediakasvatuksen ottaminen mukaan aamu- ja iltapäivätoimintaan lähentää ohjaajien ja lasten keskinäisiä maailmoja ja avaa uusia keskustelualueita. Median vastaanottamiseen, käyttämiseen ja omaan tuottamiseen kytkeytyvä mediakasvatus kehittää taitoja, joita lapset tarvitsevat tarkastellakseen mediaesityksiä kriittisesti ja ymmärtääkseen niiden taustoja ja syntymiseen liittyviä tekijöitä. Mediakasvatukseen ei tarvita uusimpia laitteita ja mediavelhoja, vaan se voi lähteä arkisten asioiden ihmettelystä, keskustelusta ja lasten kysymysten pohdinnasta ja niihin vastaamisesta. (Pohjola & Juntunen 2006.)

Iltapäivätoiminta on siis lasten ohjattua vapaa-aikaa, ja mediat ovat iso osa monen lapsen vapaa-aikaa. Mediakasvatuksen tuominen iltapäivätoimintaan voidaan nähdä lapsen maailmaan syventymisenä, kiinnostuksena lapsen arkea ja kokemuksia kohtaan. Ohjaaja voi oppia lasten mediankäyttötavoista ja toisaalta ohjata lapsia käyttämään mediaa turvallisesti, hyödyllisesti ja mielekkäästi. Tä-

mä ei tarkoita iltapäivien hallitsematonta täyttämistä medioilla, vaan esimerkiksi mietittyjä mediakasvatustuokioita, joissa lapset saavat aktiivisen roolin.

Koska iltapäivätoiminta ei siis tyypillisesti ole vahvasti mediaan, etenkin uuteen mediaan, suuntautuvaa toimintaa, oli luonnollista valita tutkimuksen toiminnalliseksi mediakasvatuksen metodiksi jokin perinteisiä ja uusia medioita ja toimintatapoja yhdistelevä metodi. Päädyin edellä esiteltyyn tarinoita ja digitaalisia medioita yhdistävään digitaaliseen tarinankerrontaan.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata koululaisten iltapäivätoiminnassa toteutettua digitarinoiden tekemisen projektia. Huomio suuntautuu erityisesti ryhmässä toimimiseen ja yhteisöllisyyteen sekä matalan kynnyksen mediakasvatusmetodin periaatteisiin. Tavoitteena on myös muodostaa iltapäivätoimintaan integroitu digitarinoiden tekemisen malli, ja sen kehittämisen kautta antaa ajatuksia ja ideoita siihen, miten digitarinoiden tekemistä voisi kehittää iltapäivätoiminnan kontekstissa. Tutkimus kohdistuu kokeiluun osallistuneiden lasten ja aikuisten kokemuksiin ja näkökulmiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys toteutuvat digitarinoiden tekemisessä koululaisten iltapäivätoiminnassa?
2. Miten matalan kynnyksen mediakasvatusmetodin periaatteet toteutuvat digitarinoiden tekemisessä koululaisten iltapäivätoiminnassa?
3. Miten digitarinoiden tekemistä voisi kehittää koululaisten iltapäivätoiminnan kontekstissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS TOIMINTATUTKIMUKSELLISIN PIIRTEIN

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Laadullisen tutkimuksen alle kuuluu hyvin monenlaisia tutkimuksia, perinteitä ja suuntauksia. Alasuutarin (2011, 32–33) mukaan laadullista on kaikkein se tutkimus, joka ei noudata puhtaasti lomaketutkimuksen paradigmaa ja jossa ei tämän lisäksi käytetä aineiston analyysissä ainoastaan tilastollista analyysiä. Tässä tutkielmassa en operoi lukujen ja niiden tilastollisten yhteyksien tasolla ja analysoin aineistoani pääasiassa laadullisesti, joten tutkimukseni on laadullinen.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineisto, jota voi tarkastella monista eri näkökulmista ja etäisyyksistä. Kvalitatiivinen aineisto onkin luonteeltaan moniulotteista ja ilmaisultaan rikasta, mahdollisimman yksityiskohtaisesti dokumentoitua. Ääripäätä edustavat esimerkiksi videoidut tilanteet, mutta myös suurpiirteisemmin dokumentoitu aineisto on lähes Ehtymätön siihen nähden, miten sitä lopulta hyödynnetään. (Alasuutari 2011, 84–86.) Dokumentoinnin yksityiskohtaisuus vaikuttaa siihen, kuinka lähelle aineistonkeruutilannetta päästään jälkikäteen. Oma aineistoni koostuu äänitetyistä haastatteluista ja kenttäpäiväkirjasta, joista lisää myöhemmin.

Kvalitatiivinen tieto on elävää ja konkreettista kuvausta luonnollisista tilanteista ja ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä. Olennaista on kuvata ilmiötä paikallisesti, sen merkitystä mukanaolijoille. (Syrjälä & Numminen 1988, 80.) Tapaustutkimus taas on tutkimuksellinen lähestymistapa ja näkökulma, jolla tuotetaan yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta. Yleensä aineistoa kootaan monilla menetelmillä ja sen on tarkoitus muodostaa kokonaisuus, tapaus, jonka perusteella ilmiötä pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään. (Saarela-Kinnunen &

Eskola 2010,190.) Näin laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen kuvaukset limittyvät.

Tapaustutkimus kohdistuu tyypillisesti yksilöön, ryhmään tai yhteisöön, joka on tietyssä tilanteessa. Kohteena on nykyinen, todellisessa tilanteessa ja tietyssä tilanteessa tapahtuva toiminta. Tarkastelussa ovat tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset johonkin toimintoon tai ilmiöön liittyen. (Syrjälä & Numminen 1988.) Näin minunkin tutkimuksessani: tarkastelen iltapäiväkerhon toimintaa, lapsia ja ohjaajia sekä ennen kaikkea heidän näkemyksiään liittyen digitarinoiden tekemiseen.

Yhden näkökulman mukaan toimintatutkimus on tapaustutkimuksen alatyyppejä, ja esimerkiksi koulukontekstissa tapaustutkimus voidaan luontevasti kytkeä opetuksen kehittämiseen (Syrjälä & Numminen 1988). Oman tutkimukseni metatavoitteena on digitaalisen tarinankerronnan kehittäminen iltapäivätoiminnan kontekstissa, ja tutkimuksessani on toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimus on käytännössä tehtävää interventiota ja sen vaikutusten tutkimista (Cohen & Manion 1995, 186). Se on käytännönläheistä, ja sitä tehdään tavallisten ihmisten kanssa päämääränä tuottaa uutta ymmärrystä heidän jokapäiväiseen toimintaansa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25). Toimintatutkimuksessa tutkija on avoimesti mukana ja vaikuttaa yhteisössä, jota hän tutkii. Saatua tietoa on subjektiivista, tietystä näkökulmasta tehtyä tulkintaa, mutta tavoitteena on tuoda esiin myös muiden asianosaisten äänet. Toimintatutkimukselle on tyypillistä sosiaalisen toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä tavoite käytännöllisestä hyödystä. Teoriaa ja käytäntöä ei nähdä erillisinä, vaan teoria sisällä käytännöissä ja käytäntö teoriassa. Toimintatutkimuksen päämääränä on siis ihmisten yhteistoiminnan tutkiminen ja samalla sen kehittäminen. (Heikkinen 2010, 214–223.)

Toimintatutkimus on tutkimusstrateginen lähestymistapa ja ajattelutapa. Yksittäisen tutkimuksen suhde toimintatutkimuksen perinteeseen ei ole joko tai, vaan tutkimuksessa voi olla vain joitain toimintatutkimuksellisia piirteitä. Oikeastaan

näin on aina, sillä toimintatutkimusta on hyvin monenlaista ja sitä tehdään hyvin monenlaisista lähtökohdista. (Heikkinen 2010, 214–227; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55–56.) Itse esimerkiksi tulen tutkimaan yhteisöön sen ulkopuolelta enkä näin ollen kehitä omaa työyhteisöäni, kuten yleensä on tapana. Sen sijaan tutkimuksessani tuotetaan ja arvioidaan teoriaa keskustelemalla siitä ja kokeilemalla sitä käytännössä sekä rinnastamalla sitä aikaisempaan tietoon. (Ks. Heikkinen 2010, 227.)

Toimintatutkimuksessa tärkeässä osassa oleva reflektiivinen ajattelu ilmenee muun muassa siten, että tutkimus hahmotetaan itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta sekä toiminnan havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Näitä syklejä toteutetaan peräkkäin, mistä muodostuu ajassa etenevä toimintatutkimuksen spiraali. Tutkimuksen etenemisessä ei yleensä kuitenkaan voida erottaa tarkasti erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita, ja toisaalta tilanne harvoin vain kehittyy kehittymistään, vaan eteen tulee myös sivujuonteita ja takapakkeja. (Heikkinen 2010, 219–222.) Toimintatutkimus tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen, mutta tuloksena ei ole tietty pysyvä toimintakäytäntö, vaan kehittäminen on jatkuva prosessi (Aaltola & Syrjälä 1999, 18; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45).

Resurssini pro gradu -tutkielman tekijänä ovat pienet, enkä pysty yltämään muutoksen tutkimiseen. Lisäksi iltapäivätoiminta sekä kerhoympäristö olivat minulle etukäteen vieraita, ja tulin niihin ulkopuolelta tuoden digitaalisen tarinankerronnan heidän ympäristöönsä enkä niinkään yrittänyt ratkaista kerhon toiminnasta kumpuavaa ongelmaa. Silti tutkimuksessani on toimintatutkimuksellista otetta. Metatavoitteena on pedagogisen käytännön kehittäminen, ja tutkimus on syklistä ja toiminnan kanssa päällekkäistä. Muodostin toimintamallin kirjallisuuden ja iltapäiväkerhon ohjaajien kanssa käymieni keskustelujen pohjalta. Kokeilimme sitä käytännössä kerhossa ja kokosin tutkimusaineistoa, jonka perusteella kehitin mallia edelleen ja nostin esiin kysymyksiä, joita jatkossa voisi pohtia tai tutkia.

Suunnittelin toimintaa ohjaajien kanssa ja olin läpi projektin kerholla mukana aina kun digitarinoita tehtiin. Roolini ei siis ollut ulkopuolinen tutkija. Toisaalta tämä on ensimmäinen kosketukseni iltapäivätoimintaan, enkä tuntenut kerhoa tai sen ihmisiä etukäteen. Olin tutkijan ja haastattelijan lisäksi havainnoiva ja osallistuva ohjaaja.

4.2 ILTAPÄIVÄKERHON KUVAUS

Otin marraskuussa 2012 yhteyttä nuorisjärjestöön, jonka tiesin järjestävän iltapäivätoimintaa Pohjois-Suomen alueella. Kerroin iltapäivätoiminnasta vastaavalle henkilölle suunnittelevani pro gradu -tutkielmaani ja kysyin, olisikohan joku järjestön alaisista ohjaajista kiinnostunut käytännön mediakasvatusyhteistyöstä. Mainitsin minulle kulkemisen puolesta parhaiten käyvän seudun, mutta myös sen, että muuallakin sijaitseva kerho käy. Pian sain pyyntööni tarttuneen iltapäiväkerhon yhteystiedot, ja olimme alkuun yhteydessä sähköpostitse. Kävin kerholla keskustelemassa ohjaajien kanssa ensimmäisen kerran joulukuussa 2012. Kerhosta saamieni tietojen perusteella ja tutkielman ohjaajani kanssa puhuttuani kallistuvin kevään aikana siihen, että käytännön mediakasvatusmetodi on digitarinoiden tekeminen. Huhtikuussa ehdotin ja esittelin kerhon ohjaajille digitaalista tarinankerrontaa, ja heidän mielestään se vaikutti hyvältä. Tässä vaiheessa kävi kuitenkin ilmi, että kerhon tietokone oli vanha ja kehnosti toimiva, eikä sille saanut esimerkiksi asennettua uusia ohjelmia. Kerholla ei myöskään ollut käytössään kameraa. Minulta löytyi käytettäväksi sopiva kamera ja kannettava tietokone, joten pitäydyimme digitarinaideassa.

Yhteistyökerhossani oli tutkimuksen toteuttamisen hetkellä kaksi ohjaajaa ja yhteensä 17 ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilasta. Kyseisessä kerhossa ei käynyt erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita, joten kaikki lapset olivat 7–9-vuotiaita. Kerho oli fyysisesti koulun tilojen yhteydessä, mutta ohjaajat ja opettajat eivät juuri tehneet yhteistyötä keskenään. Kerhossa järjestettiin toimintaa koulupäivinä kello 12–17, ja se oli lähtökohtaisesti vapaamuotoista lasten vapaa-aikaa. Kerhossa muun muassa askarreltiin, leikittiin, ulkoiltiin ja liikuttiin, ja

lisäksi lapsien oli mahdollista käydä kerhopäivän aikana koululla järjestetyissä maksullisissa ja ilmaisissa harrastustoiminnoissa. Järjestettyä pienryhmätyökentelyä ei ollut juuri kerhossa ollut, eikä mediakasvatus ollut millään lailla painottunut.

4.3 ILTAPÄIVÄTOIMINTAAN INTEGROIDUN DIGITARINOIDEN TEKEMISEN MALLIN ENSIMMÄINEN VERSIO

Tutkimukseni yksi tavoite on muodostaa erityisesti iltapäivätoimintaan sopiva digitarinoiden tekemisen malli. Mallin muodostuminen ja kehittäminen kulki mukana koko tutkimuksenteon ajan. Tässä esiteltävän ensimmäisen version mallista tein digitarinoihin liittyvän kirjallisuuden ja yhteistyökerhon ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Tätä mallia toteutimme tehdessämme digitarinoita lasten kanssa. Myöhemmässä vaiheessa kehitin mallia edelleen tutkimusaineiston analyysin perusteella. Malli on suunnattu erityisesti ohjaajille, jotka pohtivat ja toteuttavat ensimmäisiä digitarinaprojektejaan kenties teknologisilta välineiltään vaatimattomassa ympäristössä. Kyseessä on matalan kynnyksen malli, jonka tarkoitus on rohkaista astumaan digitarinoiden maailmaan ja auttaa saamaan aikaan hyviä kokemuksia. Ensimmäisten soveltamiskertojen jälkeen mallin merkitys sen toteuttajille todennäköisesti vähenee ja korvautuu yhä enemmän kerhojen omilla tavoilla ja ideoilla sekä muista lähteistä saadulla informaatiolla – ja hyvä näin.

Digitalinat voivat olla hyvin monenlaisia, ja niitä voi tehdä hyvin monella eri tavalla. Kirjojen ohjeet ovat yleensä väljiä kehyksiä ja antavat suuntaviivojen lisäksi pohdittavaa ja ideoita oman digitarinaprojektin toteuttamiseen. Oma mallini on samantyyppinen, mutta keskittyy erityisesti iltapäivätoiminnan kontekstiin. Se on konkreettinen ja helposti lähestyttävä.

Tein ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen ja kirjallisuuden (Bogard & McMackin 2012; Kumpulainen 2011; Lambert 2013; Palmgren-Neuvonen ym. 2011) pohjalta ensimmäisen version iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden

den tekemisen mallista. Iltapäivätoimintaa on monentyyppistä, ja mallin tämä versio on pitkälti tehty juuri tämän kerhon ja tutkielmani tarpeisiin. Lähdin liikkeelle Kumpulaisen (2011, 55–60) kuvaamista digitarinoiden tekemiselle tyypillisistä vaiheista: idea, mediamateriaali, käsikirjoitus, editointi ja julkaisu. Oman mallini vaiheet ovat samantyyppisiä, mutta lisäsin alkuun pohjustusvaiheen, muutin hieman vaiheiden järjestystä ja painotin niissä eri asioita. Mallini vaiheet ovat lähempänä FutureStory-hankkeessa (Palmgren-Neuvonen ym. 2011) esiteltäviä vaiheita, mutta olen pilkkonut prosessin pienempiin osiin ja nimennyt ne hieman pidemmin, kuvaavammin. Tämän ei ole tarkoitus korostaa vaiheiden eriytyneisyyttä ja rajoja vaiheiden välillä vaan helpottaa hahmottamaan vaiheiden sisällöt ja soveltamaan niitä omaan ympäristöön sopiviksi. Mallini kuusi vaihetta ovat:

- 1) pohjustus,
- 2) tarinan ideointi,
- 3) kuvakäsikirjoituksen laatiminen,
- 4) mediamateriaalin tekeminen,
- 5) digitarinan kokoaminen ja editointi,
- 6) valmiin työn katsominen ja jakaminen.

Malli perustuu Microsoft Photo Story 3 -tietokoneohjelman logiikkaan siinä mielessä, että kuvilla on suuri rooli. Videokuvaa ei käytetä ollenkaan, sillä sitä on työläämpi editoida. Kuvat ovat myös monille ohjaajille tutumpi ja hallittavampi mediamuoto, ja kuvia voi tarvittaessa ottaa lisää, poistaa, muokata ja järjestellä uudelleen missä vaiheessa tahansa. Tarina rakennetaan Photo Story 3 -tietokoneohjelmassa kuva kuvalta yhdistämällä kuviin ääntä ja tekstiä.

Palmgren-Neuvonen, Mikkola ja Kumpulainen (2011) puhuvat *pohjustuksesta* kuvaillessaan FutureStory -hankkeessa tapahtunutta opettajalähtöistä lasten virittämistä ja johdattelua tarinointiin. Oman mallini pohjustus on samansuuntaista. Lapsille kerrotaan, mistä on kysymys ja vastailtaan heidän kysymyksissään. Pohjustusvaiheessa katsotaan esimerkkejä digitarinoista ja puhutaan vaiheista, joiden kautta lopputulokseen päästään. Pohjustuksen aikana muodoste-

taan myös pienryhmät, joissa tarinat työstetään. Lapset voivat keksiä ryhmille nimet, jotka helpottavat jatkossa käytännön työskentelyä. Yhteisen nimen keksimisen ja käyttämisen on tarkoitus myös luoda lasten välille yhteenkuuluvuutta ja auttaa lapsia hahmottamaan ja muistamaan kerhohulinan keskellä viikkojen ajan, mihin ryhmään kukin kuuluu.

Tarinan ideointiin otin Kumpulaiselta (2011, 57) esimerkkejä erilaisista tarinatyypeistä. Ne antavat ehkä enemmän vanhemmille digitarinoiden tekijöille, mutta toimivat mallissani ideoinnin herättäjinä sekä ohjaajille että lapsille. Tämänikäisten ideoinnissa korostuvat leikit (ks. Palmgren-Neuvonen ym. 2011). Lapset voivat tuoda ideoitaan esiin esimerkiksi saduttamisen avulla, leikkimällä, piirtämällä, tekemällä ajatuskarttoja, kirjoittamalla tai puhumalla. Kuten Kumpulainen (2011, 56) toteaa, on tarinan aiheen oltava kaikkia pienryhmän jäseniä kiinnostava, yhteinen tarina. Ryhmän yhteisen ideointipaperin tekeminen tuo ideointiin konkreettisuutta ja järjestystä. Ideointipaperipohjani (Liite 3) perustuu Bogardin ja McMackinin (2012) story mapiin. Kummassakin on kolme laatikkoa tarinan päävaiheiden eli alun, keskikohdan ja lopun kuvaamiseen piirustuksin. Minun ideointipohjassani on lisäksi viivoitettua tilaa piirtämisen lisäksi tai sijaan kirjoittaa, mistä tarina kertoo ja millaisia hahmoja, tapahtumia ja paikkoja siinä on.

Kumpulaisen (2011, 56–58) mallissa ideointia seuraa mediamateriaali, omasani *kuvakäsikirjoituksen laatiminen*. Ajatuksenani on, että tarina käsikirjoitetaan – kuvia ja ääniä myöten – ennen materiaalin keräämistä ja tekemistä. Kuvakäsikirjoituksen tekeminen vaatii miettimään tarkemmin tarinan juonta ja yksityiskohtia: miten tarina etenee ja miten se kerrotaan. Mallissani tätä pohdintaa tukee kuvakäsikirjoitusohjan täyttäminen.

Kuvakäsikirjoitusohjani (Liite 4) perustuu Bogardin ja McMackinin (2012) storyboardiin, joka koostuu kolmesta osasta: kirjoitetusta tarinasta, piirroksista eli kuvien luonnoksista ja suunnitelmasta, miten luonnokset tehdään digitaalisiksi kuviksi (esimerkiksi ottamalla itse valokuva, etsimällä sopiva kuva internetistä ja

niin edelleen). Oma kuvakäsikirjoituspohjani (Liite 4) on hyvin samanlainen. Siinä on ruutu kuvan luonnostelua eli piirtämistä varten, viivoitettua tilaa kuvaan liittyvän muun kerronnan eli äänen ja tekstin kirjoittamiseen sekä rastitettavia kohtia sen mukaan, mistä valokuva otetaan. Aaltonen (2002, 138–143) puhuu audiovisuaalisen teoksen kuvakäsikirjoituksen kuvien sekä toimintaa ja äänellistä ainesta kuvailevan tekstin sijoittelusta paperille. Hänen mukaansa kuvan paikka on vasemmalla palstalla ja tekstin paikka kuvan oikealla puolella (mt., 138–143). Kuvakäsikirjoituspohjani sijoittelu vastaa tätä mallia osin, muttei täysin. Kuva on vasemmalla, toimintaan liittyvät rastitettavat ruudut kuvan vasemmalla puolella ja tila tekstille näiden alla. Tämä siksi, että näin aseteltuna yhdelle paperiarkille mahtuu kahden kuvan käsikirjoitus.

Kuvakäsikirjoitus auttaa paneutumaan varsinaiseen tarinaan: millainen tarina halutaan kertoa, mitä tunteita ja tunnelmia siinä on, miten se etenee ajallisesti alusta keskikohdan kautta loppuun ja miten se esitetään eri mediamuotojen yhdistelmänä. Tehdystä kuvakäsikirjoituksesta selviääkin, millaisia kuvia, ääniä ja tekstejä tarinaa varten tarvitaan. Näin se toimii ohjenuorana ja apuna mediamaateriaalin tekemisessä. (Ks. Lambert 2013.) Kuvakäsikirjoitus antaa kuvan kokonaisuudesta ja yksityiskohdista. Käsikirjoituksesta voidaan poiketa kuvaustilanteessa, mutta se on lähtökohta ja samalla varmistus, että kaikki ryhmän jäsenet tietävät, mitä ollaan tekemässä. (Aaltonen 2002, 138–143.)

