

**OPPIAINEPEDAGOGIIKKA YHTEISTYÖSSÄ – TIETO-
TEKNIIKAN SEKÄ ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN
INTEGROINTI OPETTAJANKOULUTUKSESSA**

Ritva-Liisa Järvelä ja Merja Kauppinen (toim.)

ISBN 978-951-39-5066-8 (PDF)

ESIPUHE

Oppiaineiden integraatioprojekti oli lukuvuoden 2011 - 12 kestävä tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden yhteistyökokonaisuus. Tietoteknikot kutsuivat äidinkielen harjoittelijat syksyllä tietotekniikan valinnaiselle syventävälle kursille, jossa ryhmädyttiin, ideoitiin yhteistyöhankkeet sekä raportoitiin suunnitelmat muille. Syksyn työn tuloksena syntyi viisi oppimishanketta: kertomuspeli *PowerPoint*-ohjelmalla, videokerronta, *Fiktiowiki* yhteiskirjoittamisen alustana, *Klassikkopaletti* blogipohjaisen kirjallisuuden opiskelun muotona sekä lähdekritiikin opiskelu vuorovaikutteisen valkotaulun avulla. Kevään opetusharjoittelussa hankkeet sovitettiin tiettyihin äidinkielen ja kirjallisuuden kursseihin. Näin suunnitelmat rajautuivat ja ideat alkoivat tärkeitä.

Suunnitelmien muokkaamisessa ja muuntelussa oli runsaasti ennakkotyötä: neuvotteluja integraatioryhmän kesken sekä palavereja ohjaavan opettajan ja opettajankoulutuslaitoksen lehtoreiden kanssa. Projektien toteutus osana äidinkielen kursseja vaati aikatauluttamista, kalustonhankintaa ja luokkajärjestelyjä. Opettajaopiskelijoiden ilo oli kuitenkin silminnähtävä, kun tulosta luokissa alkoi vihdoinkin syntyä - kun oppilaat innostuivat äidinkielen opiskelusta, kun kameran kuvakulmat alkoivat löytyä tai kun ensimmäiset lukiolaisten kommentit ilmestyivät kirjallisuusblogiin. Oppilaiden kokemusten kartoittamiseksi ja projektien kehittelyä varten laadittiin lopuksi oppilaskyselyjä. Tietotekniikan opiskelijat kokeilivat lisäksi muutamia ideoita alakouluissa osana *OKL jalkautuu* -tapahtumaa. Opetuskokeiluja esiteltiin myös pedagogisilla messuilla muiden aineiden opettajaopiskelijoille keväällä 2012 sekä keskisuomalaisen opettajien ves-koulutuksessa syksyllä 2012. Projektit näyttäytyvät myös *Äidinkielen opettajain liiton talvipäivillä* Jyväskylässä tammikuussa 2013.

Tässä julkaisussa esitellään yhteistyönä syntyneet oppimishankkeet. Aluksi Ritva-Liisa Järvelä ja Merja Kauppinen pohtivat yleensä koulun ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen laajenevia oppimisympäristöjä. Kukin julkaisun artikkeleista avaa yhden oppimishankkeen taustoineen, tavoitteineen ja toteutuksineen. Loppuluvussa Merja

Kauppinen ja Ritva-Liisa Järvelä kokoavat hankkeiden pedagogisen saldon: mitä kokeilut opettivat ja mihin suuntaan integraation ruoria on tarpeen liikuttaa.

Lähdekriittiset taidot ovat digitaalisissa toimintaympäristöissä erityisen tarpeellisia, ja niitä opitaan tehokkaimmin toiminnan, havainnoinnin ja kokeilujen kautta. Artikkelissaan *Aktiivitaulun hyödyntäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa - opetuskokeiluja yläkoulussa ja lukiossa* Suvi Korhonen, Maria Kulmala ja Jouni Potila esittelevät aktiivitaulua varten laatimansa lähdekritiikin opintokokonaisuuden. Aktiivitaulu on erityisesti ryhmäopiskelun väline, ja niinpä lähdekritiikin opiskelupaketin kehittäneet opiskelijat ovat hyödyntäneet erityisesti yhteistä pohdintaa ja päättelyä tietolähteiden arvioinnissa ja tiedonkehittämissä.

Nykykoululaisille internet, erityisesti sosiaalinen media mahdollisuuksineen, on erottamaton osa vapaa-aikaa. Koulun mahdollisuutena on ohjata lapsia ja nuoria näkemään entistä selvemmin globaalin verkon mahdollisuudet myös oppimisessa ja opiskelussa. Anu Kaseva, Eetu Rautakangas, Annika Tuohisaari, Mika Kolu, Matti Vakkuri ja Ville Vakkuri ovat kehittäneet klassikoiden opetukseen blogiperustaisen *Klassikkopaletti*-sivuston, jota he esittelevät artikkelissaan *Klassikot paletissa – blogin mahdollisuuksia kirjallisuuden opetuksessa*. *Klassikkopaletin* vahvuus on siinä, että se kokoaa internetin monet kirjallisuuden oppimisympäristöt, kuten erilaiset testit, keskustelualustat ja vertaisarviot, kurssilaisten käyttöön.

Heli Hämäläisen, Hilkka Paldaniuksen, Juho Tammelan, Martti Hyvösen ja Reetta Niinisen kehittämä *Fiktiowiki* on puolestaan yhteiskirjoittamisen alusta, joka houkuttaa yksittäiset kirjoittajat yhteistyöhön kertomusten laatimisessa. Siinä hyödynnetään erityisesti tekstin yhteisideointia sekä kaveripalautetta ja -apua tekstin muokkaamisvaiheessa, kuten artikkelista *Mitä uutta kirjoittamisen opetukseen? Wiki yhteisöllisyyden rakentajana* selviää.

Visuaalisten toimintaympäristöjen merkitys lapsille ja nuorille näkyy Mari Krögerin, Senna Kiviniemen, Pirjo Jokiahon, Hannes Petterssonin ja Ari Tuhkalan videoprojektissa, joka myötäilee kamerakynän ajatusta. Artikkelissaan *Liikkuva kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa* esittelevät videon avulla opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutuksia.

lisuuden opetuksessa opiskelijat kuvaavat tekstuaalisen intervention laatimista liikkuvan kuvan avulla.

Toisessa kuvaperustaisessa opetuskokeilussa pureudutaan visuaaliseen kerrontakulttuuriin. Peliryhmä tarttui monelle alaluokkalaiselle ennestään tuttuun PowerPoint-ohjelmaan ja laajensi sen pelikerrontaan. Kertomuspelin avulla opiskeltiin kerronnan logiikkaa sekä multimodaalisessa tekstiympäristössä toimimista. Sakari Kursula, Teppo Suominen, Arttu Takala, Henna Vesterinen ja Tuomas Virtanen kuvaavat artikkelissaan *Pelit opetuksen tukena - äidinkielen ja kirjallisuuden integraatio opetuksessa* sitä, miten pelien luomista voi hyödyntää äidinkielen sisältöjen opiskelussa, sekä pohtivat, mitä oppilaat itse asiassa pelejä rakennellessaan oppivat.

Kaikkia opetuskokeiluja yhdistää halu uudistaa äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen ja taitojen opiskelua tieto- ja viestintätekniikan suomin mahdollisuuksin. Yhtä suuri painoarvo on opetuskulttuurin uudistamisella oppiaineiden välisen yhteistyön kautta. Uskomme, että yhdessä tekemisen paikat ja muodot synnyttävät tulevaisuuden koulua. Siitä on yhtenä osoituksena käsillä oleva artikkelikokoelma, joka on kaikkien kokeilussa mukana olleiden yhteinen voimainponnistus. Oivaltavia lukuhetkiä!

Kiitämme lämpimästi Jyväskylän normaalikoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtoreita Marja Maaniemeä, Tuuli Murtorinnettä, Mari Mäki-Paavolaa ja Kaija Nukarista. He antoivat kursseillaan tilaa ja mahdollisuuksia toteuttaa hankkeemme.

Jyväskylässä 2.12.2012

Ritva-Liisa Järvelä ja Merja Kauppinen

Sisällys

UUTTA KOHTI – ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN SEKÄ TIETOTEKNIIKAN OPETUKSEN LAAJENEVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT..... 6

Ritva-Liisa Järvelä ja Merja Kauppinen

AKTIIVITAUULUN HYÖDYNTÄMINEN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA – OPETUSKOKEILUJA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA 15

Suvi Korhonen, Maria Kulmala, Jouni Potila, Inkeri Rapio ja Toni Koistinen

KLASSIKOT PALETISSA – BLOGIN MAHDOLLISUUKSIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA..... 39

Anu Kaseva, Eetu Rantakangas, Annika Tuohisaari, Mika Kolu, Matti Vakkuri ja
Ville Vakkuri

MITÄ UUTTA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN? WIKI YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTAJANA 72

Heli Hämäläinen, Hilikka Paldanius, Juho Tammela, Martti Hyvönen ja Reetta
Niinisalo

LIIKKUVA KUVA ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA 99

Mari Kröger, Senna Kiviniemi, Pirjo Jokiaho, Hannes Pettersson ja Ari Tuhkala

PELIT OPETUKSEN TUKENA – ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN SEKÄ TIETOTEKNIIKAN INTEGRAATIO OPETUKSESSA 122

Sakari Kursula, Teppo Suominen, Arttu Takala, Henna Vesterinen ja Tuomas Vir-
tanen

OPPIAINEIDEN INTEGROINTI JA KOULUKULTTUURIN KEHITTÄMINEN – KUINKA TÄSTÄ ETEENPÄIN? 145

Merja Kauppinen ja Ritva-Liisa Järvelä

**UUTTA KOHTI – ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN
SEKÄ TIETOTEKNIIKAN OPETUKSEN LAAJENEVAT
OPPIMISYMPÄRISTÖT**

Ritva-Liisa Järvelä ja Merja Kauppinen

Maailma muuttuu, Eskoseni. Niin on totisesti muuttunut Nummisuutarien agraariyhteiskunnan ajoista, jolloin asiat tulivat selvitettyiksi ja välitetyiksi paljolti lähiyhteisöissä. Hyppy reilun sadan vuoden takaisesta tiedonvälityksestä nykyiseen on huikea. Internetin aikaansaamaa vallankumousta tiedon muodostamisessa ja jakelussa onkin verrattu vaikutuksiltaan kirjapainotaidon keksimiseen. Globaali tietoverkko on tehnyt tiedosta ja sen välittämisestä reaaliaikaista, kollektiivista ja osin myös entistä demokraattisempaa. Tiedonvälitys on muuttunut tietovirtojen nopeuden ja uusien yhteyksien myötä kompleksisemmaksi. Relevanttien tiedonlähteiden löytäminen ja seulominen sekä niiden tulkinta ja soveltaminen vaativat meiltä jokaiselta yhä enemmän. Nämä tiedonkäsittelyn ja -muodostuksen taidot kuuluvatkin kansalaisen ns. metataitoihin, joiden hallintaan myös koulu oppilaita johdattaa (Binkley ym. 2010).

Lasten ja nuorten informaalit oppimisympäristöt ovat monipuolistuneet erityisesti 2000-luvulla tiedonhallinta- ja viestintäteknologian kehityksen ansiosta. Internetin harrastusivustojen, digitaalisten pelialustojen ja nettilehtien saattelemana lapset ja nuoret ovat oppineet toimimaan multimodaalisessa tekstikulttuurissa sisällöntuottajina, -jakajina, -kommentoijina ja -muokkaajina. Jotta nämä tiedon muodostuksen ja jakamisen taidot tulisi tunnustettua ja tunnustettua myös koulussa, eikä koulu oppimisympäristönä jäisi oppilaan muusta elämästä irralliseksi, teknologian tulisikin luoda siltoja koulun ja vapaa-ajan välille. Silloittamalla oppilaan vapaa-ajan osaaminen opiskeluun on koululaitoksella mahdollisuus tukea ja rohkaista oppijaa. Samalla kouluun voi rakentua uudenlaista yhteisöllistä opiskelukulttuuria, jonka voi johtavaa myös oppimiskäsitysten muutoksiin.

Uudistuvat tiedonmuodostuksen ja -käsittelyn tavat ja väylät haastavat väistämättä myös koulun tietokäsityksen. Oppiaineittainen tiedon viipalointi, annostelu ja jakelu eivät enää ota toimiakseen, vaan tarvitaan laajempien kokonaisuuksien käsittelyä. Opittavaa ilmiötä havainnoidaan ja tutkitaan eri tiedonintresseistä ja näkökulmista käsin. Suomalaisessa peruskoulussa on kyllä koko sen 40-vuotisen historian aikana ollut ainakin jossakin muodossa opittavan tarkastelua ilmiölähtöisesti eri tieteenaloja ja näkökulmia yhdistellen (Halinen & Pietilä 2005). Valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin on kirjattu teemapohjai-

sia opetuskokonaisuuksia, läpäisyaiheita ja aihekokonaisuuksia. Oppiainejakoisuuden tietoinen rikkominen on ollut kuitenkin paljolti jotakin ekstrapaa tai yhden koulun sisäistä kehittämistyötä ja kokeilua. Nykykoulussa eri oppiaineiden näkökulmien yhdistely alkaa olla välttämättömyys, sillä meitä ympäröivät ilmiöt ovat suhteiden verkostoissa muovautuvia. Ne edellyttävät täten laajempaa näkökulmaa kuin jokin tietty oppiaine pystyy tarjoamaan. Jotta asioista ja ilmiöistä saisi kiinni, niitä on tarkasteltava ristivalaistuksessa, ja tämä edellyttää ilmiöiden hahmottamista oppiaineiden leikkaus- ja rajapinnoista käsin. Pyrimmekin tässä julkaisussa valottamaan sitä, millaisia mahdollisuuksia tietotekniikka tarjoaa äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun. Mitä annettavaa digitaalisilla oppimisympäristöillä ja tekniikalla on sellaisten äidinkielen perinteisten taitojen ja sisältöjen, kuten kirjoittamisen, kerronnan, mediakriittisyyden tai kirjallisuuden tulkinnan, oppimiseen?

Tietotekniikka ei ole koskaan ollut valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa pakollisena opetettavana aineena. Vuoden 1985 perusteissa tietotekniikka oli valinnaisena aineena, jonka opetussisällöt määräsi silloinen Kouluhallitus (Kouluhallitus 1985). Seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa nostettiin esille tiedonhankinta ja -hallintataidot, mutta tietotekniikasta opetettavana aineena ei ollut juuri mitään mainintaa (Opetushallitus 1994). Nyt voimassa olevissa perusteissa tieto- ja viestintätekniikan taidot mainitaan lähinnä kahdessa aihekokonaisuudessa: Viestintä ja mediataito sekä Ihminen ja teknologia (Opetushallitus 2004). Nykyisissä perusteissa on kerrottu hyvin ylimalkaisesti, millaisia tieto- ja viestintätekniisiä taitoja oppilaille tulisi olla päättäessään peruskoulun. Opetushallituksen työryhmä kuitenkin julkaisi suositukset siitä, mitä oppilaiden tulisi osata kuudennen ja yhdeksännen luokan päättyessä (Opetushallitus 2005, 41–45).

Riippumatta siitä, millainen asema tietotekniikalla, tai myöhemmin tieto- ja viestintätekniikalla, on ollut opetussuunnitelmien perusteissa, sillä on ollut ns. välineaineen luonne. Oppiaineessa on opetettu taulukkolaskenta- tai tekstinkäsittelyohjelmien käyttöä sen sijaan, että tekniset välineet olisi nähty vaikkapa matematiikan tai kirjoittamisen opiskelun luontevana osana. Tekniikan ja välineellisyyden korostus on heijastunut myös tietotekniikan opettajan rooliin. Hänet on mielletty laitteiden tekniikan asiantuntijaksi, ja hänelle on

myös varta vasten annettu teknisen suorittajan rooli pedagogisen ohjaajan sijaan. 2000-luvun aikana on kuitenkin tapahtunut vähittäinen käänne, sillä on huomattu, että Suomessa tietotekniikan pedagoginen hyödyntäminen laahaa jälkijunassa verrattuna ympäristömme yleiseen digitalisoitumiseen tai tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön joissakin muissa maissa, esimerkiksi Norjassa (Rune 2008).

Perusopetuksen tieto- ja viestintätekniiikan kehittämissuunnitelmassa (Opetushallitus 2005, 50) mainitaan, että ”...toimiva tekninen tuki sekä riittävä pedagoginen tuki ovat keskeinen edellytys sille, että opettajat omaksuvat tieto- ja viestintätekniiikan laajasti opetuskäyttöön”. Myös tietoyhteiskuntatyöryhmän raportissa mainitaan, että tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tueksi kouluihin on saatava pedagogisia tukihenkilöitä, jotka voivat antaa mm. vertaistukea kollegoilleen (Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010, 2). Opettajakollegoiden pedagogisena tukena toimiminen tarkoittaa esimerkiksi tavanomaista koulutusta, samanaikaisopetusta (ks. Kettula & Repola 2008, Ahtiainen ym. 2011) tai vierikoulutusta (ks. Valkeajärvi 2008). Samanaikaisopetuksessa kysymys on siitä, että samalla opetusryhmällä on yhtä aikaa vähintään kaksi opettajaa. Opettajapareja voi olla monenlaisia: luokanopettaja-pari, saman aineen opettajapari, erityisopettaja - luokanopettaja, erityisopettaja - aineenopettaja, tietotekniikan opettaja - aineenopettaja jne. Vierikoulutuksessa taas koulutettavaa opettajaa tai jonkin muun ammatin omaavaa opetetaan ”kädestä pitäen”.

Samalla tavoin kuin tietotekniikalle myös äidinkielelle ja kirjallisuudelle on langennut koulussa välineaineen status. Lukemisen, kirjoittamisen ja viestinnän taidot ovat väylä kaikkeen opiskeluun, ne ovat kouluoppimisen edellytyksenä. Äidinkielenopettajat ovat pyrkineet aika ajoin irtiottoon välineaineen statuksesta korostamalla erityisesti oppiaineen kulttuurista, yleissivistävää tai yksilön ja ryhmän identiteettiä rakentavaa puolta ja jättämällä välineäkökulmaa katveeseen (Kauppinen 2010, 45–48). Kuitenkin kielentutkimuksen sosiaalisen murroksen myötä on käsitys kielen merkityksellisyydestä kaikessa kanssakäymisessä, myös oppimisessa, vahvistunut. Kun kielenkäytön taitoja on hahmotettu kognitiivisten mallien sijaan sosiokulttuurisina, myös kielen merkitys oppimisessa on nähty laajemmin ja välineäkökulma-ajattelu käynyt vanhentuneeksi. Kielen tehtävät

koulussa ovatkin moninaiset: kielellä esimerkiksi rakennetaan eri oppiaineiden maailmankuvaa ja käsitejärjestelmiä, synnytetään vuorovaikutusta koulun mikro- ja makroyhteisöissä, luodaan sosiaalista järjestystä ja valta-asetelmia sekä viljellään huumoria. Kielenkäyttö luo monin tavoin opiskelutodellisuutta ja muovaa siten paitsi tietoa myös tunteita, asenteita ja sosiaalista ympäristöä. Kieli on kaikessa oppimisessa välttämättä läsnä; se on opiskelun resurssi.

Erityisesti käsitys äidinkielen taidoista on muuttumassa. Oppijan kielitaitoa tarkastellaan tilanteittain ja eritellään osaamista moninaisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä (esim. Routarinne & Uusi-Hallila 2008). Nykypäivänä näistä merkittävimpiä ovat eittämättä digitaaliset ympäristöt, jotka ovat etenkin lapsille ja nuorille keskeisimpiä tapoja hahmottaa maailmaa ja luoda uusia todellisuuksia. Koulun tehtävänä on kuitenkin taata, että kaikki oppilaat pystyvät hyödyntämään teknologiaa täysipainoisesti myös oppimiseen: heidän kielitaitonsa – ja tarkemmin tekstitaitonsa – riittävät eri oppiaineiden opiskeluun, tiedon hankintaan, käsittelyyn ja muokkaukseen sekä vuorovaikutukseen moninaisissa kasvokkais- ja verkkoviestinnän tilanteissa. Tässä julkaisussa esiteltävien oppimiskokeilujen kantavia ajatuksia olikin integroida tietotekniikkaa ja äidinkieltä siten, että toisaalta oppijoiden arjen oppimisympäristöt ja tavat oppia tulisivat hyödynnetyiksi ja toisaalta kaikille tulisi kokemuksia siitä, miten eri välineet ja ympäristöt keinot auttavat oppijaa kehittämään kielitaitojaan.

Tässä julkaisussa kuvattavat opetuskokeilut perustuvat monentasoiselle yhteistyölle. Vaikka kasvatus- ja opetusyhteisöissä on runsaasti osaamista, sen jakaminen on varsin harvinaista. Monet opettajat kehittävät erilaisia pedagogisia ratkaisuja, mutta ne jäävät vain heidän omaan käyttöönsä (Heinämäki 2007, 49). Opettajien osaamisen jakaminen on koko koulun kehittämistä, ja opettajayhteisöllä on oltava yhteinen näkemys jakamisen luonteesta. Opettajien yhteistyö vaatii lisäksi pedagogista johtajuutta, laaja-alaista vuorovaikutusta opettajien kesken sekä lujaa luottamusta ja valmiutta auttaa kollegaa Toimivassa työyhteisössä on avoin, luottamuksellinen ja yhteisvastuullinen ilmapiiri. (Heinämäki 2007, 50, Raehalmi & Talib 2006, 78.) Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisemassa ”Kansallisessa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelmassa” (2010,

32–33) korostetaan tieto- ja viestintäteknikkaa keinona osallistaa sekä opettajat että oppilaat koulun toimintaan ja sen toimintakulttuurin muuttamiseen.

Kostiainen ja Rautiaisen (2011, 187) mukaan kollektiivi syntyy yhteisen kokemuksen, kokemusten työstämisen ja ryhmään sitoutumisen myötä. Ryhmäläiset täydentävät toisiaan, mikä saa aikaan jonkin suorituksen. Kollektiivinen luovuus ei ole koskaan pelkästään helppoa, vaan siihen sisältyy myös ristiriitoja. Ristiriidat ovat kehityksen käyttövoimaa, koska ne mahdollistavat toisistaan poikkeavienkin näkökulmien yhdistelemisen (Lonka ym. 2006, 140–141). Kostiaisen ja Rautiaisen (2011, 189) kehrittelevät uutta opettajuutta, jossa keskeistä onkin irtiotto ja kollektiivisuus. Irtiotto tarkoittaa lähtöä kohti jotakin tuntematonta. Irtiotto sisältää myös riskinoton, koska ei voida olla varmoja, onnistuuko uudella tavalla toimiminen.

Rautiaisen (2008, 146–148) mukaan opiskelijat kokevat opettajan ammatin ja koulukulttuurin opiskeluaikanaan yhteisölliseksi. Yhteisöllisyys koskee kuitenkin enemmän koulun yhteisiä tiloja kuin kunkin opettajan omaa luokkaa ja opetusta. Vain harva opettajaopiskelija on valmis oppiaineiden väliseen integraatioon tai yhteiseen aihekokonaisuuksien suunnitteluun. Yhteisöllisyys ei näin ollen toteudu todellisessa opetustilanteessa, vaan jää enemmän puheen tasolle.

Tämän julkaisun artikkelit kertovat siitä, mitä tapahtuu, kun yhteisöllisyyspuheesta siirrytään tekoihin. Artikkelit voi lukea kertomuksina koetellusta yhteisöllisyydestä: yhteisopettajuudesta ja oppiainepohjaisen integroinnin poluista.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki. Viitattu 14.11. 2012
http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta. Tieto- ja viestintäteknikka koulun arjessa 2009. Yhteenveto väliraportin suosituksista. Viitattu 12.11.2012
https://wiki.helsinki.fi/download/attachments/35241728/TVT_yhteenveto_suosituksista_Educa28110.pdf
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2010. The defining 21st century skills. University of Melbourne. Viitattu 30.9.2012
<http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen - työvälineenä kehittämisvalikko. Stakes. Viitattu 13.11.2012
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/liitteet/Op67.pdf
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kettula E. & Repola T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Viitattu 14.11.2012
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19208/URN_NBN_fi_jyu-200805235361.pdf?sequen..

- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 183–195.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liikenne- ja viestintäministeriö 2010. Kansallinen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön suunnitelma. Viitattu 14.11.2012
http://www.arjentietoyhteiskunta.fi/files/313/TVT_opetuskayton_suunnitelma_011210_%282%29.pdf
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Wirtanen, S. & Paavola, S. 2006. Kollektiivinen luovuus – And all that jazz! ? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: PS-kustannus, 139–158.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2005. Perusopetuksen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön sekä oppilaiden tieto- ja viestintätekniiikan perustaitojen kehittämissuunnitelma. Työryhmän raportti 21.4.2005. Viitattu 12.11.2012
http://www.oph.fi/download/47215_tietojaviesti.pdf
- Raehalmi, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus - Vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: PS-kustannus, 69–80.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 14.11.2012
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1>
- Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. (toim.) 2008. Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: SKS.

Rune, K. 2008. The View of Knowledge and the New National Curriculum in Norway.

Online Submission. US-China Education Review 5 (7), 13–28.

Valkeajärvi, T. 2008. Vierikoulutus osana työssäoppimista toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa – kaupan ja hallinnon alan opettajien sekä opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.11.2012

https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19547/jamk_1208841486_9.pdf?sequence=1

AKTIIVITAUDUN HYÖDYNTÄMINEN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA – OPETUSKOKEILU- JA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA

Suvi Korhonen, Maria Kulmala, Jouni Potila, Inkeri Rapio ja
Toni Koistinen



JOHDANTO

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa yleistyy jatkuvasti. Liitutaulun ja piirtoheittimen rinnalle ovat tulleet tietokoneet, dokumenttikamerat, aktiivitaulut ja monet muut opetukseen soveltuvat teknologiset välineet. Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004) mukaan koulussa käytettävien työtapojen tulee tukea oppilaiden tieto- ja viestintätekniiikan taitojen kehittymistä. Tieto- ja viestintätekniiikka integroituukin nykyisin lähes kaikkiin oppiaineisiin. Yleisesti ottaen opettajat hallitsevat teknologian käytön, mutta eivät tiedä, millä tavoin sitä voisi hyödyntää pedagogisesti tehokkaalla tavalla (CICERO Learning 2002). Tietokoneiden ohella niihin yhdistettävät aktiivitaulut ovat yleistyneet oppilaitoksissa nopeasti. Tekniikka on ollut jo vuosikymmeniä kiinteä osa oppimisympäristöä, ja aktiivitauluista onkin tullut yksi uusimmista teknisistä laitteista koululuokissa (Pääkkönen 2010, 17).

Aktiivitaulu on suuri tietokoneeseen liitettävä kosketusnäyttö, jonka avulla opettaja voi yhdistää tietokoneen tarjoamat mahdollisuudet ja perinteisen taulutyöskentelyn. Aktiivitaululla käytettäväksi sopivat kaikki sellaiset ohjelmat, joita voidaan käyttää myös tietokoneella (Pääkkönen 2010, 6). Aktiivitauluista ei ole tehty Suomessa kovin paljon tutkimuksia, joten aktiivitaulujen eduista ja haitoista opetus- ja oppimiskäytössä ei vielä tiedetä kovin paljoa (Ojanen 2010, 7). Tässä artikkelissa kerromme opettajan pedagogisiin ai-neopintoihimme liittyvästä aktiivitauluprojektista, jonka tarkoituksena oli löytää uusia tapoja aktiivitaulun monipuoliseen käyttöön kouluopetuksessa.

Aktiivitauluprojektimme sai alkunsa syksyllä 2011 *Tieto- ja viestintätekniiikan pedagoginen tuki* -kurssilla. Oman projektimme tiimi muodostui kolmesta äidinkielenopettajaopiskelijasta sekä yhdestä tietotekniikanopettajaopiskelijasta, ja ryhmämme mielenkiinnon kohteeksi valikoitui aktiivitaulu. Projektin tarkoituksena oli syventää ja avartaa äidinkielen opettajaopiskelijoiden tietoteknistä osaamista erityisesti aktiivitaulun käytön osalta ja antaa tietotekniikan opettajaopiskelijalle kokemusta pedagogisena tukena toimimisesta. Lisäksi tavoitteena oli toteuttaa projekti jonkin yhteistyötahon kanssa, jotta kurssilla luotua materiaalia höydynnettäisiin opetuskäyttöön muutenkin kuin vain opetusharjoittelussa.

Erään jyvaskyläläislukion äidinkielen opettaja oli ilmaissut kiinnostuksensa tehdä yhteistyötä kurssimme opiskelijoiden kanssa. Sovimmekin kyseisen opettajan kanssa, että teemme lähdekritiikkiin liittyvän tehtäväpaketin lukion ÄI2 *Tekstien rakenteita ja merkityksiä* -kurssille, sillä yhteistyöopettajallamme oli kyseiselle kurssille vähiten aktiivitaululla käytettävää oppimateriaalia. Aktiivitauluille on olemassa valmiita sähköisiä opetusmateriaaleja, joita tuottavat aktiivitaulujen valmistajat ja kustantamot (Pääkkönen 2010, 17). Valmiit äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tuotetut materiaalit ovat kuitenkin pääosin yksinkertaisia, aukkotehtävien kaltaisia, joten aktiivitaulujen mahdollisuuksia hyödyntääkseen opettajan on tehtävä itse materiaalia niiden omilla ohjelmilla tai esimerkiksi *PowerPointilla*. Aihetta lukuun ottamatta saimme vapaat kädet työn toteuttamiseksi. Tavoitteenamme oli luoda sellaista materiaalia, jonka hyödyntäminen ja soveltaminen on mahdollista lukion lisäksi myös muilla kouluasteilla.

Aloimme rakentaa materiaaliamme *Promethean*-aktiivitaululle *ActivInspire*-ohjelman avulla. Tavoitteenamme oli tuottaa monipuolinen tehtäväpaketti, jossa hyödynnettäisiin mahdollisimman paljon kiinnostavia ja autenttisia tekstejä: kuvaa, ääntä, videota ja tekstiä. Kuvituksessa onkin hyödynnetty vapaasti käytettävissä olevaa, *Creative Commons* -lisensoitua materiaalia. Pyrimme selvittämään materiaalia tehdessämme ja myöhemmin valmista materiaalia opetuksessa kokeillessamme, tarjoaako aktiivitaulu merkittävää lisäarvoa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen vai toistaako se vain dokumenttikameran ja tietokoneen toimintoja.

Luomamme lähdekritiikkimateriaalin avulla opiskelija harjoittelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöistä mm. kriittistä lukutaitoa, kuvan ja tekstin suhdetta ja merkitystä sekä intertekstuaalisuutta. Materiaalissa korostuu myös laaja tekstikäsitys. Pyrimmekin materiaalimme avulla laajentamaan oppilaiden tekstitaitoja, varsinkin multimodaalisten tekstien (kuvaa, ääntä, kirjoitusta ja muita symbolijärjestelmiä yhdistelevien tekstien) analysointi- ja tulkintataitoja. Työmme tärkein näkökulma on oppilaiden ja opiskelijoiden mediataitojen kehittäminen, sillä media on läsnä nuorten elämässä päivittäin. Herkmanin (2007, 48) mukaan mediataitoihin kuuluvat eri viestintävälineiden tekninen hallinta, taito arvioida ja analysoida vastaanotettua tietoa, kyky käyttää viestintävälineitä itseilmaisuu-

ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen sekä poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus. Kriittinen medialukutaito on yksi tärkeimpiä 2000-luvun kansalaistaitoja (Kotilainen & Hankala 1999, 43), ja tämä tärkeä näkökulma oli projektimme punaisena lankana alusta loppuun saakka.

AKTIIVITAU LU TIETOTEKNISENÄ VÄLINEENÄ

Aktiivitalu (tunnetaan myös nimillä älytaulu ja vuorovaikutteinen valkotaulu) on tietokoneeseen liitettävä suurikokoinen kosketusnäyttö. Aktiivitalua käytetään joko sormella koskettamalla tai tauluun kuuluvan kynän avulla. Aktiivitalun avulla voi näyttää tekstiä, kuvaa, videota, nettisivuja jne. aivan kuten videotykilläkin. Mukana tulevan ohjelmiston avulla sille voidaan kuitenkin myös kirjoittaa ja piirtää, ja taululla näkyviä objekteja voi liikutella, suurentaa ja pienentää vapaasti. Käyttömahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Aktiivitalu mahdollistaa sähköisten opetusmateriaalien tehokkaan ja nopean käyttöönoton. Suomessa suosituimmat aktiivitalujen valmistajat ovat tällä hetkellä *SMART Technologies* ja *Promethean*. (Pääkkönen 2010, 13–15).

Oppimateriaalimme tehtiin alun perin *Promethean*-taulua varten, sillä yhteistyöluokiomme aktiivitalut olivat *Promethean*-tauluja. Ensimmäinen versio tehtiin valmistajan tarjoamaa *ActivInspire*-ohjelmistoa käyttäen. Keväällä 2012 materiaalista tehtiin myös *SMART Notebook* -versio, jotta oppimateriaalimme voisi käyttää myös SmartBoard-aktiivitaluilla. Teimme laajimman opetuskokeilumme kahdeksaluokkalaisille tämän muokatun materiaalin avulla. Lisensoimme oppimateriaalimme *Creative Commons BY-SA* -lisenssillä, joten työn tulosta voi levittää vapaasti, kunhan alkuperäisten tekijöiden nimiä ei poisteta näkyvistä. Jos materiaaliin tehdään muutoksia ja muunneltua versiota halutaan levittää, se täytyy lisensoida samanlaisella vapaalla lisenssillä.

OPPIMATERIAALIN ESITTELY

Suunnittelimme materiaaliimme aloitusnäkyvän, jossa kukin tehtävä – *Kuva puhuttelee*, *Mediapiikki*, *Valppain mielin*, *Lähteiden tulva* sekä *Kypsyvä tieto* – esitetään valkoisissa laatikoissa pelkästään nimillä. Lähestymistapa mahdollistaa materiaalin käytön eri tavoin:

opettaja voi valita käsiteltävän tehtävän itse, siitä voidaan äänestää luokan kesken tai, jos tehtävää tehdään pienryhmässä, pienryhmä voi päättää itse, missä järjestyksessä tehtäväluukut avataan.



Tehtävät on suunniteltu niin, että ne hyödyntävät aktiivitulun tarjoamia mahdollisuuksia mahdollisimman monipuolisesti. Samat tehtävät voitaisiin toteuttaa myös kokonaan ilman tietotekniikkaa, mutta niiden kokoaminen yhteiseksi kokonaisuudeksi olisi todennäköisesti haastavampaa.

Kuva puhuttelee –tehtävän avulla tarkastellaan kuvan rajaamista ja sitä, miten erilainen rajaus vaikuttaa kuvan tulkintaan.

Mitä lähikuva lapsesta kertoo?

Millainen tunnelma kuvassa on?

Millaisia ajatuksia kuvan sinussa herättää? Millaista ajattelet lapsen elämän olevan?

Pohdinnan jälkeen paina painiketta "Yleiskuva".



Reipas 1940-luvun kansakoululainen

Lähikuva

Yleiskuva



Toisesta laatikosta *Mediapiikki*-otsikon alta avautuu *Iltalehden* uutisia, jotka käsittelevät sikainfluenssaa aikajärjestyksessä. Tehtävä ohjaa tarkastelemaan, miten tieto muuttuu uutisissa ja millaisia tietoja *Iltalehti* on kulloinkin valinnut uutistensa sisällöksi.

Lue neljä sikainfluenssarokotteisiin liittyvää uutista. Pohdi ryhmäsi kanssa tiedon muuttumista mediassa. Mikä on median antamien tietojen vaikutus ihmisiin?

[Iltalehti 14.12.2009](#)

[Iltalehti 17.12.2009](#)

[Iltalehti 21.10.2010](#)

[Iltalehti 24.1.2011](#)



Kolmannen, *Valppain mielin* -laatikon takaa paljastuu kaksi uutissivustoa, jotka tekevät niin sanottuja pilailu-uutisia, jotka näyttävät kuitenkin varsin vakuuttavilta. Tarkoituksena on huijata oppilaat luulemaan edes toista uutissivustoista aidoksi, joten opettajan on varottava tehtävän todellisen luonteen paljastamista. Tehtävän tavoitteena on herätellä opiskelijoita kriittisyyteen; internetistä löytyy monenlaisia muitakin sivustoja, jotka vaikuttavat ensisilmäyksellä luotettavilta, mutta kuitenkin perustavat toimintansa huijaamiseen tai hauskuuttamiseen. Tarkoitus on, että opiskelijat pohtisivat, mitä internetistä löytyvää materiaalia voi hyödyntää esimerkiksi kirjoitelman, puheen tai esitelmän pohjana ja millaisiin kanaviin tulee suhtautua kriittisesti.

Katso seuraava uutinen Facebookin ja Twitterin käytöstä ja pohdi: Mitä mieltä olet videolla esiintyvän äidin tekeytymisestä poikansa ikätoveriksi?

[Facebook and Twitter revolutionizing how parents stalk](#)



Valppain mielin -tehtävästä käytimme yhdessä opetuskokeilussamme *SMART Notebook* -ohjelmassa versiota, jossa pilailusivuston video oli upotettu suoraan diaesitykseen mediaelementiksi. Tällöin videon toiston aloittaminen oli nopeampaa.

Neljäs laatikko, *Lähteiden tulva*, käsittelee Japanin tsunamin uutisointia erilaisissa medioissa. Opiskelijoiden tehtävänä on silmäillä linkit läpi ja sijoittaa erilaiset lehdet ja muut viestintäkanavat aktiivitalulle luotettavuusjärjestykseen niiden nimiä raahaamalla. Tehtävän tavoitteena on herätellä opiskelijoita pohtimaan, mitä median kanavia voi pitää luotettavina ja mihin tulee suhtautua kriittisesti.

Katso läpi seuraavat tietolähteet, joissa kerrotaan Japanin tsunamista. Sen jälkeen järjestä **lähteet** luotettavuusjärjestykseen (luotettavin ylimmäiseksi).

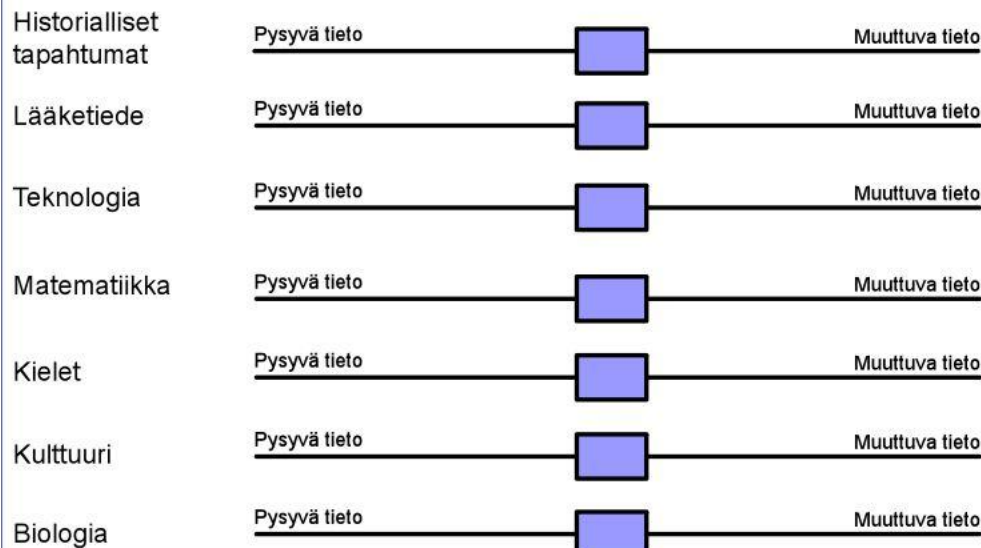
Linkit tietolähteisiin:

[Kauppalehti](#)
[Wikipedia](#)
[Iltalehti](#)
[Suomi24](#)
[Yle Areena](#)
[YouTube-video](#)



Viides ja viimeinen laatikko, *Kypsyvä tieto*, keskittyy siihen, millaisia asioita opiskelijat pitävät pysyvinä, millaisia muuttovina. Tehtävän tavoite on osoittaa, että esimerkiksi tietoa etsiessä kannattaa hyödyntää uusinta saatavilla olevaa tietoa, varsinkin sellaisissa aiheissa, jotka muuttuvat nopeasti.

Minkälainen tieto on pysyvää,
minkälainen muuttuvaa?
Siirrä liukupalkit mielestäsi oikeille
kohdille.



Yhteistä kaikille tehtäville on se, että niihin ei ole välttämättä yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Tarkoituksena on saada oppilaat pohtimaan asioita itse, keskustelemaan muiden kanssa ja myös argumentoimaan omien mielipiteiden puolesta.

OPETUSKOKEILUJEN AIKANA TUTKITTUA

Projektimme lähti liikkeelle äidinkielen ja kirjallisuuden laajoista oppimistavoitteista ja aktiivitulun hyödyntämisestä näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Ryhmämme äidinkielen ja kirjallisuuden opetusharjoittelijoilla ei ollut vielä kurssin alussa kovin kattavaa käsitystä aktiivitulun käyttömahdollisuuksista, mutta projektin edetessä taidot ja tiedot karttuivat nopeasti. Olimme kuulleet jo etukäteen, että aihetta varjostavat usein ennakkoluulot. Aktiivitulujen hyödyistä opetuksessa ollaan erimielisiä: jotkut ajattelevat aktiivitulujen mullistavan opetuksen, kun taas osa suhtautuu laitteisiin kriittisemmin leluina, jotka vievät huomion ja keskittymisen pois itse opetuksesta (Pääkkönen 2010, 17). Pyrimmekin luomaan oppimateriaalista sellaisen, että sen käyttö olisi perusteltua ja tarkoi-

tuksenmukaista nimenomaan aktiivitululla. Opetuskokeiluissamme selvitimme oppilaiden työskentelyä ja käyttäytymistä aktiivitululla opiskeltaessa. Tätä varten havainnoimme opetustilannetta ja keräsimme oppilailta kirjallisen palautteen siitä, miten aktiivitulun suhtauduttiin opetusvälineenä. Halusimme selvittää erityisesti sitä, mahdollistaako aktiivitulo opetuksessa jotain sellaista, mitä muilla tietoteknisillä välineillä, esimerkiksi videotykillä ja tietokoneilla, on haastavaa toteuttaa, mitä aktiivitulun käyttö vaatii opettajalta, miten luomamme oppimateriaali toimii käytännössä ja miten oppilaat suhtautuvat aktiivitulun opetusvälineenä.

