

# **KRIITTISET DIGITAALISET LUKUTAIDOT – TEORIA- KATSAUS JA TEHTÄVÄKOKONAISUUS**

Johanna Vääräsmäki  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Johanna Vääräsmäki	
Työn nimi Kriittiset digitaaliset lukutaidot – teoriakatsaus ja tehtäväkokonaisuus	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterin tutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 57 sivua + liite 20 sivua
<p>2000-luvulla teknologian nopea kehitys on muuttanut viestintää. Ihmiset hankkivat ja välittävät tietoa entistä enemmän digitaalisissa ympäristöissä, mutta he eivät välttämättä ole tietoisia niiden toiminnasta. Tämän monimuototutkielman tavoitteena onkin selvittää, miten kriittistä lukutaitoa voi opettaa nopean teknologisen kehityksen keskellä. Tähän sisältyy tavoite luoda tehtäväkokonaisuus, jonka avulla voidaan harjoittaa kriittisyyttä digitaalisessa ympäristössä.</p> <p>Tutkielman pääkäsitteitä ovat kriittiset digitaaliset lukutaidot ja monilukutaito. Tässä tutkielmassa kriittisillä digitaalisilla lukutaidoilla tarkoitetaan sellaisia taitoja ja käytäntöjä, joita tarvitaan sekä maailman ilmiöiden ja voimasuhteiden että digitaalisten tekstien kyseenalaistamiseen (Avila &amp; Pandya 2013). Kriittisyys nähdään olennaisena osana kansalaisen aktiivista toimijuutta ja yleissivistystä.</p> <p>Tässä tutkielmassa kytketään kriittiset digitaaliset lukutaidot monilukutaidon opettamiseen. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten multimodaalisten tekstien tulkinta-, tuottamis- ja arvottamistaitoja, jotka tukevat erilaisten kulttuurien ymmärtämistä ja oppilaan oman identiteetin rakentumista (Opetushallitus 2014: 22).</p> <p>Tutkielma koostuu kriittisiä digitaalisia lukutaitoja ja monilukutaitoa käsittelevästä teoriakatsauksesta, ja tutkimuksen pohjalta kootusta Videotyöpaja-nimisestä tehtäväkokonaisuudesta. Tehtäväkokonaisuutta voi hyödyntää monialaisena oppimiskokonaisuutena tai osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekoh- taisia opintoja.</p> <p>Viimeaikainen kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimus painottaa teknologian vuorovaikutteisuuden tarkastelua ja erilaisten internetin toimintakulttuurien ymmärtämistä. Myös luovaa tuottamista sisältävän pedagogiikan kehittämistä pidetään tärkeänä, sillä opetus on viime aikoina keskittynyt teknologian käytön opetteluun ja internetsisällön arviointiin.</p> <p>Näihin tarpeisiin Videotyöpajassa pyritään vastaamaan tarkastelemalla digitaalisten tekstien ohjailemaan pyrkiviä tekstilajipiirteitä. Näitä ovat pelilliset keinot ja ajan kulkua visualisoivat datan esitystavat. Luovaa tuottamista harjoitellaan tuottamalla video tai podcast projektimuotoisena pienryhmätyöskentelynä. Työskentelyssä oppilaiden tekstimaailmat ja kielitietoiset opetuskäytänteet ovat tärkeässä roolissa.</p>	
Asiasanat: kriittiset digitaaliset lukutaidot, monilukutaito, toimijuus, kriittinen ajattelu, digitaaliset taidot	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	

## KUVIOT

Kuvio 1: : Kriittisten digitaalisten lukutaitojen elementit ja asemoituminen teknologian ja koulutuksen näkökulmasta (Lohnes Watulak & Kinzer K. 2013) .....	29
--	----

## TAULUKOT

Taulukko 1: Pelillisyykskonseptin rakenneosia ja niiden vaihtoehtoisia termejä (Schöbel, Janson & Söllner 2020).....	21
Taulukko 2: Pelillisten keinojen taksonomia (Schöbel, Janson & Söllner 2020)..	23
Taulukko 3: Puolueelliset datan esittämistavat (Johansson & Stenlund 2022) ...	24
Taulukko 4: Videotyöpajan oppimistavoitteet .....	37
Taulukko 5: Tiedonkäsittelyn aktiviteetit (Cope & Kalantzis 2015: 26-27) .....	39
Taulukko 6: Hakusanoja .....	41
Taulukko 7: Videotyöpaja.....	43

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TUTKIELMAN TAUSTA .....	3
2.1	Teknologian kehittymiseen liittyviä haasteita .....	3
2.2	Kriittisyys osana laaja-alaista osaamista ja monilukutaitoa .....	4
2.3	Aiempaa kriittisen lukutaidon tutkimusta.....	6
3	TEORIAKATSAUS .....	9
3.1	Kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettaminen .....	9
3.1.1	Kriittisten digitaalisten lukutaitojen määritelmä ja taustaa .....	9
3.1.2	Dialogisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus .....	12
3.1.3	Tekstitaidot ja internet-ympäristön erilaiset ideologiat.....	14
3.1.4	Monilukutaitopedagogiikka .....	16
3.2	Digitaalisten ja multimodaalisten tekstien analysoiminen.....	18
3.2.1	Digitaalisten tekstilajien suhde monilukutaitopedagogiikan tiedonmuodostuskäytäntöihin.....	18
3.2.2	Pelillisten keinojen konseptualisoiminen teorian avulla .....	20
3.2.3	Datan esitystapojen puolueellisuuden analyysi kriittisen kehystämisen käytänteenä .....	24
3.3	Kriittiset digitaaliset lukutaidot perusopetuksessa.....	26
3.3.1	Monilukutaito ja laaja-alainen osaaminen kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamisen kehyksenä .....	26
3.3.2	Eheyttävä kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettaminen .....	29
3.3.3	Kriittisten digitaalisten lukutaitojen pedagogiikan erityispiirteitä.31	
3.3.3.1	Luova tuottaminen .....	31
3.3.3.2	Kielitietoisuus ja tutkiva oppiminen.....	32
4	TEHTÄVÄKOKONAISUUS .....	34
4.1	Opetussuunnitelman monialainen oppimiskokonaisuus .....	34
4.1.1	Eheyttäminen .....	34
4.1.2	Aihe .....	35
4.1.3	Kesto .....	36
4.1.4	Tavoitteet .....	36
4.1.5	Arviointi.....	37
4.2	Tehtäväkokonaisuuden rakenne.....	38
4.3	Oppimisympäristöt ja hyödynnettävät digitaaliset sisällöt.....	40
4.4	Videotyöpaja-niminen monialainen oppimiskokonaisuus.....	42

5	POHDINTA.....	46
5.1	Suunnittelu ja tavoitteiden saavuttaminen .....	46
5.1.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkielmaprosessin eteneminen.....	46
5.1.2	Kriittisyyden ilmeneminen Videotyöpajassa .....	47
5.1.3	Videotyöpajan edut ja sovellettavuus .....	49
5.2	Tehtäväkokonaisuuden eettisyys .....	50
5.2.1	Tutkielmaprosessin ja materiaalien eettisyys.....	50
5.2.2	Käyttäjärühmien huomioiminen.....	51
5.3	Katsaus tulevaisuuteen .....	53

## LIITTEET

Liite 1: Videotyöpajan Opettajan opas

# 1 JOHDANTO

Opettajien haastavana tehtävänä on tänä aikana pyrkiä omalta osaltaan valmistamaan nuoria toimimaan aktiivisina ja kriittisinä kansalaisina digitalisoituneessa maailmassa. Tässä tutkielmassa tarve kriittisyyteen kumpuaa teknologian nopeasta kehityksestä, jonka myötä sosiaalisen median yleistyminen on 2000-luvun aikana mullistanut tiedonvälityksen (Kress 2003). Ihmiset käyttävät entistä enemmän internetiä tiedon vastaanottamiseen ja välittämiseen. Internetympäristöt eivät ole kuitenkaan neutraaleja viestintäalustoja, vaan ne voivat esimerkiksi pyrkiä ohjailemaan internetin käyttäjiä tai keräämään heistä tietoja (Dijck 2014). Kriittisyyttä siis tarvitaan esimerkiksi siihen, että osaa käyttää erilaisia internetympäristöjä omien tavoitteiden mukaisesti.

Vuonna 2014 laaditussa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kriittisyys määritellään osaksi opetuksen tavoitteena olevaa yleissivistystä:

Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (Opetushallitus 2014: 16.)

Kriittisyys siis kytkeytyy sivistykseen erityisesti taitona käyttää tietoa niin, että tiedon vastaanottamiseen ja tuottamiseen kuuluu kyseenalaistamista ja harkintaa. Tarve tällaiseen kriittiseen tiedon käsittelyyn kumpuaa ihmisarvon loukkaamattomuudesta ja ihmisen autonomiasta, eli itsemääräämisoikeudesta ja itsenäisyydestä. Nämä kuvataan niin suomalaista koulua kuin demokraattista yhteiskuntaa ohjaavina periaatteina. (Opetushallitus 2014: 16.)

Opetussuunnitelmien uudistuksessa otettiin käyttöön monilukutaidon käsite, jolla tarkoitetaan nopeasti kehittyvän ja globaalin tietoyhteiskunnan lukutaitoja (Luukka 2013). Monilukutaito muodostaa yhden Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista. Niiden myötä opetusta on pyritty eheyttämään, eli yhdistämään eri oppiaineissa opiskeltavien tiedonalojen tietoa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Opetushallitus 2014: 29).

Monilukutaito määritellään ”taidoiksi tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia tekstejä, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia, kulttuurisia viestinnän muotoja, sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (Opetushallitus 2014: 20–21). Monilukutaito voidaan ymmärtää pääkäsitteenä, joka koostuu erilaisista lukutaidoista, kuten kriittisestä lukutaidosta. Vaihtoehtoisesti monilukutaidolla voidaan tarkoittaa jokaisen ihmisen yksilöllistä lukutaitoa, johon kuuluu erilaisia harkintaa ja kyseenalaistamista sisältäviä tekstitaitoja. Palsan (2021: 97) mukaan Suomen opetussuunnitelmateksteissä nämä määritelmät yhdistyvät toisiinsa, eli monilukutaidolla tarkoitetaan samanaikaisesti erilaisia taitokonsepteja, mutta myös henkilökohtaisesti rakentuvaa lukutaitoa. Tässä tutkielmassa käytän yksikkömuotoista monilukutaidon käsitettä viitatessani opetussuunnitelman Laaja-alaisen osaamisen Monilukutaidon osa-alueeseen (Opetushallitus 2014: 22). Kriittisillä digitaalisilla lukutaidoilla taas tarkoitan erilaisia harkintaa ja kyseenalaistamista sisältäviä tekstitaitoja digitaalisessa ympäristössä.

Tämän tutkielman tavoitteena on vastata kysymykseen, miten yläkoululaisten kriittisiä digitaalisia lukutaitoja voitaisiin harjoittaa nopean teknologisen kehityksen keskellä. Tähän sisältyy tavoite luoda kriittisiä digitaalisia lukutaitoja harjoittava tehtäväkokonaisuus yläkoululaisille. Hyödynnän teoreettisena viitekehystenä kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimusta ja kansainvälistä monilukutaitopedagogiikkaa koskevaa tutkimusta. Tutkielma koostuu kriittisiä digitaalisia lukutaitoja ja niiden opettamista käsittelevästä teoriakatsauksesta, ja sen pohjalta suunnitellusta tehtäväkokonaisuudesta. Tavoitteena on, että tehtäväkokonaisuutta voi hyödyntää myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuvattuna monialaisena oppimiskokonaisuutena. Sen vuoksi suunnittelen tehtäväkokonaisuuden vastaamaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kriteerejä ja Laaja-alaisen osaamisen oppimistavoitteita (Opetushallitus 2014: 22, 31).

Kriittisiin digitaalisiin lukutaitoihin katsotaan kuuluvan hyvin laajasti eri tutkimusalojen ja myös poliittisten tahojen painottamia osa-alueita, kuten digitaalisia viestintä- ja yhteistyötaitoja, teknologian käyttötaitoja, internetsisällön arviointitaitoja ja hyvinvoinnista ja turvallisuudesta huolehtimisen taitoja (Gouseti, Lakkala, Raffaghelli, Ranieri, Roffi & Ilomäki 2023). Tässä tutkielmassa hyödynnän sosiokulttuuriseen tekstikäsitteeseen pohjautuvaa tutkimusta. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä kieltä tutkitaan tilanteisina käytäntöinä, mikä mahdollistaa myös erilaisten tietojen asettamisen niiden sosiaaliin, kulttuuriin ja tilanteisiin konteksteihin (ks. Barton, Hamilton, Ivanic, Gee, Jones, Maybin ym. 2000).

## 2 TUTKIELMAN TAUSTA

### 2.1 Teknologian kehittymiseen liittyviä haasteita

Suomalaisessa koulutuskeskustelussa kriittisyys nähdään ajankohtaisena ennen kaikkea internetissä leviävän väärän tiedon vuoksi. Erityisesti koronakriisin ja Ukrainan konfliktin eskaloitumisen myötä huoli väärän tiedon ja salaliittoteorioiden yhteiskunnallisen merkityksen kasvamisesta on saanut paljon huomiota. Poliittisessa koulutuskeskustelussa haetaan ongelmaan ratkaisua niin kriittisen lukutaidon tutkimuksesta ja opetuksesta kuin myös lainsäädännöstä. (Vuorikari, Kluzer & Punie 2022.)

Sitran Digivalta-selvityksen mukaan myös datatalouden toiminnasta tarvittaisiin uudenlaista ymmärrystä (Sitra 2022). Suuret yritykset, kuten Google ja Facebook, ovat tulleet osaksi yhteiskunnan infrastruktuuria, mutta samanaikaisesti niiden datatalous on näkymätöntä. Kansalainen ei siis tiedä, mitä henkilökohtaisia tai internetissä liikkumiseen liittyviä tietoja hänestä kerätään, ja mihin tietoja käytetään. Selvityksessä mainitaan esimerkiksi ongelmat yksityisyyden suojassa, ja alttius informaatiovaikuttamiselle ja manipuloinnille. Kansalaisten informoiminen internetympäristön ominaispiirteistä, kuten algoritmien toiminnasta, nähdään selvityksessä olennaisena.

Internetin ja teknologian kehitystä on puollettu muun muassa, koska niiden on uskottu tukevan demokratian kehitystä poistamalla perinteisessä mediassa vallinneen informaation kontrolloinnin. Samaan aikaan on havahduttu siihen, että internet mahdollistaa myös valtiollisten tahojen sekä teknologia-alan suuryritysten kansalaisiin kohdistamaa manipulointia ja sortoa (Dijck 2014). Laajemmin tilannetta, jossa ihmisten toiminnasta kerätään dataa ja hyödynnetään sitä erilaisiin tarkoituksiin, kutsutaan datafikaatioksi (Southerton 2020). Datafikaation on todettu vaarantavan muun muassa ihmisten yksityisyyttä ja vapautta, eli aiheuttavan digitaalista haavoittuvuutta (Hokkanen, Soronen, Talvitie-Lamberg & Valtonen 2021).



On merkittävää, että Hokkasen ja kumppaneiden (2021) analysoimassa kansainvälisessä tutkimuksessa haavoittuvuus liitetään lähinnä tiettyihin väestöryhmiin, kuten pakolaisiin. Sen sijaan van Dijck (2014) ja McChesney (2013) lähestyvät aihetta pienen teknologia-, pankki- ja mediasektoreihin kuuluvan eliittiryhmän ja maailman väestön vastakkainasetteluna. McChesneyn (2013: 8) mukaan nykyiseen talousjärjestelmään on sisäänrakennettuna ominaisuuksia, jotka johtavat poliittisen vallan ja pääoman kasautumiseen hyvin pienelle eliitille, valtaosan väestöstä jäädessä "tiedostamattomaan ja kurjaan tilaan." Jo 2000-luvun alussa on nähty tarve uudistaa koko media ja yhteiskunta moniäänisemmäksi. Yhtenä ratkaisuna nähtiin kansalaisten aktivoituminen perustamaan omia medioita, sekä harjoittamaan media-kriittisyyttä (McChesney 1999).

Internetympäristölle ovat ominaisia erilaiset viihteelliset parodiasivustot ja diskurssiyhteisöt, eli samoja puheenaiheita ja puhetapoja jakavat yhteisöt. Niissä multimodaalisia ja digitaalisia aineksia, eli hypertekstiä, hyödynnetään vallan kritiikkiin muokkaamalla ja yhdistelemällä uudelleen erilaisia sisältöjä (Warnick 2002: 119). Vaikeuttavuuden näkökulmasta korostetaan kuitenkin viihteellisen sisällön tuottamisen sijaan älyllisen ja asiapohjaisiin argumentteihin perustuvan keskustelun tärkeyttä (Warnick 2002: 125 – 126).

Kansallisessa Lukutaitostrategiassa monilukutaidon vahvistaminen nähdäänkin yhtenä ratkaisuna moniin ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin, kuten digitalisaatioon, tieto- ja viestintäteknologian kehittymiseen ja pandemioihin (Opetushallitus 2021). Lukutaitostrategian avulla pyritään vahvistamaan kansalaisten monilukutaitoa, mukaan lukien kriittistä lukutaitoa. Strategiassa linjataan esimerkiksi, että monilukutaito ja kielitietoisuus tulisi huomioida entistä laajemmin opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien kehitystyössä (mt. 23). Lukutaitostrategiassa painotetaan myös moniammatillista ja suunnitelmallista yhteistyötä, sekä riittävää teknologiaa ja osaamista tieto- ja viestintäteknologia- ja taitojen opettamiseksi nuorille (mt. 35).

## **2.2 Kriittisyys osana laaja-alaista osaamista ja monilukutaitoa**

Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa pyritään vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin kehittämällä oppilaiden laaja-alaista osaamista. Laaja-alainen osaaminen määritellään "tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi" (Opetushallitus 2014: 20). Laaja-alaista osaamista eritellään seitsemän oppimiskokonaisuuden avulla. Kaikki nämä osa-alueet pitävät sisällään ajatuksen osaamisesta: "kyvystä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla". (mts.)

Laaja-alaisen osaamisen oppimiskokonaisuuksien kuvaukset ovat opetuksen suunnittelua ja järjestämistä ohjaavia asiakirjoja niin monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuin erillisten oppiaineiden opetuksessa. Sen vuoksi ne ovat yksi tärkeä viitekehys tämän tutkielman puitteissa muodostettavalle tehtäväkokonaisuudelle. Seitsemästä Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuden osa-alueista Monilukutaito vastaa selkeimmin digitaalisten tekstien kriittistä tarkastelua, ja sen rooli onkin tehtäväkokonaisuuden muodostamisessa merkittävin. Eri osa-alueet kuitenkin myös osittain limittyvät toisiinsa. (Opetushallitus 2014: 20.)

Kriittiseen ajatteluun viitataan useissa Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa. Näin on etenkin Ajattelun ja oppimaan oppimisen, Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen, Monilukutaidon ja Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen kokonaisuuksissa. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen oppimistavoitteissa kriittisyyttä ei suoraan mainita. Tulkintani mukaan sitä kuitenkin tarkoitetaan epäsuorasti, painottamalla ymmärtämistä, havaintojen tekemistä, luovaa tuottamista, yhteistä pohdintaa mitä- ja miksi-kysymyksiä esittämällä, sekä teknologiaan sisältyviä mahdollisuuksia, riskejä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia pohtimalla. (Opetushallitus 2014: 20–24.)

Tässä tutkielmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen kehittäminen siis kytkeään opetukseen monilukutaidon käsitteen avulla. On tyypillistä, että monilukutaitoon liitetään useita erilaisia lukutaitoja, kun halutaan korostaa jotakin tiettyä osa-alueita, tekstilajia tai yhteiskunnallista kysymystä. Esimerkiksi Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisemissa Mediakasvatuksen Linjauksissa monilukutaito ja medialukutaito nähdään synonyymisinä: ”Medialukutaidon ohella käytetään myös muita käsitteitä, kuten mediasivistystä, mediataitoja tai monilukutaitoa”. (Salomaa & Palsa 2019: 10). Linjauksissa medialukutaidoista puhutaan kaikille kansalaisille kuuluvina median luku- ja tuottamistaitoina, jotka lisäävät kansalaisten aktiivista osallisuutta ja toimijuutta yhteiskunnassa (mts.).

Kansallisessa lukutaitostrategiassa puolestaan monilukutaito on yläkäsite, johon sisällytetään hyvin monenlaisia lukutaitoja: muun muassa medialukutaito, kriittinen lukutaito ja digitaalinen lukutaito (Opetushallitus 2021: 9). Kriittinen lukutaito on kuitenkin siinä mielessä erityisessä asemassa verrattuna muihin lukutaitoihin, että se on ymmärretty laajasti osaksi sekä yleissivistystä että monilukutaitoa (Kupiainen 2022a). Kriittisyys nähdään opetussuunnitelman ytimessä, koska se yhdistyy tiedeperustaiseen tiedon rakentamiseen, johon kuuluu erilaisia ajattelu- ja yhteistyöprosesseja: ”Kriittiselle lukutaidolle on keskeistä ymmärtää ne mekanismit, joilla tutkittu tieto syntyy tiedon sosiaalisissa verkostoissa.” (mt. 2).

Monilukutaitoon kytkeytyy myös datanlukutaito. Käsite on kehitetty digitalisaation ja yhteiskunnan dataistumisen myötä, ja sillä tarkoitetaan muun muassa kansalaisen toimijuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kehittämistä

dataistuneessa ympäristössä (Datalit-hanke 2021). Datanlukutaito kuitenkin eroaa niin kriittisen lukutaidon kuin media- ja digitaalisen lukutaidon konsepteista ontologisella tasolla (Pangrazio & Sefton-Green 2019). Vaikka dataa voidaan lähestyä tekstinä, toimijuuden kehittäminen edellyttää ymmärrystä ja tietoa teknologisen infrastruktuurin ja dataperustaisten yritysten toiminnasta. On esimerkiksi ymmärrettävä, kuinka algoritmit ja tekoäly toimivat.

Monilukutaidon oppimiskokonaisuudella ja kansainvälisellä monilukutaitojen tutkimuksella nähdään useita yhtäläisyyksiä (Tarnanen 2019). Kummatkin pohjautuvat laajaan tekstikäsitukseen ja merkitysten muodostumisen ja viestinnän tilansidonnoisuuteen. Kummassakin tunnistetaan tekstien ja niiden välittämien kulttuurien merkitys oppilaan identiteetin kehittymisessä. Kansainvälisen tutkimuksen monilukutaitojen käsitteellä tarkoitetaan kuitenkin pedagogista lähestymistapaa, kun taas suomalaisen Opetussuunnitelmien perusteiden monilukutaidon käsitteellä tarkoitetaan ”opetuksen lopputuloksena saavutettavaa oppiainerajat ylittävää lukutaitojen joukkoa” (Palsa 2021: 66).

Onkin huomattava, että tässä tutkielmassa monilukutaidon käsitteellä viitataan ensisijaisesti opetussuunnitelman Laaja-alaisen osaamisen oppimiskokonaisuuteen, vaikka samanaikaisesti hyödynnetäänkin myös kansainvälistä monilukutaitopedagogiikkaa koskevaa tutkimusta. Myös tämä tutkielma pohjautuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen, jonka mukaan teksti voi muodostua sanallisista, kuvallisista, auditiivisista, numeerisista ja kinesteettisistä symbolijärjestelmistä (Opetushallitus 2014: 22). Tässä tutkielmassa kielellä siis tarkoitetaan kirjoitettua ja puhuttua kieltä, jonka lisäksi erilaiset visuaaliset, auditiiviset, kinesteettiset ja spatiaaliset muotokielet voivat toimia viestinnässä merkitysresursseina (Kress 2003).

### **2.3 Aiempaa kriittisen lukutaidon tutkimusta**

Kriittisen lukutaidon määrittelyssä on olemassa erilaisia lähestymistapoja, mikä on aiheuttanut sekaannusta (Louloudi 2022). Vasquezin (2017) mukaan sekaannus johtuu siitä, että sanan ”kriittinen” voidaan ajatella pohjautuvan joko valistuksen aikakauden ihanteisiin tai marxilaiseen vallan tarkasteluun. Valistuksen aikana korostettiin kriittistä ajattelua ja taitoa perustella näkemyksensä. Louloudi (2022: 58) huomauttaa, että kriittisen lukutaidon näkeminen kriittisenä ajattelua, joka koostuu korkeamman tason ajattelun taidoista, fokusoi sen opetuksen ”kehittyneemmälle yleisölle”, lukion ja yliopiston opiskelijoille.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta ajatellaan kuitenkin, että lapsella on syntymästään lähtien kyky kriittiseen ja tietoiseen ajatteluun, ja nämä taidot kehittyvät jatkuvasti lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksessa ja puhumaan opettelemisessa

(Barton 2007). Nähdäkseni ajattelun taitoihin ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen keskittyvät kriittisen lukutaidon näkökulmat ovatkin vain erilaisia tapoja kehystää kielellisen tietoisuuden läsnäoloa. Näin ollen pidän tärkeänä tavoitteena kehittää kaiken ikäisten kykyä arvioida internetsisältöä ja kehittää omaa ajatteluaan.

Rogersin ja O’Danielsin (2015) tekemän katsauksen mukaan kriittisen lukutaidon tutkimus on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmenten aikana. Viestintäympäristön muuttuminen digitaaliseksi näkyy kriittiseen medialukutaitoon, digitaaliseen lukutaitoon, nettioppimiseen ja tietokonevälitteiseen kommunikaatioon keskittyvän tutkimuksen lisääntymisenä. Kriittisen ajattelun oppimiseen esimerkiksi kehitetään älypuhelinsovelluksia, joiden peliä muistuttavien, eli pelillisten ominaisuuksien, toivotaan sitouttavan käyttäjiä sovelluksen käyttämiseen (Jodoi, Takenaka, Uchida, Nakagawa & Inoue 2021).

Myös Suomessa kehitetään pelillisiä keinoja hyödyntäviä sovelluksia ja ohjelmia kriittisen ajattelun oppimisen tueksi. Esimerkiksi Critical-hankkeessa tutkitaan 10–17-vuotiaiden lasten ja nuorten kykyä arvioida internetsisältöä. Hankkeen tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kriittisen lukutaidon kehittymistä muun muassa erilaisten pelien ja sovellusten avulla. (Critical-hanke 2021.)

Kandidaatintutkielmassani tarkastelin kielellisen vuorovaikutuksen ohella myös pelillisyyttä digitaalisessa mainonnassa. Tutkimuksessani havaitsin, että teknologian ja käyttäjän välisessä vuorovaikutuksessa pelilliset keinot kavensivat internetin käyttäjän dialogista tilaa (Vääräsmäki 2021). Siksi tässä tutkielmassa näen aiheellisena luoda opetusmenetelmiä, joiden avulla voidaan tukea niin oppilaiden kuin opettajien tietoisuuden kehittymistä pelillisten keinojen vaikuttavuudesta. Pelillisten keinojen tarkastelua motivoi myös aiemmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa havaittu tarve kehittää pedagogisia menetelmiä opetuksessa käytettävän teknologian vuorovaikutteisuuden kriittiseen tarkasteluun (Knight, Dooly & Barbera 2020).

Useissa Critical-hankkeen tutkimuksissa lähtökohtana on ”tiedonjälkeinen” internetympäristö, jonne kuka tahansa voi julkaista monenlaista tietoa, tarvitsematta panostaa sisällön laatuun. Viralliset lähteet kuvataan luotettavina niiden tiedonmuodostuskäytäntöjen ansiosta. (ks. Forzani, Corrigan & Kiili 2022; Kupiainen 2022b.)

Kuitenkaan virallisten tai luotettaviksi miellettyjen lähteiden tiedonmuodostuskäytänteet eivät ole aina välttämättä olleet puolueettomia. Koronapandemian aikana osa lääketieteen ammattilaisista ja tutkijoista päätyi sensuurin vuoksi etsimään vaihtoehtoisia kanavia tutkimustiedon jakamiseen (Shir-Raz, Elisha, Martin, Ronel ja Guetzkow 2022). Muun muassa näiden tulosten pohjalta onkin aiheellista pohtia, voidaanko tiettyä julkista uutislähdettä tai tieteellistä lähdettä pitää automaattisesti journalistisia tai tieteellisiä käytäntöjä noudattavana tahona.

Critical-hankkeen tekstitaitokäsitys näyttäisi vastaavan Holmin ja Pitkänen-Huhdan (2012: 6) kuvailemaa psykologiasta kumpuavaa käsitystä, jonka mukaan

tekstitaidot koostuvat erillisistä, opittavista ja mitattavissa olevista taidoista. Näin virallisten lähteiden esittämät tiedot voidaan ennalta määrittellä oikeiksi vastauksiksi, joiden suhteen oppilaiden tekstitaitoja mitataan. Tällaisen tekstitaitokäsityksen pohjalta voidaan päätyä ajattelemaan, että kaikkea tietoa ei tarvitsisi harkita tai kyseenlaistaa.

Ennalta määritellyt vastaukset voivat kylläkin toimia oppimisen mallina (Coiro, Dobler & Pelekis 2019: 21). Tässä tutkielmassa tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa pyritään kuitenkin jättämään tilaa avoimelle pohdinnalle ja erilaisille näkökulmille. Valitsemassani lähestymistavassa kriittisyys on luonteeltaan kielen ideologisten ja valtanäkökulmien tarkastelua ja uudelleen tuottamista, mikä pohjautuu sanan ja ajattelun vapauteen (Luke 2013: 20). Avoin pohdinta ja mahdollisuus luovaan tuottamiseen siis mahdollistaa oppilaiden aktiivisen toimijuuden tukemisen ja kriittisen ajattelun kehittämisen. Aiemmassa tutkimuksessa erityisesti poliittisesti latautuneiden aiheiden käsittelyssä nähdään tärkeänä huomioida internetin käyttäjien erilaiset ideologiset lähestymistavat niin internettiin kuin maailmaan yleensä, ja pyrkiä rakentamaan vuoropuhelua eri näkemysten välille (Polizzi 2021).

Monista kriittisten digitaalisten lukutaitojen osa-alueista opettajat painottavat teknologian käyttötaitoja ja internetsisällön arviointia, vaikka niin aiempi tutkimus (Hobbs 2017; Johansson & Stenlund 2022) kuin Opetussuunnitelmien perusteetkin (Opetushallitus 2014: 23) näkevät digitaalisten sisältöjen luovan tuottamisen olevan potentiaalinen tapa oppia teknologian käyttötaitoja ja kriittistä ajattelua. Funktionaalisia painotuksia selittävät muun muassa teknologian nopea kehitys ja opettajien puutteelliset resurssit (Gouseti ym. 2023). Näin ollen tämän tutkielman yhtenä tavoitteena onkin lisätä opettajien resursseja luovaan digitaaliseen sisällöntuottamiseen keskittyvän opetuksen suunnittelussa.