Tarinan suunnittelu ja kehittäminen on erityisen tärkeää tehdä näkyväksi iltapäiväkerhokontekstissa, jossa koko ryhmä on harvoin samaan aikaan paikalla ja tarinaa työstetään eteenpäin pienissä pätkissä monena päivänä. Lapset tulevat kerhoon eri aikoihin ja lähtevät sieltä eri aikoihin. Kaikki eivät käy kerhossa kaikkina viikonpäivinä ja jotkut käyvät kerhon aikana muissa harrastuksissa. Kaikki lapset ovat siis yhtä aikaa iltapäivätoiminnassa vain harvoin ja pieniä hetkiä kerrallaan. Näistä hetkistä aikaa vie vielä muun muassa välipala. Kuvallisuus sekä prosessin aikana että valmiissa työssä on tärkeää siksi, että kaikki iltapäiväkerholaiset eivät osaa lukea ja kirjoittaa tai se ei ole vielä sujuvaa. Etevämmät ryhmäläiset ja ohjaajat voivat toki auttaa, mutta piirtämisen, kuvaamisen ja ää-

nittämisen kautta lukemista ja kirjoittamista vasta opettelevat lapsetkin voivat osallistua projektin eri vaiheisiin ilman välikäsiä. Kuvakäsikirjoituksen tekeminen voi tuntua työläältä ja tylsältä, mutta tietokoneelle ryntäämisen sijaan on hyvä kiinnittää huomiota ja käyttää aikaa tarinan suunnitteluun ja kehittämiseen (Bogard & McMackin 2012).

Kumpulainen (2011) puhuu mediamateriaalin keräämisestä, minä taas *mediamateriaalin tekemisestä*. Mallissani keskitytään ensisijaisesti itse tekemiseen, ei vain valmiin muokkaamiseen ja yhdistelemiseen tietokoneella. Osa käytettävästä materiaalista voi toki olla valmistakin, mutta yhteistyökerhoni ohjaajat halusivat korostaa lasten omaa tekemistä ja tuottamista, mikä sopii hyvin yhteen mediakasvatuksen periaatteiden kanssa. Materiaalin tekemisessä ja käyttämisessä on huomioitava tekijänoikeudet ja luvat, ja niistä keskusteleminen aidossa tilanteessa voi olla opettavaista. Itse tekemällä vältetään monilta lupaongelmilta, joita pitää miettiä erityisesti, jos valmiit digitarinat julkaistaan netissä.

Tämä vaihe lomittuu selkeästi seuraavan vaiheen eli digitarinan kokoamisen ja editoimisen kanssa, sillä osa mediamateriaalista on helpoin tehdä Photo Story 3 -ohjelmalla suoraan tiettyyn digitarinaan. Ennen ohjelman käyttämistä otetaan tai skannataan kuvat ja äänitetään mahdollisesti lasten laulua tai musisointia. Kuvia voi ottaa useita yhtä lopulta tarinaan päätyvää kuvaa vastaan, mutta liian suuri kuvamäärä tietää paljon karsintatyötä seuraavassa vaiheessa. Tarvittavat kuvat kannattaakin miettiä etukäteen kuvakäsikirjoitusvaiheessa. Suunnittelu on paikallaan erityisesti silloin, kun välineitä kuten kameroita pitää jakaa pienryhmien kesken. Toisaalta on selvää, ettei kaikkea voi lyödä lukkoon etukäteen, vaan kuvaustilanteessakin tulee olla joustoa ja tilaa uusille ideoille ja luovuudelle. Kuvaamisen voi yhdistää iltapäiväkerhon tavalliseen toimintaan. Kuvia voi ottaa leikkien lomassa eri tiloissa, sisällä ja ulkona. Piirroksista ja askarteluista voi ottaa kuvia tai lapset voivat näytellä. Kuvia voi tehdä myös tietokoneella erilaisilla piirto-ohjelmilla.

Digitarinan kokoaminen ja editointi tehdään mallissani Microsoft Photo Story 3 - tietokoneohjelmalla. Se on ilmaiseksi verkosta ladattava ohjelma, joka toimii Windows-käyttöjärjestelmissä. Digitarinoiden tekemiseen voi käyttää monia muitakin ohjelmia, mutta valitsin malliin Photo Story 3:n, koska se on ilmainen, suomenkielinen ja sitä on helppo oppia käyttämään kokeilemalla. Siihen on myös suomenkieliset ohjeet.

Edellisessä vaiheessa otetut kuvat tuodaan tietokoneelle ja ohjelmaan. Kuvista valitaan sopivimmat ja ne laitetaan oikeaan järjestykseen. Kuvia voi myös käsitellä jonkin verran suoraan ohjelmassa. Tarina muodostetaan kuva kuvalta, ja kunkin kuvan kohdalle voi lisätä tekstiä ja ääntä. Tässä vaiheessa siis kirjoitetaan tarina kuvien päälle ja äänitetään kertojaääni, vuorosanat ja tehosteäännet. Lisäksi tarinaan voi tuoda aiemmin äänitetyn taustamusiikin tai tehdä sen ohjelman omassa helppokäyttöisessä mikserissä. Ohjelmassa voi katsoa, miltä tarina näyttää ja sen jälkeen muokata sitä uudelleen kuinka monta kertaa tahansa. Lopuksi voi viilata esimerkiksi kuvien näkymisen kestoa ja niiden vaihtumisen tapaa.

Viimeinen vaihe on *valmiin työn katsominen ja jakaminen*. Tässä vaiheessa valmiit digitarinat katsotaan ja niistä keskustellaan. Tämä kannattaa aloittaa pienryhmien kesken ja jatkaa sitten koko kerhoporukan kanssa. Töiden katsominen ja kommentointi tulee toteuttaa hyvässä hengessä. Yhteistyökerhon ohjaajat halusivat, että julkaisemisen tai paremminkin jakamisen tapa olisi antaa halukkaille oman ryhmän digitarina CD:llä kotiin vietäväksi. Liitin levyn kanteen viestin, jossa muistutin, että tarinan julkaisemiseen tarvitaan kaikkien tekijöiden ja kuvissa esiintyjien lupa. Digitarinat voi myös julkaista esimerkiksi internetissä tai näyttää kotiväelle ”elokuvaillassa”. Tämä on hyvä päättää jo etukäteen ja miettiä erilaiset lapsiin ja mediamateriaalin käyttöön ja julkaisemiseen liittyvät luvat kuntoon.

Mallin ensimmäisen version (tiivistelmä Liite 1) avulla kerroin ohjaajille tarkemmin digitaalisesta tarinankerronnasta. Käytännön työskentelyn aluksi ja aikana malli auttoi erityisesti hahmottamaan eri työvaiheet ja niiden sisällöt.

4.4 DIGITARINATYÖSKENTELEY ILTAPÄIVÄKERHOSSA

Digitarinoita tehtiin kerhossa keväällä 2013 viitenä päivänä kahden viikon aikajakson aikana. Tämän lisäksi oli kaksi haastattelupäivää. Kukin tuokio kesti tunnista kolmeen, pisimmän aikana yksi tai kaksi ryhmää kerrallaan työsti tarinoitaan muiden leikkiessä vapaasti. Ohjaajat muodostivat lapsiryhmät niin, että ne olisivat mahdollisimman toimivat ja jokaisessa oli sekä ensimmäisen että toisen vuosiluokan oppilaita. Kolmessa pienryhmässä oli neljä jäsentä ja yhdessä viisi. Olin alun perin ajatellut kahden tai kolmen hengen ryhmiä, mutta ohjaajat tiesivät, että lapset tulisivat olemaan kerhossa hyvin eri aikoihin, joten ryhmien oli hyvä olla isompia, jotta niiden jäseniä olisi joka digitarinakerralla paikalla. Kerhossa kävi tuolloin 17 lasta, ja kaikki osallistuivat ainakin kerran digitarinan tekemiseen. Juuri koskaan mikään ryhmistä ei ollut kokonaisuudessaan paikalla silloin, kun tarinoita tehtiin. Kerhossa oli tietokone, mutta se toimi niin huonosti, että käytimme digitarinoiden tekemisessä minun kannettavaa tietokonettani. Myös digikamera oli minun, koska kerholla ei ollut kameraa käytettävissä. Äänittämiseen käytimme yliopistolta lainassa ollutta tietokoneeseen liitettävää ulkoista mikrofonia. Myös tietokoneen kiinteällä mikrofonilla olisi voinut äänittää, mutta ulkoisella äänenlaatu oli parempi, joten käytimme sitä.

Digitaalinen tarinankerronta ei ollut kummallekaan ohjaajalle aiemmin tuttua. Ensimmäisen työskentelypäivän aluksi ennen lasten saapumista kerhoon annoin ohjaajille kopion edellä olevasta digitarinoiden tekemisen mallista ja jutelimme siitä. Näytin lisäksi lyhyesti Microsoft Photo Story 3 ohjelmaa ja valmiita digitarinoita. Toivoin, että ohjaajat olisivat voineet katsoa esimerkkejä digitarinoista jo aiemmin, mutta se ei ollut onnistunut kerhon kehnolla tietokoneella. Lasten tultua kerhoon pohjustin projektia kertomalla heille lyhyesti itsestäni, digitarinoista ja niiden tekemisestä sekä tutkimuksestani. Pari lasta kertoi tietä-

vänsä, mikä digitarina on. Näytin lapsille pätkät samoista esimerkkidigitarinoista kuin ohjaajillekin. Tämän jälkeen ohjaajat jakoivat ryhmät ja työhön lähdettiin sellaisin ohjein, että tällä ensimmäisellä kerralla ideoidaan ja suunnitellaan, muttei vielä oteta valokuvia. Lapset ideoivat ja hahmottelivat tarinoita piirustuspaperien ja tarinan kolmen vaiheeseen keskittyvän pohjapaperin (Liite 3) sekä ohjaajien ohjaavien kysymysten avulla. Tämän jälkeen siirryttiin kuvakäsikirjoitus-pohjapapereiden (Liite 4) täyttämiseen eli tarinan tekemisen tarkempaan suunnitteluun.

Toisella kerralla oli kevään siihen asti lämpimin päivä ja olimme välipalaa lukuun ottamatta koko päivän ulkona. Ne ryhmät, jotka olivat suunnitelleet ottavansa kuvia ulkona, ottivat niitä kaiken muun puuhailun ohella. Käytössämme oli koko projektin ajan vain yksi kamera, joten vain yksi ryhmä saattoi kuvata kerrallaan. Tämä johti vuorotteluun ja neuvotteluun ryhmien sisällä ja välillä.

Kolmannella kerralla kaikki ryhmät jatkoivat aluksi siitä mihin olivat jääneet. Jonkin ajan kuluttua sään helliessä suurin osa siirtyi ulos leikkimään ja pelaamaan, ja yksi ryhmä kerrallaan jäi katsomaan tarkemmin, missä jamassa tarina oli ja miten sitä voisi edistää paikalla olleella porukalla. Yhdestä ryhmästä oli paikalla vain yksi jäsen, joka ei halunnut tehdä työtä eteenpäin yksin. Tällä kerralla otettiin joitain kuvia, siirrettiin niitä tietokoneelle ja ihmeteltiin ja järjesteltiin niitä Photo Story 3 -ohjelmassa sekä kirjoitettiin tekstejä kuvien päälle ja tehtiinpä yksi äänityskin.

Neljännellä kerralla jatkettiin siitä mihin kolmannella kerralla jäätiin. Päätettiin taustamusiikkeja, piirrettiin tietokoneen Paint-ohjelmalla alku- ja loppukuvia, otettiin valokuvia ja äänitettiin puhetta. Äänittämisen vuoksi tietokone vietiin erilliseen rauhallisempaan tilaan, jossa yksi ryhmä kerrallaan käytti sitä. Kolme ryhmää sai työnsä valmiiksi tällä neljännellä kerralla.

Viidennellä, viimeisellä kerralla viimeinen ryhmä teki työnsä valmiiksi muiden puuhaillessa muuta. Lopuksi katsoimme kaikkien lasten kanssa kaikkien ryhmi-

en valmiit digitarinat. Tarinat olivat pituudeltaan 46 sekunnista kahteen minuuttiin, ja niissä oli 7–21 kuvaa. Kaikkien töiden valokuvissa esiintyi ihmisiä ja esi-
neitä ja kaikissa töissä oli Paintilla tehtyt alku- ja loppukuvat sekä tietokoneoh-
jelmasta valittu ja muokattu taustamusiikki. Yksi ryhmä kirjoitti kuvien päälle,
kolme ryhmää äänitti puhetta kertojaääneksi. Tämän kerran jälkeen oli vielä
kaksi haastattelukertaa, joiden jälkeen kaikki halukkaat saivat oman ryhmänsä
digitarinan CD:llä kotiin vietäväksi.

Kaikki aikuiset ohjasivat kaikkia ryhmiä. Minä kiertelin eniten ryhmästä toiseen
ja olin aktiivisin lasten suuntaan erityisesti tietokoneella työskenneltäessä. Oh-
jaajat puuhasivat välillä muita käytännön järjestelyjä kuten siivoamista, välipalan
valmistusta ja paperitöitä. Aineistoni perusteella he ovatkin tottuneet lähinnä
katsomaan lasten perään ja tarjoamaan erilaisia aktiviteettivaihtoehtoja eivätkä
niinkään läheisesti ohjaamaan toimintaa.

4.5 AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSAINEISTO

Aineistoni koostuu ohjaajien ja lasten haastatteluista sekä kenttäpäiväkirjasta.
Kirjoitin koko kerhoyhteistyön ajan päiväkirjamaisesti ylös kerhossa vietettyjen
päivien tapahtumia, tunnelmia ja mietteitä. En havainnoinut toimintaa syste-
maattisesti ja kirjoittanut sivutolkulla kustakin tuokiosta, vaan toiminnan aikana
osallistuin siihen täysin, ja joka päivä toiminnan jälkeen kirjasin siitä ylös sekä
yleisiä asioita että kiinnostavia ja mieleen jääneitä yksityiskohtia. Tässä tutki-
muksessa kenttäpäiväkirja pitää sisällään myös kerhon ohjaajien kanssa vaih-
tamani sähköpostit sekä kasvokkain käydyistä keskusteluista ylös kirjoittamani
asiat. Kenttäpäiväkirjan pituus on 12 sivua (fonttikoko 12; riviväli 1,0; reunukset
ylhäällä ja alhaalla 2,5 ja oikealla ja vasemmalla 2,0).

Tutkimuspäiväkirjan pitämisen lisäksi keräsin aineistoa haastatteluilla. Kysy-
myslomakkeeseen ja muihin tekstimuotoisiin metodeihin verrattuna haastattelu
oli luonteva valinta, koska kaikki informanttini eivät osanneet lukea ja kirjoittaa
sujuvasti. Lisäksi haastattelu mahdollisti väärinymmärryksiin puuttumisen puolin
ja toisin: saatoin muotoilla kysymyksiä eri tavoilla ja selventää niitä ja toisaalta

tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Tiesin myös, että tulisin viettämään lasten kanssa aikaa kerhossa ennen haastatteluja, mikä todennäköisesti vähentäisi vierastamista ja tekisi haastattelutilanteesta luontevamman ja arkipäiväisemmän (ks. Aarnos 2010, 173; Hirsjärvi & Hurme 2001, 130). Haastattelujen suunnittelu, toteuttaminen ja analysoiminen tuntuivat kyllä vaativilta sekä etukäteen, itse tilanteessa että jälkikäteen. Uskoin kuitenkin onnistuvani niissä paremmin kuin systemaattisessa digitarinaprojektin havainnoinnissa, joka olisi voinut myös soveltua aineistonkeruumetodiksi.

Haastattelin sekä ohjaajia että lapsia. Ohjaajien näkemykset ovat olennaisia, koska iltapäiväkerhojen toiminnalliset sisällöt ovat hyvin paljon ohjaajien omassa käsissä ja vaihtelevat kerhoittain. On pitkälti ohjaajista kiinni, jatkuuko digitarinoiden tekeminen kerhossa tämän projektin jälkeen tai innostaako se muuhun samantyyppiseen toimintaan. Ohjaajat myös tuntevat lapset ja kerhon aiemman toiminnan paljon minua paremmin. Toisaalta myös lasten näkökulma on tärkeä, koska kyseessä on heihin ja heidän vapaa-aikaansa kohdistuvasta toiminnasta. Lasten kuuleminen ja osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen on yksi koululaisten iltapäivätoiminnan lähtökohdista (Opetushallitus 2011, 10). Lapset ovat parhaita kertomaan kokemuksistaan ja projektin synnyttämistä tunteista ja ajatuksista. Kvalitatiivinen haastattelu voidaankin nähdä menetelmänä, joka tuo esiin lasten näkökulman ja äänen (Alasuutari 2005, 145–162). Se antaa mahdollisuuden ymmärtää lasten tapaa jäsentää asioita, mutta lapsen ääntä tai kokemuksia sellaisenaan ei tutkimuksella, edes lasten haastattelulla, saavuteta. Haastattelutilanteen vuorovaikutus vaikuttaa esiin tuleviin kokemuksiin, jotka ovat haastattelijan, lapsen ja tilanteen yhdessä tuottamia. (Mt., 145–162.) Tämän takia käytän haastattelujen kuvaamiseen ja pohdintaan aika paljon tilaa, ja esitän tulosten yhteydessä pitkäköjiä haastatteluotteita.

Lapsista 13 toi myöntävän, huoltajan allekirjoittaman tutkimuslupapaperin (Liite 5) ajoissa takaisin. Heistä kaksi ei ollut kumpanakaan haastattelupäivänä paikalla, joten haastattelin lopulta 11 lasta. Haastattelin lapset viidessä ryhmässä, joissa oli kussakin kahdesta kolmeen lasta. Päädyin lasten kohdalla ryhmä-

haastatteluihin, jotta he saivat toisistaan tukea haastattelutilanteessa ja innostaisivat kenties toinen toisiaan puhumaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Minulla on kokemusta neljäsluokkalaisten lasten yksilöhaastatteluista (Eskola 2011), ja tällä kerralla halusin tilanteesta haastateltaville lapsille vähemmän painostavan. Tämä varsinkin siksi, koska tämänkertaiset informantit olivat vielä nuorempia ja ympäristönä koulun sijaan vapaa-aikaan sijoittuva kerho. Koska kerhon lapset olivat niin eri aikoihin paikalla iltapäiväkerhossa, haastatteluryhmät eivät olleet samat kuin ne pienryhmät, joissa lapset tekivät digitarinat. Ohjaajien haastattelut olivat yksilöhaastatteluja.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, eli niissä käytiin läpi tiettyjä aihepiirejä ja teemoja, mutta kysymysten muodot ja järjestykset vaihtelivat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Lasten haastatteluille oli oma haastattelurunkonsa (Liite 6) ja ohjaajien haastatteluille omansa (Liite 7). Haastattelurunkojen teemat ja niiden tarkemmat kysymykset johdin teoreettisesta taustasta, tutkimuskysymysehdotelmista sekä digitarinaprojektin vaiheista. Monet teemoista olivat läsnä sekä lasten että aikuisten haastatteluissa, mutta eri tavoin painottuneina ja vähän eri näkökulmista. Haastatteluja oli yhteensä seitsemän ja niiden yhteenlaskettu kesto 130 minuuttia 58 sekuntia. Lyhin kesti 14 minuuttia 18 sekuntia ja pisin 27 minuuttia 56 sekuntia. Ohjaajien haastattelut olisivat voineet olla pidempiä, mutta lasten kanssa tämä aika oli sopiva: osalla alkoi loppua kohden olla vaikeuksia keskittyä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 130).

Haastattelutila oli kerhon sama rauhallinen tila, jossa olimme työskennelleet tietokoneella ja tehneet esimerkiksi suurimman osan äänityksistä. Se vaikutti sopivalta, koska se oli lapsille tuttu ja hiljainen, rauhallinen tila. Tämä tila oli kerhon tiloista se, jonka käyttöä valvottiin ja kontrolloitiin eniten: lapset eivät juuri leikkineet siellä keskenään, vaan sinne menemiseen piti kysyä erikseen lupa ja se oli käytössä lähinnä ohjatuissa toiminnoissa kuten askartelussa. Tämä oli varmaan toisaalta hyvä asia ja saattoi auttaa lapsia keskittymään asiaani, mutta toisaalta olen jälkikäteen miettinyt, olisivatko lapset puhuneet vapautuneemmin

kerhon rennommissa tiloissa. (Ks. Freeman & Mathison 2009, 54–55; Hirsjärvi & Hurme 2001, 74.)

Haastattelutilanteessa istuimme pöydän ääressä, haastateltava tai haastateltavat kapean pöydän yhdellä puolella ja minä toisella. Näimme siis toistemme ilmeet ja eleet, mikä on tärkeää haastattelutilanteessa, vaikka nauhalle tallentuivatkin vain äänet (Hirsjärvi & Hurme 2001, 91, 120). Tämä asetelma saattoi kuitenkin vahvistaa valtaeroa lasten ja minun välillä. Äänityslaitteet ja kannettava tietokone olivat pöydällä välissämme, tietokoneen siirsin alun jälkeen syrjemmälle. Lapsia haastatellessani pöydällä esillä olivat haastattelussa olevien lasten digitarinaryhmien kuvakäsikirjoituspaperit ja ohjaajia haastatellessani paperi, johon olin tulostanut lainauksen Opetushallituksen Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteista koskien aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältöjä. Itselläni oli käsissäni haastattelurunkopaperi. Kaikki nämä paperit olivat virikkeitä ja osa alkutoimia (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55). Ne olivat mukana myös siksi, että minulla ja haastateltavilla oli jotakin haastatteluun liittyvää, jota katsoa välillä haastattelun aikana – jatkuva keskustelukumppanin katsominen voi olla epämiellyttävää ja luoda turhia paineita ja jännitystä. Jonkin esineen näprääminen käsissä voi rentouttaa ja auttaa ajattelemaan (Aarnos 2010, 175).

Haastattelutilanteeseen kuuluvat erityiset aloitus- ja lopetustoimet (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–26). Varsinkin lasten kohdalla tämä oli tärkeää, koska oletin haastattelutilanteen olevan heille melko vieras. Haastattelujen aluksi kerroin uudelleen tutkimuksestani, siitä kuka olen ja miksi haastattelen heitä. Korostin, että on tärkeä kuulla, mitä heillä on sanottavanaan. Kerroin myös anonymiteetistä ja pyysin lapsilta itseltään vielä tässä vaiheessa luvan haastatteluun. Silitin, että äänitän haastattelut, koska en ehdi kirjoittaa kaikkea ylös enkä muutoin muista myöhemmin, mitä juttelimme. Sanoin, että kysyn kysymyksiä, mutta kannustin heitä puhumaan digitarinoiniin liittyvistä asioista vapaasti ja vaikka ilman kysymyksiänikin, jos jotakin tulee mieleen. Kaikkien näiden asioiden kertominen mahdollisimman ymmärrettävästi on osa tutkimusetiikkaa ja voi myös auttaa lapsia asennoitumaan haastattelutilanteeseen ja sen vuorovaikutukseen

(Alasuutari 2005, 148; Freeman & Mathison 2009, 43–45). Esittelin äänityslaitteet eli sanelimen ja samaa kannettavan tietokoneen ja ulkoisen mikrofoniin yhdistelmää, jota olimme käyttäneet digitarinoiden äänityksissä, ja otin esiin ja näytin virikepaperit. Haastattelujen aluksi katsoimme valmiit digitarinat, jotta lapset virittyivät oikeaan mielentilaan ja ajatukset siirtyivät muista asioista digitarinoiniin. Haastattelun lopuksi katsoin papereistani, että olimme käyneet kaikki teemat läpi ja kiitin haastattelusta. Katkaisin äänityksen, kerroin haastattelun päättyneen ja annoin oman ryhmän digitarinan sisältävän CD-levyn niille lapsille, jotka sen halusivat. Ohjaajien kanssa aloitus- ja lopetustoimet olivat samantyyppiset mutta lyhemmät, ja heille en näyttänyt digitarinoita haastattelun aluksi.