Keskityimme myös tarkkailemaan, miten opetus aktiivitulun avulla aktivoi oppilaita. Pääkkönen (2010, 19) korostaa opinnäytetyössään, että interaktiivisten valkotaulujen suurimpana etuna pidetään nimenomaan oppilaiden aktivoimista, ja aktiivitulujen on todetukin lisäävän oppilaiden halukkuutta osallistua opetukseen. Halusimme kokeilla käytännössä, miten paljon aktiivitulumateriaalin tekeminen vaatii opettajalta aikaa ja osaamista. Luomamme materiaalin toimivuutta pääsimme havainnoimaan opetuskokeiluissamme, joita käsittelemme seuraavaksi.

OPETUSKOKOILUT SEKÄ OPPILAIEN JA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET AKTIIVITULUN KÄYTÖSTÄ

Opetuskokeilu lukion äidinkielen ja kirjallisuuden 2. kurssilla

Oppimateriaalin toimivuutta kokeiltiin ensimmäisenä projektimme yhteistyöopettajan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla, sillä aktiivitulumateriaalimme oli suunniteltu nimenomaan kyseisen lukion modernissa oppimistilassa käytettäväksi. Oppimistilassa on neljä aktiivituloa, joten opiskelijat jaettiin neljään ryhmään, joissa he tekivät materiaalimme tehtävät itsenäisesti ryhmissä. Opettaja kiersi seuraamassa tehtävien tekoa ja viritämässä keskustelua. Havainnoimme opiskelijoiden innostuneisuutta ja aktiivisuutta sekä tehtävien toimivuutta. Ensimmäisen käyttökokeilun perusteella totesimme monet materiaalimme tehtävät toimiviksi. Lisäksi huomasimme joitain epäkohtia ja saimme myös opiskelijoilta arvokasta palautetta oppimateriaalin käytettävyydestä.

Kuva puhuttelee -tehtävän kuva osoittautui lukiolaisille turhan vaisuksi, sillä kontrasti lähikuvan ja yleiskuvan välillä ei ollut tarpeeksi suuri. *Mediapiikki*-tehtävä sai aikaan paljon hyvää keskustelua. Sikainfluenssa tehtävän aihepiirinä oli onnistunut, sillä asia oli ollut läsnä myös opiskelijoiden omassa elämässä jollain tavalla. *Valppain mielin* -tehtävä toimi hyvin. Osa opiskelijoista tajusi itse, että tehtävän nettisivustot ovat pilailusivustoja, osa ei. Tämän tehtävän englanninkielinen video osoittautui yllättävän vaikeaksi lukioikäisille, sillä osa opiskelijoista ei ymmärtänyt videon sisältöä. Lisäksi tämän tehtävän tehtävänantoa pitäisi vielä kehittää, sillä ”tarkastele sivustoa” on turhan yleisellä tasolla käsiteltävä tehtävä. *Lähteiden tulva* -tehtävä osoittautui hyväksi; tosin englanninkielinen materiaali oli jälleen liian haastavaa joillekin opiskelijoille. *Muuttuva tieto* -tehtävä oli hyvä ja herätti paljon keskustelua. Tehtävää voisi kehittää lisäämällä joitakin konkreettisia esimerkkejä käsiteltävistä aiheista.

Ensimmäisen käyttökokeilun tärkein anti olivat ajatukset siitä, millaista oheismateriaalia älytaulusovelluksen rinnalle olisi hyvä kehittää. Tässä kokeilussa opiskelijat eivät kirjoittaneet pohdintojaan muistiin, joten tehtävien tekemiseen meni melko vähän aikaa. Jatkossa ryhmät voisivat kirjoittaa jonkinlaisen raportin tai pohdinnan jokaisen tehtävän yhteydessä käydyistä keskusteluista. Myös jokin aiheeseen johdatteleva alustus olisi käyttökelpoinen ennen tehtävien tekemistä.

Oppitunnin lopussa opiskelijoilta kerättiin avointa palautetta. Opiskelijat antoivat positiivista palautetta teknologian hyödyntämisestä, mukavista ja ajatuksia herättäneistä tehtävistä, haastavista pohdintakysymyksistä, tehtävien tietosisällöistä ja tavallisuudesta poikkeavasta oppitunnista. Negatiivista palautetta opiskelijat antoivat pitkistä teksteistä, yhdestä toimimattomasta nettilinkistä, mikä johtui hetkellisestä teknisestä viasta linkittämässämme nettisivustossa, nettilinkkien suuresta määrästä ja joidenkin tehtävien epäselvyydestä. Ensimmäisen opetuskokeilun yleisvaikutelma oli kuitenkin positiivinen, ja seurassimme ilolla materiaalin soveltuvuutta käytännön opetustyöhön.

Oppilaat kuvasivat palautteissaan materiaalia seuraavasti:

Hyvä, monipuolinen esitys. Kaikkea tekstiä ei jaksanut vaan lukea

Hyvää ja vaihtelu piristi. Oli hyvä käyttää nykyteknologiaa, sillä se on mielenkiintoista. Positiivista

Tehtävä oli ihan mukava, se oli sopivan pituinen. Linkkejä olisi voinut olla vähän vähemmän, koska niihin ei jaksanut keskittyä ja lukea loppuun.

Hyvä oli, paitsi yksi linkki ei toiminut

Hyvä oli. Hauskoja tehtäviä. Yksi sivu ei toiminut, siitä miinusta.

Opetuskokeilu 7.-luokkalaisille Jyväskylän normaalikoululla

Materiaalia kokeiltiin yläkoululaisille suunnattuna ensimmäisen kerran 7. luokan oppilaiden kanssa *Mediakasvatus*-teemapäivillä. Teemapäivien yhtenä osana olivat työpisteet, joita oppilaat kiersivät pienissä ryhmissä. Yhdellä työpisteistä oppilaat pääsivät tekemään oppimateriaalin tehtäviä. Kukin ryhmä oli työpisteellä vain 20 minuuttia, joten emme ehtineet käydä kaikkia materiaalin tehtäviä läpi. Toisaalta kaikki tehtävät eivät olisi soveltuneetkaan 7.-luokkalaisille. Materiaalista tehtiin hieman ryhmästä riippuen tehtäväläitöt *Kuva puhuttelee*, *Kypsytieto*, *Lähteiden tulva* ja *Mediapiikki*.

Oppilailta ei kerätty teemapäivien aikana erikseen palautetta aktiivitaluosiosta, mutta havaintojemme perusteella aktiivitalu aktivoi ja innosti oppilaita varsin hyvin. Oppilaat olivat todella innostuneita raahaamaan palkkeja ja availemaan linkkejä. Ongelmana oli enemmänkin se, miten lyhyen opetustuokion aikana olisi voinut tarjota jokaiselle halukkaalle mahdollisuuden tulla käyttämään aktiivitalua. Varsinkin *Kypsytieto* -tehtävä herätti oppilaiden keskuudessa vilkasta keskustelua. Huomasimme, että kyseinen tehtävä kehittää lähdekritiikkietoutuden lisäksi myös oppilaiden argumentointi- ja neuvottelutaitoja. Tämän opetuskokeilun perusteella voimme todeta, että aktiivitalu opetusvälineenä todella motivoi oppilaita.

Opetuskokeilu 5.-luokkalaisille Keltinmäen koululla

Tietotekniikan opetusharjoittelijat testasivat materiaalia myös *OKL jalkautuu* -päivässä jyvaskyläläisessä alakoulussa. Opetettava pienryhmä koostui viidesluokkalaisista, ja aktiivituluna käytettiin poikkeuksellisesti laitteistoa, joka videotykin ja perinteisen projisointikankaan kanssa käytettynä mahdollisti kosketusnäyttökäytön.

Emme voineet käyttää lisenssiehtojen takia Promethean ActivInspire -ohjelmistoa, jolle oppimateriaalimme oli alun perin suunniteltu, joten valmistelimme muutamista tehtävistä Microsoft PowerPoint -versiot. Tietokoneella näytettävien diojen päälle pystyi piirtämään laitteen mukana tulevan oman ohjelmiston avulla.

Oppilaat olivat todella innoissaan projektista. Monet olisivat halunneet jäädä välitunniksikin tekemään tehtäviä, sillä aktiivitulua ei ollut käytetty heidän opetusryhmänsä kanssa aiemmin.

Sisällöllisesti pilailusivuston tunnistamiseen tarvittavaa kriittistä päättelykykyä 5.-luokkalaisilta ei joko vielä löytynyt tarpeeksi tai koulussa tapahtuva opetus itsessään koettiin niin totuudenmukaiseksi, että sitä ei osattu aluksi kyseenalaistaa. Asiaan johdateltuna ryhmä kyllä huomasi huijauksen.

Lähdekriittikkitehtävien lisäksi pelasimme aktiivitululla erilaisia ilmaisia oppimispeljä sekä tunnistimme ja merkitsimme kynällä nettisivustolla näkyviä mainoksia. Projektipäivän lopuksi valmistimme omia mainoksia tietokoneilla ja esittelimme ne muulle ryhmälle.

Opetuskokeilu 8.-luokkalaisille Jyväskylän normaalikoululla

Neljännän ja samalla laajimman opetuskokeilun toteutimme Jyväskylän normaalikoulun 8. luokan oppilaiden kanssa. Oppitunnit toteutettiin äidinkielen *Viestinten välittämää* –kurssilla neljän tunnin mittaisina. Tuntien aiheina olivat kuvien tulkinta, tekijänoikeusasiat, lähteiden, erityisesti *Wikipedian*, luotettavuus sekä tiedon muuttuminen. Pedagogisena tukena oppitunneilla toimivat tieto- ja viestintätieteen opettajaopiskelijat. Harjoittelun ohjaava opettaja antoi myös tukensa projektin toteuttamiselle järjestämällä tarvitta-

vat tilat ja antamalla palautetta oppimateriaaleista ja oppituntien sisällöistä. Tekemämme aktiivitaulehtävät muodostivat oppituntien punaisen langan, mutta lisäksi käytimme muutakin oppimateriaalia. Koska aktiivitaulumateriaalimme oli suunniteltu toteutettavaksi pienryhmissä, jouduimme miettimään, miten soveltaisimme sitä kokonaisen luokan opetukseen. Yhdellä oppitunnilla jaoin luokan kahteen osaan, jolloin toinen puoli luokasta teki tehtäviä aktiivitaululla ja toinen puoli perehtyi tekijänoikeuskysymyksiin tekijänoikeusvisan avulla. *Kypsyvä tieto* -tehtävän jalostimme koko luokalle soveltuvaksi niin, että oppilaat jaettiin pareihin tai pieniin kolmen hengen ryhmiin, ja ryhmä kerrallaan kävi siirtämässä palkin omasta mielestään oikealle kohdalle. Ryhmän täytyi myös perustella oma ratkaisunsa muulle luokalle.

Kahdeksannen luokan oppilailta kerättiin viimeisen oppitunnin lopuksi palautetta oppitunneista tietokoneella täytettävän kyselylomakkeen avulla. Oppilailta saadun palautteen perusteella SmartBoardin monipuolinen hyödyntäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa koettiin positiivisena. Oppilaat antoivat kaikille neljälle oppitunnille arvosanan asteikolla 1–4 (1=huono, 4=erinomainen), ja kaikkien oppituntien keskiarvollisena arvosanana oli 3. Huomioitavaa kyselyn tuloksissa on se, että kaikkien oppilaiden mielestä nämä neljä oppituntia erosivat tavallisista äidinkielen tunneista. Kysymykseen, miten oppitunnit poikkesivat tavallisista äidinkielen tunneista, oppilaat vastasivat muun muassa:

Enemmän smarttia.” [=SmartBoard-aktiivitaulun käyttöä

Niillä käytettiin teknologiaa

Normaalilla äidinkielen tunnilla asiat ovat enemmän teoreettisempia. Näillä tunneilla teimme enemmän, ja asiat jäivät paremmin mieleen.

Ei tarvinnut kirjoittaa paljoa ja sai härvätä Smartilla.

paljon mukavempaa, ei ollut pelkkää kirjoittamista

Oppilaiden kommenttien perusteella aktiivitaulun ja muun tietotekniikan monipuolinen hyödyntäminen äidinkielen tunneilla on tavallisuudesta poikkeavaa ja mukavaa. Oppilaiden kokemus poikkeavista oppitunneista voi selittyä käsiteltyjen asioiden ja tietotekni-

kan monipuolisen käytön lisäksi sillä, että äidinkielen tunneilla oli läsnä äidinkielen opetusharjoittelijoiden lisäksi myös tietotekniikan opetusharjoittelijoita. Opettajia oli siis moninkertainen määrä totuttuun verrattuna. Kyselyn perusteella 80 prosenttia kyseisen luokan oppilaista toivoi, että tietotekniikkaa hyödynnettäisiin äidinkielen opetuksessa nykyistä enemmän. Nimenomaisesti aktiivitaulun käytön lisäämistä äidinkielen opetuksessa toivoi 73 prosenttia oppilaista.

Opetuskokonaisuutemme päätavoitteena oli laajentaa oppilaiden tietämystä lähdekritiikin sisällöistä. Halusimme tiedostuttaa oppilaat myös siitä, että luotettavina pidetyt suuret uutistoimistotkin voivat joskus erehtyä, ja kriittisyys on aina tarpeen uutta tietoa vastaanottaessa. Opetuskokonaisuuden jälkeen 60 prosenttia oppilaista kertoi, että heidän käsityksensä uutisoinnin luotettavuudesta oli muuttunut. Muuttuneita käsityksiään oppilaat perustelivat näin:

Tajusimme, että esim. Wikipediaan voi kirjoittaa kuka vaan mitä vaan.

vaikka olisi luotettava sivusto esim helsingin sanomat voi sinne joukkoon välillä tulla epäluotettavia uutisia.

En ennen ajatellut, että uutisoinnissa ei kovinkaan huolellisesti tarkisteta lähteitä. Asioita otetaan uutisiin esim. Wikipediasta.

Kolmasosa oppilaista ei kokenut saaneensa uutta tietoa uutisoinnin luotettavuudesta. Samoina pysyneitä käsityksiään oppilaat perustelivat näin:

olen kuullut lähdekritiikistä jo aiemmin

Tiesin ennestään aiheesta aika paljon.

Useassa opetuskokonaisuutemme tehtävässä sivuttiin *Wikipediaa* ja sen luotettavuutta. Koimme tärkeänä käsitellä oppilaiden kanssa *Wikipedian* luotettavuutta tietolähteenä, sillä oppilaat käyttävät sitä todella paljon myös esitelmiä ja muita koulutöitä tehdessään. Vaikka *Wikipedia* onkin nerokas keksintö, halusimme tiedostuttaa oppilaat sen ongelmista ja toimintaperiaatteista. Opetuskokonaisuuden jälkeen 40 prosenttia oppilaista piti *Wi-*

kipediaa epäluotettavampana kuin ennen. Oppilaat perustelivat muuttuneita käsityksiään muun muassa sillä, että “Sitä voi käydä ihan kuka tahansa muokkaamassa”.

Oppilaista 53 prosenttia piti *Wikipediaa* sen sijaan yhtä luotettavana kuin ennenkin. Oppilaat perustelivat näkemyksiään näin:

Osa jutuista Wikipediassa on luotettavia ja osa ei.

Olen ollut ennenkin kriittinen.

Tiesin jo, että Wikipediassa on jonkin verran epäluotettavia asioita.

Yksi oppilas piti *Wikipediaa* opetuskokonaisuuden jälkeen luotettavampana kuin ennen. Näkemystään kyseinen oppilas perusteli sillä, että hän käyttää *Wikipediaa* samoin kuin aikaisemmin.

Vastausten perusteella oppilaat olivat jo ennestään melko hyvin tietoisia *Wikipedian* toimintaperiaatteista ja ongelmista. Monelle tuli kuitenkin yllätyksenä, että jokainen muokaus näkyy *Wikipedia*-artikkelin historiassa tarkasti ja että jokaisen muokkauksen tekijä on jäljitettävissä.

Panimme merkille, että *Lähteiden tulva* -tehtävän aikana oppilaat olisivat halunneet tietää tehtävän ainoan oikean mahdollisen ratkaisun. Yksi tehtävän tarkoituksista oli jo suunnitelmavaiheesta lähtien opettaa, että luotettavuuden määritelmä riippuu osaksi myös arvioijan näkökulmasta. Jollekin *Wikipedia* on luotettavampi kuin aiheita käsittelevä uutis sivusto, kun taas toisen arvioijan näkemys aiheesta voi olla erilainen.

Kyselyssä kysyttiin lisäksi, mitä oppilaat oppivat neljän oppitunnin aikana ja mikä heille jäi parhaiten mieleen. Näihin kysymyksiin saimme seuraavanlaisia vastauksia:

Opin lähdekriittisemmäksi.

Opimme nettilähteiden luotettavuudesta.

Parhaiten jäi mieleen se, kun uutisissa oli ollut väärä nimi jollekin henkilölle.

Lopuksi oppilaat saivat antaa vapaamuotoista palautetta lähdekritiikkitunneista. Saimme seuraavia kommentteja:

no toi tekijän oikeus kilpailu oli iha kiva.. ja oli muutenki kivoja tunteja, vois olla enemmän tämmösiii :D

olisi voinut esittää asiat mielenkiintoisemmin

Tunnit olivat ihanaa vaihtelua.

ihan kivaa, parempaa kun normit äidinkielen tunnit :P

Vapaamuotoisissa palautteissa korostui se, että pitämiämme oppitunteja pidettiin tavallisista äidinkielen tunneista poikkeavina. Tämä kertoo mielestämme osaltaan oppiaineiden integraation olemattomuudesta kouluissa. Kaikkien oppituntiemme teemat sopivat kyllä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppisisältöihin – niitä vain käsiteltiin tieto- ja viestintätekniikan avulla.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Aktiivitulun käyttömahdollisuudet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ovat lähes rajattomat. Tuskin on olemassa sellaista äidinkielen sisältöä, jota ei jollakin tapaa pystyisi opettamaan aktiivitulua hyödyntäen. Ainoaksi ongelmaksi muodostuukin valmiin materiaalin puute. Jollei opettajalla ole taitoa, aikaa tai kiinnostusta luoda itse materiaalia tai sovelluksia aktiivitululle, jää aktiivitulo helposti vain videotykin rooliin. Aktiivitululle voi toki siirtää kaikki tietokoneelle aiemmin luodut materiaalit, esimerkiksi PowerPointit, mutta tällöin aktiivitulun monipuolisia mahdollisuuksia ei välttämättä hyödynnetä tarkoituksenmukaisesti (Ojanen 2010, 21).

Aktiivitulun monipuolisen käytön opettelu ei kuitenkaan mielestämme vaadi kohtuuttomia ponnisteluja, ja jo muutaman tunnin perehtymisellä moni opettaja kykenisi hyödyntämään aktiivitulua opetuksessaan. Oppimateriaalin yhteydessä olevassa raportissa neuvoimme, mitä asioita on otettava huomioon materiaaliamme aktiivitululla käytettäessä. Ojasen (2010, 48) mukaan tärkeintä aktiivitulujen käytössä on tarjota opettajille riittävä koulutus tietotekniikkaan ja aktiivituluihin sekä mahdollistaa TVT-tuen saanti mahdolli-

sisä ongelmatilanteissa. Ilman aktiivitauluun perehdyttämistä ei voi osata hyödyntää sen monipuolisia mahdollisuuksia. Yksi tärkeimmistä huomioista on myös opettajien asenne – ilman uteliaisuutta ja aktiivisuutta on vaikea kiinnostua aktiivitaulun käytön opettelusta ja uusien opetusmateriaalien luomisesta.

Vaikka aktiivitaulut yleistyvät kouluissa nopeasti ja niille povataan menestystä opetus-käytössä, niiden käytön opettelua ei opetusharjoittelussamme ole ollut yhtään – lukuun ottamatta tätä projektia. Aktiivitaulun käytön opettelu on oman aktiivisuuden ja kiinnostuksen varassa, eivätkä koulun toimintatavat Suomessa ole olennaisesti muuttuneet, vaikka tieto- ja viestintäteknikkaan on investoitu. Uuden tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia ei ole hyödynnetty opetuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 8, 12). Tämä näkyy varsinkin opettajien koulutuksessa, jossa ei ole tuotu TVT:n pedagogisia mahdollisuuksia riittävästi esille (Kolu 2012, 4). Tieto- ja viestintäteknologiaa pitäisi integroida opettajankoulutuksessa enemmän opetukseen. Ei riitä, että tarjolla on muutamia kursseja ensisijaisesti tutkielmantekovaiheessa olevien avuksi, vaan kursseja pitäisi olla myös TVT:n pedagogisista mahdollisuuksista. *Tieto- ja viestintäteknikan pedagogisen käytön tuki* -kurssi olikin mielestämme piristävä poikkeus opettajaksi opiskelevien kurssitarjonnassa.

Kolun (2012) tekemässä tutkimuksessa todetaan, että Jyväskylän yliopistossa aineenopettajaksi opiskelevista alle 30 % osaa hyödyntää aktiivitaulua opetuksessa. Aktiivitaulua usein tai säännöllisesti opetuksessa käyttää vain 15 % kaikista vastaajista. Kuitenkin lähes 70 % vastaajista haluaisi hyödyntää aktiivitaulua opetuksessa usein tai säännöllisesti. (Kolu 2012, 56, 59–60.) Halukkuutta aktiivitaulun käyttöön aineenopettajaksi opiskelevien keskuudessa siis olisi, mutta käytännössä harvat kuitenkaan käyttävät aktiivitaulua opetuksessa. Kolun mukaan yli puolet informanteista kaipaisi lisää koulutusta TVT-välineiden käyttöön, ja yleisimmin lisäkoulutusta kaivattiin nimenomaan aktiivitaulun käytön opetteluun. Vastaajat toivovatkin laajempaa ja pakollista opastusta opettajankoulutuslaitokselta TVT:n opetuskäyttöön kuin myös työelämässä ohjattua jatkokoulutusta TVT:n pedagogisista mahdollisuuksista. Aktiivitaulun käyttöön toivotaan pedagogisten opintojen aikana jopa omaa luentosarjaa, jonka harjoituksissa pääsisi kokeilemaan taulun

käyttöä erilaisten sovellusten kanssa. (Kolu 2012, 65-67.) Aktiivitaulujen käyttöön kaittattaisiin lisää tukea ja opastusta, jotta varmuus käyttää aktiivitaulua opetuksessa kasvaisi.

Opetuskokeiluissamme äidinkielen opettajaopiskelijat opettivat yhdessä pedagogisena tukena toimineiden tietotekniikan opettajaopiskelijoiden kanssa, ja tämä järjestely mahdollisti jatkuvan tuen aktiivitaulun käytössä. Mikäli materiaali ei avautunutkaan tai jotain odottamatonta tapahtui, pedagoginen tuki auttoi ongelmatilanteessa. Opetuksessa tämänkaltainen järjestely ei kuitenkaan aina ole mahdollista. Tieto- ja viestintäteknikan opiskelijat osallistuivat myös tuntien suunnitteluun ja materiaalin ideointiin. Joskus pedagogisesta tuesta käytetään myös nimitystä TVT-tukihenkilö. On tärkeää, että tukihenkilöllä on myös pedagoginen näkemys eikä pelkästään laitteisto- tai ohjelmistokeskeinen ajattelutapa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010:12, 43). Aktiivitaulujen ongelmia käsitellessään Pääkkönen (2010, 21) toteaa, että teknologisenä laitteena aktiivitaulussa voi ilmetä vikoja, jotka haittaavat opetusta. Jos oppitunti on rakennettu pelkästään aktiivitaulun varaan ja aktiivitaulun käytettävyydessä ilmeneekin ongelmia, opetuksen laatu kärsii. Ojasen (2010) mukaan keskustelua on herännyt paljon siitä, vastaako aktiivitaulujen korkea hinta niistä saatuja hyötyjä opetuksessa. Vielä ei ole kuitenkaan saatu merkittäviä tuloksia aktiivitaulun yhteydestä oppimistuloksiin. (Ojanen 2010, 10–12.)

Projektin aikana luomamme aktiivitaulumateriaali osoittautui käyttökokeiluissa erittäin käyttökelpoiseksi ja paikoin oivaltavaksikin, mutta viime kädessä materiaalin lisäarvo verrattuna muuhun käytössä olevaan opetusmateriaaliin on vähäinen. Tekemämme materiaali olisi mahdollista toteuttaa myös muilla tietoteknisillä välineillä. Työmme vahvuus on kuitenkin se, että erilaiset tehtävät ovat yhdessä paketissa ja ne voi toteuttaa yhden laitteen, aktiivitaulun, avulla. Esimerkiksi *PowerPoint* ei taipuisi järjestely- ja siirtelytehtäviin, joita on mukana materiaalipaketissamme. Eri aktiivitauluvalmistajien ohjelmistojen yhteensopimattomuus aiheutti meille lisätyötä, sillä *Promethean*-taulua varten tehty oppimateriaali ei toiminut suoraan *SmartBoardilla*. Tällaiset yhteensopivuusongelmat eri valmistajien tuotteiden välillä hidastavat aktiivitaulun tehokasta pedagogista käyttöä ja aiheuttavat ylimääräistä työtä opettajille.

Materiaalin tekeminen aktiivitalulle on työlästä, joten aktiivitalua käyttävien opettajien pitäisi aina materiaalin tehtyään jakaa se muillekin. Näin materiaalin määrä kasvaisi ja aktiivitalujen käyttökin yleistyisi. Myös yhteistyöluokion äidinkielenopettaja kertoi kohtaavansa materiaaliin liittyviä haasteita opetuksessaan: olemassa olevat materiaalit ovat heikkoja, ja uusien materiaalien luominen jokaiselle oppitunnille on yksinkertaisesti liian työlästä ja aikaa vievää. Tämä johtaa siihen, että tehtyään oppimateriaalia suurella työllä ja vaivalla opettajat eivät jaa niitä yhteiseen käyttöön. Tällainen oppimateriaalien itsellä pitäminen on valitettavan yleistä opettajien keskuudessa. Pääkkösen (2010) mukaan internet alkaa kuitenkin olla yhä tärkeämpi aktiivitaluille tarkoitetun ilmaisen opetusmateriaalin hankintakanava. Internetissä on monia sivustoja ja foorumeja, joilla opettajat voivat jakaa tekemiään opetusmateriaaleja. (Pääkkönen 2010, 18–19.) Toivommekin, että materiaalien jakaminen internetissä yleistyy samoin kuin aktiivitalujen käyttö opetuksessa. Materiaalin saatavuuteen pyrimme myös omalla esimerkillämme, sillä tekemämme materiaali on hyödynnettävissä vapaalla lisenssillä.

Kaikissa opetuskokeiluissa kävi ilmi, että aktiivitalu innostaa oppilaita oppimaan. Varsinkin yläkoulun oppitunneilla monet halusivat päästä kokeilemaan itse aktiivitalulle luomaamme materiaalia. Aktiivitalutunneista kerätyn palautteen mukaan kahdeksannen luokan oppilaat pitivät tunteja muista äidinkielen oppitunneista positiivisella tavalla poikkeavina. Tulimme siihen tulokseen, että aktiivitalu tuo lisäarvoa opetukseen, jos sen mahdollisuuksia osataan hyödyntää. Monet materiaalimme tehtävistä on mahdollista toteuttaa myös muilla keinoin, mutta aktiivitalun avulla on mahdollista koota erilaisia tehtävätyyppejä samaan kokonaisuuteen. Lisäksi aktiivitalun käyttö motivoi ja aktivoi oppilaita.

Artikkelissa mainittu opetusmateriaali *Lähdekritiikki* on ladattavissa ilmaiseksi internetistä osoitteesta <https://webapps.jyu.fi/wiki/pages/viewpage.action?pageId=15469244>

Lähteet

- CICERO Learning 2002. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa. Helsingin Yliopisto.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Kolu, M. 2012. Millaisia TVT:n taitoja on valmistuvilla aineenopettajilla? Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 18.5.2012
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37860/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201205181684.pdf?sequence=1>
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43–70.
- Ojanen, M. 2010. Interaktiivisen valkotaulun hyödyntäminen alakouluopetuksessa. Case: Pitkälahden alakoulu. Itä-Suomen yliopisto. Erikoistyö. Viitattu 16.5.2012
http://peda.net/img/portal/1744392/ET_Ojanen_Miika.pdf?cs=1274386070
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 - Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Viitattu 21.8.2012
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf?lang=fi>
- Pääkkönen, T. 2010. Interaktiiviset valkotaulut opetuskäytössä. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Viitattu 12.5.2012
https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23489/Paakkonen_Tero.pdf?sequence=1

LIITE . KYSELYLOMAKE 8.-LUOKKALAISILLE

Kysely neljästä äidinkielen lähdekritiikkioppitunnista

Arvosanat oppitunneille

Anna oppitunneille mielestäsi sopivat arvosanat

Ensimmäinen ja toinen oppitunti (Lähdekritiikki: luotettavuusjärjestys, tekijänoikeusvisa)
huono 1 2 3 4 erinomainen

Kolmas oppitunti (lähdekritiikki: Wikipedia-tehtävä)
huono 1 2 3 4 erinomainen

Neljäs oppitunti (lähdekritiikki) (Tämä oppitunti)
huono 1 2 3 4 erinomainen

Tuntien mielekkyys

Erosivatko tunnit tavallisista äidinkielen oppitunneista?

- Kyllä erosivat.
 Eivät eronneet.

Miten tunnit olivat tavallisista äidinkielen oppitunneista eroavia?

[]

Haluaisitko, että tietotekniikkaa hyödyntäviä oppitunteja olisi enemmän?

- Kyllä, niitä ei ole tarpeeksi.
 En, niitä on jo tarpeeksi.
 Muu: []

Haluaisitko, että aktiivitaulua (eli älytaulua) hyödyntäviä tunteja olisi enemmän?

- Kyllä, niitä ei ole tarpeeksi.
 En, aktiivitauluja käytetään jo sopivasti.
 En, aktiivitauluja käytetään jo liikaa.
 Muu: []

Kuinka opettajavetoisiksi koit tunnit?

Hyvin vähän, olivat oppilasvetoisia 1 2 3 4 erittäin opettajavetoisiksi

Perustele edellistä vastaustasi. Mitkä seikat tekivät tunneista oppilas- tai opettajalähtöisiä?

[]

Lähdekriittisyys

Onko käsityksesi uutisoinnin luotettavuudesta muuttunut tuntien ansiosta?

() Kyllä on muuttunut.

() Ei ole muuttunut.

() Muu: []

Perustele edellistä vastaustasi. Miten? Miksi?

[]

Onko käsityksesi Wikipedian luotettavuudesta muuttunut tuntien ansiosta?

() Kyllä, koen Wikipedian luotettavampana kuin ennen.

() Kyllä, koen Wikipedian epäluotettavampana kuin ennen.

() Ei, koen Wikipedian yhtä luotettavana kuin aiemminkin.

Perustele edellistä vastaustasi.

[]

Avoimet kysymykset

Vastaa seuraaviin kohtiin mahdollisimman kattavasti.

Jäikö jokin lähdekritiikkiin liittyvä oleellinen aihe käsittelemättä? Mikä?

[]

Mitä opit tunneilla? Mitkä asiat jäivät mieleen parhaiten?

[]

Vapaa palaute tunneista.

Apukysymyksiä: Mikä onnistui ja mikä ei? Mitä olisi voinut tehdä toisin? Mikä oli mukavaa ja mikä ei?

KLASSIKOT PALETISSA – BLOGIN MAHDOLLISUUKSIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

Anu Kaseva, Eetu Rantakangas, Annika Tuohisaari, Mika Kolu, Matti Vakkuri ja Ville Vakkuri

JUST ANOTHER WORDPRESS.COM SITE

ETS

KLASSIKKOPALETTI

[ETUSIVU](#) [LOPUKSI](#) [KLASSIKKOTIIVISTYKSET](#) [SIVUSTOSTA](#)
[MITÄ KIRJALLISUUDEN KLASSIKOT OVA T?](#) [KLASSIKON VALINTA](#)
[LUKU- JA KIRJOITAMISOHJEITA](#) [LUKUKOKEMUSTA JAKAMAAN](#)
[KUINKA JATKAA VIELÄ SYVEMMÄLLE?](#) [RSS](#)

8
ELO

Kirjallisuuden klassikot – Kuka, mitä, missä, milloin, miksi, häh?

Tervetuloa Klassikkopalettiin!

Klassikkopaletti on linkki kirjallisuuden klassikoiden maailmaan ja työkalu niiden työstämiseen.

Jäikö sinua vaivaamaan, mitkä ihmeen klassikot? Jotkut Cervantesin, Aristoteleen ja Tolstoin pölyttyneet tiiliskivet? Nekin mutta myös paljon sellaista, mistä et ole osannut unoksiakaan. Ei muuta kuin avoimin mielin peremmälle vain!

Matka kirjallisuuden klassikoiden maailmaan voi alkaa:

[Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?](#)

KOMMENTIT	KATEGORIAT	KIRJOITTAJA
Jätä kommentti	Etusivu	darjaoblonskaja

KLASSIKKOPALETIN SISÄLTÖ

- Etusivu
- Sivustosta
- A15-kurssin kurssisuunnitelma
- Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?
 - Miksi lukisit klassikoita?
 - Klassikkotiivistykset
- Klassikon valinta
- Luku- ja kirjoittamisohteita
 - Klassikon kesyttämistä – mihin kiinnittää huomiota lukiessa tai mitä pohtia lukukokemusta työstäessä?
 - Näkökulmia klassikkoon
 - Apuja kirjoittamiseen
 - Esseen aloitus, lopetus ja otsikointi
 - Kirjallisuuden peruskäsitteitä ja oikeakielisyyttä
- Lukukokemusta jakamaan
 - Kuinka lisään kirjallisuuseseeni?
- Lopuksi
 - Itsearviointi ja palaute
 - Kuinka jatkaa vielä syvemmälle?
- RSS

JOHDANTO

Nuoret kokevat usein kirjallisuuden klassikoiden olevan vanhoja, arkielämästä irrallaan olevia tiiliskiviä, joilla ei ole mitään annettavaa nykylukijoille. Klassikoiden pakkoluettamisella koulussa on myös huono kaiku, sillä nykyoppijat ovat tottuneet entistä vähemmän lukemaan kokonaisteoksia - ja vieläpä opettajan valitsemia sellaisia. Kuitenkin klassikoilla on paljon annettavaa, sillä niiden teemat ovat ikiaikaisia, tarinat ajattomia ja aiheet ajatuksia herättäviä. Jotta klassikot pääsisivät arvoonsa, päätimmekin osana opetus-harjoitteluumme kehittää uudenlaisen työkalun klassikoiden opetukseen. Lähtökoh-tanamme oli yhdistää tieto- ja viestintätekniiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden ai-neenopettajaopiskelijoiden asiantuntemus ja ideat, internetistä löytyvät klassikkomateri-aalit ja itse tuotettu opetusmateriaali sekä lukukokemuksen jakaminen verkossa muiden-kin kuin opettajan kanssa. Tällaiselta pohjalta ponnistaa *Klassikkopaletti*, blogipohjainen sivusto klassikoiden opetusta varten (ks. <http://klassikkopaletti.wordpress.com/>).

Klassikkopaletti-sivusto rakentuu klassikoiden monipuolisuuden varaan. Sivusto tarjoaa useita erilaisia näkökulmia kirjallisuuden klassikoihin ja niiden käsittelyyn. Se on työkalu klassikoiden kesyttämiseen ja oman klassikkokäsityksen luomiseen. Tavoitteena on, että opiskelija määrittelee klassikon omien, projektin aikana ja mahdollisesti jo aiemmin saa-tujen kokemusten mukaan, mihin *Klassikkopaletti* toivottavasti antaa monipuoliset eväät.

Klassikkoa ei ole nähty tässä työssä pelkkänä yleisesti kaanoniin hyväksyttynä teoksena, vaan se, mikä mistäkin teoksesta tekee vuorollaan klassikon, on täysin lukijan ja lukijayh-teisön päätettävissä ja arvioitavissa. Tästä syystä olemme keränneet sivustollemme erilai-sia näkökulmia klassikon valintaan ja työstämiseen, joista käyttäjä saa valita mieleisensä. Kunnianhimoisena tavoitteenamme on ollut saada lukija ymmärtämään klassikon moni-merkityksisyyden sekä klassikoiden monenlaiset ulottuvuudet. Pohjimmiltaan kyse on halusta saada oppija ajattelemaan ja näkemään kunkin ajan, sen ideologioiden ja ihmisten merkitys klassikkokäsitteeseen ja sitä kautta laajemmin yleissivistykseen ja sen merkityk-seen ja muotoihin eri aikoina.

Tärkeä osa lukuelämystä on sen jakaminen. Yksi sivuston pääulottuvuuksista on lukukokemuksen jakamiselle omistettu tila ja sivujen sekä artikkeleiden kommentoinnin mahdollistava rakenne, jossa lukijat pääsevät jakamaan ajatuksiaan, kokemuksiaan ja ideoitaan yhteisesti. Yhteisöllisyyttä ei perinteisessä kirjallisuudenopetuksessa ole juurikaan hyödynnetty kuin mahdollisten ryhmätöiden ja kirjaesittelyiden kautta, jos aikaa on jäänyt. *Klassikkopaletissa* yhteisöllisyys syntyy kommentointi- ja jakamismahdollisuuksista, jotka ovat oppijoille tuttuja arkielämän ympäristöistä. Näin oppijoiden elämästä hyvinkin irralliseksi koettu klassikoiden opetus saataneen osaksi nuorten arkea mielekkäällä tavalla.

Klassikkopaletti on suunniteltu lukion äidinkielen kurssia *ÄI5 Teksti, tyyli ja konteksti* (Opetushallitus 2003) varten, mutta se on käyttökelpoinen myös muilla lukion ja peruskoulunkin kursseilla. *Klassikkopaletin* ei ole tarkoitus korvata opettajan opetusta tai toimia verkkokursseina (ainakaan vielä), vaan se on yksi työkalu muiden joukossa. Jotta työskentely ei olisi liian yksinäistä tietokoneella puurtamista, ohjataan Paletissa lukupiiritöskentelyyn ja verkon kirjallisuuskeskusteluihin. Sivustolla kannustetaan jakamaan lukukokemusta sekä *Klassikkopaletissa* että internetin ”oikeilla” keskustelufoorumeilla, jotta oppija huomaisi, että klassikot todella elävät ajassa ja että hänen ajatuksensa teoksesta ovat niin tärkeitä, että muut haluavat niitä lukea ja kommentoida. Kurssilla on hyvä käsitellä klassikoita muutenkin kuin pelkän *Klassikkopaletin* kautta, jotta mahdollisimman monentyyppiset oppijat saisivat onnistumisen kokemuksia.

Klassikkopalettia on testattu kertaalleen Jyväskylän normaalikoulun lukion toisluokkalaissilla keväällä 2012. Kokeilusta saatujen kokemusten ja palautteiden kautta *Klassikkopaletin* kehitystyö jatkuu. Esittelemme tässä artikkelissa *Klassikkopaletti*-sivuston ja opetuskokeiluprojektin opetussuunnitelmallista taustaa, sivuston teknistä ja sisällöllistä rakennetta sekä opetuskokeilun kulkua, opiskelijoiden palautteita, omia mietteitämme ja kehittämisideoitamme. Artikkelimme vastaa muun muassa siihen, kuinka klassikot päätyivät Palettiin, mikä *Klassikkopaletti* oikein on ja mitä sillä voi tehdä.

MIKSI OPETTAA KIRJALLISUUDEN KLASSIKOITA?

Kirjallisuuden klassikoiden opetus kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, vaikka opetussuunnitelmissa siitä on vain muutama maininta. Mitä opetussuunnitelmat ylipäätään sanovat klassikoiden opetuksesta, ja mitä oppiaineen tavoitteita niiden opetuksen kautta voidaan saavuttaa? Esittelemme aluksi *Klassikkopalettimme* opetussuunnitelmallista pohjaa sekä klassikkokäsitystämme, jonka mukaan *Paletti* on rakennettu.

Opetussuunnitelmien suuntaviivat kirjallisuuden opetukselle

Äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito- ja taideaine (Opetushallitus 2004, 46), lukiossa näiden lisäksi myös korostetusti kulttuuriaine (Opetushallitus 2003, 32). Yksi oppiaineen perustehtävistä on kiinnostuttaa oppija kielen ja vuorovaikutuksen lisäksi kirjallisuudesta (Opetushallitus 2004, 46). Siihen mistä kirjallisuudesta ja millä tavoin, opetussuunnitelmat eivät vastaa, vaan sen sijaan ne korostavat kirjallisuuden opetuksen vaikutusta oppijan henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen (Opetushallitus 2003, 32) ja kaiken äidinkielen opetuksen tavoitetta kasvattaa aktiivisia, ympäröivästä kulttuurista osalliseksi pääseviä kansalaisia (Opetushallitus 2004, 46).