## 3 TEORIAKATSAUS

Tässä teoriakatsauksessa käsittelen kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimusta. Luvussa 3.1 kuvaan tehtäväkokonaisuuden muodostamisen kannalta olennaisia kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksen taustoja. On tärkeää huomata, että myös kriittisen lukutaidon pedagogiset lähestymistavat ovat tärkeitä teoriataustoja kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa. Sen vuoksi viittaa sekä kriittisen lukutaidon tutkimukseen yleensä, että digitaaliseen ympäristöön kesittyvään kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimukseen. Luvussa 3.2 muodostan digitaalisten tekstilajien kriittisen analyysin käytänteitä suunnitteilla olevaa tehtäväkokonaisuutta varten. Luvussa 3.3 kuvaan, miten tehtäväkokonaisuudessa otetaan huomioon monilukutaidon oppimistavoitteet ja opetuksen eheyttäminen monialaiseksi oppimiskokonaisuudeksi.

### 3.1 Kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettaminen

#### 3.1.1 Kriittisten digitaalisten lukutaitojen määritelmä ja taustaa

Nimeän kriittiset digitaaliset lukutaidot monikossa, koska niissä on kyse hyvin moninaisista tekstitaidoista ja käytännöistä. Tämä tulee esille esimerkiksi siten, että yleisesti ottaen tutkimuksessa lähestytään kriittisyyttä hyvin erilaisilla käsitteillä (kriittinen digitaalinen lukutaito, hakkerilukutaito, radikaali lukutaito). Tässä tutkielmassa tiedonhaun kriteereinä ovat kriittisyys ja digitaalisten tekstien pedagoginen tarkastelu. Hyödynnän tiedonahun rajaamisessa Ávilan ja Pandyan (2013: 3) määritelmää, jonka mukaan ”kriittiset digitaaliset lukutaidot ovat niitä taitoja ja käytäntöjä, joita tarvitaan sekä maailmaa että digitaalisia tekstejä kyseenalaistavien digitaalisten sisältöjen luomiseen”. Laajalla määritelmällä pyrin kytkemään tutkijoiden ja opettajien erilaisia lähestymistapoja aiheeseen.

Kriittisen lukutaidon tutkimuksessa pedagogiset käytännöt jaetaan esimerkiksi kolmeen suuntaukseen: tekstitaitoja, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja lukutaitojen moninaisuutta painottaviin käytäntöihin (Rogers 2013). Tekstitaitoja painottavassa opetuksessa analysoidaan ja tuotetaan uudelleen vaikutusvaltaisia tekstilajeja, kuten mainoksia. Tavoitteena on luoda oppilaille pääsy vaikutusvaltaisiin kielellisiin käytänteisiin, jotta oppilaille avautuu mahdollisuus myös yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta korostava opetustapa kuvataan ongelmanratkaisun prosessiksi, jossa on tavoitteena kriittisen tekstityön avulla ratkaista jokin yhteiskunnallinen ongelma. Lukutaitojen moninaisuutta korostavissa käytännöissä opetuksen huomion kohteena ovat teknologian mahdollistamat uudet viestintämahdollisuudet. Tällaisessa opetuksessa on tavoitteena havainnoida ja kriittisesti arvioida erilaisia digitaalisia ympäristöjä, ja osallistua niiden toimintaan. (Rogers 2013: 11.)

Näistä suuntauksista lukutaitojen moninaisuutta korostava näkökulma kytkeytyy selkeimmin juuri kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamiseen, koska siinä huomion kohteen on internet ja teknologinen vuorovaikutus. Lukutaitojen moninaisuuden näkökulmassa hyödynnetään New London Group-nimisen tutkijaryhmän (Cazden, Cope, Fairlough & Gee 1996) monilukutaitojen käsitettä, ja siihen pohjautuvaa kansainvälistä monilukutaitopedagogiikkaa. Tässä tutkielmassa lukutaitojen moninaisuuden näkökulma näkyy siten, että tehtäväkokonaisuudessa tarkastellaan oppilaiden omia digitaalisia ympäristöjä ja kiinnostuksenkohteita, ja tuotetaan digitaalista sisältöä. On kuitenkin syytä huomioida, että kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa hyödynnetään monipuolisesti kaikkia edellä esiteltyjä näkökulmia. Lisäksi erilaiset näkökulmat osittain myös limittyvät toisiinsa: esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja lukutaitojen moninaisuuden näkökulmat painottavat oppilaiden runsasta autonomiaa.

Yleisellä tasolla kriittisen lukutaidon opetus pohjautuu kriittiseen kielitietoisuuteen, joka tarkoittaa kielen vaikutusvallan tunnistamista (Rogers 2013). Sen vuoksi kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa (Ávila & Pandya 2013: 2) pidetäänkin merkittävänä teoriataustana Michel Foucaultin teoksia. Niissä tutkitaan, millaisilla tavoilla ihmiset ovat historiassa rankaisseet toisiaan, ja miten esimerkiksi erilaisia sairauksia ja hulluutta on käsitelty erilaisissa kulttuurisissa puhetavoissa ja tieteellisissä diskursseissa.

Foucaultin pääteokset *Tiedon arkeologia*, 1969 (Foucault & Kilpeläinen 2005), *Tarkkailla ja rangaista*, 1975 (Foucault, Nivanka & Kempainen 1980) ja *Seksuaalisuuden historia*, 1976 (Foucault & Sivenius 1998), muodostavat perustan kriittisen diskurssianalyysin tutkimusalalle. Ne kuuluvat jälkistrukturalistiseen tieteellisen diskurssin kritiikkiin, joka kyseenalaistaa tieteen kyvyn määritellä totuus. Foucault havainnollistaa 1800- ja 1900-lukujen pääasiassa lääketieteellisten diskurssien analyysissaan, kuinka erilaiset puhetavat, diskurssit, muodostavat todellista elämää

koskevia sääntöjä ja ajatusjärjestelmiä, jotka toimivat vallankäytön välineenä. Kriittisen kielitietoisuuden avulla voidaankin tehdä näkyväksi kielen avulla toteutuvaa vallankäyttöä.

Kielen vaikutusvalta tulee esille kieltä käytettäessä, eli kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kielelliseen vuorovaikutukseen voi sisältyä puhutun tai kirjoitetun kielen lisäksi myös muita muotokieliä, kuten kehonkieli (Rogers 2013: 9). Tässä tutkielmassa huomion kohteena ovat erityisesti digitaalisen ympäristön muotokielet, joihin sisältyvät erilaiset kuvalliset, auditiiviset ja tilaan liittyvät merkitysresurssit. Kielitietoinen pedagogiikka tarkoittaa käytännön opetuksessa sitä, että opettaja asemoi oppilaat tietoisesti oppijoiksi, jotka kykenevät aktiivisesti omaksumaan uusia tietoja ja taitoja. Samalla opettaja voi ohjata myös oppilaita tiedostumaan kielellisen vuorovaikutuksen merkityksistä eri tilanteissa. (Rogers 2013: 9; Pangrazio 2016.)

Kriittistä asennoitumista omaksuttaessa on siis olennaista asemoida oppilas aktiivisen toimijan ja itsenäisen suunnittelijan rooliin, koska se poikkeaa teknologian käyttäjälle ikään kuin automaattisesti lankeavasta kuluttajan roolista. Pangrazio (2016) käyttää esimerkkinä myös sellaista koulun medialukutaidon opetusta, joka asemoi oppilaat erilaisten vaikuttamistahojen uhriksi ja opettajan ”pelastajaksi”, jolla on hallussaan kriittistä tietoa. Pohjimmiltaan on siis kyse erilaisten ideologioiden tunnistamisesta ja niihin liittyvien manipulointiyritysten vastustamisesta.

Informaatioteknologian tullessa 1990-luvulla osaksi ihmisten arkea kriittiseen kielitietoisuuteen pohjautuvia tutkimusmenetelmiä alettiin soveltaa myös tietokoneen toiminnan tarkasteluun. Esimerkiksi Stubbs (1992: 213–214) ehdotti, että äidin kielen oppiaineessa voitaisiin vertailla, miten tietokoneen ja ihmisen kielikäsitteet poikkeavat toisistaan. Tässä on olennaista erottaa se, että tietokone tulkitsee ohjelmointikieltä kirjaimellisesti, kun taas ihminen voi ymmärtää myös erilaisia implisiittisiä eli piiloisia tai vertauskuvallisia merkityksiä (mts.).

Tämän ehdotuksen lisäksi Stubbs (1992) antoi esimerkkejä kriittisen kielitietoisuuden soveltamisesta teknologian tarkasteluun, mitä pidän hyvin varhaisena kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetuksen hahmotteluna. Näissä esimerkeissä nostettiin esiin kriittinen diskurssianalyysi, jossa tarkastellaan, miten teknologian roolia ja toimintaa kielennetään yhteiskunnallisissa teksteissä. Lisäksi pidettiin tärkeänä pohdita datan keräämiseen ja käyttöön liittyvää yksityisyydensuojan toteutumista ja personoidun mainonnan vaikuttavuutta. Lopuksi kielitietoiseen pedagogiikkaan katsottiin kuuluvan myös tietokoneella tehtyjen tekstien tuottaminen ja julkaisu. (Stubbs 1992: 214–218.)

Kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetuksessa näkökulma on 2000-luvulle tultaessa yhä enemmän siirtynyt koulun ja arjen teknologian käytön välillä oleviin eroihin. Esimerkiksi Merchantin (2007) mukaan koulun pitäisi pyrkiä pysymään ajan tasalla siitä, miten digitaalisissa konteksteissa rakennetaan ja jaetaan tietoa, sekä



verkostoidutaan muiden ihmisten kanssa. Tämä huomio pohjautuu sosiokulttuuriseen käsitykseen internetympäristöstä, jonka sisältö on kytköksissä ihmisten vuorovaikutukseen ja erilaisiin historiallisiin ja kulttuurisiin konteksteihin (Coiro 2008). Sen vuoksi nuorten aiempi kokemus internetin sosiaalisista käytänteistä ja kriittisestä suunnittelusta on arvostettavaa ja aidosti tärkeää pääomaa, ja toimii myös tässä tutkielmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen kehittämisen lähtökohtana.

Internetympäristöjen lisäksi viimeaikaisessa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös opetuksessa käytettävään teknologiaan. Tarkastelun ja uudelleen suunnittelun kohteena ovat siis opetustilanteessa olevien ihmisten ja teknologisten toimijoiden välinen vuorovaikutus (Knight ym. 2020). Tässä yhteydessä pyritään tekemään näkyväksi opetustilanteessa olevien teknologisten toimijoiden roolia. Suunnittelemassani tehtäväkokonaisuudessa hyödynnetään kuitenkin oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita ja vapaa-ajan internetympäristöjä, sillä näin voidaan pyrkiä yhdistämään toisiinsa koulun ja vapaa-ajan teknologian käyttöä (ks. Merchant 2007). Tässä tutkielmassa tarkastellaankin teknologian ja ihmisen välistä vuorovaikutusta, eli teknologista vuorovaikutusta, yleisemmällä tasolla, joka kattaa kaikenlaiset kontekstit, aina opetustilanteista oppilaiden omiin teknologisiin ympäristöihin.

### **3.1.2 Dialogisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus**

Tämä tutkielma perustuu ajatukseen, että vuorovaikutteisuus läpäisee kaiken kielellisen viestinnän, olipa se sitten autenttista puhetta tai teknologian välityksellä tapahtuvaa viestintää. Kielellisen vuorovaikutuksen tutkimus pohjautuu bakhtinilaiseen dialogisuuden käsitteeseen (Bakhtin & Holquist 1981). Dialogisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki kielenkäyttö pohjautuu ja kommentoi aiempaa kielenkäyttöä sekä toimii perustana tulevalle kielenkäytölle (mts.).

Dialogisuuden pohjalta on muodostettu myös pedagogisia lähestymistapoja kriittisen lukutaidon opetukseen. Samasta dialogisuutta korostavasta lähtökohdasta huolimatta pedagogiset lähestymistavat ovat kuitenkin painopisteiltään erilaisia. Aukermanin (2012) mukaan dialogisuus, ja dialoginen pedagogiikka, on luonteeltaan tietämisestä ja erilaisista auktoriteeteista luopuvaa siinä mielessä, että totuuden ajatellaan muodostuvan erilaisten äänten vapaassa vuoropuhelussa. Tietäminen ja auktoriteettiasemasta luopuminen näkyvät dialogisessa pedagogiikassa siten, että opettaja ei kehystä käsiteltävää ilmiötä, vaan pyrkii saamaan oppilaat moniääniseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa.

Paulo Freiren Sorrettujen pedagogiikkaa (Freire & Bergman Ramos 1970) pidetään keskeisimpänä kriittisen lukutaidon tutkimuksen teoriataustoista (Rogers & O'Daniels 2015: 68; Luke 2013). Sorrettujen pedagogiikassa hyödynnetään dialogista

opetusta ja käsitystä kielen dialogisuudesta, mutta opetus on kehystetty vastakkainasettelulla, jossa valtaa tarkastellaan sortajiin ja sorretuihin jakautuneessa maailmassa, ja pyrkien aktiivisesti muuttamaan yhteiskuntaa.

Freiren työhön pohjautuvassa tutkimuksessa on tarkasteltu kulttuurista, etnistä, uskonnollista, kielellistä ja rodullista monimuotoisuutta ja syrjintää (Rogers & O'Daniels 2015: 68). Näihin näkökulmiin liittyviä yhteiskunnallisia teorioita ovat esimerkiksi feministinen ja jälkistrukturalistinen teoria, jälkikolonialistiset teorit, kriittinen rotuteoria, kriittinen kielitiede ja kriittinen diskurssianalyysi, kulttuurintutkimus, kriittinen medialukutaito, queer-teoria, paikkatietoinen pedagogiikka, kriittinen sosiolingvistiikka ja lingvistinen antropologia (Vasquez 2017). Kyse on siis erittäin laajasti hyödynnetystä teoriasta, joka on usein myös kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksen taustalla.

Freiren työhön pohjautuvaa, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden parantamiseen keskittyvää, kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetusta on tutkittu esimerkiksi heikommin koulussa suoriutuneiden oppilaiden parissa. Schmier (2013) seurasi vuoden ajan erityisluokkaa, jossa nuoret tekivät ryhmätyönä pienoiselokuvia. Kyseisessä tutkimuksessa useimmat projektit toistivat narratiivia, jossa kaupunkilaisnuorista tulee huumeriippuvaisia, koulupudokkaita tai teinivanhempia. Tilannetta verrattiin Janksin (2000) teoriaan, jonka mukaan nuori yleensä päätyy toisintamaan olemassa olevia valtarakenteita, mikäli hän saa vapaasti tuottaa tekstejä. Siksi mahdollisuuteen tuottaa on Janksin (mt.) mukaan sisällytettävä myös mahdollisuus tarinan kriittiseen kehystämiseen ja vallan analyysiin.

Vallan analyysissä kritiikkiä pidetään luonteeltaan sekä eteen- että taaksepäin katsovana prosessina, johon sisältyy alkuperäisen tekstin kriittinen analyysi, eli dekonstruktio, ja sen pohjalta uuden tekstin luominen, eli rekonstruktio. Ensin siis katsotaan taaksepäin edelliseen tekstiin, ja sitten katsotaan eteenpäin tulevaan tekstiin. Suunnittelu ja tuottaminen ovat eteenpäin suuntautuvia ja iteratiivisia, eli toistavia käytänteitä. Kritiikki sen sijaan on ikään kuin pysähtymistä jonkin asian äärelle. (Janks 2013: 35.)

Kriittistä käytäntöä ei kuitenkaan pidetä yksinkertaisena prosessina, sillä sen, mikä on kriittistä, ajatellaan olevan jatkuvassa muutoksessa. Esimerkiksi Lewis, Doerr-Stevens, Dockter Tierney ja Scharber (2013: 195) esittävät, että kriittisyyden merkitys pitäisi tutkia uudelleen siitä näkökulmasta, miten sosiaaliset toimijat luokahuoneessa "relokalisoivat" globaaleja diskursseja, kun he ottavat haltuunsa ja tekevät uudelleen erilaisia digitaalisia tekstejä. Näennäisen kritiikitön kaupallisten diskurssien tai yhteiskunnallisten valtarakenteiden toistaminen voi pitää sisällään myös yllättäviä kriittisiä näkökulmia. Lewisin ja kollegoiden tutkimuksessa (2013) seurattiin oppilaita, jotka sovelsivat tehtäväksi annettua videomainoksen tekemistä, eli digitaalista, markkinoivaa tekstilajia, omien kiinnostuksen kohteiden

kuvaamiseen. "Ellenin" japanilaista anime-piirroshahmogenreä hyödyntävää video-mainosta pidettiin kriittisenä suunnitteluna ja tuottamisena, koska siinä pyrittiin yhdistämään tekijän oma visio houkuttelevasta mainoksesta työn realistisiin tavoitteisiin.

Myös Schmier (2013: 27) havaitsi oppilastöiden analyysissä yllättäviä kriittisen kehystämisen näkökulmia. Kahden tytön aborttiaiheisen lyhytelokuvan teesi "abortista kieltäytyminen pelastaa lapsen elämän" tulkittiin tekijän yhteiskunnallista asemaa toisintavana teiniraskauksien puolestapuhumisena. Samaan aikaan havaittiin, että "elämän pelastaminen" on myös yhteiskuntaluokkia poikkileikkaava teema. Näin ollen siihen tulkittiin sisältyvän myös kriittistä suunnittelua.

Tässä tutkielmassa kielen ja erilaisten digitaalisesti esiintyvien muotokielten vuorovaikutteisuus on tärkeässä roolissa. Sovellan edellä kuvaamiani dialogisen pedagogiikan näkökulmia siten, että oppilaiden ja opettajan tehtävänä on työn aikana pohtia avoimesti, mitä kriittisyys tarkoittaa. Kuitenkaan tämän tutkielman puitteissa muodostetun tehtäväkokonaisuuden ei voi katsoa olevan puhtaasti dialogisesti painottunutta kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetusta (ks. Aukerman 2012). Tämä johtuu siitä, että oppilaat eivät saa täydellistä vapautta digitaalisten sisältöjen tuottamiseen, vaan oppilaiden työskentelyä kehystetään erilaisilla ohjeistetuilla työvaiheilla ja pelillisten keinojen tarkastelulla. Opettajan roolia projektin vetäjänä, opastajana ja kriittisen palautteen antajana pidetään tässä työssä merkittävänä. Lisäksi työn tavoitteena ei ole yhteiskunnan muuttaminen, vaan internetin tiedonmuodostuskäytäntöihin sosiaalistuminen.

Näin ollen korostan, että dialogiset opetuskäytänteet ja kielen vuorovaikutuksellinen luonne ovat erillisiä käsitteitä, jotka kuvaavat vuorovaikutusta eri tasoilla. Vuorovaikutteiset opetuskäytänteet ovat usein kriittisen lukutaidon opetuksen perustana, mutta yhtä tärkeää on opettaa oppilaita tiedostumaan kielelliseen vuorovaikutukseen kuuluvista ilmiöistä (Rogers 2013). Seuraavaksi kuvaankin, miten kielen vuorovaikutteisuuden pohjautuvaa kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetusta on tutkittu tekstitaitoja ja internetympäristöjä painottavista näkökulmista.

### **3.1.3 Tekstitaidot ja internet-ympäristön erilaiset ideologiat**

Tässä tutkielmassa kriittinen kehystäminen kriittisten digitaalisten lukutaitojen pedagogiikan muodossa on jälkistrukturaalista siinä mielessä, että tehtäväkokonaisuus ei lähtökohtaisesti pyri muodostamaan valmiita vastakkainasetteluja, vaan se avaa tilan muodostaa erilaisia tulkintoja maailmasta. Tästä huolimatta teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelussa asettuu väistämättä vastakkain oppilas ja kasvoton teknologinen toimija, jonka olemassaolosta ja intentioista oppilaan halutaan tulevan tietoiseksi. Siinä mielessä myös Freiren teosta (Freire & Bergman Ramos 1970) voi pitää tämän tutkielman yhtenä merkittävänä teoriataustana.

Yleisellä tasolla kansainvälinen kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimus painottaa kuitenkin vastakkainasetteluhin keskittymisen sijaan tekstitaitojen oppimista. Perusteena on se, että kriittisessä kielitieteessä ei ole pidetty riittävinä pedagogisina käytäntöinä ainoastaan marginalisoitujen ryhmien tekstimaailmojen huomiointia, valtaapitävään ideologiaan kohdistuvaa kritiikkiä tai oppilaslähtöistä toimintaa. Ne eivät tarjoa oppilaille konkreettisia välineitä osoittaa, miten erilaiset ideologiat teksteihin rakentuvat. Pelkkä kritiikki ei myöskään tarjoa pääsyä valtaapitävien diskurssien muuttamiseen. (Luke 2013: 26.)

Tämä näkökulma on huomioitu myös kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa, sillä sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tekstitaidot voidaan nähdä myös yhteen kietoutuneina. Tällöin kritiikki mielletään reflektioivana asennoitumisena, joka nojautuu Freiren ajatteluun ”inhimilliseen vapautukseen sitoutuneesta radikaalista ajatusmaailmasta” (Freire, Kuortti, Suoranta & Tomperi 2005: 41). Johansson ja Stenlund (2022) käyttävät radikaalin lukutaidon käsitettä havainnollistaessaan, muiden muassa Freireä mukaillen, että kritiikissä on kyse eettisestä pyrkimyksestä kohti totuutta: Kriittiseen suunnitteluun kuuluu Freiren problematisoivan lähestymistavan mukaisesti havaintojen tekemistä ja kriittistä pohdintaa. Tässä prosessissa tehdään näkyväksi erilaisiin datan esittämistapoihin kätkeytyvää puolueellisuutta. Puolueellisuudella tarkoitetaan pyrkimystä edistää tai vastustaa jotain poliittista tavoitetta (mt. 61). Lisäksi kriittiseen prosessiin yhdistetään internetin käyttäjien mahdollisuus hyödyntää erilaisia datan esittämistapoja. (Johansson & Stenlund 2022.)

Sovellan Johanssonin ja Stenlundin (2022) erittelemiä internetin puolueellisia datan esitystapoja tehtäväkokonaisuuden kriittisen käytännön suunnittelussa. Tätä kutsutaan kriittisten tekstitaitojen opettamiseksi. Sillä tarkoitetaan kykyä tarkastella ja tuottaa digitaalisia tekstejä, ja ilmaista niiden avulla merkityksiä autenttisessa ympäristössä. Erityisesti kriittisten tekstitaitojen opetuksessa painotetaan aktiivista osallistumista julkiseen keskusteluun erilaisten digitaalisten tilojen kriittisenä suunnittelijana, muokkaajana ja käyttäjänä. (Luke 2013: 27–28.)

Aktiivista osallistumista digitaalisten ympäristöjen toimintaan nimetään kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa myös hakkerilukutaidoiksi. Niillä tarkoitetaan sosiaalisia käytänteitä, joiden kautta erilaisia digitaalisia tiloja hyödynnetään ja niihin ylipäättään suhtaudutaan intentionaalisesti, eli niitä ei pidetä itsestäänselvinä (Rafi Santo 2013: 199–201). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kiinnitetään huomiota erilaisten ohjelmien ja sosiaalisen median alustojen toimintaperiaatteisiin. Suunnittelemani tehtäväkokonaisuudessa tämä toteutuu käytännössä siinä, että tarkastellaan teknologisessa vuorovaikutuksessa esiintyviä pelillisiä keinoja ja hyödynnetään sosiaalisen median hakukonetta tiedonhakuun.

Sosiaalisen median alustoilla kaikilla internetin käyttäjillä on mahdollisuus tuottaa omaa internetsisältöä, jota voi etsiä hakukoneen avulla. Samaan aikaan jokaisen

käyttäjän kuluttamaa internetsisältöä muokkaavat algoritmit, joiden toimintaperiaatteita ei välttämättä täysin tunneta. Nämä seikat lisäävät tarvetta myös oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun ja erilaisten näkökulmien ja identiteettien moninaisuuden tunnistamiseen. (Pangrazio 2016.)

Polizzin (2021) tutkimuksessa kritiikin mielletäänkin kohdistuvan ensisijaisesti omaan ajatteluun. Tavoitteena on tällöin irtautua vastakkainasetteluista ja sosiaalisen median muodostamista samanmielisistä kaikukammioista. Sen sijaan pyritään tunnistamaan erilaisista ideologioista kumpuavia lähestymistapoja ideaaleihin internetympäristöihin ja toimintatapoihin. Pangrazio (2016) korostaa, että omaan toimintaan ja ajatteluun kohdistuva kritiikki on epämurkavaa, ja siten haasteellista. Samalla se on yhteistyön kannalta yhtä välttämätöntä kuin internetympäristöihin ja erilaisiin valtapositiioihinkin kohdistuva kritiikki. Polizzin (2021:3) mukaan internet voidaankin nähdä monenlaisen demokratiaa edistävän kansalaistoiminnan alustana, johon kuuluu hyvin laajasti erilaisia aktiviteetteja, arkipäiväisestä keskustelusta aina mielenosoitusten järjestämiseen.

Tämän tutkielman tehtäväkokonaisuuteen kuuluvassa tiedonhaussa oppilas voi tutustua muiden internetin käyttäjien tuottamaan video- ja audiomateriaaliin. Tiedonhaun tavoitteena on tutustua videoiden ja podcastien tekemiseen liittyviin käytännön asioihin, kuten videon kuvaamiseen ja videonmuokkausohjelmien toimintaan. Samalla tiedonhaku on osa ryhmätyöskentelynä toteutettavaa ja tavoitteellista projektin suunnittelua. Tällä tavalla pyrin sosiaalistamaan oppilaita internetin ja sosiaalisen median toimintaan niin, että sosiaalistumiseen sisältyy kriittisen kehystämisen ulottuvuuksia.

### **3.1.4 Monilukutaitopedagogiikka**

Hyödynnän oppimiskokonaisuudessa New London Groupin (Cazden, Cope, Fairlough & Gee 1996) suunnitteluun pohjautuvaa pedagogiikkaa, koska sen on aiemmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa nähty tuovan opetukseen kriittisen tarkastelun ulottuvuuksia oppilaiden näkökulmia arvostavalla tavalla (Schmier 2013: 29). New London groupin muodostamassa pedagogisessa mallissa oppilaat ja opettajat lähestyvät erilaisia ilmiöitä ja niiden kulttuurisia ja historiallisia konteksteja oppijayhteisönä, jonka tavoitteena on muuntaa digitaalista sisältöä heidän omiin tarpeisiinsa (mts.). Näin ollen suunnitteluun pohjautuva tuottaminen on luonteeltaan vuorovaikutteista toimintaa.

Monilukutaitojen käsite syntyi 1990-luvun puolivälissä. Tällöin New London Group-niminen kielentutkijoista koostuva ryhmä kokoontui kehittämään tekstitaitojen opetusta (Cazden ym. 1996). Ryhmän tavoitteena oli kehittää sellaista pedagogiikkaa, jonka avulla koulut kykenisivät vastaamaan kasvavan eriarvoisuuden ja nopean teknologisen kehityksen tuomiin haasteisiin. Kokoontumisen pohjalta

muodostetun monilukutaitojen käsitteen avulla haluttiin laajentaa tekstikäsitystä kattamaan kielen lisäksi myös muita viestintämuotoja. Näin teknologiaa ja erilaisia digitaalisia ympäristöjä voitaisiin tarkastella kokonaisvaltaisesti. (mt.)

Monilukutaitojen laajan tekstikäsitteiden puitteissa kehitettiin myös digitaalisten sisältöjen suunnittelun ja tuottamisen alkuperäinen pedagoginen malli, joka koostuu neljästä osa-alueesta:

Tilannesidonnainen käytäntö: Oman kokemuksen ja saatavilla olevien diskurssien hyödyntäminen. Tähän sisältyy kaikki oppilaan kokemusmaailmaan ja vaikkapa työpaikkojen tai julkisten paikkojen vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset.

Avoin käytäntö: Systemaattinen, analyttinen ja tietoinen ymmärrys. Eksplisiittisen metakielen esittäminen. Metakieli kuvaa ja tulkitsee erilaisia muotokieliä.

Kriittinen kehystäminen: Suunnitteluun kuuluvien sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien tulkitseminen. Oppilas astuu askeleen taaksepäin opiskeltavasta asiasta ja tarkastelee aihetta kriittisestä näkökulmasta.

Muuttunut käytäntö: Merkityksen muodostamisen käytännön muokkaaminen, merkitykset laitetaan toimimaan uudessa kontekstissa. (Cazden ym. 1996: 88.)

Digitaalisten sisältöjen suunnittelu ja tuottaminen koostuu siis omien kokemusten ja taitojen refleктоimisesta ja laajentamisesta kohti käsitteellistämistä. Uusien käsitteiden eli metakielen avulla erilaisia digitaalisia sisältöjä ja ympäristöjä voidaan analysoida sekä funktionaalisesti että kriittisesti, ja tämän analyysin pohjalta voidaan tuottaa omiin tarkoituksiin soveltuvaa uutta sisältöä (Cazden ym. 1996: 88). New London groupin alkuperäistä hahmotelmaa on kehitetty edelleen, ja nykyään siitä on olemassa runsaasti erilaisia variaatioita (Tarnanen 2019).

Tässä tutkielmassa hyödynnän refleksiivistä lähestymistapaa digitaalisten sisältöjen suunnitteluun ja tuottamiseen. Refleksiivisyys tarkoittaa huomion kiinnittämistä opettajan omaan toimintaan ja opetuskäytänteisiin (Anstey & Bull 2018). Cope ja Kalantzis (2015) erottavat refleksiivisen pedagogiikan niin kutsutusta didaktisesta ja autenttisesta pedagogiikasta. Kaikki nämä mallit suhtautuvat eri tavalla kriittiseen ajatteluun. Perinteisessä eli didaktisessa opetustavassa kriittisen ajattelun roolia pidetään vähäisenä, ja opetuksessa hyödynnetään valmiita vastauksia. Autenttisessa pedagogiikassa puolestaan painotetaan kriittistä ajattelua, jolloin opetuksen keskiössä ovat voimasuhteiden tarkastelu ja valtaapitävien tahojen tavoitteiden ja agendojen selvittäminen. (Cope & Kalantzis 2015: 15.)

Refleksiivisessä lähestymistavassa taas kiinnitetään huomiota erilaisiin tiedonmuodostuksen prosesseihin ja ammatillisten ja arkielämän tiedonmuodostuskäytäntöjen välisiin suhteisiin, mikä vastaa myös monilukutaidon oppimistavoitteita (Opetushallitus 2014: 22). Opetuksen keskiössä on erilaisten tekstien tarkasteleminen ja tuottaminen niin, että työskentely kehittää metakognitiivista toimintaa, eli tietoisuutta omasta toiminnasta (Anstey & Bull 2018: 94). Tähän kuuluu olennaisesti metakielen

muodostaminen tarkastelun kohteena olevista asioista. Valitsin refleksiivisen lähestymistavan, koska se pohjautuu kielitietoiseihin toimintatapoihin, ja on siten linjassa aiemman kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Pangrazio (2016: 170) painottaa sellaisten opetuskäytänteiden hyödyntämistä, jotka tukevat ihmisen erilaisia tapoja tulkita digitaalista ympäristöä.

Tässä tutkielmassa hyödyntämäni refleksiivisen mallin etuna on mahdollisuus analysoida erilaisten tietojen merkityksiä ja ihmisten kiinnostuksenkohteita. Tämä mahdollistaa ilmiöiden tarkastelun laajemmista näkökulmista (Cope & Kalantzis 2015: 15). Opetuksen näkökulmien laajentuminen onkin tärkeää, sillä Johanssonin ja Stenlundin (2022: 65) mukaan myös näennäisen objektiiviseen opetukseen voi sisältyä puolueellisuutta. Kun esimerkiksi ajan kulkua esitetään erilaisten muotokielten välityksellä, puolueellisuus voi tutkijoiden (mts.) mukaan kätkeytyä esitystapaan normaali ja itsestäänselvyytenä, eikä erillisiin lukutaitoihin pohjautuva opetus tarjoa välttämättä käsitteitä puolueellisuuden osoittamiseen visuaalisesta esityksestä.