Haastattelut perustuivat pitkälti siihen, että esitin haastateltaville kysymyksiä. Kuittasin vastauksia ja kysyin lisäkysymyksiä tai yritin muutoin suunnata keskustelua tai saada haastateltavat kertomaan lisää. Yritin käyttää mahdollisimman paljon sellaisia kysymyksiä, joihin ei voi vastata vain kyllä tai ei. Näitäkin kuitenkin tuli varsinkin vastauksia tarkentavina kysymyksinä tai kun varmistin, ymmärsinkö sanotun oikein. Lasten vastaamista helpottaakseni kysyin heiltä paitsi miltä jokin asia tuntui tai millaista se oli, myös parasta ja kurjinta tai huonointa asiaa (ks. Alasuutari 2005, 160). Lapset kysyivät minulta haastattelujen aikana yksittäisiä kysymyksiä, joihin vastasin melko lyhyesti, ja ohjasin sitten keskustelun takaisin heidän kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Pohdin haastattelijan suhtautumista haastateltavan puheeseen: onko paras olla neutraali vai osoittaa esimerkiksi hyväksyntää, kiinnostusta ja kannustusta (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–51)? Haastattelijalla ohjaa vastauksia kommentaillaan, ilmeillään ja eleillään, mutta toisaalta kukapa haluaisi puhua omista kokemuksistaan ihmiselle, joka ei reagoi kuulemaansa. Emme saavuta objektiivista totuutta sillä, että pyrimme välttämään inhimilliset tekijät vuorovaikutuksessa (Syrjälä & Numminen 1988, 97). Ihmisiä tutkittaessa inhimillisyys on aina läsnä ja osa todellisuutta, ja myös eettisesti ajateltuna tutkimushaastattelun on oltava inhimillinen. Yritin olla ottamatta liikaa tilaa haastateltavilta, mutta en edes pyrkinyt täyteen neutraaliuteen, vaan reagoisin heidän puheeseensa paljon esimerkiksi nyökkäyksillä, sanoilla, äännähdyksillä, ja joskus naurahtelinkin heidän mukanaan.

Lapsen ja aikuisen välinen valtaero on syvällä yhteiskunnallisissa käytännöissä ja itsestään selvästi läsnä myös haastattelutilanteessa. Tämä epätasa-arvo on selvä sekä lapsen että aikuisen mielessä. Se toisaalta helpottaa haastattelua, sillä lapset ovat tottuneet vastailemaan aikuisten kysymyksiin. Valtaerolla on kuitenkin myös kielteisiä puolia. Lapsi voi pyrkiä vastaamaan oikein – kuin läksyjenkuulustelutilanteessa tai niin kuin hän tulkitsee haastattelijan odottavan hänen vastaavan. (Alasuutari 2005, 152–153; Hirsjärvi & Hurme 2001, 128.) Vaikka kysyin lapsilta luvan haastatteluun kaksi kertaa, en ole valtaeron vuoksi varma, kuinka todellinen heidän mahdollisuutensa kieltäytyä oli. Olin aikuinen, jota piti kuunnella ja totella, ehkä jopa miellyttää. Jouduin haastattelutilanteesakin pitämään joidenkin lasten kohdalla kuria, jotta he pysyivät aloillaan eivätkä häirinneet toisten puhumista tai lyöneet täysin lekkeriksi. Tämä on hieman ristiriidassa vapaaehtoisuuden, lapsen sanottavan arvostamisen sekä valtaeron kaventamisen kanssa, mutta välttämätöntä erityisesti ryhmähaastattelussa, jossa on kyse muidenkin lasten oikeuksista ja mahdollisuuksista osallistua. (Ks. Freeman & Mathison 2009, 58–74.)

Aikuinen ei voikaan olla kuin aikuinen edes haastattelutilanteessa, mutta hän voi kuitenkin yrittää rakentaa myös muunlaista kuin kontrolliin perustuvaa aikuisen roolia esimerkiksi antamalla lapsen kielelle tarpeeksi tilaa (Alasuutari 2005, 153–156). Yritin käyttää arkista kieltä, muotoilla kysymykset lapsille helppotajuisiksi ja kiinnittää niitä käytännön tilanteisiin, esimerkiksi digitarinan tekemisen työvaiheisiin. Tein tarkentavia kysymyksiä ja kannustin lyhyillä hyväksyvillä ja odottavilla kommentteilla ja eleillä haastateltavia jatkamaan puhettaan. (Ks. mt., 154–158; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 40.) Silti myöhemmin haastatteluaineistoon tutustuessani ja analyysiä tehdessäni huomasin useita kohtia, joissa olisi ollut hyvä varmistaa, ymmärsinkö sanotun oikein.

Tein aloittelevalle haastattelijalle tyypillisiä virheitä: keskityin välillä jännityksissäni liikaa kysymyksiin vastausten kuuntelemisen ja niiden mukaan menemisen sijaan sekä puhuin paikoin liikaa ja vein tilaa haastateltavilta ja heidän puheel-

taan. Lisäksi haastateltavien keskinäinen valtahierarkia määrittä varmasti sitä, kuka puhui ja miten puhuttiin. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 63, 123.) Joidenkin lasten puhe oli melko niukkaa, ja yksi heistä vaikutti hyvin väsyneeltä. Jos olisin haastatellut lapsia yksittäin, olisin ehkä pystynyt paremmin mukautumaan ja vaikuttamaan näihin asioihin, ja lasten keskittyminen olisi ehkä ollut parempi. Kaikissa haastatteluryhmissä kaikki lapset puhuivat kuitenkin vähintään jonkin verran, vaikka osa puheesta olikin aiheen vierestä. Mutta mieluummin ohjasin keskustelua pehmeästi oikeille urille kuin otin riskin siitä, että yksilohaastattelut olisivat taitamattomuuttani olleet kovin painostavia tai kurjia kokemuksia joillekin lapsille.

4.6 AINEISTON ANALYYSI

Käytin haastattelutilanteessa kahta äänityslaitetta teknisten ongelmien varalta sekä saadakseni ryhmähaastatteluissa kaikkien haastateltavien äänen kirjaimellisesti kuuluviin. Teknisiä ongelmia ei ilmennyt, mutta tuplaäänitteistä oli hyötyä litterointivaiheessa ja sen jälkeenkin, kun pyrin saamaan selvää kaikkien ryhmässä haastateltujen lasten puheesta. Äänityslaitteet tallensivat eri paikoissa pöydällä, joten joidenkin lasten puhe tallentui paremmin toiseen ja toisten toiseen äänitteeseen.

Laadullisen aineiston analyysi harvoin perustuu tiettyyn tiukkaan malliin, ei tässä tapauksessa. Suuntaviivoja analyysini avuksi sain esimerkiksi yleisistä laadullisen aineiston analyysin periaatteista (Eskola & Suoranta 1998, 138–204), erityisesti tutkimushaastattelun analyysin vaiheista (Eskola 2010; Hirsjärvi & Hurme 2001, 135–183; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–29; Syrjälä & Numminen 1988, 118–134) sekä sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–124) periaatteista.

Litteroin eli kirjoitin puhtaaksi kaiken haastatteludialogin, ja tästä tekstitiedostosta tuli 70 sivun mittainen (fonttikoko 12; riviväli 1,0; reunukset ylhäällä ja alhaalla 2,5 ja oikealla ja vasemmalla 2,0). En tutki keskustelua tai puhetta sinänsä, jo-

ten litteroin aineiston pääasiallisesti sanatarkasti. Lisäksi merkitsin ylös esimerkiksi nauramiset ja matkimiset, joita ei muutoin litteroinnista näkisi, mutta joiden merkitsemättä jättäminen voisi johtaa jatkossa väärinymmärryksiin. Muutin litterointivaiheessa haastateltavien ja haastatteluissa mainittujen henkilöiden nimet sekä jotkin paikannimet anonymiteetin vuoksi (ks. Kuula & Tiitinen 2010, 452–453).

Haastattelujen ja litteroinnin aikana haastatteluaineisto tuli jo hieman tutuksi. Litteroinnin jälkeen yhdistin sen jatkoksi kenttäpäiväkirjan ja tulostin tämän aineiston ja luin sen vielä kaksi kertaa kokonaisuudessaan läpi kokonaiskuvan saamiseksi. Eskola ja Suoranta (1998, 179) suosittelevat teemoittelua analyysitapana silloin, kun tavoitteena on ratkaista jokin käytännöllinen ongelma. Teemoittelussa tukeuduin heidän teoksensa lisäksi erityisesti Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 135–183) sekä Tuomen ja Sarajärven (2013, 91–124) antamiin suuntaviivoihin.

Tutustuttuani aineistoon kävin sen neljään kertaan läpi niin, että kullakin kerralla mielessäni oli yksi seuraavista teemoista: sosiaalisuus ja ryhmä; motivoituneisuus; erilaiset lukutaidot ja mediatuottamisen prosessi; käytäntö ja malliin liittyvät asiat. Teemat olivat tässä vaiheessa laajoja ja monilta osin päällekkäisiä, lähinnä aihepiirejä. Ne näkyivät jo haastattelurungoissa ja perustuivat aiempaan digitarinoita koskevaan tutkimukseen sekä koululaisten iltapäivätoiminnan periaatteisiin ja yhteistyökerhoni tarpeisiin. Teoria oli siis tarkoituksellisesti läsnä analyysin alusta lähtien lähestyessäni aineistoa tietoisesti tietyistä teorioista, näkökulmista ja ennakko-oletuksista käsin. Taustalla ei kuitenkaan ollut yhtä tiettyä teoriaa, ja teemat ja tutkimuskysymykset hakivat muotoaan koko analyysin ajan. Analyysiani voi kuvata teoriaohjaavaksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 153–157; Tuomi & Sarajärvi 2013, 97–120).

Kullakin teemalla oli analyysissä oma värinsä, joilla merkitsin niihin liittyvät kohdat papereihin. Sitten kokosin tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla kunkin teeman alaiset asiat yhteen jokaisesta haastattelusta ja kenttäpäiväkirjasta säi-

lyttäen niiden (keksityt) tunnistetiedot. Kirjoitin näiden haastattelu- ja päiväkirjapätkien perusteella yhteenvedot kunkin haastattelun ja päiväkirjan kuhunkin teemaan liittyvistä asioista ja yhdistin ne teemojen alle. Mukana kulki myös havainnollistavia ja olennaisia lainauksia, ja niitä oli tunnistemerkintöjen perusteella helppo löytää alkuperäisestä litteraatiosta ja päiväkirjasta lisää. Saatoin myös vaivatta palata äänitiedostoihin saakka. Haastattelut olivat tässä vaiheessa tuoreessa muistissa, mutta varmuuden vuoksi ja väärinkäsitysten välttämiseksi tarkistin muutaman kerran nauhoituksista haastateltavien äänensävyjä (ks. Tiitula & Ruusuvuori 2005, 14–15).

Karkeasta teemoittelusta siirryin tarkastelemaan kunkin laajan teeman sisältöjä tarkemmin ja luokittelemaan niitä edelleen ylä- ja alakategorioihin ja järjestelmään uudelleen. Tässä vaiheessa teemat muuttuivat monin tavoin: ne täsmen-tyivät ja rajoutuivat uusilla tavoilla, yhteydet ja päällekkäisyydet paljastuivat selvemmin, joistain tuli sellaisenaan kokonaan tarpeettomia ja niin edelleen. Kävi myös selväksi, miten monella eri tavalla aineistoa olisi voinut lähestyä ja analysoida. Loppujen lopuksi tarkastelin digitaalista tarinankerrontaa erityisesti ryhmässä toimimisen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta sekä matalan kynnyksen mediakasvatusmetodina. Näihin sisältyi suurin osa alkuperäisten teemojen alle kootuista asioista, mutta ne järjestyivät ja jäsentyivät uudella, selkeämmällä ja kootummalla tavalla, joka käy paremmin yhteen tutkimuksen tavoitteiden kanssa. Loppuvaiheessa kävin läpi kummankin pääteeman sekä niiden alakategoriat kytkien yhteen lainaukset, omat tulkinnat sekä aiemmat tutkimukset ja teorit ja muokkasin eteenpäin iltapäivätoimintaan integroitua digitarinoiden tekemisen mallia. Pohdin, millaista uutta tietoa tutkimukseni tuotti ja miten sitä voisi käyttää kehittämään digitarinoiden tekemistä koululaisten iltapäivätoiminnassa.

5 TULOKSET

5.1 RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN JA YHTEISÖLLISYYS DIGITARINOIDEN TEKEMISESSÄ

Yhteisö ja yhteisöllisyys ovat moniulotteisia ilmiöitä ja siksi vaikeita määritellä (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10). Yhteisöllä ja yhteisöllisyydellä voidaan viitata monenlaisiin sosiaalisiin yhteenliittymiin yhteiskunnallisista makroyhteisöistä pieniin ja lyhytkestoisiin vuorovaikutuksen muotoihin (Saastamoinen 2009, 33). Yhteisöt liittyvätkin tiiviisti kontekstiin (Koivula 2013, 20). Yhteisöön ja yhteisöllisyyteen käsitteinä liittyy positiivisia miellelyhtymiä esimerkiksi yhteistyöhön ja yhteisöllisyyden tunteeseen. Yhdessäolo, yhteisyys ja vuorovaikutus ovat inhimillisyyteen kytkeytyvää yhteisöllisyyden kokemusta. (Saastamoinen 2009, 35–36.) Yhteisöllisyyteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen liittyvät yhteinen toiminta, yhteiset symboliset merkitykset, ihmisten välinen positiivinen tunneside ja me-henki (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10; Saastamoinen 2009, 41). Yhteisöllisyys ei ole automaatio, vaan se rakennetaan ja rakentuu ajassa, tilassa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Koivula 2013, 19–38; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10).

Siihen, kuka voi määritellä ja luoda yhteisön, on erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Saastamoisen (2009, 41) mukaan yhteisöt voivat olla alueellisia tai esimerkiksi muodollisia eli ulkoapäin määriteltyjä. Sen sijaan Marjasen, Marttilan ja Varsan (2013, 10) mielestä yhteisö perustuu yksilöiden omaan valintaan ja heidän yhdessä luomaansa toimintaan. Itse ajattelen, että ryhmä, potentiaalinen yhteisö, voi olla ulkopuolelta määrätty, mutta yhteisöllisyys kehittyy vuorovaikutuksessa – jos kehittyy. Nivala (2008, 124) jakaa yhteisön jäsenyyden annettuun, osallistuvaan ja koettuun. Annettu yhteisön jäsenyys on muodollinen asema, joka määritellään yksilön ulkopuolelta, osallistuva yhteisön jäsenyys yhteisön toimintaan osallistumista ja koettu yhteisön jäsenyys yksilön kokemus yhteisöön kuulumisesta. (Koivula 2013, 21; Nivala 2008, 124.) Tätä jakoa ajattelen

digitarinaprojektimme lapsilla oli annettu yhteisön jäsenyys pienryhmään ohjaajien tekemän ryhmäjaon myötä, ja tarkastelen, millaista osallistuvaa ja koettua yhteisöllisyyttä heillä mahdollisesti oli.

Lasten yhteisöt ovat useimmiten aikuisten asettamia monestakin syystä. Ideaalitalanteessa lasten pitäisi kokea voivansa itse vaikuttaa yhteisöönsä. Toisaalta aikuisten on huolehdittava, ettei kukaan lapsista jää ilman toveria, eikä esimerkiksi päiväkotij- ja kerhoryhmiä tai koululuokkia voi muodostaa kenenkään henkilökohtaisten toiveiden mukaan. Näillä ryhmillä – kuten myös tutkimukseni kohteena olevan iltapäiväkerhon ryhmällä ja pienryhmillä – on aikuisten muodostama rakenne, mutta kehittyäkseen yhteisöiksi tarvitaan prosesseja, jotka vaativat myös lasten omaa aktiivisuutta. (Ks. Koivula 2013, 22; Marjanen, Ahonen & Marjonen 2013, 57–58; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10.)

Yhteisöllisyys nähdään suomalaisessa koulutusjärjestelmään liittyvässä keskustelussa tärkeänä erityisesti lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten vahvistamisessa ja toisaalta kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Koivula 2013, 19). Yhteisöllisyyden voimistaminen ja yhteisöllinen kasvatusote nähdään lääkkeenä piittaamattomuuteen, liialliseen individualismiin korostumiseen ja psyykkis-sosiaalisiin häiriöihin (Saastamoinen 2009, 46). Yhteisöllisyydellä, ryhmässä toimimisella ja myönteisellä vuorovaikutuksella on sijansa myös iltapäivätoiminnan periaatteissa. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee edistää yhteisöllisyyttä ja vahvistaa monipuolisia myönteisiä vuorovaikutustaitoja sekä lisätä osallisuutta ja tukea sosiaalista kehitystä ja kasvua. Sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja opitaan yhdessä toimimalla, joten siihen on tarjottava mahdollisuuksia. Lisäksi eettinen kasvu ja yhdenvertaisuus sekä leikki ja vuorovaikutus ovat kaksi niistä sisällöllisistä kokonaisuuksista, joista aamu- ja iltapäivätoiminta kootaan. (Opetushallitus 2011.) Digitaalinen tarinankerronta on yhteisöllinen prosessi, joka tarjoaa tilaisuuden harjoitella muun muassa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, ongelmanratkaisua, organisointitaitoja ja yhteisöllistä työskentelyä (Kumpulainen 2011, 56–60; Palmgren-Neuvonen ym. 2011; Robin 2006,

2008). Näistä syistä tarkastelen, millaisia yhteisöllisyyden piirteitä ja ryhmässä toimimista digitarinaprojektissa oli.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällön suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon mahdollisuus pienryhmätyöskentelyyn (Opetushallitus 2011, 12). Kun valitsimme ohjaajien kanssa mediakasvatuksellista metodia ja suunnittelimme sen toteuttamista, selvisi, että yhteistyökerhossani toteutettiin vain vähän pienryhmätyöskentelyä. Silti tai ehkä juuri siksi ohjaajat nimenomaan halusivat sitä olevan tässä projektissa. Muutoin pienryhmätyöskentelyä oli kerhossa lähinnä askarreltaessa. Silloinkin kyse oli lähinnä välineiden riittävydestä eikä niinkään ohjatusta toiminnasta, jossa pienryhmillä olisi ollut yhteinen työ tai tavoite. Lasten toiminta tässä kerhossa oli muutenkin pääasiassa vapaata ja pakollista tekemistä oli vain vähän. Ohjattua toimintaa oli lähinnä askartelu sekä sisäliikunnan pelit ja leikit. Se ohjattu ryhmätyöskentely, jota kerhossa tehtiin, sujui hyvin ja rutiinilla.

Haastattelija: Mimmost tommost pienryhmätyöskentelyy jos ajattelee et meilläkin oli täs nytten kolmen neljän viiden hengen ryhmiin ni onks teil semmost ollu paljon?

Sonja-ohjaaja: Ei meillä paljoo ole ollu ne on tuota niin joitakin sillai että kun tehään tässä vaikka tässä luokassa maalaushommia tai joitakin ni sillon otetaan neljä tai viis siihen.

Haastattelija: Joo.

Sonja-ohjaaja: Ja ne tekee mutta sitä mukaan ku joku on valamis ni aina uus tulee tilalle että ei meillä sen kummempaa oikeestaan.

Haastattelija: Joo. Onk se niin ku ennemmin sitä hallittavuutta et sen takia ryhmissä?

Sonja-ohjaaja: Ei ku välineitten riittävyyttä.

Haastattelija: Aha just et teil on semmonen.

Sonja-ohjaaja: Nii. Esimerkiks välineitä. Ei kaikkia välineitä ei riitä kaikille niin kö jos tehään niin ei meil oo näin monia vaikka vesivärejä esimerkiksi ja niin edelleen ni me joudutaan sen takia.

Tuula-ohjaaja: Ei ole sillai pakollista ei ole kellekään oikeestaan niin ku mikkään että joku tekkee aina vähän niin ku miten ne itte haluaa ja jaksapi ni.

Lapsilla ei ollut kerhossa käytettävissä tietokonetta tai pelikoneita muun muassa siksi, että he keksisivät yhteistä puuhaa ryhmän kanssa.

Tuula-ohjaaja: Että ne joutuu täällä keksiin sitte niin ku ryhmän kans tekemistä ja vähän semmosta muuta.

Olimme kerhon ohjaajien kanssa alun perin ajatelleet jakaa lapset digitarinoiden tekemistä varten noin kolmen hengen pienryhmiin. Koska kevään edetessä lapset olivat aina vain vähemmän läsnä kerhossa, päädyimme projektin alkaessa kuitenkin neljän ja viiden hengen ryhmiin. Tämä siksi, että edes osa kustakin ryhmästä olisi paikalla joka kerta, kun projektia tehdään. Ohjaajat muodostivat ryhmät toimivuusperiaatteiden mukaan. He laittoivat eri ryhmiin lapset, jotka eivät sovi samaan ryhmään vaan ”rupiaa värkkäämään ja homma leviää käsiin”. Lisäksi he katsoivat, että joka ryhmään tulisi sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita. Ryhmien jakamiseen ei käytetty paljon aikaa, ja toiminnan alkaessa lapset menivät ryhmiin mukisematta. Lapset ottivat ryhmätoverit hyvin vastaan, vaikka eivät saaneet itse muodostaa ryhmiä. Toinen ohjaajista kertoi haastattelussa, että kerhon lapset tulevat hyvin toistensa kanssa juttuun. Kyse saattoi olla siitäkin, että kouluikäiset lapset ovat tottuneita ottamaan ohjeita aikuisilta niitä kyseenalaistamatta. Jotkut tietyt lapset laitettiin tätä projektia varten eri ryhmiin, koska villitsevät toinen toisiaan, mutta ohjaajan mukaan lapset eivät tee sitä ilkeyttä.

Ryhmissä työskentely sujui sekä lasten että ohjaajien mielestä pääasiassa hyvin. Digitarinoiden tekeminen sellaisissa ryhmissä, joissa lapset eivät ole parhaita kavereita keskenään, antaa tilaisuuden oppia tuntemaan tovereita paremmin ja neuvottelemaan yhteisistä tavoitteista ja niiden saavuttamisesta (Palmgren-

Neuvonen ym. 2011, 79–80). Sonja-ohjaaja oli iloisesti yllättynyt, että ryhmissä toimiminen sujui hyvin, vaikka kaikki ryhmätoverit eivät tavallisesti leikkineet yhdessä.