Klassikot eivät juuri näy äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa lukuun ottamatta vuosiluokkien 6–9 kohdalla mainittua tavoitetta eri aikakausien ja maiden klassikoiden tuntemisesta. *Kalevala* on klassikoista – tai ylipäätään teoksista – ainoa, joka mainitaan nimeltä (Opetushallitus 2004, 54, 57), mikä jättää keskeisten klassikoiden valinnan ihannetilanteessa opiskelijaryhmän mutta todellisuudessa opettajan oman mielenkiinnon, kiinnostuksen ja näkemyksen varaan. Lukion opetussuunnitelmassa klassikkoja ei mainita lainkaan, vaan puhutaan oman kulttuurin jatkamisesta ja kehittämisestä, kirjallisen yleissivistyksen laajentamisesta ja kulttuurikontekstin tarkastelusta (Opetushallitus 2003, 32, 35), mihin kuitenkin mielestämme päästään parhaiten käsiksi kirjallisuuden klassikoiden ja niiden tarkastelun kautta.

Emme ole *Klassikkopaletti*-sivustollamme sitoutuneet mihinkään klassikon määritelmään vaan lähteneet ajatuksesta, että oppija saa itse rakentaa oman klassikkokäsityksensä. Käsitteiden rakentamisen avuksi olemme keränneet sivustolle eri lähteistä peräisin olevia määritelmiä, jotka täydentyvät käyttäjien omilla näkemyksillä. Klassikkokäsityksen ei tarvitse olla valmis tai pysyvä, sillä sivuston lopulla palaamme jälleen oppijoiden käsitteisiin. Tavoitteena on, että klassikkokäsitys muotoutuisi sekä tiedon että omien kokemusten kautta. Haluamme kannustaa ennakkoluulottomaan klassikkoajatteluun, jossa on tietoa perinteestä mutta joka ponnistaa kuitenkin oppijan omasta ajattelusta ja arvostuksista. Paletissa onkin siksi mukana sekä ns. kaanoniin kuuluvien korkeakirjallisten teosten listoja, joissa eri aikakausien merkkiteokset painottuvat, että populaareja, lukijayleisön itsensä klassikoiksi suuren suosion kautta nostamia teoksia, jotka voivat olla muuta kuin proosaa, esimerkiksi sarjakuvia (Kauppinen 2010).

Mitä opetussuunnitelmien tavoitteita kohti *Klassikkopaletti* kurkottaa?

Opetussuunnitelmien harvoista suorista klassikkomaininnoista huolimatta klassikoilla on kuitenkin paikkansa niin peruskoulun kuin lukionkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, koska niiden avulla voidaan käsitellä monia äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjä ja laajoja kokonaisuuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi abstraktit kulttuuri(n)en opetus, ajattelun syventäminen ja identiteetin rakennustyö, jotka kaikki mainitaan opetussuunnitelmissa mutta joiden toteuttamiseen ei anneta ohjeita. Konkreettisempia sisältöjä ja taitoja, joihin klassikko-opetuksella ja –opetuksessa voidaan pureutua, ovat puolestaan lukemisen strategioiden ja tapojen sekä kirjallisuuden käsitteiden opettelu ja tutkiminen. Klassikoiden avulla voidaan myös vastata niin äidinkielen eri osa-alueiden kuin eri oppiaineidenkin väliseen integrointihaasteeseen, johon sekä opetussuunnitelmat että nykyiset oppimiskäsitteet kannustavat.

Äidinkieltä ja kirjallisuutta oppiaineena ohjaa näkemys kielenkäytön yhteisöllisyydestä ja ajatus siitä, että opetuksen kautta oppilas pääsee osalliseksi kulttuurista, jossa elää. Lukion opetussuunnitelmassa mukaan tulee monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja kulttuurinen suvaitsevaisuus. (Opetushallitus 2004, 46; Opetushallitus 2003, 32.) Oppija tulee siis tutustuttaa kulttuurinsa teksteihin, jotta hän voi päästä niistä osalliseksi, ja muun maail-

man teksteihin, jotta hän oppii ymmärtämään muita kulttuureja – ja niiden kautta myös omaansa ja itseään. Yksinkertaistettuna kotimaiset klassikot kertovat suomalaisuudesta, suomalaisena olemisesta ja siitä, miten nämä ovat muuttuneet eri aikoina (Kangasniemi 2012, 32–36). Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu tuntee suomalaisuutta ja sen historiaa eli juuri suomalaisia klassikoita mutta myös maailmankirjallisuuden klassikoita, sillä kulttuurimme juuret ovat vahvasti eurooppalaisessa maaperässä ja maailmankirjallisuuden tuulet ovat vaikuttaneet kotimaisiin teoksiinkin.

Klassikoiden lukeminen on tärkeää, mutta vielä on ratkaisematta, miten klassikko määritellään. Kirjallisuuden tutkija Siru Kainulainen ehdottaa klassikolle kolmea kriteeriä: aikaa, teoksesta tehtyjä uusia teoksia ja vastaanottoa (Kangasniemi 2012, 36). Aikakriteeri tarkoittaa sitä, että teos voi muotoutua klassikoksi vain aikaa myöten. Nykyklassikoihin sisältyy Kainulaisen mielestä aina oletus, että niistä tulee klassikoita, eli ne eivät sitä vielä varsinaisesti ole. Teoksesta tehty uusi teos tarkoittaa esimerkiksi klassikon filmatisointia, eli teos alkaa elää jossain toisessa muodossa. Vastaanottoon kuuluu sitten Kainulaisen mukaan eri aikojen tulkinnat ja näkemykset, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia. Mitä useamman kriteerin näistä kolmesta teos täyttää, sitä varmemmin se on klassikko. (Kangasniemi 2012, 36.) Klassikkokäsityksemme eroaa Kainulaisen määritelmästä. Lähdemme ajatuksesta, että kirjallisuuden klassikot ovat klassikoita yhteisölle, joka niitä lukee, joka niihin viittaa ja joka kokee ne yhteiseksi kulttuuriperinnökseen. Ne kantavat usein länsimaisen kulttuurimme perustaa, tavallaan ne ikään kuin siirtävät kulttuuria uusille sukupolville. Opetuksen tehtävä on avata klassikoita niin, että niihin sisältyvä kulttuuriperintö ja niiden merkitys kirjallisuustraditiossa aukeaa myös oppijalle. Tarkoitus ei ole vain siirtää kulttuuria, vaan saada oppija osallistumaan sen uudistamiseen (vrt. Opetushallitus 2003, 32). Tämä jos mikä on kulttuuri(e)n opettamista.

Opetussuunnitelmissa mainitut oppijan ajattelun syventäminen ja identiteetin rakennustyö yhdistyvät lukemisen opetteluun tavoitteisiin. Samalla kun opetellaan lukemaan ja toimimaan mahdollisimman erilaisten tekstien kanssa, mahdollistetaan monipuolinen lukeminen, joka auttaa oppijaa rakentamaan identiteettiään ja itsetuntoaan sekä opettaa tietoa kirjallisuudesta opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (vrt. Opetushallitus 2004,

46). Klassikot vastaavat kaikin puolin näihin haasteisiin, sillä ne ovat kirjoja, joihin useimmat nuoret eivät vapaaehtoisesti tarttuisi, mutta jotka kuuluvat kirjallisuuden yleis-tietoon, kuten myös yleissivistykseen. Usein unohtuu se, että klassikot ovat nousseet klassikoiksi tietystä syystä. Kyse ei ole pelkästään vain teosten kirjallisista ansioista vaan myös niiden sisällöistä, aatemaailmoista ja muutoksista, joita ne ovat saaneet aikaan. Klassikoissa on usein ikaikaisia teemoja, perustavanlaatuisia kysymyksiä, joita ihmiset pohtivat ajasta aikaan. Kuin huomaamatta oppija saadaan klassikoiden lukemisen kautta pohtimaan omaa suhtautumistaan näihin kysymyksiin, minkä seurauksena hänen omat arvonsa ja asenteensa saattavat tulla näkyviksi (Saarinen & Korkiakangas 1997, 187–188). Klassikot siis haastavat oppijat ajattelemaan ja ottamaan kantaa. Samalla oppija pääsee rakentamaan identiteettiään ja itsetuntoaan sekä sijaiskokemusten että mielipi-teidensä ja kannanottojensa kautta.

Klassikkopaletissa ohjaamme kirjallisuusesseen kirjoittamiseen. Käsitteiden runsas vilje-ly ei tee kirjallisuusessestä mielestämme ansiokasta, vaan ansiokkaan siitä tekevät ha-vainnot, oivallukset ja niiden kytkemiset teoksen ilmestymisaikaan sekä oman aikamme ilmiöihin tai ihmiseen yleensä. Kuitenkaan käsitteitä ei voi täysin sivuuttaa, sillä lukion opetussuunnitelma edellyttää opiskelijan hyödyntävän fiktiivisten tekstien arvioinnissa tarpeellisia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Lisäksi käsitteiden osaaminen ja käyttö on korostunut vuoden 2007 ylioppilaskoeuudistuksen jälkeen. (Kouki 2009, 11.) Ajattelem-me, että käsitteet auttavat ymmärtämään ja jäsentämään tekstejä ja avaavat niiden merki-tystä (vrt. Kouki 2009, 11), ja siksi *Klassikkopaletin* sivuilla usein korostuu, että kirjoitta-jan on hyvä valita itselleen ja kulloiseenkin tehtävään tai tekstiin *tärkeimmät* käsitteet, ei niitä kaikkia. Ratkaisu on mielestämme toimiva jo siksi, että Koukin (2009, 12–13) mu-kaan yhteistä käsitystä vakiintuneista ja keskeisimmistä kirjallisuudenkäsitteistä ei ole, mutta eri oppikirjoissa toistuvat aika lailla samat käsitteet, tosin hieman eri tavoin opetet-tuina. Nuo käsitteet ovat yhtäläiset lukion opetussuunnitelman (Opetushallitus 2003, 35) mainitsemien kanssa. Kerrontatekniset keinot, esimerkiksi kertoja, näkökulma, aihe, hen-kilö, aika, miljö, teema ja motiivi, löytyvät myös *Klassikkopaletin Kirjallisuuden perus-käsitteitä ja oikeakielisyyttä* –osiosta. *Klassikkopaletti* ei pyri varsinaisesti opettamaan

käsitteitä vaan muistuttamaan, mitä keskeisimmät kirjallisuuden käsitteet ovat ja mitä ne tarkoittavat.

Sivustollamme on pyritty sekä äidinkielen ja kirjallisuuden sisäiseen että eri ainerajat ylittävään integraatioon. Olemme yhdistäneet klassikoiden opetukseen lukukokemuksen jakamista sekä kirjallisuushistorian että oikeakielisyyden opettamista. Nämä vastaavat suoraan lukion opetussuunnitelman pyrkimykseen oppiaineen sisäisestä integraatiosta, jossa tieto- ja taitoalueet limittyvät toiminnallisesti (Opetushallitus 2003, 32). Lisäksi monenlaisten etenemistapojen, klassikkomääritelmien ja prosessimaisuuden tavoitteena on saada oppija pohtimaan itselleen sopivinta oppimispolkua. Ihannetilanteessa oppija pohtii internetlinkkien luotettavuutta ja valitsee niistä ja sivuston muista sisällöistä itselleen, tehtävälleen ja oppimiselleen keskeisimmät asiat – oppii siis hahmottamaan olennaisen. Sivustomme avulla pääsee myös harjoittelemaan erilaista, tulevaisuudessa yhä keskeisempää tietokonevälitteistä vuorovaikutusta ja sen keinoja.

Ainerajat ylittävät integrointimahdollisuudet ovat vahvat varsinkin vieraiden kielten opetukseen, sillä osa linkeistä johtaa englanninkielisille sivustoille. Klassikoiden hankinnassa kannustamme sivustolla avarakatseisuuteen: valitsemansa klassikon voi lukea alkuperäiskielellä, e-kirjana tai kuunnella äänikirjana, jos sellainen vain on saatavana. *Klassikkopaletin* käytön perusta on integrointi tieto- ja viestintätekniikkaan, joka on ollut koko projektimme ja sivustomme lähtökohtana. *Paletin* voi nähdä vastaavan opetusta eheyttävistä aiheista ainakin *Viestintä ja mediataito*- sekä *Ihminen ja teknologia* -kokonaisuuksiin (Opetushallitus 2004, 39–40, 42–43).

MIKÄ IHMEEN KLASSIKKOPALETTI?

Klassikkopaletti on klassikoiden opetukseen suunniteltu internetsivusto. Olemme koonneet *Palettiin* erilaisia lähestymistapoja klassikoiden lukemisen motivointiin, teoksen valintaan, lukemiseen, käsittelyyn ja lukukokemuksen jakamiseen. Se tarjoaa mahdollisuuden lähestyä klassikoita elämyksellisesti, analyttisesti, kulttuurihistoriallisesti tai klassikkokäsitteen kautta sekä näiden kaikkien yhdistelmänä. Olemme luoneet sivujen välisiä linkityksiä sen perusteella, mikä tuntuu meistä luonnolliselta etenemispolulta. Samaan

pyrkii myös sivuston oikeassa reunassa oleva *Sivuston rakenne* -palkisto, joka helpottaa saamaan kokonaiskuvan sivuston materiaaleista ja toimii samalla ehdotuksena etenemisjärjestyksestä (ylhäältä alas). Toisaalta emme ole luoneet tarkkaa etenemisjärjestysehdo-
tusta, sillä tarkoituksena on, että oppija käyttää niitä sivuja, joiden tietoa hän tarvitsee tai joiden tieto häntä kiinnostaa. Emme ole siis päättäneet, mitä klassikoista tulisi opettaa. Sivustomme jättää sen opettajien päätettäväksi.

Seuraavassa avaamme sivuston rakennetta, tausta-ajatuksia ja toimintaperiaatteita sekä sitä, miten *Klassikkopaletistamme* tuli sellainen, kuin se nyt on.

Klassikkopaletin tekninen toteutus

Sivuston toteutusvälineen valinnalle asetimme alussa kaksi pääkriteeriä: Ensinnäkin sen tulisi olla helppo ylläpitää ja käyttää. Toiseksi ulkoasun tulisi olla mahdollisimman miellyttävä, jotta käyttäjät viitsisivät käyttää sivustoa ja haluaisivat tuottaa sinne sisältöä. Eri-
laisista mahdollisista blogialustoista suurin osa karsiutui käytettävyyden puutteisiin. *Wordpress* täyttää kriteerit parhaiten, siksi valitsimme sen *Klassikkopaletin* toteuttamis-
välineeksi.

Google Sites

Google Sitesin oletusulkoasu ei erityisesti houkuttele, ja valittavana olevista teemoistakin on vaikea löytää silmiä hiveleviä. Sivuston muokkaamisessa joutuu myös kiinnittämään enemmän huomiota teknisiin seikkoihin kuin sivuston varsinaiseen sisältöön tai tekstien julkaisuun sivustolla. Täytyy esimerkiksi luoda uusi sivu, jonne tekstin voi kirjoittaa. *Wordpressissä* puolestaan voi kirjoittaa suoraan blogiartikkelin, josta tulee uusi sivu.

Blogspot

Blogspot tarjoaa hyvän blogialustan, mutta kokonaisen sivuston toteutukseen se on liian kevyt ratkaisu. Esimerkiksi uusien navigointielementtien lisääminen sivustolle ei onnistu, ja kaikki perustuukin pitkälti aiemmat blogikirjoitukset aikajärjestyksessä arkistoiwaan

navigointiin. Lisäksi alustan laajennettavuus sekä siirto omille palvelimille tarpeen vaatiessa ei toimi yhtä helposti kuin *Wordpressissä*.

Itse tehty ja ylläpidetty sivusto

Itse tehty sivusto on vaihtoehtoista ehdottomasti työläin. Lisäksi siitä aiheutuu muitakin suuria kysymyksiä, kuten kenen palvelimella sivusto on ja kuinka pitkään tämä palvelin on käytettävissä. Ylläpitämiseen vaadittavien tunnusten tekeminen ja jakaminen on myös työlästä. Lisäksi ylläpito vaatisi suurempaa teknistä osaamista, mikä ei ole tarkoituksenmukaista, kun sivuston on oltava mahdollisimman helposti ja miellyttävästi ylläpidettävissä.

Wordpress

Wordpressin oletusulkoasu on niin hyvä, ettemme kokeneet sen vaihtamista tarpeelliseksi. Myös *Wordpressin* hallintanäkymä on varsin miellyttävä. Pääsivulta pääsee esimerkiksi kirjoittamaan suoraan blogiin merkinnän Pikajulkaisu-toiminnon avulla. Lisäksi *Wordpressiin* löytyy käteviä vimpaimia, joilla sivustolle pystyy lisäämään muun muassa laskurin, joka ilmoittaa ajan kurssitöiden viimeiseen palautuspäivään.

Alusta on avoin, joten sen saa tarvittaessa pyörimään myös omille palvelimille. Alusta sisältää valmiit toiminnot sisällön tuontia ja vientiä varten. Näin sivustoon saa mahdollisen laajennustarpeen tullessa myös itse tehdyn ja ylläpidetyn sivuston hyötyjä. *Wordpress.com* tarjoaa ilmaista palvelua sivuston perustamista varten, joten oman palvelimen perustaminen ei kuitenkaan ole pakollista. Sivustoa pystyy *wordpress.comin* palvelimella muokkaamaan haluamansa näköiseksi varsin vapaasti.

Klassikkopaletin toteutusväline(et)

Välineenä sivuston rakentamisessa olemme käyttäneet siis [Wordpress](#)-blogialustaa. Blogi on julkaisua, ylläpitoa ja lukijoiden osallistumista ajatellen helppo työkalu. Olemme käyttäneet *Wordpress*-blogin ilmaista kevytversiota, joka mahdollistaa kaikki yleisimmät blogimaailman toiminnot, kuten artikkelien ja sivukokonaisuuksien julkaisun sekä niiden

kommentoimisen, mutta ei täysversion hienointa väriloistoa ja kaikkien laajennusten käyttöä.

Halutessaan käyttää valmista *Klassikkopalettei*-sivustoa opetuksessaan opettajan ei ole välttämätöntä rekisteröityä käyttäjäksi, vaan hän voi hyödyntää luomaamme sisältöä sellaisenaan. Opiskelijat voivat vastata sivustolla oleviin kysymyksiin myös ilman rekisteröintiä. Rajoituksena on tällöin se, etteivät opettaja eivätkä opiskelijat pääse ohjausnäky-
mään muokkaamaan *Palettia* (eli tekemään lisää sivuja tai muuttamaan niitä eikä opettaja pysty hallitsemaan käyttäjiä ja seuraamaan tilastoja).

Blogissa olemme hyödyntäneet erityisesti seuraavia ominaisuuksia:

- Sivut

Sivu on blogin hierarkian ylimmän tason osio, jonka alla kaikki muu toiminta tapahtuu. Työssämme on kahdeksan sivutason osiota. Näiden sisällä on tuottamamme materiaali opetuksen sisällöllisenä selkärankana. Etusivu on osion muista sivuista poikkeava, sillä siinä voi julkaista artikkeleita (projektimme aikana kirjallisuusesseet julkaistiin tätä kautta).

- Artikkelit

Artikkelit ovat tyypiltään blogipäivityksiä, jotka ilmestyvät aikajäestyksessä etusivulle. Artikkelit voivat sisältää tekstiä, linkkejä ja mediaa, kuten kuvia ja videoita. Artikkelit ovat kuin uutisia sivuston tapahtumista: niissä voidaan kertoa ajankohtaista tietoa, joka osuu heti sivustolle eksyvän silmiin.

- Linkitys

Linkkien avulla yhdistetään sivuston sisäisiä osia sekä tuodaan verkon muu sisältö osaksi sivustoa. Linkkejä voi julkaista sivuilla, artikkeleissa ja kommentteissa. Niitä voi luokitella ja koota kategoria-toiminnon avulla.

- **Kommentit**

Kommentteja voi kirjoittaa sivuston kaikkiin osioihin. Kommentoimaan pääsee niin sivuja ja artikkeleita kuin kommenttejakin. Kommentit voivat sisältää tekstiä ja linkkejä. Pääkäyttäjillä on mahdollisuus ottaa käyttöön toiminto, jossa muiden käyttäjien tai vierailijoiden kirjoittamat kommentit tulevat näkyviin vasta pääkäyttäjän hyväksytyä ne.

- **Kategoriat**

Linkkejä ja artikkeleita voi jakaa sivustolla erilaisilla kategoria-leimoilla, jotka helpottavat tiedon etsimistä, varsinkin kun sisältöä syntyy paljon.

- **Roolit**

Kuten sanomalehdessä tai verkkolehdessä, [Wordpress](#)-blogi sisältää erilaisia sisällön tuottamisen rooleja. Hyödynnämme *Klassikkopaletissa* kolmea eri roolia: pääkäyttäjän, päätoimittajan ja kirjoittajan roolia. Pääkäyttäjän hyppysissä ovat kaikki blogin ominaisuudet, niiden muutokset sekä blogin asetukset. Päätoimittaja pystyy hallinnoimaan kaikkea tuotettua sisältöä. Hän voi itse julkaista tekstiä sekä poistaa ja muokata muiden kirjoituksia. Päätoimittajalla on moderoinnin vastuu sivuston sisällön laadusta. Kirjoittaja on alin sisällöntuottamisen rooli. Hän voi julkaista itse kirjoituksiaan sekä poistaa niitä, mutta vain omiaan. Lisäksi meillä on blogissa käytössä kaksi epävirallista roolia: seuraaja ja satunnainen kävijä. Seuraaja saa päivityksiä blogin tapahtumista valitsemaansa mediaan ja voi kommentoida satunnaisen kävijän tavoin sisältöä.

Sivuston rakenne ja sisältö

Sivusto rakentuu kahdeksasta päänäkymästä, joihin pääsee etusivun päävalikosta. Tavoitteena on ollut tehdä sivusto mahdollisimman helppokäyttöiseksi. Seuraavassa esittelemme kutakin osiota ja sen tarkoitusta.

KLASSIKKOPALETTI

ETUSIVU LOPUKSI KLASSIKKOTIIVISTYKSET SIVUSTOSTA

MITÄ KIRJALLISUUDEN KLASSIKOT OVAT? KLASSIKON VALINTA

LUKU- JA KIRJOITAMISOHJEITA LUKUKOKEMUSTA JAKAMAAN

KUINKA JATKAA VIELÄ SYVEMMÄLLE? [RSS](#) 

8
ELO

Kirjallisuuden klassikot – Kuka, mitä, missä, milloin, miksi, häh?

Tervetuloa Klassikkopalettiin!

Klassikkopaletti on linkki kirjallisuuden klassikoiden maailmaan ja työkalu niiden työstämiseen.

Jääkö sinua vaivaamaan, mitkä ihmeen klassikot? Jotkut Cervantesin, Aristoteleen ja Tolstoin pölyttyneet tiiliskivet? Nekin mutta myös paljon sellaista, mistä et ole osannut uneksiakaan. Ei muuta kuin avoimin mielin peremmälle vain!

Matka kirjallisuuden klassikoiden maailmaan voi alkaa!

[Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?](#)

KOMMENTIT	KATEGORIAT	KIRJOITAJA
Jätä kommentti	Etusivu	darjaoblonskaja

KLASSIKKOPALETTIN SISÄLTÖ

- [Etusivu](#)
- [Sivustosta](#)
 - [Äi5-kurssin kurssisuunnitelma](#)
- [Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?](#)
 - [Miksi lukisit klassikoita?](#)
 - [Klassikkotiivistykset](#)
- [Klassikon valinta](#)
- [Luku- ja kirjoittamisohjeita](#)
 - [Klassikon kesyttämistä – mihin kiinnittää huomiota lukiessa tai mitä pohtia lukukokemusta työstäessä?](#)
- [Näkökulmia klassikkoon](#)
 - [Apuja kirjoittamiseen](#)
 - [Esseen aloitus, lopetus ja otsikointi](#)
 - [Kirjallisuuden peruskäsitteitä ja oikeakielisyyttä](#)
- [Lukukokemusta jakamaan](#)
 - [Kuinka lisään kirjallisuusesseeni?](#)
- [Lopuksi](#)
 - [Itsearviointi ja palaute](#)
- [Kuinka jatkaa vielä syvemmälle?](#)
- [RSS](#)

Etusivu

Etusivulla on tiedotusasiat ja ajankohtaisosio, joka innostaa lukijaa eteenpäin. Etusivulla, kuten kaikilla muillakin Paletin sivuilla, kulkee käyttäjän mukana sivuvalikko, jossa on sivuston runko ja kokonaisuus esillä. Kurssin mittaan etusivulla on helppo julkaista sisäl-

töä, joka on tarkoitus saada kaikkien lukijoiden (projektissamme opiskelijoiden) nähtävile. Siinä voidaan antaa esimerkiksi kurssin etenemiseen liittyviä ohjeita tai vaikka julkaista esimerkillisiä oppilaiden töitä. ÄI5-kurssillamme kirjoitetut kirjallisuusesseet tuotiin kaikkien nähtäväksi etusivulle, jossa niitä ovat saaneet kommentoida sekä muut kurssilaiset että kurssin ulkopuoliset vierailijat. Näin klassikkokeskustelu jatkuu ja laajenee myös kurssin ulkopuoliseen verkkomaailmaan. Lisäksi etusivulle voi liittää laskurikalenterin, johon voi merkitä tärkeitä kurssin päivämääriä, kuten kirjallisuusesseen palautuspäivän. Kalenteri näyttää päivämäärän ja päivittyä joka päivä ilmoittaen käyttäjälle palautuspäivään jäljellä olevan ajan. Myös käyttäjien viimeisimpiin kommentteihin voi päästä suoraa etusivulta. Tämän ansiosta rekisteröimätönkin seuraaja pystyy näkemään, missä ja mistä keskustelua on viimeksi käyty.

Sivustosta

Sivustosta-osioon olemme sijoittaneet lyhyen selityksen siitä, mikä ja miksi *Klassikkopaletti* on luotu sekä keiden käsialaa se on. Sivulta löytyy myös tekijöiden yhteystietoja kiinnostuneille. Tämän sivun alasivuna on ÄI5-kurssin kurssisuunnitelma, jonka kautta pääsee tarkastelemaan toteuttamallamme kurssilla ollutta kurssisuunnitelmaa. Kurssin runko (sisällöt, tavoitteet, arviointi sekä aiheet ja päivämäärät) on laitettu näkyviin helpottamaan opiskelijoita jäsentämään kurssin kulkua. Sivulle on linkitetty kunkin aiheen yhteyteen sitä *Klassikkopalettissa* vastaava tai täydentävä kohta (esim. ”ti 27.3. Oman esseen kirjoittamista >> [Luku- ja kirjoittamisohjeita](#) , [Näkökulmia klassikkoon](#) , [Apua kirjoittamiseen](#) , [Kirjallisuuden peruskäsitteitä ja oikeakielisyyttä](#)”). Näin opiskelijat saavat kokonaiskuvan sekä kurssista että sivuston käytöstä. Kurssi ei ole pelkkää *Klassikkopalettia*, ja toisaalta *Paletti* ei ole vain irrallinen, tietyillä tunneilla vierailun kohteena oleva kurssin osa.

Seuraavaksi esittelemme erikseen kaikki viisi osiota, jotka muodostavat *Paletin* varsinaisen rungon.

Mitä kirjallisuuden klassikot ovat? (=Motivointi)

Mitä kirjallisuuden klassikot ovat? -osio on motivointia klassikoihin ja niiden lukemiseen. (Onnistuneen) lukukokemuksen ensimmäinen ja tärkein vaihe on käyttäjän motivointi. Miksi klassikkoja tulisi lukea? Mikä klassikko oikein on? Mikä on oma käsitykseni klassikosta? Miten se saattaa muokkautua kokemusten kautta? Klassikkopalettisivustolla motivoinnin lähtökohtana toimivat muiden sivuston käyttäjien mielipiteet ja kokemukset. Tavoitteena on, että opiskelija näkisi ja peilaisi muiden lukijoiden ajatuksia ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia omiin käsityksiinsä. Koska kokeilimme sivustoa ensimmäistä kertaa, *Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?* -osiossa ei vielä ollut muiden käyttäjien mielipiteitä ja kokemuksia. Niiden sijaan linkitimme sivuille linkkejä erilaisiin internetistä löytyviin määritelmiin sekä suomen että englannin kielellä. Eri kielet mahdollistavat sen, että klassikkokäsitykset vaihtelevat jo pelkästään kielellisten seikkojen ja ennen kaikkea eri kulttuurien arvostusten mukaan. Lukija saa näin jonkinlaista kuvaa klassikkomääritelmän moninaisuudesta ja sen vaihtuvuudesta. Nyt, ensimmäisen kokeilukerran jälkeen osio on lähempänä alkuperäistä ajatustamme, sillä siellä on käyttäjien omia klassikkonäkemyksiä, joita seuraavat käyttäjät puolestaan voivat käyttää omien pohdintojensa rakennusaineena.

Koemme opiskelijan klassikkokäsityksen muodostumisen yhdeksi klassikko-opetuksen tärkeimmäksi asiaksi. Siksi klassikkokäsitysympyrä ikään kuin sulkeutuu sivuston lopussa. Loppupuolella, kaiken työskentelyn jälkeen, opiskelija haastetaan uudelleen pohtimaan käsityksiään: Onko käsitykseni klassikoista muuttunut kokemuksen jälkeen? Jos on, miksi ja mihin suuntaan?

Lisäksi mielenkiinnon ja ajatusten herättämisessä auttavat kysymysten lomaan sivustolle linkitetty erilaisten kirjallisuuden klassikkojen omat, elämykselliset internetsivut, kuten *Seitsemälle veljekselle*, *Kalevalalle* sekä eri maiden eepoksille tehdyt monipuoliset sivustot. Ne haastavat omalta osaltaan opiskelijan pohtimaan, voiko klassikko ja sen eläminen olla muutakin kuin vain teoksen lukeminen.

Kokeilun myötä liitimme motivointiosioon alakohdaksi opiskelijoiden kirjoittamia klassikkotiivistyksiä, jotka syntyivät eräällä tunnilla luetuista klassikoista vastaavan englanninkielisen *Book-a-minute* –sivuston mallin mukaan. Tiivistyksiin sisältyy kaikki olennainen klassikosta – vai sisältyykö? Niiden kautta pääsee kiinni klassikon juoneen, mutta mitä lopulta klassikosta tulee tietää? Motivointiin ne sopivat hyvin humoristisuutensa ja informatiivisuutensa takia. Klassikkoa tuntemattomalle tiivistys ei välttämättä aukea vaan herättää pikemminkin kysymyksiä, mikä on kiinnostuksen ensimmäinen aste ja saattaa johtaa jopa teoksen valintaan ja lukemiseen.

Klassikon valinta

Tämän osion pääpaino on *Helsingin Sanomien* klassikkoautomaatilla, johon on määritelty erilaisia kriteerejä, joiden perusteella lukijalle ehdotetaan valitsemiaan kriteerejä lähinnä olevia klassikkoteoksia. Kriteereinä ovat muun muassa lajityyppi, tapahtumien aika ja paikka, huumori, kieli ja tyyli, syvällisyys ja sivumäärä. Jo klassikkoautomaatin avulla käyttäjä saattaa löytää kiinnostavan ja mieleisen teoksen, mutta *Klassikon valinta* -osioon olemme keränneet myös muuta materiaalia, kuten linkkejä kirjallisuusblogeihin, kirja-arvosteluihin ja erilaisiin lukukokemuksiin, klassikkotiivistelmiin, kirjailijaelämäkertoihin sekä klassikkolistauksiin, esimerkkinä Top-100 -klassikkolistoja. Kaikessa olemme ottaneet huomioon niin kotimaisen kuin maailmankirjallisuuden klassikkovaihtoehdot. Tähän osioon olemme myös keränneet tietoa klassikkojen eri saantimuodoista, kuten e-kirjoista, kuunnelmista, lyhennelmistä sekä äänikirjoista.

Luku- ja kirjoittamisohjeita

Osiossa pyrimme tarjoamaan käyttäjille erilaisia vaihtoehtoja, polkuja, teoksen lukemiseen ja käsittelyyn. Osiossa esitellään myös sellaisia polkuja ja tarkastelutapoja, joita ei perinteisesti lukemisessa ole käytetty. Tämä tukee johtoajatustamme klassikkojen monipuolisuudesta. Olemme tuottaneet osioon materiaalia esseen mahdollisista näkökulmista, mutta mukana on myös linkkejä internetin tarjoamiin materiaaleihin. *Luku- ja kirjoittamisohjeita* -päänäkymästä löytyy tietoa sekä lukupiireistä että lukupäiväkirjasta. Sen alle olemme sijoittaneet *Näkökulmia klassikkoon* ja *Apuja kirjoittamiseen* -osiot, jotka palve-

levat opiskelijoita erityisesti kirjoitusvaiheessa. Olemme avanneet näissä osioissa erilaisia näkökulmia aina lukukokemuksesta intertekstuaalisuuteen. Tuottamamme materiaalin lisäksi opiskelijalle on tarjolla tietoa hyvistä esseen aloitus- ja lopetustavoista, otsikon osuvuudesta, oikeakielisyydestä ja kirjallisuuden käsitteistä.

Lukukokemusta jakamaan

Lukukokemusta jakamaan -osio poikkeaa muista päänäkymistä siinä, että se on kirjoitettu tehtävän muotoon. Sivulla on ohjeet sekä *Paletissa* olevien esseiden että verkon kirjallisuuskeskustelujen kommentoimiseen. Jotta opiskelijat löytäisivät internetin kirjallisuuskeskustelujen äärelle, olemme keränneet osioon linkkejä erilaisiin kirjallisuusblogeihin ja muun muassa *suomi24.fi*:n kirjallisuusarvostelusivulle. Keskustelun ulottaminen *Paletin* ulkopuolelle on alusta asti ollut tavoitteenamme, jotta opiskelijat ymmärtäisivät, että klassikot todella elävät muuallakin kuin äidinkielen opetuksessa.

Lopuksi

Viimeisenä työskentelyosiona on itsearviointi. Sekä opiskelijan itsearviointi että palaute sivustosta on olennaista sekä opiskelijalle itselleen että meille sivuston tekijöille. Kysymysten kautta opiskelija pääsee pohtimaan ja arvioimaan omaa, kenties muuttunutta käsitystä klassikoista, suhdettaan klassikkoihin, työskentelyään projektin aikana, oppimaansa ja sitä, mitä on sivuston avulla tehnyt. Käsitykset klassikoista voi kirjoittaa *Lopuksi* -päänäkymän kommentointiosaan. *Itsearviointi ja palaute* -alasilulle olemme puolestaan luoneet gallupmaisen monivalintakyselyn, johon käyttäjä voi arvioida sekä omaa työskentelyään, sivuston merkitystä kurssilla että sivuston toimivuutta yleisesti. Kuten edellisessä osiossa, sana on gallupeiden lisäksi myös vapaa. Alla olevaan tilaan saa kommentoida ja kirjoittaa kehittämis ehdotuksia ja mielipiteitä.

Kuinka jatkaa vielä syvemmälle?

Tässä osiossa on lisälinkkejä ja työkaluja kirjallisuudesta kiinnostuneille. Linkit eivät välttämättä liity juuri klassikkoihin vaan ylipäättänsä kirjallisuuteen ja sen muotoihin. Mukana on linkkejä esimerkiksi lukudiplomeihin, kirjallisuusvisailuihin ja kirjoittajafooru-

meille sekä muuta syventävää materiaalia, joka on tarkoitettu sekä opetusmateriaaliksi että viihteeksi. Myös sivuston käyttäjät voivat vinkata sopivia linkkejä, joilla osiota voidaan kasvattaa ja muokata kiinnostavammaksi.

Klassikkopaletti eri kursseilla

Alun perin kaavailimme *Klassikkopalettia* pääasiassa yläkoulun klassikkopetukseen, mutta koska toteutimme kokeilun lukion kurssilla ÄI5, muokkasimme sen sisällön vastaamaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteita. Palettia voi tuki yhä hyödyntää yläkoulussakin, varsinkin sen alkupuolta eli motivointiosioita (*Mitä kirjallisuuden klassikot ovat? Miksi lukisit klassikoita? Klassikkotiivistykset ja Klassikon valinta*). Muita osioita yläkoulun opettaja voi hyödyntää harkintansa mukaan.

Lukion opetussuunnitelmassa painottuu luonnollisesti yleissivistävyys peruskoulun suunnitelmaa enemmän – ja yleissivistämään sivustomme pyrkiikin. Sivuston perimmäisenä tarkoituksena on ohjata oppijat ajattelemaan. Tämä tapahtuu tutustumalla erilaisiin kulttuureihin, aikakausiin ja ihmisiin klassikoiden avulla (vrt. Opetushallitus 2003, 32). Sivustomme sopii erityisesti kursseille ÄI3, ÄI5 ja ÄI6.

ÄI3 Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa –kurssilla klassikot kulkevat luonnollisesti mukana kirjallisuuden lajeista puhuttaessa ja niiden ominaispiirteitä tutkittaessa (vrt. Opetushallitus 2003, 34-35). *Klassikkopaletin* klassikkokäsitys on laaja ja käyttäjästä riippuvainen, mutta samalla se pyrkii muistuttamaan erilaisten listausten avulla, etteivät klassikot ole pelkästään proosaa vaan myös lyriikkaa ja draamaa. Nämä kuuluvat erityisesti lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kolmannen kurssin aiheisiin.

ÄI5 Teksti, tyyli ja konteksti –kurssilla pääpaino on tekstien tyyleissä, joiden tarkasteluun klassikot sopivat oivallisesti. Kurssilla on tarkoitus oppia tarkastelemaan tekstejä niiden kulttuurikontekstissa ja suhteessa muihin teksteihin. Tarkasteltavina on eri aikakausien ja tyylien edustajia, joiden kautta myös pohditaan tekstien välittämää maailmankuvaa sekä arvo- ja aatemaailmaa suhteessa ilmestymisaikaan ja nykyisyyteen. (Opetushallitus 2003, 35–36.) Näiden tavoitteiden mukaan olemme valinneet sivuston sisällön. *Klassikkopalettissa* painottuu klassikon merkitys: se, jonka jokainen sille itse antaa. Olemme pyrkineet

materiaalivalintojen ja ohjeistusten avulla siihen, että teoksen tyyli ja ilmestymiskonteksti yhdistyisivät lukijan itsensä luomassa merkityksessä.

ÄI6 Kieli, kirjallisuus ja identiteetti –kurssilla keskitytään suomalaiseen kirjallisuuteen ja sen vaiheisiin. Toisaalta mukana kulkee myös eurooppalaisten vaikutteiden näkökulma. Kurssin sisällöissä mainitaan kirjallisuuden merkitys kansallisen identiteetin rakentamisessa sekä se, että kurssilla tutustutaan suomalaisen kaunokirjallisuuden keskeisiin teoksiin. (Opetushallitus 2003, 36.) Sivustomme soveltuu myös tähän kurssiin, sillä emme ole rajanneet klassikoita vain kotimaisiin tai ulkomaisiin, vaan molemmat kulkevat mukana.

Klassikot, kaanon ja elämys *Klassikkopaletissa*

Virallista kirjallisuuden opetuksen kaanonin ei tämänhetkisten opetussuunnitelmien kautta tarkasteltuna ole olemassa, mutta silti kaanonin varjot – tai näkemykset kaanonista – vaikuttavat yhä koulujen lukemisvalikoimaan. Vanha kirjallisuuden opetuksen kaanon edustaa korkeakulttuurista taidekäsitystä, jossa kirjallisuudenopetuksen tehtäväksi ajateltiin kirjallisen maun kehittäminen. Ajatus kirjallisen maun kehittämisestä on vanha ja pohjautuu antiikin kauneusihanteisiin: mitä enemmän korkeakirjallisuutta ja mitä erilaisempia tekstejä (sekä korkeakirjallisuutta että populaarikirjallisuutta) nuori lukee ja vertailee keskenään, sitä paremmaksi hänen esteettinen makunsa kehittyy. (Kauppinen 2010, 192–193.) Olemme sivuuttaneet klassikkokriteerit, kuten edellä jo mainittiin, ja nostaneet sivustollamme keskiöön sen, että klassikot voivat olla muutakin kuin perinteisiä korkeakirjallisia teoksia. Mukana on sekä perinteisiä, kaanoniin kuuluneita teoksia (tai siis internetlinkkejä tällaista näkemystä painottaville sivuille) että lukijayhteisön itsensä klassikoiksi nostamia kirjoja, mikä tarkoittaa sitä, että *Klassikkopaletin* klassikkokäsitys on popularisoitunut ja laaja (vrt. tekstikäsitys.)

Sivuston tarkoituksena on osoittaa, että klassikot eivät ole kirjastoissa pölyttymässä, vaan ne elävät yhä uusien lukijasukupolvien käsissä ja ajatuksissa. Jotta onnistuisimme tässä, olemme joutuneet pohtimaan, missä määrin painotamme lukukokemusta suhteessa tiedol-

lisiin ja taidollisiin näkökulmiin. Yritämme *Klassikkopaletissa* mahdollistaa lukuelämyksen mutta pitää myös analysoinnin mukana.

Painotusongelmat juontavat juurensa kirjallisuuden opetuksen perinteeseen. Klassikot on usein nähty elämyksen vastakohtana (Rikama 2000, 91). Opetussuunnitelmissakin kirjallisuuden opetukseen otetaan kolme näkökulmaa: kaanonkirjallisuuden lukeminen, analyttinen lukeminen ja elämyksellinen lukeminen (Kauppinen 2010, 210). Olemmekin yrittäneet sivustomme avulla häivyttää tätä kolmijakoa, sillä olemme valinneet varsinkin *Motivointi*-osuuteen toiminnallisia sivuja, minkä lisäksi *Lukukokemuksen käsittelyssä ja jakamisessa* olemme panostaneet siihen, että elämykselliset lähtökohdat on myös huomioitu. Tarkoituksena on osoittaa, että klassikot, kuten muukin kirjallisuus, todella elävät verkossa. Tätä selventääksemme olemme etsineet polkuja, joiden kautta oppija pääsee jakamaan omaa lukukokemustaan muiden saman teoksen lukeneiden kanssa sähköisessä mediassa.