Tässä tutkielmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen harjoittaminen siis koostuu luvussa 3.1 kuvaamani kriittisten käytänteiden yhdistämisestä monilukutaitopedagogiikan suunnittelun avulla tuottamisen malliin. Näitä kriittisiä käytänteitä ovat kriittisyyden merkitysten pohdinta metatasolla, erilaisten digitaalisten tekstien ja niihin liittyvän teknologisen vuorovaikutuksen kriittinen tarkastelu ja uudelleen tuottaminen, sekä omaan toimintaan ja teknologiasuhteeseen kohdistuva kriittinen reflektointi.

## **3.2 Digitaalisten ja multimodaalisten tekstien analysoiminen**

Tässä alaluvussa kuvaan digitaalisten ja multimodaalisten tekstilajien ominaispiirteitä, digitaalisten tekstilajien jaottelua ja analyysikäytänteitä. Lisäksi kuvaan, miten digitaalisten tekstien tarkastelu suhteutuu tehtäväkokonaisuudessa hyödyntämäni suunnittelun avulla tuottamisen mallin tiedonmuodostuskäytäntöihin (Cope & Kalantzis 2015). Tämän kuvauksen pohjalta muodostan mallin, miten digitaalisten ja multimodaalisten tekstien pelillisiä keinoja voidaan analysoida funktionaalisesti ja kriittisesti.

### **3.2.1 Digitaalisten tekstilajien suhde monilukutaitopedagogiikan tiedonmuodostuskäytäntöihin**

Tarkoitan tekstilajeilla Kressin (2003: 103) määritelmän mukaan sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, jotka heijastuvat tekstien muotoiluun. Tekstilajit syntyvät erilaisten sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden vakiintuessa toistuviksi kielellisiksi käytänteiksi. Samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä on siis aina sama viestinnällinen tavoite. (Kress 2003: 103.)

Digitaaliset tekstilajit ovat erityisesti digitaalisessa ympäristöissä käytettyjä ja siellä vakiintuneita tekstilajeja. Yleisellä tasolla digitaalisten tekstilajien jaottelussa on hyödynnetty jaottelukriteereinä sekä ulkoisia että sisäisiä ominaisuuksia (Heyd 2016: 94). Ulkoiset ominaisuudet ovat kuvaamiani viestinnällisiä tavoitteita tai tekstiin liittyviä sosiaalisia käytäntöjä. Niitä tarkasteltaessa on ominaista pohtia kyseiseen tekstilajiin liittyviä taustaoletuksia tai yhteiskunnallisia vaikutuksia (mts.). Tällaisessa tekstilajien jaottelussa on siis kyse myös kriittisestä analyysistä, joka on yksi tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa hyödynnetyistä tiedonmuodostuksen käytännöistä. Sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien inhimillisten tekijöiden, kuten päämäärien, puolueellisuuden tai tarkoitusperien, huomioon ottamista (Cope & Kalantzis 2015: 27).

Joskus tekstejä on kuitenkin tarkoituksenmukaista luokitella niiden muodon, eli sisäisten ominaisuuksien perusteella. Esimerkiksi kuvat, bannerit, kuvatekstit, graafiset esitykset ja hypertekstit ovat muodon perusteella määriteltyjä mikrogenrejä (Heyd 2016: 94). Tulkitsen, että tarve tällaiseen jaotteluun voisi juontua tekstin muotoiluun liittyvien seikkojen lisäksi erilaisista muotokielistä, jotka ovat digitaalisessa ympäristössä olennaisia merkityksen rakentumisen kannalta.

Ääneen liittyviä muotokieliä ovat esimerkiksi musiikki tai merkkiäänet. Valoon liittyviä muotokieliä ovat kuvat ja erilaiset tilat. Liikkeen muotokieliin kuuluu esimerkiksi ihmiskehon liike. Erilaisilla muotokielillä tuotettuja tekstin osia on voitava tarkastella sellaisenaan, sillä erilaisia merkityksiä ei voi siirtää muotokielestä toiseen ilman, että merkitys samalla muuttuu. (Kress 2003: 103-107.)

Tässä tutkielmassa käytän multimodaalisesta tekstistä havaittavien äänten, kuvien, liikkeiden ja tilojen tarkastelussa affordanssin eli tarjouman käsitettä, koska se on suhteellisen vakiintunut multimodaalisen tekstin analyysikäsitteenä (Kress 2003). Tarjouman käsite pohjautuu Gibsonin (2013) hahmopsykologiaa käsittelevään teokseen. Siinä tarjoomalla viitataan havainnoijan ympäristössä oleviin objekteihin. Tarjouma voi olla hyödyllinen tai haitallinen, mutta se on luonteeltaan pysyvä, eli se ei muutu havainnoijan tarpeiden tai intentioiden mukaan (Gibson 2013: 130).

Multimodaalisen tekstin tarkastelussa tehdään havaintoja erilaisiin muotokieliin kuuluvista tarjoomista ja pohditaan, miten ne tuottavat tietynlaisia merkityksiä (Kress 2003: 103-107). Esimerkiksi Adamin ja Kressin (2010) analyysissä Nokian N95-älypuhelimien tarjoomia ovat iso näyttö ja pieni näppäimistö. Näiden tarjoomien merkityksiä tulkittiin siten, että iso näyttö ohjaa käyttäjää keskittymään visuaalisiin asioihin. Pienen näppäimistön avulla puolestaan käyttäjää ohjataan jakamaan valmista materiaalia kirjoittamisen ja itse tuottamisen sijaan. Valmis materiaali voi olla omalla puhelemella otettuja valokuvia tai internetin sisältöä. (mt.)

Havaintojen tekeminen vastaa monilukutaitopedagogiikan empiiristä tiedonmuodostuksen tapaa (Cope & Kalantzis 2015: 25). Digitaalisen ympäristön tarjoomien havainnointi ja niiden merkitysten pohtiminen on siis olennainen osa



tehtäväkokonaisuuden työvaiheita. Empiirisen havainnoinnin lisäksi merkitysten pohtimisessa voi olla kyse myös nimeämisestä eli konseptualisoinnista, joko oman kokemuksen tai teorian pohjalta (mt. 26). Esimerkiksi Tanin (2010: 95) tutkimuksessa näytöllä olevat tarjoumat jaetaan animoituun, dynaamiseen, interaktiiviseen, itsestään aktivoituvaan ja staattiseen funktioon. Jaottelu pohjautuu siihen, että kullakin funktiolla on havaittu olevan erilainen dialogisuutta rakentava merkitys ihmisen ja teknologian välisessä vuorovaikutuksessa (mts.). Tässä jaottelussa on siis kyse konseptualisoinnista, joka pohjautuu kielen dialogisia ominaisuuksia kartoittavaan teoriaan.

Tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa digitaalisesta ympäristöstä tehtyjen havaintojen konseptualisoinnissa hyödynnetään kuitenkin informaatioteknologian pelillisyyttä koskevaa tutkimusta (Schöbel, Janson & Söllner 2020). Tekemäni ratkaisu pohjautuu kriittisen tarkastelun ja uudelleen tuottamisen käytäntöön, jossa pyritään luomaan oppilaille pääsy johonkin vaikutusvaltaiseen tekstilajiin (Janks 2013). Tämä tapahtuu mallintamalla varsinaista tuottamisen prosessia ja asemoimalla oppilaat aktiiviseen sisällön tuottajan rooliin. Mikäli tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa hyödynnettäisiin ainoastaan kielentutkimuksen teorioita, oppilaalle voisi rakentua passiivisen tarkkailijan rooli. Sen sijaan hyödyntämällä informaatioteknologian tutkimusta pyrin asettamaan oppilaat aktiiviseen digitaalisen sisällön suunnittelijan ja tuottajan rooliin.

Tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa lähestyn erilaisia teknologisia tarjoumia tekstilajipiirteinä, sillä ne eivät vielä yksinään täytä edellä esittämiäni digitaalisen tekstilajin määritelmiä. Ohjailemaan pyrkiviä tekstilajipiirteitä ovat pelilliset keinot ja puolueelliset datan esitystavat. Pelilliset keinot miellän tässä tutkielmassa ohjailemaan pyrkiviksi tekstilajipiirteiksi, sillä niiden avulla tuotettuun vuorovaikutukseen voi rakentua teknologian käyttäjä, joka noudattaa ennalta määriteltyjä vuorovaikutusketjuja (Vääräsmäki 2021). Suunnitteilla olevassa tehtäväkokonaisuudessa on tarkoituksena tarkastella ja tuottaa pelillisiä keinoja hyödyntävä video- tai audiositys. Sen vuoksi on selvitettävä, millaisia pelillisiä keinoja on käytetty, ja miten niitä konkreettisesti hyödynnetään. Työn kriittiseen kehystämiseen tarvitaan lisäksi tietoa siitä, miten puolueellisuus ilmenee digitaalisissa teksteissä.

### **3.2.2 Pelillisten keinojen konseptualisoiminen teorian avulla**

Kielentutkimuksessa pelillisyydellä tarkoitetaan digitaaliseen ympäristöön luotuja siirtymiä, joiden noudattaminen on käyttäjälle symbolisesti tai materiaalisesti palkitsevaa (Frith 2013). Käyttäjälle voidaan esimerkiksi rakentaa diskurssien avulla haluttu identiteetti-arvo, jonka voi lunastaa toimimalla tietyllä tavalla. Digitaalisissa mainoksissa korkeampaan elintasoon viittaavat diskurssit luovat esimerkiksi kuvaa, että käyttäjä pääsee osalliseksi paremmasta elintasosta sitoutumalla tarjottuun vuorovaikutukseen (Chen & Cheung 2022).

Informaatioteknologian tutkimuksessa pelillisuus on keskeinen käyttäjän sitouttamiseen, eli motivaation ja toiminnan muokkaamiseen tähtäävä keino erilaisten ohjelmien suunnittelussa (Schöbel, Janson & Söllner 2020). Taulukoissa 2 ja 3 esitellyt pelillisyyden rakenneosat mielletään hyvin tunnistetuksi ja yleiseksi keinoksi vaikuttaa teknologian käyttäjien toimintaan.

<b>Rakenneosat</b>	<b>Pelillisyydskonseptin yksittäisiä rakenneosia, joita ohjelmistojen kehittäjät ja suunnittelijat käyttävät rakennuspalikoina rakentaessaan ohjelmistoja.</b>
Pisteet	Kokemuspisteet, Lojaalisuuspisteet, Mainepisteet, Pisteet, Krediitit, Valuutat
Palkinnot	Pokaalit, Mitalit, Kunniamerkit, Kuvakkeet
Palaute	Äänipalaute
Aikapaine	Deadline, Aikapankki, Aikarajoitus
Tulostaulu	Sijoitus, Korkeimmat pisteet-taulu, Tulostaulu, Merkkitaulu, Viivakaavio
Edistymispalkki	Edistyminen, Suorituskykykaavio, Suorituskykytähdet, Edistymisilmoitus
Taso	Käyttäjätaso, Eteneminen
Tehtävät	Missiot, Haasteet, Tehtävät, Tavoitteet
Virtuaaliset esineet	Virtuaaliset lahjat
Hahmo	Roolit, Virtuaaliset hahmot, Hahmot, Käyttäjäprofiilit
Narratiivit	Merkitykselliset tarinat
Muistutus	Historia, Edistyminen, Aikajana
Keräysjärjestelmä	Palkitsemisjärjestelmä, Pisteytysjärjestelmä, Mitalien keräysjärjestelmä, Pisteiden luokitusjärjestelmä
<b>Dynamiikka</b>	<b>Kuvaa miten pelillisen konseptin käyttäjät kokevat yksittäiset rakenneosat. Kokemus riippuu siitä miten ohjelmistojen kehittäjät yhdistelevät eri rakenneosia niiden ominaisuuksien perusteella.</b>
Palkinnot	Kannustimet, Palkinnot
Yhteistyö	Yhteistyö, Joukkue, Tiimin rakentaminen, (Sosiaalisen verkostoitumisen ominaisuudet)
Kilpailu	
Haaste	
<b>Motivaatioon vaikuttavat osat</b>	<b>Kuvaa käyttäjien motiiveja tai tunnereaktioita erilaisten rakenneosien toimintaan</b>
Sosiaalisten tarpeiden tyydyttyminen	
Omistajuus	
Saavutukset	
Itseilmaisuu	
Altruismi/ hyväntekeväisyys	

Taulukko 1: Pelillisyydskonseptin rakenneosia ja niiden vaihtoehtoisia termejä (Schöbel, Janson & Söllner 2020)

Hyödynnän näitä luokitteluja tehtäväkokonaisuuden konseptualisointivaiheessa, jossa on tarkoituksena nimetä erilaisia oppilaiden tekemiä havaintoja teoriaan nojautuen (Cope & Kalantzis 2015: 20).

Rakenneosat ovat konkreettisia pelillisyyden ilmenemismuotoja: pisteytysjärjestelmiä, virtuaalisia roolihahmoja ja palkintoja. Ne ovat siis ohjailemaan pyrkiviä tekstilajipiirteitä, jotka voi havaita erilaisina tarjoumina teknologian ja käyttäjän välisessä vuorovaikutuksessa. Dynamiikka ja motivaatioon vaikuttavat osat kuvaavat, millaiseen logiikkaan pelillisyydskeinot perustuvat, ja millaisiin psykologisiin tarpeisiin ne pyrkivät vastaamaan. Dynamiikka kuvaa pelillisen strategian vuorovaikutteista ulottuvuutta, joka muodostaa toiminnasta ihmiselle merkityksellistä. Vuorovaikutus voi olla luonteeltaan esimerkiksi palkitsevaa, yhteistyötä sisältävää, haastavaa tai kilpailua aiheuttavaa. Nämä kaikki vuorovaikutuksen ominaisuudet ovat ihmisten kokemuksia, jotka vetävät heitä puoleensa eri tavoilla. Motivaatio sen sijaan on tärkeä toimintaan ryhtymisen taustalla oleva vaikutin, joka jaetaan edelleen sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio kuvataan ihmisen sisältä kumpuavaksi tarpeeksi ryhtyä johonkin, kun taas ulkoinen motivaatio on pakonomaista tekemistä jonkin palkkion toivossa, tai rangaistuksen välttämiseksi. (Schöbel ym. 2020: 3.)

Pelillisyyden tehokkuuden ei ole todettu johtuvan yksittäisistä pelillisistä elementeistä, vaan usean strategisesti valitun pelillisen elementin muodostamasta kokonaisuudesta. Sitouttamistrategia on johdonmukainen tapa vaikuttaa esimerkiksi yhtä aikaa sekä käyttäjän ulkoiseen että sisäiseen motivaatioon (Zainuddin, Chu, Shujahat & Perera 2020: 9).

Useammasta pelillisestä elementistä koostuvia sitouttamistrategioita voi tarkastella Taulukon 2 avulla. Siinä pelillisten keinojen vaikuttavuutta on eritelty erilaisten sisäiseen logiikkaan ja ulkoiseen muotoiluun perustuvien tekijöiden avulla. Jokaisen rakenneosan kohdalla on merkitty rasteilla, mihin logiikoihin ja muotoiluihin ne voisivat soveltua. Internetympäristön pelillisiä keinoja analysoitaessa aloitetaan taulukon ensimmäisessä sarakkeessa luetelluista rakenneosista. Aluksi havainnoidaan ja eritellään, mitä pelillisiä rakenneosia tarkasteltavasta kohteesta on havaittavissa. Sen jälkeen katsotaan taulukon riveiltä, millaiseen toimintalogiikkaan ja muotoiluun kyseiset rakenneosat voisivat perustua. Esimerkiksi käyttäjän hahmolla eli avattarella on itsenäisen toimijan rooli. Se voi olla digitaalisessa ympäristössä kehittyvä tai staattinen, ja sen käyttöön sitoutuminen perustuu käyttäjän sisäisen motivaation, dokumentaation, kilpailullisuuden ja yhteistyön tuottamiin psykologisiin vaikutusmekanismeihin.

## Rakenneosien ulottuvuudet ja ominaisuudet

Rakenneosat	Pelillisen konseptin sisäinen logiikka						Pelillisen konseptin muotoilu													
	Keskinäinen riippuvuus		Kehitys		Käyttäjien osallistuminen		Motivaatio		Palkkio		Bonus		Rangaistus		Yllätys		Kilpailu		Yhteistyö	
	Itsenäinen	Riippuvainen	Kehittyvä	Staatinen	Osittainen osallistuminen	Kehittäjän määräämä	Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaatio	Palkitseva	Dokumentoituva	Bonus	Ei bonusta	Rankaisee	Neutraali	Yllättää	Ei yllätä	Kilpailullinen	Yksittäinen	Yhteistyömahdollisuus	Ei yhteistyömahdollisuutta
<b>Keräysjärjestelmät</b>		x	x			x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Pisteet</b>	x			x		x		x		x		x		x	x		x		x	
<b>Mitalit</b>	x		x	x		x		x		x		x		x	x		x		x	
<b>Virtuaaliset esineet</b>	x	x		x	x			x		x		x		x	x		x		x	
<b>Tulostaulu</b>		x	x			x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Käyttäjätaso</b>		x	x			x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Edistymispalkki</b>		x	x			x	x		x		x		x		x		x		x	x
<b>Palaute</b>	x			x		x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Käyttäjän hahmo</b>	x		x	x		x		x		x		x		x		x	x		x	
<b>Tietoa välittävä hahmo</b>	x		x	x		x	x		x		x		x		x		x		x	x
<b>Missio</b>	x			x		x		x		x		x		x		x		x		x
<b>Kertaluonteiset kertomukset</b>	x			x		x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Prosessiluonteiset kertomukset</b>	x		x			x	x		x		x		x		x		x		x	
<b>Muistutus</b>	x		x			x	x		x		x		x		x		x		x	x
<b>Ajan manipulointi</b>	x			x		x	x		x		x		x		x		x		x	x

Taulukko 2: Pelillisten keinojen taksonomia (Schöbel, Janson & Söllner 2020)

Kun tavoitteena on muodostaa kokonaan uusi pelillinen strategia, edetään päinvastaisessa järjestyksessä. Tällöin aloitetaan taulukon rivillä olevien toimintalogiikkaa ja muotoilua erittelevien, psykologisiin perustarpeisiin pohjautuvien, toimintojen tarkastelusta. Näistä valitaan keinot, joilla halutaan vaikuttaa teknologian käyttäjään. Sen jälkeen voidaankin katsoa, mitkä konkreettiset rakenneosat palvelevat parhaiten kaikkia valittuja vaikuttamisen ulottuvuuksia. Jos esimerkiksi halutaan vaikuttaa yhtä aikaa käyttäjän sisäiseen motivaatioon ja käyttää kilpailun vaikuttavuutta, sopivia rakenneosia ovat tulostaulu, palaute, käyttäjän digitaalinen roolihahmo eli avatar, missio, kertaluonteiset kertomukset ja prosessiluonteiset kertomukset.

Mikäli taas haluttaisiin vaikuttaa yhtä aikaa käyttäjän sisäiseen motivaatioon ja käyttää rangaistuksen vaikuttavuutta, näitä kumpaakin vastaavia rakenneosia ei löydy taulukosta lainkaan. Tämä johtuu sisäisen motivaation luonteesta, joka perustuu rangaistuksen välttämisyrittämiseen sijaan sisäiseen tarpeeseen tai innostukseen (Schöbel ym. 2020: 3). Tällaisten ristiriitojen välttämiseksi onkin tärkeää huomioida, että kaikki valitut vaikuttamisominaisuudet sopivat hyödynnettyihin rakenneosiin.

### 3.2.3 Datan esitystapojen puolueellisuuden analyysi kriittisen kehystämisen käytänteenä

Johansson ja Stenlund (2022) muodostavat teoreettista perustaa erilaisten datan visuaalisten esitysten kriittiselle kehystämislle. Olen koonnut tutkimuksessa esitetyt neljä erilaista ajan visuaaliseen esittämiseen liittyvää puolueellista tapaa taulukkoon 3.

Puolueelliset datan esitystavat	Esitystavan kuvaus	Mitä ongelmia tästä esitystavasta voi seurata?	Mikä on vaihtoehtoinen esitystapa tai ratkaisu?
<b>Rajoittunut näkökulma</b>	Rutiininomainen datan esitystapa, normi tai perinne esimerkiksi jonkun asiantuntijaryhmän viestinnässä.	Vaikuttaa siihen, mitä kysymyksiä ylipäätään kysytään, tai mikä tieto nähdään olennaisena. Kaventaa näkökulmaa ja voi toimia oikeutuksena kurinpidolliselle vallankäytölle, tai muita vahingoittavalle käytökselle.	Mahdollisuus hyödyntää erilaisia esitysmuotoja, jotka mahdollistavat aiheen tarkastelun useammista näkökulmista.
<b>Vaihtelun sivuuttaminen</b>	Objektiiviselta vaikuttava esitystapa, jota pidetään yleispäteväna ja kaikenlaisiin konteksteihin tai aiheisiin sovellettavana.	Esitystapa vääristää, syrjii tai jättää pois yksittäisen ihmisen tai ihmisryhmän. Esitystapa antaa tarkoituksellisesti väärän kuvan todellisuudesta. Datan keräämisen aikajakso voi esimerkiksi olla liian lyhyt.	Pohditaan, millaisia seurauksia virheellisellä esityksellä on. Seuraavaksi tarkastellaan esityksen kohteena olevaa ilmiötä sen alkuperäisessä kontekstissa. Tämän tarkastelun pohjalta arvioidaan esitystapaa uudelleen, ja korjataan tehdyt virheet.
<b>Syrjimin</b>	Esitystapa ilmentää jonkin hallitsevan ihmisryhmän arvoja, sääntöjä tai kiinnostuksen kohteita.	Esitystapa kohtelee ihmisiä epätasa-arvoisesti esimerkiksi heidän alkuperänsä, sukupuolensa tai toimeentulonsa perusteella.	Annetaan ihmisille mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä sellaisesta esityksestä, jossa hyödynnetään heistä itsestään kerättyä dataa. Tarjotaan heille mahdollisuus tehdä omia esityksiä.
<b>Harhaanjohtaminen ja aiheen vääristäminen</b>	Esitetään sellaisia asioita, joita ei todellisuudessa kyetä käsittelemään esityksen mittakaavassa. Esityksessä käytetty aikajakso ei siis sovellu välttämättömien ja kriittisten näkökulmien esittämiseen kyseisestä ilmiöstä.	Esitys tukee virheellistä ja harhaanjohtavaa tietoa. Tällä voi olla vakavia poliittisia seurauksia. Harhaanjohtavan tiedon varassa ihmiset voivat esimerkiksi tehdä suuria virheitä elämässään.	Esitykseen voi lisätä lukijoiden tulkitsemista ohjaavaa ja helpottavaa tekstiä. Vaihtoehtoisesti käytetään vapaampia esitysmuotoja, eli harkintaa tai asian tarkempaa käsittelyä mahdollistavia esitysmuotoja.

Taulukko 3: Puolueelliset datan esittämistavat (Johansson & Stenlund 2022)

Ensimmäisessä sarakkeessa nimeän datan esitystavat. Nämä ovat ”Rajoittunut näkökulma”, ”Vaihtelun sivuuttaminen”, ”Syrjiminä” ja ”Harhaanjohtaminen ja aiheen vääristäminen”. Toisessa sarakkeessa kuvaan lyhyesti, millainen kukin esitystapa on. Kolmannessa sarakkeessa luettelen, mitä ongelmia tästä puolueellisuudesta voi seurata, ja neljännessä sarakkeessa kuvaan vaihtoehdoisen esitystavan tai ratkaisun.

Johansson ja Stenlund (2022) käsittelevät numeerisen datan tilastointia erilaisten ajan muuttujien avulla. Sen sijaan suunnittelemani tehtäväkokonaisuudessa oppilaiden on tarkoitus tuottaa video- ja audiomateriaalia. Se on visuaalista ja auditivista dataa, jota järjestetään videonmuokkausohjelmalla aikajanelle. Koska kummassakin on kyse datan visuaalisesta esittämisestä suhteessa aikaan, Johanssonin ja Stenlundin (mt.) tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös oppilaiden videoiden ja podcastien kriittiseen tarkasteluun. Olennaista on kiinnittää huomiota siihen, millaisen narratiivin aikajanelle järjestetty data muodostaa suhteessa todellisuuteen.

Oppilaiden videoiden ja podcastien kriittisessä tarkastelussa ”Rajoittunut näkökulma” ohjaa pohtimaan, toisintaako tuotos jotakin internetin sosiokulttuurisissa käytänteissä vakiintunutta viestintätapaa, ja millaisia vaikutuksia sillä on erilaisten näkökulmien esittämiseen. Onko esimerkiksi kaupallinen, materialistinen tai viihteellinen esitystapa vakiintunut jonkin ryhmän viestintätavaksi? Millä tavalla esimerkiksi viihteellinen esitystapa kaventaa vakavien esitystapojen näkökulmia? Voisiko viihteellisen esityksen toteuttaa vakavasti? Mikä on videon ajallinen kesto, ja miten se vaikuttaa videon näkökulmaan?

”Variaation sivuuttaminen” voi näkyä esimerkiksi siten, että videolla kuvataan Pekkaa, jonka koulunkäynti on mukavaa, ja videon teesi on ”Koulussa on mukavaa”. Tämä voidaan vaihtaa teesiksi ”Pekan mielestä koulussa on mukavaa.” Näin työn näkökulma ottaa paremmin huomioon variaation mahdollisuuden, eikä pyri yleistämään esitettyjä väitteitä koskemaan jotakin suurempaa ryhmää.

Videoprojektissa ”Sosiaalisen ryhmän sortaminen” kiinnittää huomion siihen, miten oppilaiden esityksessä kuvataan erilaisia etnisiä ryhmiä, sukupuoliä ja sosiaalisia luokkia. Onko esityksessä stereotypioita, ja voisiko niitä esittää toisin? Tai voiko oppilaiden ajatella edustavan jotakin marginalisoitua ryhmää, jolle videoprojekti tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja haastaa heidän kohtaamiaan epäoikeudenmukaisia käytänteitä? Tällaisia voivat olla esimerkiksi yksilön ja suurten teknologiayritysten vuorovaikutuskäytännöt. Voidaanko videoprojektin avulla ryhtyä dialogiin jonkin tahon kanssa?

”Harhaanjohtavan tai aihetta vääristävän” näkökulman välttämiseksi oppilaiden analyysissä on pohdittava, onko videon aihe sellainen, että sitä voidaan käsitellä tehtävän laajuuden puitteissa. Pyrkiiö teos vahvistamaan jotakin aiempaa näkemystä? Tarvitseeko videon katsoja ymmärtämisensä tueksi tekstityksiä? Mikäli

videoesityksessä luodaan tarkoituksellisesti – vaikkapa humoristisessa tarkoituksessa – tietynlaista kuvaa jostain ilmiöstä, katsojalle voi olla tarpeen selventää, mistä tarkalleen ottaen videon tekijät halusivat katsojille viestiä.

Tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa puolueellisten esitystapojen tarkastelu kytkeytyy kriittisen analyysin käytänteeseen (Cope & Kalantzis 2015: 27). Työn kriittistä kehystämistä pidetään tärkeänä kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa, sillä kriittisyyden ajatellaan suuntautuvan sekä taaksepäin aiempiin teksteihin, että eteenpäin omaan suunnitteluun ja uudellen tuottamiseen (Janks 2013). Tehtäväkokonaisuuden kriittisen kehystämisen vaiheessa on siis tärkeää, että oppilaiden huomio on sekä aiemmissa digitaalisissa teksteissä että heidän omassa suunnitteilla olevassa projektissaan. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi siten, että oppilaat tarkastelevat erilaisten digitaalisten sisältöjen puolueellisia esitystapoja osana oman projektinsa suunnittelua. Tämä voi helpottaa myös oman työn kriittistä kehystämistä.

### **3.3 Kriittiset digitaaliset lukutaidot perusopetuksessa**

Suunnittelemani tehtäväkokonaisuuden teoreettinen tausta muodostuu kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksesta, koska tehtäväkokonaisuudessa on tavoitteena harjoitella kriittisyyttä digitaalisissa ympäristöissä. Merkittävänä taustana tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa ovat myös Laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, joista erityisesti painottuu Monilukutaidon oppimiskokonaisuus (Opetushallitus 2014: 22). Koska suunnittelen monialaisena oppimiskokonaisuutena toteutettavaa tehtäväkokonaisuutta, otan huomioon myös opetuksen eheyttämisen periaatteet (mt. 30). Tässä alaluvussa muodostan opetussuunnitelmaperusteiden määrittelemät kehykset suunnitteilla olevalle tehtäväkokonaisuudelle.

#### **3.3.1 Monilukutaito ja laaja-alainen osaaminen kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamisen kehyksenä**

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan monilukutaito tarkoittaa sellaisia tekstitaitoja, jotka tukevat oppilaiden ymmärrystä erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja kohtaan, ja jotka auttavat oman identiteetin rakentamisessa (Opetushallitus 2014: 20). Kyse on siis tekstikäytännöistä, jotka eivät ole erillään ulkomaailmasta, vaan jotka hyvin tiiviisti kytkeytyvät erilaisiin todellisiin viestintätilanteisiin.

Monilukutaidon laaja-alainen oppimiskokonaisuus (Opetushallitus 2014: 20), ja tässä tutkielmassa hyödyntämäni kansainvälinen monilukutaitojen pedagogiikkaa koskeva tutkimus (Anstey & Bull 2018; Cope & Kalantzis 2015) pohjautuvat ajatukseen, että erilaisten tekstien tarkastelu ja tuottaminen ovat oleellisia asioita oppilaiden lukutaitojen kehittämisessä. Kummassakin on kyse tekemällä oppimisesta,

jonka yhteydessä harjoitellaan erilaisia luku- ja tuottamistapoja, ja erilaisten kulttuurien ja identiteettien tarkastelua. Monilukutaitopedagogiikassa monilukutaidot ovat monikkomuodossa, koska kielen ja siihen liittyvien erilaisten muotokielten lisäksi merkitysneuvottelussa otetaan huomioon myös konteksti: merkitysten muodostumista pidetään kulttuurisena ilmiönä (mt. 3). Tämä erilaisten kulttuuristen viestintätapojen ymmärtäminen muodostaa lähtökohdan Monilukutaidon tavoitteissa kuvatulle tekstien tarkastelulle, tuottamiselle ja arvottamiselle (Opetushallitus 2014: 20).