Hyvinhän ne tuota niin toimivat porukassa vaikka oli ihan eri semmosia jotka ei niin ku yleensä leiki keskenään ni vaikka oli samassa ryhmässä ni nehä toimi yhteen ja tekivät ni se oli ihan hyvä.

Ryhmähenkeä ja ryhmässä toimimista kuvattiin enimmäkseen myönteisin sanankääntein.

Haastattelija: Sä olet sanonu jo Eerosta, entäs miten muuten teijän ryhmä pelas yhteen?

Oiva: Erittäin hyvin. Kaikilla oli semmonen hyvä mieli ja niin ku semmonen niin ku paitsi Eero oli kättynen mutta kaikilla Vilmalla, Kostilla ja minulla oli niin ku erittäin hyvä mieli siinä tehä sitä juttua.

Yhdessä tekemisen ilo oli yksi hausimmista asioista Finnable 2020 - tutkimushankkeen Digitaalisen tarinankerronnan projektissa, jossa oli mukana kouluja Suomesta, Kaliforniasta ja Kreikasta ja oppilaita esikoululaisista lukiolaisiin (Viitanen, Harju, Niemi & Multisilta 2014, 187–205). Sama näkyi tässä tutkimuksessa, ja yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatteleman lapset pitivät työn tekemisestä nimenomaan ryhmässä ennemmin kuin yksin. Vilma olisi halunnut tehdä yksin, jotta olisi saanut päättää enemmän, eikä ryhmäkaveri Eero olisi ärsyttänyt häntä.

Yhteisöllisyyden rakentumista päiväkodissa tutkineen Koivulan (2013, 28–32) mukaan huumori ja hulluttelu ovat yksi yhteisöllisyyden piirre. Projektimme aikana ryhmäläisten keskinäistä hassuttelua oli nähtävissä erityisesti silloin, kun lapset valokuvasivat toinen toisiaan. Sonja-ohjaaja arveli, että kavereiden kanssa pelleily ja hauskanpito selittivät osan kuvaamisen vetovoimasta.

Sonja-ohjaaja: Se on se kameran käyttö mä luulen. Et tuolla ku ne pääsee toisiaan kuvaamaan tuolla ja pelleilemään ja olemaan ite esillä ni mä luulen että se on siinä.

Haastattelija: Joo. No entäs ku mul oli jotenki semmonen alkuoletus et kaikki on varmaan kuvannu tosi paljon mut ne tuntui silti innostuvan silti siit kun se kamera niin ku tuli. Mistäköhän semmonen johtuu? Onkohan se just tämä ympäristö vai?

Sonja-ohjaaja: Ne varmaan tykkää niitä kö saa niitä omia kavereita tosiaan siinä kuvata ja tosiaan ku se toinen aina pelleilee ja lähtee ja ite pääsee pelleilemään ni varmaan siis mä luulen että semmonen pelleileminen semmonen hauskanpito.

Samaan suuntaan viittaa se, että kysyessäni Kukka nimesi projektin kivoimmaksi asiaksi kuvaamisen ja ryhmäkaverinsa Pasin kanssa hulluttelun siinä yhteydessä. Monien muidenkin mielestä kuvaaminen oli hauskaa, mikä myös näkyi käytännön projektin aikana kuvausvaiheessa. Kuvaamisen suosio ei selity hienolla välineellä tai uutuudenviehätyksellä, sillä käytössä oli markkinoiden halvin digitaalikamera, ja valokuvaaminen oli kaikille haastatelluille lapsille en-tuudestaan tuttua. Muutkin asiat voivat siis innostaa lapsia median tuottamisessa. Tutkimukseni perusteella tällaisia asioita voivat olla ainakin ryhmän kanssa touhuaminen ja hulluttelu, toiminnallisuus, pyrkimys kohti päämäärää eli valmistaa työtä sekä työssä esiintyminen (ks. s. 64).

Haastattelut tehtiin eri viikolla kuin valmiit digitarinat valmistuivat, useita päiviä ryhmätyön päättymisen jälkeen, eivätkä haastatteluryhmät olleet samat kuin työskentelyryhmät. Silti monet lapset kertoivat spontaanisti haastattelun aikana, keitä heidän ryhmässään oli. Eräs hätäntyi haastattelun alussa huomattessaan, etteivät kaikki hänen ryhmäläisenä olleet haastattelussa paikalla. Kahdessa haastatteluryhmässä oli kaksi lasta samasta työskentelyryhmästä, ja haastattelujen aikana he välillä kommentoivat tai täydensivät toistensa sanomisia, varmistivat asioita toisiltaan ja kannustivat toisiaan. Nämä seikat kertovat ryhmään kuulumisen tunteesta.

Haastattelija: No mikä oli paras ja sitten taas semmonen kurjin juttu?

Sofia: No joo tota mun mielest ehkä vähän se ku ehkä olis ite halunnu kato olla eikö vaa?

Kukka: Mm.

Haastattelija: Niissä kuvissa vai enemmän paikalla vai?

Kukka: Enemmän paikalla.

Sofia: Enemmän paikalla ja sit niin ku itekil olis enemmän saanu semmosta niin ku enemmän semmosta että niin ku ei olis ihan vaan tommonen vaan et olis enemmän vähän niin ku semmonen vähän enemmän näyttävämpi tai semmonen.

Vilma: Koska me haluttiin aidolta se näyttää eikö vaa Kosti?

Kosti: Joo.

Digitarinoiden tekemisenkin aikana lapset kannustivat toinen toisiaan ja kehuivat toistensa ideoita ja toimintaa esimerkiksi kuvaustilanteessa ja tietokoneella piirrettäessä. Myös valmiita digitarinoita katsottaessa lapset kehuivat toisiaan ja tekivät myönteisiä huomioita toisistaan, erityisesti oman pienryhmänsä jäsenistä.

Neuvottelua ja erilaisten mielipiteiden yhteen sovittamista harjoiteltiin ja koeteltiin läpi projektin, kun ryhmäläisten erilaisia näkemyksiä, mielipiteitä ja toiveita soviteltiin yhteen kaikissa työvaiheissa. Toisissa ryhmissä tämä sujui helpommin kuin toisissa. Marjasen, Ahosen ja Majosen (2013, 59) mukaan lasten yhteisöissä päätöksenteko tapahtuu yleensä ehdottelemalla, määräilemällä ja neuvottelemalla. Omat löydökseni ovat samansuuntaisia: tarinan ideaa kehiteltiin yhdessä tai sitten joku tai jotkut ryhmästä keksivät ehdotuksia ja muut hylkäsivät ehdotukset, kunnes keksittiin kaikkia miellyttävä idea tai joku antoi periksi.

Haastattelija: No miten te saitte sen idean? Muistaks te enää?

Muistaks sä Emma miten te saitte sen alkuperäsen idean?

Kukka: Mää kekkasin.

Emma: Joo muistan!

Haastattelija: No miten?

Emma: Että että eka Hemmo sano että Teemu vois olla työmies mää voisin olla koira ja Hemmo vois olla semmonen ukko vaan. Ja sitte sitte me alettiin tekeen sillä tavalla että eka olipa kerran työmies ja siitä se alko.

Haastattelija: Nii. Ja sitte mite, te piirsitte ja kirjoititte toho? Näihin papereihin eiks vaa? No entäs teijän ryhmä?

Kukka: No mää eka keksin se koko jutun ja sitte pojille ei käyny se eka ja... (Naurua.) No sellane yks juttu ja sitte öö. Ja sit mä keksin paremman ja sitte. Jee!

Haastattelija: Se kävi sit pojilleki vai?

Kukka: Nii. (Naurua)

Oiva: Mä olisin halunnu leluist tehdä sen hahmojutun mutta ku nuo oli jo päättäny sen sitte. Ku siin oli kaks vastaan kaks ni siit oli turha riidellä.

Yhdellä ryhmällä oli pieniä erimielisyyksiä kuvauspaikan valinnassa, mutta ne eivät jääneet vaivaamaan mieltä.

Haastattelija: Mut siin ryhmän kesken teil ei tullu mitään suurii erimielisyyksii?

Sofia: Ei ei tullu. Tai kyl meil ehkä vähäsen tuli sillä lailla ku ton muut halus olla siellä alapihalla että ottaa kuvvaa mutta nii sitte mie ja Kukka oltais otettu siitä tai Erkkiki olis halunnu mennä alapihalle ku kukaa ei tullu siihen ja nii. Mutta kyllä se meni aika hyvin.

Ideoiden, suunnittelun ja kuvien ottamisen lisäksi myös sopivan taustamusiikin tekeminen vaati joidenkin ryhmien kohdalla paljon neuvottelua. Musiikkia kokeiltiin ja miksailtiin kauan, ennen kuin saatiin aikaan kaikille sopiva. Vaikka jotkin päätökset tai vaiheet olivat työläitä, aineistossa ei ole merkkejä siitä, että kukaan lapsista olisi halunnut jättää työn kesken tai jättäytyä sen tekemisestä. Yhteisöllisyyteen liittykin toiminnan merkityksellisyys sekä se, että toiminnan jatkamiseksi ja edistämiseksi ollaan valmiita näkemään vaivaa (Koivula 2013, 32). Digitarinaprojektin tarkoitus oli harjoittaa ryhmätyötaitoja, ei testata niitä tai ihastella niiden täydellisyyttä. Kenttäpäiväkirjassani on kuitenkin mainintoja myös todella hyvin toimivista työryhmistä ja -pareista, jotka tekivät sujuvaa yhteistyötä ja vuorottelivat automaattisesti tai pienellä muistutuksella.

Innostusta oli ilmassa ja ideointi sujui helposti.

Lapset kuvasivat hyvin omatoimisesti ryhmän sisällä, lähinnä katsottiin päältä.

Riemun kiljahduksia, mikäs sen parempaa.

Tämä ryhmä oli oikein sopuisa ja aikaansaava, kun vain sattuivat samaan aikaan paikalle.

Tasapuolisuus oli lapsille hyvin tärkeää. Se näkyi esimerkiksi edellä mainittuna neuvotteluna ja vuorotteluna sekä paitsi omasta, myös muiden ryhmäläisten osallistumisesta huolehtimisena. Tästä yksi esimerkki on, kun kysyin haastattelussa, saivatko lapset mielestään päättää tarpeeksi, mitä tekivät projektissa. Kosti vastasi myöntävästi, mutta ryhmätoveri Vilman mielestä Kosti ei saanut päättää paljon. Kosti naurahti ja sanoi, ettei oikeastaan, mutta ei olisi halunnutkaan. Tämän jälkeen he kävivät läpi, mitä Kosti teki projektin aikana.

Eräässä ryhmässä yksi lapsista oli hallitseva ja pyrki tekemään päätöksiä yksin ja toimimaan monissa työvaiheissa muita ryhmäläisiä enemmän. Tämä häiritsi muita ryhmäläisiä ja haittasi ryhmätyöskentelyä.

Oiva: No paras juttu oli se että ku sai siihen minäkin pääsin äänittämään ja huonoin juttu oli se että niin ku se Eero oli siinä, hmh, vähä semmone niin ku ”minä tahdon tämän tehdä minä, minä tahdon tuon tehdä” (matkii).

Haastattelija: Nii et sää et saanu mahdollisuutta (ottaa kuvia) ?

Oiva: Nii että niin ku Eero oli sen koko hänen mielestänsä koko esityksen ni sitte se päättähti. Että niin ku se haluaa kaiken elektronisen ja tehdä. Hän päättää miten tämä elokuva tehdään. Se ite heti keksi oman sen nimen heti keksi ekana päivänä kaikki sen tapahtumat ja heti ekana päivänä päätti että minä teen kaiken työn tässä.

Haastattelija: Okei.

Oiva: Ja muut on katsojia. Esim silloin ku mie olin paikalla ni Eero päätti että kuva kuva kuva ku juoksi ympäriinsä ja sitte niin ku kamera kädessä eikä antanu muiden. Nii että se oli niin ku semmosta menoa.

Haastattelija: No tuliks siit (valmiista työstä) niin ku parempi vai huonompi mitä te ajattelitte alun perin?

Oiva: No öö huonompi jos miettii sitä et jos mie olisin ollu paikalla ni ni siit olis saatu vähän parempi kato ku ne se Eero olis niin ku siinä välillä niin ku vähän tehny kaiken

Haastattelija: Mm.

Oiva: Tietokoneella ja siirrelly kuvat ihan miten haluaa ja sillee. Ja sitte kyllä siitä saatiin se sopu syntymään mutta en tiä nytte.

Haastattelija: Okei no millai mimmonen teidän ryhmä miten ryhmätyöskentely sujui?

Vilma: Tyhmästi.

Haastattelija: No mikä siin oli vikana?

Vilma: No ku Eero koko ajan siinä ”uh uh uh mä menen tietokoneelle uh uh uh” (matkii). Koko ajan koitti siihen ängetä. Ei se oo kivaa.

Oiva ja Vilma olivat eri haastatteluryhmissä, mutta kertoivat samansuuntaisia asioita heidän yhteisen ryhmänsä vaikeuksista. Eero halusi heidän mukaansa hallita monia työvaiheita ja määrätä asioista. Meidän aikuisten olisi pitänyt puuttua asiaan vielä selkeämmin kuin mitä puutuimme. Toisaalta jouduin työskentelyn loppuvaiheessa toppuuttelemaan myös heidän Eeroon kohdistuvaa säätämistään ja tämän rajoittamista, jottei asetelma kääntynyt toiseen suuntaan epärealiseksi.

Haastattelija: Mm'm. Sehän ei tainnu äänittää ollenkaan. Te teitte sen Vilman kans.

Oiva: Ei koska se oli niin paljon ominu niitä kameraa ja tietokonetta ni ku vaan suorat sanat sanottiin Eerolle että sie saat et saa äänittää, saat vaan viimeisenä piirtää siihen tietokoneelle ja niin että. Nyt tuli kuule isot rajat vastaan että tän enempää et omi.

Tämän perusteella ohjaajien pitäisi kiinnittää vieläkin enemmän huomiota tasapuolisuuteen heti projektin alusta alkaen, jotta lasten vuorovaikutus ei jämähdä kielteiseksi ja tilanne ryhmäläisten välillä heittele ääripäästä toiseen. Samantyyppisiä kokemuksia saatiin Literacy in the 21st Century -hankkeessa, jossa työstiin digitarinoita esi- ja alkuopetusikäisten kanssa (Hytönen ym. 2011). Näiden kokemusten mukaan digitarinoiden tekemisessä tämänikäisten kanssa ohjaajaa tarvitaan siihen, että kaikkien lasten ääni saadaan kuuluviin eivätkä äänekkäimmät määrittele digitarinan toteutusta ja sisältöä (mt., 39).

Pienryhmien kaikki jäsenet eivät olleet juuri ollenkaan samaan aikaan paikalla kerhossa tekemässä digitarinoita. Tämä liittyy osittain edellä kuvattuun tasapuolisuuteen sekä käytännön sujuvuuteen. Asia harmitti osaa lapsista. He olisivat

halunneet olla enemmän läsnä vaikuttamassa asioihin ja tekemässä digitarinan eri vaiheita. Myös ryhmäkavereiden puuttuminen häytti työn etenemistä ja tekemistä sekä omaa kokemusta. Lisäksi harmitti poissa olleiden kavereiden puolesta, etteivät he päässeet osallistumaan kaikkeen tai näkyneet paljon valmiissa työssä.

Haastattelija: No mihin se niin ku mitä mihin se niin ku häytti?

Kukka: No siihen että mun ois pitäny kuvata.

Sofia: Ää ja vähän äännellä enemmän ja ehkä sillä lailla äänittää

Haastattelija: Et kaikki ei sit aina ollu paikalla ku tehti tiettyjä juttuja.

Sofia: Nii mut aika hyvä.

Haastattelija: No tuliks siit niin ku parempi vai huonompi mitä te ajattelitte alun perin?

Oiva: No öö huonompi jos miettii sitä et jos mie olisin ollu paikalla ni ni siit olis saatu vähän parempi kato ku ne se Eero olis niin ku siinä välillä niin ku vähän tehny kaiken.

Emma: Mut mä olisin halunnu jonkun tytönki siihen mun kaveriksi ku Minna ei ollu yhtään melkeen.

Haastattelija: Ai juu Minna nii Minna oli kerran sillain ku te ette taas muut ollu tai sinä et ainakaan ollu paikalla. Nii oliki et te ette ollu samaa aikaa et olis voinu ollu kivempi ku olis ollu joku muuki tyttö?

Emma: Siin oli pelkkii poikia.

Haastattelija: Hättasko se sitä tekemistä et aina joku puuttui melkeen?

Milla: No mulla että Alma ku oli poissa ni ni emmä voinu tehdä ni niitä kuvia Almasta koska se oli pois ja sitte siinä oli vaan Alman yks kuva.

Yhteinen toiminta ja vuorovaikutus rakentavat yhteisöllisyyttä (Koivula 2013, 38; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10), joten voi olettaa, että se, että koko ryhmä ei juuri tehnyt digitarinaa yhdessä, heikensi yhteisöllisyyden kokemusta. Tätä tukee esimerkiksi edellä olevan Emman haastattelukatkelma. Toisaalta suurimman osan mukaan asia ei haitannut, ja osa niistäkin lapsista, joita asia haittasi, lisäsi, että työskentely tai valmis työ onnistui siitä huolimatta.

Valmiit digitarinat katsottiin projektityöskentelyn loppuun yhdessä koko kerhopöydän kanssa. Katsoimme digitarinat myös lasten haastattelujen aluksi virittämään haastateltavia. Kummassakin tilanteessa digitarinoiden katsominen kirvoitti monet hyväntahtoiset naurut ja hymyt. Erityisesti oman ryhmän aikaansaannoksen näkeminen tuntui kivalta ja hauskalta, se innosti, ilostutti ja jännitti. Oman työn näkemisestä oltiin hyvin kiinnostuneita ja työtä kommentoitiin katsomisen aikana tai jälkeen.

Emma: Toi on mejjän!

Emma: Ja minä ja koira oltiin surullisia. Tehnyt Hemmo, Teemu, Minna ja Emma. Ryhmä neljä. Meidän. (Emman juttelua oman ryhmän digitarinan katsomisen aikana.)

Monet olisivat halunneet katsoa oman työnsä monta kertaa haastattelun aikana.

Sofia: Näytä vielä se mejjän se oli niin hauska!

Haastattelija: Voidaan lopuksi katsoa uusiksi.

Kukka: Se oli niin hauska.

(Naurua)

Lähes kaikki halusivat oman ryhmän digitarinan levyllä kotiin ja aikoivat katsoa sen uudelleen kotona ja näyttää läheisille.

Vilma: Mää aion katsoa sen heti kotona uusiksi!

Haastattelija: Ni meinaaks te näyttää sen jolleki?

Sofia, Kukka ja Emma: Joo.

Haastattelija: Kenelle?

Kukka: No äitille ja isille ja pikkusiskolle ja pikkuveljelle ja... Toimii-ko se niin ku siinä DVD:llä?

Emma: Mä näytän kaikille.

Haastattelija: Ei kun tietokoneella.

Sofia: Joo.

Emma: Mä näytän mun koiralle

Haastattelija: Entäs kavereille?

Kukka: Joo.

Emma: Mä näytän mun koiralle. Se varmasti kattoo.

Sofia: Ainaki tota me voidaan varmaan kattoo koulussa.

Kukka: Joo!

Kuten FutureStory-hankkeessa (Palmgren-Neuvonen ym. 2011), myös tässä digitarinaprojektissa yhteinen toiminta konkretisoitui ryhmän yhteisenä tuotoksena, johon oli muodostunut omistajuus.

5.2 DIGITARINOIDEN TEKEMINEN MATALAN KYNNYKSEN MEDIAKASVATUSMETODINA

Itse tuottaminen on mediakasvatuksen ensisijainen keino medialukutaidon rakentamiseen. Se antaa tilaisuuden mediakulttuurin mahdollisuuksien ymmärtämisen ja aktiivisen osallistumisen, oman äänen esiin tuomisen ja kokemisen kautta oppimisen. Pedagogisesti suunniteltu ja ohjattu toiminta on tärkeää läpi koko projektin, ja valmiin työn lisäksi olennaisia ovat ideoinnin, suunnittelun ja tekemisen prosessit. (Kupiainen & Sintonen 2009, 16, 129–143.) Olen tässä tutkielmassa kiinnostunut digitarinoiden tekemisen projektimaisuudesta ja vaiheista sekä niiden toteuttamisesta iltapäivätoiminnassa.

Iltapäivätoiminta ei ole tyypillisesti mediakasvatuksen vahvaa kenttää etenkin uusien medioiden kohdalla (ks. Pohjola & Juntunen 2006). Yhteistyökerhoni toisella ohjaajalla oli aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan koulutuksen lisäksi koulutus myös media-alalta, ja ohjaajilla täytyi olla jonkinlaista kiinnostusta mediakasvatusta kohtaan, koska he ilmoittautuivat halukkaiksi tekemään yhteistyötä kanssani. Kerho ei kuitenkaan ollut millään tavalla mediakasvatuksellisesti painottunut. Painopisteet olivat vapaassa toiminnassa, leikissä, askartelussa ja ulkoilussa. Medioihin liittyen lapsilla oli vapaassa luku- ja askartelukäytössä kirjoja ja lehtiä, ja videoita ja televisiota katseltiin silloin tällöin. Kerhossa pidettiin joskus levyraateja, joita varten musiikkia kuunneltiin YouTubesta. Kerhon vanha tietokone oli vain ohjaajien käytössä, ja kännyköitään lapset saivat käyttää vain pakollisten asioiden hoitamiseen ja sovitusti esimerkiksi tanssiesitysten taustamusiikin soittamiseen. Varsinkin perinteisiä medioita siis käytettiin kyllä jonkin verran, mutta toiminta oli harvoin ohjattua ja toisaalta rajoituksiakin oli. Tällaiseen ympäristöön integroitava mediakasvatuksellinen menetelmä ei saa olla liian vaikeasti toteutettava. Tarkastelenkin tässä aluvuossa iltapäiväkerhon digitarinaprojektia erityisesti matalan kynnyksen mediakasvatusmetodinä.