Muutenkin *Klassikkopaletin* rakenteita luodessamme ja sisältöä valitessamme olemme yrittäneet tehdä sellaisia ratkaisuja, jotka mahdollistaisivat oppijalle mielekkään lukukokemuksen. Alussa on painotettu motivointia, teoksen vapaata valintaa ja eri vaihtoehtojen vertailua. Tämä siksi, että suomalaista kirjallisuuden opetusta paljon tutkineen Juha Rikaman (2000, 164) mukaan klassikko voi muodostua oppijalle merkitykselliseksi vain, jos hän saa ensinnäkin itse valita luettavan teoksen mahdollisimman monipuolisesta valikoimasta. Olemmekin etsineet monenlaisia klassikkolistauksia, joista oppija saa valita itseään kiinnostavan teoksen. Mukana on sivuja, joissa on luonnehdintoja teoksista, joten aivan pelkän nimen perusteella teosta ei tarvitse valita.

Pelkkä valinta ei kuitenkaan riitä, sillä kirjallisuuden opetukseen liittyy aina enemmän tai vähemmän julkilausuttuna vaatimus siitä, että luetusta pitäisi oppia jotain. Vaikka kirjallisuutta luettaisiin elämyksellisesti, ei oppimisvaatimus poistu. Jotta kirjasta voisi oppia jotain, tulee elämyksellisessä kirjallisuuden opetuksessa lähteä oppilaan omasta lukukokemuksesta (Kauppinen 2010, 209). Tämä puoli korostuu Paletissa sekä yleisesti että myös esseiden näkökulmien kautta. Yleisesti painotamme lukukokemusta ja ylipäättään oppijoiden kokemuksia. Esseessään kirjoittajan on sitten taas mahdollista kirjoittaa omas-

ta lukukokemuksestaan ja sen aikana heränneistä ajatuksista. Toisaalta teosten analyysitaidot ovat tärkeitä niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Siksi olemmekin ottaneet mukaan monenlaista materiaalia käsitteiden kertaamisesta lukupiirityöskentelyyn. Tällöin opettaja voi ohjata oppijoita joko kurssin tavoitteiden ja tehtävänäntojen kannalta keskeisille sivuille tai antaa oppijan etsiä itse itselleen olennaisimmat sivut ja toimintamuodot.

KLASSIKKOPALETTI-PROJEKTI KÄYTÄNNÖSSÄ – KUINKAS SITTEN KÄVIKÄÄN?

Kokeilimme *Klassikkopalettiä* käytännössä Jyväskylän normaalikoulun lukiossa keväällä 2012. Seuraavassa raporttoimme kokeilun kulusta ja saamastamme palautteesta sekä pohdimme *Paletin* tulevaisuutta.

Kurssin kulku ja opetusjärjestelyt

Toteutimme *Klassikkopaletti*-kokeilumme kolmella kaksoistunnilla lukion ÄI5-kurssilla *Teksti, tyyli ja konteksti*. Kahden äidinkielen opettajaharjoittelijan lisäksi tunneilla oli mukana kaksi tieto- ja viestintätekniikan opettajaopiskelijaa, 29 toisen vuoden lukio-opiskelijaa, harjoittelumme ohjaaja ja molempien aineiden didaktikot kuvaamassa ja seuraamassa tunteja. Kokeilutuntimme sijoituivat kurssin alkuun ja loppuun. Alkutunneilla valittiin luettava teos ja tapa sen työstämiseen, viimeisellä kerralla sitten taas käytiin kirjallisuuskeskusteluja verkossa. Verkossa klassikkokeskustelua käytiin sekä klassikosta kirjoitettujen esseiden pohjalta että laajentaen internetin muihin, autenttisempiin kirjallisuuskeskusteluihin. Kurssin muilla tunneilla tutustuttiin esseistiseen tyyliin, kirjallisuuden aikakausiin ja niiden piirteisiin sekä pohdittiin klassikoiden merkitystä.



Käytössämme oli ensimmäisillä kahdella kerralla luokka, jossa oli vain kymmenen tietokonetta, joten tietokonetyöskentelyn luonne muuttui yksilötyöstä ryhmätyöksi. Tämä ei ollut projektin kannalta ongelma vaan osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Tuntien keskusteluvuutta ja vuorovaikutuksellista pohdintaa lisäsi, kun opiskelijat sovittivat ja muotoilivat yhdessä käsityksiään *Klassikkopalettiin* kirjoitettaviksi vastauksiksi. Viimeisen kerran pidimme tietokoneluokassa, jossa koneita riitti yksi paria kohden. Ihanne olisi ollut, että jokaisella olisi viimeistään tällöin ollut oma kone, mutta toisaalta keskustelut ja neuvottelut jatkuivat näin loppuun asti eikä sivustomme kaatunut, kun sillä ei seikkaillut liian moni opiskelija yhtä aikaa.

Klassikkopaletti-tunnit

Ensimmäisellä *Klassikkopaletti*-tunnilla esittelimme opiskelijoille projektin ja sen toteutuksen aikatauluineen ja töineen. Kerroimme opiskelijoille, mitä sivuston avulla on tarkoitus tehdä ja toimme esille tuntityöskentelyn keskeiset kohdat. Korostimme lisäksi, että *Paletti* toimii materiaalivarastona ja kurssin loppupuolella paikkana, jossa kirjallisuusesseet julkaistaan. Opiskelijat pääsivät heti myös itse tutustumaan sivustoon. Lämmittelynä ja johdantona aiheeseen ennen varsinaisen *Klassikkopaletti*-työskentelyn aloitusta jokainen opiskelija kirjoitti lapulle teoksen, jota pitää klassikkona, ajatuksiaan kirjallisuuden

klassikoista ja perusteluita, miksi niitä kannattaisi lukea. Ajattelimme, että omien, paperille kirjoitettujen pohdintojen perusteella opiskelijan on helpompi lähteä muotoilemaan sivustolle vastauksia klassikoiden määrittelyyn.

Sivuston alkuosaan tutustumisen lisäksi ensimmäisellä kerralla oli tarkoitus päästä valitsemaan luettava klassikko. *Helsingin Sanomien Klassikkoautomaatti* (Helsingin Sanomat 2012a) ja *Älypään klassikkovisa* (Helsingin Sanomat 2012b) olivat tunnilla ahkerassa käytössä. Ensimmäisen lähteen avulla suurin osa löysi klassikkonsa, toinen taas osoitti, kuinka paljon lukiolaisilla on vielä opittavaa kirjallisuudesta.

Tunnin lopuksi kertosimme vielä kurssin kulun. Kyselimme myös opiskelijoiden tunnelmia ensimmäisen kerran jälkeen. Sekavuudesta ja kiireisestä aikataulusta huolimatta suurin osa ryhmäläisistä nosti peukun vähintään varovasti ylöspäin.

Toisella sivustoa hyödyntävällä kerralla oli aiheena näkökulman valinta niin lukemiseen kuin kirjallisuusesseen kirjoittamiseen. Tunnilla ohjattiin myös työtavan valintaan: opiskelija sai valita lukupiiri- tai lukupäiväkirjatyöskentelystä. *Klassikkopaletin* sivulle *Lukuja kirjoittamisohjeita* olimme keränneet hyödyllisiä linkkejä lukupäiväkirjan pidosta ja lukupiirin muodostamisesta. Nämä ohjeet olivat avartavia kaikille työtavasta riippumatta. Niiden avulla opiskelijat alkoivat joko yksin tai lukupiiriryhmissään kerätä olennaista ja tarkoituksenmukaista tietoa valitsemastaan työtavasta. Konkreettiseksi tehtäväksi tuli kirjoittaa ensimmäinen (raaka)versio lukupiiriraportista tai ensimmäinen lukupäiväkirjan kappale. Tehtävä oli hyödyllinen, sillä näin he pääsivät lukuprosessissaan alkuun, vaikka kaikki eivät vielä olisikaan aloittaneet klassikkonsa lukemista. He saivat kysyä lisäksi mieltä askarruttavia asioita. He joutuivat myös jo pohdiskelemaan klassikkoaan, sen valintaa ja alkutunnelmia joko yksin tai yhdessä.

Opiskelijat syventyivät myös *Näkökulmia klassikkoon* -osioon, johon olimme kirjoittaneet erilaisia näkökulmavaihtoehtoja päähenkilö(ide)n tarkastelusta teoksessa esiintyvän intertekstuaalisuuden käsittelyyn. Näin he saattoivat valita jo lukemisen ajaksi tietyn, myöhemmin esseetä kirjoittaessa avuksi olevan näkökulman. Toisaalta korostimme sekä tunneilla että *Klassikkopaletissa*, että näkökulmaa ei tarvitse valita lukemisen ajaksi vaan

lukea voi niinkin, että joko antaa itselle tärkeän teeman tai näkökulman nousta lukemisen myötä tai että näkökulman voi valita vasta esseeseen suunnitteluvaiheessa. Rajasi näkökulman sitten kummin tahansa, opiskelijat saivat ainakin tutustua mahdollisiin vaihtoehtoihin.

Ennen viimeistä *Klassikkopaletti*-kertaa opiskelijat olivat kirjoittaneet kirjallisuusesseet lukemansa klassikon pohjalta, ja heistä noin puolet julkaisi esseensä myös Klassikkopale-tissa. Opiskelijat olivat lisäksi käyneet ryhmissä kirjallisuuskeskusteluita ja pohtineet eri-laisten tehtävien avulla, mitä klassikoista pitäisi tietää ja miksi kirjoja ylipäättään on kir-joitettu ja kirjoitetaan. Viimeisellä kerralla oli tarkoitus jakaa ja laajentaa omaa lukuko-kemusta ja kirjallisuuskeskustelua verkon aitoihin, blogien ja keskustelupalstojen kirjalli-suuskeskusteluihin. Tosin suuri osa ajasta meni toisten opiskelijoiden esseiden lukemi-seen ja niiden ajatusten kommentoimiseen.

Toisena tehtävänä oli itsearviointi ja palautteen antaminen sivustosta. Opiskelijat palasi-vat takaisin kurssin alussa kirjoittamiinsa klassikkomääritelmiin pohtiakseen, kuinka ne ovat kurssin aikana muuttuneet. Itsearviointi alkoikin uuden, senhetkisen klassikkokäsi-tyksen kirjoittamisella, ja vasta sen jälkeen opiskelijat pääsivät pohtimaan, kuinka olivat työskennelleet kurssilla, ja antamaan palautetta sivuston toimivuudesta.

Viimeisen kerran päätteeksi kerroimme, että jatkamme *Klassikkopaletin* kehittelyä ja ky-syimme, haluavatko opiskelijat jättää esseensä sivustolle seuraavien käyttäjien iloksi. Vain muutama ilmoitti poistavansa tuotoksensa, mutta ihailtavan moni antoi luvan jatko-käyttöön. Kartoitimme aivan lopuksi nopealla peukutuksella opiskelijoiden tunteja nyt, kun projekti on ohi. Plussan puolelle jäätiin!

Monta opettajaa - Miten samanaikaisopetus toteutettiin?

Kaikilla *Klassikkopaletti*-tunneilla oli mukana sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että tieto- ja viestintätekniikan opettajaopiskelijoita, mutta koska tunneilla opiskeltiin äidinkielen sisältöjä, olivat äidinkielen opettajaopiskelijat päävastuussa tuntien suunnittelusta ja to-teutuksesta. Tuntien sisällöt olivat silkkää äidinkieltä ja kirjallisuutta, tieto- ja viestintä-tekniikkaa hyödynnettiin tuntien toteutuksessa ja muodossa. Tieto- ja viestintätekniikan

opettajaopiskelijat toimivat koko projektin ajan pedagogisena tukena äidinkielen opettajille sekä teknisenä tukena opiskelijoille.

Käytännössä moniopettajuus tarkoitti tunneilla sitä, että äidinkielen opettajat huolehtivat tunnin kulumisesta eli johdattelivat opiskelijat aiheeseen, ohjeistivat tehtävät ja auttoivat tehtävien teossa sisällön näkökulmasta. Tvt-opettajat opettivat opiskelijoita puolestaan ottamaan sivuston teknisen puolen haltuun: he auttoivat heitä rekisteröitymään *Klassikkopaletin* käyttäjiksi ja lisäämään kirjallisuusesseensä.

Etukäteen olimme ajatelleet, että samanaikaisopetus antaa paremmat mahdollisuudet työrauhan ylläpitämiseen kuin tavallinen, yksiopettajainen opetus. Työrauhaongelmia ei kuitenkaan ilmennyt, kuten ei suurta joukkopakoa *Facebookiin* tai muille sivustoille - opiskelijat tekivät sivuston avulla juuri niitä asioita, mitä pitikin! Tietokonetyöskentely ei poistanut opettajan roolia tai tarvetta vaan pikemminkin päinvastoin. Äidinkielen opettajilla riitti työtä opiskelijoiden ohjaamisessa ja neuvomisessa, kuinka he voisivat syventää ajatteluaan ja valita itselleen sopivimman tavan toimia.

Kaiken kaikkiaan opettajien roolit hämäytyivät tämäntyyliisessä työskentelyssä: äidinkielen opettajat ottivat vapauden ja varmuuden ohjastaa opiskelijoita myös tietoteknisen puolen kanssa ja toisin päin. Työskentely oli sujuvaa ja vaivatonta roolien limittyessä luontevasti. Tvt-opettajien merkitys tulee esiin etenkin ongelmatilanteissa ja arvaamattomissa teknisissä ongelmissa, joiden ratkaisemiseen eivät ehkä äidinkielen opettajan tekniset taidot riitä, vaikka hänellä olisikin sivuston perustoiminnot hallinnassa.

***Klassikkopaletin* tulevaisuus?**

Loimme *Klassikkopaletti*-sivuston osana opetusharjoitteluumme, mikä vaikutti suuresti koko projektiin niin hyvässä kuin pahassa. Tavoitteenamme ja toiveenamme on, että *Klassikkopalettista* muodostuisi muutakin kuin pelkkä integraatio- ja opetuskokeilu ja että kaikki halukkaat saisivat siitä työkalun omaan klassikko-opetukseensa. Jotta *Klassikkopalettista* tulisi klassikko, on tärkeä ottaa tarkasteluun opiskelijoiden näkökulma ja kokemukset sivuston käytöstä. Niiden ja omien kokemuksiemme pohjalta *Klassikkopaletin* kehitystyö jatkuu.

Millaista palautetta opiskelijat antoivat?

Opiskelijoiden palaute *Klassikkopaleetista* ja koko projektista jakautui: osa piti työskentelystä, osan mielestä taas tietokonetyöskentely vei liikaa aikaa kurssin “oikeilta” sisällöiltä eli tyylikausien opiskelulta. Eniten palautetta annettiinkin *Klassikkopaleetti*-työskentelyn irtonaisuudesta ja sekavuudesta. Selkeyttä toivottiin sekä sivustolle että sen käyttöön. Muutama tosin mainitsi, että projektista jäänyt sekavuus johtui omasta laiskuudesta. Yllätykseksemme huomasimme, kuinka laiskoja opiskelijat olivat tutkimaan sivustoa. He tekivät kyllä kaiken, mitä sanottiin, mutta vasta, kun sanottiin. Surffaus ja tiedon etsintä, jota he vapaa-ajallaan internetissä tekevät, tuntuivat unohtuneen kokonaan, vaikka samassa ympäristössä liikuttiin. Sosiaalistaako koulu todellakin opiskelijat tällaiseen oma-aloitteettomuuteen?

Palautteiden perusteella opiskelijat olivat tehneet sivuston avulla erilaisia asioita. Osa teki vain pakolliset eli kommentoi ja vastasi kysymyksiin, joihin piti, ja katsoi, mitä linkeistä löytyy. Osa taas käytti Paletin materiaalia hyväkseen oman esseen kirjoittamisessa. Sivustolle toivottiin lisää kirjallisuusseitä, mitä mekin toivomme. Kuitenkin vain alle puolet opiskelijoista laitto oman esseensä muiden kommentoitavaksi. Oman tekstin julkaisukynnys on siis edelleen korkea – ainakin koulussa.

Myös tietokonetyöskentelystä opiskelijat antoivat palautetta. Kaikki eivät kokeneet koneella kirjoittamista autuaaksi tekemänä vaan halusivat mieluummin palauttaa kaikki kirjalliset työt käsin kirjoitettuina. Jotkut perustelivat vastenmielisyyttään sillä, että he viettävät muutenkin tarpeeksi aikaa tietokoneilla ja että äidinkieli on niitä harvoja aineita, joissa sitä ei tarvitse tehdä. Tämä on arvokas muistutus meille opettajille siitä, että opiskelijat eivät välttämättä aina halua uusinta uutta ja teknologiaa, vaan että vanhatkin menetelmät kelpaavat.

Miten kehitämme *Klassikkopaleettia* eteenpäin?

Olemme kehittäneet *Klassikkopaleetti*-sivustoa sitä mukaan, kun olemme saaneet palautetta ja löytäneet parannettavaa. Konkreettinen esimerkki kehitystyöstä on *ÄI5-kurssin kurssisuunnitelma* -osion lisääminen toisen *Klassikkopaleetti*-kerran jälkeen. Huomasimme,

että opiskelijat eivät oikein hahmota, miten sivusto nivoutuu muuhun kurssiin ja miten sitä voisi pitkän tauon aikana hyödyntää, joten lisäsimme kurssisuunnitelman Palettiin. Lisäksi linkitimme jokaisen tunnin kohdalle *Klassikkopaletin* sivuja, jotka voisivat tukea kyseisen tunnin asian käsittelyä.

Kehitystyö sivuston ja sen opetuskäytön parissa kuitenkin jatkuu, sillä tarkoituksena on muokata sivustosta entistäkin parempi ja selkeämpi työkalu klassikoiden opetukseen. Opetusta voisi lähteä rakentamaan vieläkin motivoivammaksi erilaisten kiinnostusten kohteisiin ja opiskelijoiden lukuintoon perustuvien oppimispolkujen avulla. Ohjeistuksissa on myös vielä parantamisen varaan. Lisäksi sivuja ja sivuston osia voisi linkittää vielä tiiviimmin keskenään, jotta jokaisen sivun alareunasta näkisi, millaisiin asioihin voisi seuraavaksi keskittyä. Lisää materiaalia voisi sivustolle tuoda ainakin kirjallisuushistorian aikakausista. Sivustoa voisi lähteä kasvattamaan myös tehtävillä. Internetissä on varmasti paljon valmista kirjallisuushistorian ja klassikoiden opetukseen liittyvää tehtävämateriaalia, jonka voisi linkittää *Klassikkopalettiin*.

Sivuston opetuskäytössä lähtisimme ensi kerralla liikkeelle hieman eri tavalla. Nyt olimme päättäneet, mistä opiskelijat aloittavat ja mitä he tekevät kullakin kerralla, koska työskentelyä oli helpoin hallita, kun kaikki etenivät yhtä aikaa. Jatkossa opiskelijoille olisi hyvä antaa aikaa tutustua rauhassa koko *Klassikkopalettiin*, siihen mitä ja mistä mikäkin asia löytyy. Näin jokainen voisi rakentaa oman oppimisensa ja etenemisensä niin kuin parhaaksi näkee. Tällöin opiskelijalla olisi aito omistajuus omaan oppimiseensa. Uskomme, että aktiivisen tutkimisen kautta mielikuva sivuston sekavuudesta hieman hälvenee. Käytettävissä olevasta ajasta riippuen opettaja voi itse päättää, mitä asioita olisi hyvä käydä läpi yhdessä koko luokan kanssa. Esimerkiksi esseen kirjoittamista varten on Paletissa kattavat ohjeet, jotka voi näyttää yhteisesti taululta ja joihin opiskelijat voivat palata ja syventyä oman kiinnostuksensa mukaan.

LOPUKSI – KANNATTIKO?

Projekti oli kokonaisuudessaan hyvin mielenkiintoinen ja opettavainen. Saatoimme seurata sivuston käyttöä ja käyttötilastoja, jotka yhdessä opiskelijoiden kurssin aikana esit-

tämien näkemysten ja kokemusten kautta tukivat sivuston kehittämistä eteenpäin. Tilastot antavat mahdollisuuden saada informaatiota eniten käytetyistä ja katsotuista sivuista tai artikkeleista sekä yleisimmistä hakusanoista, joilla sivustolta on etsitty aineistoa. Tämä viestii ylläpitäjille suoraan tarpeellisista osioista. Myös kommentit ja tähdillä arvostellut sivumme ovat tuoneet lisänäkemystä ja -ehdotuksia siihen, miten parantaa sivustoa.

Opimme paljon myös teknisestä puolesta eli blogin käyttämisestä oppimisalustana ja pääsimme sukeltamaan internetin tarjoamiin mahdollisuuksiin ja niiden hyödyntämiseen äidinkielen opetuksessa. Vaikka projektissa työskennelleille äidinkielenopettajaopiskelijoille ei tietotekniikan käyttö ollut perustoimintoja, kuten *PowerPointia*, dokumenttikameraa ja internetin osittaista hyödyntämistä opetuksessa lukuun ottamatta juurikaan tuttua, oli blogialustan käyttö sivustona helppoa ja mielekästä. Ylivoimaisesti suurin hyöty tvtopiskelijoiden pädagogisesta tuesta oli alustan teko- ja käyttöönottohetkellä. Muulloin alustaan ja sen käyttöön perehtynyt tai perehdytetty tavallinen äidinkielen opettaja selviytyy kokemuksemme mukaan varsin hienosti sivuston käytöstä opetuksessa, sen muokkaamisesta ja ylläpidosta sekä työskentelystä sen avulla.

Sekä opiskelijoiden että projektissa mukana olleiden opettajien käyttökokemukset jäivät plussalle. On totta, että tietotekniikka kehittyy jatkuvasti eteenpäin, jolloin opetukseen on mahdollisuus saada mukaan entistä monipuolisempaa ja sulavampaa tekniikkaa, mutta toisaalta on myös tosiasia, että sivustomme kaltainen oppimisympäristö on aikaa kestävä kaikessa muokkautuvaisuudessaan ja käyttäjäystävällisyydessään. Internet on jo tulvillaan materiaalia, jota sinne myös tulee jatkuvasti lisää. Se, mitä aikaansa seuraava opettaja olisi velvoitettua tekemään, olisi seurata internetin kehittymistä ja sille ilmestyviä klassikkosivuja ja päivittää niitä jo valmiiseen pohjaan. Tietotekniikan käytön lisääntymistä on koulumaailmassa vastustettu paljon. Me opimme kuitenkin näkemään tietotekniikan suurena lisänä ja voimavarana, joka ei suinkaan vie koululta sen kommunikatiivista, luovaa ja sosiaalista luonnetta, vaan päinvastoin antaa sille oman silauksensa. Opimme näkemään tietotekniikan ja koulumaailman integraation mahdollisuutena, emme uhkana tai rasitteena.

Kaiken tämän jälkeen on hyvä pohtia, teimmekö me todella jotain uutta vai toimmeko vain perinteiset opetusmenetelmät ja materiaalit uuteen välineeseen vanhojen tapojen ehdoilla. Suurta, käännteentekevää mullistusta klassikoiden opetukseen *Klassikkopalettimme* ei tarjoa, mutta mielestämme se on oiva sekoitus hengailua oikean asian äärellä. Tietoa klassikoista ja niiden käsittelystä löytyy runsaasti, mutta myös sosiaalisen median keskustelu- ja kommentointimahdollisuudet ovat mukana. *Klassikkopaletti* on vahvasti ajan hengessä mukana, ja sen jatkuva kehittäminen ja parantaminen toivottavasti takaa sen, että näin on jatkossakin.

Lähteet

Helsingin Sanomat 2012a. Helsingin Sanomien Klassikkoautomaatti. Viitattu 15.8.2012

<http://www2.hs.fi/klik/klassikkoautomaatti/klassikkoautomaatti.html>

Helsingin Sanomat 2012b. Älypään klassikkovisa. Viitattu 15.8.2012.

<http://alypaa.com/pelit/klassikko>

Kangasniemi, P. 2012. Klassikon aineksia. Opettaja 14–15, 32–36.

Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kouki, E. 2009. ”Käsitteitä tarpeen mukaan”: kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rikama, J. 2000. Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Saarinen, P. & Korhonen, M. 1997. Ihanaa vai pitkäväteistä? Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Opiskelijoiden liittäminen sivustolle

Opiskelija menee osoitteeseen <https://en.wordpress.com/signup/> ja luo tunnuksen.

Opettaja voi nyt kutsua oppilaan tunnuksen sähköpostiosoitteen perusteella kirjoittajaksi seuraavasti:

Mennään Klassikkopaletin ohjausnäkyymään valitsemalla oikeasta yläaidasta oma nimi, jonka jälkeen aukeaa valikko jossa lukee Klassikkopaletti, viedään hiiri Klassikkopaletin päälle ja aukeaa taas uusi valikko jossa lukee Dashboard, klikataan sitä.

Valitaan ohjausnäkyymästä Käyttäjät ja sen alta invite new

Syötetään käyttäjän sähköpostiosoite, säädetään käyttöoikeudeksi kirjoittaja, ja lähetetään kutsu.

Ohje kirjallisuusesseen lähettämiseksi

1. Kirjaudu sisään.
2. Varmista että oikeassa yläaidassa W-logon vieressä lukee klassikkopaletti. Jos näin ei ole, vie kursori oikeaan laitaan nimesi päälle, ja sen jälkeen alle ilmestyvän klassikkopaletti-tekstin päälle. Nyt pitäisi näkyviin ilmestyä valintoja, joista yksi on New post. Klikkaa sitä.
3. Syötä otsikoksi kirjasi nimi sekä oma nimesi.
4. Valitse kategoriaksi kirjallisuusesseitä.
5. Kopioi kirjoittamasi essee alle.
6. Paina julkaise.

Linkki blogin perustamisohjeisiin: <http://fi.wordpress.org/>

Itsearviointi ja palaute Klassikkopaleetissa

Klassikkopaleetin *Lopuksi*-osion *Itsearviointi ja palaute* –kohdan palautekysely näyttää tältä:

Vastaa seuraaviin kysymyksiin:

Mitä teit sivuston kanssa/avulla?

- Käytin linkkejä ja sivuston muuta materiaalia hyväkseni kirjallisuusesseen teossa
- Esseen teon lisäksi löysin sivustolta muutakin hyödyllistä ja mielenkiintoista!
- En juuri mitään...

Other:

Vote

Polldaddy.com

Mitä opit?

- Opin paljon uusia asioita - netissä avautuu täysin erilainen klassikkomaailma
- Opin samat asiat kuin olisin oppinut äidinkielen kursseilla
- En oppinut mitään...

Other:

Vote

Mikä auttoi oppimistasi?

- Linkit
- Muiden käyttäjien kommentit
- Palettiin hahmotellut polut ja apukysymykset

Other:

Vote

Polldaddy.com

Mikä vaikeutti oppimistasi?

- Sivuston sekavuus
- Ei mikään, opin hyvin
- En osaa käyttää nettiä - perus äikäntunnit olisi helpompi tapa oppia

Other:

Vote

Miten arvioit työskentelyäsi?

- Perus
- En oikein jaksanut
- Monipuolista ja sujuvaa

Other:

Vote

Polldaddy.com

Klassikkopaletti-projekti oli kokonaisuudessaan:

- Selkeä; oli helppo pysyä kärryillä ja löytää kiinnostavaa lisämateriaalia
- Sekava: oli vaikea hahmottaa ÄI5-kurssia, koska se koostui muustakin kuin Klassikkopaletti-töskentelystä
- Sekava: sivusto oli sekava ja ohjeistus myös

Other:

Vote

Koin tietokoneyöskentelyn:

- Mukavaksi; oli kiva kirjoittaa koneella
- Epämieluisaksi: en pidä tietokoneyöskentelystä, kirjoittaisin mieluummin käsin
- Neutraali: ihan ok - ei kuitenkaan väliä, kirjoitetaanko käsin vai koneella

Other:

Vote

Polldaddy.com

Kehittäisin Klassikkopaletti-projektissa (huom! vastaa alle, voit kommentoida kaikkia kohtia vastauksessasi)

- Klassikkopalettisivustoa: Kirjoita sivuston alareunassa olevaan tilaan, mitä ja miten.
- Klassikkopaletin kytkeytymistä muuhun kurssiin: Pitäisikö sivustolla olla suurempi/pienempi rooli kurssilla? Kommentoi alle.
- Klassikkopalettisivuston sisältöä: Mitä muuta sivustolla pitäisi olla, jotta se helpottaisi oppimistasi? Kirjoita alle.

Other:

MITÄ UUTTA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN? WIKI YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTAJANA

Heli Hämäläinen, Hilikka Paldanius, Juho Tammela, Martti
Hyvönen ja Reetta Niinisalo

Fiktiowiki

Wiki Home
Projects
Recent Changes
Pages and Files
Members
Manage Wiki
Search Wiki

Navigation Options

home

Edit 0 0 6 ...

[Ohjeet](#)
[Kommentointi](#)
[Henkilökuvaukset](#)
[Miiöökuvaukset](#)
[Kertomukset](#)
[Palaute](#)

Help · About · Blog · Pricing · Privacy · Terms · Support · Upgrade
Contributors to <http://wikiwiki.wikispaces.com/> are licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 License](#).
Portions not contributed by users are Copyright 2012 Taigast LLC.

JOHDANTO

Yhteisöllinen kirjoittaminen lisääntyy jatkuvasti opiskelussa ja työelämässä. Teknologian kehityksen myötä myös kirjoittajien verkostoituminen lisääntyy. Viestintäkanavien monipuolistuessa tiedon ei enää ajatella olevan yksilön vaan koko yhteisön omaisuutta. Teknologian kehitys tekee tiedon tuottamisesta myös entistä reaaliaikaisempaa ja tiedosta muuttuvaa. Tiedon tuottamista ja käsittelyä koskevien muutosten tulisi näkyä myös opetuksessa. Konkreettinen keino tosielämän ja koulumaailman lähentämiseksi on lisätä tietotekniikan integroimista muihin oppiaineisiin, jolloin oppilaat pääsevät opiskelemaan laajempia taitokokonaisuuksia yhteiskunnan odotuksia vastaavilla tavoilla.

Yhteisöllisessä kirjoittamisessa toteutuu ajatus tekstin rakentamisesta monen ihmisen taitoja ja tietoja hyödyntämällä. Yhteisöllisellä kirjoittamisella tarkoitetaan tässä artikkelissa tekstien kirjoittamista yhteistyönä tai toisten kirjoittamien tekstien hyödyntämistä omissa kirjallisissa tuotoksissa. Esimerkiksi wikiin kirjoitettaessa tekijyys jakautuu useammalle kuin yhdelle kirjoittajalle. Kirjoitusprosessin tuloksena muodostunut sisältö nousee tekijää tärkeämmäksi.

Yhteisöllinen kirjoittaminen vaatii onnistuakseen avoimuutta ja kykyä ”luopua” omasta tekstistä, mikä vaatii harjoitusta ja useimmille asennoitumisen muuttamista. Joillekuille voi olla vaikeaa hyväksyä sitä, että toinen lukee tai jopa muokkaa omaa tekstiä. Oppilaille voi olla vieras jo pelkästään ajatus siitä, että heidän kirjoituksiaan lukee joku muukin kuin opettaja. Yhteisöllistä kirjoittamista opetettaessa oppilaille on myös tärkeää muistuttaa, että joissakin teksteissä tekijyyden säilyttäminen on tärkeää; yhteisöllisen kirjoittamisen kulttuuri ei tarkoita plagioinnin hyväksymistä.

Wikialustan käyttäminen äidinkielen opetuksessa tarjoaa oppilaille keinon totuttautua oman tekstin jakamiseen ja näyttämiseen muille. Tässä artikkelissa esittelemme *Fiktiowiki*-projektia, jossa kokeilimme fiktiivisten tekstien kirjoittamista luokan yhteiseen wikiin. Oppilaat eivät varsinaisesti kirjoittaneet yhteistä tekstiä, mutta he hyödynsivät toistensa ideoita ja tekstikatkelmia omassa teksteissään, antoivat toisilleen vertaispalautetta ja luovuttivat omat tekstinsä vapaasti muiden oppilaiden nähtäväksi. Tällainen kirjoittamisen

opetus on askel kohti niiden taitojen opettelemista, joita yhteisöllinen kirjoittaminen vaatii. Yhteisöllinen kirjoittaminen edellyttää oppilaalta avoimuutta vertaispalautetta kohtaan. Oppilaan tulee myös ottaa huomioon tunteet, joita kukin kohdistaa omiin teksteihinsä, ja kunnioittaa niitä. Yhteisöllinen kirjoittaminen opettaa siis perustavanlaatuisia vuorovaikutustaitoja.

Artikkelissa esittelemme toteuttamamme wikiprojektin kulun ja projektin toteuttamiseen liittyvän taustatyön. Esittelemme käyttämämme wikialustan toimintaa ja wikin pedagogisia käyttömahdollisuuksia. Pohdimme sitä, mitä wikin käyttäminen kouluopetuksessa vaatii oppilailta ja opettajilta. Tarkastelemme myös sitä, mitä eri oppiaineita yhdistelevä integraatio-opetus voi antaa koulutyöhön. Pääpaino pohdinnassa on kuitenkin äidinkielen ja tietotekniikan opetuksen yhdistämisessä.

FIKTIOWIKI-PROJEKTIN TOTEUTUS ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN TUNNEILLA

Artikkelimme pohjautuu empiiriseen kokeiluun wikialustan käytöstä äidinkielen opetuksessa. Kokeilu toteutettiin Jyväskylän normaalikoulussa keväällä 2012. Kokeilu oli osa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tieto- ja viestintäteknikan opettajaopiskelijoiden integraatiohanketta, jossa opettajaharjoittelijat suunnittelivat integraatio-opetusta edistäviä oppimisympäristöjä. Projektikokeilussamme oli mukana kolme äidinkielen ja kirjallisuuden opetusharjoittelijaa ja kaksi tieto- ja viestintäteknikan opetusharjoittelijaa.

Projektin käytännön toteutusta varten olimme suunnitelleet wikiympäristön, jota voi muokata äidinkielen oppisisältöjen erilaisten vaatimusten mukaisesti. Kokeilumme sijoitui seitsemännen luokan *Kertomusten maailma* -kurssille, joten muokkasimme wikistämme kyseisen kurssin opetussuunnitelman tavoitteita tukevan oppimisympäristön. Kurssiin sisältyy muun muassa fiktion käsitteiden opiskelua, fiktiivisten tekstien analysointia sekä kuvausten ja kertomusten kirjoittamista (Jyväskylän normaalikoulu 2004, 18).

Ennen wikikokeiluamme oppilaat kävivät tunneilla läpi fiktion analyysiin tarvittavia käsitteitä. Siirtyessään *Fiktiowiki*-työskentelyyn oppilaat olivat siis jo tutustuneet fiktiosta

äidinkielen tunneilla opetettavaan teoriaan. Jokaiselle oppilaalle oli ennakkoon luotu omat käyttäjätunnukset *Fiktiowikiin*, ja wikin sisältö näkyi ainoastaan sisäänkirjautuneille eli kokeiluluokalle, opettajalle ja opetusharjoittelijoille. Projektin aikana jokainen oppilas kirjoitti lyhyet kuvaukset yhdestä henkilöstä ja miljööstä. Oppilaat olivat opiskelleet kuvausta tekstilajina aiemmilla tunneilla. Lopuksi kukin kirjoitti kertomuksen, jossa hyödynnettiin toisten kirjoittamia kuvauksia. Oppilaiden tuli käyttää kertomuksessaan vähintään yhtä toisen oppilaan kirjoittamaa henkilöä ja sijoittaa tarinansa jonkun muun luomaan miljööseen. Näin oppilaat tulivat lukeneeksi muittenkin kirjoitelmat, ja samalla he pääsivät soveltamaan lukemaansa käytännössä.

Fiktiowiki-projektiin käytettiin viisi oppituntia. Jokaisen tunnin alussa oppilaat ohjeistettiin yhteisesti seuraavaan tehtävään, mutta suurimman osan ajasta oppilaat työskentelivät itsenäisesti, ja opettajaharjoittelijat kiertelivät luokassa ohjaamassa oppilaita henkilökohtaisesti. Ensimmäisellä oppitunnilla kävimme oppilaiden kanssa läpi projektin kulun ja tavoitteet sekä esittelimme *Fiktiowikin* ominaisuuksia ja käyttöä yhteisesti. Sen jälkeen jaoin jokaiselle oppilaalle omat tunnukset wikiin. Oppilaat aloittivat henkilökuvausten kirjoittamisen ensimmäisellä tunnilla, ja työ jatkui toisella oppitunnilla. Kolmannella tunnilla annettiin yhteisesti ohjeet miljöökuvaukseen. Kertomusten suunnitteluun ja kirjoittamiseen oli varattu projektin kaksi viimeistä tuntia, mutta kirjoittamista jatkettiin vielä varsinaisen projektin jälkeen.

Suunnittelemamme aikataulu oli ohjeellinen, ja kuten yleensä käy, se ei soveltunut kaikille oppilaille. Toiset kirjoittivat nopeammin ja toiset hitaammin. Wikiympäristö kuitenkin helpotti työskentelyn eriyttämistä todella paljon. Vauhdikkaasti etenevät oppilaat pystyivät kirjallisten ohjeiden ansiosta siirtymään vaivatta seuraavaan työosuuteen, vaikka muut vielä ahkeroivat aikaisempien tehtävien parissa. Toisaalta hitaammat oppilaat saivat kirjoittaa rauhassa, ja he pystyivät välillä lueskelemaan toisten oppilaiden tekstejä ja palaamaan sen jälkeen takaisin omiin teksteihinsä. Myöhässä tulleet tai edellisiltä tunneilta poissa olleet oli kesken projektin melko vaivatonta saattaa työn pariin wikistä löytyvien ohjeiden avulla.

WIKIALUSTAN KÄYTTÖ JA HALLINNOINTI

Wiki on verkkosivusto, jonka sisältöä käyttäjät voivat itse muokata. Käyttäjät voivat lisätä wikisivulle tekstiä ja kuvia sekä linkkejä muihin verkkosivustoihin. Ehkä tunnetuin wikisivusto on virtuaalinen tietosanakirja *Wikipedia*, joka on maailman kuudenneksi suosituin internetsivusto (Alexa 2012). Wiki-nimi tulee havaijilaisesta ilmauksesta *wiki wiki*, joka tarkoittaa nopeaa.

Wiki voi olla joko suljettu tai avoin. Suljettua wikisivustoja voivat tarkastella ja muokata ainoastaan sen ylläpitäjän määräämät henkilöt. Avoin wiki taas on kaikkien internetin käyttäjien nähtävissä ja muokattavissa. Esimerkiksi *Wikipedia* on avoin wikisivusto, jonka käyttäjäksi kuka tahansa voi rekisteröityä. Wiki voi olla myös avoin niin, että kaikki internetin käyttäjät voivat nähdä sivut, mutta vain ylläpitäjän määräämät henkilöt voivat muokata sivuja. Se, minkälaisia asetuksia wikisivustoon voi tehdä, riippuu palvelun tarjoajasta.

Wikillä on paljon yhteistä blogin kanssa, joka on myös tärkeä sosiaalisen median käyttöliittymä. Blogin erottaa wikistä se, että blogissa vain yksi käyttäjä kerrallaan voi julkaista yhden kirjoituksen eli postauksen, jota muut voivat sitten kommentoida. Samaan blogiin voi toki kirjoittaa useampi henkilö, mutta kunkin postauksen julkaisijoita voi olla vain yksi. Wikissä samaa kirjoitusta voi työstää moni käyttäjä, ja muokkauksia voi tehdä loputtomasti. Voidaan sanoa, että blogissa yksi kirjoittaa monelle, mutta wikissä moni kirjoittaa monelle (Vuorinen ym. 2011). Blogi soveltuu wikiä paremmin sellaiseen käyttöön, missä teksti halutaan säilyttää muuttumattomana, mutta sitä pitää voida kommentoida (Parker & Chao 2007).

WIKISIVUSTOJEN PALVELUNTARJOAJAT

Useat internetsivustot tarjoavat valmiita wikisovelluksia. Osa sovelluksista on ilmaisia ja osa maksullisia. Eri wikisovellukset eroavat toisistaan myös helppokäyttöisyytensä ja ominaisuuksiensa puolesta, ja osa sovelluksista voi sisältää mainoksia.

Monissa sovelluksissa oman wikin perustaminen onnistuu suoraan verkkosivuston kautta. Tällaiset sovellukset siis tarjoavat wikin verkkopalveluna ilman, että mitään ohjelmia tarvitsee erikseen asentaa esimerkiksi koulun palvelimelle. Vastakohtana on olemassa wiki-sovelluksia, jotka täytyy fyysisesti asentaa käytettävälle palvelimelle. Sellaisten wikien käyttöönotto vaatii suurempaa teknistä osaamista ja omaa palvelintilaa.