Monilukutaidon oppimistavoitteiden mukaan tekstitaitojen kehittyminen edellyttääkin rikasta tekstiympäristöä, joka koostuu autenttisista ja oppilaille merkityksellisistä teksteistä (Opetushallitus 2014: 21). Tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa siihen pyritään hyödyntämällä jokaisen oppilaan omaa tekstimaailmaa ja kiinnostuksenkohteita. Koska oppilailla voi olla keskenään erilaisia kiinnostuksenkohteita, ja tehtävien tekeminen toteutetaan yhteistyönä, oppilaat pääsevät analysoimaan sekä tuottamaan ilmaisultaan monimuotoisia ja heille merkityksellisiä ja autenttisia tekstejä. Samalla pohditaan erilaisista teksteistä nousevia tulkintoja maailmasta, ja niiden kulttuurisia ja yhteiskunnallisia konteksteja (Opetushallitus 2014: 22–23). Tällaisia tekstimaailmoja ovat oppilaan kiinnostuksen mukaan erilaiset sosiaalisen median kanavat sisältöineen, nettisivut, pelit, ohjelmistot sekä mahdollisesti myös koulussa käytettävät ohjelmat ja sovellukset.

Työssä voidaan tarkastella hyvin laajasti erilaisia digitaalisia tekstejä ja merkityksen tuottamisen muotoja, koska monilukutaidon erityispiirteenä on sen laaja-alainen tekstikäsitys:

Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa. (Opetushallitus 2014: 22)

Esimerkiksi sosiaalisen median alustoilla jaettavat videot voivat sisältää kaikkia laaja-alaisen tekstikäsitteen määritelmässä mainittuja muotokieliä: videot koostuvat tavallisesti puheesta, mutta lisäksi niissä hyödynnetään ainakin kuvallista ja auditiivista muotokieltä. Lisäksi videoissa on tavallisesti otsikko ja lyhyt kuvaus kirjoitetulla kielellä. Videon yhteydessä voi olla myös numeerista viestintää, kuten katsojamäärää mittaava laskuri.

Monilukutaidon oppimistavoitteissa kuvataan, että oppiminen edellyttää mahdollisuutta yhteistyöhön muiden kanssa, ja mahdollisuutta erilaisista teksteistä nauttimiseen (Opetushallitus 2014: 23). Suunnittelemani tehtäväkokonaisuudessa tehdäänkin yhteistyötä oppilaiden kesken ja ryhmissä, mutta lisäksi hyödynnetään internetin osallistavia mahdollisuuksia. Kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa osallistavina käytänteinä pidetään erilaisilla sosiaalisen median kanavilla, wiktietopalveluissa ja blogialustoilla toimimista (Lohnes Watulak & Kinzer 2013: 128).



Erilaisten viestintäkanavien hyödyntämistä pidetään osallisuuden, luovan tuottamisen ja erilaisten kulttuurien ymmärtämisen takeena (Polizzi 2021).

Hyödynnän tehtäväkokonaisuuden yhtenä resurssina internetin käyttäjien julkaisemia ohjevideoita podcastien ja videoiden tekemisestä. Youtube-hakukoneen avulla löytyy runsaasti internetin käyttäjien jakamaa tietoa esimerkiksi videonmuokausohjelmien käyttämisestä. Monilukutaidon oppimiskokonaisuudessa tätä ajatusta vastaa yhteistyömahdollisuuksien lisäksi myös tiedonhankkimistaitojen kehittämistavoite sekä autenttisiin teksteihin tutustuminen (Opetushallitus 2014: 21). Sosiaalisen median sisältöjä hyödyntävän hakukoneen käyttäminen tiedonhaussa onkin näin ollen perusteltua niin aiemman tutkimuksen kuin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden suhteen.

Monilukutaidon ajatellaan tukevan kriittisen ajattelun kehittämistä niin, että tekstitaitojen harjoitteluun liittyy myös eettisten ja esteettisten näkökulmien pohtiminen (Opetushallitus 2014: 22). Tässä tutkielmassa eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ovat keskeisessä roolissa työn kriittisen kehystämisen vaiheessa. Sen yhteydessä tarkastellaan puolueellisia datan esittämistapoja, jotka kuvaan luvussa 3.2.3. Laajemmin eettisyys ja esteettisyys kuitenkin läpäisevät koko tehtäväkokonaisuuden erilaisten internetympäristöjen tarkastelun kautta. Internetissä voi kohdata monenlaisia sisältöjä, kuten väärää tietoa, manipulointiyrityksiä ja hankalia tunteita aiheuttavaa sisältöä (Kupiainen 2022b). Samaan aikaan tunnistetaan myös internetin potentiaali tukea demokraattista toimintaa (Dijck 2014).

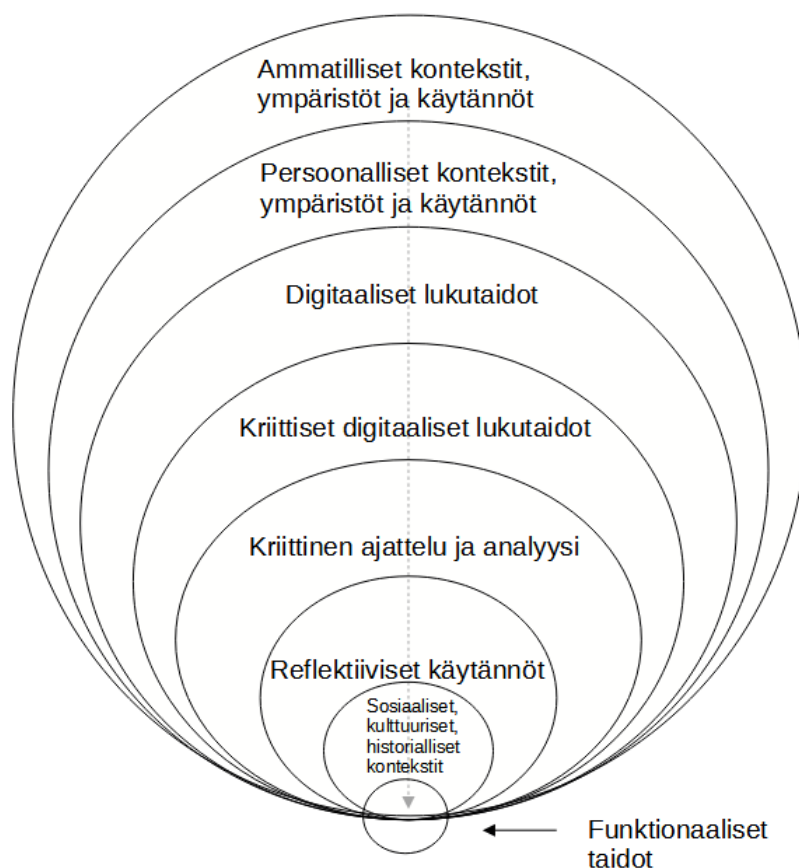
Kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa kannustetaan peilaamaan omaa näkökulmaa ja elinympäristöä muiden näkemyksiin, esimerkiksi tarkastelemalla niitä utopia- ja dystopianäkemyksen vuoropuheluna. Käytännössä ensin tarkastellaan omaa näkemystä ideaalista tulevaisuudesta niin reaalityodellisuuden kuin internetin suhteen, ja seuraavaksi, millaisia dystooppisia rajoituksia näille ideaaleille on olemassa. (Polizzi 2021.) Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olevan teknologisen vuorovaikutuksen yhteydessä onkin tärkeää pohtia omaa suhdettaan teknologiaan: mitä teknologia minulle merkitsee tänään ja tulevaisuudessa? Tulevaisuuden ideaalia voi haastaa pohtimalla, mikä puolestaan olisi pahin mahdollinen teknologiseen vuorovaikutukseen liittyvä näkymä. Millaista teknologista ympäristöä en haluaisi tulevaisuudessa kokea?

Oppilaiden omien tekstien käyttäminen ja melko vapaa tuottaminen voivat johdattaa myös eettisesti haastaviin tilanteisiin. Schmier (2013:32) korostaa, että oppilastöiden kriittinen tarkastelu vie aikaa, ja edellyttää opettajalta paneutumista aiheeseen. Lisäksi koulussa hyödynnettäville sisällöille on olemassa luonnollisesti myös rajoituksia. Esimerkiksi Schmierin (mt.) tutkimuksessa oppilaat saivat runsaasti vapautta tehtävien tekemiseen, mutta opettaja rajasi pois alastomuutta, seksiä ja väkivaltaa käsittelevät sisällöt.

Pyrin huomioimaan tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa oppilaiden hyödyntämiin internetsisältöihin liittyvät eettiset näkökulmat. Aikataulun suunnittelussa pyrin jättämään riittävästi aikaa myös loppuvaiheen oppilastöiden tarkasteluun. Mitä taas tulee oppilaiden hyödyntämiin sisältöihin, Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa opetusta ja sen sisältöä ohjaavat Yhdenvertaisuuslaki, YK:n Ihmisoikeusjulistus sekä Lapsen oikeudet (Opetushallitus 2014: 15). Niiden hengessä lapset ja nuoret nähdään tasa-arvoisina ja ikänsä ja kehityksensä mukaan oikeutettuna suojeluun ja turvaan. Näin ollen suunnittelemani tehtäväkokonaisuuden ohjeistuksessa on vielä syytä todeta, että koulussa hyödynnettävät materiaalit ja opetussisällöt eivät saa olla muita ihmisryhmiä loukkaavia tai nuoren kehitystä vaarantavia.

### 3.3.2 Eheyttävä kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettaminen

Hahmotan kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetusta kuvion 1 avulla. Siinä kuvataan kriittisten digitaalisten lukutaitojen asemoitumista suhteessa erilaisiin opetuksessa läsnä oleviin konteksteihin. Perusopetuksessa ”ammattilliset kontekstit” voidaan mieltää Monilukutaidon oppimistavoitteiden mukaan eri oppiaineiden tiedonaloiksi, joiden esitystapoja kohti pyritään kehittymään (Opetushallitus 2014: 22).



Kuvio 1: : Kriittisten digitaalisten lukutaitojen elementit ja asemoituminen teknologian ja koulutuksen näkökulmasta (Lohnes Watulak & Kinzer K. 2013)

Eheyttävän opetuksen tavoitteena on mahdollistaa asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen niin, että oppilaat voivat yhdistää eri tiedonalojen tietoja ja taitoja kokonaisuuksiksi. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa on siis tärkeää olla jokin sellainen teema, jonka avulla eri oppiaineiden ja näiden oppiaineiden taustalla olevia tiedonaloja voi yhdistää toisiinsa (Opetushallitus 2014: 31). Tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa eri oppiaineita yhdistävä teema on kriittiset digitaaliset lukutaidot, joihin sisällytän teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelun.

”Ammatilliset kontekstit, ympäristöt ja käytännöt” voivat tarkoittaa esimerkiksi Google Scholar-ohjelmiston tai erilaisten tekstinkäsittelyohjelmien käyttämistä. Eri tiedonaloilla on kuitenkin vakiintunut käyttöön myös niille ominaista teknologiaa ja digitaalisia sovelluksia, joihin sosiaalistumisen voi katsoa kuuluvan tiettyyn tiedonalaan kuuluvaksi opetukseksi. Niiden sijaan tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudessa ovat kuitenkin tarkastelun kohteena oppilaiden omat tekstiympäristöt. Ne ovat Kuvion 1 ”persoonallisia konteksteja, ympäristöjä ja käytäntöjä”. Tällaiset kontekstit ovat ei-institutionaalisia ja yksilöiden henkilökohtaisia tapoja käyttää teknologiaa ja asennoitua siihen.

Tässä tutkielmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen oppiminen sivuaa tiedonalan tekstitaitojen oppimista, koska persoonalliset kontekstit voivat limittyä ammatillisten kontekstien kanssa (Lohnes Watulak & Kinzer 2013: 137). Tässä tutkielmassa tarkasteltu teknologinen vuorovaikutus ja siihen liittyvä pelillisuus voidaan mieltää kaikkia tiedonaloja yhdistäväksi teemaksi, koska teknologian kehitys on vaikuttanut kaikkiin oppiaineisiin ja niiden taustalla oleviin tiedonaloihin. Kressin (2003:15) mukaan olennaisin muutos on kirjoitetun tekstin siirtyminen noudattamaan kuvan logiikkaa. Multimodaaliset esitykset, ja niiden kirkkaat värit ja kontrastit, ovat tuoneet myös tieteellisen tiedon esittämiseen viihteellisen ulottuvuuden, joka tulkitaan vuorovaikutuksen näkökulmasta tarinalliseksi ja toteavaksi esitystavaksi. Tämä poikkeaa tieteelliseen tiedonmuodostukseen kuuluvista harkinnan ja merkitysneuvottelun ulottuvuuksista. (Kress 2003: 117–118.)

Kielitietoisuuden näkökulmasta, mutta erityisesti tämä viestinnässä tapahtuneen muutoksen vuoksi, kriittiset digitaaliset lukutaidot ovat kaikkia oppiaineita yhdistävä teema. Tämä tarkoittaa sitä, että eri oppiaineiden teknologisia käytänteitä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta. Opettajien asiantuntijuus omaan tiedonalaansa liittyvän teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelusta toimii mallina, jonka pohjalta oppilaat tarkastelevat omia digitaalisia ympäristöjään. Näin oppilaiden hyödyntämiä digitaalisia sisältöjä voidaan tarkastella myös eri oppiaineiden tiedonalojen näkökulmasta.

Teknologisen vuorovaikutuksen lisäksi myös erilaiset digitaaliset tekstilajit ja vapaa-ajan aihepiirit muodostavat kytköksiä eri oppiaineisiin. Esimerkiksi Youtube-tai Spotify-sovellusten käyttäminen (sekä videoiden tai podcastien tekeminen että

niiden kuluttaminen) voi olla henkilökohtaista ajanvietettä tai työntekoa. Jos oppilas on esimerkiksi kiinnostunut jostain liikuntalajista, voidaan oppilaan valitsemaa digitaalista liikuntaan liittyvää sisältöä tarkastella liikunnan oppiaineessa hyödynnettävän teknologian näkökulmasta: millaista teknologista vuorovaikutusta ammatillisiin käytäntöihin on vakiintunut, ja miten oppilaan sisällöt suhteutuvat niihin? Tämä lähestymistapa pohjautuu siihen, että oman digitaalisen toimintaympäristön ymmärtäminen on avainasemassa myös eri tiedonalojen tekstikäytänteiden oppimisessa.

### **3.3.3 Kriittisten digitaalisten lukutaitojen pedagogiikan erityispiirteitä**

#### **3.3.3.1 Luova tuottaminen**

Yleisellä tasolla kriittisen lukutaidon opettamisen tavoitteena on lisätä oppilaiden toimijuutta, ja auttaa heitä saavuttamaan tärkeitä pitämäänsä tavoitteita (Rogers 2014). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuvattu Laaja-alainen osaaminen painottaa oppilaan oman toimijuuden rakentumista. Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologia- eli TVT-taitojen oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman mukaan osana omien tuotosten laadintaa, tutkivaa ja luovaa työskentelyä ja yhteistyötä: ”Kaikilla näillä alueilla tärkeitä on oppilaiden oma aktiivisuus ja mahdollisuus luovua sekä itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämiseen.” (Opetushallitus 2014: 23).

Siitä huolimatta kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetukseen sisällytetään hyvin laajasti erilaisia teknologian ja internetin käyttötaitoja (Gouseti ym. 2023: 7). Ne voidaan kuitenkin mieltää kuviossa 1 esittämäni mukaan digitaalisina lukutaitoina. Digitaalisilla lukutaidoilla tarkoitetaan ainoastaan funktionaalisia teknologian käyttötaitoja ja tietoutta erilaisista sosiokulttuurisista konteksteista (Lohnes Watulak ja Kinzer 2013: 134). Myös Opetussuunnitelmien perusteissa erilaiset funktionaaliset taidot eli TVT-aidot kuvataan ”tärkeiksi niin itsessään kuin myös osana monilukutaitoa” (Opetushallitus 2014: 23). Vaikka opettaja siis keskittyisi funktionaalisten taitojen opettamiseen, velvoittaa opetussuunnitelma myös luovien työskentelytapojen hyödyntämiseen.

Monilukutaidon oppimiskokonaisuudessa ei suoraan mainita luovuutta, mutta monilukutaito kuitenkin nähdään keskeisenä kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittämisessä (Opetushallitus 2014: 21). Näin luovuus, erilaisten tekstien tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen, sekä kriittisyys, muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden.

Monilukutaitopedagogiikassa luova tuottaminen yhdistyy uudelleen suunnittelun prosessiin, jossa aiemmin tuotettuja merkityksiä muunnetaan kriittisen kehystämisen kautta uudelleen omien tavoitteiden mukaisesti (Cope & Kalantzis 2015). Suunnittelun käsite tarkoitettiin osittain korvaamaan kieliopin käsitettä, jotta

merkityksen muodostamisen resursseja voitaisiin lähestyä kirjoitettua kieltä laajemmasta näkökulmasta. Suunnittelu-käsitteen taustalla on ihmisen arkipäiväiseen toimintaan ja oppimiseen liittyvä merkityksen tuottamisen prosessi. Kress (2003: 40) käyttää merkityksen tuottamisesta sanaa transformatio: se on merkitysten tuottamista uudelleen niin, että alkuperäinen merkitys muuttuu.

### 3.3.3.2 Kielitietoisuus ja tutkiva oppiminen

Kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa kriittisyyden lähtökohtana pidetään tiedostumista kielen vaikutusvallasta, koska tiedostuminen on avain uudelleen tuottamiseen. Kielitietoisuudella tarkoitetaan laajasti kielen todellisuutta heijastelevaa, mutta samalla myös todellisuutta rakentavaa potentiaalia. (Janks 2013.)

Opetussuunnitelmien perusteissa kielitietoisuus nähdään keskeisenä osana koulun monikielistä toimintakulttuuria. Kielitietoisuus näkyy koulun toimintakulttuurissa siten, että keskustellaan kielestä ja ymmärretään kielen merkitys muun muassa oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2014: 26; 2019). Kielitietoisuus kytkeytyy monilukutaitoon laaja-alaisen tekstikäsitteiden ja tiedonalojen tekstitaitojen kautta. Eri oppiaineet ja niiden tiedonalat nähdään ikään kuin eri kielinä, joilla on omat tekstikäytäntönsä ja käsitteensä. Edettäessä arkikielestä käsitteelliseen ajatteluun tarvitaan siis huomion kohdistamista kieleen ja kielellisiin käytäntöihin.

Opettajan tehtävä on mallintaa omalla toiminnallaan kielitietoisuutta, ja lisäksi toimia oman oppiaineensa kielen opettajana (Opetushallitus 2014: 26). Oman kielellisen toiminnan ja ajattelun tarkastelusta käytetään aiemmassa tutkimuksessa myös termiä ”reflektiiviset käytännöt”. Lohnes Watulakin ja Kinzerin (2013: 128) mukaan opettajan tulisi voida esimerkiksi reflektoida omaa suhdettaan koulussa käytettävään teknologiaan ja arvioida sen soveltuvuutta opetukseen. Tässä tutkielmassa reflektiiviset eli kielitietoiset käytännöt koostuvat eri tiedonaloilla hyödynnettävän teknologian kriittisestä tarkastelusta, jonka yhteydessä tehdään metakielen avulla näkyväksi erilaisten tarjoumien avulla muodostuvaa teknologista vuorovaikutusta.

Kriittisen lukutaidon opetuksen lähtökohtana tuodaan esiin myös se, että opettajan on oltava tietoinen, millaiseen kieliteoriaan hänen opetuksensa perustuu (Rogers 2014). Kuten luvussa 3.1.1 esitän, kriittisen lukutaidon opettamisessa voidaan erityisesti painottaa tekstilajien tuntemusta ja tekstitaitoja, lukutaitojen moninaisuutta tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä jonkin vähemmistöryhmän suhteen. Erilaisiin lähestymistapoihin tutustuminen ja omien opetuskäytäntöjen pohtiminen tukee opettajan kielitietoisuuden kehittymistä. Koska erilaisissa kriittisen lukutaidon opettamisen lähestymistavoissa on omat vahvuutensa, pidetään ideaalisena, että opettaja tottuu hyödyntämään useita tapoja. (Rogers 2013; 2014.)

Tutkiva oppiminen käsitteenä liitetään tiedonalakohtaisten tiedonmuodostustapojen kehittämiseen (Sulkunen & Saario 2019). Tutkiva oppiminen kuvaa hyvin

konkreettisesti toimintaa, jossa rakennetaan yhteisöllisesti tietoa ongelmanratkaisun kautta. Monilukutaitopedagogiikka ja tutkiva oppiminen nähdään pitkälti yhtenevinä, koska kummassakin on kyse yhteisöllisestä tiedonmuodostuksen käytänteiden oppimisesta (Tarnanen 2019: 27).

Tutkiva oppiminen muistuttaa tässä tutkielmassa hyödynnettyjä monilukutaitopedagogiikan tiedonmuodostuksen käytänteitä (Cope & Kalantzis 2015). Keskeinen ero tutkivan oppimisen ja tämän tehtäväkokonaisuuden välillä on kuitenkin siinä, että tutkivassa oppimisessa pyritään sosiaalistumaan jonkin tiedonalan tekstikäytänteisiin, kun taas tässä tehtäväkokonaisuudessa painopiste on enemmän oppilaan oman digitaalisen ympäristön tarkastelussa.

## 4 TEHTÄVÄKOKONAISUUS

Suunnittelemani kriittisiä digitaalisia lukutaitoja harjoittava tehtäväkokonaisuus on nimeltään Videotyöpaja, ja se on laajuudeltaan 30 oppituntia. Videotyöpajan tehtäviä ja materiaaleja voi hyödyntää osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisia opintoja, koska ne kehittävät tälle oppiaineelle ominaisia taitoja, kuten tekstitaitoja ja kriittistä lukutaitoa. Videotyöpajaa voidaan kuitenkin hyödyntää myös monialaisena oppimiskokonaisuutena, koska tehtävät kehittävät laaja-alaista osaamista, ja teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelu muodostaa oppiainerajat ylittävän aiheen.

Tässä luvussa kuvaan ja argumentoin tekemiäni oppimiskokonaisuuden rakennetta ja sisältöä koskevia ratkaisuja. Yksityiskohtaisempi ohjeistus tehtävien tekemiseen löytyy Videotyöpajan Opettajan oppaasta (Liite 1). Siinä myös kuvaan tiivistetynä, miksi monilukutaitopedagogiikkaan pohjautuva luova tuottaminen ja pelillisten keinojen tarkastelu on tärkeä osa kriittisten digitaalisten lukutaitojen harjoittamista yläkoulussa.

### 4.1 Opetussuunnitelman monialainen oppimiskokonaisuus

#### 4.1.1 Eheyttäminen

Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa opetusta voidaan eheyttää, eli opiskella samaa monialaista oppimiskokonaisuutta useissa eri oppiaineissa yhtä aikaa tai peräkkäin (Opetushallitus 2014: 30). Tämän tutkielman puitteissa käsitellyjä aiheita, internetin tiedonmuodostuskäytänteitä, digitaalisia tekstilajeja, pelillisyyttä ja teknologista vuorovaikutusta, on mahdollista yhdistää useisiin oppiaineisiin, koska niin kriittisyys kuin digitaalisuuskin ovat kaikki oppiaineet läpäiseviä teemoja.

Eheyttäminen edellyttää oppimiskokonaisuuden suunnittelua yhteistyössä kyseisten oppiaineiden opettajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa niin, että kaikki

opettajat pääsevät hyödyntämään omaa ammattiosaamistaan, ja myös oppilaat osallistetaan mukaan projektin suunnitteluun (Opetushallitus 2014: 30). Oppilaat ovat tärkeä osa Videotyöpajan suunnittelua sitä kautta, että kokonaisuudessa hyödynnetään oppilaiden omia internetympäristöjä, ja oppilaat saavat tuottaa digitaalista sisältöä itse valitsemistaan aiheista. Kuten kuvaan eheyttämistä luvussa 3.3.2, opettaja voi puolestaan hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelun ja tulkinnan opettamisessa.

Esimerkiksi datan esitystapoihin liittyvää puolueellisuutta (Taulukko 3) voitaisiin tarkastella myös yhdessä yhteiskuntaopin tai matematiikan oppiaineiden kanssa, koska erilaisten kuvaajien tulkitseminen ja ymmärtäminen on olennainen osa kumpaakin oppiainetta. Teknologian ja käyttäjän vuorovaikutuksen ja pelillisten ohjailukeinojen teemat yhdistettynä fysiikan, kemian ja biologian oppiaineisiin voisi tukea erilaisia luonnonilmiöitä tai biologisia ilmiöitä visualisoivien esitysten, kuten animaatioiden ja dokumenttien, kriittistä tarkastelua. Pelillisyyškeinojen (Taulukot 1 ja 2) toiminta perustuu ihmisen psykologisiin perustarpeisiin, ja niiden yhteydessä käytetään psykologian käsitteitä. Näin ollen niiden logiikkaa voisi tarkastella myös terveystiedon oppiaineessa.

#### 4.1.2 Aihe

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppimiskokonaisuuksien aiheet suunnitellaan paikallisesti tai ajankohtaisuuden perusteella määräytyvien teemojen mukaan. Aiheiden määrittämisen perusteita kuvataan Koulujen toimintakulttuurien kehittämistä ohjaavissa periaatteissa (Opetushallitus 2014: 24 – 27). Toimintakulttuurin periaatteiden kantavana ajatuksena on koulu oppivana yhteisönä, joka pyrkii kaikin tavoin tukemaan jäsentensä oppimista, hyvinvointia ja turvallisuutta. Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa on näiden periaatteiden mukaan käytettävä vuorovaikutusta, viestinnän moniaistisuutta ja monikanavaisuutta edistävällä tavalla (mt.).

Aiheen valinnassa pidetään tärkeänä, että aihe lisää oppilaiden ja opettajien motivaatiota perehtyä tehtävään. Sen vuoksi aiheen on siis kytkeydyttävä jotenkin oppilaiden ja opettajien kokemusmaailmaan, eli oltava ajankohtainen, yhteiskunnallisesti merkittävä tai paikalliseen ympäristöön liittyvä. Oppilaiden aktiivista osallisuutta sekä monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa että toteutuksessa pidetään välttämättömänä. (Opetushallitus 2014: 30.)

Videotyöpajassa oppilaat saavat valita itse aiheen, mikä voi lisätä oppilaiden motivaatiota perehtyä tehtävään. Videotyöpajassa hyödynnetyt työskentelytavat, videon tai podcastin tekeminen ja teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelu, ovat yhteiseen aiheeseen verrattava, opetusta yhtenäistävä tema. Koska lyhyet video- ja audioklipit ovat yleinen viestinnän ja tiedonvälityksen käytäntö sosiaalisessa mediassa nykyisessä kulttuurissamme, tema on oppilaille ajankohtainen ja siten myös



todennäköisesti työskentelyä motivoiva. Pelillisten keinojen tarkastelua ja tuottamista, ja ylipäättään teknologisen vuorovaikutuksen kriittistä kehystämistä, voi pitää digitaalisen vuorovaikutuksen edistämisenä, sillä se lisää oppilaiden tietoisuutta erilaisista vaikuttamis- ja ohjailukeinoista.

### **4.1.3 Kesto**

Monialaisen oppimiskokonaisuuden suositellaan kestävän riittävän kauan, jotta oppilas ehtii syventyä tavoitteelliseen, pitkäjänteiseen ja monipuoliseen työskentelyyn (Opetushallitus 2014: 30). Sen tarkemmin kesto Opetussuunnitelmien perusteissa ei määritellä. Opetushallitus on kuitenkin linjannut, että sopiva kesto Monialaiselle oppimiskokonaisuudelle on noin yhden vuosiviikkotunnin verran, eli kolmekymmentä oppituntia (Luostarinen & Peltomaa 2017). Tämä ei ole kuitenkaan sääntö vaan pikemminkin ehdotus.

Suunnittelin Videotyöpajan kokonaiskestoksi suositellut kolmekymmentä oppituntia, koska kyseinen tuntimäärä soveltui monilukutaitopedagogiikan kaikkien työvaiheiden noudattamiseen ja pienimuotoisen videoprojektin toteuttamiseen. Avaan eri työvaiheiden laajuuksia ja tarkempia sisältöjä luvussa 4.4.

### **4.1.4 Tavoitteet**

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien on opetussuunnitelmaperusteiden mukaan edistettävä perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, mutta erityisesti Laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteena on osallistaa oppilaita yhteisölliseen ja luovaan tiedon rakentamiseen. Lisäksi tavoitteena on oppilaan arkitiedon ja kokemusten ja käsitteellisen tiedon yhdistyminen niin, että oppilaan on helpompi hahmottaa kokonaisuuksia ja päästä soveltamaan oppimiaan asioita käytäntöön. Opetukseen tulee sisältyä jokaisena lukuvuotena vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Oppilaiden halutaan voivan muodostaa opitusta tiedosta kokonaisuuksia, joita voi kytkeä myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. (Opetushallitus 2014: 30–31.)

Videotyöpaja on suunniteltu vastaamaan Monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta (L4), mutta kokonaisuuksien toisiinsa limittyvien kuvausten ja ylipäättään laaja-alaisen osaamisen luonteen vuoksi oppimiskokonaisuus linkittyy myös muihin osaamisalueisiin. Selkeimmin Videotyöpajalla on yhteys Monilukutaidon lisäksi Ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) ja Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (L5) osaamisalueisiin. (Opetushallitus 2014: 20.)

Päätin kohdentaa tehtäväkokonaisuuden kaikille yläkoululaisille, koska kriittisen lukutaidon harjoittaminen nähdään koko koulupolun mittaisena jatkumona (Pandya & Ávila 2013). Lisäksi kriittisen lukutaidon sisältämät toimijuuden ja osallisuuden

näkökulmat ovat paitsi ajankohtaisia itsenäistymisvaiheessa oleville yläkoululaisille, myös oleellinen osa monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteita (Opetushallitus 2014: 30). Tehtäväkokonaisuuden suunnittelua kaikille yläkoululaisille tukee myös se, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on mahdollistaa erilaisten ja eri-ikäisten oppilaiden ryhmätyöskentelyä. Tätä tehtäväkokonaisuutta voidaan siis hyödyntää koko yläkoulun kattavana projektina, jossa eri vuosiluokkien opiskelijat pääsevät tekemään yhteistyötä pienryhmissä.

#### 4.1.5 Arviointi

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia ei arvioida numeerisesti erikseen, vaan osana oppiainekohtaista arviointia. Tehtäväkokonaisuuden aikana on kuitenkin oleellista arvioida ja antaa palautetta oppilaiden työskentelystä (Opetushallitus 2014: 31). Olen muodostanut Monilukutaidon pohjalta neljä oppimistavoitetta, jotka esittelen taulukossa 4.

	Videon tai podcastin	Monilukutaidon oppimistavoite
A	-tuottaminen	Oppilas osaa tuottaa video- tai podcast- muotoisia tekstejä. Hän osaa hankkia video- tai audiomateriaalia kuvaamalla tai äänittämällä, yhdistellä ja muokata sitä kokonaisuudeksi, sekä esittää ja julkaista valmiin työn internetissä.
B	-tulkitseminen	Oppilas osaa tulkita video- tai podcast-muotoisia tekstejä ja niissä käytettyjä pelillisiä keinoja. Tähän sisältyy kyky eritellä multimodaalisen tekstin osia eli tarjoumia ja pohtia niiden tehtäviä tekstikokonaisuuden kannalta.
C	-arvottaminen	Oppilas ymmärtää pelillisten keinojen vaikuttamaan pyrkivän luonteen ja osaa tarkastella niiden eettisiä ja esteettisiä näkökulmia. Oppilas osaa hyödyntää pelillisiä keinoja omien tavoitteiden mukaisesti.
D	-kulttuuristen merkitysten ymmärtäminen ja oman identiteetin rakentaminen	Oppilas ymmärtää erilaisten videoiden ja podcastien taustalla olevan erilaisia ideologioita, uskomuksia ja kulttuureja. Hän pohtii myös omaa teknologian käyttöönsä ja omaa tapansa tulkita ja tuottaa videoita tai podcasteja. Näiden suhteen oppilas asettaa itselleen tavoitteita tulevaisuudelle.
E	-tuottaminen yhteistyönä	Oppilas osaa tuottaa videota tai podcastia myös yhdessä muiden kanssa. Hän osaa tehdä yhteistyötä ja ottaa muut ryhmän jäsenet huomioon.