Lapset ideoivat ja suunnittelivat tarinaa innolla. Yhtä ryhmää piti kannustaa alkuun ohjaavilla kysymyksillä, mutta muuten ryhmällä oli ideoinnissa ja niiden jalostamisessa lähinnä valinnan vaikeuksia. Tämä vaihe kytkeytyi leikkiin, piirtämiseen ja kirjoittamiseen: osa ideoista kumpusi leikityistä leikeistä tai tutuista hahmoista ja niitä hahmoteltiin ja suunniteltiin eteenpäin piirtämällä ja kirjoittamalla. Kuvakäsikirjoituksen tekeminen alkoi osalle olla loppua kohden raskasta. Jatkossa paperit olivat kuitenkin tärkeitä paitsi mediamateriaalin teon suuntavivoina myös päätöksissä toteutetun projektin tekemiseen virittäytymisessä: jokainen tuokio alkoi papereiden esiin ottamisella ja niiden tutkailemisella omassa ryhmässä.

Kaikki ryhmät suunnittelivat tarinat niin, että niiden hahmoja esittivät ihmiset eli lapset itse. Tämä siitä huolimatta, että kummassakaan lapsille projektin alussa näyttämässäni esimerkkidigitarinassa ei ollut valokuvia ihmisistä. Lisäksi kerroin

lapsille muistakin tavoista kuten piirrosten, lelujen, muovailuvahahahmojen tai askarreltujen hahmojen kuvaamisesta. Näihin ehdotuksiin ei tartuttu: askarteluja ja leluja käytettiin kyllä, mutta lapset itse olivat pääosassa jokaisessa tarinassa. Syynä tähän oli sekä lasten että toisen ohjaajan mielestä se, että lapset nauttivat esiintymisestä ylipäätään.

Haastattelija: No oliko kiva olla niissä kuvissa?

Kukka: Joo! (Kiljumista)

Haastattelija: No miksiöhän te päädyitte siihen et otatte niin kuin toistanne kuvii ettekä vaikka piirrä sitä tai ota leluista?

Kukka: Se piirustus oli huono.

Emma: Mää haluan ite olla siinä kuvassa.

Haastattelija: Nii et oli kiva oli te vähä niin kuin näyttelmissä tai niissä kuvissa?

Emma, Kukka, Sofia: Nii.

Emma: Että kaikki näkee meijät. Se on niin kivaa.

Haastattelija: Tykkääks te niin kuin esiintyy yleensäki? Liittyys se siihen jotenki?

Emma, Kukka, Sofia: Joo.

Milla: Mä tykkään itte niin kuin esittää niin kuin itte niin kuin sillee.

Sonja-ohjaaja: Et tuolla kuin ne pääsee toisiaan kuvaamaan tuolla ja pelleilemään ja olemaan ite esillä ni mä luulen että se on siinä.

Osalla lapsista oli esiintymiseen liittyviä harrastuksia, ja iltapäiväkerhossakin esiinnyttiin mieluusti, joten toisten kuvaaminen ja itse kuvissa esiintyminen tuntui olevan suurimmalle osalle luonnollinen valinta. Kuvaaminen ylipäätään oli hyvin pidettyä. Kamerasta oltiin innostuneita, mutta välineen hohto itsessään ei selitä kaikkea suosiota: käytössä ollut digikamera oli halvinta mallia ja valokuvaaminen oli lapsille ennestään tuttua. Esiintymään pääseminen vaikutti innostukseen kuten myös ryhmän kanssa hulluttelu ja työskentely kohti päämäärää

(ks. s. 54). Tuula-ohjaaja arveli, että kaikki lapset eivät ehkä saa usein kuvata muilla kuin omilla kännyköillään. Tähän liittyen myös toiminnallisuus saattoi lisätä innostusta, sillä lapset saivat luvan kanssa touhuta ympäriinsä kameran kanssa ja kuvailla eri paikoissa. Kuvaaminen integroitui sujuvasti kerhon arkeen: suurin osa kuvista otettiin normaalien ulkoilujen yhteydessä eri puolilla piha-alueita ja loput sisällä vapaan leikin ja oleilun ohessa. Näin lapsia pystyttiin valvomaan ilman lisäohjaajia tai erityisjärjestelyjä. Kuvissa käytettäviä tarvikkeita ja asusteita etsittiin ja askarrettiin myös kerhon normaaleissa tiloissa. Lasten luovuudella, kekseliäisyydellä ja mielikuvituksella paikattiin sitä, mitä ei ollut käytettävissä. Pikkuinen leluauto kävi täysikokoisesta ja sopi samaan maailmaan kuin siili eli lapsi, jonka hiukset oli kasteltu ja muotoiltu pystyyn.

Mediamateriaalin tekemisen yhteydessä neuvottelimme siitä, ketä saa kuvata ja mitä musiikkia käyttää. Lapset eivät halunneet kuvata kerhon ulkopuolisia henkilöitä, mutta pihalla ulkoili samaan aikaan myös muita ihmisiä, joita ei ollut lupa kuvata. Yksi ryhmä olisi halunnut käyttää musiikkikappaleita YouTubesta. Halusimme ohjaajien kanssa kuitenkin ottaa tekijänoikeusasiat varman päälle ja kannustaa itse tekemiseen, ja lyhyen neuvottelun jälkeen tämä ryhmä päätyikin laulamaan itse ja tekemään Photo Story 3 -ohjelmalla oman taustamusiikin.

Äänittäminen ja tarinan kokoaminen ja editointi tietokoneella poikkesi eniten kerhon tavallisesta arjesta ja sen järjestelyistä. Toimiva ja lasten käytössä oleva tietokone oli uutta, ja äänittäminen vaati hiljaisen tilan. Yhdestä ryhmästä kukaan ei halunnut äänittää puhetta, mutta muut äänittivät vähintään kertojaäänien. Neljän haastatellun lapsen mielestä äänittäminen oli parasta koko projektissa, ja muutkin äänittäneet pitivät siitä, vaikka joitain se jännittikin. Juuri kukaan ei ollut äänittänyt omaa ääntään aikaisemmin. Äänittäminen tapahtui eräässä kerhon erillisessä huoneessa, ja vaadittavan hiljaisuuden vuoksi tilaa käytti vain yksi ryhmä kerrallaan. Tästä syystä minä olin eniten ryhmien kanssa tietokoneella ohjaajien keskittyessä pääaisassa muiden lasten kaitsemiseen ja muihin kerhon askareisiin. Photo Story 3 -ohjelma ei kuitenkaan vaikuttanut heidän mielestään vaikeakäyttöiseltä, eikä sen käyttäminen noussut missään

vaiheessa kynnyskysymykseksi tähän tai mahdolliseen seuraavaan digitarinakertaan liittyen. Lapsista suuri osa oppi nopeasti käyttämään ohjelmaa kokeilemalla ja kuuntelemalla ohjeitani. Ohjausta kuitenkin tarvittiin, jotta kaikki halukkaat ryhmäläiset saivat käyttää tietokonetta tasapuolisesti ja keskittyttiin digitarinan tekemiseen.

Oppivat hyvin käyttämään ohjelmaa kunhan ei mennyt täydeksi sähellykseksi. (Kenttäpäiväkirja)

Osa lapsista innostui koneella olemisesta ja tekemisestä kovasti. Jotkut heistä käyttivät tietokonetta paljon kotona, jotkut eivät.

Tietokoneella osa halusi tehdä kaikkea mahdollista – uutuuden viehätystä vai kiva kun kerrankin saa kerhossa tehdä sitä mistä tykkää? Osa käyttänyt esim. Paintia ennen, osa ei, ei suoraa yhteyttä edelliseen käytökseen. (Kenttäpäiväkirja)

Kun kaikki digitarinat olivat valmiit, katsoimme ne koko kerhoporukan kanssa. Lapset olivat odottaneet töiden näkemistä innolla, ja katsomistilanne oli iloinen ja hyväntuulinen.

Lopuksi katsoimme kaikkien (paikalla olleiden) lasten kanssa kaikki digitarinat, ja ne naurattivat – ainakin päällepäin nimenomaan hyväntahtoisesti. Myös ohjaajat tuntuivat kiinnostuneilta ja iloisilta lopputulosten suhteen. (Kenttäpäiväkirja)

Työt herättivät keskustelua, mutta kiireisen ja ulkoiluun painottuvan kerhopäivän keskellä se jäi lyhyeksi. Onneksi osa lapsista osallistui vielä tämän jälkeen haastatteluihin, mutta muidenkin kanssa olisi ollut hyvä keskustella projektista lopuksi ja summata sitä esimerkiksi ohjatulla reflektoinnilla ja töiden ja projektin kommentoinnilla (ks. Harju & Viitanen 2014, 217–218).

Sonja-ohjaaja arvelee, että lapset oppivat digitarinaprojektissa muun muassa mediatuottamisen vaiheita.

No tuota nii varmaa huomaa tai ehkä vähän paremmin osaavat nyt ajatella että miten sitä niin ku lähetään tekemään tämmöistä elokuvaa tai jotakin ku ne näki sen et tehään ensin suunnitelma, kuvataan se, siirretään koneelle ja sitte muokataan se. Niil on varmaan nyt enempi käsitystä semmosesta.

Lapset ovat paljon tekemisissä erilaisten mediatekstien ja -tuotteiden kanssa, mutta oman tuottamisen kautta on mahdollista nähdä myös valmiin työn taakse. Tähän kytkeytyi kokeilussamme faktan ja fiktion erottaminen, joka on yksi mediakasvatuksen perusaskelista (Salokoski & Mustonen 2007, 29). Faktan ja fiktion erottamisen harjoittelu näkyi selvimmin siinä, kun ryhmät suunnittelivat kuviaan ja miettivät, miten juonen asiat saadaan esitettyä kuvissa. Samalla käytettiin mielikuvitusta, kun tarinassa oli pupu, mutta oikeaa pupua ei ollut käytettävissä tai kun tarinan työmiehen piti loukkaantua, mutta kenenkään ei oikeasti haluttu satuttavan itseään. Kun katsoimme valmiit digitarinat koko kerhopöydän kanssa, lapset kysyivät toisiltaan, miten tietyt kuvat digitarinoissa oli tehty. Tällainen pohdinta auttaa ymmärtämään faktan ja fiktion eroja ja sekoittumista ja sitä, että mediasisällöt eivät aina ole sitä miltä näyttävät.

Leikeissä ja tarinoissa esitetään asioita, mutta joskus esittäminen ja se toiminta, johon esittämisellä viitataan, sekoittuvat. Tästä yksi esimerkki kävi haastatellesani Millaa ja Oivaa. Katsoimme Millan ryhmän digitarinaa, jossa Milla oli leikeissä käytettävän autoksi kuvioidun teltan sisällä kuljettajana. Oiva kysyi ihmetellen Millalta, onko tällä oikeasti ajokorttia edes. Milla vastasi naureskellen, että ei ole. Oiva käytti kysyessään sanaa ”oikeesti”, mikä viittaa siihen, että hän kyllä jollain lailla ymmärsi, ettei leikkiauton ajamiseen tarvita ajokorttia. Kysymys esitettiin kuitenkin tosissaan, ja sillä arvioitiin pätevyyttä ajaa autoa edes leikisti.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut lapset kuvailivat digitarinoiden tekemistä yleisesti myönteisin sanoin, ja tunnelma tuokioiden aikana oli pääasiassa iloinen. Digitarinoiden tekemisen uutuudesta ja erilaisuudesta on saatu myönteisiä kokemuksia koulumaailmassa (esim. Viitanen ym. 2014, 208), ja samansuuntaisia ovat tulokset myös iltapäiväkerhosta. Ohjaajien mielestä lapset olivat innolla mukana, ja ohjaajat kokivat digitarinaprojektin iltapäiväkerhoon sopivaksi uudeksi ja mielenkiintoiseksi asiaksi, joka toi mukavaa vaihtelua kerhopäiviin.

Tuula-ohjaaja: No kyllähän lapset ainakin näytti tykkäävän siitä et ne niin kö hetihän ne hoksas sen mitä siinä tehhään. Kyllä ne kaikki tuntu tykkäävän ei kukkaan sanonu et en halua ainakaa minun kuullen (naurua).

Sonja-ohjaaja: Niil oli niin paljon intoa siihen hommaan ni nehä ois varmaan tehny mitä vaan.

Tuula-ohjaaja: Tämä oli ihan tämmönen uus ja mielenkiintonen asia. Et lapset pääsee niin kö tekkeen tuommosia ku ei oo ollu ikinä mittään tämmöstä ja itekä oo tehny tuommosta ni.

Tuula-ohjaaja: Soppiihan se tänne. Onhan se mukavaa tommoset jutut. Ja niilleki vähän vaihtelua tähän päivään ni.

Iltapäiväkerho oli lasten mielestä muuten hyvä paikka tehdä digitarinoita, mutta Vilma ja Kosti huomauttivat, että iltapäiväkerhossa ei ole tietokonetta, jolla tehdä. Lapset keksivät myös monia muita sopivia paikkoja, kuten koulu, koti ja kavereiden kodit. Vain yksi lapsista ei haluaisi tehdä digitarinoita uudelleen. Loput haluaisivat, ja useampi lapsi kertoi aikovansa tehdä niitä vapaa-ajallaan – osa oli jo suunnitellut tarkemminkin.

Milla: Mä haluaisin kavereitten kaa varmaan tehdä varmaan tänään tai sitte jonakin päivänä.

Oiva: Ottais vaan siihen semmosen tietokoneen kuulokkeet kun mulla on kuulokkeet ja siin on semmonen tämmönen puhemikki ni siihen ku vaa puhuu ja sit voi ottaa niin ku valokuvat ja pistää järjestykseen ja sitte nii.

Sofia: Mä voin tehdä ehkä ite kesäloman aikana yhen tuommosen sirkusvideon.

Digitaalinen tarinankerronta on teknisesti melko anteeksiantava työtapa. Digitarinan eri elementtejä kuten kuvia ja musiikkia on helppo lisätä, poistaa ja muokata missä vaiheessa tahansa, eikä tarinaa tarvitse koota ohjelmassa yhdellä kertaa. Se sopii pienissä pätkissä tehtäväksi paremmin kuin esimerkiksi varsinainen videokuvamuotoinen video. Tämä oli iltapäiväkerhossa toteutettaessa hyvä asia, sillä iltapäivätoiminta on lasten vapaa-aikaa koulupäivän jälkeen, ja lapset väsyivät intensiiviseen työskentelyyn melko helposti.

Tuula-ohjaaja: Meillä on hyvin vapaata. Tämä on niin ku lasten vapaa-aikaa että meil ei oo periaatteessa mitään muuta ku tuo välipala semmonen mikä on semmonen niin kö että muut on ihan sil-lain että katotaan vähän miten lapset jaksaa ja minkälaisia ne on.

Haastattelija: Nii ku se meni nyt sillai et on aika tehty niin ku aika pirstaleisesti tai sillai aika vähän aika ain kerrallaan.

Tuula-ohjaaja: No eihän nämä lapset varmaan jaksakaan enempää enempää tuota keskittyä siihen koulupäivän jälkeeseen vielä ni sitte ku niin ni sitte pitäs vielä niin ku olla kovin pitkä aika ni ei ne ei ne jaksaa ennää sitte.

Väsytystä, tehdään lyhyitä. (Kenttäpäiväkirja)

Vaikka tuokioissa tekeminen sopi sekä iltapäiväkerhokontekstiin että digitarinametodiin, oli koko projektin suurin epäkohta se, että lapset olivat iltapäivä-

kerhossa hyvin eri aikoihin ja lähes aina vain osa kustakin pienryhmästä oli kerholla paikalla. Ohjaajien parannusehdotus oli se, että digitarinatyöskentelyn päivät ja kellonajat päätettäisiin kerralla etukäteen ja ilmoitettaisiin lapsille ja vanhemmille ajoissa. Tällöin isompi osa lapsista olisi todennäköisemmin paikalla näinä ajankohtina.

Sonja-ohjaaja: Nii ni se vois jos se ois yks päivä viikossa ni sillain sitä pystyis projektina lähteä tekemään vaikka alottas syksyllä ja tekis niin kauan et se on valamis.

Tuula-ohjaaja: Se pitäis vanhemmille varmaan ilmottaa sitte ne päivät että millon tehään tämmöstä ja kellonaika ja että ne olis sillon niin ku paikalla.

Kerhossa käytettiin yleisesti ottaen hyvin vähän uutta mediaa. Varsinkin digitaalisten pelien pelaaminen oli haluttu tarkoituksella jättää pois kerhosta, koska ohjaajat kokivat lasten viettävän niiden parissa muutenkin tarpeeksi tai liikaa aikaa.

Haastattelija: Ja se onks se ihan tietonen valinta. Vai oleks te ajatellu asiaa?

Sonja-ohjaaja: No joo kyllä. Ei ku nehän pelaa kotona suurin osa niin paljon et ei täällä enää tartte. Niin ni ei olla haluttu mitään Pleikkareita eikä Nintendoja eikä mitään muutakaan ei semmosia että. Kyllä ne kotona kerkiää niitä tekemään. Että joku paikka missä ei.

Tällainen kerhon ”rauhottaminen medialta” on iltapäivätoiminnassa ja varhaiskasvatuksessa yleistä (Pohjola & Juntunen 2006; Suoninen 2014, 72). Kyse oli kerhossa periaatteesta, mutta myös resursseista: esimerkiksi tietokoneen käyttäminen vaatisi mahdollisuuksiin nähden liian paljon aikuisen valvontaa ja ohja-

usta. Sen uskotaan myös vähentävän ryhmän kanssa vietettävää aikaa ja heikentävän mielikuvitusta.

Haastattelija: Miten sun mielest tommonen tietokoneel työskentely sopii tänne teijän kerhoon ylipäätään?

Tuula-ohjaaja: No me ollaan sitä aina pidetty et se on vaan meidän aikuisten työväline että ne saa sitä niin paljon kotona tehä ni me ei kyl sillai et sitä ei kyllä jatkossakkaan ei kyllä anne- anneta niin kö niitten tehä. Että ne joutuu täällä keksiin sitte niin ku ryhmän kans tekemistä ja vähän semmosta muuta.

Haastattelija: Mm. Nii sehä tietenki koneella on aina tavallaan yks tekemässä et se on kanssa yks asia.

Tuula-ohjaaja: Nii nii. Ja sitte ku meillä on nyt näin pieni porukka mutta joskus saattaa olla että on kolme- neljäkymmentä lasta niin. Ja sitte ku on vähän työntekijöitä niin ei ite kerkiä olla siinä vahtimassa että mitä ne sillä niin ku sitten tekevät ni.

Tästä huolimatta ohjaajien mielestä lasten ryhmätyöskentely sujui hyvin digitarinaprojektin aikana (ks. s. 52) ja kerholaisten digitaalisilla välineillä tekemissä digitarinoissa näkyi nimenomaan mielikuvituksen käyttö.

Sonja-ohjaaja: Ne oli hienoja. Aika erilaisia. Ne oli käyttäneet mielikuvitusta ja joo.

Tuula-ohjaaja: Nehän oli ihan kans tosi tämmösiä hienoja et ne ne ossaa käyttää sitä mielikuvitusta. Ja välissä tuntuu että niil ei nyky-päivän lapsilla ole sitä enää kun ne tosiaankin ne istuu siellä tietokoneen ääressä ja Pleikkarin ääressä ja telkkarin ääressä ja että se oma mielikuvitus on tuntuu et se joiltakin kohta puuttuupi niin. Mutta hyvinhän ne.

Tuula-ohjaajan mukaan onnistuneesta projektista huolimatta lapset eivät tule jatkossa käyttämään tietokonetta kerhossa. Sonja-ohjaaja erotti pelaamisen ja työskentelemisen: digitarinoiden tekemiseen tai johonkin vastaavaan ohjattuun työntekoon kerhossa voitaisiin tietokonetta käyttää jatkossakin, mutta pelaamiseen ei. Kasvattajat eivät ehkä tiedä, miten käyttää tietokonetta lasten kanssa mielekkäästi varsinkin pienellä työntekijämäärällä. Toivonkin, että projektimme antoi kerhon ohjaajille uusia ideoita siihen, miten digitaalisia välineitä voi käyttää viihteen lisäksi oppimisessa, kuten kävi Finnable 2020 -hankkeen Digitaalisen tarinankerronnan projektissa (ks. Viitanen ym. 2014, 207). Tai ehkä kyse on työläydestä ja ohjaajien kiinnostuksista, mediataidoista ja asenteista (ks. Ohler 2013, 84). Kuten Sonja-ohjaaja sanoi digitarinoiden tekemiseen, saduttamiseen ja vastaaviin metodeihin liittyen: ”Ne ei oo semmosia niin kö minun kärkipään juttuja”. Tietokoneiden ja muiden digitaalisten välineiden kieltäminen ja kokonaan pois jättäminen voidaan kokea helpommaksi kuin ohjatun toiminnan järjestäminen.

Ohjaajat olivat osittain eri mieltä siitä, millä ehdoilla he voisivat jatkossa toteuttaa digitaalista tarinankerrontaa kerhossaan. He tarvitsisivat käyttöönsä tietysti uudemman, toimivan tietokoneen ja mahdollisesti kameran, tai lapset voisivat käyttää omia kännyköitään kuvaamiseen. Kannettavan tietokoneen ja mahdollisesti kameran hankkiminen tai lainaaminen ei tuntunut isolta ponnistukselta tai ylitsepääsemättömältä esteeltä. Sen sijaan ohjaajat olivat erimielisiä sen suhteen, onnistuisiko digitarinoiden tekeminen ilman lisätyöntekijöitä: Tuulan mielestä se olisi mahdotonta, kun taas Sonja mielestä asia olisi järjestelykysymys ja vaatisi ohjaajilta vain kiinnostusta asiaan ja viitseliäisyyttä – jota hänellä ei itsellään aina vastaavia töitä kohtaan ole.

Tuula-ohjaaja: Ei meillä olis mahollisuutta tämmöseen meän meijän niin ku alkaa lapsille tekkeen että ko meän pittää täsä niin kö nämä välipalat ja siivouksetki hoitaa täsä niin ku ohessa. --- Mutta ei me meil ei olis tämmöseen aikaa niin kö itte alkaa tekemään.

Haastattelija: No nii sää sanoitki et ette kyl tämmöst tääl keskenänne mut jos ajattelis et et et tekisitte jottain tämmöst vastaavaa ni mitä se niin ku vaatis teiltä tai pitäiskö muuttaa hirveest kaikkii?

Tuula-ohjaaja: Varmaa lissää työntekijöitä tänne meille töihin.

Haastattelija: Pitäiskö olla enemmän ohjaajia et tämmöst olis mahdollista tehdä jatkossa?

Sonja-ohjaaja: Ei enempiä ku se onnistuu pienemmissä ryhmissä kun ottaapi ottaapi vain niin eihän se vaadi ohjaajilta ku pitkää pinnaa varmaanki ja tuota noi niin innostusta aiheeseen ja asiaan tämmöstä lähtiä tekemään.

Sonja-ohjaaja: No tuota niin niitä sadutuksia ja niitä mitä meillekin on opetettu tuolla koulutuksessa ja minusta se on turhanaikasia mutta ne on ihan hienoja kyllä sitte kuunnella ku joku muu viittii tehä lasten kans niitä juttuja mutta minä oon ite huono tekemään niitä. Ne ei oo semmosia niin kö minun kärkipään juttuja.