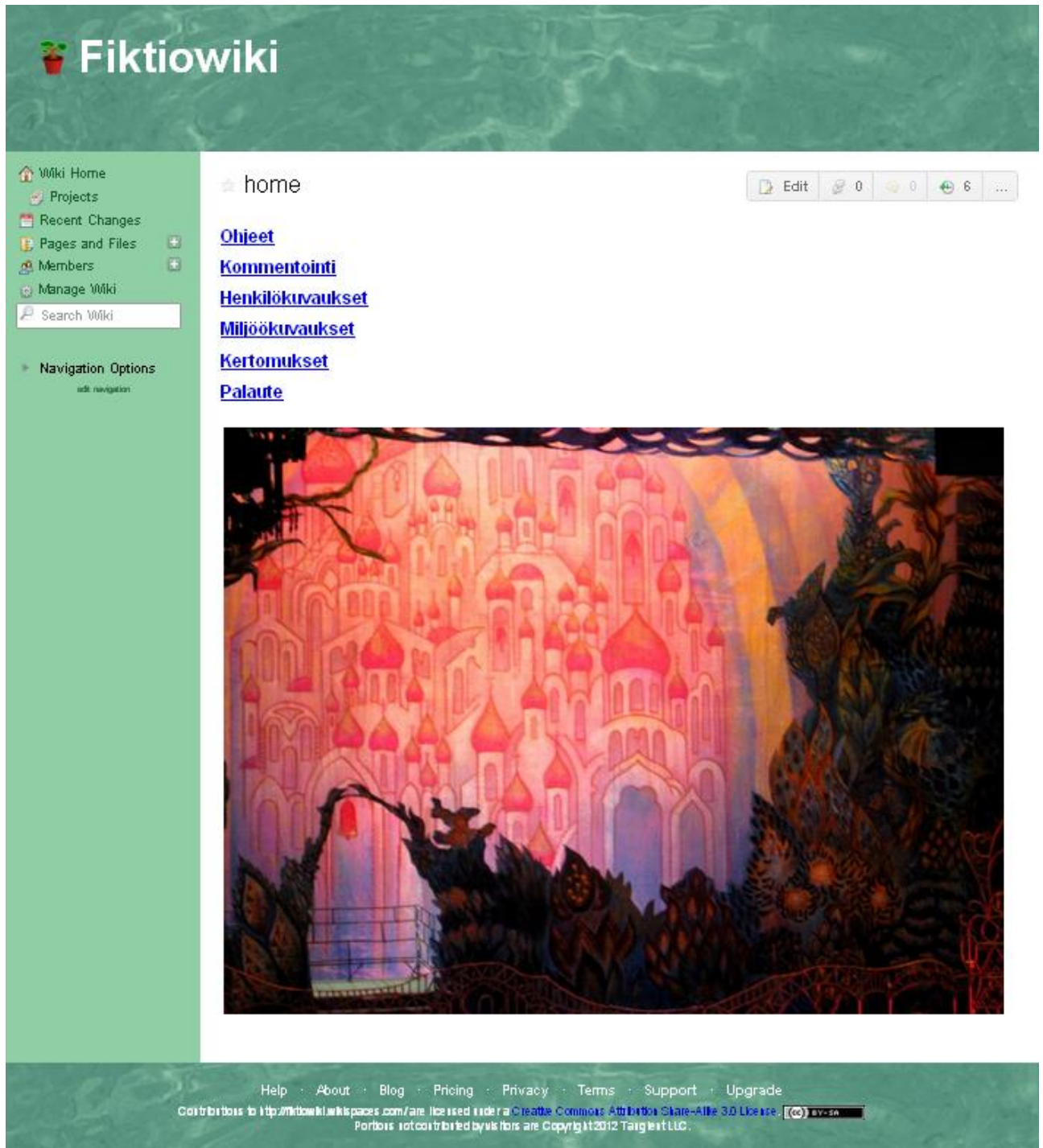
Kouluihin soveltuvia wikisovelluksia ovat ainakin *Wikispaces* (www.wikispaces.com) ja *PBWorks* (<http://pbworks.com/>), jotka molemmat tarjoavat ilmaisen, mainoksettoman ja suljetun wikipalvelun opetuskäyttöön. Vuorisen, Kalalahden ja Vilhulan (2011) artikkelista *Wikiä käyttämään!* löytyy kattava vertailu eri wikeistä ja niiden soveltuvuudesta eri käyttötarkoituksiin.

Projektia varten tarvitsimme oman wikiympäristön. Vaatimuksena olivat wikin käyttöönoton helppous, ilmaisuus, soveltuvuus yläkoululaisten käyttöön, ulkoasun muokattavuus sekä yksityisyysasetusten riittävyys. Wikistä haluttiin yksityinen, jotta ulkopuoliset eivät pääse lukemaan sitä ja kokeiluluokka voi käyttää sitä turvallisesti.

Otimme käyttöömmme *Wikispaces*-sivuston tarjoaman wikin (www.wikispaces.com). *Wikispaces* on netissä oleva wikisivusto, johon rekisteröityneet käyttäjät voivat luoda omia wikejään. *Wikispaces* tarjoaa rekisteröityville käyttäjille rajoittamattoman määrän ilmaisia wikialustoja. *Wikispaces*-wikissä on yksinkertainen käyttöliittymä ja helposti muokattava ulkoasu. Wikin saa maksuttomasti käyttöönsä ilman mainoksia ja täysillä yksityisyysuojilla, jos sitoutuu käyttämään sitä ainoastaan opetustarkoitukseen.

Wikispaces-pohjalle luodun wikin omistaja hallinnoi käyttäjiä, eli tässä tapauksessa opettaja hallinnoi oppilaita. Yksityisessä wikissä kukaan ulkopuolinen ei pääse lukemaan tai muokkaamaan wikiä. Wiki on helppo perustaa, eikä se vaadi mitään erityistä tietoteknistä osaamista. Huono puoli voi olla se, ettei käyttöliittymästä saa suomenkielistä, ja sivusto vaatii wikin jokaiselta käyttäjältä käyttäjätunnuksen luomista *Wikispaces*-palveluun. Lisäksi tällaisen ulkopuolisen palveluntarjoajan käyttö aiheuttaa sen riskin, että palvelu voi olla toimimatta silloin, kun sitä haluaisi käyttää. Ei myöskään ole mahdotonta, että palveluntarjoaja lopettaisi toimintansa kokonaan. Oppilaitten työn mahdollisen joutumisen

hukkaan voi tietysti estää tekemällä teksteistä varmuuskopioita, mutta se on työlästä ja vie aikaa.



Kuva 1. *Fiktiowikin* etusivu

WIKIN LUOMINEN JA KÄYTTÖÖNOTTO

Wikin luominen *Wikispacesiin* on yksinkertaista. Wikille valitaan nimi, joka tulee näky-mään sen *www*-osoitteessa. Nimen täytyy olla yksilöllinen ja ainutkertainen. Jos aikoo luoda useita wikejä esimerkiksi eri koululuokille eri aikoina, kannattaa miettiä wikien nimeäminen jo etukäteen. Esimerkiksi ei ole mahdollista luoda useita ”Seiskaluokan oma wiki” -nimisiä wikejä, vaan niitä voi olla olemassa vain yksi.


Wikin perustaja pystyy lisäämään käyttäjiä yksityiseen wikiinsä. Ulkopuolisilta suljetun *Wikispaces*-wikin käyttäjien lisäämiseen on olemassa muutama tapa. Ensinnäkin kirjautuneet käyttäjät voivat lähettää ylläpitäjälle pyynnön saada oikeudet lukea ja muokata wikiä. Toiseksi ylläpitäjä voi lähettää käyttäjille kutsut wikiin sähköpostitse. Kolmanneksi ylläpitäjä voi itse luoda wikiinsä riittävän määrän käyttäjätunnuksia, jolloin käyttäjien sähköpostiosoitteita ei välttämättä tarvitse tietää. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa ylläpitäjän täytyy itse keksiä käyttäjille yksilölliset käyttäjätunnukset.

Kokeilussamme toimimme viimeisimmän esimerkin mukaisesti, eli opetusharjoittelija loi oppilaille käyttäjätunnukset ja salasanat etukäteen. *Wikispaces*-palvelussa tunnusten täytyy olla yksilöllisiä. Luomamme käyttäjätunnukset olivat muotoa *etunimi.sukunimi*. Koska oppilaat kirjoittivat vain suljetussa wikiympäristössä, ulkopuoliset eivät missään vaiheessa päässeet näkemään heidän käyttäjätunnuksiaan tai niillä kirjoitettuja tekstejä, joten oppilaan koko nimen käyttö oli turvallista. Lisäksi wikissämme pystyi helposti seuraamaan, kuka kirjoitti mitäkin, kun käyttäjät esiintyivät omilla nimillään. Oman käyttäjätunnuksen pystyi halutessaan muuttamaan, ja muutamat oppilaat tekivätkin niin. Osa oppilaista oli valveutuneesti huolissaan siitä, että opettajilla oli tiedossa heidän käyttäjätunnuksensa ja salasanansa. Salasanankin pystyi vaihtamaan haluamakseen ja sellaiseksi, etteivät opettajat tienneet sitä. Monet oppilaista kuitenkin unohtivat heille luodut käyttäjätunnukset ja salasanat ensimmäisen oppitunnin jälkeen, joten oli hyvä, että opettajilla oli käyttäjätunnukset tiedossa.

Wikin ulkoasu valittiin tarjolla olleista valmiista teemoista. Ulkoasu on täysin muokattavissa *CSS*-tyylitiedoston avulla, jos tietoteknistä erityisosaamista on. Ulkoasua piristettiin

myös lisäämällä omia valokuvia wikin sivuille. Kuvien tarkoitus oli myös inspiroida kirjoitustehtävissä, ja oppilaitten teksteistä oli huomattavissa, että kuvista oli haettu innoitusta.



Opettajat loivat sisältöjä valmiiksi wikiin ennen projektin alkamista. Wikin etusivulle koottiin linkit ohjesivulle ja eri tekstilajien koostesivuille, joissa taas oli linkit oppilaitten kirjoittamiin kuvauksiin ja kertomuksiin. Oppilaitten henkilökuvauksille, miljöökuvauksille ja kertomuksille tehtiin valmiiksi tyhjät sivut. Navigointi etusivulta eri teksteihin ja ohjeisiin saatiin aikaan linkkien avulla, koska *Wikispaces*-wiki ei tarjoa sivujen ryhmitteilyyn muita keinoja kuin tunnisteiden eli tagien lisäämisen sivulle. Projektin aikana oppilaitten kanssa ei harjoiteltu wikisivujen luontia tai sivuille linkittämistä, vaan opettajat hoitivat ne.

 **Fiktiowiki**

Wiki Home
Projects
Recent Changes
Pages and Files
Members
Manage Wiki
Search Wiki

Navigation Options
edit navigation

★ henkilökuvaukset Edit 0 0 7 ...





Lue ensin ohjeet: [henkilökuvausohjeet](#)

Kirjoita sen jälkeen oma kuvauksesi omalle sivullesi. Voit muuttaa linkin nimen oman henkilösi nimeksi.

Jos ehdit, kommentoi muitten tekstejä. Lue ensin ohjeet: [Kommentointiohjeet](#)

[Opettaja](#)

Help · About · Blog · Pricing · Privacy · Terms · Support · Upgrade
Contributors to <http://fiktiowiki.wikispaces.com/> are licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 License](#). 

Kuva 2. *Fiktiowikin* henkilökuvauksen koostesivu, josta on linkit ohjeisiin ja oppilaitten omille tekstisivuille

PEDAGOGISEN TUEN TARVE *FIKTIOWIKI*-PROJEKTISSA

Pedagogisella tuella tarkoitamme tieto- ja viestintäteknikan opetusharjoittelijoiden tarjoamaa tietoteknistä tukea ja apua niin opettajille kuin oppilaille. Kun luokassa on pedagogisia tukihenkilöitä, he voivat auttaa ongelmatilanteissa, eikä opettajien tarvitse osata esimerkiksi käyttää kaikkia tietoteknisiä laitteita tai sovelluksia. Pedagoginen tuki antoi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusharjoittelijoille vapaammat kädet keskittyä oman ai-neensa opetukseen.

Fiktiowiki-projektissa pedagogista tukea tarvittiin sopivan wikialustan löytämisessä, wikiin perustamisessa ja käyttöönotossa ja oppilaiden perehdyttämisessä wikiin käyttöön. Kaikista ongelmatilanteista selvittiin nopeammin, kun paikalla oli useampi opettaja. Hankalimmat vaiheet olivat sopivan wikialustan etsiminen ja wikiin käyttöönotto. Mihinkään edellä mainituista tehtävistä ei kuitenkaan vaadita tietoteknistä erityisosaamista. Kuka tahansa opettaja, jolla on arkikokemusta tietokoneen ja internetpalveluiden käytöstä, pystyy perustamaan oman wikiin melko helposti.

Wikiin perustamista helpottaa, jos tietää jo valmiiksi sopivan palveluntarjoajan ja tuntee mahdollisia opetuskäytössä ilmeneviä ongelmia. Wikiin ylläpito ja käyttäjätunnusten luonti voivat olla hankalia. *Fiktiowiki*-projektin aikana tarvittiin myös sellaisia wikiin ominaisuuksia, joita emme olleet etukäteen tutkineet. Esimerkiksi yksi wikisivu olisi pitänyt voida ”jäädyttää” siten, etteivät käyttäjät voisi enää muokata sitä. Tällaisissa yllättävissä tilanteissa pedagoginen tuki voi olla tarpeen. Koska projektissa oppilaat muokkasivat jo olemassa olevia (opettajien luomia) sivuja, heille ei opetettu, miten sivuja voidaan ryhmitellä tai linkittää toisiinsa. Tämäkin vähensi pedagogisen tuen tarvetta. Projektin suunnittelussa kahden eri oppiaineen opetusharjoittelijoiden yhteistyö oli tärkeää, mutta oppituntien aikana pedagogisen tuen tarve oli melko vähäistä. Jos oppilaat kuitenkin tekisivät itse linkkejä kirjoittamiensa tekstien välille tai muuten muokkaisivat sivustoa enemmän, tietoteknistä osaamista ja tukea vaadittaisiin myös opettajilta enemmän.

Oppilailta kerätyn palautteen perusteella suurimmalle osalle oppilaista wikiin käyttö oli teknisesti yksinkertaista:

Kaikki oli selkeästi esillä ja oli helppoa käyttää. :)

Ei ollut vaikeuksia.

Eräs oppilas oli maininnut, että wikissä navigointi oli vaikeaa, koska päästäkseen haluamalleen sivulle piti kulkea aina etusivun kautta. Wikiä voisi kehittää ja navigointia helpottaa esimerkiksi lisäämällä kaikille sivuille sopivan tunnusteen eli tagin. Oppilaille voisi myös opettaa selainohjelmien tehokkaampaa käyttöä, kuten sivujen avaamista välilehtiin. Tällainen opetus palvelee myös yleisesti internetnavigoinnissa tarvittavia taitoja. *Fik-tiowikissä* kaikkia sivuja ei kuitenkaan voinut avata erillisiin välilehtiin.

OPPILAAT WIKIKIRJOITAJINA

Työelämässä ja vapaa-ajalla kirjoitetaan enää lyhyitä tekstejä ilman teknisiä apuvälineitä. Koulu on yksi harvoista paikoista, joissa kirjoitetaan pitkiä tekstejä käsin. Käsin kirjoittamisen taito ei kuitenkaan anna valmiuksia monimediaiseen kirjoittamiseen. Tietokoneella kirjoittamisen harjoittelu ei tarkoita vain kymmensormijärjestelmän opettelemista vaan hyvää tekstinkäsittelyä ja sujuvaa navigointia useiden sivustojen välillä.

Wikialustalle kirjoitetaan sen omalla tekstieditorilla, joka muistuttaa paljon muita oppilaillekin tuttuja tekstinkäsittelyohjelmia. Tekstieditorit ovat monesti ulkonäöltään ja toiminnaltaan toistensa kaltaisia, joten jos oppilas on tutustunut aiemmin johonkin tekstinkäsittelyohjelmaan, hän oppii helposti käyttämään myös wikin tekstieditoria. Erilaisten medioiden käytössä tällainen tekninen assosiaatiokyky on hyödyksi, ja oppilaiden assosiaatiotaitoihin voi myös usein luottaa (Suoninen 2004, 115).

Nuoret ovat tottuneita kirjoittamaan monipuolisia tekstejä virtuaalisesti esimerkiksi sosiaalisiin medioihin. Nuoret ovat *Facebookissa*, kirjoittavat blogeja ja käyttävät erilaisia chat-ohjelmia. Näitä tekstejä kirjoitetaan tietokoneella ja yhä useammin myös älypuhelimilla. Koska nuoret ovat oppineet wikiä muistuttavien yhteisöllisten medioiden käyttöä usein enemmän vapaa-ajallaan kuin koulussa (Luukka ym. 2008), saattaa vapaa-ajan rekisteri tulla assosiativisesti myös koulun kirjoittamiseen, kun tekstiä luodaan vastaavallisessa ympäristössä. Oppilaat eivät siis välttämättä osaa erottaa eri tekstilajeja toisis-

taan, jos he ovat tottuneet kirjoittamaan tietokoneella etenkin internetiin vain epämuodollisia vapaa-ajan tekstejä. *Fiktiowiki*-kokeilussa huomasimme esimerkiksi, että oppilaat kirjoittivat varsinkin projektin alkupuolella wikiin hyvin informaalisti. He saattoivat kirjoittaa hyvin puhekielisesti tai lisätä teksteihinsä hymiöitä. Oppilaat tarvitsevatkin harjoitusta erilaisten tekstikäytänteiden soveltamisessa tilannekohtaisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Sosiaalisessa mediassa käytävä keskustelu on kommunikatiivisilta vaatimuksiltaan erilaista kuin esimerkiksi fiktiivisen kertomuksen kirjoittaminen, vaikka yleisönä molemmissa toimivat omat ikätoverit. Kommunikatiivinen tarkoitus taas asettaa vaatimuksia tekstin tyylille, kielelle ja rakenteelle. Wikin käyttö saattaa hämätä oppilaita siirtämään muussa sosiaalisessa mediassa omaksumiaan informaaleja diskursseja kirjoitelmiinsa.

Rento ja puhekielinen ote kirjoittamiseen näkyi esimerkiksi siinä, että monilta oppilailta unohtui erisnimien isolla kirjoittaminen. Kävimme projektin aikana oppilaiden kanssa hyvää opetuskeskustelua alkukirjaimista. Oppilaiden luomien fantasiatyylisten hahmojen nimien kohdalla oppilaiden taju erisnimestä oli kadoksissa myös osalla erinomaisista kirjoittajista. Kirjoituksista huokui vaikutelma, että oppilaat sekoittivat wikiin kirjoittamisen muuhun sosiaaliseen mediaan kirjoittamiseen. Wikin sosiaalinen luonne ja mahdollisuus kommentoida oppilastovereiden tekstejä muistuttavat verkossa toimivia ohjelmia ja sivustoja, joita oppilaat ovat tottuneet tietokoneella käyttämään.

Ei välttämättä ole huono asia, jos wikiin kirjoittaminen saa oppilaat suhtautumaan kirjoittamiseen rennommin. Tekstiä syntyi monelta todella paljon ja helposti - mahdollisesti vaivattomammin kuin perinteisesti yksin kirjoitettaessa. *Fiktiowiki*-kokeilussa tekstien yleisö oli suljettu yhteisö, jossa oppilaat tunsivat kaikki tekstin vastaanottajat. Kuitenkin yksi wikiin kirjoittamisen ideoista on opettaa tekstien julkaisemisen mukanaan tuomaa vastuunottoa tekstin sisällöstä. Siksi on hyvä muistuttaa huolitellun kielen tärkeydestä. *Fiktiowiki* suo toki tekstilajin puitteissa taiteellisia vapauksia eri tavalla kuin esimerkiksi *Wikipediaan* kirjoitettava ensyklopedinen teksti, mutta tekstin ymmärrettävyyttä ja helpolukuisuutta pitää miettiä myös lukijan kannalta. Ymmärrettävyyteen ja luettavuuteen kuuluu muun muassa yhteisesti sovituista oikeinkirjoitussäännöistä kiinnipitäminen.

TEKSTIEN HYÖDYNTÄMINEN JA LIMITTYMINEN

Yksi merkittävimmistä eroista wikiympäristössä kirjoittamisen ja paperille kirjoittamisen välillä on se, että wikissä tekstiä luodaan muiden nähtäväksi. Usean ihmisen kirjoittamat erilliset tekstit usein myös linkitetään toisiinsa. Teksti ei siis enää ole vain omaa ja alkuperäisen kirjoittajan hallittavissa, vaan myös muut wikin käyttäjät voivat vapaasti muokata ja hyödyntää sitä. Toki wiki voi olla suljettu, ja yksittäiset sivut voivat olla vain yhden käyttäjän hallinnassa, mutta lähtökohtaisesti kaikilla wikiyhteisön jäsenillä on oikeus hyödyntää tai jopa muokata toisen tekstiä.

Fiktiowiki-projektissa oppilaille uutta kirjoittamisprosessissa oli omien tekstien näyttäminen muille ja muitten tekstien lukeminen vapaasti. Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella toistensa työskentelyä ja oppia vertaisiltaan. Toisen teksti voi toimia myös esimerkkinä ja motivaation lähteenä, jonka avulla heikompi kirjoittaja voi päästä alkuun omassa kirjoitustyössään. Oppilaat voivat vertailla tekstiään muihin teksteihin kaikissa kirjoitusvaiheissa ja siten havaita omia ansioitaan ja mahdollisia puutteitaan. Itsereflektointi kehittää metakognitiivisia taitoja, joita tarvitaan kirjoittamisessa.

Vaikka projektissamme oppilaat kirjoittivat tekstejään yksin, toisten tekstien hyödyntäminen oli suuri osa kirjoitusprosessia. Oppilaitten tehtävänä oli kirjoittaa kertomus toistensa luomien hahmojen ja miljöiden avulla. Tehtävässä oli tärkeää ymmärtää suoran kopioinnin tai plagioinnin ja toisen keksimän idean hyödyntämisen ero. Henkilö- ja miljöökuvauksista sai poimia kertomukseen tarvittavia elementtejä. Ajatuksena oli, etteivät oppilaat niinkään muokkaa toistensa kuvauksia tai kertomuksia vaan poimivat niistä ideoita omaan kirjoitukseensa. Projektissa hyödynnettiin siis ideatasoisia kirjoitusten sisältöjä, ei suoraan muiden kirjoittamaa tekstiainesta. Jokainen oppilas keksi ja kirjoitti oman tarinan. Juoni, tarinan kaari ja muut kertomuksen elementit piti kehitellä itse, mutta henkilö- hahmon ja tapahtumaympäristön idean sai ottaa toisten oppilaiden kirjoittamista kuvauksista.

Oppilaiden työskentelystä ja kommentaiteista oli nähtävissä, että muiden tekstien lukeminen ja käyttäminen oli uutta, ja se aiheutti monenlaisia tunteita. Joitakin oppilaita ahdisti tois-

ten oikeus päästä lukemaan tekstejä, kuten keräämästämme palautteesta tuli ilmi: ”pelotti mitä mieltä muut ovat”. Myös toisten keksimien ideoiden käyttäminen tuntui vaikealta. Yksi oppilas esimerkiksi turhautui, kun luotujen hahmojen joukossa ei ollut hänen valitsemaansa miljööseen sopivaa henkilöä. Toisaalta toisten kirjoittamien tekstien lukeminen ja pohtiminen oli innostavaa ja kiinnostavaa. Palautteessa sanottiin muun muassa, että wikiin kirjoittaminen oli ”*helppoa, ja hauskaa kun toiset voivat kommentoida*” ja että wikiin kirjoittaminen tuntui ”*ihan kivalta, kun oli niin helppo lukea toisten tekstejä*”.

Wikille on ominaista sivujen vapaa linkittyminen toisiinsa ja tekstien jatkuva muokkaaminen eli niiden ikuinen keskeneräisyys. Tämä antaa myös koulussa tapahtuvalle kirjoittamiselle ja tiedon jakamiselle uusia mahdollisuuksia. Wikissä ei useinkaan ole tärkeää, kuka mitään on kirjoittanut, vaan sisällön kokonaisuus, ajantasaisuus ja linkittyminen muuhun aineistoon. Wikiartikkelit eivät ole toisistaan erillisiä kokonaisuuksia, vaan wikiin sisällä on tekstien ja linkitysten monisyinen verkosto. Paperille kirjoitettaessa keskeneräisyyden, luonnostelemisen ja muokattavuuden olemassaoloa voi olla vaikeampi omaksua, sillä muokkaaminen on hankalampaa paperilla kuin tekstinkäsittelyohjelmalla. Kirjoittamisen näkeminen monivaiheisena työnä vaatii opettelua, jota wikialusta tukee hyvin.

Teknisesti uudistuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä yhteisöllinen kirjoittaminen ja toisten tekstien hyödyntäminen yleistyvät ja muuttuvat tärkeämmiksi. Wikityöskentely antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella tällaista kirjoittamista. Wikissä voi harjoitella toisen tekstin täydentämistä, korjaamista ja viimeistelemistä. Samalla oppii hyväksymään sen, ettei omakaan teksti ole koskematon, vaan sitä voidaan muokata. Wikiin kirjoitettaessa voidaan unohtaa, mikä teksti on kenenkin, ja keskittyä yhdessä varmistamaan, että kokonaisuus vastaa kirjoittamiselle asetettuja tavoitteita. Tällaiseen toimintakulttuuriin olisi hyvä sosealistua jo koulussa.

KOMMENTOINTI JA VERTAISPALAUTE

Wikialustoissa on yleensä mahdollisuus metatekstien luomiseen. Kirjoituksia voi kommentoida tai niistä voi keskustella erillisillä keskustelualustoilla. *Fiktiowikin* käyttäjät

pystyvät kommentoimaan toistensa kirjoituksia kommenttitoiminnolla, jonka avulla kommentin voi liittää yksittäiseen sanaan tai laajempaan kokonaisuuteen. Siten kirjoittajan on helpompi hahmottaa, mitä kohtaa tekstistä kommentoija tarkoittaa.

Wikin avoimuus rohkaisee vertaispalautteen antamiseen ja toisten töiden arvioimiseen. Luokkaa pitäisi rohkaista sellaiseen yhdessä tekemisen kulttuuriin, jossa toisten töitä voi ja pitää kommentoida, arvioida ja korjata. Toisen tekstiä muokatessa voi samalla oppia selostamaan ja perustelemaan omia korjauksiaan. Kommenteista ja korjauksista voivat sekä korjaaja että alkuperäisen tekstin kirjoittaja oppia uutta. Tällaiseksi vapaamuotoiseksi rutiiniksi muodostuessaan vertaispalaute ei olisi mikään vaikea ja poikkeuksellinen kirjoittamisen vaihe, mitä se vielä nykyään usein on. Rakentavan vertaispalautteen antaminen ja sen vastaanottaminen avoimin mielin vaatii oppilailta ja opettajiltakin sosiaalistumista tällaiseen työskentelymuotoon.

Fiktiowikiä käyttäneet oppilaat innostuivat kommentoinnin mahdollisuudesta ja kirjoittivat toisilleen paljon kommentteja. Oppilaitten kommentit eivät kuitenkaan olleet vertaispalautetta, vaikka sellaiseen annoimme ohjeet, vaan pikemminkin terveisiä tai jopa vain suunsoittoa. Huomasimme myös, että oppilaitten oli luonnollisempaa vastata saamiinsa kommentteihin suullisesti kuin kirjoittaa vastaus sähköisesti. Irrallisista kommenteista ei syntynyt rakentavaa keskustelua. Kommenteista oli myös huomattavissa kaverisuhteitten lujittaminen: mitä läheisempi kaveri on kyseessä, sitä enemmän hänelle kirjoitetaan kehuja kommentteja. Vain harva oppilas sisäisti rakentavan kritiikin ja aktivoivien kysymysten merkityksen vertaispalautteen antamisessa. Yhteiskirjoittamisen taitoa ja kommentointia on siis opiskeltava.

Onnistuneessa vertaispalautteessa hyödynnetään jaetun asiantuntijuuden käsitettä, jossa eritaisoiset oppilaat antavat palautetta oppilastovereilleen omien vahvuksiensa pohjalta. Parhaimmillaan teksteistä tulee laadukkaampia, kun usean oppilaan oivallukset ja taidot yhdistyvät. Annamari Murtorinne on huomannut kirjoittamisprosessin vertaispalautetta tutkiessaan, että vaikka oppilaat keskustelevat, neuvottelevat ja kommentoivat toistensa tekstejä ja pyrkivät muokkaamaan niitä, palaute ei ole aina tullut näkyviin teksteistä kir-

joitetuissa seuraavissa versioissa. Joskus oppilaat saattavat myös häiritä toisiaan ja kinas-tella vertaispalautteesta. (Murtorinne 2004: 87–88.)

Wikityön arvioinnissa korostuvat itsearviointi ja vertaisarviointi. Palautteen saaminen keskeneräisestä tekstistä kannustaa kirjoittamaan. Prosessiluonteisessa kirjoittamisessa on tärkeää, että jokaista vaihetta voi kommentoida ja että palautetta saa monenlaisista sei-koista. Kirjoittamista ei juuri motivoi se, että palautetta saa vasta lopullisesta versiosta – ja siinäkin vain pilkkuvirheistä. Koska yhteisöllinen kirjoittaminen ja prosessikirjoittami-nen jatkuvasti lisääntyvät opiskelu- ja työelämässä, pidämme tärkeänä, että oppilaat op-pivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa antamaan ja saamaan palautetta. Palautteen antaminen ei ole yksinkertaista, vaan sitä pitää harjoitella siinä missä muitakin yhteistyö-taitoja. *Fiktiowikin* käyttäjät ilahtuivat saamistaan kommentteista, ja vaikka saadun palaut-teen taso ei ollut päätä huimaava, pienetkin huomiot innostivat jatkamaan.

Kun wikiä käytetään opetuksessa, wikissä tehtyä työtä ja valmiita artikkeleja pitää luon-nollisesti myös arvioida. Mikäli wikiartikkeleita työstetään yhdessä, niitten arviointi yksi-lötyön tapaan tuotoksen perusteella on vaikeaa ellei mahdotonta. Itsearviointia voidaan tehdä sekä omasta toiminnasta että työn tuloksista. Opettaja voi seurata oppilaan työsken-telyä ja aktiivisuutta paitsi oppitunnin aikana myös wikin muokkaushistorian avulla. Vaikka oppilaan tekemisiä voi tarkkailla muokkaushistoriasta, oppilas voi itsekin kuvailla tekemiään töitä ja arvioida, mihin hän käytti eniten aikaa, mikä oli kiinnostavinta, mistä hän oppi eniten ja niin edelleen. Muokkaushistorian seuraamisen mahdollisuus ei auto-maattisesti tarkoita lisätöitä opettajalle. Muokkaushistoriaa ei tarvitse seurata aktiivisesti, mutta se toimii turvana siinä vaiheessa, jos oppilaat käyttävät muokkausmahdollisuutta väärin esimerkiksi toisten oppilaiden kiusaamiseen.

Itse- ja vertaisarviointi kannattaa ottaa huomioon koko kurssin arviointia pohdittaessa. Palaute antaa arvokasta informaatiota ryhmätöiden prosesseista ja yksittäisten oppilaitten työskentelystä. Samalla palautteitten kirjoittajat osoittavat omaa aktiivisuuttaan ja vas-tuunottoaan, mikä voi olla suurikin numeroa korottava asia. Vaikka opettaja ei välttämät-tä voi arvioida wikitekstejä samalla tavoin kuin muita kirjallisia tuotoksia, hän voi aina arvioida kokonaisia prosesseja tai niitten osasia. Tekstin voi myös kirjoittaa valmiiksi kä-

sin tai koneella ja kirjoitusprosessin jälkeen siirtää wikiin muitten luokkatovereitten luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tällainen menettely voi lisätä avoimuutta luokan kesken. Lisäksi vertaiskommentit ovat arvokas apu sekä tekstin kirjoittaneelle oppilaalle että arvioivalle opettajalle.

Fiktiowiki-kokeilussamme ohjaamamme luokan äidinkielenopettaja arvioi projektin lopputuloksena syntyneet kertomukset. Projektin aikana kirjoitettuja kuvauksia ei siis arvioitu erikseen, sillä ne voi laskea osaksi kirjoitusprosessia. Ennen arviointia oppilaat siirsivät tekstit Microsoft Wordiin ja viimeistelivät ne siellä. Tällainen käytäntö on perusteltua, koska wikialustan tekstieditorissa ei toimi automaattinen tekstinkorjaus. Viimeistelyyn oppilaat tekivät yksin tai parityönä. Viimeistelyyn käytettiin aikaa noin tunti. Opettaja arvioi kertomukset tekstilajin pohjalta ja merkitsi teksteihin kieliasun puutteet. Arvosanat asettuivat välille erinomainen - tyydyttävä.

YHTEISÖLLISYYS JA SOSIAALINEN KANSSAKÄYMINEN

Wikin avoimuus, vapaa muokattavuus, keskeneräisyys ja kommentoinnin mahdollisuus tekevät wikistä myös eräänlaisen wikin käyttäjien keskeisen yhteisön. Wiki ei ole pelkkä tekstinkäsittelyohjelma vaan oppimisympäristö, jossa opiskellaan, vietetään aikaa, luodaan tekstiä ja kommunikoidaan muiden käyttäjien kanssa. Koska wikissä toimitaan yhdessä, kirjoittamisprosessiin vaikuttaa olennaisesti myös ryhmäytyminen tai jo olemassa oleva ryhmädynamiikka.

Fiktiowiki-projektin aikana yhteisöllisyys muodostui myös osaksi kirjoittamista esimerkiksi kommenttikeskustelujen kautta. Tämä interaktiivinen yhteisö ei tietenkään ollut pelkästään virtuaalinen, vaan se levisi Fiktiowiki-projektin tunneilla luonnollisesti myös wikimaailman ulkopuolelle muuhun kanssakäymiseen. Tämä on laajemminkin lasten ja nuorten sosiaaliseen mediaan rakentuvan yhteisöllisyyden piirre (ks. esim. Autio & Rikman 2012). Oppilaat kommunikoiivat keskenään wikin tapahtumista ja omasta kirjoitusprosessistaan niin wikissä kommenttien avulla kuin luokassa keskustellenkin. Esimerkiksi kaksi oppilasta luki jo alkuvaiheessa erään luokkatoverinsa tekstiä innostuneesti ääneen toisilleen ja neuvotteli miljööhön liittyvistä kysymyksistä. Oppilaat lukivat toisinaan tois-

tensa tekstejä silloin, kun oma kirjoittaminen ei sujunut ja he tarvitsivat inspiraatiota. Oppilaat myös kysyivät toisiltaan neuvoa ja ideoita esimerkiksi henkilöiden nimiin ja juonen kulkuun.

Koska oppilaiden piti käyttää toistensa luomia fiktiivisiä hahmoja oman kertomuksensa pohjana, kommunikointi liittyi monesti hahmojen olemuksen selventämiseen ja tarkentamiseen. Oppilaat esimerkiksi pitivät toisen keksimää hahmoa kuitenkin ensisijaisesti luojaansa omaisuutena, joten he kysyivät alkuperäisen kuvauksen kirjoittajalta tarkennuksia esimerkiksi sellaisiin hahmon ominaisuuksiin, joita ei ollut mainittu tai jotka olivat epäselviä.

Luokan ryhmädynamiikka heijastui wikimaailmaan monin tavoin. Esimerkiksi hyvin keskenään toimeen tulevat oppilaat saattoivat suunnitella hahmojaan ja miljöitään yhdessä ja siten luoda toistensa käyttöön sopivia tekstejä yhdessä neuvotellen. Toisaalta wiki mahdollisti kiusaamisen. Joku kirjoitti omaan kertomukseensa herjoja, koska wikiin kirjoitetut tekstit ovat koko ajan kaikkien nähtävissä ja oppilaat seurasivat toistensa tekemiä hyvin tiiviisti. Koska kommentteja ei ollut mitenkään rajoitettu eikä palautteensaajia tai vähimmäismääriä ollut määritetty, kommenttien kirjoittaminen toimi myös eräänlaisena kaverisuhteiden ja oppilaiden välisten valtasuhteiden vahvistajana. Kaverit saattoivat kirjoittaa toisilleen hyvin kehuva palautetta myös kommenttitoiminnolla, tai kommentteihin saatettiin laittaa ryhmän sisäpiirivitsejä. Tällainen ihmissuhteiden vaikutus voi edistää ryhmätoimintaa mutta toisaalta haitata ja hidastaa sitä, joten toimintatavat ja -kulttuuri pitäisi tehdä selväksi oppilaille alusta lähtien. Yhteisen neuvottelun avulla voisi koota luokan opiskeluwikin toimintaohjeet ja tarkentaa niitä projektin edetessä.

Wikitoiminnassa tulee aina ottaa huomioon se yhteisö, jossa toimitaan. Ryhmäyttämistä ja yhteisiä pelisääntöjä tarvitaan myös virtuaalisessa oppimisympäristössä varsinkin tiiviissä yhteistyössä, esimerkiksi tekstien ja muitten sisältöjen omistajuutta jaettaessa.

KIRJOITTAJAN MOTIVAATIO JA TEKSTIN JAKAMINEN MUIL- LE

Wikityöskentely motivoi oppilaita kirjoittamaan. *Fiktiowiki*-kokonaisuuden jälkeen oppilaat vastasivat anonymisti palautekyselyyn. Selvitimme osittain strukturoidulla kyselyllä oppilaiden tuntemuksia ja mielipiteitä wikiin kirjoittamisesta. Saatu palaute oli kokonaisuutena todella hyvää, vaikka muutamia kriittisiäkin kommentteja oli. Palautekyselyyn vastasi 15 oppilasta.

Palautekyselyn perusteella jo pelkkä tietokoneella kirjoittaminen motivoi oppilaita. Viisi oppilasta jatkaa väitettä ”Hyvää wikin käytössä tekstien kirjoittamiseen oli...” kertomalla, että tietokoneella kirjoittaminen on hyvää tai ainakin parempaa kuin käsin kirjoittaminen. ”*Tietokoneella on nopeampi ja kätevämpi kirjoittaa pitkiä tekstejä*”, yksi vastaajista toteaa.

Kaikki yhdeksän ”Muita ajatuksia *Fiktiowiki*-opintojaksosta” -kysymykseen vastannutta oppilasta pitävät *Fiktiowikiin* kirjoittamista hyvänä kokemuksena. Sellaiset kommentit, kuten ”*kirjoittaminen oli kivaa :))) !*” ja ”*Tämä oli mukava kokemus*”, viestivät siitä, että tietokoneella wikiin kirjoittaminen motivoi oppilaita. Sama oli havaittavissa myös oppitunneilla, joille oppilaat saapuivat jo välitunnin aikana päästäkseen jatkamaan kirjoitustöitään etuajassa. Tämä ja palautekyselyn vastaukset kertovat siitä, että wikiin kirjoittaminen herätti suurimmassa osassa oppilaita sisäistä motivaatiota kirjoittamista kohtaan. Yksi oppilas kommentoi, että ”*Oli tosi kivaa ja erillaista!! (:*”. Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, kuinka paljon wikiin kirjoittamisessa motivoivat uutuudenviehätys ja vaihtelu muuhun koulutyöhön ja kuinka paljon wikin muut ominaisuudet.

Wikin yhteisöllisestä luonteesta kysytään palautekyselyssä seuraavasti: ”Miltä tuntui kirjoittaa tekstejä wikiin, missä muut oppilaat pääsivät lukemaan, kommentoimaan ja käyttämään niitä?” Wikin yhteisöllistä luonnetta pitää selvästi positiivisena kahdeksan oppilasta. Kolme oppilasta pitää sitä selvästi negatiivisena seikkana, ja kolme oppilasta löytää yhteisöllisyydestä sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä tai heidän vastauksensa on neutraali. Yksi oppilas ei vastaa kysymykseen lainkaan. Negatiivisten vastausten antajista

yksi pelkää sitä, mitä mieltä muut ovat hänen teksteistään. Toinen taas kokee, että teksti pitää kirjoittaa muille. Wikin yhteisöllisyyden positiiviseksi katsovat sen sijaan pitävät siitä, että he kuulevat muitten mielipiteitä teksteistään, ja toiseksi he tykkäävät lukea toisten tekstejä. Kokonaisuutena voidaan sanoa, että suurin osa oppilaista pitää wikin yhteisöllisyyttä positiivisena asiana.

Ainakin yksi oppilas on tullut kirjoitusvaiheessa ajatelleeksi tekstin lukijaa. Edelliseen kysymykseen vastanneista yksi nimittäin sanoo: *”Tuntui vähän kuin tarina pitäisi kirjoittaa heille, jotka sitä lukevat.”* Tämä on osoitus siitä, että wikikirjoittaminen pakottaa ottamaan lukijan huomioon eri tavalla kuin perinteinen koulukirjoittaminen. Eräs toinen vastaaja toteaa, että kirjoittaminen muiden nähden tuntuu *”Ihan kivalta. Minua ei itse asiassa ollenkaan haitannut se, että joku muukin näki tekstini, tai kommentoi/käytti sitä.”*

WIKISPACES-PALVELUN SOPIVUUS WIKIPROJEKTIIN

Wikispaces-wiki sopi tarkoitukseemme erinomaisesti. Teknisiä ongelmia oli vain silloin, kun oppilaat kommentoivat toistensa tekstejä. Jos oppilas kävi lisäämässä kommentin toisen oppilaan sivulle sillä välin, kun tällä oli muokkaus kesken, sivulle syntyi ristiriitailanne. Kun tämä yritti muokkaamisen jälkeen tallentaa työnsä, tallennus kirjoitti yli eli hävitti näkyvistä kaikki muokkauksen aikana sivulle tehdyt muutokset, kuten sinne jätetyt kommentit. *Wikispaces*-wikissä kullakin sivulla on kuitenkin oma keskustelupalstansa, jonne jokainen kommentti aloitti automaattisesti uuden keskustelun. Näin ylikirjoitetut kommentit eivät onneksi hävinneet kokonaan vaan jäivät näkyviin sivun keskustelupalstalle.