Taulukko 4: Videotyöpajan oppimistavoitteet

Oppimistavoitteet ovat: videon tai podcastin tuottaminen (A), -tulkitseminen (B), -arvottaminen (C), -kulttuuristen merkityksien ymmärtäminen ja identiteetin rakentaminen (D), ja -tuottaminen yhteistyönä (E). Kohdat A, B ja C pohjautuvat monilukutaidon määritelmään erilaisten tekstien tulkitsemisesta, tuottamisesta ja arvottamisesta. Kohdat D ja E liittyvät edellisiin kohtiin korostamalla kontekstuaalisia ja yhteisöllisiä

merkityksiä. Monilukutaidon määrittelyssä ne kuvataan tekstitaitojen oppimista motivoivina päämäärinä. (Opetushallitus 2014: 22.) Taulukossa 4 esitettyjen oppimistavoitteiden tarkoituksena on helpottaa palautteen antamista monialaisen oppimiskonaisuuden aikana, ja näin myös tukea opettajan suorittamaa oppiainekohtaista arviointia.

Opettajan antaman palautteen lisäksi oppilas arvioi myös itse omaa työskentelyään ja tuotostaan, sekä projektin aikana että sen jälkeen. Projektin aikana tapahtuva arviointi kuuluu työn kriittisen kehystämisen muodossa olennaisena osana monilukutaitopedagogiikan suunnittelemalla tuottamisen työvaiheisiin (Cope & Kalantzis 2015: 27). Projektin lopussa tehtävä itsearviointi pohjautuu myös kriittisen analyysin käytänteisiin, mutta lisäksi oppilas arvioi, miten aiempi kriittinen tarkastelu muutti työskentelyä ja lopputulosta. Opettajan oppaassa (Liite 1) on valmiit lomakkeet opettajan suorittamaa arviointia ja oppilaan itsearviointia varten.

## 4.2 Tehtäväkokonaisuuden rakenne

Tehtäväkokonaisuudessa hyödynnetään monilukutaitopedagogiikan suunnittelemalla oppimista (Cope & Kalantzis 2015). Käytännössä se on tutkivaa ja ongelmalähtöistä työskentelyä, jonka todetaan opetussuunnitelmaperusteissa edistävän käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua ja soveltamistaitoja (Opetushallitus 2014: 30). Näiden taitojen suhteen tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely rinnastetaan leikkiin, mielikuvituksen käyttämiseen ja taiteelliseen toimintaan (mts.).

Cope ja Kalantzis (2015) kuvaavat suunnittelemalla oppimista epistemologiseksi pedagogiikaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisen ajatellaan tapahtuvan tekemällä tiettyjä asioita. Tämä tekemällä oppiminen eroaa oleellisesti kognitiivisista oppimiskäsityksistä, joiden mukaan oppiminen on mielensisäinen prosessi, ja että tietoa voidaan ylittää siirtää ihmisten mieliin. Tehtäväkokonaisuudessa hyödynnettäviä perinteisiä tiedonkäsittelyprosesseja eritellään Taulukossa 5. Eksplisiittinen eri tiedonkäsittelyprosessien kuvaaminen auttaa tiedostamaan erilaisista tavoista muodostaa tietoa. Näin tuetaan niin opettajan kuin oppilaan kehittymistä oman työskentelyn kriittiseksi suunnittelijaksi. (Cope & Kalantzis 2015: 31–32.)

Tiedonkäsittelyprosessi	Episteeminen toiminta	Kuvaus
Tuttujen asioiden kokeeminen	Identifioiva	Omien ajatusten ja kokemusten esilletuomista, intuition kuuntelemista, yksilön näkökulmien asettamista historialliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, metakognitiivista tietoisuutta.
Uusien asioiden kokeeminen	Empiirinen	Datan keräämistä, ympäristön tarkkailua, haastattelua, kuvaamista, mittaamista ja kokeilemistä. Hypoteesin tai tutkimusongelman muodostamista, induktiivista päättelyä.
Konseptualisointi nimeämällä	Kategorisoiva	Havaintojen, mittaustulosten tai asioiden luokittelu abstrakteihin kategorioihin, käsitteiden määrittäminen.
Konseptualisointi teorian avulla	Skemaattinen	Abstraktien kategorioiden yleistäminen kuvaamaan jotain asiaa yleisellä tasolla, mielensisäinen kartta tai konsepti siitä miten jokin asia toimii tai mitä se sisältää.
Funktionaalinen analyysi	Funktionaalinen	Loogista päättelyä, syy-seuraussuhteiden hahmottamista ja argumentointia.
Kriittinen analyysi	Tulkitseva	Funktionaalisen päättelyn kyseenalaistamista, sen taustalla olevien inhimillisten tekijöiden kuten päämäärien, puolueellisuuden tai eettisyyden huomioon ottamista.
Soveltaminen ohjeen mukaan	Pragmaattinen	Hypoteesin testaamista, empiirisen havainnoinnin, konseptualisoinnin ja analyysin pohjalta syntyvän teorian tai ohjeen testaaminen, ohjeiden noudattaminen.
Soveltaminen luovasti	Innovatiivinen	Hypoteesin, teorian tai ohjeen kokeilemistä uudellisissa olosuhteissa tai odotuksenmukaisuudesta poikkeavalla tavalla, riskinottoa.

Taulukko 5: Tiedonkäsittelyn aktiviteetit (Cope & Kalantzis 2015: 26–27)

Erilaisten tiedonkäsittelytapojen eksplisiittinen hyödyntäminen opetuksessa on perusteltua myös Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan. Laaja-alaisen osaamisen yhtenä lähtökohtana kuvataan, että oppilaan on tärkeää oppia tiedostamaan ja havaitsemaan erilaisia tapoja rakentaa ja ilmaista tietoa (Opetushallitus 2014: 20). Opetusta ja oppilaiden oppimista voidaan erilaisiin tiedonmuodostustapoihin liittyvien käsitteiden avulla myös eritellä ja reflektoida tulosten mittaamiseksi ja pedagogiikan kehittämiseksi. Opetuksen voisi siis periaatteessa myös loogisesti suunnitella noudattamaan näitä tiedonkäsittelyprosessin vaiheita, alkaen tuttujen asioiden kokeimisesta ja päätyen luovaan soveltamiseen.

Pahimmassa tapauksessa liian tiukka peräkkäisten työvaiheiden noudattaminen voi kuitenkin fokusoida niin opettajien kuin oppilaiden huomion ongelmanratkaisusta yksittäisten tehtävien mekaaniseen suorittamiseen. Toimijuuden ja osallisuuden omaksuminen edellyttää tilan jättämistä luovuudelle, luovan prosessin sekavuudelle,

ideoimiselle, tutkimiselle ja pohdinnalle (Zacher Pandya 2014). Tätä myös opetushallituksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painotetaan (Opetushallitus 2014: 20).

Suunnittelen projektin työjärjestyksen noudattamaan monilukutaitopedagogiikan työvaiheita, koska ne mallintavat luovaan prosessiin kuuluvia peräkkäisiä työvaiheita. Korostan kuitenkin, että kyse on luovan prosessin makrorakenteesta, joka pitää sisällään myös useita luovia prosesseja mikrorakenteena. Esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittamisen voi ajatella edustavan myös luovaa tuottamista, vaikka kyse on vasta varsinaisen projektin ensimmäisestä vaiheesta. Myös erilaisten aiheiden pohtiminen edellyttää tiedonhakua, ja sen yhteydessä sisällön tulkintaa ja kriittistä analyysia.

Lisään työn loppuun vielä erikseen arviointivaiheen, koska aiemmassa tutkimuksessa nähtiin tarpeellisena käyttää aikaa oppilaiden työn kriittiseen tarkasteluun (Schmier 2013). Myös Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kuvataan saman suuntaisesti, että oppilaan ymmärrystä omista työskentelytavoista ja oppimisesta tuetaan (Opetushallitus 2014: 19). Kriittinen analyysi ja arviointi tarjoavat mahdollisuuden pysähtyä työn äärelle sen eri vaiheissa. Näin syntyy mahdollisuus sekä eteen- että taaksepäin katsomiseen, kuten Janks (2013: 35) kuvaa. Tämä kuitenkin poikkeaa kriteeriperustaisesta arvioinnista, ollen ennemminkin pohdiskelevaa itse- ja vertaisarviointia, jossa on keskeistä myös rohkaista niin opettajia kuin oppilaita pohtimaan, mitä kriittisyys ylipäättään tarkoittaa (Lewis ym. 2013: 195).

### **4.3 Oppimisympäristöt ja hyödynnettävät digitaaliset sisällöt**

Copen ja Kalantzisin (2015: 28–29) mukaan suunnittelemalla tuottaminen on jonkin asian tekemistä niin, että tekemisessä on erityinen tavoite. Työvaiheet pohjautuvat erilaisiin epistemologisiin tiedonkäsittelyprosesseihin, joilla kaikilla on erilainen tapa lähestyä käsiteltävää aihetta. Kokeillessaan konkreettisesti erilaisia työtapoja oppilas voi omaksua tämän lähestymistavan osaksi omaa toimintaansa (Hobbs 2017). Tämä kuitenkin edellyttää autenttista toimintaa, jossa tekemistä ohjaa jokin aito kommunikatiivinen tarve. Sen vuoksi on tärkeää, että oppilas voi suunnata tekemisensä oman mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Videotyöpajassa tämä periaate näkyy siten, että oppilaalle ei anneta valmiita internetsisältöjä, vaan hän saa itse valita sekä käsiteltävän aihealueen että sisällöt.

Projektin aikana voidaan hyödyntää oppilaan lähiympäristöä, vaikka suurin osa opetuksesta on yksinkertaisinta toteuttaa luokkahuoneessa. Opetussuunnitelmassa kannustetaan hyödyntämään myös kirjastoja, liikunta- ja kulttuurikeskuksia, museoita tai muita yhteistyötahoja, luontoympäristöä ja tieto- ja viestintäteknologiaa

(Opetushallitus 2014: 29). Videotyöpajassa digitaalinen ympäristö on olennainen osa oppimisympäristöä, koska on kyse kriittisten digitaalisten lukutaitojen oppimisesta.

Teknologian käytöstä oppimisen tukena nähdään tärkeänä sopia oppilaiden huoltajien kanssa, sillä samalla voidaan varmistaa, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus käyttää kyseistä teknologiaa (Opetushallitus 2014: 29). Tämän oppimiskokonaisuuden lähtökohtana on oletus, että valtaosa yläkoululaisista käyttää älylaitteita vapaa-ajallaan. Jos koulussa on sellaisia oppilaita, joilla ei ole omia älylaitteita, tai he eivät käytä sosiaalista mediaa, on pohdittava vaihtoehtoisia toimintatapoja. Projektissa voidaan silloin hyödyntää esimerkiksi koulun omia tai kirjaston laitteita ja ohjelmia.

Opetusympäristön tulee olla turvallinen ja terveellinen (Opetushallitus 2014: 30). Siksi on otettava huomioon myös teknologiaan liittyviä turvallisuutta ja terveellisyttä heikentäviä näkökulmia. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi älylaitteiden säteily, ergonomia, oppilaan yksityisyys ja tietoturva-asiat, sekä mahdollisuus kohdata internetissä haitallista sisältöä tai kiusaamista. Näiden asioiden suhteen on hyvä noudattaa paikallisen opetussuunnitelman toimintakulttuuria, mutta myös kuunnella vanhempien esittämiä näkökulmia.

Videotyöpajassa hyödynnetään Youtubea tiedon hankkimiseen. Google-hakukoneen omistama youtube.com-videopalvelu on tällä hetkellä ylivoimaisesti suurin ja suosituin videopalvelu. Erilaisiin sosiaalisen median sovelluksiin verrattuna pidän Youtubea käytännöllisenä tiedonlähteenä, koska se on sekä sosiaalisen median viestintäpalvelu että hakukone. Youtubesta voi hakea tarvitsemaansa tietoa erilaisista videonmuokkausohjelmista, videon editoimisesta, julkaisusta ja markkinoinnista. Hyödyllisiä hakusanoja työvaiheittain erittelen taulukossa 6.

Työvaihe:	Esimerkkejä hakusanoista:
Videonmuokkausohjelmiin tutustuminen ja käyttäminen	videon editointi videoeditori äänenkäsittely
Videon tai podcastin käsikirjoituksen laatiminen	käsikirjoitus videon suunnittelu
Videon tai podcastin tekeminen	podcastin tekeminen videon tekeminen videon kuvaaminen tietokoneen näytön ja äänen nauhoitus audio tallennus äänen tallennus/ tallentaminen
Kameran edessä esiintyminen	kameralle esiintyminen, esiintyminen videolla
Kameran käyttäminen	kameralla/ puhelimella kuvaaminen, videoiden siirtäminen kamerasta tietokoneelle
Videon julkaiseminen	videon julkaiseminen podcastin julkaiseminen julkaisuasetukset

Taulukko 6: Hakusanoja

Näitä valmiita hakusanoja voi käyttää suuntaa antavina esimerkkeinä. Tiedonhaussa on kuitenkin tarkoituksena käyttää tarpeen mukaan myös omia hakusanoja. Esimerkiksi hakutermeillä ”videoeditori” ja ”videon editointi” saa paljon suomenkielisiä ohjeita sekä yksityisiltä että kaupallisilta toimijoilta. Useimmista videonmuokkausohjelmista on saatavilla ilmaisversio, josta vastineeksi yritykset keräävät ohjelman lataajan yhteystiedot. Myös tällainen ilmaisohjelmien lataaminen ja käyttö tarjoaa mahdollisuuden perehdyttää oppilaita teknologiseen vuorovaikutukseen, ja erityisesti siihen liittyviin kaupallisiin ulottuvuuksiin. Siksi olen varannut teknologisen ympäristön havainnointivaiheeseen lisää aikaa videonmuokkausohjelmien lataamista ja niihin tutustumista varten.

#### 4.4 Videotyöpaja-niminen monialainen oppimiskokonaisuus

Tehtäväkokonaisuus jakautuu yhdeksään osaan, jotka vastaavat monilukutaitopedagogiikassa eriteltyjä tiedonmuodostusprosesseja (Cope & Kalantzis 2015), lukuun ottamatta kuitenkin loppuun lisäämääni arviointiosiota. Taulukossa 7 eritellään tiedonmuodostusprosessit, niitä vastaavat työvaiheet, aktiviteetit ja laajuudet. Oppilaiden tuotokset, projektisuunnitelma, työ (video tai podcast) ja itsearviointi on lihavoitu.

Työvaihe	Tiedonmuodostusprosessi	Episteeminen toiminta	Oppilaan tuotos/ aktiviteetti	Laajuus (oppituntia)
Alkuohjeistus/ Minä teknologian käyttäjänä	Tuttujen asioiden kokeminen	Identifioiva	Työvaiheiden läpikäynti ja video- tai podcast-aiheiden ideointia. Oman teknologian käytön pohtimista, älylaitteiden kouluttavuuteen, ajankäyttöön ja tulevaisuuden visioihin liittyvien ajatusten ja kokemusten esilletuomista ja keskustelua.	2
Vuorovaikutus teknologian kanssa	Uusien asioiden kokeminen	Empiirinen	Teknologian vuorovaikutuksen havainnointia ja siihen liittyvän datan keräämistä. Hypoteesin tai tutkimusongelman muodostamista, induktiivista päättelyä. Videonmuokkausohjelmiin tutustuminen.	4
Pelilliset keinot	Konseptualisointi nimeämällä	Kategorisoiva	Pelillisyyksien nimeäminen ja luokittelu ulkoisten ja sisäisten ominaisuuksien perusteella. Pelillisyyden käsitteen määrittely.	2
Pelillisten keinojen taksonomia	Konseptualisointi teorian avulla	Skemaattinen	Useasta eri pelillisistä keinoista koostuvien kokonaisuuksien eli pelillisten strategioiden tarkastelu. Motivaation ja dynamiikan käsitteiden määrittely. Pelillisten strategioiden toiminnan hahmottamista ja oman strategian suunnittelua.	2

Työvaihe	Tiedonmuodos- tusprosessi	Episteeminen toiminta	Oppilaan tuotos/ aktiviteetti	Laajuus (oppitun- tia)
Mediapro- jektin suunnit- telu	Funktio- naalinen analyysi	Funktionaali- nen	<b>Projektisuunnitelman</b> työstämistä ryh- missä. Video- ja podcast-toteutuksiin tu- tustumista ja oman pelillisen strategian ke- hittelyä. Suunnitelmaan liittyvien valinto- jen argumentointia. Suunnitteluvalintojen ja työn tavoitteiden välistä syy- seuraus- suhteiden hahmottamista ja loogista päät- telyä.	4
Kriittinen kehystämi- nen	Kriittinen analyysi	Tulkitseva	Projektisuunnitelman työstämistä ryh- missä. Tehtyjen valintojen kyseenalaista- mista, niiden taustalla olevien inhimillisten tekijöiden kuten päämäärien, puolueel- lisuuden tai eettisyyden huomioon otta- mista. Tämän vaiheen lopussa valmis <b>projektisuunnitelma</b>	4
Videon tai podcastin tuottami- nen	Soveltami- nen ohjeen mukaan	Pragmaattinen	Videon tai podcastin tuottaminen ryhmä- työskentelynä projektisuunnitelman mu- kaan. Raakamateriaalin kuvaus tai äänittä- minen sekä materiaalin editointi.	4
Innovatii- vinen ko- keilu	Soveltami- nen luo- vasti	Innovatiivinen	Videota tai podcastia tehdessä syntynei- den ideoiden kokeileminen, pienien muu- tosten tekeminen valmiiseen projektiin, tai kokonaan uuden version tekeminen alku- peräisen lisäksi. Projektisuunnitelmasta poikkeaminen.	4
Arviointi ja palaute	Kriittinen analyysi	Tulkitseva	<b>Valmiin työn</b> julkaisu ja/ tai esittäminen. Tehtyjen valintojen kyseenalaistamista, niiden taustalla olevien inhimillisten teki- jöiden kuten päämäärien, puolueellisuu- den tai eettisyyden huomioon ottamista. <b>Itsearviointi</b> ja opettajan palaute.	4
			<b>Yhteensä</b>	30

Taulukko 7: Videotyöpaja

Ohjeistuksessa käydään oppilaiden kanssa läpi työn tarkoitus, eri työskentelyvaiheet ja niiden tavoitteet. Tämän vaiheen tarkoituksena on informoida oppilaita, jotta he tietävät, mitä heiltä odotetaan. Tarkoituksena on myös osallistaa oppilaita työvaiheiden sisältöjen suunnitteluun kysymällä, millaiset sisällöt tai aiheet heitä kiinnostavat, ja millaisia tavoitteita heillä on teknologian käytön suhteen. Tuttujen asioiden kokemisvaiheessa oppilas pohtii omaa teknologian käyttöönsä, hahmottelee tulevaisuuden visioita ja asettaa tavoitteita. Omaan ajatteluun ja asennoitumiseen kohdistuva pohdinta sopii erityisen hyvin heti työn alkuun, sillä se todetaan tärkeäksi lähtökohdaksi internetympäristöjen erilaisten kulttuurien ja ideologioiden ymmärtämisen kannalta



(Polizzi 2021). Oman teknologiasuhteen kartoittamisen tarkoituksena on myös tavoittaa teknologian käytön vuorovaikutuksellinen ulottuvuus.

Uusien asioiden kokemisvaiheessa perehdytään lisää teknologiseen vuorovaikutukseen. Oppilaat jalkautuvat (digitaaliseen ja fyysiseen) lähiympäristöönsä selvittämään, millaista teknologiaa käytetään, ja miksi. Tarkoituksena on päästä vertailemaan erilaisia ohjelmia ja erittelemään niiden osia. Tässä vaiheessa oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet tai saatavilla olevat tarjoumat voivat jo määritellä paljon tarkastelun kohteita. Yksinkertaisimmillaan oppilas voi esimerkiksi eritellä oman tai koulun älylaitteen aloitusnäytössä olevat tarjoumat, mutta oppilaat voivat hyödyntää oman kiinnostuksenkohteidensa mukaan erilaisia internetsisältöjä, pelejä ja ohjelmia. Omien kiinnostuksenkohteiden lisäksi havainnointivaiheessa tarkastellaan erilaisia videomuokkausohjelmia, joita tarvitaan projektin myöhemmässä vaiheessa. Sen vuoksi tämän vaiheen pituus on neljä tuntia, vaikka muut havainnointi- ja konseptualisointivaiheet ovat kahden oppitunnin mittaisia.

Konseptualisointivaiheessa harjoitellaan käyttämään abstrakteja käsitteitä erilaisten havaintojen nimeämiseen (Cope & Kalantzis 2015: 19). Tämä työvaihe voidaan toteuttaa yhdessä opettajan kanssa, jotta kaikki oppilaat ymmärtävät, mistä on kyse. Tässä työvaiheessa opettaja voi käyttää havainnollistavina esimerkkeinä omaan tiedonalaansa liittyvää teknologiaa ja teknologista vuorovaikutusta. Opetus voi olla vuorovaikutteista niin, että oppilaat pääsevät esittämään myös omia havaintojaan ja ajatuksiaan. Aluksi pohditaan, millaisin keinoin erilaiset sovellukset ja ohjelmat pyrkivät ohjailemaan käyttäjiään. Tarkoitus on eritellä erilaisia digitaalisten tekstien ohjailukeinoja, kuten kirkkaita värejä ja musiikkia, vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, kuvia ja hyperlinkkejä. Kun havaintoja on tehty runsaasti, niitä voidaan alkaa luokittelemaan pelillisyysskeinojen taksonomian avulla (Taulukot 1 ja 2). Taulukot ovat Opettajan oppaassa myös tulostettavina versioina (Liite 1). Pelillisyysteoria laajentaa tarkastelun kaikkiin ohjelmistonkehittäjien hyödyntämiin pelillisyysskeinoihin ja niiden psykologisiin mekanismeihin. Tässä vaiheessa muodostetaan analyysia varten tarvittavaa metakieltä ja analyysitaitoja.

Funktionaalisen analyysin vaiheessa jakaudutaan pienryhmiin ja ryhdytään ideoimaan ja suunnittelemaan omaa videota tai podcastia, johon sisältyy pelillinen strategia. Työn tavoitteena on projektisuunnitelman laatiminen. Projektisuunnitelman mallipohja löytyy Opettajan oppaasta (Liite 1). Funktionaalisen analyysivaiheen keskiössä olevia tiedonmuodostuskäytäntöjä ovat argumentointi, perustelemine, syiden ja seurauksien pohtiminen, eri rakenneosien välisten suhteiden hahmottaminen ja päätelmien tekeminen (Cope & Kalantzis 2015: 20). Projektisuunnitelmaa laadittaessa liikutaan omien pelillisyysskeinoja koskevien muistiinpanojen ja erilaisten internetissä olevien video- tai podcast-toteutusten välillä. Suunnitelman tulee

pohjautua omiin tavoitteisiin ja aiempaan analyysiin. Siinä tulee perustella, miksi haluaa tehdä tietynlaista sisältöä, ja millaisia tavoitteita omalla työllä on.

Kriittisen analyysin vaiheessa jatketaan projektisuunnitelman laatimista. Kriittinen analyysi on luonteeltaan kyseenalaistamista, jossa pohditaan ihmistoiminnan taustalla olevia motiiveja ja argumentointia (Cope & Calantzis 2015: 27). Käytännössä siis kyseenalaistetaan subjektiivinen käsitys maailmasta, eli kiinnitetään huomiota esimerkiksi työn puolueellisuuteen, eettisyyteen ja päämääriin. Tässä vaiheessa oppilaat arvioivat kriittisesti suunnitteilla olevaa video- tai podcast-projektiaan. Työssä voidaan hyödyntää taulukkoa 3, jossa kuvataan puolueellisia datan esitystapoja (Johansson & Stenlund 2022). Taulukko 3 on myös Opettajan oppaassa (Liite 1) tulostettavana versiona. Kriittisen analyysin pohjalta tehdään projektisuunnitelmaan tarvittavia muutoksia. Tämän vaiheen lopussa oppilaiden projektisuunnitelmat ovat valmiita, ja opettaja tarkastaa ja hyväksyy suunnitelmat ennen toteuttamista.

Videon tai podcastin tuottamisvaiheessa jatketaan töiden tekemistä pienryhmissä. Ohjeen mukaan soveltaminen on tekemistä odotuksenmukaisella tavalla ja ohjeita noudattaen, eli pragmaattisesti (Cope & Kalantzis 2015: 28). Ohjeen mukaan soveltamisen vaiheessa kuvataan kameralla tarvittava videomateriaali, siirretään se tietokoneelle ja videonmuokkausohjelmaan, ja editoidaan työ valmiiksi projektisuunnitelman mukaan. Työssä voidaan käyttää ohjeena myös tiedonhaun avulla löydettyjä ohjevideoita tai nettisivuja. Myös opettaja toimii työskentelyn tukena muun muassa teknologian käyttämiseen, tiedonhakuun ja tekstityöhön liittyvissä asioissa.

Luovan soveltamisen vaiheessa kiinnitetään huomiota työn toteutusvaiheessa syntyneisiin ajatuksiin ja ideoihin. Luova soveltaminen eli innovatiivinen tuottaminen on jonkin asian esittämistä odotuksenmukaisuudesta poikkeavalla, uudella tavalla. Se voi olla tekstilajien tarkoituksellista sekoittamista, eri alojen käytäntöjen sekoittamista keskenään, tai ohjeiden ja olettamusten haastamista tavalla, johon sisältyy riskinottoa (Cope & Kalantzis 2015: 29). Jos kameralla kuvattaessa tai videota editoitaessa herää jokin uusi ajatus toteutuksesta, voidaan sitä vapaasti kokeilla. Näin oppilaille voi projektin lopussa olla joko yksi tai useita erilaisia toteutuksia, jotka pohjautuvat samaan projektisuunnitelmaan ja materiaaleihin. Tuotokset voidaan esittää tai julkaista jos-sain videopalvelussa tai oman luokan tai koulun kesken ennalta sovitulla tavalla.

Oppilaat arvioivat lopuksi omaa toteutustaan, ja lyhyesti myös muiden toteutuksia. Arviointi on käytännössä oppilaiden tuotosten kriittistä analyysia, eli siinä voidaan esittää erilaisia tulkintoja työstä. Oppilaiden itsearviointissa voidaan hyödyntää Itsearviointilomaketta, joka löytyy Opettajan oppaasta (Liite 1). Opettaja antaa jokaiselle ryhmälle palautetta heidän tuotoksestaan ja työskentelystään. Opettajan arviointi on suullista tai kirjallista, ja se perustuu Taulukossa 4 esitettyihin oppimistavoitteisiin, jotka olen koostanut Monilukutaidon oppimiskokonaisuuden pohjalta. Opettajan oppaassa on valmis lomake myös opettajan suorittamaa arviointia varten.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Suunnittelu ja tavoitteiden saavuttaminen

#### 5.1.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkielmaprosessin eteneminen

Tämän tehtäväkokonaisuuden tuottaminen alkoi kiinnostuksesta pohtia, miten kriittistä lukutaitoa voisi opettaa nopean teknologisen kehityksen keskellä. Erilaiset digitaalisesti ilmenevät muotokielet ovat yhteiskunnallisesti ja poliittisesti vaikutusvaltaisia välineitä, sillä kaikenlaiset kielet sekä heijastavat että tuottavat todellisuutta (Kress 2003). Kielellinen viestintä on keskeinen osa ihmisten arkea, mutta digitaalinen viestintä on ajassamme erityisen vaikutusvaltainen, koska se on samanaikaisesti multimodaalista, ja sillä voidaan saavuttaa nopeasti suuria määriä ihmisiä. Teknologiaa käyttävillä ihmisillä on mahdollisuus sekä tarkastella että itse tuottaa digitaalista sisältöä. Näiden seikkojen vuoksi monilukutaidon oppiminen on tärkeä osa kriittisen ajattelun kehittämistä.

Videotyöpajan tavoitteena on kehittää kriittisiä digitaalisia lukutaitoja. Monilukutaidon oppimistavoitteiden mukaisesti analysoidaan, tuotetaan ja arvotetaan erilaisia muotokieliä hyödyntäviä digitaalisia tekstejä. Oppilaan toimijuuden tukemiseksi hänet asemoidaan sisällöntuottajan rooliin. Tämän vuoksi hyödynnän Videotyöpajassa informaatioteknologian tutkimusalan pelillisyyttä koskevaa aiempaa tutkimusta (Schöbel ym. 2020). Tämä ei ole äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ydinosaamista, mitä voidaan pitää myös ongelmallisena. Laaja-alaisen tekstikäsitteiden puitteissa pelillisiä keinoja voidaan kuitenkin analysoida kielitieteellisin menetelmin. Tässä tutkielmassa pelilliset keinot ovat ohjailemaan pyrkiviä tekstilajipiirteitä, joiden tarkastelu on osa monilukutaitoa ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisia opintoja. Lisäksi jokainen opettaja on oman tiedonalaansa liittyvän kielitaidon opettaja, joka

kielitietoisia opetuskäytänteitä toteuttaessaan auttaa oppilaita tiedostumaan oman tiedonalansa kielen ominaispiirteistä (Opetushallitus 2014: 26). Tässä tutkielmassa näitä eri tiedonalojen kielen ominaispiirteitä tarkastellaan teknologisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Tutkielma valmistui tutkimussuunnitelman mukaisesti. Sen tavoitteet ja sisältö vastaavat suunnitelmassa kuvattuja tutkimustavoitteita. Tutkielman tekeminen myös noudatti tutkimussuunnitelmassa kuvattua aikataulua, ja opetti minulle ensisijaisesti pitkäjänteistä ja tavoitteellista työskentelyä. Tutkielman teoreettinen sisältö myös tuki työskentelyä, koska huomasin gradun tekemisen noudattavan kansainvälisessä monilukutaitotutkimuksessa kuvattua suunnittelemalla tuottamisen rakennetta (Cope & Kalantzis 2015). Tähän rakenteeseen, eli erilaisiin tiedonmuodostuksen tapoihin perehtyminen, toi luottamusta prosessin etenemiseen myös työn haastavammissa kohdissa.

### **5.1.2 Kriittisyyden ilmeneminen Videotyöpajassa**

Kriittisyyden on tässä tutkielmassa ymmärretty tarkoittavan kykyä kyseenalaistaa ympäröivää maailmaa ja erilaisia tekstejä. Tarve kyseenalaistamiseen kumpuaa ihmisen autonomiasta eli itsemääräämisoikeudesta ja itsenäisyydestä. Sen ajatellaan kumpuavan myös hyväntahtoisesta pyrkimyksestä tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja totuuden selvittämiseen. Kyseenalaistaminen edellyttää toisinaan rohkeutta, mutta se on osa myös ihmisyyteen kasvamista, johon kuuluu itsesäätelyn harjoittelua, vastuun ottamista ja toisten ihmisten huomioimista monenlaisen eettisen ja esteettisen pohdinnan muodossa. Tätä kaikkea Opetushallitus kuvaa sivistykseen kuuluvaksi (Opetushallitus 2014: 15–16).