5.3 DIGITARINOIDEN TEKEMISEN KEHITTÄMINEN ILTAPÄIVÄTOIMINNAN KONTEKSTISSA

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten digitarinoiden tekemistä voisi kehittää koululaisten iltapäivätoiminnan kontekstissa, vastaan kehittämällä iltapäivätoimintaan integroitua digitarinoiden tekemisen malliani käytännön kokeilun ja siitä kerätyn aineisto perusteella. Kerron tässä lähinnä vain mallin niistä kohdista, jotka muuttuvat aikaisemmasta versiosta (ks. s. 32). Ensimmäisen version tein erityisesti yhteistyökerhoni tarpeisiin, ja kehittämisideatkin pohjautuvat tässä kerhossa tehtyyn kokeiluun ja kerättyyn aineistoon. Tuon kuitenkin esiin myös toisenlaisissa iltapäiväkerhoissa käyttökelpoisia soveltamismahdollisuuksia. Muutokset eivät ole suuria, vaan lähinnä painotuksia ja pohdittaviksi tarkoitettuja asioita. Tiivistelmä muokatusta mallista on liitteenä (Liite 2).

Pohjustusvaiheessa lapset johdatellaan ja viritetään digitaaliseen tarinankerrontaan. Käydään esimerkin ja sanoin läpi, mistä on kyse ja mitä tullaan tekemään. Lopullinen tuotos on videomuotoinen, mikä saattoi kokeilumme aikana sekoittaa lapsia, sillä osan oli vaikea ymmärtää, että otamme still-kuvia emmekä videokuvaa. Kyse saattoi myös olla siitä, että videoiden kuvaaminen on tämän päivän lapsille todennäköisesti paljon tutumpaa kuin tällaisen kuvakertomuksen tekeminen.

Kerroin monta kertaa, ettemme ota videokuvaa vaan tavallisia valokuvia, jotka sitten yhdistämme peräkkäin. Tätä oli selvästi vaikea ymmärtää. (Kenttäpäiväkirja)

Tätä voisi pohjustusvaiheessa korostaa esimerkiksi silloin, kun katsotaan esimerkkejä valmiista digitarinoista. Näin lapset kiinnittäisivät huomiota yksittäisiin kuviin, joista video muodostuu, eikä asia ehkä hämmettäisi pitkin projektia. Kertoessani digitarinaprojektista lapsille olin unohtaa kertoa valmiiden töiden katsomisesta ja jakamisesta. Onneksi kuuntelijat olivat tarkkana.

Olisin unohtanut sanoa valmiiden tarinoiden katsomisesta, jollei yksi lapsista olisi kysynyt, saavatko he tarinat lopuksi omaksi. (Kenttäpäiväkirja)

Tähän on hyvä kiinnittää huomiota heti aluksi ja kertoa lapsille, mitä valmiille töille tapahtuu, julkaistaanko ne jossakin muodossa tai kuka tulee näkemään ne. Ohjaajien on mietittävä asia valmiiksi muun muassa tarvittavien lupien hankkimiseksi.

Pohjustusvaiheessa lapset jaetaan pienryhmiin. Joidenkin lasten mielestä voi olla mukavampi työskennellä itse valituissa ryhmässä, mutta arvotuissa tai ohjaajien ennalta päättämässä ryhmässä toimiminen voi paremmin harjoittaa toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Onnistuakseen tämä saattaa vaatia enemmän myös ohjaajilta, jotta neuvottelu on myönteistä ja tasapuolisuus ryhmässä säilyy.

(Ks. s. 53; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 79–80.) Kokeilussamme lapsia oli kussakin ryhmässä neljästä viiteen, mikä oli hyvä määrä, kun kaikki lapset eivät juuri koskaan olleet samaan aikaan paikalla. Noin kolme lasta kerrallaan työskentelemässä kussakin ryhmässä vaikutti sopivalta, mutta tähän toki vaikuttavat myös esimerkiksi lasten kokonaismäärä, ohjaajien määrä, käytettävissä olevien välineiden määrä sekä se, mitä lasten halutaan esisijaisesti oppivan ja mitä taitoja harjoittavan.

Vähintään ensimmäinen työskentelykerta on hyvä pyhittää kokonaan tarinan ideoinnille ja suunnittelulle ja kertoa tämä myös lapsille, jotta he eivät turhaan kiirehdi seuraaviin työvaiheisiin (ks. Bogard & McMackin 2012). Kaksi haastatelluista lapsista olisi halunnut tehdä digitarinan eri aiheesta kuin mihin ryhmässä lopulta päätyivät.

Haastattelija: Jos te olisitte saanu tehdä jotain eri tavalla siin koko jutussa ni mitä te olisitte tehny eri tavalla?

Vilma: Mä olisin tehny siihen semmosen katopa semmosen super-ei supermanin vaan ratsastusohjelman. Semmosen että mä olisin siinä ratsastanu mun yhdellä keppihevosella tai sitte semmosella leikkihevosella.

Tarinan tulisi olla koko ryhmän yhteinen ja aiheen kaikkia jäseniä kiinnostava (Kumpulainen 2011, 56). Yhteisen aiheen keksiminen ja juonen laatiminen oli näin nuorten, järjestettyyn ryhmätyöhön ainakin iltapäivätoiminnassa melko tottumattomien lasten kohdalla yksi suurimpia haasteita läpi koko projektin. Tähän voisi kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota ohjauksessa, esimerkiksi käymällä idea läpi koko ryhmän kanssa ennen eteenpäin siirtymistä. Tähän liittyy myös se, että koko ryhmän pitäisi olla enemmän paikalla.

Iltapäiväkerhoon sopivat lasten vapaasti valittavat, lasten omasta maailmasta kumpuavat tarinoiden aiheet. Ideointi sinällään ei juuri aiheuttanut vaikeuksia, mutta yhteisen idean löytäminen ja idean taltiointi papereihin vaati vaivannäköä.

Käytimme ideoinnissa kolmivaiheista paperipohjaa (Liite 3), johon lapset kirjoittivat ja piirsivät ideoita ja juonen pääpiirteitä. Lisäksi lapset piirsivät tyhjille papereille. Ideoinnin jälkeen siirryttiin kuvakäsikirjoituksen tekemiseen tarkempien paperipohjien (Liite 4) mukaan, mikä turhautti lapsia: näiden vaiheiden ja papereiden eroa oli vaikea hahmottaa, ja papereiden täyttäminen oli työlästä.

Tyhjät piirustuspaperit ja ideapaperit (kolme kuvaa) auttoivat selvästi suunnittelussa. Mutta kun siitä piti siirtyä eteenpäin tekemään tarkempaa kuvakäsikirjoitusta, lasten oli vaikea ymmärtää eroa. (Kenttäpäiväkirja)

Ideointiin olisi saattanut riittää vain tyhjät paperit ja ohjeistus ideoida niille lasten haluamalla tavalla. Jotain on kuitenkin tärkeä saada ylös seuraavia tuokioita ja ideointikerralla poissa olevia jäseniä varten. Kuvakäsikirjoituspapereilla oli sama merkitys ja suurempikin, sillä niiden pohjalta tehtiin mediamateriaali. Aivan kaikkien lasten mielestä paperit eivät auttaneet tarinan tekemisessä, ja toisaalta joidenkin mielestä tarinaa olisi pitänyt suunnitella tarkemmin. Kuvakäsikirjoituspaperit olivat joka tapauksessa välttämättömät jo siksi, että ryhmän jäsenet pysyivät kärryillä siinä, mitä tehtiin (ks. Aaltonen 2002, 138–143). Koska projekti oli sirpaleinen, auttoivat paperit tuomaan ryhmän yhteen ja virittäytymään digitarinoiden tekoon, kun niiden esiin ottaminen ja katseleminen aloitti jokaisen tuokion. Kuvakäsikirjoitus oli siis tärkeä, mutta myös työläs tehdä.

Lisäksi jokaisen kuvan piirtäminen/selittäminen erikseen tuntui liian työläältä, tylsältä, vaikealta. Tarinat selitettiin mieluummin puhumalla ja näyttelemällä. Olisiko ohjaaja voinut ottaa tässä isomman osan papereiden täyttämisenä, kysellä vaikka selityksen ohella ja kirjoittaa ylös? (Kenttäpäiväkirja)

Ryhmät suunnittelivat paperille noin viisi kuvaa kukin. Päätin kuitenkin, että on varmaan paras jatkaa toisena päivänä ja ottaa silloin jo ensimmäisiä kuvia. Niiden kautta on toivottavasti helpompi ym-

märtää miten työ etenee ja suunnitella kuvia, joita tarvitaan vielä lisää. (Kenttäpäiväkirja)

Alun perin oli ajatuksena, että kuvakäsikirjoitus tehtäisiin kaikista tai lähes kaikista tarinan kuvista. Tämä tuntui liian raskaalta, joten lopulta vähempikin riitti, kunhan kuvakäsikirjoituksesta kävi selväksi juoni ja sitä varten tarvittava mediamateriaali. Tarvittavia kuvia keksittiin lisää vielä kuvausvaiheessa; osa niistä suunniteltiin kuvakäsikirjoitukseen, osaa ei. Kuvakäsikirjoituksen tekeminen saattoi olla työlästä siksi, koska se oli niin uutta ja sisälsi monia elementtejä. Lisäksi piirtäminen ja kirjoittaminen vaativat tämänikäisiltä aikaa ja vaivaa, ja heillä oli jo koulupäivä takanaan. Näistä syistä kevensin kuvakäsikirjoituksen tarkkuutta ja pohdin, voisiko ohjaaja auttaa kirjoittamisessa enemmän? Lapset kun esittivät kyllä suunnitelmaansa innolla, mutta ennemmin puhumalla ja näyttelemällä.

Kuvakäsikirjoituksen tekemistä helpottaa myös se, että pohja on tehty kerhon ja sen mahdollisuuksien mukaan, kuvastamaan todellista tilannetta ja resursseja. Tällä tarkoitan sitä, että pohjassa mainitaan vain ja toisaalta kaikki ne mahdollisuudet ja vaihtoehdot, jotka lapsilla todella ovat käytettävissään. Esimerkiksi kokeilumme tapauksessa käytössä ei ollut skanneria, joten sitä ei mainittu pohjassa. Nämä mahdollisuudet on siis selvitettävä ja päätettävä etukäteen kerhokohtaisesti ja niiden perusteella tehtävä tilanteeseen sopiva kuvakäsikirjoituspohja. Liitteenä (Liite 4) oleva pohja on kokeilussa käyttämämme ja siis esimerkki, jota voi muokata omaan kontekstiin sopivaksi.

Suunnittelu on tärkeää ja siihen on syytä panostaa, mutta digitaaliseen tarinankerrontaan liittyy vahvasti myös toiminnallisuus. Mediamateriaalin tekemisen integroiminen osaksi kerhon arkea helpottaa ohjaajien työtä ja madaltaa kynnystä ryhtyä digitarinoiden tekemiseen. Se myös osoittaa konkreettisesti, ettei mediakasvatus tai digitaalinen tuottaminen ole oma erillinen saarekkeensa lasten elämässä.

Kevään tähän asti lämpimin päivä, ja olimme ulkona koko ajan ruokailua lukuun ottamatta. Ne ryhmät, jotka olivat suunnitelleet ottavansa kuvia ulkona, ottivat niitä. (Kenttäpäiväkirja)

Äänittämiseen tarvitaan kuitenkin erillinen hiljainen tila. Mikäli ohjaajia riittää, tämän voi toteuttaa kerhon tavallisissa tiloissa muiden lasten ollessa ulkona tai muissa tiloissa, kuten me teimme kokeilumme aikana. Myös ulkona voi äänittää ympäristön ääniä ja mikä ettei puhettakin, jos paikka on hiljainen ja tuulelta suojassa.

Mediamateriaalin tekeminen oli haastattelemieni lasten mielestä kivointa koko projektissa, ja innostus näkyi erityisesti kameran ja kavereiden kanssa hullutellussa (ks. s. 53). Mediamateriaali tehdään kuvakäsikirjoituksen mukaan, mutta käsikirjoitusta ei ole tarkoitus noudattaa orjallisesti, vaan lapset voivat muuttaa suunnitelmaa ja kokeilla uusia lähestymistapoja (ks. Aaltonen 2002, 138–143). Tällaiseen kokeiluun ja hauskanpitoon onkin hyvä varata aikaa ja oikeanlaista asennetta, mikä ei liene vaikeaa, koska iltapäivätoiminta on luonteeltaan lasten vapaa-aikaa.

Mediamateriaalin tekemisessä ja digitarinan kokoamisessa ja editoinnissa tarvitaan teknologiaa. Kannettavalla tietokoneella ja jollakin valokuvaamiseen sopivalla laitteella pääsee jo pitkälle. Yksi mahdollisuus on antaa lasten tuoda ja käyttää kuvaamiseen ja kenties äänittämiseenkin omia laitteitaan, kuten kännyköitä ja tabletteja. Yhteistyökerhossani lapset eivät tavallisesti saaneet käyttää tietokonetta ja kännyköitäkin vain hyvin rajoitetusti. Digitarinaprojektiin tietokoneen käyttäminen ohjaajien mielestä kuitenkin sopi, ja kännyköitäkin lapset olisivat saaneet poikkeuksellisesti käyttää, jos emme olisi saaneet kameraa käyttöömmemme. Laitteet ovat vain välineitä, eivät itsetarkoitus, eikä niiden tarvitse olla uusia ja kalliita (ks. s. 54; Kupiainen & Sintonen 2009, 145; Ohler 2013). Suhautuminen digitaaliseen mediaan lasten käytössä iltapäiväkerhossa voi olla kielteinen (Pohjola & Juntunen 2006), mutta niiden käyttäminen ohjatussa pro-

jektissa on hyvä erottaa rajoittamattomasta ja valvomattomasta käytöstä (ks. s. 72).

Kokeilussamme erityisesti yhdellä ryhmällä oli vaikeuksia toimia tietokoneella tasapuolisesti (ks. s. 58).

Haastattelija: No tuliks siit niin ku parempi vai huonompi mitä te ajattelitte alun perin?

Oiva: No öö huonompi jos miettii sitä et jos mie olisin ollu paikalla ni ni siit olis saatu vähän parempi kato ku ne se Eero olis niin ku siinä välillä niin ku vähän tehny kaiken.

Haastattelija: Mm.

Oiva: Tietokoneella ja siirrelly kuvat ihan miten haluaa ja sillee. Ja sitte kyllä siitä saatiin se sopu syntymään mutta en tiä nytte.

Vilma: Ja Eero vaa koko ajan halus olla siinä koneella.

Haastattelija: Joo.

Vilma: Se oli ärsyttävää.

Tietokoneella tekemiseen onkin varattava aikaa ja ohjausta, jotta asioista neuvotellaan hyvässä hengessä projektin loppuun saakka ja jotta jokainen halukas saa kokeilla ohjelman ominaisuuksia. Aikaa tarvitaan myös digitarinan viimeiste-lyyn (ks. Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 78).

Haastattelija: No mikä oli paras ja sitten taas semmonen kurjin juttu?

Sofia: No joo tota mun mielest ehkä vähän se ku ehkä olis ite halunnu kato olla eikö vaa?

Kukka: Mm.

Haastattelija: Niissä kuvissa vai enemmän paikalla vai?

Kukka: Enemmän paikalla.

Sofia: Enemmän paikalla ja sit niin ku itekil olis enemmän saanu semmosta niin ku enemmän semmosta että niin ku ei olis ihan vaan tommonen vaan et olis enemmän vähän niin ku semmonen vähän enemmän näyttävämpi tai semmonen.

Haastattelija: Nii et olisit viäl täs koneel saanu niit tarkemmin laittaa kaikkee et miten ne kuvat vaih –

Sofia: Nii tai niitä.

Kukka: Musta se on hyvä.

Sofia: Tai on se ihan hyvä on se ihan hyvä mut vois panna tuota semmosia niin ku. Pystyykö sinne tallentamaan niin ku semmosia niin ku taustaa ja sillain?

Haastattelija: Mä en tiää tai sit tarvis niin ku toinen kuva laittaa et siin on vaan niin ku kuva ja sitte.

Sofia: Joo.

Haastattelija: Et niit vois tosiaan fiksailla sillai enemmän?

Sofia: Nii mut niissä menis vaan niin kauan aikaa.

Mallin viimeinen vaihe on valmiin työn katsominen ja jakaminen. Digitaalisen tarinankerronnan prosessia ja työskentelyä ei korosteta turhaan, mutta lopputulostakaan ei saa väheksyä. Lähes kaikki haastattelemani lapset olivat tyytyväisiä valmiiseen työhön, vaikka osa olisi jälkikäteen ajatellen tehnyt joitain asioita toisin. Yksi lapsi oli haastattelun aikana väsynyt, ja kaikki tuntui olevan huonosti, mutta muiden mielestä oman työn katsominen tuntui hyvältä – joitain myös vähän jännitti, ja toiset ihan kiljuivat innostuksesta. Myös muiden ryhmien työt haluttiin nähdä, ja niitä kommentoitiin hyväntuulisesti. Kerhon yhteinen kaikkien tehtyjen digitarinoiden katsomistilanne olikin iloinen, mutta harmittavan lyhyt ja kiireinen tuokio ulkoilupäivän keskellä (ks. s. 66). Valmiit työt ansaitsisivat enemmän huomiota, ja oppimisen kannalta projektin reflektointi ja työskentelystä ja tarinoista keskusteleminen kiireettä olisi tärkeää. Keskustelua voisi herättää esimerkiksi ryhmässä toimimisesta ja mediatuottamisesta. Myös palautetta voisi antaa ja siihen vastata puolin ja toisin. (ks. Harju & Viitanen 2014, 217–218.)

Digitarinoiden jakamisen ja julkaisemisen muoto tulee pohtia ennen projektin aloittamista, sillä se vaikuttaa siihen, millaista materiaalia niissä voidaan käyttää, ja mitä lupia tarvitaan. Lasten pitää myös tietää etukäteen, minne ja kenen nähtäviksi heidän työnsä lopulta päätyvät. Digitarinat voivat jäädä vain kerhon sisälle tai niitä voidaan jakaa tai näyttää lasten perheille, koulun väelle tai laittaa vaikka internetiin rajoitetusti tai vapaasti nähtäviksi. Yhteistyökerhoni ohjaajien mielestä paras tapa jakaa digitarinat oli antaa kullekin lapselle oman ryhmän työ CD-levyllä kotiin. Lähes kaikki haastattelemani lapset halusivat levyn innolla, ja aikoivat katsoa digitarinan uudelleen ja näyttää sen läheisilleen (ks. s. 61). Tämän perusteella on tärkeää, että ainakin kotiväki pystyy tavalla tai toisella katsomaan lapsen tekemän työ. Kokeilumme aikana yksi vanhempi myös osallistui digitarinan tekemiseen hakiessaan lasta kerhosta ja oli hyvin kiinnostunut projektista.

Ainakin yksi vanhempi osallistui kaksikin kertaa hakiessaan lastaan kerhosta: otti kuvia (kun kaikkien paikalla olleiden ryhmäläisten täytyi näkyä kuvassa) ja katsoi melkein valmiin ja lopulta musiikin valinnan jälkeen valmiin työn. Oli oikein innoissaan ja lapsi kertoi mitä olivat tehneet ja esitteli työtä ylpeänä. (Kenttäpäiväkirja)

Iltapäiväkerhon päivä on usein sirpaleinen ja sisältää monia aktiviteetteja sekä lepoa. Se on lasten vapaa-aikaa koulupäivän jälkeen. Lisäksi kaikki lapset eivät käy iltapäivätoiminnassa säännöllisesti tai pitkiä aikoja kerrallaan. Näistä syistä kerhossa toteutettava projekti on hyvä voida jakaa tuokioiksi. Digitarinoiden tekeminen sopii tähän mainiosti: aina voi jatkaa siitä, mihin edellisellä kerralla on jääty, eikä edes tietokoneella tarvitse koostaa digitarinaa valmiiksi kerralla. Mediamateriaalia voi tehdä lisää missä vaiheessa tahansa ja olemassa olevaa muokata tai poistaa. Aineisto perusteella digitarinoita on hyvä tehdä iltapäiväkerhokontekstissa juurikin lyhyehköissä pätkissä, jotta lapset eivät väsy ja innostus säilyy (ks. s. 69). Koko projektin suurin epäkohta ja joihinkin muihinkin

heikkouksiin liittyvä asia oli se, että lähes aina vain osa kustakin pienryhmästä oli paikalla kerhossa (ks. s. 69).

Kaikista ryhmistä ei tosin juuri ollut porukkaa paikalla, joten yksi ryhmä ei tehnyt ollenkaan, ja yhdellä muullakin se jarrutti aika paljon. Tämä ongelma: lapset eivät läheskään aika kaikki paikalla, työ etenee sinä aikana kun osa on pois ja toisaalta jotain ei voida tehdä ilman tiettyjä henkilöitä. Kuitenkin toisaalta kuvia saa aina lisää ja muokattua. (Kenttäpäiväkirja)

Ohjaajien mukaan asian voisi tulevaisuudessa huomioida niin, että digitarina-työskentelypäivät ja -kellonajat päätettäisiin kerralla etukäteen ja ilmoitettaisiin sekä lapsille että vanhemmille. Tätä voisi kokeilla seuraavalla kerralla ja tarkastella, olisiko isompi osa lapsista tällöin paikalla tekemässä digitarinoita ja miten se vaikuttaisi esimerkiksi tasapuolisuuden toteutumiseen.

Mallia voisi kehittää edelleen loputtomasti. Jos jatkaisin sen parissa työskentelemistä, kiinnittäisin seuraavalla kehityskierroksella huomiota erityisesti lasten paikalla olemiseen ja tasapuoliseen osallistumiseen sekä keskustelutuokioon projektin loppuun.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Kysyin lapsilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä ensimmäistä kertaa heidät tavatessani että ennen haastatteluja. Kummallakin kerralla kerroin tutkimuksesta ja heidän roolistaan siinä, ja kysyin, sopiiko tämä lapsille. Vaikka kaikki lapset vastasivat kummallakin kerralla myöntävästi, en ole tilanteen sekä lapsen ja aikuisen välisen valtaeron vuoksi varma, kuinka todellinen heidän mahdollisuutensa kieltäytyä oli. Olin aikuinen, ohjaaja ja tutkija, jota piti kuunnella ja totella, ehkä jopa miellyttää. Näistä rajoituksista huolimatta halusin pyytää luvan myös lapsilta itseltään sen lisäksi, että kysyin huoltajilta luvan kirjallisesti (Liite 5). Informanttien henkilöllisyyksien suojaamiseksi en mainitse kerhoa nimeltä tässä työssä, ja muutin litterointivaiheessa haastateltavien ja haastatteluissa mainittujen henkilöiden nimet sekä jotkin paikannimet (ks. Kuula & Tiitinen 2010, 452–453). Täyttä anonymiteettia tämä ei takaa, vaan aina on mahdollisuus, että joku informantin läheinen, esimerkiksi toinen samaan tutkimukseen osallistunut henkilö, tunnistaa tämän. Tutkielman teemat eivät kuitenkaan ole arkaluontoisia.