Koska wikistä näkee, kuka on tehnyt sivuille muutoksia, wikiimme ei tehty juuri yhtään asiattomia päivityksiä. Sattui kuitenkin tapaus, jossa eräs oppilas käytti kirjoitelmaansa luokkatovereittensa nimiä loukkaavassa tarkoituksessa, eikä hän opettajien kehotuksesta huolimatta suostunut muuttamaan tekstiään. Tilanne oli wikiympäristössä erityisen ikävä, koska kaikki oppilaat pääsivät näkemään toistensa tekstit. Olisimme kaivanneet wikiin ominaisuutta, jossa tietyt sivut olisi voinut piilottaa muilta. Koska *Wikispaces*-wikissä ei sellaista toimintoa ollut, päädyimme sensuroimaan epäasiallisesta tekstistä luokkatove-

reihin viittaavat nimet ja käyttämään lukitsemistoimintoa, joka estää sivun muokkaamisen. Lukitus oli voimassa siihen saakka, kunnes luokan oma opettaja oli ehtinyt keskustella oppilaan kanssa. Tämä menettely ei ollut mitenkään erityisen onnistunut vaan aiheutti konfliktin opetusharjoittelijoiden ja oppilaan välille. Oppilas koki, että häntä oli kohdeltu väärin, kun hänen tekstiään oli ilman hänen lupaansa muokattu. Toisaalta juuri tämä tekstin muokkausten sietäminen oli yksi opeteltavista asioista. On kuitenkin huomattava, että kyseessä oli yksittäistapaus, sillä muuten wikityöskentely sujui luokalta ongelmitta. Wikin teknisen puutteen vuoksi tilannetta ei saanut hoidettua hienovaraisimmalla tavalla.

OPETTAJAN TYÖN HELPOTTAMINEN

Opettajan on helppo seurata ja ohjata kirjoitusprosessia, kun tekstit kirjoitetaan wikiin. Tekstien rakentumista voi tarkkailla reaaliaikaisesti ilman, että tarvitsee puikkelehtia ahtaassa luokassa kolisevien pulpettien välissä. Opettaja voi myös kommentoida tekstejä wikissä tai kirjoittaa pitemmän palautteen.

Kaikki ohjeet voi kirjoittaa wikiin hyvissä ajoin ennakoon. Ohjeisiin voi sisällyttää kuvia tai esimerkiksi videota, ja ohjeet voi linkittää toisiinsa. Kun kaikki tarvittava pohjamateriaali ja neuvot sijaitsevat samassa paikassa, ei tarvitse tuskaila monisteitten tai oppilaitten kotiin unohtamien vihkojen kanssa. Materiaali on heti käytettävissä, ja oppilaat voivat tutustua ohjeisiin omassa tahdissaan - ja aina tarvittaessa palata katsomaan, mitä pitikään tehdä. Luokassa säilyy näin parempi työrauha, ja opettaja voi keskittyä muuhun kuin turhauttavaan samojen juttujen toistamiseen yhä uudelleen.

Wikikirjoittamisessa eriyttämisen mahdollisuudet ovat moninaiset: kirjoitustahtia, tehtävien tasoa ja vertaispalautteen vaatimuksia voi muokata oppilaskohtaisesti. Oppilaat voivat seurata ohjeita oman tahtinsa mukaan, sillä jokaisen vaiheen ohjeet löytyvät wikistä. Jos kirjoitustehtävä sisältää monta osaa, kuten *Fiktiowikissä* toteutetut henkilö- ja miljöökuvaukset ja niistä laaditut kertomukset, opettajan ei tarvitse ohjeistaa oppilaita erikseen jokaisen vaiheen välissä, ja kirjoitusrauha säilyy paremmin. Eriytettyjä tehtäviä ja oppilaitten tasolle sopivia vaihtoehtoja voi koota wikiin loputtomasti. Oppilaat voivat poimia itselleen sopivimpia tehtäviä ilman, että erillispuuhaa tarvitsee erikseen pyytää. Jos oppi-

las on ahkeroinut kaikki työt valmiiksi, kommentteja muiden teksteihin voi kirjoittaa loputtomasti. Samalla oppilas tulee lukeneeksi oppilastovereiden tekstejä ja voi saada mallia omaan kirjoittamiseensa.

Wikityöskentely mahdollistaa oppisisältöjen ulkopuolisiakin toimintoja. Opettaja voi perehtyä luokan dynamiikkaan tutustumalla oppilaitten toisilleen kirjoittamiin kommentteihin. Niistä voi havainnoida kaverisuhteita ja huomata mahdollisia kiusaamistapauksia. Opettajan kannattaa miettiä ennakkoon, kuinka mahdolliseen suunsoittoon ja kiusaamiseen puututaan ja kuinka sitä käsitellään ennalta. Yhteisöllinen toiminta paljastaa paljon vertaissuhteista, ja luokan dynamiikan tunteminen helpottaa myöhemminkin kaikkea työtä. Tärkeää on myös huomata se, ettei kiusaamista ole vain ikävien kommenttien tai tekstimuokkausten tekeminen vaan myös virtuaalinen syrjintä: se, että jonkun tuotos jätetään täysin huomioitta. Opettajan kannattaa omissa näkyvissä kommentteissaan olla mahdollisimman tasapuolinen.

Ideaalitilanteessa yhteisöllistä kirjoittamista ja wikin käyttöä voivat olla samanaikaisesti opettamassa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että tieto- ja viestintätekniikan opettajat. Integroiva opettaminen lisää oppilaitten yksilöllistä ohjaamista. Lisäksi pedagoginen tuki mahdollistaa sen, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja voi keskittyä kirjoittamisen ohjaamiseen.

YHTEISÖLLISTÄ KIRJOITTAMISTA ILMAN TIETOKONETTA

Nykyisessä teknologiaa ihannoivassa yhteiskunnassamme tietokoneita ei ole käytössä vielä kaikissa Suomen kouluissa. Tietokoneettomuus ei kuitenkaan saa olla yhteisöllisen kirjoittamisen ja siten tiedon kollektiivisen rakentamisen este. Yhteisöllinen kirjoittaminen onnistuu edelleen perinteisinkin keinoin. Paperit ja kynät toimivat, ja paperille kirjoitettuja tekstejä voi vaihdella oppilaitten kesken. Kommentteja voi kirjoittaa liimalapuille ja vertaispalautetta antaa myös suullisesti.

Jos koulussa on vain vähän tietokoneita, opettaja voi sijoittaa oppilaat koneille pareittain. Tällöin oppilaat joutuvat neuvottelemaan tekstistään jo luomisvaiheessa paljon, mikä vaa-

tii harjoittelua. Turhautuminen on todennäköistä, jos yhteisölliset työskentelytaidot eivät vielä ole hallussa. Tekstiä ei välttämättä synny niin vaivattomasti ja runsaasti kuin silloin, jos kukin saisi kirjoittaa omassa rauhassaan omalla koneellaan. Toisaalta alusta alkaen yhdessä kirjoittaminen voi joissain tapauksissa olla tekstintuottamista edistävä asia. Tällaista vaihtoehtoa voivat kokeilla etenkin ne oppilaat, jotka eivät tahdo saada tekstiä yksinään aikaiseksi.

PÄÄTÄNTÖ

Fiktiowiki-projektin aikana huomasimme muutamia tärkeitä asioita wikin käytöstä opetuskokeiluluokassa ja yleisesti. Wiki on mutkaton työympäristö, jonka teknisen toiminnan oppivat helposti niin oppilaat kuin opettajat. Wikin käyttö innosti oppilaita, ja he kirjoittivat sinne melko vapautuneesti. Wikiin kirjoittaminen tuntui kuitenkin rinnastuvan vapaa-ajan informaaliin internetkirjoittamiseen, ja kommentointimahdollisuutta käytettiin ohjauksesta huolimatta enemmän chat-palstan tavoin kuin vertaispalautteen antoon. Wikin opiskelukäyttöön pitää sosiaalistua ja opetella.

Wiki on työkalu ja toimintaympäristö, joka mahdollistaa yhteisöllisen kirjoittamisen ja vapaan yhteisen työskentelyn. Wiki muistuttaa monessa suhteessa yhteisöllistä blogia. Wikissä kaikilla on kuitenkin vapaat oikeudet tuottaa tekstiä eikä mikään yksittäinen teksti välttämättä kuulu pelkästään yhdelle kirjoittajalle. Samalla tavalla tekstit eivät myöskään ole irrallisia ja yksittäisiä, vaan ne lomittuvat ja linkittyvät toisiinsa monilla tavoilla. Wiki, jossa oppilaat toimivat yhdessä, muodostaa käyttäjiensä keskeisen monisyisen yhteisön, joka toimii sekä virtuaalisesti wikin sisällä että sen ulkopuolella.

Wikiä voi hyödyntää opetuksessa monin tavoin. Kokemuksemme perusteella wikin keskeisintä antia on, että se mahdollistaa yhteisen tekijyyden käyttäjiensä kesken. Wiki myös yhdistää sekä oppilaitten kirjoittamat tekstit että opeteltavat asiat laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Wiki opettaa oppilaita avoimuuteen omien töittensä suhteen. Kommentointimahdollisuus on hyvä keino harjoitella vertaispalautteen luontevaa antamista ja vastaanottamista.

Koska wiki on paitsi kirjoitusalueesta myös yhteisö, sen toimintakulttuuriin pitää luoda pelisäännöt. Wiki mahdollistaa kiusaamisen ja klikkiytymisen, joten oppilaiden välille syntyviin sosiaalisiin ongelmiin pitää varautua. Yhteisten sääntöjen luominen ja niihin sitoutuminen opettaa netikettiä laajemminkin, jos opettaja osaa linkittää wikikäyttäytymisen muihin oppilaiden käyttämiin sosiaalisiin medioihin. Uuden opiskelumethodin käyttäminen ei koskaan suju ongelmitta, eikä oppilailtaakaan voi vaatia wikin kaikkien ominaisuuksien välitöntä hyödyntämistä ja tavoitteenmukaista käyttäytymistä ilman opettelua. Parhaimmillaan wiki voi antaa oppilaille yhteisen, motivoivan oppimiskokemuksen. Myös opettaja saa mahdollisuuden seurata oppilaiden kirjoitusprosessia ja taitoja uudella tavalla.

Lähteet

Alexa 2012. Alexa Web Information Company. Viitattu 3.6.2012

<http://www.alexacom/topsites>

Autio, P. & Rikman, J. 2012. Kuudesluokkalaiset internetin sosiaalisissa ympäristöissä - lasten näkemyksiä vuorovaikutuksesta internetissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Jyväskylän normaalikoulu 2004. Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 2004, tavoitteet ja sisällöt vuosiluokilla 7.-9. Viitattu 15.8.2012

[https://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-](https://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiske-)

[opiske-](https://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiske-)

[lu/opetussuunnitelma/ops_perusopetus/Jyvaeskylaen%20normaalikoulun%20esi-%20ja%20perusopetuksen%20opetussuunnitelma%202011x.pdf](https://www.norssi.jyu.fi/opetus-ja-opiske-lu/opetussuunnitelma/ops_perusopetus/Jyvaeskylaen%20normaalikoulun%20esi-%20ja%20perusopetuksen%20opetussuunnitelma%202011x.pdf)

Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008.

Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Murtorinne, A. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Parker, K. R. & Chao, J. T. 2007. Wiki as a Teaching Tool . Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects Volume 3, 2007, 57-72. Viitattu 15.8.2012

<http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf>

Suoninen, A. 2004. Mediankielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, M., Kalalahti, M. & Vilhula, A. 2011. Wikiä käyttämään! - Tukea wikin valintaan ja käyttöönottoon. Tampereen yliopisto. Viitattu 15.8.2012

<http://tampub.uta.fi/infim/978-951-44-8403-2.pdf>

PALAUTEKYSELY FIKTIOWIKI-OPINTOJAKSOSTA

Tämä on palautekysely Fiktiowiki-tunneista. Vastaathan huolellisesti että saamme mahdollisimman tarkan kuvauksen kokemuksistasi tämän opetuskokeilun ajalta! :)

Fiktiowikin käyttö oli...

	1	2	3	4	5	
Vaikeaa						Helppoa

Mikä wikin käytössä oli helppoa/vaikeaa?

Opin kirjoittamaan kuvauksia opintojakson aikana

	1	2	3	4	5	
Eri mieltä						Samaa mieltä

Miltä tuntui kirjoittaa tekstejä wikiin, missä muut oppilaat pääsivät lukemaan, kommentoimaan ja käyttämään niitä?

Hyvää wikin käytössä tekstien kirjoittamiseen oli:

Huonoa wikin käytössä tekstien kirjoittamiseen oli:

Muita ajatuksia Fiktiowiki-opintojaksosta:

LIIKKUVA KUVA ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

**Mari Kröger, Senna Kiviniemi, Pirjo Jokiaho, Hannes Pettersson
ja Ari Tuhkala**



JOHDANTO

Kuvan sanotaan kertovan enemmän kuin tuhat sanaa. Videokuvalla voidaan kertoa valokuvaakin enemmän, jos sitä osataan käyttää oikealla tavalla hyväksi. Tämän artikkelin tarkoituksena on kertoa elävän kuvan käytöstä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Artikkelissa kerromme videokuvausprojektista, jonka toteutimme osana opetusharjoitetta Jyväskylän normaalikoulussa keväällä 2012. Projektin aikana kahdeksannen luokan oppilaat tekivät novellien ja satujen pohjalta pienoiselokuvia draaman ja videokuvausten avulla. Lisäksi projektista toteutettiin sovellettu versio kahdessa alakoulussa. Toivomme, että esimerkkiprojektimme innostaisivat muitakin kokeilemaan videokuvausta opetusmenetelmänä eri oppiaineissa ja integraatioprojekteissa, koska soveltamismahdollisuuksia on lähes rajattomasti.

Kulttuuri ja viestintä ovat voimakkaasti kuvallistuneet, minkä vuoksi liikkuvaa kuvaa on perinteisten medioiden, kuten elokuvien ja television, lisäksi nykyään paljon myös esimerkiksi internetissä ja mobiilipalveluissa (Nevala 2007, 3). Monille nuorille videokeronta on nykyään kirjoitettua tekstiä luontevampi tapa vastaanottaa ja tuottaa tietoa. Osa perusopetuksessa nyt opiskelevista nuorista valmistuu tulevaisuudessa ammatteihin, joita ei vielä ole olemassa. Näissä ammateissa luovuus ja joustavuus ovat melko varmasti tärkeitä ja vaadittavia taitoja. Luovuus voidaan nähdä kykynä ajatella jostakin asiasta uudella tavalla: mikäli jollakin keinolla ei saavuteta tavoitteita, on ajateltava eri tavalla aina uudelleen, kunnes päämäärä saavutetaan. (Vähähyyppä 2011, 19.)

Oppilaiden luovaa ajattelua tulisi kehittää jo perusopetuksessa. Videon käyttäminen opetuksessa tukee luovuuden kehittämistä, koska se saa oppilaat ajattelemaan asioita uudesta näkökulmasta. Omien videoiden suunnittelemisessa, kuvaamisessa ja editoinnissa tarvitaan analyysitaitoja ja kykyä muuntaa esimerkiksi teksti kuvaksi. Oppilaiden tulee saavuttaa koulussa uuden ajan kansalaistaitoja, joihin kuuluu muun muassa medianlukutaito. Taitojen kehittymisessä tarvitaan uusia innovatiivisia oppimiskäytänteitä (Vähähyyppä 2011, 20). DV-tuotannon eli digitaalivideoiden avulla on mahdollista motivoida lapsia ja nuoria äidinkielen ja viestinnän opiskeluun ja harrastamiseen (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 190). Videon ja elokuvan käyttö edistää innovatiivisuutta ja luovia oppimiskäytän-

teitä erityisesti silloin, kun oppilaat pääsevät itse suunnittelemaan sisältöä ja tuottamaan kuvamateriaalia.

MEDIATAITO, UUDEN AJAN KANSALAISTAITO

Medioiden luku- ja kirjoitustaito ovat tärkeitä uuden ajan kansalaistaitoja, joita ilman yksilö voi olla vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta ja jopa omasta yhteisöstään. Siksi olisi tärkeää saada kaikki oppilaat innostumaan ja oppimaan mediataitoja, joita tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Videotuotantoprojektien on havaittu innostavan ja motivoivan monenlaisia oppijoita, esimerkiksi käytännön tekemisestä kiinnostuneita, luovia tai teknologian käytössä taitavia oppilaita sukupuolesta ja iästä riippumatta. (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 191.) Videotuotannossa oppilailla on usein mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan, koska ryhmän jäsenille voidaan jakaa erilaisia vastuualueita.

Aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan ei ole enää ainoastaan yleisönosastokirjoitusten kirjoittamista, vaan yhä useammin vaikuttamiseen käytetään liikkuvaa kuvaa. Ihmiset vaativat kuvatodisteita: uskomme siihen, mitä näemme. (Nevala 2007, 3.) Oppilaiden olisi hyvä oppia, että kuvan keinoin on mahdollista vaikuttaa ja toisaalta luoda vaikutelmia, jotka saattavat olla vääristyneitä tai valheellisia. Kun oppilaat kuvaavat omia videoitaan, he pääsevät pohtimaan myös vaikuttamisen keinoja ja niiden teknistä toteutusta. He oppivat medianlukutaitoa ja mediakriittisyyttä.

Aikuiset, esimerkiksi opettajat tai vanhemmat, saattavat kokea mediamaailman tarjoamat elämykset haitallisiksi, ja tällaisen negatiivisen asenteen vuoksi ajantasainen mediakasvatus voi estyä, kun oppilaat eivät saa mahdollisuutta oppia uusilla ja monipuolisilla tavoilla. Parhaimmillaan formaalit ja informaalit oppimisympäristöt tukevat toisiaan: kieltä ja tekstitaitoja on mahdollista oppia molemmissa. (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 190.) Formaaleiksi oppimisympäristöiksi voidaan käsittää esimerkiksi perinteiset oppikirjat, muut koulua varten tehdyt materiaalit ja kouluympäristö yleensä. Autenttiset tekstit ja esimerkiksi elokuvat, musiikki ja monet internetsivustot voidaan nähdä informaaleina oppimisympäristöinä, joita oppilaat käyttävät vapaa-aikanaan ja joissa he oppivat monenlaisia taitoja lähes huomaamattaan.

KAMERAKYNÄ KIRJOITTA

Kirjoittamista pidetään perinteisesti tärkeimpänä ajattelemisen välineenä, mutta samaan tarkoitukseen voi käyttää myös visuaalista kynää eli videokameraa, jolla kuvaaminen on nykyään monesti rinnastettu perinteiseen kirjoittamiseen. (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 190.) Kamerakynä-ajattelun mukaan videokameraa käytetään kuten kynää: kameran avulla havainnoidaan ja esitetään uudelleen todellisuutta, dokumentoidaan asioita ja tapahtumia, kerrotaan maailmasta ja välitetään tietoa. Kamerakynä ei käsitteenä tarkoita kynää muistuttavaa kameraa, vaan nimi liittyy ajatukseen tavallisen videokameran käyttämisestä itseilmaisuuksiin kirjoittamisen tavoin. Kameran käyttäminen opetusvälineenä on toimintatapa, joka edistää muuta oppimista. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 24, 28.)

Mediakasvatuksen näkökulmasta videokameran opetuskäytössä on tärkeää representaatio eli ilmiön, asian tai elinympäristön uudelleen esittäminen. Oppilaat voivat kamerakynän avulla kertoa, miten he näkevät maailman. Kamerakynä on jatkuvasti mukana opetuksessa, ei vain projekteissa. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 24.) Näin siitä tulee luonteva osa oppitunteja ja oppimista, ja oppilaat oppivat käyttämään kameraa apuvälineenä, kun he tuovat ajatuksiaan ilmi tai tuottavat representaatioita. Audiovisuaalinen kirjoittaminen videokameran avulla on kuin luovaa kirjoittamista, jossa jokainen oppilas välittää ajatuksiaan persoonallisella käsialallaan (Nevala & Kiesiläinen 2011, 28).

OPPIMINEN ON AKTIIVISTA YHTEISTOIMINTAA

Yhteistoiminnallinen oppiminen on luonteva työskentelytapa (Nevala & Kiesiläinen 2011, 24). Samalla oppilaat oppivat työelämässä tärkeää projektityöskentelyä ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Videoprojektin aikana oppilaat tekevät yhteistyötä ja neuvottelevat kuvaamiseen ja näytelmään liittyvistä asioista. Projektiin liittyvät kiinteästi yhteistoiminnalliset työtavat, koska lopputulos on yhteinen: kaikkien työpanosta tarvitaan ja oppilailla on erilaisia rooleja ryhmässä (Nevala & Kiesiläinen 2011, 31).

Nykykäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa oppija rakentaa itse oman tietonsa (Nevala & Kiesiläinen 2011, 31). Videon käyttäminen opetuksessa tukee

tätä konstruktivistista oppimiskäsitystä, koska oppilas luo itse uutta ja muokkaa tietoa. Videokamera on laite, joka pakottaa havainnoimaan ja analysoimaan tehtyjä havaintoja (Nevala & Kiesiläinen 2011, 33). Oppilaiden pitää päättää, mikä on olennaista ja miten se näytetään kameran avulla katsojille siten, että saadaan aikaan haluttu vaikutelma. Se, mihin oppilaiden huomio kohdistuu, määrittää sen, mitä he oppivat. Tämän vuoksi on tärkeää, että oppilaiden huomio saadaan videoprojektin aikana kohdistettua oppimisen sisältöihin eikä ainoastaan välineeseen eli videokameraan. Tavoitetta edistää se, että tehtävällä ja kuvaamisella on selkeä päämäärä eli toiminnallinen tavoite. On pohdittava esimerkiksi sitä, miten tehdään ja miksi tehdään sekä mihin huomion tulisi kohdistua. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 31.)

VIDEON KÄYTTÄMISEN ETUJA OPETUKSESSA

Asiat opitaan yleensä paremmin, kun niihin liitetään voimakas tunne, kokemuksellisuus tai elämyksellisyys (Nevala & Kiesiläinen 2011, 29). Videokuvaamisen avulla oppilaat voivat saada elämyksiä esimerkiksi näytellessään kameran edessä ja katsellessaan toisten tuotoksia. Videokuvaaminen lisää oppilaiden aktiivisuutta luokkatilanteessa, ja oppilaiden autonomisuus sekä metakognitiiviset taidot kehittyvät (Nevala & Kiesiläinen 2011, 29). Videoprojektissa oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät. Ryhmän sisällä on monta mielipidettä, joiden pohjalta on saatava aikaan vain yksi lopputulos. Oppilaat oppivat harjoitusta tehdessään työelämässäänkin tärkeitä neuvottelu- ja ryhmätyötaitoja. Valmiin videon kautta ryhmä on vuorovaikutuksessa myös yleisön kanssa, mikä pitää ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 34.)

Videota suunnitellessaan ja kuvatessaan oppilaat pääsevät toteuttamaan itseään taiteellisesti ja tutkivat ulkomaailman lisäksi omaa sisäistä maailmaansa. Oppilaiden pitää ottaa toteutuksessa huomioon se, miten katsoja näkee asiat, ja pohtia esimerkiksi sitä, miten video vaikuttaa ja onko se selkeä (Nevala & Kiesiläinen 2011, 32–33). Se opettaa oppilaita miettimään asioita eri näkökulmista ja saa heidät ajattelemaan vaikuttamisen keinoja. Edellä kuvatut asiat ovat tärkeitä minkä tahansa tekstin luomisessa. Videoprojekti kehittää monipuolisesti oppilaiden tekstitaitoja.

Videotuottamiseen kohdistuvien tapaustutkimusten perusteella voidaan havaita, että videotuottamisen avulla opitaan hyvin monentyyppisiä taitoja ja sisältöjä. Näitä ovat mm.

- lisääntynyt motivaatio, opiskelusta nauttiminen ja sitoutuminen oppiaineeseen
- medialukutaidon kehittyminen
- itsereflektion ja oman käyttäytymisen arvioinnin mahdollisuuksien lisääntyminen
- luovan itseilmaisun mahdollisuuksien lisääntyminen
- teknisten taitojen kehittyminen
- oppilaiden itsearvostuksen kasvaminen
- alisuoriutuvien ja vastahakoisten oppilaiden motivointi ja aktivointi
- viestintä- ja esiintymistaitojen kehittyminen, esim. haastatteleminen ja näytteleminen
- oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kehittyminen
- itseohjautuvan opiskelun määrän lisääntyminen
- korkeampien ajattelutaitojen (esim. ongelmanratkaisu, päättely, suunnittelu, analysointi, luominen ja kyseenalaistaminen) sekä metakognitiivisen ajattelun kehittyminen
- ryhmätyötaitojen kehittyminen.

(Hakkarainen & Kumpulainen 2011: 16.)

VIDEOPROJEKTIMME TOTEUTUS – MITÄ ÄIDINKIELEN TUNNEILLA TEHTIIN?

Toteutimme kahdeksannen luokan oppilaiden kanssa kuudella äidinkielen tunnilla videoprojektin, jonka aikana oppilaat tekivät sadun tai novellin pohjalta lyhyen elokuvan. Jaotimme luokan neljään ryhmään, joista jokaisessa oli neljästä viiteen oppilasta. Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat tutustuivat heille annettuihin teksteihin ja valitsivat niistä itsel-

leen mieluisimman. Seuraavalla tunnilla ryhmät suunnittelivat tekstin pohjalta käsikirjoituksen, johon kirjattiin roolit, vuorosanat, mahdollinen puvustus ja kuvauspaikat. Kuvausaikaa oli vähän, joten kehoitimme oppilaita tekemään mahdollisimman tarkan kuvaussuunnitelman eli kuvakäsikirjoituksen. Videot kuvattiin yhden oppitunnin aikana, ja editointiin käytettiin kaksi tuntia. Projektin viimeisellä tunnilla oppilaat ja opettajat kokoontuivat auditorioon nauttimaan esityksistä ja antamaan niistä palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti. Seuraavaksi esittelemme projektin toteutuksen tunti tunnilta sekä pohdimme, mitä tunti vaati oppilailta ja ohjaajilta sekä missä onnistuimme ja mitä olisimme voineet tehdä toisin.

Ensimmäinen tunti: projektin esittely ja pohjateksteihin tutustuminen

Ensimmäisellä tunnilla kerroimme oppilaille, mitä seuraavien tuntien aikana oli tarkoituksena tehdä. Jaoin luokan neljän–viiden oppilaan ryhmiin, ja jokainen ryhmän jäsen sai luettavakseen eri tekstin kuin muut samassa ryhmässä olevat. Teksteinä oli sekä perinteisiä satuja että nuorten novelleja. Annoimme ohjeeksi, että sadut voi muokata moderniin suuntaan eli siirtää nykypäivään. Novellit olivat nykyaikaisia jo valmiiksi, joten niitä ei tarvinnut muuttaa siltä osin.

Tarkoituksena oli käyttää asiantuntijaryhmiä siten, että yksi oppilaista lukee yhden tekstin ja esittelee sen muille, jolloin kaikkien ryhmän jäsenten ei tarvitse lukea kaikkia tekstejä ja aikaa jää enemmän elokuvan suunnitteluun ja kuvaukseen. Asiantuntijaryhmät toimivat melko hyvin, mutta tekstit olivat eripituisia ja osa lukijoista muita nopeampia ja osa hitaampia, mikä vaikutti siihen, että joissakin ryhmissä osa oppilaista luki monta tekstiä ja osa vain yhden. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut lopputulokseen, vaan lähes kaikki ryhmät saivat valittua tekstin, jonka pohjalta alkoivat seuraavalla tunnilla työstää käsikirjoitusta. Yhdellä ryhmistä oli vaikeuksia päästä tekstivalinnasta yksimielisyyteen, ja ryhmä sai seuraavan tunnin alkuun aikaa pohtia valintaansa. Suurin osa ryhmistä valitsi pohjatekstikseen sadun. Yksi ryhmä otti *Ruman ankanpoikasen* ja toinen *Jäniksen ja kilpikonnan kilpajuoksun*. Kolmas ryhmä päätti tehdä elokuvan *Keisarin uudet vaatteet* -sadun pohjalta. Neljäs ryhmä valikoi pohjatekstikseen *Kari Hotakaisen* novellin *Elokuun yössä Urpo piipittää*.

Toinen tunti: käsikirjoituksen laatiminen

Projektin toisen tunnin tavoitteena oli, että oppilaat laativat valitsemastaan tekstistä kuvakäsikirjoituksen, jonka avulla he pystyvät kuvaamaan pienoiselokuvan seuraavan äidinkielen tunnin aikana. Käsikirjoituksen tarkoituksena oli saada oppilaat hahmottamaan eri kohtaukset visuaalisesti. Samalla he tutustuivat sellaisiin elokuvamaailman käsitteisiin kuin otos, kohtaus, kuvakulma, kuvakoko ja repliikki. Kerroimme oppilaille perusasioita kuvakäsikirjoituksen tekemisestä sekä esittelimme erilaisia kuvakokoja ja kuvakulmia, joilla pystyy vaikuttamaan pienoiselokuvan ilmeeseen. Kuvakokoja havainnollistaaksemme jaoin oppilaille kuvakoot-monisteen *Mediametka*-sivustolta (Metka ry 2012).

Oppilaat jakautuivat edellisellä kerralla annettuihin ryhmiin ja alkoivat tehdä käsikirjoitusta paperille. *Mediakompassin* kuvakäsikirjoituspaperilla (Yle.fi 2012) oli valmiiksi ruutuja eri kohtauksia varten sekä viivoja, joille pystyi kirjoittamaan tarkempia tietoja kohtauksen sisällöstä. Käsikirjoitukset sisälsivät seuraavia asioita: tapahtumien kulku, roolitus (näyttelijät, kuvaajat), vuorosanat, kuvauspaikat, puvustus sekä kuvakulmat ja -koot.

Oppilaat joutuivat lyhyessä ajassa miettimään paljon erilaisia asioita. Suunnitteluvaihe vaati ryhmältä neuvottelutaitoja, jotta ryhmä saisi aikaiseksi kaikkia miellyttävän lopputuloksen. Koska oppilaiden tehtävänä oli laatia alkuperäisen tekstin pohjalta uusi teksti eli oma versio ja tulkinta, ryhmät sovelsivat pohjatekstiä persoonallisella ja luovalla tavalla: muun muassa satujen eläinhahmot oli muutettu ihmisiksi, *Keisarin uudet vaatteet* sai traagisen lopun, ja tarinan opetus oli sovellettu nykypäivään sopivalla tavalla.

Kuvakäsikirjoituksen laatimiseen varattu aika oli liian tiukka. Oppilaille kannattaisi antaa aikaa vähintään kaksi oppituntia, jotta he saisivat rauhassa miettiä, mitä ja miten kuvataan. Samalla elokuvien sisältöä ehdittäisiin pohtia tarkemmin.

Kolmas tunti: kuvaus

Kolmannen tunnin tavoitteena oli, että oppilaat kuvaavat pienoiselokuvansa suunnitelmiensa mukaan tunnin aikana. Tunnin alussa kerroimme perustiedot kameran käytöstä. Sen

jälkeen oppilaat jakautuivat ryhmiinsä ja me harjoittelijat jakauduimme niin, että jokaisen ryhmän mukana meistä oli vähintään yksi. Yksi ryhmä lähti kuvaamaa ulos, mutta muut ryhmät kuvasivat pääosin sisällä. Osalla ryhmistä oli vaikeuksia päästä alkuun, ja joitakin kohtauksia piti kuvata moneen kertaan. Oppilaat olivat selvästi innostuneita kuvaamisesta ja pyrkivät saamaan työnsä ajoissa valmiiksi. Jokainen teki oman osansa ryhmän eteen.

Aikaa oli liian vähän sekä kameran käytön opastamiseen että kuvaamiseen. Tiukka aikataulu vaikutti muun muassa siihen, että videoista ei voinut tulla kovin pitkiä eikä kohtauksia pystynyt kuvaamaan moneen kertaan uudelleen. Opettajilla kannattaa olla selkeä ennalta sovittu työnjako siitä, kuka seuraa mitäkin ryhmää ja miten oppilaita opastetaan. Oppilaat olivat omatoimisia ja innostuneita, joten kuvaaminen sujui pääosin hyvin.

Neljäs ja viides tunti: editointi

Varasimme editointiin aikaa kaksi oppituntia, jotta oppilaat ehtisivät tutustua ohjelmaan ja editoida videonsa. Ajan säästämiseksi päätimme siirtää videot kameroista tietokoneille ennen ensimmäistä tuntia. Käytimme tietokoneina *Maceja* ja editointiohjelmistona *iMoviea*.

Ensimmäisen tunnin alussa kerroimme editointiohjelman perustoiminnot ja havainnollistimme niiden käyttöä esimerkkivideon avulla. Perustoimintoihin kuuluivat ohjeet videon leikkaamiseen sekä ääniefektien ja siirtymien lisäämiseen. Lisäksi kävimme läpi erilaisia tehosteita, kuten otosten hidastamista. Tämän jälkeen oppilaat jakautuivat ryhmittäin koneiden ääreen. Oli tärkeää, että mahdollisimman moni pääsi kokeilemaan editointia, joten editoijaa tuli vaihtaa välillä. Editoiminen onnistui pääosin sujuvasti, mutta yhdessä ryhmistä ensimmäinen editoija olisi vienyt päätösvallan muilta, ellei editoijaa olisi pyydetty vaihtamaan.

Ryhmiä työkentely oli erinomaista. Oppilaat ehdottivat mitä mielenkiintoisimpia lisäefektejä videoon. Osalla oli aiempaa editointikokemusta, mikä näkyi esimerkiksi siten, että kotoa tuotiin ääninäytteitä, joita oppilaat halusivat lisätä videoon. Oppilaat osasivat hyödyntää myös epäonnistuneita otoksia, kun he lisäsivät videon loppuun hauskoja koh-

tauksia eri tavoilla hidastettuna ja ilman hidastusta. Samalla he oppivat kuin huomaamattaan editointiohjelman erilaisia toimintoja.

Toisella editointitunnilla osa ryhmistä oli saanut videon lähes katsottavaan muotoon, mutta useimmilla ryhmillä editointi oli vielä pahasti kesken. Tunti käytettiin suurimmaksi osaksi ensimmäisen tunnin työn jatkamiseen ja viimeistelemiseen. Jos videot olisivat olleet pidempiä, editointiin olisi kannattanut varata aikaa enemmän kuin kaksi tuntia.

Kuudes tunti: videoiden katsominen ja palaute

Viimeisen tunnin tavoitteena oli katsoa oppilaiden videot sekä antaa niistä palautetta. Tunnin aikana ryhmät esittelivät vuorollaan työnsä. Ensin oppilaat kertoivat hieman työskentelystään ja tekstistä, jonka pohjalta käsikirjoitus oli tehty. Sen jälkeen katsoimme yhdessä ryhmän aikaansaannoksen.

Muut oppilaat täyttivät näkemänsä perusteella palautelomakkeen, jossa arvioitiin viisitähteisellä asteikolla eri osia, joita olivat käsikirjoitus, näyttelemineen, kuvaus, editointi ja kokonaisuus. Tunnin lopussa jokainen oppilas täytti myös itsearviointilomakkeen, jonka avulla sai esittää mielipiteensä projektista. Lisäksi oppilaat saivat kertoa, mitä he oppivat, miten ryhmän yhteistyö sujui, mikä oli oma panos ryhmätyössä, missä ryhmä onnistui parhaiten ja minkä arvosanan antaisi omalle ryhmälleen. Oppitunnin lopussa annoimme ryhmille suullista palautetta ja lisäksi laadimme kirjallisen palautteen, jonka oppilaat saivat myöhemmin.

OPPILAILTA SAATU PALAUTE

Itsearviointilomakkeen palautti yhteensä 16 oppilasta. Kaikki palautetta antaneet oppilaat olivat sitä mieltä, että videoprojekti oli mukava ja onnistunut. Osa oli kertonut lisäksi, että oli mukava saada uudenlaista sisältöä äidinkielen tunneille. Kun oppilailta kysyttiin, mitä he olivat projektin aikana oppineet, suurin osa vastasi oppineensa eniten tekniikkaan ja ohjelmaan liittyviä asioita. Suurin osa kertoi oppineensa käyttämään kameraa, editoimaan sekä käyttämään *iMovie*-ohjelmaa. Jotkut mainitsivat oppineensa myös näyttele-

mistä ja ohjaamista. Joillekin projekti ei ollut tuonut uutta opittavaa sisältöä, he olivat editoineet ennenkin ja olivat mitä ilmeisimmin lahjakkaita tietotekniikan käytössä.

Oppilaat arvioivat oman ryhmänsä toiminnan pääosin hyväksi. Suurimmassa osassa vastauksista ryhmän kerrottiin toimineen hyvin yhdessä: rooleja oli vaihdettu välillä, työskentely oli mutkatonta, ja ryhmä sai mainion elokuvan aikaiseksi. Ryhmät arvioivat oman ryhmän suoritusta elokuvamaailmasta tutuilla tähdillä. Suurin osa vastanneista arvioi ryhmänsä suorituksen 4–5 tähden arvoiseksi. Vain yksi vastanneista antoi suoritukselleen kolme tähteä. Oppilaat kertovat tehneensä monia asioita elokuvaprojektin aikana, vain parissa vastauksessa mainitaan yksi tehtävä, kuten näytteleminen. Muissa vastauksissa on lueteltu useita tehtäviä. Oppilaiden vastausten perusteella voidaan päätellä, että projekti oli kokonaisuutena onnistunut: oppilaat olivat motivoituneita, ja he oppivat uutta.

Otteita oppilaiden palautteista:

Videosta tuli hyvä ja oli kivaa, mutta aikaa olisi voinut olla enemmän.

Kaikki osallistuivat projektiin tosi aktiivisesti ja lopputulos oli todella hyvä!

Olisi pitänyt olla enemmän aikaa että kokonaisuudesta olisi tullut täydellinen.

Hullun HAUSKAA!

Yhteistyö oli hyvää, hommat sujuivat melko hyvin :)

Meillä oli hauskaa ja katsojat tykkäsivät. Ja jälki oli ihan hyvää.

KÄYTÄNNÖN VINKKEJÄ KUVAUKSEEN JA EDITOINTIIN

Tekniikan toimivuuteen kannattaa kiinnittää huomiota. Projektia suunniteltaessa on tärkeää testata, että kaikki tarvittavat välineet ovat saatavilla ja ne toimivat. Videokameroita on monenlaisia, ja niiden tallennusformaatti saattaa vaihdella. Erilaiset videokamerat tuottavat erilaisia formaatteja, jotka ovat tunnistettavissa eri tiedostopäätteistä. Tunnetuimpia päätteitä videolle perinteisissä videokameroissa ovat .avi ja .mov. Mobiililaitteissa yleisin on .3gp. Tiedostoformaattit näkyvät tietokoneelle siirretyn tiedoston perässä tai tiedoston ominaisuuksista.

Formaatilla ei varsinaisesti ole muuta merkitystä kuin se, että sen täytyy sopia yhteen editointiohjelman kanssa. Editointiohjelman ja kameran välinen yhteensopivuus kannattaa testata, ennen kuin projekti aloitetaan. Paras tapa on kuvata lyhyt video, liittää kamera tietokoneeseen ja editoida sekä tallentaa tuotos, eli toisin sanoen käydä koko prosessi läpi. Yllättäviä ongelmia saattaa ilmetä silloin, kun editointiohjelma hyväksyy videoformaatin, mutta ei kuitenkaan toimi kunnolla. Tällainen ongelma oli projektissamme esimerkiksi .mov-päätteen kanssa *Windows Movie Makerissa* (elokuvatyökalu), sillä *Movie Maker* ei hyväksynyt videota leikatessa automaattisia välitallennuksia. Välitallennuksilla ei olisi ollut muuten suurta merkitystä, mutta yhteensopivuus .mov-päätteiden kanssa oli niin huono, että ohjelma kaatui useasti. Tällöin editointi oli aloitettava alusta ja keskenäinen työ oli muistettava tallentaa manuaalisesti tasaisin väliajoin.

Osa kameroista on digitaalisia, mutta ne eivät käytä mitään tiettyä formaattia vaan tallentavat tiedon digitaaliselle DV-nauhalle. Tämä tarkoittaa sitä, että nauha täytyy äänittää tietokoneelle editointiohjelmalla. Videon tallentamisessa on syytä ottaa huomioon muutama asia. Video koostuu monesta laadukkaasta kuvasta, ja sen tallentamiseen tarvitaan riittävän nopea liitäntä, jotta osa kuvista ei hukkuisi matkalla. Näin ollen tietokoneessa täytyy olla kameran kanssa yhteen sopiva liitäntä. Yleinen liitäntä DV-nauhakameroissa on *FireWire*, koska se on nopea. Valitettavasti *FireWire* on useimmiten vain *Mac*-tietokoneiden liitäntä, eikä sitä yleensä ole *Windows*-koneissa. Uusimmissa kameroissa saattaa jo olla nopea USB3-liitäntä, mutta tällöin tietokoneen täytyy myös tukea USB3-liitäntää.

Käytimme DV-nauhalla varustettuja kameroita, jotka aiheuttivat jonkin verran ongelmia. Olimme alunperin suunnitelleet, että käyttäisimme ATK-luokkaa editointiin, mutta kamerat eivät sopineet liitännöiltään luokan tietokoneisiin, sillä siellä oli vain PC:itä. Onneksi koulussa oli myös *Mac*-luokka, jota oli yleensä käytetty musiikin opetuksen tukena. Saimme varattua luokan ja käyttöömmme tietokoneet, joihin kamerat kävivät. Luokka oli hieman pieni, mutta riittävän hyvä editoinnin tekemiselle.