Kriittisyyttä pyritään kehittämään Videotyöpajassa erilaisia tiedonmuodostuskäytäntöjä harjoittelemalla. Niiden kautta oppilas pääsee lähestymään tekstejä ja niiden sisältöjä erilaisista näkökulmista. Kriittiseen kehystämiseen kuuluu kyseenalaistaminen ja inhimillisten tekijöiden huomioon ottaminen (Cope & Kalantzis 2015: 27). Tämän tiedonmuodostuksen käytänteen etuna on kyseenalaistaa esitetyt väitteet, pohtia niiden tarkoituksenmukaisuutta, puolueellisuutta ja tarkoituspäätä. Kriittinen kehystäminen pohjautuu ajatukseen, että uusi tieto ei synny vain loogisen tai funktionaalisen päättelyn avulla. Lopulta kriittisyys kuitenkin voi kompastua liialliseen subjektiivisuuteen ja loputtomaan epäilyyn, mikä estää kriitikkoa ryhtymästä havaitsemiensa epäkohtien korjaamiseen. Sen vuoksi kriittisten lukutaitojen opettamisessa on tärkeää huomioida myös erilaisten havainnoinnin, nimeämisen ja tuottamisen käytänteet. (Cope & Kalantzis 2015: 27–28.)

Tässä tutkielmassa erilaiset käytänteet on huomioitu jakamalla tehtäväkokonaisuus erilaisten tiedonmuodostustapojen mukaan työvaiheisiin. Aluksi pohditaan omia tapoja käyttää teknologiaa ja asennoitua siihen, mikä valmistaa uuden

oppimiselle ja näkökulmien laajenemiselle. Näiden itselle tuttuun asioiden pohtimisesta siirrytään teknologisen ympäristön empiiriseen havainnointiin, ja edelleen havaintojen nimeämiseen ja teoriapohjaiseen tarkasteluun. Tällainen havaintojen konseptualisointi on tapa kehittää metakieltä, jonka avulla teknologista ympäristöä ja siihen liittyvää vuorovaikutusta voidaan tarkastella. Konseptualisoinnin jälkeen Videotyöpajassa siirrytään analyysivaiheeseen, jonka yhteydessä suunnitellaan oma pelillisiä keinoja hyödyntävä digitaalinen esitys. Funktionaalinen analyysi koostuu omien suunnitteluvalintojen argumentoimisesta, ja kriittinen analyysi koostuu työhön liittyvien inhimillisten ja eettisten tekijöiden huomioon ottamisesta. Videotyöpajassa kriittisen analyysin vaihe edustaa myös pysähtymistä työn äärelle, jonka yhteydessä tarkastellaan sekä taaksepäin edellisiin teksteihin, että eteenpäin suunnitteilla olevaan projektiin (Janks 2013). Analyysin valmistuttua tuotetaan oma video- tai podcast, ensin ohjeen mukaan, ja sitten luovasti tuottaen. Tuottamisvaiheessa oppilas pääsee edelleen työstämään aiemmin tekemiään havaintoja ja syventämään oppimistaan. Tuottaminen tukee uusien muotokielten siirtymistä osaksi omaa kielitaitoa.

Tässä tutkielmassa suunniteltu tehtäväkokonaisuus sisältää paljon itsenäistä ryhmätyöskentelyä ja omien kiinnostuksenkohteiden hyödyntämistä, mikä lisää oppilaiden autonomiaa. Samanaikaisesti se on omiaan luomaan kompleksisen oppimisympäristön, jossa tavoitteiden saavuttaminen vaatii yhteistyötaitojen ja monenlaisten tekstien analyysi- ja tuottamistaitojen kehittämistä. Kriittisen lukutaidon pedagogiikan painopisteistä (Rogers 2013; 2014) Videotyöpaja painottaakin lukutaitojen moninaisuuden näkökulmaa, koska tehtävässä hyödynnetään oppilaan kiinnostuksenkohteita ja erilaisia tekstien tarkastelu- ja tuottamistapoja.

Tehtäväkokonaisuudella on yhtymäkohtia myös tekstilajeja ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottaviin suuntauksiin. Tekstilajinäkökulma näkyy erityisesti siinä, että pyritään tuottamaan pelillisiä keinoja hyödyntävä video tai podcast. Tehtävässä pyritään siis luomaan pääsyä dominoiviin tekstilajeihin. Oppilaiden työtä ei ole kuitenkaan tarkoitus arvioida sen perusteella, kuinka onnistuneesti he tuottavat tiettyjä tekstilajeja, vaan arvioinnin kohteena on monilukutaidon oppimistavoitteiden saavuttaminen. Siinä keskeistä on, miten oppilaan työssä näkyy hänen ymmärtämyksensä erilaisten tekstien sosiaalisista ja kulttuurisista konteksteista (ks. taulukko 4).

Sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottava näkökulma tulee Videotyöpajassa esille kriittisen kehystämisen ulottuvuuksissa ja oppilaiden autonomisessa tuottajan roolissa. Freiren (1970) ajattelussa opettajan roolina on toimia ohjaajana, joka tuo oppilaan kokemuksiin kriittisen kehystämisen ulottuvuuden, kun taas dialoginen pedagogiikka (Aukermann 2012) pyrkii saamaan oppilaat moniääniseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Videotyöpajassa ovat näkyvissä molemmat suuntaukset: Opettaja tukee multimodaalisten merkitysten kriittistä kehystämistä ja analyysia.

Lisäksi tiedonhaussa hyödynnetään sosiaalista mediaa, mikä tuo opetukseen moniäänisyyttä.

Teknologia on tehtäväkokonaisuudessa kriittisen tarkastelun kohteena, mutta samaan aikaan myös keskeisessä roolissa. Tätä voi pitää myös hieman ristiriitaisena tilanteena. Olen päätenyt tähän ratkaisuun sen vuoksi, että voidaan tavoittaa reflektioiva suhde teknologian käyttöön. Tässä tutkielmassa ei siis suhtauduta teknologiaan kielteisesti, vaan kriittisesti. Työn eksplisiittisenä pyrkimyksenä ei myöskään ole yhteiskunnan muuttaminen. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen kuitenkin merkitsee, että periaatteessa tällaista mahdollisuutta ei ole poissuljettu. Rogersin (2014) mukaan on ideaalista, että opettaja tottuu hyödyntämään useita kriittisen lukutaidon opettamisen näkökulmia. Sen vuoksi tämä tutkielma ei suinkaan ole yleispätevä esitys kriittisen lukutaidon opetuksesta, tai edes kriittisten digitaalisten lukutaitojen opetuksesta, vaan edustaa yhtä mahdollista lähestymistapaa.

### 5.1.3 Videotyöpajan edut ja sovellettavuus

Tehtäväkokonaisuuden yhtenä etuna voi pitää sen tutkimus- ja opetussuunnitelma-perustaisuutta. Työ pohjautuu tuoreimpaan kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimukseen, ja siksi se tarjoaa ratkaisuja ajankohtaisiin opetuksen haasteisiin. Näitä ovat muun muassa luovan tuottamisen ja monilukutaidon huomioivan opetuksen suunnittelu (Gouseti ym. 2023). Kansainvälinen monilukutaitopedagogiikka (Cope & Kalantzis 2015) pohjautuu erittäin laajaan ja pitkäjänteiseen tutkimukseen, joten tuoreista näkökulmista huolimatta tämän tutkielman tehtäväkokonaisuudella on vankka tieteellinen perusta.

Tässä tutkielmassa pyritään ottamaan huomioon koko Monilukutaidon oppimiskokonaisuuden kuvaus ja Laaja-alaisen osaamisen periaatteet (Opetushallitus 2014: 20, 22). Opetussuunnitelmien perusteita voidaan kuitenkin lukea ja soveltaa opetuksessa monilla eri tavoilla riippuen siitä, mitä yksittäiset ihmiset ymmärtävät eri käsitteillä tarkoitettavan. Monilukutaitoa koskevassa poliittisessä keskustelussa korostuu puhe erilaisten taitojen, kuten yhteistyö-, teknologian käyttö-, ja reflektointitaitojen, oppimisesta (Palsa 2021: 33). Tämän tutkielman etuna on painotus luovaan tuottamiseen. Tässä tutkielmassa monilukutaidot nähdään kuitenkin monikkomuodossa taitoina, jotka yksilö omaksuu autenttisten viestintätilanteiden myötä. Siksi en lähesty luovaa tuottamista erillisenä taitona, vaan yhtenä osana omien tavoitteiden mukaista viestintää.

Videotyöpaja pohjautuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen, mikä fokusoi opetuksen kirjoitetusta tekstistä multimodaalisiin ja digitaalisiin sisältöihin. Copen ja Kalantzisin (2015: 3) mukaan pelkkä kansallisten kielten oppiminen ei muodosta yksilölle riittävää kielitaitoa, vaan sen sijaan tarvitaan kykyä tulkita useiden eri muotokielten

- äänen, kuvan, symbolien, kehonkielen ja tilojen - välityksellä muodostettuja merkityksiä. Siirtymä kansallisten kielten oppimisesta laajemmin erilaisten muotokielen tarkasteluun saattaa vähentää luku- ja kirjoitustaidon oppimisen resursseja, mikä voidaan nähdä ongelmallisena kehityskulkuna. Yksilön monikielisyyden näkökulmasta kielitaidon laajentaminen voi kuitenkin toimia myös päinvastoin, eli erilaisiin muotokieliin liittyvät tekstitaidot voivat tukea myös perinteisten luku- ja kirjoitustaitojen oppimista.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa painotetaan paikallisten tekijöiden huomioon ottamista ja opettajien yhteistyötä (Opetushallitus 2014: 30-31). Opetuksen suunnittelussa onkin tarkoitus hyödyntää opettajien ammatillista osaamista, sillä eri oppiaineiden teknologiset käytänteet toimivat teknologisen vuorovaikutuksen opettamisen, eli pelillisten keinojen havainnoinnin ja teoriapohjaisen konseptualisoinnin, välineenä. Videotyöpajaa voi hyödyntää myös opetuksen suunnittelun yhtenä resurssina, ja sen materiaaleja voi soveltaa tarpeen mukaan joko monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin tai oppiainekohtaiseen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Videotyöpajan etuna ovat vielä valmiit materiaalit; Opettajan opas, ja siihen kuuluvat tulostettavat taulukot, projektisuunnitelma ja arviointilomakkeet. Hankaloittava tekijä on kuitenkin se, että tehtäväkokonaisuuden toimivuutta ei tutkielmaproessin aikana kokeiltu. Tässä vaiheessa ei ole vielä tietoa, miten toimiva tehtäväkokonaisuus on käytännössä. Erityisesti ajankäyttöä on vaikeaa arvioida ilman kokeilua.

Myös tehtäväkokonaisuuden käytännön sovellettavuus ja haastavuus pohdituttavat, sillä suunnitelmassa käytetään paljon oppilaille uusia käsitteitä. Olen pyrkinyt huomioimaan opetuksen eriyttämistä ohjeistamalla Opettajan oppaassa, miten eri käsitteet huomioidaan eri vuosiluokilla. Myös oppilaslähtöisyys eli mahdollisuus vapaaseen ja luovaan tuottamiseen voi olla joillekin oppilaille haastavaa, mikäli he eivät ole tottuneet tällaiseen opetustapaan. Opettajan rooli ohjaajana ja tukijana onkin erittäin keskeinen tehtävien onnistumisen kannalta.

## **5.2 Tehtäväkokonaisuuden eettisyys**

### **5.2.1 Tutkielmaproessin ja materiaalien eettisyys**

Tämän tutkielman tekemisessä olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjetta hyvistä tieteellisistä käytännöistä. En siis esimerkiksi käyttänyt oppimateriaalien valmistamisessa kopiosuojattua materiaalia tai kopioinut muiden tekemiä töitä. Taulukot 1 ja 2 ovat suomen kielelle kääntämiäni kuvasitaatteja, joihin viittaa

sekä tässä tutkielmassa että oppimateriaaleissa viittauskäytäntöjen mukaisesti. Taulukot 3 ja 5 ovat tutkimustiedon pohjalta itse koostamiani taulukoita. Koska niiden sisältö on lähes suoraan suomen kielelle käännettyä tutkimustietoa, pidän myös näitä taulukoita ainakin osittain kuvasitaatteihin verrattavina esityksinä, ja viittaan niissä alkuperäiseen tiedonlähteeseen. Taulukko 5 sen sijaan koostuu hakusanoista, jotka ovat oman empiirisen havainnointini pohjalta koostamaani tietoa.

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan koulua ei saa käyttää kaupalliseen, uskonnolliseen, elämäkatsomukselliseen tai puoluepoliittiseen vaikuttamiseen (Opetushallitus 2014: 16). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on pitädyttävä tuomasta esille edellä mainittuihin aiheisiin liittyviä henkilökohtaisia mielipiteitään. Tämä korostuu juuri kriittisen lukutaidon opettamisessa sen poliittisen luonteen vuoksi. Esimerkiksi Anstey ja Bull (2018: 147) varoittavat omaksumasta sellaisia kriittisen lukutaidon opetuskäytänteitä, jotka asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan keskenään. Videotyöpajan tekemisen kannalta on syytä huomioida, että kaikilla oppilailla ei ole välttämättä käytössään digitaalisia laitteita. Lisäksi oppilailla voi olla hyvin erilaiset taidot teknologian käytön suhteen. On siis varmistettava, että kaikki oppilaat saavat riittävän tuen tehtävien tekemiseen.

Kriittisten lukutaitojen opettamisen poliittinen luonne edellyttää myös tehtävien suunnittelun taustalla vaikuttavien inhimillisten tekijöiden huomioon ottamista. Olen pyrkinyt tutkielman ja tehtäväkokonaisuuden tekemisessä objektiivisuuteen noudattamalla tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa sitä, että perustelen teoriakatsauksessa esitetyt väitteet ja tehtäväkokonaisuudessa tehdyt pedagogiset ratkaisut aiemmalla relevantilla tutkimuksella. Olen myös nojautunut tehtäväkokonaisuuden suunnittelussa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (Opetushallitus 2014), joka on tärkein perusopetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja.

Objektiivisuudesta ja tieteellisten käytäntöjen nuodattamisesta huolimatta kieli heijastaa vuorovaikutuksellisen luonteensa vuoksi myös tutkijan mielipiteitä ja asenteita. Siksi tätä tutkielmaa voidaan pitää yhtenä mahdollisena näkökulmana ja tapana soveltaa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimusta ja tulkita monilukutaidon ja kriittisten digitaalisten lukutaitojen käsitteitä.

## **5.2.2 Käyttäjärhmien huomioiminen**

Videotyöpajassa on pyritty luomaan kuvaa autonomisesta ja aktiivisesta roolissa toimivasta oppilaasta, joka kykenee myös itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Tässä tutkielmassa otetaan huomioon erilaiset lähestymistavat internettiin, mikä vastaa viimeaikaisissa poliittisissa asiakirjoissa kuvattua ajatusta medialukutaidon roolista. Esimerkiksi Mediakasvatuksen linjauksissa kattava ja laadukas mediakasvatus kuvataan kaikille kansalaisille suunnattuna, laajasti erilaiset mediat ja aihepiirit



kattavana, sekä yksilöä arvostavana ja kunnioittavana toimintana (Salomaa & Palsa 2019: 14–17).

Tässä tutkielmassa internetsisältöjä lähestytään erilaisina ilmiöinä, joiden sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien pohtiminen kuuluu aktiivisen toimijan rooliin. Tällöin kriittiset digitaaliset lukutaidot merkitsevät samanaikaisesti kykyä arvioida internesisältöä ja ottaa huomioon internetin toimintaan liittyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia (Polizzi 2021: 17). Tietojen asettaminen niiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sekä epäluottamus kaikenlaisiin lähteisiin, mukaan lukien viralliset joukotiedotusvälineet, kuuluvat olennaisina osina kriittisen kehystämisen käytänteisiin (Cope & Kalantzis 2015: 26–27).

Tämän tutkielman pohjalta internet nähdään laajan kansalaistoiminnan alustana, johon kuuluu erilaisia medioita ja aihepiirejä (Polizzi 2021). Nämä kaikki pyritään myös Mediakasvatuksen linjauksissa ottamaan entistä paremmin huomioon niin, että mediakasvatus on koko kansalle kuuluvaa tutkimukseen perustuvaa työtä (Salomaa & Palsa 2019: 14). On syytä huomata, että epäluottamus kriittisenä käytänteenä ei kuitenkaan vastaa erilaisista ideologioista tai kulttuureista kumpuavaa yleistä asennoitumista. Tässä tutkielmassa kuvattujen kriittisten käytänteiden harjoittaminen ei siis ole kytköksissä mihinkään poliittisiin mielipiteisiin tai tavoitteisiin. Sen sijaan dialogi erilaisten kulttuurien ja ideologioiden välillä edellyttää Videotyöpajan kaikilta käyttäjäryhmiltä myös omaan toimintaan ja ajatteluun kohdistuvaa reflektointia ja yhteistyön merkityksen korostamista.

Videotyöpajan suunnittelussa on huomioitu, että oppilaille annettava vapaus voi tuoda myös eettisiä haasteita. Näitä pyritään välttämään noudattamalla Opetussuunnitelmien perusteiden linjauksia opetuksen järjestämistä ohjaavista velvoitteista (Opetushallitus 2014: 14–15). Videotyöpajan Opettajan oppaassa esimerkiksi todetaan opettajan tehtävän olevan valvoa, että oppilaiden hyödyntämät internetsisällöt eivät ole heidän kehitystään vaarantavia. Opettajien on tarpeen pohtia etukäteen, miten oppilaiden toimintaa on syytä valvoa, ja millä kriteereillä heidän hyödyntämiään internetsisältöjä on syytä rajata. Tässä työssä on otettava huomioon myös paikallisen opetussuunnitelman toimintakulttuuri ja opettajan yksilölliset resurssit. Miten opettaja on esimerkiksi valmistautunut kohtaamaan oppilaiden omia internetsisältöjä tai eettisesti haastavia tilanteita?

Tämän tutkielman tekeminen on antanut itselleni välineitä erilaisten internetsisältöjen käyttämiseen opetustilanteessa. Se on rohkaissut ja innostanut hyödyntämään luovaa digitaalisen sisällön tuottamista osana opetusta. Lisäksi kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimukseen ja kielitietoisuuteen perehtyminen on ollut ratkaisevan tärkeää sen kannalta, että voin opettajana tukea oppilaiden laaja-alaisen osaamisen omaksumista, eli kasvua aktiiviseksi demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi.

Tämän oppimiskokonaisuuden näkökulmiin tutustuminen ja tehtävämateriaalien hyödyntäminen voi siis tukea myös muiden opettajien ajattelun kehittymistä.

Pidänkin Videotyöpajan materiaalien tärkeimpänä käyttäjäryhmänä opettajia. Siksi olen myös antanut opettajille vapauden hyödyntää tässä tutkielmassa tekemiäni materiaaleja vapaasti heidän tarkoituksenmukaisesti katsomallaan tavalla. Opettajan oppaan sisältö on tarkoitettu opettajan työn tueksi ja resurssiksi.

### 5.3 Katsaus tulevaisuuteen

Sosiokulttuurisesti painottunut kriittisen lukutaidon tutkimus on liki pitäen yhtä mieltä siitä, että kriittisen lukutaidon opettaminen on dialogisten opetuskäytänteiden toteuttamista. Tämä yksimielisyys johtuu siitä, että sosiokulttuurisessa kielentutkimuksessa tunnustetaan kielen dialoginen ominaisuus. Tässä tutkielmassa on kehitetty teknologisen vuorovaikutuksen tarkastelua tukevaa pedagogiikkaa ja pyritty tavoittamaan refleктоiva ja dialoginen suhde teknologiaan. Käytännössä opettajilla ei kuitenkaan ole vielä käytettävissä kattavaa kuvausta pelillisten keinojen esiintymisestä digitaalisissa ympäristöissä, vaan opetuksessa joudutaan turvautumaan teoriapohjaiseen havainnointiin ja itsenäiseen päättelyyn. Pelillisten keinojen hyödyntämisestä digitaalisissa ympäristöissä ja eri tiedonalojen muotokielissä tarvittaisiinkin jatkotutkimusta.

Teknologia markkinoidaan ihmisille usein toimintaa helpottavana. Myös opetuksessa teknologian voidaan ajatella helpottavan koulunkäyntiä tai oppimista. Tulevassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa nähdään kuitenkin tärkeänä kartoittaa, miten ideologia ilmenee multimodaalisesti digitaalisessa vuorovaikutuksessa. Tulevassa tutkimuksessa on siis tarpeellista selvittää, miten teknologialla pyritään toiminnan helpottumisen sijaan pikemminkin vaikuttamaan ihmisten ajatuksiin ja toimintaan, tarjoten ennalta määritellyjä vuorovaikutusketjuja. (Knight ym. 2020.)

Kansallinen lukutaitostrategia vastaa jo sellaisenaan moniin kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamisen haasteisiin, koska sen mukaan tekstitaitojen kehittäminen edellyttää jatkuvaa oppimista ja uudenlaisiin – myös multimodaalisiin ja digitaalisiin – teksteihin tarttumista (Opetushallitus 2021). Tämän tutkielman pohjalta olen kuitenkin havainnut, että erityisesti internetin osallistavien käytänteiden hyödyntämisestä osana monilukutaidon kehittämistä tarvitaan lisää tutkimusta ja keskustelua. Perehtymistä erilaisiin internetin tiedonmuodostuksen käytänteisiin voi pitää osana jokaisen kansalaisen monilukutaitoa. Tiedonmuodostuksessa on myös jatkossa olennaista ottaa huomioon internetin mahdollisuudet ja rajoitteet (Polizzi 2021).

Kriittisen lukutaidon opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on haasteena opettajan omien näkökulmien ja mielipiteiden erottaminen opetuksesta (Rogers 2014).

Omien näkökulmien ja mielipiteiden erottamista opetuksesta kuitenkin haastaa se, että kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamiseen lasketaan kuuluvaksi hyvin monia erilaisia taitoja, joiden relevanssia perustellaan erilaisiin kielikäsitteisiin pohjautuvan tutkimuksen, mutta myös poliittisten syiden vuoksi (ks. Gouseti ym. 2023). Tämän opetuskäytänteiden moninaisuuden vuoksi kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamisen poliittisuuteen tulisi kiinnittää huomiota jo opettajien koulutuksessa. Kielitietoisuuden opetuksen kehittämisen näkökulmasta pidän tärkeänä, että opettajilla on mahdollisuus käydä keskustelua tai jollain tavalla pyrkiä ymmärtämään kriittisen lukutaidon opetuksen poliittisia ulottuvuuksia.

## Lähteet

- Adami, Elizabetta & Kress, Gunther 2010: The social semiotics of convergent mobile devices: new forms of composition and the transformation of habitus – Kress, Gunther *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. s. 184 – 197. London: Routledge
- Anstey, Michele & Bull, Geoff 2018: *Foundations of multiliteracies: reading, writing and talking in the 21st century* (1. painos). London: Routledge.
- Aukerman, Maren 2012: "Why Do You Say Yes to Pedro, but No to Me?" Toward a Critical Literacy of Dialogic Engagement. *Theory into Practice*, 51(1). – <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636335>
- Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher 2013: Traveling textual authority and transformation: an introduction to critical digital literacies. – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) 2013: *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 1 – 14. New York: Peter Lang
- Bakhtin, Mihail & Holquist, Michael. (toim.) 1981 [1934]: *Dialogic imagination: Four Essays*. [kääntäneet englanniksi Emerson, Caryl & Holquist, Michael] Texas: University of Texas Press
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanic, Roz; Gee, James Paul; Jones, Katryn; Maybin, Janet; Ormerod, Fiona; Pardoe, Simon; Pitt, Kathy; Pourbaix, Ranata de; Tusting, Katin & Wilson, Anita 2000: *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge
- Barton, David 2007: *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2.painos). USA: Blackwell
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman & Gee, Jim 1996: A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1) – <https://www.proquest.com/docview/212258378/abstract/3D964FB6890748D3PQ/1>
- Chen, Zhen Troy & Cheung, Ming 2022: Consumption as extended carnival on Tmall in contemporary China: a social semiotic multimodal analysis of interactive banner ads. *Social Semiotics*, 32(2) s. 163–183. – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10350330.2020.1720992>
- Coiro, Julie (toim.) 2008: *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Erlbaum New York: Routledge
- Coiro, Julie; Dobler, Elizabeth & Pelekis, Karen 2019: From curiosity to deep learning: Personal digital inquiry in grades K-5. Stenhouse publishers
- Cope, Bill & Calantzis, Mary 2015: The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies – Cope, Bill & Calantzis, Mary (toim.) *A pedagogy of multiliteracies – Learning by design*. s. 1 – 36. New York: Palgrave Macmillan
- Critical-hanke 2021: *Teknologisia ja sosiaalisia innovaatioita kriittisen lukemisen tukemiseen internetin aikakaudella* (CRITICAL). Tilannekuvaraportti 2021. Helsinki: Suomen Akatemia
- Critical-hanke 2022: Tavoitteena digiajan kriittinen lukija. –<https://educritical.fi/fi/7.4.2023>
- Dijck, van Jose 2014: Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2) –<https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- Datalit-hanke 2022: *Etusivu - Dataliteracy*. –<https://www.datalit.fi> 23.11.2022

- Forzani, Elena; Corrigan, Julie & Kiili, Carita 2022: What does more and less effective internet evaluation entail?: Investigating readers' credibility judgments across content, source, and context. *Computers in Human Behavior*, 135, 107359. – <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107359>
- Foucault, Michel 2005 [1969] suom. Kilpeläinen, Tapani. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel 1980 [1975] suom. Nivanka, Eevi & Kemppinen, Jukka. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Foucault, Michel 1998 [1976] suom. Sivenius, Kaisa. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Freire, Paulo & Bergman Ramos, Myra 1970: *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, Paulo; Kuortti, Joel; Suoranta, Juha & Tomperi, Tuukka (toim.) 2005: *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Frith, Jordan 2013: Turning life into a game: Foursquare, gamification, and personal mobility. *Mobile Media & Communication*, 1(2). – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/2050157912474811>
- Knight, Janine; Dooly, Melinda & Barberá, Elena 2020: Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*. – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10350330.2020.1836815> 21.9.2022
- Gibson, James J. 2013 [1978]: *The Ecological Approach To Visual Perception*. Psychology Press.
- Gouseti, Anastasia; Lakkala, Minna; Raffaghelli, Juliana; Ranieri, Maria; Roffi, Alice & Ilomäki, Liisa 2023: Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*. – <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>
- Heyd, Theresa 2016: Digital genres and processes of remediation. – Georgakopoulou, Alexandra & Spilioti, Thereza (toim.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* s. 133 – 148. New York: Routledge
- Hobbs, Renee 2017: *Create to learn: introduction to digital literacy*. New York: John Wiley & Sons
- Hokkanen, Julius; Soronen, Anne; Talvitie-Lamberg, Karoliina & Valtonen, Sanna 2021: Haavoittuvuuden kudelmat: Digitaalinen subjekti ja haavoittuvuus datavetoista yhteiskuntaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. *Media & viestintä*, 44(2), 69–91. – <https://doi.org/10.23983/mv.109860>
- Holm, Lars & Pitkänen-Huhta, Anne 2012: Literacy practices in transition: setting the scene. – Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (toim.) *Literacy practices in transition : perspectives from the Nordic countries*. s. 1–26. Bristol: Multilingual Matters.
- Janks, Hilary 2000: Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review* 52 (2) – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/713664035>
- Janks, Hilary 2013: The importance of critical literacy. – Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (toim.): *Moving Critical Literacies forward: A new look at praxis across contexts*. s. 32 – 44. New York: Routledge
- Jodoi, Kota; Takenaka, Nobu; Uchida, Satory; Nakagawa, Shiina & Inoue, Narahiko 2021: Developing an active-learning app to improve critical thinking: item selection and gamification effects. *Heliyon*, 7(11) – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08256>
- Johansson, Veronica & Stenlund, Jörgen 2022: Making time/breaking time: critical literacy and politics of time in data visualisation. *Journal of Documentation*, 78(1), 60–82. – <https://doi.org/10.1108/JD-12-2020-0210>
- Knight, Janine & Dooly, Melinda 2020: Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics* 1–24. – <https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1836815>
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kupiainen, Reijo 2022a: Koulu kriittisyyden ja kriittisen lukutaidon perustana. *Mediataitokoulu*. – [https://mediataitokoulu.fi/wp-content/uploads/2022/05/UL\\_tyoyhteisooopas\\_Kupiainen.pdf](https://mediataitokoulu.fi/wp-content/uploads/2022/05/UL_tyoyhteisooopas_Kupiainen.pdf) –11.1.20223
- Kupiainen, Reijo 2022b: *Young children and the need for critical literacy and epistemic cognition skills in the post-truth era*. – <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772848> 21.3.2023
- Lewis, Cynthia; Doerr-Stevens, Candance; Dockter Tierney, Jessica; Scharber, Cassandra 2013: Relocalization in the market economy: Critical literacies and media production in an urban english classroom. – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) 2013: *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 179 – 196. New York: Peter Lang

- Lohnes Watulak, Sarah & Kinzer K. Charles 2013: Beyond Technology Skills: Toward a Framework of Critical Digital Literacies in Pre-Service Technology education teoksessa – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) 2013: *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 127 – 153. New York: Peter Lang
- Louloudi, Eleni 2022: Investigating understandings of critical literacies among Finnish and Canadian teachers. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. <https://doi.org/10.47862/apples.112308>
- Luke, Allan 2013: Defining critical literacy. –Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (toim.): *Moving Critical Literacies forward: A new look at praxis across contexts*. s. 19 – 31. New York: Routledge
- Luostarinen, Aki & Peltomaa, Iida-Maria 2017: Kuinka rakentaa monialainen oppimiskokonaisuus? *Oppimisen tulevaisuus- Youtube-kanava* <https://www.youtube.com/watch?v=I62tBVUhERk> 17.3.2023
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat : tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42865> 21.3.2023
- McChesney, Robert W. 1999: *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*. University of Illinois Press. –<http://www.worldcat.org/oclc/40403736>
- McChesney, Robert W. 2013: *Digital Disconnect: How Capitalism is Turning the Internet Against Democracy*. New York: New Press
- Merchant, Guy 2007: Writing the future in the digital age. *Literacy (Oxford, England)*, 41(3) s. 118–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. ePerusteet. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/464565> 4.10.2022
- Opetushallitus 2019: *Monilukutaito ja kielitietoisuus* –<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monilukutaito-ja-kielitietoisuus> 21.3.2023
- Opetushallitus 2021: *Kansallinen lukutaitostrategia 2030* –<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030> 18.3.2023
- Palsa, Lauri 2021: Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework. Väitöskirja. Lapin yliopisto
- Pandya, Jessica Zacher 2014: Standardizing, and erasing, critical literacy in high-stakes settings – Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (toim.): *Moving Critical Literacies forward: A new look at praxis across contexts*. s. 160 – 173. New York: Routledge
- Pangrazio, Luci & Sefton-Green, Julian 2019: The social utility of ‘data literacy’. *Learning, Media and Technology*. 45(2) –<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/17439884.2020.1707223>
- Pangrazio 2016: Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2) –<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Polizzi, Gianfranco 2021: Internet users’ utopian/dystopian imaginaries of society in the digital age: Theorizing critical digital literacy and civic engagement. *New Media & Society* – <https://doi.org/10.1177/14614448211018609>
- Rafi, Santo 2013: Hacker Literacies – user-generated resistance and reconfiguration of networked publics. – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) 2013: *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 197 – 214. New York: Peter Lang
- Rogers, Rebecca 2013: Cultivating diversity through critical literacy in teacher education. –Kosnik, Clare; Rowsell, Jennifer; Williamson, Peter; Simon, Rob & Beck, Clive (toim.). 2013: *Literacy Teacher Educators: Preparing Teachers for a Changing World*. – <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-200-6>
- Rogers, Rebecca 2014: Coaching Literacy Teachers as They Design Critical Literacy Practices. *Reading & Writing Quarterly*, 30(3) –<https://doi.org/10.1080/10573569.2014.909260>
- Rogers, Rebecca & O’Daniels, Katherine 2015: Critical Literacy Education. – Rowsell, Jennifer & Pahl, Kate (toim.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. s. 62-78. New York: Routledge
- Salomaa, Saara & Palsa, Lauri 2019: Medialukutaito Suomessa : Kansalliset mediakasvatuslinjaukset. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161951> 22.3.2023

- Schmier, Stephanie Anne 2013: Designing space for student choice in a digital media studies classroom – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 15 - 40. New York: Peter Lang
- Schöbel, Sofia Marlana; Janson, Andreas & Söllner, Matthias 2020: Capturing the complexity of gamification elements: a holistic approach for analysing existing and deriving novel gamification designs. *European Journal of Information Systems*, 29(6) -<https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/0960085X.2020.1796531>
- Shir-Raz, Yaffa; Elisha, Ety; Martin, Brian; Ronel, Natti & Guetzkow, Josh 2022: Censorship and Suppression of Covid-19 Heterodoxy: Tactics and Counter-Tactics. *Minerva*.  
<https://doi.org/10.1007/s11024-022-09479-4>
- Sitra 2022: *Digivaalta-selvitys: Datan keräämisen laajuus ylittää arkijärjen ja keskittää valtaa harvojen käsiin*. - <https://www.sitra.fi/uutiset/reilu-datatalous-ja-digitaalinen-sivistys-toisivat-turvaa-suomelle-informaatio-sotien-aikakaudella> 4.10.2022
- Southerton, Clare 2020: Datafication. - L. A. Schintler & C. L. McNeely (toim.), *Encyclopedia of Big Data*. Springer -[https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4\\_332-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4_332-1)
- Stubbs, Michael 1992: English teaching, information technology and critical language awareness - Fairlough, Norman (toim.) *Critical language awareness*. s. 203 - 222 London: Longman
- Sulkunen, Sari & Saario, Johanna 2019: Tutkiva oppiminen tiedonalan tekstitaitojen opetuksessa. *LUKILOKI-hanke 2018–2022*. Jyväskylän yliopisto.
- Tan, Sabine 2010: Modelling engagement in a web-based advertising campaign. *Visual Communication (London, England)*, 9(1) -<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1470357209352949>
- Tarnanen, Mirja 2019: Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 29 (4) Niilo Mäki Instituutti
- Vasquez, Vivian Maria 2017: Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press -<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>
- Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano & Punie, Yves 2022: DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. *JRC Publications Repository* -<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> 13.10.2022
- Vääräsmäki, Johanna 2021: Oatlyn *Maitomyyttien* interpersoonaisia merkityksiä. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto
- Warnick, Barbara 2002: *Critical literacy in a digital era: technology, rhetoric, and the public interest*. Lawrence Erlbaum.
- Zainuddin, Zamzami; Chu, Samuel Kai Wah; Shujahat, Muhammad & Perera, Corinne Jacqueline 2020: The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30. -<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

## LIITTEET

### LIITE 1:

Videotyöpajan Opettajan opas

# Videotyöpaja

Opettajan opas



---

Vääräsmäki, Johanna  
Kevät 2023

---

## JOHDANTO

Miten yläkoululaisille voisi opettaa kriittisyyttä nopean teknologisen kehityksen keskellä? Tällainen kysymys on ohjannut opinnäytetyötäni, jonka tuloksena olen suunnitellut Videotyöpaja-nimisen monialaisen oppimiskokonaisuuden yläkoululaisille. Videotyöpajassa on tarkoituksena tehdä pienryhmissä oma podcast tai video.