Keräsin aineiston haastattelemalla iltapäiväkerhon lapsia ja ohjaajia sekä pitämällä kenttäpäiväkirjaa ohjaajien kanssa käydyistä keskusteluista, digitarinaprojektin aikaisista tapahtumista sekä haastatteluista. Tämä aineistotriangulaatio avaa digitarinoiden tekemistä iltapäivätoiminnassa useammasta näkökulmasta ja vahvistaa tutkimusotetta. Olisin voinut panostaa aineistotriangulaatioon vielä enemmän esimerkiksi havainnoimalla toimintaa tarkemmin ja systemaattisemmin. Tässä tapauksessa kerhon ohjaajien olisi pitänyt ottaa suurempi tai täysi vastuu digitarinoiden tekemisen ohjaamisesta. He olisivat osanneet haastattelussa kertoa käytännön asioista tarkemmin, mutta toisaalta he olisivat ehkä vetäytyneet tutkimuksesta tai projekti olisi saattanut jäädä kesken.

Tekstimuotoisiin aineistonkeruumetodeihin verrattuna haastattelu oli luonteva valinta, koska osa lapsista ei osannut lukea ja kirjoittaa sujuvasti. Vietin lasten

kanssa paljon aikaa kerhossa ennen haastatteluja, mikä todennäköisesti teki haastattelutilanteesta arkipäiväisemmän ja vähemmän kuormittavan (ks. Aarnos 2010, 173; Hirsjärvi & Hurme 2001, 130). Samoista syistä haastattelin lapset ryhmissä: halusin tilanteen olevan lapsille mahdollisimman vähän painostava. Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat saada toisistaan tukea ja innostaa toinen toisiaan puhumaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Haastattelutila oli kerhon tuttu ja rauhallinen tila. Se oli kuitenkin myös kerhon kontrolloiduin tila, jossa lapset eivät saaneet leikkiä vapaasti, vaan sitä käytettiin vain tietyissä tilanteissa ja yleensä valvotusti. Tämä saattoi auttaa lapsia keskittymään haastatteluun, mutta toisaalta he olisivat saattaneet puhua vapautuneemmin kerhon leikkutilassa (ks. Freeman & Mathison 2009, 54–55; Hirsjärvi & Hurme 2001, 74). Haastattelutilanteessa esillä oli lasten tekemiä digitarinoiden suunnitelmapapereita ja ohjaajien haastatteluissa paperilla lainaus Opetushallituksen Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteista. Paperit olivat virikkeitä, ja lisäksi niiden katseleminen ja kosketteleminen saattoi rentouttaa ja auttaa ajattelemaan (ks. Aarnos 2010, 175).

Tavatessani lapset ensimmäistä kertaa kerhossa kerroin heille digitarinaprojektista ja tutkimuksestani. Haastattelujen aluksi puhuin tarkemmin tutkimuksestani, siitä kuka olen ja miksi ja miten haastattelen heitä. Korostin muun muassa sitä, että heidän mielipiteensä ja kokemuksensa ovat tärkeitä. Kerroin anonymiteetistä ja pyysin lapsilta itseltään vielä tässä vaiheessa luvan haastatteluun. Kaikkien näiden asioiden kertominen mahdollisimman ymmärrettävästi voi auttaa lapsia asennoitumaan haastatteluun, ja lisäksi se on osa tutkimusetiikkaa (Alasuutari 2005, 148; Freeman & Mathison 2009, 43–45). Haastattelijana tein aloittelijoille tyypillisiä virheitä: keskityin välillä liikaa kysymyksiin ja vein omalla puheellani tilaa haastateltavilta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 123). Jotkut kysymykset olivat liian monimutkaisia ja monitahoisia, ja saatoin kysyä monta asiaa kerralla, vaikka ne olisi voinut käsitellä erillään ja niin ehkä syvemmin.

Mikä siinä oli parasta ja mikä huonointa?

No kuvailisik sää vähän tätä teijän toimintaa tai mitä peruseriaateita mitä te täällä painotatte? Et ihan ehkä ylipäättään mitä iltapäivätoiminnas ja sit ehkä ku niitä kerhoi on kaikennäkösii ni et mimmonen tää teijän.

Vaikutin ja osallistuin toimintatutkimukselliseen tapaan merkittävästi siihen toimintaan, jota tutkin, mutta haastatteluilla pyrin tuomaan esiin myös projektiin osallistuneiden lasten ja ohjaajien äänen (ks. Heikkinen 2010, 223). Tutkimuksella, haastatteluillakaan, ei saavuteta ihmisten kokemuksia sellaisinaan, vaan haastattelu on vuorovaikutusta, jonka haastattelijä, haastateltava ja tilanne yhdessä tuottavat (Alasuutari 2005, 145, 162). Myös tutkimuksen muut vaiheet vaikuttavat siihen, miten aineisto muotoutuu, tulkitaan ja tuodaan esiin. Tämän takia tässä työssä on paljon tutkimusprosessin kuvausta ja esimerkiksi melko pitkiä haastatteluotteita, jotka avaavat vastausten kontekstia. Raportoinnin tarkkuus on osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja läpinäkyvyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189; Ruusuvuori ym. 2010, 27; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191; Syrjälä & Numminen 1988). Tässä mielessä olisin voinut kuvata analyysini huomattavasti tarkemmin (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 27).

Tutkimuksen hyvä kuvaus ja käsitteellistäminen parantavat myös yleistettävyyttä. Tapaustutkimuksessa tavoitellaan pääasiassa analyyttistä yleistämistä eli tavoitteena on laajentaa ja yleistää teorioita. Tutkittavan tapauksen perusteella voi tarkastella teorioiden paikkansapitävyyttä tai kehittää ilmiötä koskevaa teoriaa, ja eri tutkimusten tulkintojen ja tulosten vertailun avulla tuloksia voidaan hyödyntää laajemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 65–68; Syrjälä & Numminen 1988, 12–16.) Laadullisen tutkimuksen yleistettävyydessä on oletuksena, että ihmisten puhe- ja jäsennostavoissa on aina jotakin yhteistä eli että löydetyt tavat eivät ole täysin yksilöllisiä vaan jossain määrin jaettuja (Ruusuvuori ym. 2010, 27–28). Tutkimukseni tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää tai siirtää muihin yhteyksiin, koska oma vaikutukseni oli niin suuri tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tulokseni kuitenkin toivat esiin yhden tapauksen ja vahvistivat joitain aiemmin

tutkittuja asioita ja toisaalta herättivät kysymyksiä. Tulokset ovat linjassa monien muiden tutkimusten kanssa esimerkiksi siinä, että digitaalisella tarinankerronnalla voidaan kehittää yhdessä työskentelemisen taitoja. Kysymyksiä taas herätti erityisesti mediakasvatuksen ja iltapäivätoiminnan suhde.

Reliabiliteetti eli toistettavuus tai pysyvyys sopii huonosti toimintatutkimuksen arviointiin, koska toimintatutkimus perustuu tietyssä kontekstissa, ajassa ja paikassa, tapahtuvaan muutokseen. Jopa samassa ympäristössä tilanne on tämän muutoksen jälkeen jo eri. Toimintatutkimuksen pätevyyttä voidaan erään näkökulman mukaan arvioida uuden toiminnan toimivuuden perusteella. Tällöin tutkimus on tosi, jos se johtaa toivottuun käytännön tulokseen. Tutkimuksen totuus riippuu siis siitä, mitä seuraamuksia painotetaan ja tarkkaillaan, ja mitä pidetään onnistuneena tai toivottuna seuraamuksena. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114–120.) Oman tutkimukseni arviointi tämän perusteella olisi mielekkäämpää, jos olisin toteuttanut useamman toiminnan ja tutkimuksen syklin ja kokeillut muokattua digitarinoiden tekemisen mallia käytännössä. Kuitenkin jo tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa, että digitaalinen tarinankerronta voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja yhdessä toimimisen taitoja ja että lapsille tärkeä tasapuolisuus vaatii ohjaajilta panostamista. Nämä ovat mielestäni kuitenkin enemmän tutkimuksen tuloksia kuin niiden totuuden määrittäjiä. Tuskin se, että minä tai kokeilun muut toimijat emme olisi löytäneet projektista mitään parannettavaa, olisi tehnyt tutkimuksesta luotettavamman. Toisaalta useamman syklin toimintatutkimuksessa tavoite toki on aina toimivamman ja toimivamman käytännön kehittäminen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koululaisten iltapäivätoiminnassa toteutettua digitarinoiden tekemisen prosessia suunnaten huomiota erityisesti ryhmässä toimimisen ja yhteisöllisyyden sekä matalan kynnyksen mediakasvatusmetodin piirteiden toteutumiseen. Tavoitteena oli myös sanoa jotakin digitaalisen tarinankerronnan kehittämistä iltapäivätoiminnan kontekstissa.

Monet yhteisöllisyyden piirteet – kuten ryhmähenki, ryhmään kuulumisen tunne, hulluttelu ja vaivannäkö yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi – toteutuivat digitarinaprojektissa. Ryhmässä toimiminen oli innostavaa, sujui pääosin hyvin ja vaati neuvottelutaitojen harjoittamista. Kielteiset ryhmää koskevat kokemukset liittyivät suurimmaksi osaksi tasapuolisuuden toteutumattomuuteen: neuvottelu ja päätöksenteko eivät sujuneet ryhmässä tasapuolisesti tai lapset olivat liian vähän paikalla yhtä aikaa, jolloin joiltain jäi työvaiheita väliin. Yhteinen toiminta ja vuorovaikutus rakentavat yhteisöllisyyttä (Koivula 2013, 38; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10), joten voi olettaa, että se, että koko ryhmä ei juuri tehnyt digitarinaa yhdessä, heikensi yhteisöllisyyden kokemusta. Toisaalta suurinta osaa lapsista asia ei haitannut, ja osa niistäkin lapsista, joita asia haittasi, lisäsi, että työskentely tai valmis työ onnistui siitä huolimatta. Ehkä yhteinen päämäärä ja tavoite, yhteinen digitarina, sitoi ryhmää yhteen silloinkin, kun kaikki eivät yhtä aikaa osallistuneet sen tekemiseen.

Kumpulaisen (2011, 60–68) mukaan digitarinoiden tekeminen on yhteisöllinen prosessi, mutta hän ei perustele tätä kuin sanomalla, että tekijät tukevat työskentelyssä jatkuvasti toisiaan. Oman tutkimukseni mukaan toiminta oli yhteisöllistä, vaikka tukeminen ei ollut päällimmäinen saati ainoa yhteisöllisen ilmene-
misen muoto. Yksi niistä kuitenkin, sillä lapset kyllä kannustivat ja auttoivat toisiaan. FutureStory -hankkeessa digitarinoiden tekeminen lisäsi yhteistyötä sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opettajan välillä, edisti ryhmätyötaitoja ja joustavuutta ja vaati ja kehitti ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä

yhteistyötä (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 78–88). Finnable 2020 - tutkimushankkeen Digitaalisen tarinankerronnan projektissa opeteltiin kompromissien tekemistä, neuvottelutaitoja ja ristiriitatilanteiden ratkaisemista – eikä se ollut aina helppoa (Viitanen ym. 2014, 201). Samaa voi sanoa meidän projektistamme. Näiden taitojen oppimiseen ja ryhmässä tasapuolisuuden takaamiseen tarvitaan ohjaajaa, mitä myös Literacy in the 21st Century -hankkeen kokemukset kertovat (Hytönen ym. 2011, 39).

Useat matalan kynnyksen mediakasvatusmetodille ominaiset piirteet toteutuivat digitarinoiden tekemisessä iltapäiväkerhossa. Välineitä tai ohjelmia ei koettu vaikeiksi hankkia tai käyttää, ja iso osa työvaiheista limittyi kerhon arkeen ja tavanomaisiin toimintoihin. Erityisjärjestelyjä tarvittiin lähinnä äänittämiseen ja muuhun tietokoneella toimimiseen, koska se vaati hiljaisen tilan ja melko paljon ohjausta. Digitaalisen tarinankerronnan metodi ja käyttämämme tietokoneohjelma sopivat siihen, että projekti tehtiin osissa. Tämä oli iltapäiväkerhokontekstissa tärkeää, koska kyseessä on koulupäivän jälkeinen vapaa-aika, ja lapset väsyivät intensiiviseen työskentelyyn melko helposti.

Vaikka kerhossa ei periaate- ja resurssisyistä käytetty paljon varsinkaan uutta mediaa, sopi digitaalinen tarinankerronta sekä ohjaajien että lasten mielestä iltapäiväkerhoon. Itse tuottaminen avasi lapsille mediatuottamisen prosessia ja sitä, miten fakta ja fiktio sekoittuvat mediatuotteissa. Lapset olivat projektissa innolla mukana, ja ohjaajien mielestä digitarinoiden tekeminen oli uusi ja mielenkiintoinen asia, joka toi mukavaa vaihtelua kerhopäiviin ja harjoitti lasten ryhmätyötaitoja. Toisen ohjaajan mukaan onnistuneesta projektista huolimatta lapset eivät tule jatkossa käyttämään tietokonetta kerhossa. Toinen taas erotti pelaamisen ja työskentelemisen: digitarinoiden tekemiseen tai vastaavaan ohjattuun työntekoon tietokonetta voitaisiin käyttää jatkossakin, mutta pelaamiseen ei. Ohjaajat olivat erimielisiä myös työntekijöiden tarpeesta: toisen mielestä digitarinoiden tekeminen ilman lisätyöntekijöitä olisi mahdotonta, kun taas toisen mielestä asia olisi järjestelykysymys ja vaatisi olemassa olevilta ohjaajilta kiinnostusta asiaan ja viitseliäisyyttä.

Digitarinaprojekti onkin tärkeä suunnitella etukäteen omaan ympäristöön sopivaksi ja varata sitä varten tarpeeksi resursseja. Esimerkiksi Literacy in the 21st Century -hankkeessa kokonaisen luokan yhtäaikainen digitarinaprojekti koettiin haastavaksi toteuttaa etenkin silloin, kun lapset olivat nuoria ja opettajia vain yksi (Hytönen ym. 2011, 39). FutureStory -hankkeeseen osallistuneiden opettajien mukaan taas digitarinoiden työstäminen vei paljon aikaa, vaikka se ei ollut vaikeaa (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 78). Toisaalta järkevällä suunnittelulla, oikealla asenteella ja aidolla innostuksella voi varmasti paikata joidenkin muiden resurssien vähyyttä.

Tutkimukseni perusteella tärkeimmät kehittämistä vaativat asiat digitarinoiden tekemisessä iltapäivätoiminnassa tulivat esiin jo edellä: lasten paikalla oleminen ja tasapuolinen työskentely. Digitarinatyöskentelypäivät ja -kellonajat olisi hyvä päättää kerralla etukäteen ja ilmoittaa sekä lapsille että vanhemmille, jotta halukkaat lapset voisivat olla enemmän paikalla näinä aikoina. Ohjaajien tulisi kiinnittää lasten väliseen tasapuolisuuteen huomiota läpi koko projektin ja opastaa lapsia myönteisiin tapoihin neuvotella ja sopia asioista ryhmässä. Myös valmiiden töiden katsomiseen ja ohjattuun loppukeskusteluun olisi hyvä panostaa enemmän kuin me kokeilussamme teimme, sillä palautteen antaminen ja vastaanottaminen voi tukea muun muassa oppimistaitojen ja yhteistyötaitojen kehittymistä (Harju & Viitanen 2014, 218).

Sekä järjestäjien että osallistujien puolelta suosittu koululaisten iltapäivätoiminta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16–17; Strandell 2012a, 61) on suotta hillaista aluetta sekä tutkimuksen että mediakasvatuksen saralla. Koska mediakasvatus kuitenkin sopii iltapäivätoiminnan kontekstiin sekä tutkimukseni että aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä ohjaavien dokumenttien (esim. Opetushallitus 2010, 2011) mukaan, olisi asiaa hyvä tutkia. Suhtautuvatko järjestäjät iltapäivätoimintaan yhä medialta rauhoitettuna alueena (ks. Pohjola & Juntunen 2006)? Mitä tämä oikeastaan tarkoittaa, ja mistä se johtuu? Voisiko digitarinoiden tekemisen kaltaisten matalan kynnyksen metodien avulla muuttaa asen-

teita tai häivyttää epävarmuutta? Median ei tarvitse olla erityisesti painottunut jokaisessa kerhossa, mutta lapset elävät mediakulttuurissa, ja institutionaalinen mediakasvatus voisi edistää medialukutaitoa suunnitellusti ja tasavertaisesti ja edistää lasten tasa-arvoa (Ohler 2013, 85–86; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 23; Pääjärvi 2012, 64–66). On myös hyvä huomioida, että mediakasvatus edistää muitakin kuin vain suoraan medioihin liittyviä tietoja ja taitoja. Esimerkiksi tämän tutkimuksen mukaan digitaalinen tarinankerronta voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja yhdessä toimimisen taitoja – vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen väheneminen on yksi niistä huolista, joita kasvattajat liittävät lasten mediankäyttöön (esim. s. 52; Pohjola & Juntunen 2006).

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11–24.

Aaltonen, J. 2002. Käsityökirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.

Aikio, A. 2008. Tarinat identiteetin luojana. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto, 139–143. http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf. (Luettu 13.5.2014.)

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Bogard, J. M. & McMackin, M. C. 2012. Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *Reading Teacher* 65 (5): 313–323. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=9a8b717f-f8db-4daa-9ba1-8bdd420e9cd2%40sessionmgr114&hid=118>. (Luettu 4.5.2014.)

Campbell, J. 1973 *The hero with a thousand faces*. Princeton: Princeton University Press.

Center for Digital Storytelling. How it all began. <http://storycenter.org/history/>. (Luettu 20.5.2014.)

Cohen L. & Manion L. 1995. *Research methods on education*. 4th edition. London: Routledge.

Dogan B. 2011. Educational uses of digital storytelling: results of DISTCO 2010, an online digital storytelling contest. Teoksessa M. Koehler & P. Mishra (toim.) *Proceedings of Society for information technology & teacher education international conference 2011*. Chesapeake, VA: AACE, 1104–1111. http://www.northamerican.edu/~bdogan/wp-content/uploads/2012/03/SITE_Dogan_2011.pdf. (Luettu 4.5.2014.)

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, M. 2011. Neljäsluokkalaisten kokemuksia metsämuistojen kirjoittamisesta ja julkaisemisesta verkkolehdeissä. Julkaisematon proseminarityö. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.

Hakamäki, M., Pälvimäki, V., Laakso, N. & Laine, K. 2009. Liikunnallisen iltapäivätoiminnan kauden 2008–2009 yhteenveto. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö Likes.

Harju, V. & Viitanen, K. 2014. Vaikeaa vai ei? Digitarinoiden käyttö opetuksessa. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 212–223.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirvonen, R. 2012. Lasten mediankäytöt ja kotien mediakasvatus lasten kertomina. Teoksessa S. Pääjärvi (toim.) Lasten mediabarometri 2011. 7–11 -vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2012. Helsinki: Mediakasvatusseura ry, 17–53.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111–135.

Hytönen, M., Jokinen, P., Pitkänen, M. & Korkeamäki, R-L. 2011. Pedagogisia toimintamalleja uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Teoksessa H. Mik-

kola, P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Oulun yliopisto, 19–60.

http://futureschoolresearchfi.files.wordpress.com/2011/08/tulevaisuuden_koulua_netti.pdf. (Luettu 4.5.2014.)

livonen, E. 2009. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 8. Helsinki: Opetusministeriö.

Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.

Kumpulainen, K. 2011. Digitarinat – elämyksiä, oppimista ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan mediapedagogiikkakeskus sekä Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylä: WS Bookwell, 53–70.

Kupiainen, R. 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 167–183. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37842>. (Luettu 11.5.2014.)

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 1136/2003.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031136>. (Luettu 9.5.2014.)

Lambert, J. 2013. Digital storytelling. Capturing lives, creating community. New York: Routledge.

Lammi-Taskula, J. 2004. Pienet koululaiset. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-Taskula (toim.) Puhelin, mummo vai joustava työaika? Helsinki: Stakes, 58–74.

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majonen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Johdanto. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–16.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Snellman-instituutin A-sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.

Ohler, J. 2013. Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning and creativity. California: Corwin.

Opetushallitus 2004. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www02.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf. (Luettu 4.5.2014.)

Opetushallitus 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu- ja ilta-päivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Määräys 63/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF. (Luettu 4.5.2014.)

Opetushallitus 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. 2011. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf. (Luettu 4.5.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen aamu- ja ilta-päivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukortteja valmistelevan työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr08.pdf?lang=fi>. (Luettu 4.5.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf>. (Luettu 10.5.2014.)

Palmgren-Neuvonen, L., Mikkola, H. & Kumpulainen, K. 2011. FutureStory – Digitarinat yhteistoiminnallisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen, M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Oulun yliopisto, 71–90.
http://futureschoolresearchfi.files.wordpress.com/2011/08/tulevaisuuden_koulua_netti.pdf. (Luettu 4.5.2014.)

Pohjola, K. & Juntunen, H. 2006. Mediakasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa R. Rajala (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Helsinki: Opetusministeriö & Opetushallitus, 99–102.

Pääjärvi, S. 2012. Yhteenveto ja suosituksia. Teoksessa S. Pääjärvi (toim.) Lasten mediabarometri 2011. 7–11 -vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012. Helsinki: Mediakasvatusseura ry, 64–66.

Rajala, R. 2006. Historia. Teoksessa R. Rajala (toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Helsinki: Opetusministeriö & Opetushallitus, 7–8.

Robin B. 2006. The educational uses of digital storytelling. Teoksessa C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (toim.) Proceedings of Society for information technology & teacher education international conference 2006. Chesapeake, VA: AACE, 709–716.
<http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.pdf>. (Luettu 4.5.2014.)

Robin, B. 2008. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into Practice 47 (3), 220–228.
<http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>. (Luettu 4.5.2014.)

Rohlin, M. 2001. Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan. Studies in Educational Sciences 41. Stockholm: HLS.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Saari, A. 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa: tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>. (Luettu 11.5.2014.)

Salonen-Nummi, S. 2007. Liikunnan löytöretki iltapäivätoimintaan: liikunnan mahdollisuudet ja esteet porilaisissa kouluissa organisoidussa iltapäivätoiminnassa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäatiö Likes.

Sihvonen, J. 2009. Medialukutaidon rajat ja rajoitukset. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 217–237. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37842>. (Luettu 11.5.2014.)

Strandell, H. 2012a. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.