Aina videoprojekteihin ei kuitenkaan tarvita suuria videokameroita, sillä usein yksinkertaisilla ja edullisilla pokkarikameroillakin saadaan kuvattua riittävän hyvää videoku-

vaa. Lisäksi ne sopivat helposti yhteen editointiohjelmien kanssa: ne käyttävät useimmiten .avi-formaattia, joka on yleisin videoformaatti, ja niiden liitännänä on yleensä perinteinen usb, joka käy kaikkiin tietokoneisiin.

LIIKKUVA KUVA ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPE- TUKSEN VÄLINEENÄ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteina muun muassa viestinnän perustaidot sekä oman kulttuurin tuntemus. Oppilaan tulisi oppia tarkastelemaan omaa ja muiden viestintää sekä kyetä vuorovaikutukseen erilaisissa tilanteissa monenlaisia viestintäkanavia hyödyntäen. Videoprojektissa oppilaiden teksti- ja viestintätaidot kehittyvät monipuolisesti. Kun oppilaat muokkaavat proosatekstistä kuvakäsikirjoituksen, he liikkuvat tekstilajien välillä. Kun kuvakäsikirjoitusta tehdään, on tärkeä päättää, mitä alkuperäisestä tekstistä siirretään kuvakäsikirjoitukseen ja missä muodossa se elokuvassa esitetään. Liikkuvassa kuvassa on otettava huomioon esimerkiksi kuvakulmat, kuvauspaikka, kuvan rajaaminen ja elokuvan tehokeinot.

Tavallinen, kirjoitettu teksti mahdollistaa oman mielikuvituksen käyttämisen. Kuva sen sijaan antaa ikään kuin valmiin mielikuvan katsojalle. Tekstissä voidaan esimerkiksi kertoa, että päähenkilö on laiha, mustatukkainen mies, mutta kuva näyttää miehen ulkonäön katsojalle valmiiksi, jolloin katsojan ei tarvitse sitä mielessään kuvitella. Videota tehdessään oppilaat joutuivat itse pohtimaan rajaamista ja kuvakulmia eli sitä, millaisen viestin he haluavat katsojalle välittää. Kuvakulmien harjoittelu tarjoaa samalla mahdollisuuden käytännölliseen kuva-analyysin harjoitteluun. Sen sijaan, että analysoitaisiin valmista kuvaa, pohditaan oman kuvan tuottamista ja sen avulla ilmaisemista. Näin ollen video-projekti yhdistyy esimerkiksi median sisältöjen ja kuvataiteen maailmaan (ks. luku 5). Liikkuva kuva on usein kirjoitettua tekstiä tiiviimpi ilmaisumuoto. Kuva tiivistää jo yhteen otokseen muun muassa ajan, paikan, henkilöt ja tunnelman. Videoprojektissa oppilaiden tulee pohtia, mitä he haluavat alkuperäisestä tekstistä elokuvaan siirtää. Mikä on elokuvan ydin? Mihin siinä keskitytään? Mitä jätetään taka-alalle tai kokonaan pois? On

olennaista, että he pohtivat videotaan myös katsojan näkökulmasta: miltä elokuvan eri osat näyttävät ja millainen kokemus katsojalle halutaan antaa.

OKL JALKAUTUU: VIDEOPROJEKTI NELJÄSLUOKKALAISILLE

Videoprojekti toteutettiin sovellettuna myös *OKL jalkautuu* -tapahtumassa kahdessa jyväskyläläisessä alakoulussa. Äidinkielen opiskelijat eivät olleet mukana tapahtumassa, vaan projektin toteutti kaksi tietotekniikan opiskelijaa. Aikaa oli varattu vain neljä tuntia, joten aikataulua oli tiivistettävä. Tuntisuunnitelmista jäivät pois tekstien lukeminen ja valitseminen. Oppilaiden piti käyttää mielikuvitusta ja tuottaa itse tarina, jonka pohjalta ryhmä teki kuvakäsikirjoituksen.

Aikaisemmasta projektista opimme, että onnistumisen kannalta tärkeintä on tarkistaa koulun laitteet ja ohjelmat perusteellisesti. Saimme sähköpostitse etukäteen tietoa koulun laitteistoista. Koululla oli neljä kameraa ja luokassa kolme tietokonetta. Tietokoneissa oli käyttöjärjestelmänä *Windows XP*. Sovimme rehtorin kanssa, että tulimme tarkastamaan laitteistot edellisenä päivänä, jotta kaikki varmasti toimisi hyvin. Tietokoneilla oli toimiva editointiohjelma (*Movie Maker*), joka kuuluu *Windows XP* -pakettiin. Varmistimme etukäteen, että kamerat toimivat eli jokaisessa on toimiva akku, muistikortti ja luokan tietokoneisiin sopiva USB-liitäntä.

Varsinaisena opetuspäivänä tapasimme luokanopettajan, haimme kamerat ja tarkistimme, että niille tallennetun videomateriaalin pystyy editoimaan valitsemallamme ohjelmalla eli *Movie Makerilla*. Yllätykseksemme videoita ei voinut editoida kyseisellä ohjelmalla, koska kamerat tallensivat videoformaattia .3gp, jota editointiohjelma ei tukenut. Onneksi luokanopettaja löysi myöhemmin sopivat kamerat, jotka toimivat editointiohjelman kanssa .avi-päätteisen tiedostoformaatin ansiosta.

Projektin alkaessa oppilaille kerrottiin, mitä oppitunneilla aiotaan tehdä. Tuntien ohjelma oli suunniteltu seuraavasti: Ensin keksitään tarina ja tehdään kuvakäsikirjoitus. Tämän jälkeen kuvataan tarina ja editoidaan tuotos. Lopuksi katsotaan videot yhdessä ja annetaan palautetta

Aluksi oppilaiden tuli muodostaa neljä ryhmää, keksiä tarina ja tehdä siitä kuvakäsikirjoitus, jonka pohjalta video kuvattiin. Kuvauksessa piti käyttää kolmea eri kuvakulmaa (lintuperspektiivi, sammakkoperspektiivi sekä oman katseen korkeus). Perspektiiveistä emme puhuneet, vaan yksinkertaistimme asian: ylhäältä, alhaalta ja katseen korkeudelta. Tämän lisäksi kehoitimme kokeilemaan myös kuvaustapaa, jossa kamera on hartialla, jolloin päähenkilön liike välittyy videoon. Jokaista tapaa oli siis käytettävä ainakin yhden kerran.

Ohjeistuksen jälkeen oppilaat alkoivat tehdä kuvakäsikirjoituksia. Osalla oli vaikeuksia päästä alkuun tarinan kirjoittamisessa, mutta pienellä herättelyllä mielikuvitus lähti lentoon. Osalla ryhmistä ideat olivat jo niin valloillaan, että he eivät olisi halunneet lähteä välitunnille. Välitunnin jälkeen aloitimme videoiden kuvaamisen. Jokaisella ryhmällä oli aikuinen ohjaaja, jonka valvoi oppilaiden työskentelyä. Kaikki videot kuvattiin koulun sisätiloissa. Oppilailla oli tilan rajallisuudesta huolimatta mielenkiintoisia ideoita kuvausta varten. Yhdellä videoista oppilaat saivat toteutettua mielikuvan etäpuhelusta siten, että henkilöiden väliin asetettiin sermi ja yksi ryhmäläinen kuvasi tapahtumaa sivusta, mikä loi katsojalle mielikuvan siitä, että henkilöt ovat eri paikoissa. Toinen ryhmä käytti olkapääkuvaustekniikkaa todella taitavasti ja kehitti koko tarinan yhden päähenkilön ympärille.

Kolmas tunti käytettiin editointiin. Tunnin alussa tutustuttiin editointityökaluun näyttämällä oppilaille esimerkkivideon avulla, mitä vaiheita editointiin kuuluu. Tämän jälkeen oppilaat ryhtyivät työhön. Vaatimuksena oli käyttää siirtymiä ja tehosteita sekä laittaa elokuvan alkuun tekstiksi elokuvan nimi. Ryhmä valitsi joukostaan editoijan, joka toimi ryhmän ohjeiden mukaan. Oppilailla oli paljon ideoita, ja tunti kului nopeasti. Ryhmät eivät olisi halunneet jättää työtä kesken, mutta seuraava tunti oli jo varattu videoiden katsomiseen. Editointiin olisi näin ollen voinut käyttää enemmän aikaa. Välitunnin aikana tallensimme oppilaiden työt ja latasimme ne opettajan koneelle, jotta pääsimme katsomaan videot heti seuraavan tunnin alussa. Viimeisellä tunnilla pidimme pienen gaalailan: pimensimme valot ja jokainen ryhmä sai aluksi kertoa, mistä heidän videonsa kertoo.

Katsoimme elokuvat ja kaikki saivat antaa toisilleen palautetta. Kokonaisuudessaan projekti sujui oikein hyvin.

Seuraavaksi toteutimme projektin toisessa alakoulussa, johon olimme yhteydessä sähköpostitse. Saimme tietää, että koululla ei ollut kameroita eikä tietokoneita. Onneksi löysimme yliopistolta muutaman vanhan kameran, joissa videokuva oli hieman rakeista ja epätarkkaa. Kamerat saivat kuitenkin kelvata, koska videon laatua tärkeämpää oli sisältö ja yhdessä oppiminen. Kameroiden lisäksi oli hankittava kannettavat tietokoneet. Saimme joiltakin opettajankoulutuslaitoksen opettajilta heidän työkoneensa lainaan. Kannettavista kuitenkin puuttui editointiohjelma, jonka asennukseen saimme viime hetkellä apua yliopiston tietohallintokeskuksesta. Kouluun päästyämme projekti eteni hyvin samaan tapaan kuin toisessa alakoulussa, sillä tuntisuunnitelma oli sama ja aikaa oli käytettävissä neljä oppituntia.

Alkuvaikeuksien jälkeen yhteistyö ryhmissä sujui hyvin. Kuvakäsikirjoitukset onnistuivat melko hyvin. Tiukan aikataulun takia ei kuitenkaan ehditty tarkistaa, sisältävätkö käsikirjoitukset vaaditut kuvaustavat, joten ryhmät toteuttivat videot haluamallaan tavalla. Oppilaat olivat omatoimisia, ja esimerkiksi editoinnin aikana he löysivät ohjelmasta toimintoja, joita heille ei opetettu. Oppilaiden valmiit videot herättivät keskustelua, ja yhden ryhmän Pankkiryöstö-elokuvan ampumakohtaus pohditutti eettiseltä kannalta. Kokonaisuudessaan elokuva oli kuitenkin onnistunut, eli paha sai palkkansa ja rosvo joutui vankilaan. Tällaisista elokuvan sisältöön liittyvistä asioista ja niiden herättämistä ajatuksista olisi hyvä keskustella yhdessä.

Luokanopettajat olivat molemmissa alakouluissa erityisen tyytyväisiä päivän kulkuun ja oppilaiden tuotoksiin. Toinen opettajista koki videon käyttämisen niin hyväksi, että aikoi ottaa videot käyttöön opetuksessa videoportfolioiden muodossa. Ideana videoportfolioissa on se, että oppittuja asioita kerrotaan videoille, jotka myöhemmin katsotaan kertautavana kokonaisuutena läpi. Lisäksi video on oppilaalle hyvä materiaali kertaukseen. Myös toinen luokanopettaja aikoi käyttää videota opetusmenetelmänä tulevaisuudessakin.

Toinen luokanopettajista kommentoi elokuvaprojektia jälkeenpäin seuraavasti:

Katsoimme tänä aamuna elokuvat kahdesti ja tuntuu siltä, että oppilaat katsoisivat niitä vaikka kuinka monta kertaa uudelleen. He huomaavat joka kerran uusia asioita eikä itsensä katsomisenkaan enää hihi-tytä niin paljon kuin eilen.

Lisäksi opettaja keräsi oppilailta palautetta menneestä koulupäivästä. Palautteista näkyi, että oppilaat olivat paitsi viihtyneet tunneilla myös oppineet paljon uutta kuvaamisesta ja erityisesti editoinnista. Oppilaat kuvailivat projektia seuraavin sanoin:

Elokuvan tekeminen oli kivaa, koska siinä oppi kuvaamaan. Haluaisin tehdä elokuvaa uudestaan. Se oli tosi kivaa.

Oli kivaa, mutta aikaa oli ehkä vähän liian vähän. Muuten oli tosi kivaa.

Oli erilainen päivä kuin yleensä. Mielenkiintoista tehdä ja suunnitella. Sitten sai nähdä muiden tekemät elokuvat niin päivä loppui hyvin.

Eilen oli kivaa ja olen oppinut teiltä paljon asioita, esim. ekana kun aloitettiin se työ niin alkoi kyllä jännittää, mutta se kyllä lähti ja oli kivaa. Olis kivaa jos tehtäis uudestaan.

Oli kivaa kun sai miettiä ryhmässä elokuvan ja esittää sen. Opin uusia tapoja kuvata vaikka en itse kuvannutkaan. Opin myös joten kuten editoimaan.

Oli kivaa ja latasin heti kotiin päästyäni saman ohjelman. Opin uusia taitoja ja kiitos kuuluu teille. Ajattelin tehdä itsekin oman lyhytelokuvan.

ÄIDINKIELEN SEKÄ TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIIKAN INTEGROINNIN EDUT JA HAASTEET

Artikkelissa tarkastelimme opetuskokeiluja, joissa integroitiin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan oppiaineiden sisältöjä. Projektissa ala- ja yläkoululaiset tekivät lyhyitä elokuvia satujen, novellien sekä itse laatimiensa tekstien pohjalta. Oppilaat vastasivat kaikista tuotannon vaiheista aina suunnittelusta puvustuksen kautta editointiin. Opetusharjoittelijoiden tehtävänä oli esitellä projekti, opettaa siihen liittyviä keskeisiä asioita sekä avustaa ja tukea oppilaita eri työvaiheissa. Projekti koettiin yleisesti onnistuneeksi: palautteen perusteella oppilaat pitivät elokuvan tekemisestä. Myös opetusharjoittelijat ja luokan omat opettajat olivat tyytyväisiä.

Opetuskokeilu osoitti, että äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan oppiaineet ovat integroitavissa yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa molemmille on tilaa. Projektissamme oppilaat kehittivät teksti- ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppivat uutta elokuvan tekemisestä ja tietotekniikasta. He muokkasivat lukemansa proosatekstin käsikirjoituksen muotoon tai keksivät oman tarinan, tekivät yhteisiä päätöksiä ja sitoutuivat yksilöinä ryhmän toimintaan.

Elokuvaprosjekti osoitti, että oppiaineiden integrointi sekä suunnitelman rakentaminen ja toteuttaminen vaativat hyvää yhteistyötä siihen osallistuvilta opettajilta. Yhteistyömme sujui mutkattomasti, mikä edisti tavoitteiden saavuttamista. Projektin aikana vastuuta jaettiin eri tavoin: ensimmäisillä tunneilla suurimman työn tekivät äidinkielen opetusharjoittelijat, kun taas editointivaiheesta vastasivat tietotekniikan opetusharjoittelijat. Kun tehtävät ja vastuu jaettiin eri oppiaineiden opetusharjoittelijoiden vahvuudet huomioon ottaen, projekti eteni sujuvasti.

Integraatioprojekti oli oppilaille, luokan opettajalle ja opetusharjoittelijoille uusi ja opettavainen kokemus. Projektin eri vaiheissa käytyjen keskusteluiden avulla tietämys toisista oppiaineista ja sisällöistä kasvoi. Samalla sai uusia näkökulmia, ideoita ja rohkeutta kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä omassa opetustyössä.

Jos äidinkielenopettaja ei tunne editoinnin tai videokuvauksen saloja, on tekninen tuki erityisen tarpeellista. Ilman apua kynnyks lähteä toteuttamaan videoprojektia oman opetusryhmän kanssa saattaisi nousta liian korkeaksi. Toisaalta videokuvauksen tai editointiohjelmien opettaminen ilman mielekästä ja oppilasta kiinnostavaa sisältöä voi tuntua turhauttavalta, joten äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjä kannattaa ottaa avuksi. Niitä voi hyödyntää lähes rajattomasti kieliopista kirjallisuuteen. Lisäksi projektiin voisi integroida esimerkiksi kuvataiteen, musiikin tai ilmaisutaidon tunteja. Annetaan mielikuvituksen laukata ja tehdään yhteistyötä eri aineryhmien opettajien kesken. Jokainen päivä luokassa on uusi seikkailu!

Lähteet

- Hakkarainen, P. & Kumpulainen, K. 2011. Johdanto: Kuva liikkuu - pysytkö mukana? Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva – Muuttuva opetus ja oppiminen. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 7-21. Viitattu 6.12.2011
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1>
- Metka ry 2012. Kuvakoot. Viitattu 4.3.2012
<http://mediametka.fi/oppimateriaalit/elokuva/elokuvakerronnan-perusteita/kuvakoot/>
- Nevala, T. 2007. Ajatus kamerakynästä: liikkuva kuva opetuksen välineenä, s. 3. Sodankylä: Sodankylän kunta, kamerakynä-projekti. Viitattu 6.12.2011
http://koulut.sodankyla.fi/elokuvakasvatus/kamerakyna/tekstit/ajatus_kamerakynasta.pdf
- Nevala, T. & Kiesiläinen, I. 2011. Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva – Muuttuva opetus ja oppiminen. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 23–35. Viitattu 6.12.2011
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmgren-Neuvonen, L., Kumpulainen, K. & Vehkaperä A. 2011. Oppimisen taitoja liikkuvalla kuvalla – teknologioiden innovatiivista yhdistelyä äidinkielen opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.), Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 189–207. Viitattu 6.12.2011
http://www.cicero.fi/documents/Opetusteknologia_koulun_arjessa_ensitulokset.pdf

Vähähyyppä, K. 2011. Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 17–20. Viitattu 6.12.2011

http://www.cicero.fi/documents/Opetusteknologia_koulun_arjessa_ensitulokset.pdf

Yle.fi 2012. Mediakompassi . Viitattu 15.9.2012

<http://mediakompassi.yle.fi/sites/mediakompassi.yle.fi/files/kuvakasikirjoituspohja.pdf>

Itsearviointi

Nimi: _____

Kerro mielipiteesi videoprojektista.

Mitä opit projektin aikana?

Kerro ryhmäsi toiminnasta. Miten yhteistyö sujui? Missä onnistuitte parhaiten?

Mikä oli oma panoksesi ryhmätyöhön? Mitä teit?

Mitä sinun ja ryhmäsi olisi kannattanut tehdä toisin? Missä olisi kehitettävää?

Minkä arvosanan (1–5 tähteä) antaisit oman ryhmäsi suoritukselle? Perustele.

iMovie - pikaohjeet

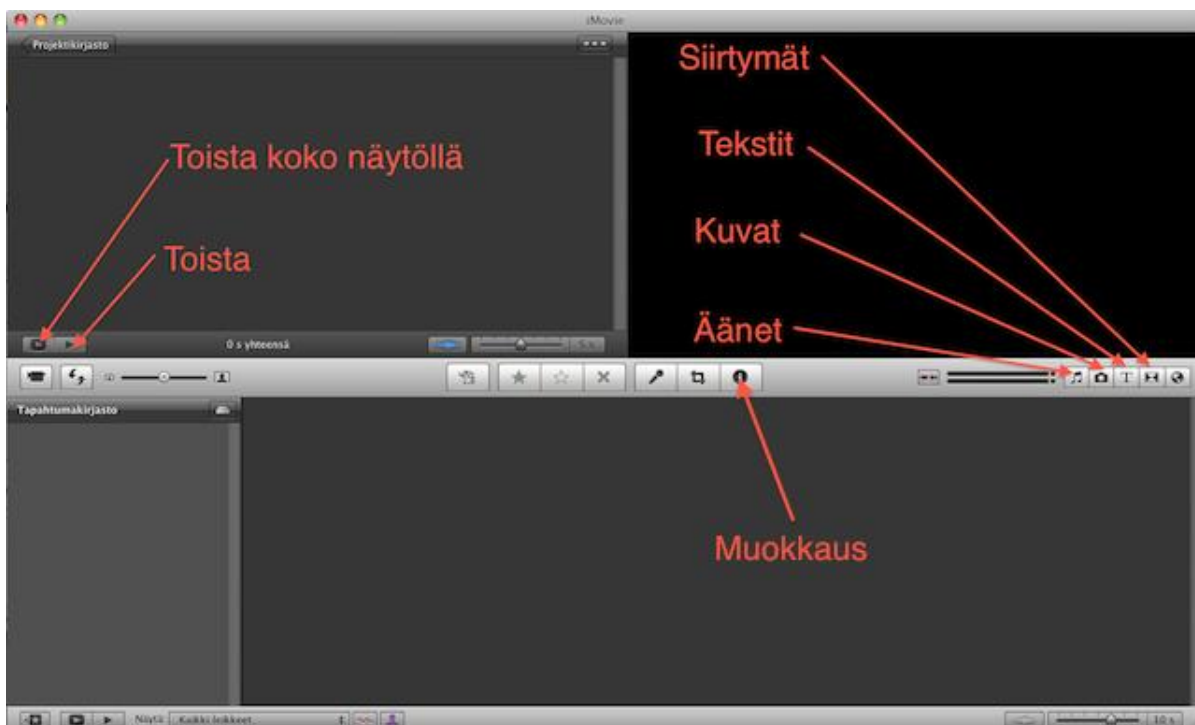


Kuvassa on kuvattu iMovie-ohjelman osiot. Kaikki videot -kohdassa näet kaikki kamerasta tuodut videot. Esikatselu kohdasta näet selaamiasi videoita. Oma elokuva -kohtaan tulee valmis video, johon on leikelty mukaan haluttavat leikkeet.

Työskentelyohje:

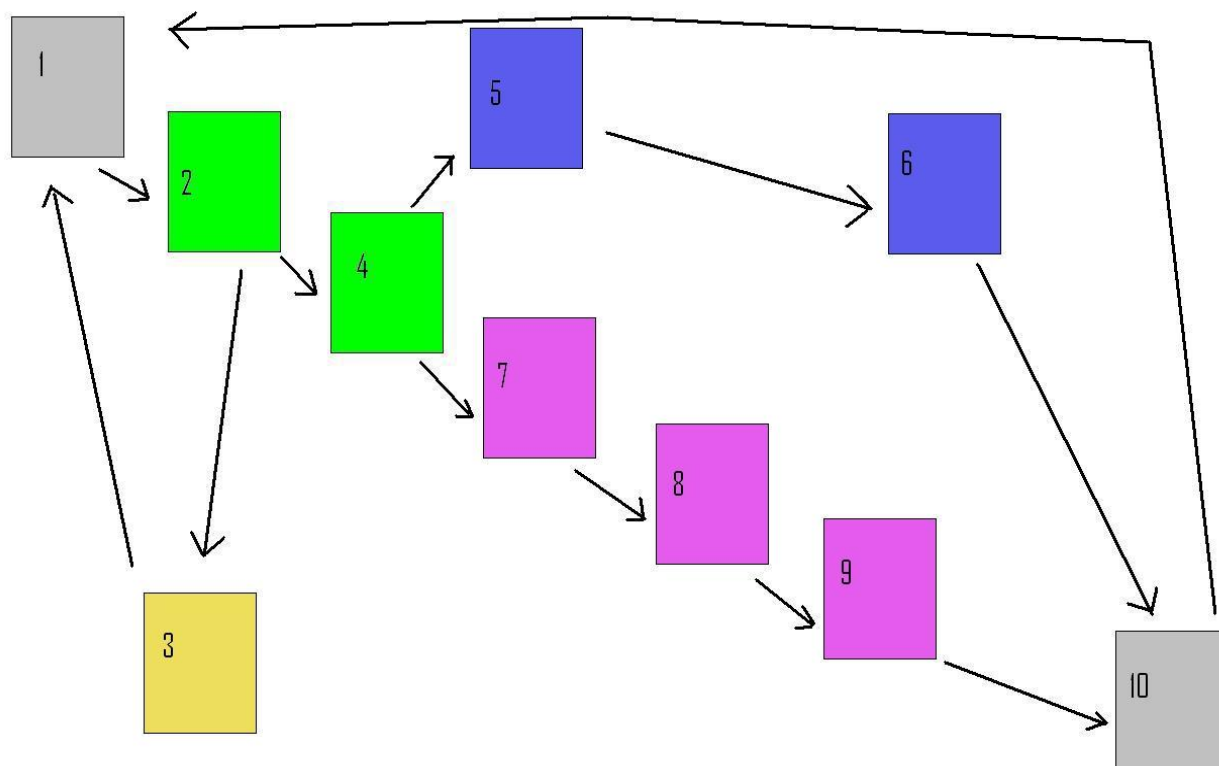
1. Selaa ensin videotasi ja rajaa valitsemasi leike (keltaisella värillä). Kun leike on rajattu, raahaa leike oma video -osioon.
2. Lisää toinen leike editoitavaa videota oma video -osaan. Nyt voit lisätä videoiden väliin siirtymän. Klikkaa ensin siirtymäkuvaketta, valitse siirtymän tyyppi (esimerkiksi "ristikuva") ja raahaa se kahden leikkeen väliin.

3. Jos haluat lisätä tekstiä videon alkuun, paina ensin tekstinappia. Raahaa haluamasi tekstityyppi leikkeiden alkuun.
4. Huomaat, että videoleikkeen alkuun on tullut kuvaa ja sininen tekstilaatikko. Klikkaa tekstilaatikkoa, jotta se näkyy valittuna. Nyt voit esikatseluikkunassa muokata tekstiä.
5. Kuvat-valikosta voit lisätä yksittäisiä kuvia.
6. Ääniä elokuvaan voit klikata painamalla ensin ääninappia. Valitse sitten "iLife-ääniefektit". Nyt voit raahata haluamasi ääniefektin omaan elokuvaasi.
7. Huom! Voit tipauttaa ääniefektin leikkeen päälle, jolloin se toistetaan tietyssä hetkenä. Voit myös raahata musiikkikappaleen elokuvan taustalle (oma elokuva ruutu muuttuu vihreäksi).
8. Voit nyt toistaa elokuvan painamalla "toista" tai "toista koko näytöllä".
9. Jos haluat muokata lisäämiäsi leikkeitä, tekstejä ja ääniä, valitse ensin leike ja klikkaa sitten "muokkaus"-nappia. Nyt avautuu valikko, josta voit muuttaa eri asioita.



PELIT OPETUKSEN TUKENA – ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN SEKÄ TIETOTEKNIIKAN INTEGRAATIO OPETUKSESSA

Sakari Kursula, Teppo Suominen, Arttu Takala, Henna Vesterrinen ja Tuomas Virtanen



JOHDANTO

Digitaaliset pelit ovat tulleet jäädäkseen osaksi suomalaista tekstimaailmaa. ISFEn (*Interactive Software Federation of Europe*) vuoden 2010 videopelaamisraportin mukaan 24,7 prosenttia eurooppalaisista aikuisista pelaa tietokonepelejä, ja pelaavien lasten ja nuorten luku on noin kaksinkertainen. Näissä tilastoissa Suomi sijoittuu pelaajamääriltään jakauman yläpähän – selvästi keskiarvojen yläpuolelle. Tutkimusten valossa näyttäisi myös, että pelien parissa kasvaneet jatkavat pelaamista myös myöhemmällä iällä (Hakulinen ym. 2007, 217). Vuonna 2010 Suomessa myytiin yli kolme miljoonaa peliä (FIGMA ry 2010). Esittelemme tässä artikkelissa yläkoululaisten oppimisprojektia. Tarkastelemme pelien merkitystä nuorten kulttuurille ja niiden käyttöä kouluissa. Lisäksi selostamme opetuskokeilua, jossa kokeilimme, miten pelien avulla opetetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjä.

PELIT KULTTUURIN KONTEKSTISSA

Pelit osana arjen ja koulun kulttuuria

Pelit ovat keskeisellä sijalla erityisesti nuorten elämässä ja kulttuurissa (Mäyrä 2008, 23–24). Nykynuorisosta se osa, joka ei pelaa, on jo lukumääräinen vähemmistö. Esimerkiksi vuonna 2006 vain 15 prosenttia yhdeksäsluokkaisista pojista (15–16-vuotiaista) ei pelannut lainkaan tietokonepelejä tyypillisenä arkipäivänä (Luukka ym. 2008, 170). Pelit nähdään usein nuorten juttuna ja länsimaisen viihdekulttuurin alakulttuurina, jonkinlaisena popkulttuurina, jolla ei ole muuta arvoa kuin viihdyttää. Pelaajien keski-ikä nousee kuitenkin tasaisesti, sillä pelaajat harvoin lopettavat pelaamista vanhetessaan (Hakulinen ym. 2007, 217). Noin 30 prosenttia 30–49-vuotiaista aikuisista pelaa, ja näissäkin lukemissa Suomi sijoittuu keskiarvojen yläpuolelle (ISFE 2010).

PCGA:n (*PC Gaming Alliance*) vuoden 2008 raportin mukaan pelkästään tietokoneiden pelimyynnin kansainvälinen kauppaa-arvo vuonna 2007 oli 10,7 miljardia dollaria. Vuoden 2011 raportissa tietokoneiden pelimyynnin kauppaa-arvo oli 18,6 miljardia dollaria. Jo ilman konsolimyyntiä tämä tekee peleistä maailman nopeimmin kasvavan median. Pelit ovat myös maailman toiseksi suurin mediatuote: vain elokuvat ovat enää pelejä suurempi

median osa-alue. Kuitenkaan pelejä ei mediana tai tekstilajina opeteta tai käytetä opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, vaikka erilaiset mediat ja tarinat kuuluvat juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. Yksi syy tähän lienee se, että pelit eivät kuulu opettajien tekstimaailmaan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista 92 prosenttia ei pelaa tietokonepelejä lainkaan. Samanaikaisesti opettajia ei myöskään kiinnosta tutustua peleihin: jopa 85 prosenttia opettajista ilmoittaa, että he eivät katso peleihin tutustumista – opetuskäytössä tai muutoin – lainkaan tarpeelliseksi. Tässä opettajan, oppilaan ja koulun tekstimaailmojen välillä on selvä katkos. (Luukka ym. 2008, 85-90, 203.) Kuitenkaan opettajien ja koulun asenteet eivät vaikuta oppilaiden pelaamiseen: nuoret pelaavat, vaikka koulu ei hyväksy pelaamista kulttuurisena ajanvietteenä. Millaisen viestin opettaja antaa oppilaalle, kun hän ei edes halua tutustua oppilaan arjen tekstimaailmaan? Samanaikaisesti opettajien tekstimaailma on pääosin lineaarinen ja monomodaalinen, sillä se koostuu esimerkiksi kaunokirjallisuudesta ja lehtiteksteistä. Oppilaat taas viettävät yhä enemmän aikaa epälineaaristen ja multimodaalisten tekstien parissa, esimerkiksi internetsivuilla ja sosiaalisessa mediassa. Kuitenkaan multimodaalisuutta ja epälineaarisia tekstejä ei käsitellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, vaikka ne ovat tärkeä osa nykypäivän ja erityisesti tulevaisuuden lukutaitoa. (Luukka ym. 2008, 232–236.) Tietenkään tällainen murros ei ole välitön: opettajat opettavat omia arvojaan ja maailmankuvaansa. Kun opettajasukupolvi vaihtuu, vaihtuvat hitaasti myös opetuksen asenteet ja arvot.

Pelit vuotavat käyttäjiensä arkimaailmaan (Waskul 2006, 19-21; Mello 2006, 62-68). Pelaajat käyttävät peleissä opittua avuksi myös arjessa, ja pelaaminen kehittää useita koulun oppisisältöihin kuuluvia taitoja. Roolipelit kehittävät usein luovuutta ja sosiaalisuutta (Williams ym. 2006, 9; Mäyrä 2008, 12-13; Siitonen 2007), haasteellinen pelaaminen itsessään taas muun muassa kognitiivisia prosesseja ja hienomotoriikkaa. Tässä on mahdollisuus, jota ei vielä opetuksessa käytetä hyväksi.

Pelit apuna opetuksessa

Kotimaisten kielten keskus (Kotus) näkee pelien suomentamisen ja erilaisten oppimispelien luomisen tärkeänä opetuksen ja kielen uudistuskohteena. *Kotus* huomattaa, että oppimispelit voisivat olla myös keino saada erityisesti pojat innostumaan äidinkielestä ja kirjallisuudesta. (Hakulinen ym. 2009, 66) *Kotuksen* mukaan myös ”[k]ielen rakenteen sekä kieliopillisten käsitteiden oppimiseen tulisi käyttää apuna tietokonepelejä, jotka lisääisivät opiskelumotivaatiota” (Kotus 2009).

Äidinkielen opetuksen tarpeisiin sovellettavia nettipelejä löytyy muutamia, mutta niiden oppisisällöt ovat melko rajoittuneet pääasiassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen sekä oikeinkirjoituksen testaamiseen. Poikkeuksia ovat esimerkiksi *Kotuksen Sana- ja slangitestit*, jotka testaavat pelaajan sanasemanttista tietoutta. Pelejä yhdistää pelaajan osaamisen ja tietopohjan korostuminen pelien testimäisyyden vuoksi: pelaajan vastaus on joko oikein tai väärin. Syy siihen, että valmiit pelit keskittyvät lukemisen ja oikeinkirjoituksen taitojen harjoittamiseen, lienee tällaisen pelin tekemisen helppous. Oikeinkirjoituksen säännöt ovat konventionaalisesti hyvin tiukat ja joustamattomat, mikä tekee oikeiden vastausten tunnistamisesta helppoa. Netistä löytyvät opetukseen soveltuvat pelit ovat pelillisesti yksinkertaisia, ja vaikka pelaaja saakin välittömän palautteen onnistumisestaan, peleistä puuttuu usein suuri osa hyvän pelin ominaisuuksista, kuten vaihtelevuus ja vuorovaikutus (Ollila 2011; Bond-Beale 2009).

Olemassa olevien, viihdekäyttöön tarkoitettujen pelien avulla voisi opettaa esimerkiksi genrejä, juonen etenemistä, hahmonkehitystä ja -luontia, miljöitä, interaktiota ja sen merkitystä, draaman keinoja ja mediasisältöjä – mahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Kuitenkaan pelit eivät ole ansainneet paikkaansa formaalissa opetuksessa, eikä niitä luokkahuoneessa näy. Pelien multimodaalinen ympäristö tukee kuitenkin monentyypisiä oppijoita ja kannustaa välittömällä palautteella. Samalla pelinomaisuus on koettu motivoivaksi, ja se on lisännyt myös oppilaiden halua harjoitella opiskeltavia asioita vapaaehtoisesti (Bradley ym. 1993).

Tietokoneet ovat nykyään erityisesti erityisopetuksen työkalu. Jos tietokoneet ja pelit tuotaisiin myös koulun arkikontekstiin, ei tietokone olisi enää niin vahvasti pelkästään erityispedagogiikan työväline. Tämä palvelisi hyvin inklusion diskurssia ja vähentäisi negatiivisia asenteita sellaisia oppilaita kohtaan, jolle tietokone on luokassa myös apuväline.

TARINAPELIN SUUNNITELMA

Tarkoituksenamme oli aluksi rakentaa opetuskäyttöön pelialusta, johon voisi helposti luoda pelejä opetuskäyttöön. Alustaan piti pystyä syöttämään kysymys ja vastaus, joka sitten vie peliä eteenpäin. Kysymysruuduissa oli myös tarkoitus pystyä käyttämään ääntä, kuvaa ja videota. Projektin edetessä huomasimme kuitenkin, ettei tällaisen alustan rakentaminen ollut järkevää tai välttämättä edes ajallisesti mahdollista. Pelin tekeminen opetuskäyttöön olisi myös opettajalle raskasta ja aikaa vievää, eikä lopputuloksen toimivuudesta olisi takuita. Lisäksi jäykkä kysymys–vastaus-rakenne rajoitti pelialustan sovellusmahdollisuuksia.

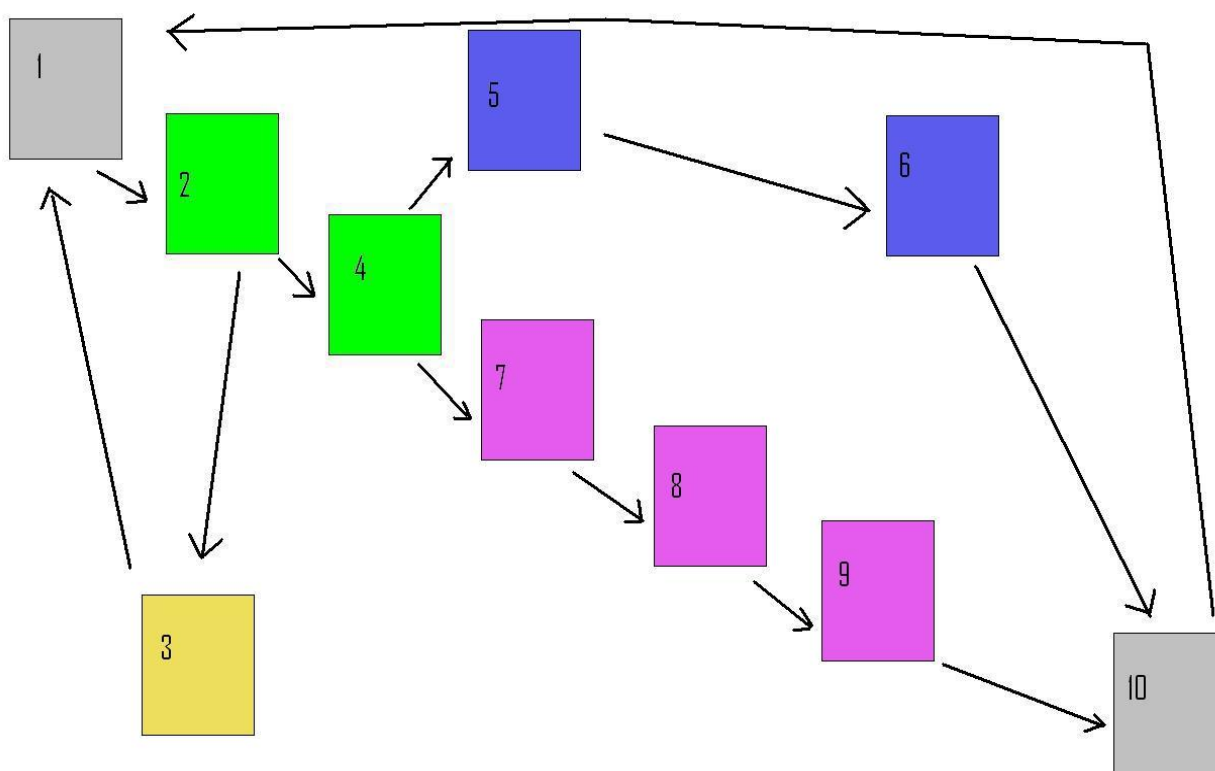
Norssin ohjaavan opettajan kanssa päädyimme lopulta siihen, että valmiiden pelien pelaamisen sijaan oppilaat tekisivätkin niitä. Tällä tavoin oppilaille voisi opettaa muun muassa tarinan keinoja ja audiovisuaalisten keinojen vaikutusta lopputulokseen. Pelialusta ei kuitenkaan ollut tällaiseen valmis tai välttämättä edes siihen tarkoitettu. Eräs harjoittelija sai kuitenkin kuningasajatuksen: ruudusta toiseen etenevän, haarautuvan pelin voisi hyvin toteuttaa *Microsoft PowerPointilla*.

Projektin välineeksi valikoitui siis *Microsoft PowerPoint*, jolla oppilaat toteuttivat pelinsä. Toisessa myöhemmin ala-asteilla toteutetuista jatkoprojekteista *PowerPointin* sijaan käytettiin *OpenOffice Impressiä*. Tämän lisäksi projektissa käytettiin *Audacity*a äänen ja *GIMPiä* kuvan muokkaamiseen. Koululta tarvittiin käytännössä siis vain riittävästi tietokoneita, jotta pelejä pystyttiin tekemään yksin tai ryhmissä.

Projektin vahvasti oppilaita motivoiviksi tekijöiksi nousivat multimodaalisuus, interaktiivisuus ja jatkuva tekeminen. Opetus ei ollut opettajajohtoista, vaan opettajat lähinnä aut-

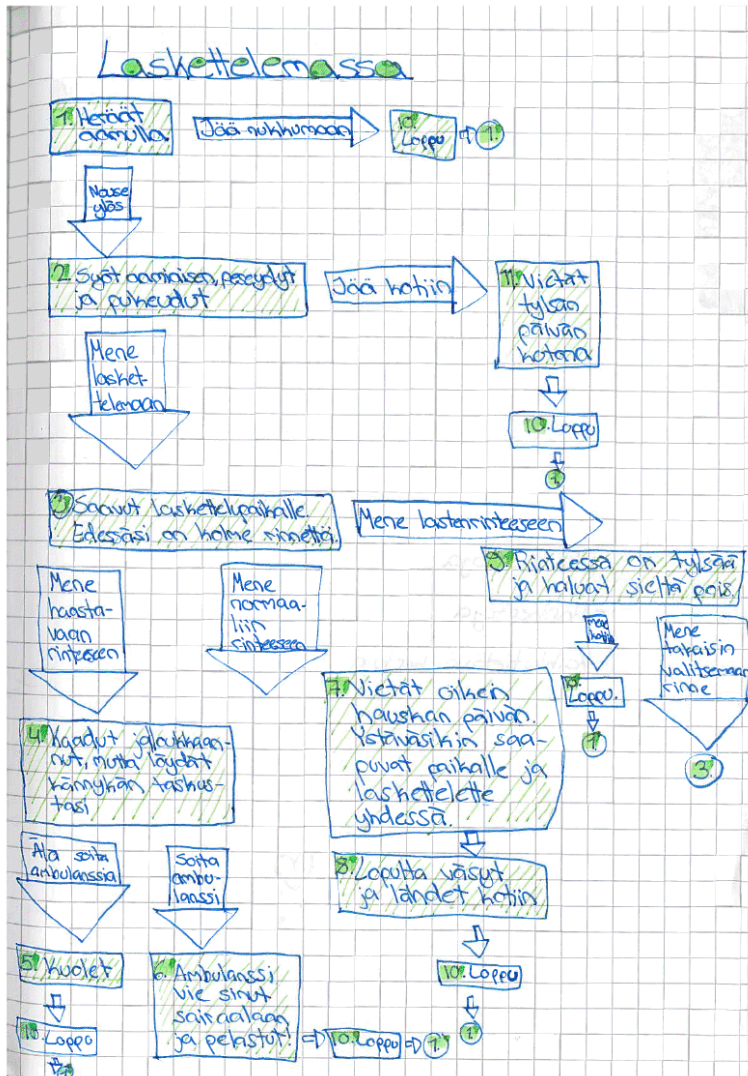
toivat oppilaita toteuttamaan omat suunnitelmansa. Kun projektin lähtöasetelmat oli selitetty oppilaille, he pääsivät jatkuvasti tekemään itse. Tarinat ideoitin ensin paperille, minkä jälkeen oppilaat alkoivat pienryhmissä luoda niistä interaktiivisia pelejä.