Tekemisen kantavana ajatuksena on, että kriittistä ajattelua kehitetään parhaiten luovan tuottamisen avulla. Videotyöpajan tavoitteena on kehittää oppilaiden monilukutaitoa, eli laaja-alaiseen tekstikäsitelmään pohjautuvia tekstien tulkinta-, tuottamis- ja arvottamistaitoja. Tähän kuuluu olennaisesti myös kriittisen ajattelun kehittäminen.

**Tämän monialaisen oppimiskokonaisuuden suoritettuaan opiskelija tiedostuu erilaisista tavoista, joilla vuorovaikutamme teknologian kanssa, sekä oppii hyödyntämään teknologista vuorovaikutusta eettisesti ja esteettisesti omien tavoitteidensa mukaiseen digitaalisen sisällön tuottamiseen.**

Miksi teknologia koukuttaa? Miten sen avulla pyritään ohjailemaan ihmisen toimintaa? Miten teknologiaa ehkä kannattaisi käyttää? Millaisessa roolissa teknologia on omissa tulevaisuuden visioissani? Muun muassa näihin kysymyksiin oppimiskokonaisuuden aikana selvitetään vastauksia. Vaikka teknologia on kouluissa jo osa arkea, tässä projektissa sitä ei nähdä itsestäänselvytenä, vaan kriittisen tarkastelun kohteena.

Markkinoinnin ja informaatioteknologian ammattilaiset tietävät, että suurten katsojalukujen saavuttamisen ja vaikuttavuuden kannalta avainasemassa on osata kommunikoida asiakkaan lisäksi myös teknologian kanssa. Tärkeintä tässä projektissa onkin päästä itse testaamaan pelillisten ohjailukeinojen tuottamista omassa videossa tai podcastissa. Videotyöpajassa oppilaat saavat valita työnsä aiheen omien kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Opettajien tehtävänä on asemoida oppilaat sisällöntuottajien ja ohjelmistonkehittäjien rooliin. Tämä tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että ohjaamme oppilaat tarkastelemaan ja kiinnostumaan teknologisesta vuorovaikutuksesta.

**Videotyöpaja on suunniteltu monialaiseksi oppimiskokonaisuudeksi, jonka materiaaleja voi hyödyntää oppiainerajat ylittävässä työskentelyssä. Sitä voi kuitenkin hyödyntää myös osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisia opintoja. Videotyöpajan sisältö pohjautuu Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, joista erityisesti painottuu Monilukutaidon oppimiskokonaisuus (Opetushallitus 2014: 20).**



## SISÄLLYS

Johdanto .....	1
Kriittiset digitaaliset lukutaidot .....	3
Mitä kriittisyys digitaalisessa ympäristössä tarkoittaa? .....	3
Miten tukea kriittisyyden kehittymistä digitaalisessa ympäristössä? .....	4
Pelilliset keinot multimodaalisissa tekstilajeissa.....	4
Mitä pelilliset keinot ovat? .....	4
Miksi on tärkeää tunnistaa ja analysoida pelillisiä keinoja? .....	5
Tehtäväkokonaisuuden rakenne .....	5
Tiedonkäsittelyprosessit .....	5
Tehtäväkokonaisuuden käytänteistä .....	7
Tehtäväkohtaiset ohjeet:.....	8
Ohjeistus ja tavoitteet/ Minä teknologian käyttäjänä .....	8
Vuorovaikutus teknologian kanssa .....	8
Pelilliset keinot .....	9
Pelillisten keinojen taksonomia .....	10
Mediaprojektin suunnittelu .....	10
Kriittinen kehystäminen .....	11
Videon tai podcastin tuottaminen .....	12
Innovatiivinen kokeilu .....	12
Työn julkaisu/ esittäminen ja arviointi.....	12
Lähteet .....	13
Liitteet .....	13

## KRIITTISET DIGITAALISET LUKUTAIIDOT

### Mitä kriittisyys digitaalisessa ympäristössä tarkoittaa?

Yhteiskunta ja koulu sen mukana on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana entistä digitaalisemmaksi. Jo 2000-luvun alkupuolella kiinnitettiin huomiota koulun tieto- ja viestintäteknologiaopintojen ja todellisen elämän välille kasvavaan kuiluun (Merchant 2007). Nykyäänkin koulussa saatetaan keskittyä lähinnä teknologian käytön harjoitteluun, mutta digitaalisen sisällön tuottaminen jää vähäisemmälle huomiolle (Gouseti, Lakkala, Raffaghelli, Ranieri, Roffi, & Ilomäki 2023).

**Lähtökohtaisesti pidetään kuitenkin tärkeänä, että koulu pysyy ajan tasalla siitä, miten digitaalisissa ympäristöissä muodostetaan ja jaetaan tietoa sekä muodostetaan sosiaalisia verkostoja (Merchant 2007). Videotyöpajan tavoitteena onkin lisätä opettajien resursseja digitaalisen sisällön tuottamiseen keskittyvän opetuksen suunnittelussa.**

Monilukutaidon näkökulmasta kriittisyyden kehittäminen tarkoittaa tietoisuutta viestinnän monimodaalisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. Laaja-alaisen tekstikäsitelmän mukaan tekstit voivat olla kuvallisia, auditiivisia, numeerisia, kinesteettisiä tai näiden yhdistelmiä. Näiden merkitysresurssien lisäksi on olennaista, millaisissa ympäristöissä, tilanteissa tai millaisten välineiden avulla viestitään. Erilaisten tekstien kulttuuristen kytkösten ymmärtäminen nähdään tärkeänä. Monilukutaito ei ole kuitenkaan ainoastaan erilaisten tekstien tulkintaa, vaan myös tekstien tuottamista ja arvottamista oppilaille itselleen merkityksellisillä tavoilla. (Opetushallitus 2014: 20.)

Käytännössä kriittisyys tarkoittaa pysähtymistä jonkin asian äärelle. Kriittisyys on katsomista sekä eteen- että taaksepäin: taaksepäin katsominen on alkuperäisen tekstin kriittistä analyysia, ja eteenpäin katsominen on uuden tekstin luomista (Janks 2013: 35). Kriittinen analyysi tiedonmuodostuksen käytänteenä tarkoittaa Copen ja Kalantzisin (2015: 27) mukaan huomion kiinnittämistä tekstin sisältämiin inhimillisiin taustatekijöihin, kuten puolueellisuuteen tai tekijän mahdollisiin tarkoitukseen. Digitaalisessa ympäristössä voidaan esimerkiksi tarkastella erilaisiin datan esitystapoihin liittyvää puolueellisuutta (Johansson & Stenlund 2022).

**Kriittiset digitaaliset lukutaidot ovat siis niitä taitoja ja käytäntöjä, joita tarvitaan sekä maailmaa että digitaalisia tekstejä kyseenalaistavien digitaalisten sisältöjen luomiseen (Pandya & Ávila 2013).**

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painotetaan itsenäisen ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä (Opetushallitus 2014: 20). Kaikki seitsemän osaamisaluetta pitävät sisälleen ajatuksen, että on opittava käyttämään tietoja ja taitoja tarkoituksenmukaisesti kunkin tilanteen edellyttämällä tavalla.

Kriittiseen ajatteluun viitataan Ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1), Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3), Monilukutaidon (L4) ja Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen (L7) kokonaisuuksissa. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (L5) oppimistavoitteissa kriittisyyttä ei suoraan mainita, mutta oppimisen kuvataan tapahtuvan tekemällä havaintoja ja tuottamalla luovasti erilaisia sisältöjä. Kriittisyyteen viitataan epäsuorasti kuvaamalla, että TVT-taitoihin kuuluu teknologiaan sisältyvien mahdollisuuksien, riskien ja yhteiskunnallisten vaikutusten pohtiminen. (Opetushallitus 2014: 20–24.)

## **Miten tukea kriittisyyden kehittymistä digitaalisessa ympäristössä?**

Videotyöpaja perustuu Opetussuunnitelman mukaisesti ajatukseen, että erilaiset taidot kehittyvät tutkivan ja luovan tekemisen kautta. Luovaa tuottamista voidaan kutsua myös uudelleen tuottamiseksi. Siinä on pohjimmiltaan kyse ihmisen vuorovaikutukseen liittyvästä ilmiöstä. Kaikki kommunikaatio on pohjimmiltaan jonkin aiemmin sanotun tuottamista uudelleen niin, että alkuperäinen merkitys muuttuu. (Kress 2003: 40.)

Aiemmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että pelkkä digitaalisten sisältöjen tuottaminen voi johtaa kritiikittömään ja viihteelliseen toimintaan, jolla ei ole yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Schmier 2013; Warnick 2002). Sen vuoksi tarvitaan myös aikaa sisällön huolelliseen suunnitteluun.

**Tässä tehtäväkokonaisuudessa hyödynnetäänkin pedagogisena lähestymistapana monilukutaitotutkimuksen suunnittelemalla tuottamisen konseptia. Siinä perinteiset ja hyvin tunnetut tiedonkäsittelytavat – kokeminen, käsitteellistäminen, analyysi ja tuottaminen – on järjestelty ajatuksella mallintamaan luovaa prosessia. Siinä on siis on tarkoituksena tutustua asteittain käsiteltävään aiheeseen, ja lopulta itse tuottaa digitaalista sisältöä oman mielenkiinnon mukaisesti. (Cope & Kalantzis 2015.)**

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa oppilaan autonomia ja tekstimaailman monipuolisuus sekä merkityksellisyys oppilaalle itselleen kuvataan tärkeinä asioina (Opetushallitus 2014: 20 – 23). Tässä tehtäväkokonaisuudessa oppilaille annetaan vapaus hyödyntää heitä itseään kiinnostavia digitaalisia sisältöjä.

## **PELILLISET KEINOT MULTIMODAALISISSA TEKSTILAJEISSA**

### **Mitä pelilliset keinot ovat?**

Pelillisyyden käsite on peräisin informaatioteknologian tutkimuksesta. Sillä tarkoitetaan peliä muistuttavia ominaisuuksia sellaisessa ohjelmassa tai sovelluksessa, joka ei ole peli (Schöbel, Janson & Söllner 2020). Pelillisten keinojen tavoitteena on sitouttaa käyttäjä johonkin digitaaliseen ympäristöön niin että hän esimerkiksi viettäisi siellä mahdollisimman kauan aikaa. Pelillisten keinojen vaikuttavuus pohjautuu psykologisiin perustarpeisiin, kuten siihen, että useimmat ihmiset kokevat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön palkitsevana. Esimerkiksi sosiaalisen median monet sovellukset tarjoavat mahdollisuuden luoda omia virtuaalisia roolihahmoja ja käyttäjäprofiileja digitaalista vuorovaikutusta varten, verkkokauppatilaukset kerryttävät bonuspisteitä, ja internetin uutissivustoilla on mahdollisuus liittyä osaksi tärkeää tehtävää tai merkityksellistä tarinaa.

Pelilliset keinot ovat siis ohjailmaan pyrkivää teknologian avulla välitettyä vuorovaikutusta. Kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa on ryhdytty muodostamaan teknologian kriittiseen tarkasteluun keskittyvää pedagogiikkaa, koska teknologiseen vuorovaikutukseen liittyvää ohjailua ei välttämättä osata tunnistaa. **Teknologia markkinoidaan ihmisille usein erilaisia toimintoja helpottavana, mutta se ei ole kuitenkaan koskaan neutraalia. Esimerkiksi kouluympäristössä teknologia muuttaa oppilaiden ja opettajien toimintaa, tavoitteita ja rooleja. Lisäksi erilaisilla ohjelmilla tai sovelluksilla voi olla poliittisia tai kaupallisia intentioita. Sen vuoksi nähdään olennaisena pohtia, miten teknologian avulla pyritään vaikuttamaan ihmisten ajatuksiin ja toimintaan. (Knight, Dooly & Barberá 2020: 18.)**

Vaikuttamisen nähdään tapahtuvan ennalta määriteltyjen vuorovaikutusketjujen välityksellä, jotka tulevat näkyväksi ihmisen käyttäessä teknologiaa (Knight ym. 2020). Teknologian

ohjailukeinot ovat multimodaalisia eli ne voivat koostua kuvasta, tekstistä, symboleista, numeroista, äänestä tai hypertekstistä. Pelillisiä keinoja voidaankin tarkastella Monilukutaidon oppimistavoitteisiin kuuluvan laaja-alaisen tekstikäsitteilyksen puitteissa (Opetushallitus 2014: 22).

## **Miksi on tärkeää tunnistaa ja analysoida pelillisiä keinoja?**

Pelillisiä keinoja on oikeastaan joka puolella, myös koulussa. Oppilaan osaamisen pisteyttäminen, koulussa jaettavat erilaiset palkinnot, tunnustukset ja rangaistukset perustuvat samoihin psykologisiin mekanismeihin kuin nyt huomion kohteena olevat pelilliset keinot (ks. Taulukko 3, liitteenä). Pelilliset keinot eivät sinänsä olekaan hyviä tai huonoja, mutta ne ovat vaikuttavia. Siksi on merkityksellistä, voiko ihminen valita itse, mihin hän haluaa sitoutua. Useimmat suomalaiset haluavat esimerkiksi sitoutua koulunkäyntiin ja oppimiseen.

**Oppilaan omien kiinnostuksenkohteiden hyödyntäminen merkitsee pelillisten ohjailukeinojen tarkastelua oppilaan vapaa-ajan digitaalisissa sisällöissä.** Sosiaalisen median alustat ja niiden sisällöt, älypuhelinsovellukset ja ohjelmat on suunniteltu mahdollisimman koukuttaviksi, joten niissä käytetään runsaasti pelillisiä keinoja. Erityisen tärkeää on tunnistaa useammasta pelillisestä keinosta koostettuja strategioita, koska ne pyrkivät vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti ihmisen ajatteluun (Schöbel ym. 2020).

Koululla on tärkeä tehtävä tukea lasten ja nuorten yleissivistyksen ja oman arvoperustan rakentamista perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus 2014: 15). Siinä on kyse myös luottamuksen rakentamisesta omaan kykyyn ajatella ja tehdä päätöksiä todellisessa elämässä, eli autonomiasta. Virtuaalimaailmassa nimittäin myös autonomialle on olemassa pelillinen vastineensa (Zainuddin, Chu, Shujahat & Perera 2020: 10).

Pelillistetty autonomian kokemus ei kuitenkaan edellytä ihmisyyteen kasvamiseen liittyvien haasteiden kohtaamista, joita opetussuunnitelman perusteissa kuvataan koko koulunkäynnin peruspilareina (Opetushallitus 2014: 15–16). Pelilliset ympäristöt ovat mainoksiin verrattavia, ohjailemaan pyrkiviä tekstejä, joita esiintyy niin oppilaiden vapaa-ajan digitaalisissa ympäristöissä kuin koulun oppimissovelluksissakin. Sen vuoksi pelillisten keinojen kriittinen tarkastelu osana koulun arkea on tullut välttämättömäksi.

## **TEHTÄVÄKOKONAISUUDEN RAKENNE**

### **Tiedonkäsittelyprosessit**

Videotyöpajassa pyritään mallintamaan suunnitteluun pohjautuvaa luovaa tuottamista, joten se on jäsennetty perinteisten ja hyvin tunnettujen tiedonkäsittelyprosessien mukaan. Käytännön työskentelyssä näitä tiedonkäsittelyprosesseja esiintyy kuitenkin myös sikin sokin kaikissa työvaiheissa. Jäsentelyn on tarkoitus muodostaa ainoastaan projektin makrorakenne, joka auttaa oppilaita ja opettajia erittelemään ja tunnistamaan erilaisia tapoja käsitellä tietoa.

Alla olevassa taulukossa kuvataan Videotyöpajan työvaiheet ja niiden laajuudet. **On tärkeää, että tämä suunnitelma käydään projektin ensimmäisellä oppitunnilla kokonaisuudessaan läpi, että oppilaat tietävät, millaista projektia lähdetään tekemään, eivätkä he suorita vain mekaanisesti kutakin yksittäistä vaihetta.**

Työvaihe	Tiedonkäsitelyprosessi	Episteeminen toiminta	Oppilaan tuotos/ aktiviteetti	Laajuus (oppituntia)
Alkuohjeistus/ Minä teknologian käyttäjänä	Tuttujen asioiden kokeminen	Identifioiva	Työvaiheiden läpikäynti ja video- tai podcast-aiheiden ideointia. Oman teknologian käytön pohdimista, älylaitteiden kouluttavuuteen, ajankäyttöön ja tulevaisuuden visioihin liittyvien ajatusten ja kokemusten esilletuomista ja keskustelua.	2
Vuorovaikutus teknologian kanssa	Uusien asioiden kokeminen	Empiirinen	Teknologisen vuorovaikutuksen havainnointia ja siihen liittyvän datan keräämistä. Hypoteesin tai tutkimusongelman muodostamista, induktiivista päättelyä. Videonmuokkausohjelmiin tutustumista.	4
Pelilliset keinot	Konseptuaalisointi nimeämällä	Kategori-soiva	Pelillisyyden käsitteen määrittelemine. Pelillisyyскеinojen nimeäminen ja luokittelu ulkoisten ja sisäisten ominaisuuksien perusteella.	2
Pelillisten keinojen taksonomia	Konseptuaalisointi teorian avulla	Skemaattinen	Motivaation ja dynamiikan käsitteiden määrittely. Useasta eri pelillisistä keinoista koostuvien kokonaisuuksien eli pelillisten strategioiden tarkastelu. Pelillisten strategioiden toiminnan hahmottamista ja oman strategian suunnittelua.	2
Mediaprojektin suunnittelu	Funktionaalinen analyysi	Funktionaalinen	Projektisuunnitelman työstämistä ryhmissä. Video- ja podcast-toteutuksiin tutustumista ja oman pelillisen strategian kehittelyä. Suunnitelmaan liittyvien valintojen argumentointia. Suunnitteluvalintojen ja työn tavoitteiden välistä syyseuraussuhteiden hahmottamista ja loogista päättelyä.	4
Kriittinen kehystämisen	Kriittinen analyysi	Tulkitseva	Datan esitystapojen puolueellisuuteen tutustuminen. Tehtyjen valintojen kyseenalaistamista, niiden taustalla olevien inhimillisten tekijöiden kuten päämäärien, puolueellisuuden tai eettisyyden huomioon ottamista. Tämän vaiheen lopussa <b>projektisuunnitelma</b> on valmis.	4
Videon tai podcastin tuottaminen	Soveltaminen ohjeen mukaan	Pragmaattinen	Videon tai podcastin tuottaminen ryhmätyöskentelynä projektisuunnitelman mukaan. Raakamateriaalin kuvaus tai äänittäminen sekä materiaalin editointi.	4
Innovatiivinen kokeilu	Soveltaminen luovasti	Innovatiivinen	Videota tai podcastia tehdessä syntyneiden ideoiden kokeileminen, pienien muutosten tekeminen valmiiseen projektiin tai kokonaan uuden version tekeminen alkuperäisen lisäksi. Projektisuunnitelmasta poikkeaminen.	4
Työn julkaisu/ esittäminen ja arviointi	Kriittinen analyysi	Tulkitseva	<b>Valmiin työn</b> julkaisu internetissä ja/ tai esittäminen muille oppilaille. Tehtyjen valintojen kyseenalaistamista, niiden taustalla olevien inhimillisten tekijöiden kuten päämäärien, puolueellisuuden tai eettisyyden huomioon ottamista. <b>Itsearviointi</b> ja opettajan palaute.	4
<b>Yhteensä</b>				30

Taulukko 1: Videotyöpaja

Tässä projektissa on siis ideana tuottaa houkutteleva tai ohjailemaan pyrkivä video tai podcast ryhmätyönä. Alkuvaiheen kokemis- ja konseptualisointivaiheiden tarkoituksena on antaa oppilaille eväitä ammattimaiseen pelillisen sisällön tuottamiseen. Empiiriseen havainnointiin on varattu hieman enemmän aikaa kuin identifioivaan ja konseptualisoivaan työskentelyyn, koska empiirisen havainnoinnin kohdalla havainnoidaan sekä pelillisiä keinoja että tutustutaan erilaisiin videonmuokkausohjelmiin.

Kriittinen analyysi on yksi työn tärkeimmistä vaiheista: se on pysähtymistä pohtimaan työskentelyn tarkoitusta ja tavoitteita. Siinä analysoidaan internetsisältöjen ja omien tuotosten eettisyyttä sekä inhimillisiä ulottuvuuksia, kuten päämääriä ja puolueellisuutta.

## Tehtäväkokonaisuuden käytänteistä

Videotyöpajassa hyödynnetään Youtubea teknologisen tiedon hankkimiseen. Google-hakukoneen omistama youtube.com-videopalvelu on tällä hetkellä ylivoimaisesti suurin ja suosituin videopalvelu. Erilaisiin sosiaalisen median sovelluksiin, kuten Facebookiin, Tiktokiin, Snapchatiin ja Instagramiin verrattuna, Youtubea pidetään käytännöllisenä tiedonlähteenä, koska se on Googlen alaisuudessa samalla myös hakukone. Youtubesta voi hakea tarvitsemaansa tietoa erilaisista videonmuokkausohjelmista, videon editoimisesta, julkaisusta ja markkinoinnista. Taulukossa 2 on eritelty hyödyllisiä hakusanoja työvaiheittain.

<b>Työvaihe:</b>	<b>Esimerkkejä hakusanoista:</b>
<b>Erilaisiin videon ja audion muokkausohjelmiin tutustuminen ja käyttäminen</b>	videon editointi videoeditori äänenkäsittely
<b>Videon tai podcastin käsikirjoituksen laatiminen</b>	käsikirjoitus videon suunnittelu
<b>Videon tai podcastin tekeminen</b>	podcastin tekeminen videon tekeminen videon kuvaaminen tietokoneen näytön ja äänen nauhoitus audio tallennus äänen tallennus/ tallentaminen
<b>Kameran edessä esiintymisen harjoittelu</b>	kameralla esiintyminen, esiintyminen videolla
<b>Kameran käyttäminen</b>	kameralla kuvaaminen, puhelimella kuvaaminen, videoiden siirtäminen kamerasta tietokoneelle
<b>Videon julkaiseminen</b>	videon julkaiseminen podcastin julkaiseminen julkaisuasetukset

**Taulukko 2: Hakusanoja**

Esimerkiksi hakutermeillä "videoeditori" ja "videon editointi" saa paljon suomenkielisiä ohjeita sekä yksityisiltä että kaupallisilta toimijoilta. Useimmista videonmuokkausohjelmista on saatavilla internetistä ladattava ilmaisversio, jonka vastineeksi yritykset keräävät ohjelman lataajan yhteystiedot.

Tehtäväkokonaisuuden sisällöllinen tieto, videoiden aiheet, määräytyvät oppilaiden omien kiinnostuksenkohteiden mukaan. Tavoitteena on ulottaa kriittisen ajattelun kehittäminen siihen maailmaan, jossa oppilas joka tapauksessa saattaa viettää paljon vapaa-aikaansa. Oppilas voi siis tarkastella ja havainnoida pelillisyyttä itse valitsemistaan videosisällöistä ja tuottaa oman videon tai podcastin ryhmän kesken neuvotellusta aiheesta.

**Opettaja ei puutu videosisältöihin ellei niissä ole jotain oppilaiden kehitykselle haitallista. Tässä noudatetaan paikallisen opetussuunnitelman toimintakulttuuria ja Opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattuja sitovia sopimuksia, kuten Lapsen oikeudet.** (Opetushallitus 2014: 15.)

Tehtäväkokonaisuuden eriyttäminen eri vuosiluokille tapahtuu muuttamalla opetuksessa käytettäviä käsitteitä. Seitsemännellä luokalla käytetään vielä yleiskielisiä ilmaisuja. Esimerkiksi tiedonkäsittelyprosesseja kuvaavasta taulukosta voi jättää pois "episteemistä toimintaa" kuvaavan sarakkeen. Kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaiden kanssa voidaan käyttää enemmän uusia käsitteitä. Oleellista ei kuitenkaan ole oppia mitä nämä käsitteet tarkoittavat, vaan käsitteet voivat toimia apuvälineenä digitaalisen ympäristön ja teknologian vuorovaikutuksen tarkastelussa. On suotavaa, että oppilaat käyttävät myös omia käsitteitä. He voivat keksiä uusia sanoja tai hyödyntää videoiden tekijöiden tai muiden tämän aiheen "sisäpiiriläisten" käyttämää kieltä.

## **TEHTÄVÄKOHTAISET OHJEET:**

**Työvaiheen kesto (45 minuuttia=yksi oppitunti)**

### **Ohjeistus ja tavoitteet/ Minä teknologian käyttäjänä**

**2 x 45 min**

Aluksi opettaja näyttää oppilaille Videotyöpajan suunnitelman (Taulukko 1) ja kuvaa suullisesti jokaisen vaiheen tavoitteet ja työskentelytavat erikseen. Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan, mikä aihe heitä kiinnostaisi, mitä voisi lähteä havainnoimaan ja mistä lähteä tuottamaan sisältöä. Jo tässä vaiheessa voi olla hyvä pohtia myös alustavaa ryhmäjakoja. Onko joillain oppilailla samoja kiinnostuksenkohteita, joista olisi hyvä lähteä tuottamaan yhteistä projektia? Oppilaiden kanssa keskustellaan myös hyödynnettävien internetsisältöjen rajoituksista: mitkä sisällöt tai aihepiirit eivät ole hyväksyttäviä.

Oppilaat pohdiskelevat apukysymysten avulla omaa suhdettaan teknologiaan. Kysymyksiä voivat olla esimerkiksi: Mitä älypuhelin tai tietokone minulle merkitsee? Miksi käytän älypuhelinia? Millaisia tavoitteita minulla on tulevaisuuden suhteen elämässä yleensä, ja mikä rooli älypuhelimella on niissä tavoitteissa? Mitä laitteita tai ohjelmia käytän ja kuinka monta tuntia päivässä? Koukuttaako älypuhelin? Jos koukuttaa niin miksi?

### **Vuorovaikutus teknologian kanssa**

**4 x 45 min**

Tämän työvaiheen ensimmäisellä oppitunnilla pohditaan, mitä on vuorovaikutus.

**Vuorovaikutus on ihmisten keskinäistä viestintää. Sen avulla he testaavat ajatustensa pätevyyttä saamalla muilta palautetta. Kaikki tieto rakentuu vuorovaikutuksen kautta. (Cope & Kalantzis 2015.)**

Opettaja näyttää miten teknologista vuorovaikutusta voidaan tarkastella. Tämä tapahtuu kiinnittämällä huomiota teknologisiin tarjouksiin. Niitä ovat erilaiset painikkeet, kuvakkeet, staattiset tekstit ja kuvat, merkit, äänet ja liikkeet.

Seuraavaksi oppilaat voivat ryhtyä tekemään havaintoja teknologisesta vuorovaikutuksesta. Miten erilaisissa älypuhelinsovelluksissa voidaan vuorovaikuttaa? Mitä eroa on ihmisten välisellä ja teknologian ja ihmisen välisellä vuorovaikutuksella?