Strandell, H. 2012b. Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä. Leikki-
puisto koululaisten iltapäivätoiminnan näyttämönä. Teoksessa H. Strandell, L.
Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino,
31–59.

Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö
ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkos-
to/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 75. Helsinki: Nuorisotutkimusverkos-
to. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>.
(Luettu 11.5.2014.)

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yli-
opiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiit-
tula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vasta-
paino, 9–21.

Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yli-
opiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-
ki: Tammi.

Uoti, A. 2006. Aamu- ja iltapäivätoiminta Suomessa. Teoksessa R. Rajala
(toim.) Lapsen parhaaksi. Tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Helsin-
ki: Opetusministeriö & Opetushallitus, 9–13.

Viitanen, K., Harju, V., Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Digitaalisen tarinanker-
ronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Raja-
ton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–211.

LIITTEET

Liite 1: Tiivistelmä iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallin ensimmäisestä versiosta.

Pohjustus

- Kerrotaan lapsille, mitä tullaan tekemään, näytetään pari esimerkkiä.
- Pienryhmät, ryhmille nimet.

Tarinan ideointi

- Ideoita esim. leikeistä, saduttamistyyppisesti, mind mapilla, piirtämällä.
- Esimerkkejä tarinatyypeistä: yhteisöllinen tarina vaikka arjesta, historiallinen tapahtuma, fantasiatarina, opetukseen tai oppimiseen liittyvä tarina, humoristinen tarina.
- Ideointipaperin täyttäminen: mitä tapahtuu ensin, mitä keskellä, mitä lopuksi. Mistä tarina kertoo? Hahmot (ketä/mitä, millaisia ominaisuuksiltaan)? Tapahtumat? Tapahtumapaikat? Millaisia tunteita tarinaan liittyy?
- Kaikkien ideoita kuunneltava ja niitä yhdistelemällä saadaan yhteinen tarina.

Kuvakäsikirjoituksen laatiminen

- Kuvakäsikirjoituspapereiden täyttäminen.
- Miten tarina etenee (alku, keskikohta, loppu, entä niiden välissä)? Juoni eli miten tarina kerrotaan.
- Millaisia kuvia tarvitaan tarinan kertomiseen?
- Mitä kuhunkin kuvaan liittyy (teksti, äänet)?
- Mitä materiaalia tarvitaan?
- * Kuvat (valokuvat ihmisistä (lupa kysyttävä!), luonnosta, piirustuksista, askartelusta, leluista, tietokoneellakin voi piirtää; otetaanko ulkona vai sisällä).
- * Tekstit (kirjoitetaan ohjelmassa kuvien päälle, ei välttämätön mutta voi korvata kertojaäänän tai tukea sitä).

* Äänet (musiikki, puhe, laulu, tehosteäänet). Ei tekijänoikeuksien alaisia musiikkikappaleita, vaan lasten itse laulamia/soittamia tai ohjelmalla tehtyjä instrumentaalisia.

Mediamateriaalin tekeminen

- Kuvakäsikirjoituksen mukaan
- Puheäänet ja teksti (ja musiikki jos se tehdään ohjelmalla) tehdään vasta seuraavassa vaiheessa tietokoneohjelmassa, tässä vaiheessa otetaan kuvat ja äänitetään mahdollinen lasten oma musisointi/laulu.
- Kuvaamisessa erilaiset perspektiivit ja etäisyydet.
- Kuvia voi ottaa useita yhtä lopullista kuvaa vastaan, mutta tarvittavat kuvat on syytä miettiä etukäteen.
- Kuvaamisen voi yhdistää kerhon tavalliseen toimintaan, esim. ulkoiluun.

Digitarinan kokoaminen ja editointi

- Microsoft Photo Story 3.
- Kuvien tuominen koneelle, valitseminen ja järjesteleminen.
- Tekstien liittäminen kuviin.
- Äänittäminen kuhunkin kuvaan liittyen.
- Taustamusiikin liittäminen.
- Alku (tarinan nimi) ja lopputekstit Paintilla tai tekstinä kuvan päälle.
- Digitarinan katsominen ja viilaaminen (esim. kuvien vaihtuminen, ajoitukset, äänenvoimakkuus).

Valmiin työn katsominen ja jakaminen

- Valmiin työn katsominen pienryhmässä ja siitä keskusteleminen.
- Kaikkien digitarinoiden katsominen koko kerhoporukan kanssa.
- Halukkaille oman ryhmän työ CD:llä kotiin (muistutus, että julkaisuun tarvitaan kaikkien tekijöiden ja kuvissa esiintyvien henkilöiden lupa).

Huomioita

- Tasapuolisuus lasten välillä, kaikkien ääni kuuluviin mahdollisimman hyvin.

- Lasten tiedettävä mitä heiltä odotetaan missäkin työvaiheessa.
- Ei kiirettä tietokoneelle, suunnitteluun ja kuvakäsikirjoitukseen kannattaa panostaa ja tarvittavia kuvia miettiä etukäteen.

Liite 2: Tiivistelmä iltapäivätoimintaan integroidun digitarinoiden tekemisen mallin toisesta versiosta.

Pohjustus

- Kerrotaan lapsille, mitä tullaan tekemään, näytetään esimerkkejä.
- Korostetaan, että video on vasta lopputulos, ja otettavat kuvat sen sijaan still-kuvia.
- Kerrotaan, mitä valmiille digitarinoille tapahtuu.
- Pienryhmät, mielellään ohjaajien etukäteen päättämät tai arvotut.

Tarinan ideointi

- Kaikkien ideoita kuunneltava, ja niitä yhdistelemällä saadaan yhteinen, kaikkia kiinnostava tarina.
- Ideoita vapaasti lasten maailmasta, esiin esim. leikeistä, saduttamalla, mind mapilla, piirtämällä.
- Mahdollisesti ideointipaperin täyttäminen: mitä tapahtuu ensin, mitä keskellä, mitä loppuksi.

Kuvakäsikirjoituksen laatiminen

- Kuvakäsikirjoituspapereiden täyttäminen kaikista tai vain tarinan tärkeimmistä kuvista.
- Pohja paras tehdä omaa ryhmää ja resursseja ajatellen, mahdollisimman helppoksi lasten täyttää.
- Miten tarina etenee (alku, keskikohta, loppu, entä niiden välissä)? Juoni eli miten tarina kerrotaan.
- Millaisia kuvia tarvitaan tarinan kertomiseen?
- Mitä tekstiä ja/tai ääniä kuhunkin kuvaan liittyy?
- Kuvat: valokuvat ihmisistä (luvat), luonnosta, askartelusta, leluista, piirustuksista, voi myös skannata tai piirtää tietokoneella, internetistä voi etsiä (luvat); missä kuva otetaan.
- Tekstit: kirjoitetaan ohjelmassa kuvien päälle, ei välttämätön mutta voi korvata kertojääänen tai tukea sitä.

- Äänet: musiikki, puhe, laulu, tehosteäänet. Julkaisusta riippuen huomioitava tekijänoikeudet. Ohjelmalla helppo tehdä instrumentaalisia. Lapset voivat itse laulaa/soittaa.

Mediamateriaalin tekeminen

- Pääosin kuvakäsikirjoituksen mukaan, mutta muutoksia voi hyvin tehdä.
- Puheäänet, tekstit ja PS3-ohjelmalla tehtävä musiikki ovat myös mediamateriaalia, mutta ne tehdään tietokoneohjelmassa suoraan tiettyyn digitarinaa, joten käytännön toiminnan osalta ne kuuluvat enemmän seuraavaan vaiheeseen.
- Tässä vaiheessa tuotetaan kuvat ja äänitetään mahdollinen lasten oma musiisointi/laulu.
- Kuvaamisessa erilaiset perspektiivit ja etäisyydet.
- Kuvia voi ottaa useita yhtä lopullista kuvaa vastaan, mutta tarvittavat kuvat on syytä miettiä etukäteen.
- Materiaalin tekemisen voi yhdistää kerhon tavalliseen toimintaan, esim. ulkoiluun, askarteluun, piirtämiseen, musisointiin ja leikkiin.

Digitarinan kokoaminen ja editointi

- Microsoft Photo Story 3 -ohjelma.
- Kuvien (ja etukäteen äänitettyjen tiedostojen) tuominen koneelle, parhaiden valitseminen ja järjesteleminen.
- Tekstien liittäminen kuviin.
- Äänittäminen kuhunkin kuvaan liittyen.
- Taustamusiikin miksaaminen ja/tai liittäminen.
- Ensimmäiseen ja/tai viimeiseen kuvaan voi kirjoittaa tarinan nimen ja tekijät.
- Digitarinan katsominen ja viilaaminen (esim. kuvien vaihtuminen, ajoitukset, äänenvoimakkuus).
- Tähän vaiheeseen varattava aikaa ja ohjausta, neuvottelu ja tasapuolisuus loppuun asti.

Valmiin työn katsominen ja jakaminen

- Valmiin työn katsominen pienryhmässä ja siitä keskusteleminen.

- Kaikkien digitarinoiden katsominen koko kerhoporukan kanssa ja valmiista töistä sekä projektista keskusteleminen.
- Digitarinoiden jakaminen voi tapahtua esimerkiksi kotiin jaettavine tallenteina, kotiväelle järjestettävänä ”elokuvailtana”, kerhon verkkosivuilla tai internetin videopalvelussa. Huom. tekijänoikeusasiat ja luvat!

Huomioita

- Tasapuolisuus lasten välillä, neuvottelua ja kaikkien ääni kuuluviin mahdollisimman hyvin alusta loppuun.
- Lasten tiedettävä, mitä heiltä odotetaan missäkin työvaiheessa.
- Ei kiirettä tietokoneelle, suunnitteluun ja kuvakäsikirjoitukseen kannattaa panostaa ja tarvittavia kuvia miettiä etukäteen.
- Hyvä tehdä melko lyhyissä tuokioissa kerrallaan, jotta keskittyminen ja innostus säilyy ja toiminta pysyy vapaa-aikaan sopivana.
- Digitarinapäivien ja -kellonaikojen kertominen etukäteen lapsille ja vanhemmille voi auttaa siinä, että mahdollisimman moni lapsi olisi näinä ajankohtina paikalla. Muita keinoja tähän?

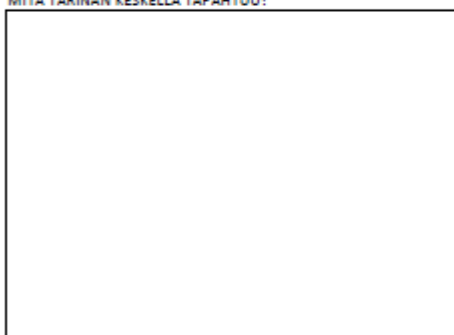
Liite 3: Ideointipohja.

MITÄ TARINAN ALUSSA TAPAHTUU?

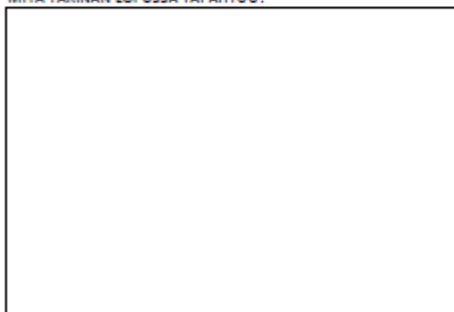


MITÄ TARINA KERTOO?
HAHMOT? TAPAHTUMAT? PAIKAT?

MITÄ TARINAN KESKELLÄ TAPAHTUU?



MITÄ TARINAN LOPUSSA TAPAHTUU?

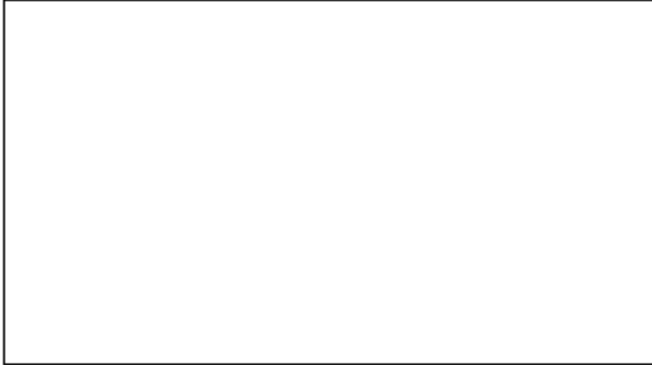


Liite 4: Kuvakäsikirjoituspohja.

KUVAKÄSIKIRJOITUS

RYHMÄN NIMI: _____

PIIRTÄKÄÄ MILTÄ KUVA TULEE NÄYTTÄMÄÄN



VALOKUVA OTETAAN... (RASTITTAKAA)

- IHMISISTÄ
- LELUISTA TAI ASKARTELUISTA
- PIIRUSTUKSESTA
- JOSTAKIN MUUSTA, MISTÄ?

- ULKONA
- SISÄLLÄ

KUVAAN LIITTYVÄT ÄÄNET (KERTOJAN PUHE, ÄÄNITEHTEET, MUSIIKKI) JA TEKSTI:

PIIRTÄKÄÄ MILTÄ KUVA TULEE NÄYTTÄMÄÄN



VALOKUVA OTETAAN... (RASTITTAKAA)

- IHMISISTÄ
- LELUISTA TAI ASKARTELUISTA
- PIIRUSTUKSESTA
- JOSTAKIN MUUSTA, MISTÄ?

- ULKONA
- SISÄLLÄ

KUVAAN LIITTYVÄT ÄÄNET (KERTOJAN PUHE, ÄÄNITEHTEET, MUSIIKKI) JA TEKSTI:

Liite 5: Tutkimusluvan pyyntö.

Tutkimusluvan pyyntö

Hyvä iltapäiväkerholaisen kotiväki

Opiskelen Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa mediakasvatusta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani digitaalisesta tarinankerronnasta koululaisten iltapäiväkerhossa. Osana tutkimustani teemme Xxxxxx iltapäiväkerhossa ohjaajien ja lasten kanssa toukokuun lopulla digitaalisia tarinoita. Tarinat koostuvat valokuvista, piirretyistä kuvista, puheesta, musiikista ja/tai tehosteäänistä, jotka yhdistetään tietokoneella ”pienoiselokuviksi”. Tarinat katsotaan yhdessä lasten kanssa kerhossa, ja lapsi saa halutessaan oman ryhmänsä tarinasta kopion kotiin tuotavaksi.

Tutkimustani varten pyydän lupaanne havainnoida lastanne tarinatyöskentelyn ajan sekä haastatella häntä keskustelunomaisesti pienryhmässä, valmiiden tarinoiden katselun yhteydessä ja jälkeen noin viidentoista minuutin ajan. Osallistuminen on lapsille täysin vapaaehtoista, ja heiltä tullaan kysymään, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tulen käsittelemään kaiken saamani tiedon ehdottoman luottamuksellisenä ja siten, ettei lapsen henkilöllisyys tule ilmi tutkimusraporteista. Tutkimustuloksia tulen esittelemään tekeillä olevassa pro gradu-tutkielmassani ja mahdollisissa muissa tieteellisissä julkaisuissa ja lehtiartikkeleissa.

Ohjaajani on Lapin yliopiston mediakasvatuksen yliopistonlehtori Päivi Hakkarainen (paivi.hakkarainen@ulapland.fi, p. 040 4844105). Annamme molemmat mielellämme lisätietoja tutkimuksesta tarvittaessa.

Pyydän täyttämään alla olevan osan ja palauttamaan sen lapsen mukana iltapäiväkerhoon viimeistään **keskiviikkona 8.5.2013.**

Kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin

Maija Eskola

Lapin yliopiston mediakasvatuksen opiskelija

leskola@ulapland.fi

p. xxxxxxxxxxxx

Tutkimusluvan myöntäminen

Annan Maija Eskolalle luvan kerätä ja käyttää tutkimusmateriaalia edellä mainituilla tavoilla.

Lapsen nimi

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 6: Lasten haastattelujen haastattelurunko.

Lopputulokset

Miltä näytti? Tuliko semmoinen kuin ajattelit? Tyytyväisiä?
Muuttuiko paljon suunnitelmasta? Jos on erilainen niin haittaako? Parempi vai huonompi?
Miltä tuntui katsoa valmis työ? Ryhmän kanssa ja sitten koko kerhoporukan kanssa?
Oliko kiva että muutkin näki vai ei? Onko kukaan kommentoinut, sanonut siitä teille mitään? Mitä luulette että ne muut tämän näkevät ajatteli tai ajattelee?
Haluatteko kaikki levyllä tarinan kotiin? Meinaatteko näyttää sen jollekin? Vanhemmille tai sisaruksille tai kavereille? Tai katsoa itse vielä joskus uudelleen?

Yleistä

Millaista digitarinoiden tekeminen yleisesti oli?
Mikä oli parasta ja mikä kurjinta (esim. vaiheet)? Miksi?
Oletteko tehneet jotain samantapaista täällä iltapäiväkerhossa aikaisemmin? Entä koulussa? Entä kotona tai kaverin tykönä? Entä ryhmätoita koulussa tai kerhossa?
Oliko sopivasti ohjeistusta/ohjausta ja vapaata työskentelyä vai olisiko jompaakumpaa pitänyt olla enemmän? Saitteko päättää tarpeeksi itse ja vaikuttaa siihen mitä teitte?

Vaiheista

Ideointi: Mistä saitte idean? Oliko vaikeaa vai helppoa? Piirsittekö vai miten?
Tarina/ juoni: Miten idea kehittyi juoneksi/tarinaksi? Saiko kaikki ryhmässä vaikuttaa?
Kuvakäsikirjoitus: Oliko vaikea täyttää näitä papereita eli piirtää ja miettiä sitä juonta ja kuvia ja ääniä/tekstiä? Jaoitteko roolit että kuka tekee mitä? Menikö se lopulta niin?
Kuvat: Helpottiko paperille suunnitellut kuvat valokuvaamista? Olisiko pitänyt suunnitella enemmän ennen valokuvaamista? Millaista valokuvien ottaminen oli? Entä niissä esiintyminen? Valokuvaatteko paljon? Miksi päädyitte kuvaamaan toisianne ettekä piirustuksia tai leluja?
Tietokoneella: Käytättekö paljon tietokonetta? Mimmosta Paintilla piirtäminen oli? Miltä se tietokoneohjelma vaikutti millä koottiin tarinat? Oliko helppo vai vaikea käyttää?
Kertojaääni (ei yhdellä ryhmällä): Miltä äänittäminen tuntui? Entä oman ja toisten äänen kuuleminen? Oletteko äänittäneet ääntänne ennen?
Oliko liian pitkä juttu vai olisitteko halunneet vielä tehdä tarkemmin/lisää/kauemmin?

Ryhmätyöskentely

Oliko mukava tehdä ryhmässä?
Millainen ryhmähenki?
Miten ryhmätyöskentely sujui? Saiko kaikki osallistua kaikkeen mihin halusi?
Koko ryhmä ei juuri koskaan koossa, haittasiko se? Että joku puuttui tai ettei itse ollut jokaisessa vaiheessa mukana?
Tuliko jotain ongelmia? Miten ratkaistiin? Miten jos olitte eri mieltä tai olisitte halunneet tehdä eri tavalla jonkun asian niin miten päätitte että miten teette?

Toiveita/ehdotuksia/lopuksi

Mitä olisitte halunneet tehdä toisin koko hommassa?
Haluaisitteko tehdä digitarinoita joskus uudestaan? Miksi? Miksi ei? Missä?

Liite 7: Ohjaajien haastattelujen haastattelurunko.

Ohjaajan ja kerhon taustaa

Koulutus, kuinka kauan ollut ip-kerhon ohjaajana, entä tässä kerhossa?

Kuvailisitko teidän toimintaa täällä ja perusperiaatteita tai painotuksia. Ylipäätään iltapäivätoimintaa ja sitten teillä?

Millaista pienryhmätyöskentelyä kerhossa ollut? Miten sujunut? Pitäisikö olla enemmän tai vähemmän tai miksi on se määrä kuin on?

(Lappu) Mediataidot, millaista medioihin liittyvää toimintaa kerhossa ollut? Vanhat ja uudet mediat. Pitäisikö olla enemmän tai vähemmän tai miksi on se määrä mikä on?

Iltapäivätoiminta mediakasvatusympäristönä?

Opetushallituksen Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011 sanoo:

Aamu- ja iltapäivätoiminta kootaan seuraavista sisällöllisistä kokonaisuuksista:

- **eettinen kasvu ja yhdenvertaisuus**
- **leikki ja vuorovaikutus**
- **liikunta ja ulkoilu**
- **ruokailu ja lepo**
- **kulttuuri ja perinteet**
- **käden taidot ja askartelu**
- **kuvallinen, musiikillinen, kehollinen ja kielellinen ilmaisu**
- **mediataidot**
- *arkiaskareet, elinympäristö ja kestävä elämäntapa*
- *erilaiset tiedolliset ja taidolliset aihepiirit*

Päällimmäiset ajatukset toteutetusta digitarinaprojektista

Miltä yleisesti vaikutti digitarinaprojekti?

Paperilla näyttäisi sopivan ip-toimintaan, miten käytännössä sopi? Mitä asioita pitäisi miettiä uudelleen? Suurimmat ongelmat? Parhaat palat?

Mallista, vaiheista:

Ideointi ja tarina: miten meni, mistä ideat kumpusi? Miten jalostettiin tarinoiksi?

Kuvaaminen: Miksiköhän kaikki ottivat kuvia toisistaan eikä esim piirustuksista? Miten kuvaaminen sujui? Ulkonakin. Saiko kaikki halukkaat kuvata? innostuttiinko siitä?

Miksiköhän kun varmaan suurimmalle osalle tuttua?

Koneella työskentely: Sopiiko koneella työskentely kerhoon sitä kun ei ennen paljoa ole kai ollut? Ohjelma?

Mitä mieltä lopputuloksesta eli valmiista digitarinoista?

Miten aikataulut? Levisikö käsiin vai olisiko pitänyt varata enemmän aikaa? Tii-viimmin?

Mimmoista ohjaamista tällöinen projekti vaatii? Oliko ohjatuimmasta päästä?

Miten toiminnallisuus sopi?

Lasten työskentelystä

Mitä lapset mahtoivat oppia tai mimmoset taidot kehittyä?

Mimmoinen fiilis lapsilla oli?

Puhuivatko lapset asiasta koskaan kun en ollut läsnä? Merkitystä?

Miten ryhmässä toimiminen sujui? Tasapuolisuus? Ongelmia, miten hoidettiin? Neuvottelua? Me-henkeä?

Koko ryhmä harvoin jos koskaan kerralla paikalla. Miten huomioida/parantaa jatkossa?

Jatkosta

Digitarinoita joskus uudestaan omalla porukalla?

Miksi? Miksi ei? Mitä vaatisi ja mitä pitäisi ottaa huomioon? Mitä tekisitte eri tavalla?

Tietokone.

Tuliko tästä mieleen jotain muuta toimintaa jota voisitte tehdä?