Tietokoneella, älypuhelimella ja tabletilla havaintoja voi tehdä jostain itseä kiinnostavasta sovelluksesta tai laitteesta itsestään: Ota näyttökuvaa, avaa kuvan muokkaustoiminto ja ympyröi kuvasta jokainen tarjouma, eli näytöllä oleva kohde. Pohdi, mitä ympyröimäsi kohteet eli tarjoumat viestivät.

Tämän työvaiheen toisella oppitunnilla voidaan käydä yhdessä läpi oppilaiden ottamia näyttökuvia erilaisista tarjoumista. Tavoitteena on, että oppilaat tämän toiminnan myötä valitsevat jonkin itseään erityisesti kiinnostavan tutkimuskohteen. Se voi olla jokin tietty ohjelma, peli tai sovellus, tai se voi olla jokin teknologiseen vuorovaikutukseen liittyvä ilmiö, jonka oppilas on havainnut toistuvan eri ohjelmissa. Tämä tutkimuksen kohde liittyy kuitenkin teknologiseen vuorovaikutukseen, ja se on eri asia kuin tulevan videon tai podcastin aihe.

Tämän työvaiheen kolmannella ja neljännellä oppitunnilla voidaan ladata tietokoneelle erilaisia videonmuokkausohjelmia ja tarkastella niiden ominaisuuksia. Millaisia tarjoumia videonmuokkausohjelmissa on? Ohjelmien tarkastelussa kannattaa käyttää apuna Youtubesta löytyviä ohjevideoita (ks. esimerkkejä hakusanoista, Taulukko 2).

## **Pelilliset keinot**

### **2 x 45 min**

Tässä työvaiheessa on tarkoitus jatkaa digitaalisten ympäristöjen havainnointia, mutta sen rinnalla ryhdytään nimeämään tehtyjä havaintoja. Nimeämisessä voidaan käyttää apuna liitteenä olevaa pelillisyyden rakenneosia kuvaavaa taulukkoa 3, mutta sen lisäksi oppilaat voivat nimetä erilaisia kohteita myös itse. Opettajan voi olla hyvä tulostaa taulukko jokaiselle oppilaalle. Tähän tulosteeseen oppilas voi kirjoittaa muistiin konkreettisia esimerkkejä tai tarkempia kuvauksia pelillisistä keinoista sekä lisätä mahdollisia omia kategorioita.

Tämän vaiheen ensimmäisellä oppitunnilla pohditaan ohjailevuutta yleisesti kielellisellä tasolla. Mikäli tunneilla on käsitelty esimerkiksi mainontaa tai argumentointikeinoja, aihe voidaan kytkeä näihin sisältöihin. On tärkeää pohtia myös erilaisten muotokielten vaikuttavuutta: esimerkiksi kirkaat värit ja musiikki, kirjoitetut tekstit, kuvat ja hyperlinkit.

Opettaja esittelee pelillisyyden rakenneosia kuvaavan taulukon (Taulukko 3, liitteenä). Tunnilla käydään taulukko läpi ja etsitään muutamia konkreettisia esimerkkejä jokaisesta taulukossa olevasta rakenneosasta. Pohditaan, mitkä ominaisuudet ovat houkuttelevia ja miksi. Millaisista osista erilaiset pelilliset keinot koostuvat? Esimerkiksi *pisteet* voisivat olla yleensä numeerisia tekstejä, kun taas *narratiivit* koostuvat kirjoitetusta tekstistä ja/ tai kuvista ja videoista.

Pohditaan pelillisyyden määritelmää:

**Pelilliset keinot ovat peleissä käytettäviä ominaisuuksia sellaisessa sovelluksessa tai ohjelmassa, joka ei ole peli. Pelillisten keinojen tarkoituksena on muuttaa teknologian käyttäjän toimintaa ja esimerkiksi saada hänet viettämään sovelluksen parissa mahdollisimman paljon aikaa. Pelilliset keinot esiintyvät tavallisesti strategiana, joka koostuu useammasta eri keinosta. Näin niiden on todettu olevan vaikuttavimpia. (Schöbel ym. 2020.)**

Tämän työvaiheen toisella oppitunnilla oppilaat ryhtyvät nimeämään muistiinpanoissaan olevia havaintoja sekä tekemään lisää havaintoja pelillisistä keinoista. Mitkä keinot esiintyvät yhdessä kokonaisuina strategiana jossain sovelluksessa tai ohjelmassa? Käytetäänkö jossain vain yhtä keinoa?



## Pelillisten keinojen taksonomia

2 x 45 min

Tässä työvaiheessa tarkastellaan erilaisia pelillisiä strategioita. Työskentelyssä voidaan edelleen hyödyntää pelillisten keinojen rakenneosia kuvaavaa taulukkoa (Taulukko 3). Lisäksi voidaan hyödyntää myös pelillisten keinojen taksonomiaa kuvaavaa taulukkoa (Taulukko 4), mikäli opettaja kokee sen hyödyllisenä. Tarkoitus ei ole kuitenkaan päästä täydelliseen selvyyteen jokaisen pelillisen logiikan ja muotoilun toiminnasta, vaan avoimin mielin pohtia, miten erilaiset oppilaiden havaitsemat pelilliset keinot toimivat kokonaisuutena jossain ohjelmassa.

Tämän vaiheen ensimmäisellä oppitunnilla tutkitaan lisää pelillisten keinojen rakenneosia kuvaavaa taulukkoa (Taulukko 3). Lisäksi perehdytään dynamiikan ja motivaation käsitteisiin:

**Dynamiikka kuvaa pelillisen strategian vuorovaikutteista ulottuvuutta, joka muodostaa toiminnasta ihmiselle merkityksellistä. Onko vuorovaikutus luonteeltaan palkitsevaa, yhteistyötä sisältävää, haastavaa tai kilpailua aiheuttavaa? Nämä kaikki vuorovaikutuksen ominaisuudet ovat ihmisten kokemuksia, jotka vetävät heitä puoleensa eri tavoilla. (Schöbel ym. 2020.)**

**Motivaatio on tärkeä toimintaan ryhtymisen taustalla oleva vaikutin. Se jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on ihmisen sisältä kumpuavaa paloa ja tarvetta ryhtyä johonkin, kun taas ulkoinen motivaatio on pakonomaista tekemistä jonkin palkkion toivossa tai rangaistuksen välttämiseksi. (Schöbel ym. 2020)**

Näitä käsitteitä voi pyrkiä havainnollistamaan oppilaille pyytämällä heitä pohtimaan esimerkiksi, millaiseen dynamiikkaan koulunkäynti heidän mielestään perustuu, ja ovatko he siihen sisäisesti vai ulkoisesti (tai ehkä molempien suhteen) motivoituneita. Tuntuuko koulunkäynti yhteistyön tekemiseltä vai kilpailulta? Käytkö koulua uuden oppimisen (sisäinen motivaatio) vai koulunumeroiden takia (ulkoinen motivaatio)?

Tämän vaiheen toisella oppitunnilla etsitään erilaisiin dynaamisiin ja motivaatioon liittyviin tekijöihin pohjautuvia pelillisiä strategioita. Oppilas tarkastelee aiemmin havainnoimaansa kohdetta tai ilmiötä itsenäisesti tai tarvittaessa opettajan avustuksella. Tässä vaiheessa voidaan jo alkaa myös pohtia pelillisen strategian tuottamista. Miten oppilaat itse yhdistelisivät erilaisia pelillisiä keinoja ja millaisiin tarkoituksiin?

## Mediaprojektin suunnittelu

4 x 45 min

Nyt on tarkoitus alkaa suunnittelemaan omaa video- tai podcast-projektia työstämällä tämän oppaan liitteenä oleva **Projektisuunnitelma**. Tästä eteenpäin en enää kuvaa tarkasti jokaisen oppitunnin kulkua erikseen, sillä oppilaat työskentelevät ryhmissä omaan tahtiinsa.

Tämän vaiheen aluksi jakaudutaan 2–4 hengen ryhmiin, jotka työstävät yhteisen tuotoksen. Tässä vaiheessa oppilaat ovat käyttäneet runsaasti aikaa heitä itseään kiinnostavien ohjelmien ja sovellusten havainnointiin, ja jokaisella voi olla jo ajatuksia ja ideoita siitä, mitä he haluavat lähteä tekemään. Ryhmäjaon voi suorittaa joustavasti niin, että oppilaat yhdessä opettajan kanssa keskustellen selvittävät, miten ryhmät kannattaisi rakentaa.

Suunnitteluun kuuluu aluksi päättää projektin aihe, sisältö, viestinnällinen tavoite, kohde-ryhmä ja kesto (2–10 minuuttia). On päätettävä, mitä videon ja audion muokkausohjelmaa käytetään. Olisi hyvä, jos oppilaat voisivat kokeilla muutamaa erilaista ohjelmaa ja vertailla niitä keskenään. Tietoa videoiden ja podcastien tekemisestä sekä erilaisista ohjelmista on internetissä, esimerkiksi Youtubessa, runsaasti tarjolla.

Mitä erilaisia videonmuokkausohjelmia on, ja miten niitä käytetään? Millaisia ohjeita annetaan videoiden muokkaamiseen, kameralle esiintymiseen ja julkaisun markkinointiin ja näkyvyyteen? Millaisia vinkkejä erilaiset asiantuntijat (yksityiset videojulkaisijat, tutkijat tai ohjelmistosuunnittelijat) antavat teknologian (somejättien) kanssa kommunikointiin?

Tässä vaiheessa perehdytään erilaisiin video- ja podcast-toteutuksiin, ja samanaikaisesti liikutaan pelillisistä keinoista tehtyjen muistiinpanojen, havaintojen ja taulukoiden (Taulukot 3 ja 4) välillä.

Miten pelillisiä keinoja käytetään tai tuotetaan erilaisissa internetsisällöissä? Millaisia vaikutuksia niillä on katsojaan/ kuulijaan? Miten pelilliset keinot konkreettisesti ilmenevät ja toimivat erilaisissa internetsisällöissä? Mitä tavoitteita ryhmällä on oman projektinsa suhteen? Millaisia pelillisiä keinoja kannattaa käyttää omassa projektisisällössä ja missä järjestyksessä, jotta saavutetaan haluttu lopputulos? Näiden apukysymysten avulla jatketaan muistiinpanojen tekemistä ja oman projektin suunnittelua.

## **Kriittinen kehystäminen**

**4 x 45 min**

Projektisuunnitelman tekeminen jatkuu. Tässä vaiheessa kiinnitetään huomiota suunnitteilla olevan projektin, ja ylipäätään erilaisten jo olemassaolevien toteutusten päämääriin, eettisyyteen tai puolueellisuuteen. Tarkastelussa voidaan käyttää apuna alla olevia apukysymyksiä sekä puolueellisia datan esitystapoja kuvaavaa taulukkoa (Taulukko 5). Projektisuunnitelmaan kirjataan työn kriittiset näkökulmat ja tehdään tarvittavat muutokset aiempaan suunnitelmaan, mikäli on havaittu jotain paranneltavaa.

Apukysymyksiä työn kriittiseen kehystämiseen: Mikä on jonkin sisällön todellinen päämäärä? Esimerkiksi video voi viihdyttää, mutta onko sillä myös kaupallisia päämääriä? Puhelinsovellus koulussa tai kotona voi olla hyödyllinen jossain arkisessa asiassa tai oppimisessa, mutta kerääkö se ihmisten toiminnasta dataa? Millaista arvomaailmaa tai ajatusmaailmaa digitaalisten sisältöjen kautta omaksutaan? Liittyykö tarkasteltuihin sisältöihin eettisiä ongelmia, millaisia? Liittyykö suunnitteilla olevan projektin sisältöön eettisiä ongelmia, millaisia? Miten nämä ongelmat voisi korjata muuttamalla suunnitelmaa? Liittyykö pelillisiin keinoihin eettisiä ongelmia, millaisia? Onko ihmisen toiminnan ohjaileminen internetissä eettistä?

## **Projektisuunnitelma**

Viimeistään tämän vaiheen lopussa jokaisella oppilasryhmällä tulisi olla valmiina projektin suunnitelma, jossa kuvataan sen otsikko ja aihe, sisältö, kesto, kohde-ryhmä, pelilliset keinot, mitä sovelluksia ja laitteita käytetään, missä ja miten projekti julkaistaan, ja kriittiset näkökulmat (eettisyys, puolueellisuus, päämäärät). Suunnitelma näytetään opettajalle, joka hyväksyy sen. Tämän jälkeen ryhmä voi aloittaa projektin toteutuksen.

## **Videon tai podcastin tuottaminen**

**4 x 45 min**

Oppilasryhmissä aloitetaan projektin toteuttaminen kuvaamalla kameralla tai äänittämällä mikrofoniin raakaa sisältöä. Nämä tiedostot ladataan tietokoneelle ja siirretään videon/podcastin muokkausohjelmaan. Seuraavaksi sisältöä aletaan leikkamaan ja kokoamaan suunnitelman mukaisesti kokonaisuudeksi. Kokonaisuuteen voidaan lisätä teksti-, musiikki- tai selostusraitoja, sekä ääni- ja kuvatehosteita. Tämä työ perustuu tiiviisti projektisuunnitelmaan.

Videota voi kuvata suunnitelman mukaan sisällä tai ulkona, koululla, kirjastossa tai nuorisotilassa. Podcastin äänittämiseen on parhaassa tapauksessa käytettävissä studio, mutta siinäkin voi hyödyntää erilaisia ääniaiseita, kuten luontoa tai kaupunkiympäristöä.

## **Innovatiivinen kokeilu**

**4 x 45 min**

Etenkin projektin toteuttamisen alkuvaiheessa on tärkeää lähteä tekemään työtä aiemman suunnitelman mukaan. Käytännössä tekeminen kuitenkin voi synnyttää myös uusia ajatuksia ja ideoita. Niitä voi testata tekemällä samasta projektista muutaman erilaisen version tai poikkeamalla hieman projektin alkuperäisestä suunnitelmasta. Tässä vaiheessa on tarkoitus harjoitella innovatiivisuutta, mikä tarkoittaa tilan antamista suunnitelman muutoksille.

Mikäli jokin suunnitelman kohta osoittautuu epäkäytännölliseksi, tai sisältö ei miellyttäkään ryhmäläisiä, voidaan suunnitelmaa muuttaa vielä toteutusvaiheessa. Videonmuokkausohjelmista voi löytyä jotain ominaisuuksia, joita ei osannut suunnitelmassa ottaa huomioon, ja jota haluaisi kokeilla. Materiaalia kuvatessa saattaa syntyä jotain suunnitelmasta poikkeavaa, jonka oppilaat haluavatkin toteuttaa.

## **Työn julkaisu/ esittäminen ja arviointi**

**4 x 45 min**

Lopuksi valmis projekti julkaistaan tai esitetään sovitulla tavalla, joko luokan tai koulun kesken, tai internetissä.

Julkaisun jälkeen, tai sen yhteydessä, on loppuarvioinnin aika. Kaikkien ryhmien tuotokset käydään läpi luokan kesken, ja jokainen oppilas kirjoittaa omasta projektistaan itsearvioinnin. Opettaja antaa palautetta jokaiselle oppilaalle erikseen Videotyöpajan arviointilomakkeen kriteerien mukaisesti. Arviointilomakkeet ovat tämän Opettajan oppaan liitteinä. Itsearviointi ja palaute ovat luonteeltaan työn kriittistä reflektointia, joten siinä on tarkoitus esittää erilaisia tulkintoja työstä. Opettajan palaute voi olla suullista tai kirjallista.

## LÄHTEET

- Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher 2013: Traveling textual authority and transformation: an introduction to critical digital literacies. – Ávila, JuliAnna & Pandya, Jessica Zacher (toim.) 2013: *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. s. 1 – 14. New York: Peter Lang
- Barton, David 2007: *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2.painos). USA: Blackwell
- Cope, Bill & Calantzis, Mary 2015: The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies – Cope, Bill & Calantzis, Mary 2015 (toim.) *A pedagogy of multiliteracies – Learning by design*. s. 1 – 36. New York: Palgrave Macmillan
- Knight, Janine; Dooly, Melinda & Barberá, Elena 2020: Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*. – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10350330.2020.1836815> 21.9.2022
- Gouseti, Anastasia; Lakkala, Minna; Raffaghelli, Juliana; Ranieri, Maria; Roffi, Alice & Ilomäki, Liisa 2023: Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*. –<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>
- Johansson, Veronica & Stenlund, Jörgen 2022: Making time/breaking time: critical literacy and politics of time in data visualisation. *Journal of Documentation*, 78(1), 60–82. – <https://doi.org/10.1108/JD-12-2020-0210>
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Merchant, Guy 2007: Writing the future in the digital age. *Literacy (Oxford, England)*, 41(3) s. 118–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. ePerusteet. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/464565> 4.10.2022
- Schöbel, Sofia Marlina; Janson, Andreas & Söllner, Matthias 2020: Capturing the complexity of gamification elements: a holistic approach for analysing existing and deriving novel gamification designs. *European Journal of Information Systems*, 29(6) –<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/0960085X.2020.1796531>
- Warnick, Barbara 2002: *Critical literacy in a digital era: technology, rhetoric, and the public interest*. Lawrence Erlbaum.
- Zainuddin, Zamzami; Chu, Samuel Kai Wah; Shujahat, Muhammad & Perera, Corinne Jacqueline 2020: The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30. –<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

## LIITTEET

# Videotyöpajan projektisuunnitelma

Työn aihe:

Ryhmäläisten nimet:

Video vai podcast? (ympyröi)

## **Pelillinen strategia:**

Miten työssänne pyritään vaikuttamaan katsojaan tai kuuntelijaan? Eli millaiseen logiikkaan ja muotoiluun työ perustuu? Käyttäkää suunnittelussa apuna Pelillisten keinojen taksonomiaa (Taulukko 4).

Ympyröi työssä käytettävät pelilliset keinot (2-3 keinoa riittää)

Pisteet	Tulostaulu	Virtuaaliset esineet	Muistutus
Palkinnot	Edistymispalkki	Hahmot	Keräysjärjestelmä
Palaute	Taso	Kertomukset eli	
Aikapaine	Tehtävät	narratiivit	

Kuvaus työn sisällöstä. Miten ja missä järjestyksessä pelilliset keinot esiintyvät työssä?

(Kuvausta voi jatkaa erilliselle paperilla, jos tähän ei mahdu.)

Missä ja miten valmis työ julkaistaan tai esitetään?

Tarvikkeet:

Suunnitellun esitystavan kriittinen arviointi ja ratkaisuehdotukset:

**Hienoa, suunnitelma on valmis!**

•••••  
Opettajan allekirjoitus

# Ohje pelillisen strategian suunnitteluun

## Pelillinen strategia: **ESIMERKKI**

Miten pyritään vaikuttamaan katsojaan tai kuuntelijaa? Eli millaiseen logiikkaan ja muotoiluun työ perustuu? Käyttäkää suunnittelussa apuna Pelillisten keinojen taksonomia (Taulukko 4).

Tavoitteena on motivoida sisäisesti katsojaa/ kuulijaa. Lisäksi haluamme hyödyntää kilpailun vaikuttavuutta.

1. Merkitsen kohdat, jotka vastaavat kumpaakin tavoitettani. Ellei mikään rakenneosa vastaa tavoitteita, on kokonaisuutta pohdittava uudelleen.

2. Alleviivaan vaihtoehdoista ne, jotka mieluiten haluan toteuttaa, ja jotka sopivat aiheeseeni.

Rakenneosat	Rakenneosien ulottuvuudet ja ominaisuudet																		
	Pelillisen konseptin sisäinen logiikka						Pelillisen konseptin muotoilu												
	Keskkinäinen riippuvuus		Kehitys		Käyttäjien osallistuminen	Motivaatio	Palkkio		Bonus	Rangaistus	Yllätykset	Kilpailu	Yhteistyö						
Itenäinen	Riippuvainen	Kehittyvä	Staatinen	Osittainen osallistuminen	Kehittäjän määrämää	Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaatio	Palkitseva	Dokumentoituva	Bonus	Ei bonusta	Rangaitee	Neutraali	Yllätykset	Ei yllätyksiä	Kilpailullinen	Yhteillöllinen	Yhteistyömahdollisuus	Ei yhteistyömahdollisuutta
Keräysjärjestelmät	x		x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Pisteet	x			x		x		x		x		x		x		x		x	
Mitalit	x		x	x	x			x		x		x		x		x		x	
Virtuaaliset esineet	x	x		x	x			x		x		x		x		x		x	
Tulostaulu		x	x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Käyttäjätaso		x	x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Edistymispalkki		x	x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Palautte	x			x		x		x		x		x		x		x		x	
Käyttäjän hahmo	x		x	x	x	x		x		x		x		x		x		x	
Tietoa välittävä hahmo	x		x	x		x		x		x		x		x		x		x	
Missio	x			x	x	x		x		x		x		x		x		x	
Kertaluonteiset kertomukset	x			x		x		x		x		x		x		x		x	
Prosessiluonteiset kertomukset	x		x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Muistutus	x		x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Ajan manipulointi	x			x		x		x		x		x		x		x		x	

Taulukko 4: Pelillisten keinojen taksonomia (Schöbel, Janson & Söllner 2020)

Ympyröi työssä käytettävät pelilliset keinot (2-3 keinoa riittää)

Pisteet	Tulostaulu	Virtuaaliset esineet	Muistutus
Palkinnot	Edistymispalkki	Hahmot	Keräysjärjestelmä
<b>Palautte</b>	Taso	<b>Kertomukset eli narratiivit</b>	
Aikapaine	<b>Tehtävät</b>		

Kuvaus työn sisällöstä. Miten ja missä järjestyksessä pelilliset keinot esiintyvät työssä?

Teen videon, jossa kerron viikonlopun vietostani. Videon alussa olen matkalla koulusta kotiin. Kerron samalla, että olen menossa viikonloppuna käymään isovanhempieni luona. Seuraava kohta on kotona kun pakkaan tavaroita ja mietin, mitä ottaisin mukaan. Sitten istun autossa ja kuvaan ohi ajavaa liikennettä. Perillä haastattelen lyhyesti isovanhempia ja kuvaan miten ajan ruohikon, poimin omenoita ja istuskelen pihamaalla. Nämä lyhyet peräkkäiset tapahtumat muodostavat kertomuksen.

Lopuksi annan katsojille palautteen ja tehtävän. Palautte: Puhun hymyillen suoraan kameralle ja kiitän katsojia, että he jaksivat katsoa videon loppuun. Tehtävä: Kehotan heitäkin vierailemaan isovanhempiensa luona, tai jonkun vanhuksen luona. Kerron heille, miten tärkeää sellainen auttaminen on.





# Videotyöpajan arviointi

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●  
**Oppilaan nimi**

	<b>Monilukutaidon oppimistavoite</b>	<b>Opettajan palaute</b>
A	<p>Tuottaminen Oppilas osaa tuottaa video- tai podcast-muotoisia tekstejä. Hän osaa hankkia video- tai audiomateriaalia kuvaamalla tai äänittämällä, yhdistellä ja muokata sitä kokonaisuudeksi, sekä esittää ja julkaista valmiin työn internetissä.</p>	
B	<p>Tulkitseminen Oppilas osaa tulkita video- tai podcast-muotoisia tekstejä ja niissä käytettyjä pelillisiä keinoja. Tähän sisältyy kyky eritellä multimodaalisen tekstin osia eli tarjoumia ja pohtia niiden tehtäviä tekstikokonaisuuden kannalta.</p>	
C	<p>Arvottaminen Oppilas ymmärtää pelillisten keinojen vaikuttamaan pyrkivän luonteen ja osaa tarkastella niiden eettisiä ja esteettisiä näkökulmia. Oppilas osaa hyödyntää pelillisiä keinoja omien tavoitteiden mukaisesti.</p>	
D	<p>Kulttuurit ja identiteetti Oppilas ymmärtää erilaisten videoiden ja podcastien taustalla olevan erilaisia ideologioita, uskomuksia ja kulttuureja. Hän pohtii myös omaa teknologian käyttöönsä ja omaa tapaansa tulkita ja tuottaa videoita tai podcasteja. Näiden suhteen oppilas asettaa itselleen tavoitteita tulevaisuudelle.</p>	
E	<p>Yhteistyö Oppilas osaa tuottaa videota tai podcastia myös yhdessä muiden kanssa. Hän osaa tehdä yhteistyötä ja ottaa muut ryhmän jäsenet huomioon.</p>	

<b>Rakenneosat</b>	<i>Pelillisyysskonseptin yksittäisiä rakenneosia, joita ohjelmistojen kehittäjät ja suunnittelijat käyttävät rakennuspalikoina rakentaessaan ohjelmistoja.</i>
Pisteet	Kokempuspisteet, Lojaalisuuspisteet, Mainepisteet, Pisteet, Krediitit, Valuutat
Palkinnot	Pokaalit, Mitalit, Kunniamerkit, Kuvakkeet
Palaute	Äänipalautte
Aikapaine	Deadline, Aikapankki, Aikarajoitus
Tulostaulu	Sijoitus, Korkeimmat pisteet-taulu, Tulostaulu, Merkkitaulu, Viivakaavio
Edistymispalkki	Edistyminen, Suorituskykykaavio, Suorituskykytähdet, Edistymisilmoitus
Taso	Käyttäjätaso, Eteneminen
Tehtävät	Missiot, Haasteet, Tehtävät, Tavoitteet
Virtuaaliset esineet	Virtuaaliset lahjat
Hahmo	Roolit, Virtuaaliset hahmot, Hahmot, Käyttäjäprofiilit
Narratiivit	Merkitykselliset tarinat
Muistutus	Historia, Edistyminen, Aikajana
Keräysjärjestelmä	Palkitsemisjärjestelmä, Pisteytysjärjestelmä, Mitalien keräysjärjestelmä, Pisteiden luokitusjärjestelmä
<b>Dynamiikka</b>	<i>Kuvaa miten pelillisen konseptin käyttäjät kokevat yksittäiset rakenneosat. Kokemus riippuu siitä miten ohjelmistojen kehittäjät yhdistelevät eri rakenneosia niiden ominaisuuksien perusteella.</i>
Palkinnot	Kannustimet, Palkinnot
Yhteistyö	Yhteistyö, Joukkue, Tiimin rakentaminen, (Sosiaalisen verkostoitumisen ominaisuudet)
Kilpailu	
Haaste	
<b>Motivaatioon vaikuttavat osat</b>	<i>Kuvaa käyttäjien motiiveja tai tunnereaktioita erilaisten rakenneosien toimintaan</i>
Sosiaalisten tarpeiden tyydyttyminen	
Omistajuus	
Saavutukset	
Itseilmaisu	
Altruismi/ hyväntekeväisyys	

**Taulukko 3: Pelillisyysskonseptin rakenneosia ja niiden vaihtoehtoisia termejä (Schöbel, Janson & Söllner 2020)**

# Rakennesien ulottuvuudet ja ominaisuudet

## Pelillisen konseptin sisäinen logiikka

### Pelillisen konseptin muotoilu

Rakennesiat	Keskinäinen riippuvuus		Kehitys		Käyttäjien osallistuminen		Motivaatio		Palkkio		Bonus		Rangaistus		Yllätys		Kilpailu		Yhteistyö	
	Itsenäinen	Riippuvainen	Kehittyvä	Stabiili	Ostainen osallistuminen	Käyttäjän määrääminen	Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaatio	Palkitseva	Dokumentoitu	Bonus	Ei bonusta	Rankaisee	Neutraali	Yllättää	Ei yllätä	Kilpailullinen	Yksilöllinen	Yhteistyömahdollisuus	Ei yhteistyömahdollisuutta
<b>Keräysjärjestelmät</b>	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Pisteet</b>	X		X	X		X		X		X		X		X		X	X		X	
<b>Mitalit</b>	X	X	X	X	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Virtuaaliset esineet</b>	X	X	X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Tulostaulu</b>	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Käyttäjätaso</b>	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Edistymispalkki</b>			X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Palautte</b>	X		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Käyttäjän hahmo</b>	X		X	X	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Tietoa välittävä hahmo</b>	X		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Missio</b>	X		X	X	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Kertaluonteiset kertomukset</b>	X		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Prosessiluonteiset kertomukset</b>	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Muistutus</b>	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X
<b>Ajan manipulointi</b>	X		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X

Puolueelliset datan esitystavat	Esitystavan kuvaus	Mitä ongelmia tästä esitystavasta voi seurata?	Mikä on vaihtoehtoinen esitystapa tai ratkaisu?
RAJOITTUNUT NÄKÖKULMA	Rutiininomainen esitystapa, normi tai perinne esimerkiksi jonkun asiantuntijaryhmän viestinnässä tai internetympäristössä.	Vaikuttaa siihen, mitä kysymyksiä ylipäätään kysytään, tai mikä tieto nähdään olennaisena. Kaventaa näkökulmaa ja voi toimia oikeutuksena kurinpidolliselle vallankäytölle tai muita vahingoittavalle käytökselle.	Mahdollisuus hyödyntää erilaisia esitysmuotoja, jotka mahdollistavat aiheen tarkastelun useammista näkökulmista.
VAIHTELUN SIVUUTTAMINEN	Objektiiviselta vaikuttava esitystapa, jota pidetään yleispätevänä ja kaikenlaisiin konteksteihin tai aiheisiin sovellettavana.	Esitystapa vääristää, syrjii tai jättää pois yksittäisen ihmisen tai ihmisryhmän. Esitystapa antaa tarkoituksellisesti väärän kuvan todellisuudesta. Datan keräämisen aikajakso on esimerkiksi liian lyhyt.	Pohditaan, millaisia seurauksia virheellisellä esityksellä on. Seuraavaksi tarkastellaan esityksen kohteena olevaa ilmiötä sen alkuperäisessä kontekstissa. Tämän tarkastelun pohjalta arvioidaan esitystapaa uudelleen ja korjataan tehdyt virheet.
SYRJIMINEN	Esitystapa ilmentää jonkin hallitsevan ihmisryhmän arvoja, sääntöjä tai kiinnostuksen kohteita.	Esitystapa kohtelee ihmisiä epätasa-arvoisesti esimerkiksi heidän alkuperänsä, sukupuolensa tai toimeentulonsa perusteella.	Annetaan ihmisille mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä sellaisesta esityksestä, jossa hyödynnetään heistä itsestään kerättyä tietoa. Tarjotaan heille mahdollisuus tehdä omia esityksiä.
HARHAAN-JOHTAMINEN TAI AIHEEN VÄÄRISTÄMINEN	Esitetään sellaisia väitteitä, joita ei todellisuudessa kyetä käsittelemään esityksen mittakaavassa. Esityksessä käytetty aikajakso ei siis sovellu välttämättömien ja kriittisten näkökulmien esittämiseen kyseisestä ilmiöstä.	Esitys tukee virheellistä ja harhaanjohtavaa tietoa. Tällä voi olla vakavia poliittisia seurauksia. Harhaanjohtavan tiedon varassa ihmiset voivat esimerkiksi tehdä suuria virheitä elämässään.	Esitykseen voi lisätä lukijoiden tulkitsemista ohjaavaa ja helpottavaa tekstiä. Vaihtoehtoisesti käytetään vapaampia esitysmuotoja, eli harkintaa tai asian tarkempaa käsittelyä mahdollistavia esitysmuotoja.

Taulukko 5: Puolueelliset datan esittämistavat (Johansson & Stenlund 2022)