Havainnollistimme pelin suunnitteluvaihetta laatimalla etenemiskaavion (kuvio 1), jonka mukaan oppilaat luonnostelivat omat työnsä. Eriväriset ruudut merkitsevät eri tarinapolkuja eli vaihtoehtoisia etenemisreittejä tarinassa. Samalla kun tämä malli pakotti jäsennellyn struktuurin oppilaiden töihin, se auttoi paitsi työn viemisessä sähköiseen muotoon myös tarinan jäsentämisessä. Etenemiskaavion jokainen ruutu edustaa yhtä *PowerPoint*-dialia, ja nuolet kuvaavat jokaisen dian tarjoamia hyperlinkkejä toisiin dioihin. Jokaisen dian numerointi on tärkeää, sillä muuten haarautuva tarina voi mennä sekaisin *PowerPointin* lineaarisessa käyttöliittymässä. Numerointi varmistaa, että linkit viittaavat oikeisiin dioihin.

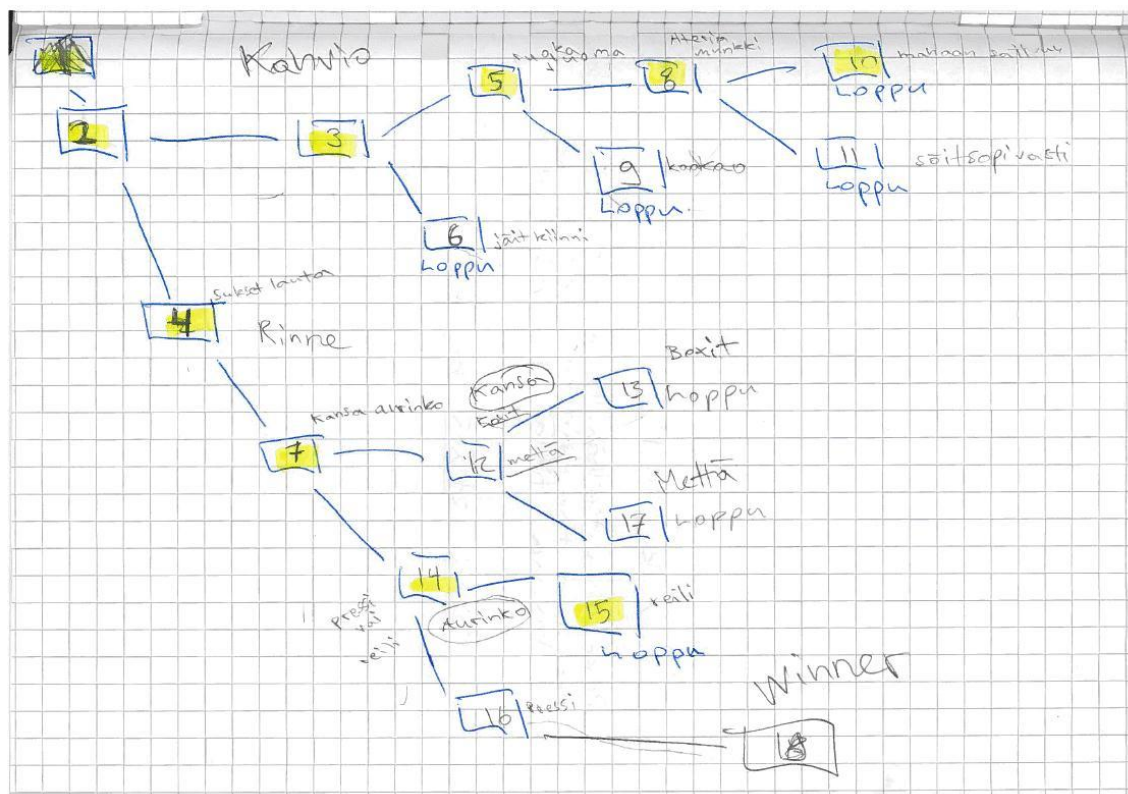


Kuvio 1. Malliesimerkki tarinan kulusta

Laadimme oppilaiden pelinrakennuksen avuksi esimerkkitarinan, jossa oli vain kaksi valintatilannetta ja kolme vaihtoehtoista tarinalinjaa (kuvio 1). Oppilaiden suunnitelmat olivat toki usein hieman monimutkaisempia kuin kymmenruutuinen mallimme esimerkiksi *Laskettelemassa* ja *Laajavuori* -pelien toteutumissuunnitelmissa (kuviot 2 ja 3).



Kuvio 2. *Laskettelemassa*-pelin toteutumiskaavio



Kuvio 3. Laajavuori-pelin toteutumiskaavio

PELIEN TOTEUTUS OPETUSKOKEILUISSA

Kertomuspelit 7. luokan äidinkielen kurssilla

Seitsemäsluokkalaiset laativat pelejä seitsemän tunnin opetuskokonaisuutena Jyväskylän Normaalikoulussa osana *Kertomusten maailma* -kurssia. Ensimmäisellä tunnilla kerrottiin aikataulu ja esiteltiin peliprojekti oppilaille. Seuraavan päivän kaksoistunti käytettiin pelin tarinan miettimiseen ja etenemiskaavion piirtämiseen. Sitä seurasi kolme tuntia työskentelyä tietokoneluokassa peliä tehden, ja viimeinen tunti kului oppilaiden pelejä pelausten ja palautetta keräten.

Peliprojekti käytännössä

Projektiin orientoivan tunnin alku oli myös kurssin ensimmäinen, joten tunnin alku kului kurssikäytänteiden parissa. Tämän jälkeen käytiin opettajajohtoisesti läpi projektin päämäärä ja tekninen toteutus. Oppilaiden lähtötaitotaso projektin tietotekniseen toteutukseen oli heidän omien sanojensa mukaan hyvä tai jopa erinomainen: vain hyperlinkkien luominen PowerPointissa tuli oppilaille täysin uutena. Koska opettajan ohjausta tarvittiin vähän, oppilaat jaettiin jo ensimmäisellä tunnilla ryhmiin, joissa he pääsivät aloittamaan tarinoiden ideointia malliesimerkin (ks. kuvio 1) pohjalta.

Projektiin orientoivan tunnin jälkeen oppilaat käyttivät kaksoistunnin verran aikaa tarinan suunnitteluun pareittain ja kolmen hengen ryhmissä. Tunnin alussa opettaja kertoi hieman tarinan rakenteesta ja kertasi juonikaavion tekemistä, ja oppilaille jaettiin kirjalliset ohjeet suunnitelman tekoa varten (ks. liite 1). Kirjallisessa ohjeessa tarinallisen pelin suunnittelu oli ohjeistettu vaihe vaiheelta alkaen tarinan lajin miettimisestä. Seuraavaksi ohjeistettiin tarinan pääjuonen keksiminen, jonka jälkeen sai siirtyä keksimään sivujuonia. Ohjeista huolimatta harvalle oppilastyölle muodostui selkeää pääjuonta, vaan oppilaiden peleissä korostuivat vaihtoehtoisten loppujen mahdollisuudet sekä mahdollisuus “voittaa” peli oikeat vaihtoehdot valitsemalla. Vaikka ohjeet pyrkivät viemään peliä perinteisemmän tarinan suuntaan korostamalla alun, huippukohdan ja lopun merkitystä, jo oppilaiden suunnitelmista näkyi heidän genretietoisuutensa.

Neljäntenä kohtana ohjeistuksessa oli suunnitelman piirtäminen. Oppilaat olivat aloittaneet tämän työskentelyvaiheen edellisellä tunnilla käyttäen mallina tunnilla näytettyä etenemiskaaviota, joten opettajan ei tarvinnut oppitunnin alussa kuin varmistaa oppilaiden ymmärtäneen kaavion tarkoituksen. Tässä suhteessa kirjalliset ohjeet tulivat hieman myöhässä, olivathan oppilaat enimmäkseen jo suunnittelun puolivälissä ne saadessaan. Kirjallisista ohjeista oli tosin hyötyäkin, sillä niissä muistutettiin muun muassa diaruutujen numeroinnista etenemiskaavioon, mikä tulisi olemaan tärkeää päätetyöskentelyn aikana. Lisäksi oppilaat osasivat siirtyä ilman opettajan erillistä ohjeistusta suunnittelun seuraavaan vaiheeseen.

Seuraavassa suunnitteluvaiheessa kehoitettiin kirjoittamaan diaruutujen kirjalliset tekstiosat. Osa oppilaista noudatti tätä ohjetta tarkasti, ja jokaiseen diaan tuli tilaan nähden paljon tekstiä, mutta osa tyytyi kirjoittamaan kysymyksensä diaan ja panosti pelin visuaaliseen ilmeeseen. Varsinaisen kirjallisen tuotoksen määrä jäi koko projektin aikana vähäiseksi, mutta oppilaat saivat peliä suunnitellessaan uudenlaisia näkökulmia tarinan suunnitteluun ja rakentumiseen. Tällaisia näkökulmia olivat mm. tarinan monisyisyys ja -tulkintaisuus sekä tarinan visuaaliset elementit.

Ohjeen viimeinen numeroitu kohta oli pelin nimeäminen, mutta ohjeen lopussa oli myös eriyttävä lisätehtävä, jossa kehoitettiin suunnittelemaan diojen ulkoasu dia dialta vihkoon. Eräs oppilaspari siirtyi etenemiskaavion tehtyään suoraan tähän vaiheeseen eikä tarvinnut ohjeen tarjoamaa työskentelyn palastelua. He työskentelivät niin tehokkaasti, että olivat joutilaina tunnin lopussa luokkatovereidensa ollessa vielä suunnittelun eri vaiheissa. Oppilaiden erot tulivat näkyviin jo suunnitteluvaiheessa heidän työskentelynopeutensa ja kohtaamiensa haasteiden perusteella. Joidenkin ryhmien ongelmaksi muodostui tarinan keksiminen, kun taas eräällä parilla tarina karkasi käsistä ja he joutuivat vähentämään tarinan sivupolkuja ajanpuutteen vuoksi. Erään ryhmän tarina muodostui yhteistyön tuloksena, mutta etenemiskaavion tekeminen, etenkin numeroinnin ymmärtäminen, tuotti hankaluuksia. Yhdellä parilla väliaikaisen ongelman muodosti oppilaan poissaolo ensimmäiseltä tunnilta. Kuitenkin kaikki oppilaat saivat tunnin tärkeimmän tavoitteen eli etenemiskaavion valmiiksi.

Kolmas ja neljäs tunti käytettiin tietokoneiluokassa pelien tekniseen toteuttamiseen ja hiomiseen. Oppilaiden työskennellessä pienryhmissä tietokoneilla eriyttäminen oli erityisen helppoa. Tässä vaiheessa opettajien tehtävä oli lähinnä auttaa pelin teknisessä toteutuksessa ja pitää huolta siitä, että työskentely eteni aikataulussa. Oppilaiden tietotekniset taidot olivat varsin hyvät, joten he tarvitsivat ohjausta lähinnä erikoistoiminnoissa, kuten äänten lisäämisessä. Ohjasimme oppilaita keskittymään ensin toimivan rakenteen eli diojen ja hyperlinkkien luomiseen, minkä jälkeen ryhmät saattoivat ryhtyä koristelemaan ja viimeistelemään yksittäisiä dioja. Painotimme, että hyperlinkkien toimivuus pitää varmistaa, sillä muuten peli etenee epäloogisesti. Oppilaat tekivät linkkien kanssa tarkkaa työtä.

Epälineaarisen pelisuunnitelman toteuttaminen PowerPointin lineaarisella käyttöliittymällä vaati keskittymistä, mutta monimutkaisetkin pelit olivat pelattavissa jo neljännellä tunnilla. Tarkat suunnitelmat ja diojen numeroiminen auttoivat kovasti rakenteen luomisessa, ja useimmat valmiit pelit noudattivat alkuperäisiä suunnitelmia.

Neljännellä tunnilla kaikki ryhmät pääsivät hiomaan peliensä ulkoasua ja äänimaailmaa. Ryhmät lähestyivät pelien audiovisuaalista viimeistelyä eri tavoin. Joissakin peleissä teksti oli pääosassa, jotkut ryhmät keskittyivät muokkaamaan kuvia, ja joihinkin peleihin tehtiin paljon äänitehosteita. Varsinkin tässä vaiheessa eriyttäminen nousi tärkeään osaan, sillä ryhmät eivät edenneet samaan tahtiin ja jokaisen ryhmän peli oli lähtökohdiltaan hieman erilainen. Oppilaat kuitenkin neuvoivat myös toisiaan mielellään, joten monet opettajien vinkit kulkivat luokassa nopeasti ryhmältä toiselle vertaisopetuksen muodossa. Opettajat myös antoivat tässä vaiheessa palautetta ja parannusehdotuksia niille ryhmille, joiden peli alkoi valmistua.

Viidennellä ja viimeisellä tunnilla oli aika tutustua toisten ryhmien peleihin. Pelit oli tallennettu yhteiselle verkkolevyllä, joten pelaaminen kävi helposti *PowerPoint*-tiedostoa vaihtamalla. Oppilaat olivat selvästi kiinnostuneita toistensa aikaansaannoksista ja ylöpeitä omista peleistään. Kaikkiin vaihtoehtoihin tarinoihin tutustumiseen meni melko paljon aikaa. Lopuksi keskustelimme peleistä vielä yhdessä opettajien johdolla. Kiinnitimme huomiota esimerkiksi loppuratkaisujen määrään, piilotettuihin loppuratkaisuihin, pelien lajityyppeihin ja audiovisuaalisiin keinoihin. Oppilaat arvioivat pistein muun muassa pelien ulkoasua ja tarinaa, ja joitain pelejä pelattiin yhdessä aktiivitululla.

Havaintoja seitsemäsluokkalaisten suhtautumisesta peliprojektiin

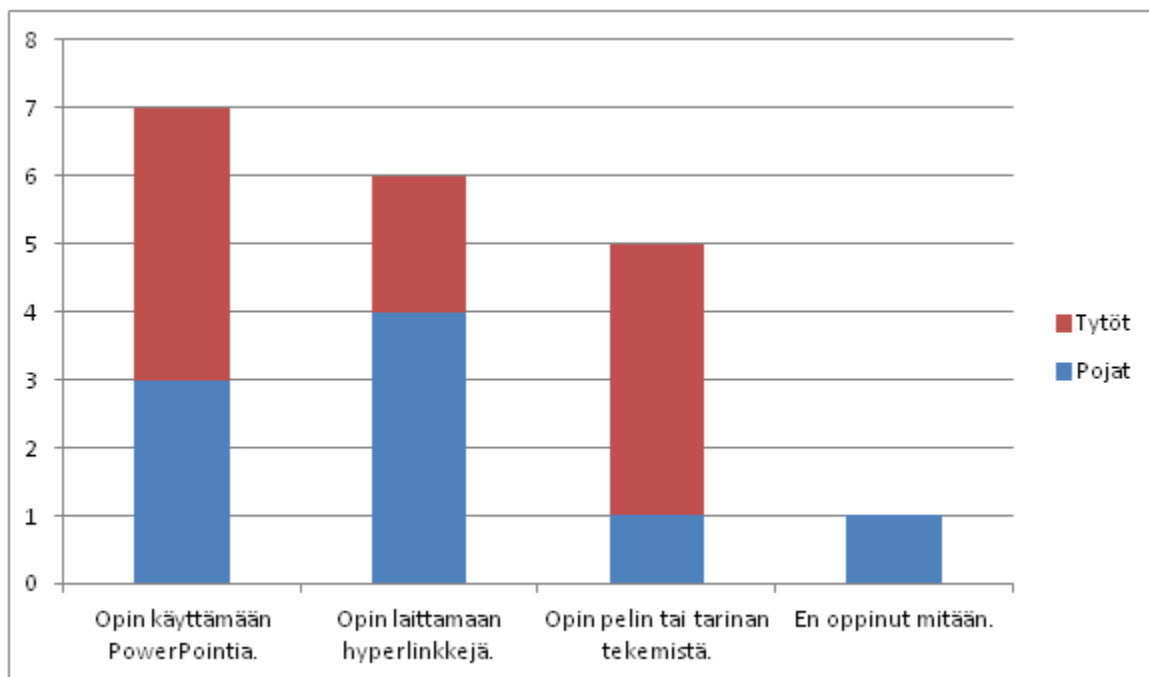
Oppilaat innostuivat pelin tekemisen ideasta heti siitä kuullessaan, sillä opettaja ei ehtinyt ensimmäisen tunnin alussa jakaa tuntisuunnitelmia kaikille, kun hän sai niskaansa kysymysryöpyn kurssisuunnitelmaan kirjatusta tarinallisesta pelistä. Oppilaat kuuntelivat ensimmäisellä tunnilla tarkkaan ja esittivät muutamia täydentäviä kysymyksiä muun muassa pelin pituudesta, mikä myös kertoo oppilaiden orientoitumisesta työskentelyyn. Ensimmäisellä tunnilla syntynyt innostus kantoikin suurimmalla osalla oppilaita työskentelyn loppuun asti.

Oppilaat järjestettiin opettajajohtoisesti ennalta sovittuihin kahden ja kolmen hengen tyttö–poika-ryhmiin, mikä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Yleensä oppilaat työskentelivät yhdessä, ainoastaan muutamassa ryhmässä aktiiviset tytöt joutuivat tekemään pääosan tarinan suunnittelusta. Opettajan oli ilahduttavaa nähdä, miten äidinkielen tunnilla tavallisesti heikosti menestyneet pystyivät tuomaan osaamistaan esille tietokonetyöskentelyn vaiheessa. Ongelmiakin ryhmässä oli: poissaolo ensimmäiseltä tunnilta aiheutti pohdintaa ryhmäjaossa, eikä muutama oppilas malttanut istua parinsa tai ryhmänsä tietokoneen äärellä työskentelyn loppuun saakka. Ehkä nämä oppilaat kokivat antaneensa oman panoksensa, tai he jäivät tekemisen ulkopuolelle tahtomattaan. Tietokoneella tekeminen on tyyppillisesti itsenäistä ahertamista, mutta pelityöskentely koetteli oppilaiden ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja myös tietokoneen äärellä.

Yleiskuvaksi työskentelystä jäi innostunut ja aktiivinen ilmapiiri, mutta halusimme varmistua havainnoistamme ja toteutimme pienehkön kyselyn. Projektin lopussa oppilaat vastasivat kahdeksaan avoimeen kysymykseen oppimisestaan, opetuksesta ja mielipiteistään oppimista kohtaan. Vastauksia saatiin yhteensä 18 kappaletta yhdeksältä tytöltä ja yhdeksältä pojalta. Vastaukset jäivät enemmistöltään yksisanaisiksi kuten ”joo”, ”kyllä” ja ”ihan jees”, mutta olemme pyrkinneet tulkitsemaan niitä parhaamme mukaan. Vastauksista välittynyt yleiskuva oli positiivinen: oppilaat kokivat oppineensa projektin aikana, työskentely koettiin helpoksi ja kivaksi ja oppiminen oli mielenkiintoista. Myös opettajien lukumäärää ja yhteistyötä kiiteltiin useassa vastauksessa.

Ensimmäisessä kysymyksessä tiedusteltiin, mitä he ovat mielestään oppineet. Vastauksista enemmistön (13 kappaletta) muodostaa hyperlinkkien lisäämisen oppiminen ja yleisempi *PowerPoint*-ohjelman käytön oppiminen. Oppilaat kertovat oppineensa pelin tekemistä, mikä todennäköisesti viittaa projektiin kokonaisuudessaan suunnitteluvaiheesta viimeistelyyn, joskin vastauksissa on paljon tulkinnanvaraisuutta niiden lyhytsanaisuuden vuoksi. Yksi vastaaja ei kokenut oppineensa mitään, eikä hän kokenut minkään työskentelyvaiheen olleen vaikeaa, vaikka viihtyikin tunneilla.

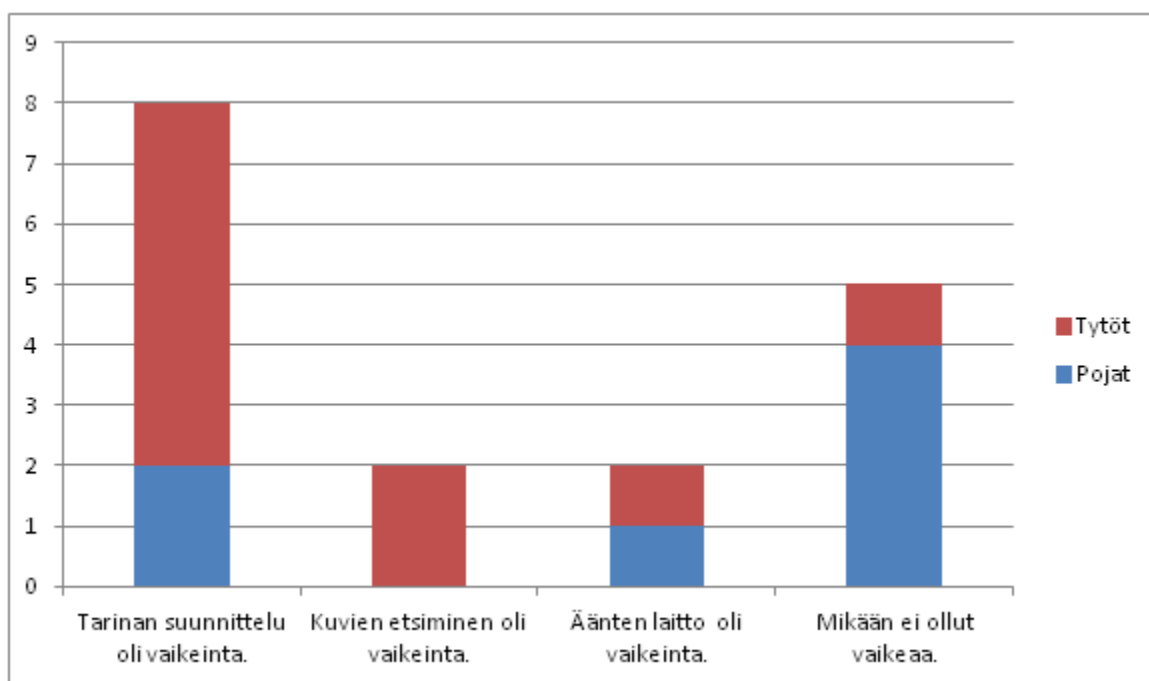
Taulukko 1. Mitä opin peliprojektin aikana



Kysyttäessä oppimisesta oppilaat vastasivat oppineensa hyvin tietoteknisiä taitoja, kuten hyperlinkkien laittamista tai suunnittelun ja luovan tekemisen taitoihin liittyvää pelin tekemistä. Yhdessäkään vastauksessa ei kiinnitetty huomiota yhteistoiminnallisiin taitoihin, vaikka oppilaat toteuttivatkin projektin pareittain. Poikien vastauksissa korostui PowerPointin käyttö yleensä ja erityisesti hyperlinkkien tekeminen. Tyttöjen vastauksissa korostuivat samojen asioiden lisäksi pelin ja tarinan tekemisen oppiminen. Tytöt käyttivät eri sanoja kuin pojat kuvatessaan oppimisvälinettä. Poikien vastauksissa korostuivat sanat PowerPoint ja hyperlinkki, ja sana ”peli” oli mainittu ainoassaan yhdessä vastauksessa, kun taas näiden lisäksi neljä eri tyttöä mainitsi oppineensa pelin tekoa. Sanavalintojen eroavaisuutta voivat selittää tyttöjen ja poikien erilaiset käsitykset siitä, mikä on peli ja miten hyvin arkiseksi koettua työvälinettä, kuten PowerPoint-ohjelmaa, voi käyttää pelin laatimiseen. Yleistäen tytöt olivat enemmän sisältöön, pojat taas tekniseen osaamiseen orientoituneita.

Kysyimme, mikä vaihe projektissa oli vaikeinta ja mikä helpointa. Neljässä vastauksessa sanottiin suoraan, että kaikki tekeminen oli helppoa eikä mikään tuntunut vaikealta. Muutamassa vastauksessa mainitaan yksittäinen vaikeimmaksi tai helpoimmaksi koettu vaihe, mutta heti perään täsmennetään, että kaikki tekeminen oli helppoa. Lopuissa vastauksissa on kuuliaisesti kysymyksenasettelumme mukaisesti mainittu yksi vaikeimmaksi ja yksi helpoimmaksi koettu työskentelyn vaihe. Vastauksista ja tunnilla tehdyistä havainnoista voi kuitenkin päätellä, että työskentely koettiin kaikin puolin helpoksi.

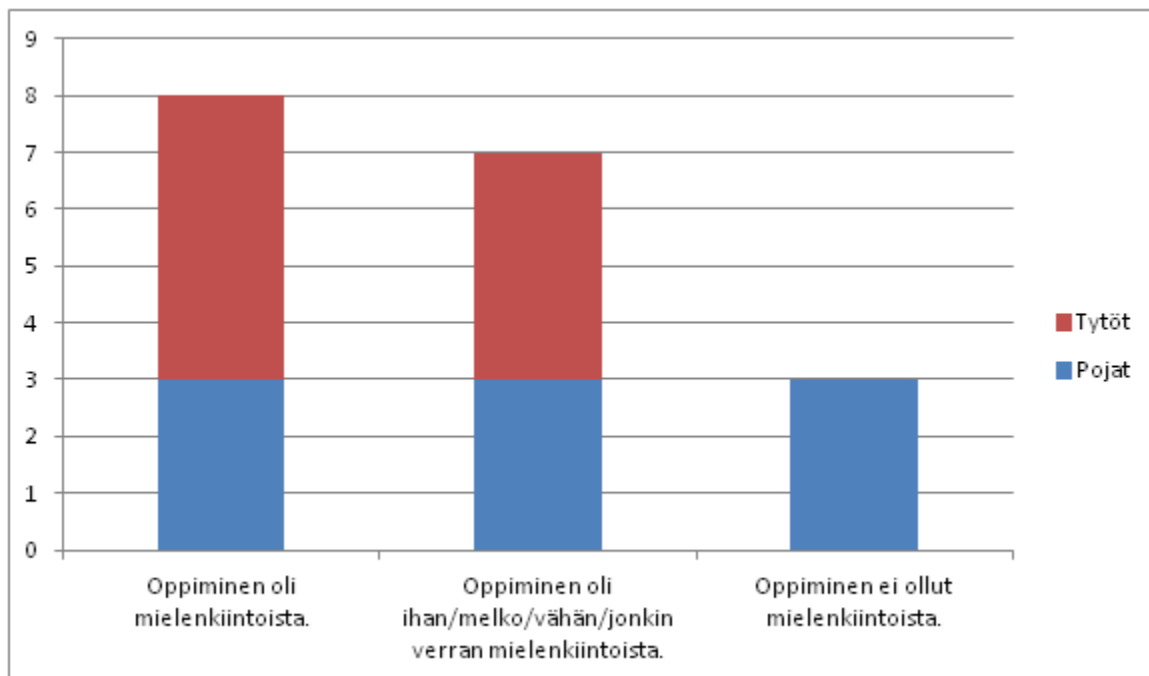
Taulukko 2. Mikä vaihe oli projektin vaikein



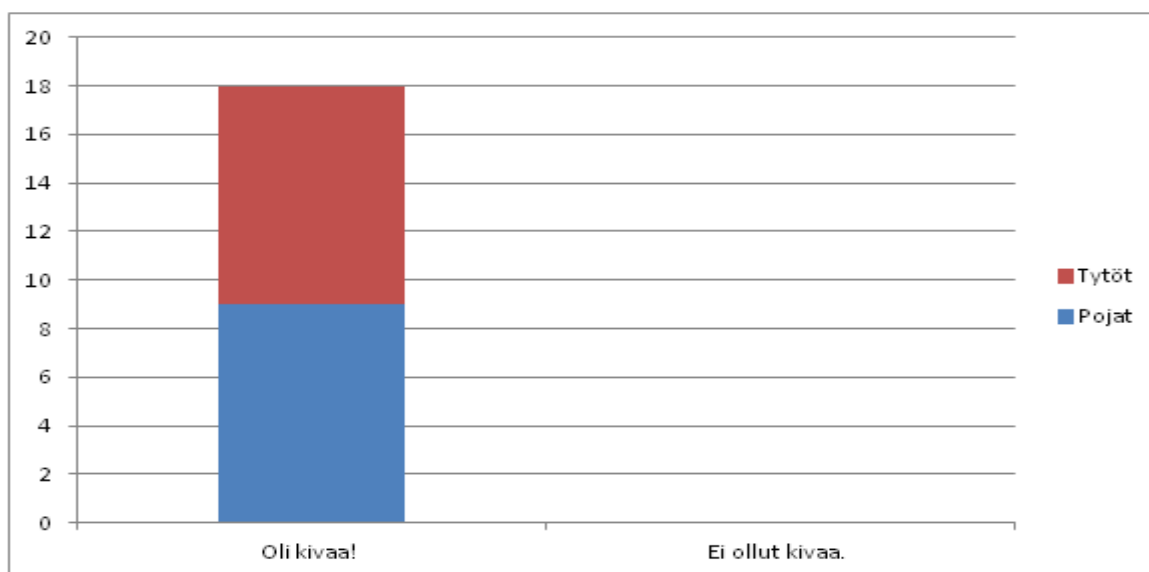
Vaikeimmaksi yksittäiseksi asiaksi koettiin tarinan suunnittelu. Tähän sisällytettyjä vastauksia ovat tarinan keksiminen, sivupolkujen miettiminen ja diojen laittaminen loogiseen järjestykseen. Näihin vaikeuksiin voisi antaa tukea vaikkapa virikemateriaalilla tai pohjateksteillä. Äänten laittaminen koettiin vaikeaksi kahden vastaajan mielessä, joskin vastausten lukumäärää arvioitaessa on pidettävä mielessä, että kaikki ryhmät eivät ehtineet työskentelyssään tähän vaiheeseen. Oppilaat käyttivät tietokonetyöskentelystä huomattavan osan kuvien etsimiseen ja käsittelyyn, mutta ainoastaan kahdessa vastauksessa mainitaan kuvien etsimisen olleen hankalaa.

Oppilaiden mielenkiinnossa oppimista kohtaan näkyi selvää sukupuolijakaumaa, sillä tytöt pitivät oppimista ainakin jossain määrin mielenkiintoisena, mutta poikien vastauksissa oli tasaisesti jakaumaa joka suuntaan. Vaikka kaikki oppilaista eivät pitäneetkään oppimista mielenkiintoisena, kaikilla oppilailla oli projektin ajan kivaa.

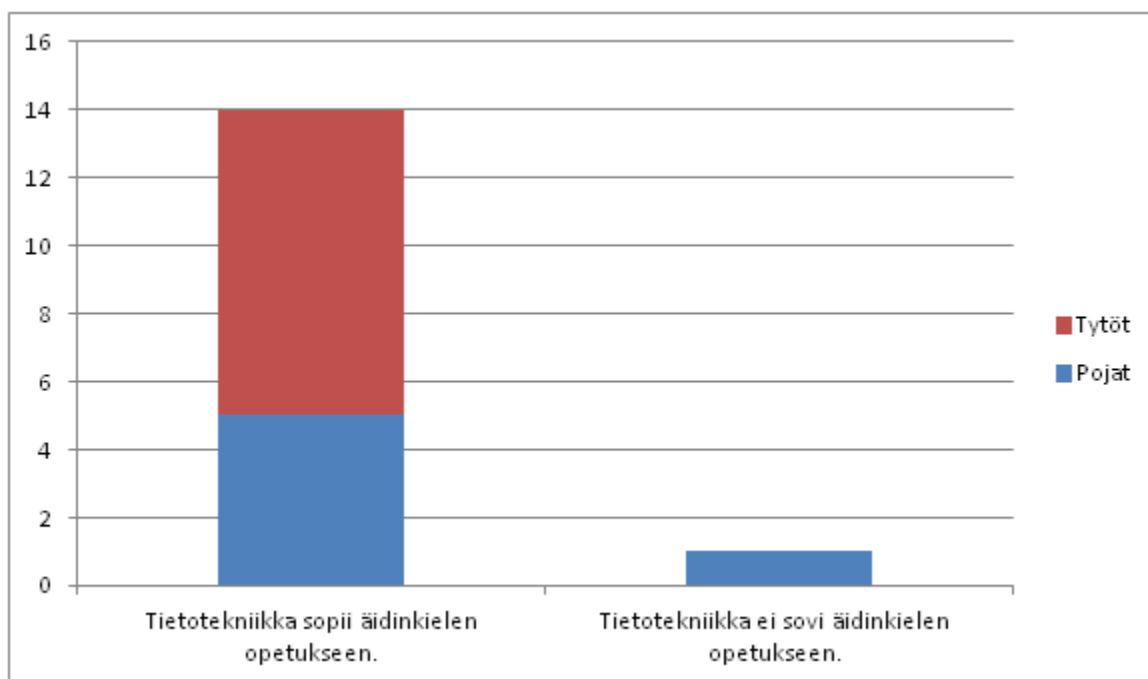
Taulukko 3. Oliko oppiminen mielenkiintoista



Taulukko 4. Oliko oppiminen kivaa?



Taulukko 5. Sopiiko tietotekniikan käyttö äidinkielen opetukseen?



Enemmistön mielestä tietotekniikka sopii äidinkielen opetukseen, mutta joistakin vastauksista välittyy oppilaiden näkemys tietotekniikan sivullisesta roolista: *Tietotekniikan käyttö sopii äikkään. Oli vaihtelua!, Sopii tavallaan, mutta pääasia on äidinkieli.* Tietotekniikkaa ei siis vielä nähdä täysipainoisena osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta vaan viihdyttävänä vaihteluna. Luultavasti oppilaat sosiaalistuvat tulevaisuudessa tietotekniikan käyttöön äidinkielessä aivan kuten muihinkin oppimisen välineisiin, mutta ennen kuin tämän projektin kaltainen oppiaineiden integraatio-opetus yleistyy, tietotekniikka tuskin näyttäytyy muuna kuin välineenä oppilaille.

Alakoulujen peliprojektit

Ala-asteilla toteutetuissa peliprojekteissa äidinkielen osuutta supistettiin ajanpuutteen takia, ja oppilaille annettiin vain noin tunti aikaa suunnitella pelin tarina. Toisaalta vaatimustaso oli myös vastaavasti alhaisempi. Tekniseen toteutukseen jäi aikaa noin 2–3 tuntia.

Kaikkiaan projekti sujui myös alakouluissa hyvin. Koska oppilaat saivat ideoida varsin rajoituksetta ja käyttää aiemmin kirjoittamiensa tarinoita pelisuunnitelmiansa pohjana, ei suunnitteluun mennyt kaikilla ryhmillä edes siihen varattua tuntia. Nopeasti valmiina olleet ryhmät päästettiin hieman muita aikaisemmin tietokoneille toteuttamaan pelejään.

Opetus hoidettiin pääasiassa niin, että opettajat kiersivät neuvomassa ohjelman käyttöä ryhmä kerrallaan. Opetusta helpotti jälleen ryhmien aktiivisuus keskinäisessä tiedon jakamisessa sekä se, että opettajia oli joka tilanteessa mukana kaksi. Mikäli kaikilla oli ratkaistavana sama ongelma, saatettiin ratkaisumalli esitellä yhteisesti luokan edessä videotykillä. Oppilaat olivat myös hyvin aktiivisia PowerPoint-ohjelman itsenäisessä kokeilussa. Suurimmalla osalla oppilaista ei ollut aiempaa kokemusta esitysgrafiikkaohjelmien käyttämisestä.

Lopulliset tuotokset olivat yleisesti ottaen siistejä ja huolellisesti tehtyjä. Hyväksi koettiin esitellä tuotokset lopuksi koko luokan edessä niin, että opettaja pelasi esitellen pelin kulkua videotykillä ja kysellen luokalta neuvoa pelissä etenemisessä. Sekä luokkien opettajat että oppilaat olivat tyytyväisiä lopullisiin tuotoksiin ja pitivät pelitarinoiden tekemistä toimivana opetustapana myös myöhemmin.

PELIEN TEKNIikka

Tekniikan vaatimukset

Projektissa käytettävän tekniikan tärkein vaatimus oli, että tarvittava ohjelmat ja laitteet löytyvät valmiina kouluilta tai että ne ovat saatavissa suhteellisen pienellä työllä. Jyväskylän kouluilla on käytössä hyvinkin kirjavat ATK-resurssit, ja tämä asetti omat haasteensa käytettäville ohjelmille. Joissain kouluissa on käytössä uudet interaktiiviset älytaulut, kun taas joissain kouluissa ei ole edes videotykkejä.

Toinen huomioon otettava asia oli ohjelmien helppokäyttöisyys. Projektin aikataulu oli niin tiukka, ettei projektin aikana käytännössä ollut aikaa opettaa suurempia teknisiä kokonaisuuksia. Yläkouluikäisten tiedettiin hallitsevan *PowerPointin* käytön perusteet, mutta alakouluikäisten taidoista ei tiedetty mitään ja mahdollinen kykyjakauma oli hyvin kir-

java. Tämän vuoksi lähtöoletuksena oli, että alakouluikäiset osaavat vain tietokoneen peruskäytön (hiiri, näppäimistö, ohjelmien käynnistys). Käytetyn tekniikan valinta onnistui lopulta hyvin, sillä tekniikka ei tullut toteutuksen tielle.

Käytetyt työkalut

Seuraavassa on lyhyesti esitelty käytetyt ohjelmistot sekä niiden edut ja haitat.

Esitysgrafiikka

- *Microsoft PowerPoint*
 - **Maksullinen**
 - Microsoftin tuote, käyttöliittymä tuttu valtaosalle käyttäjistä, tukee muita MS-tuotteita.
 - Ei ole yhteensopiva *Impressin* kanssa, mm. linkit eivät siirry!
 - Ei tue kaikkia äänitiedostoformaatteja.
 - Ei tue esim. svg-formaattia. (formaatti, jolla voi esittää erilaisia graafisia objekteja, mm. vektoreita ja rastereita)
- *OpenOffice Impress*
 - **Ilmainen**
 - Käyttöliittymä voi olla ensikäyttäjälle outo.
 - Ei ole yhteensopiva .ppt:n kanssa, mm. linkit eivät siirry! (*PowerPointilla* ja *Impressillä* tehtyjä töitä ei siis välttämättä saa toimimaan lainkaan toisella ohjelmalla)
 - Laajempi tuki eri tiedostoformaateille.

Äänet

Äänet olivat tehdyissä peleissä toissijaisia. Jos peli oli muuten valmis, saivat tekijät lisätä peliinsä ääniä. Äänien editoimiseen käytettiin *Audacity*-ohjelmaa.

- *Audacity*
 - **Ilmainen**

- Saa editoitua äänitiedostoja pienemmäksi. (Tässä etuna on siis se, että näin vältetään 50M ppt-tiedostot, joiden avaaminen kestää useita minuutteja.)
- Erilaiset efektit, kuten kaiku jne. Myös oman äänen nauhoittaminen on mahdollista.
- Vaati kaikille stereojakajan (mikäli työ tehdään ryhmissä) ja tarpeeksi kuulokkeita!
- Nopea oppia ja suhteellisen yksinkertainen käyttää.

Kuvankäsittely

Pääosa käytetyistä kuvista lisättiin peleihin editoimattomina. Tarvittaessa tekijät piirsivät tarvittavat kuvat itse. Yleisin tapa oli lisätä valmiita muotoja esitysgrafiikka-ohjelmalla. Jotkut käyttivät myös *Microsoftin Paint*-ohjelmaa, jolla yksinkertaisimmat kuvat on helppo piirtää.

- *MS Paint*
 - **Ilmainen**
 - Helppo käyttää.
 - Rajalliset käyttötyökalut.
- *GIMP*
 - **Ilmainen**
 - Tukee käytännössä kaikkia kuvatiedostoformaatteja. (toisin kuin esitysgrafiikkaohjelmat, joka täytyy ottaa kuvia tallentaessa huomioon.)
 - Voi olla liian monimutkainen kokemattomalle käyttäjälle.

Internet

Pelien materiaaleina käytettiin internetistä saatavilla olleita kuvia ja ääniä. Pääasiallinen lähde kuville oli *Googlen* kuvahaku, mutta myös mm. *OpenClipart*-, *Wikimedia Commons*- sekä *Wikipedia*-palveluita käytettiin aktiivisesti hyväksi. Äänten hakuun käytettiin *Freesound.org*-palvelua, jonne opettaja oli luonut oppilaille yhteisen tunnuksen etukäteen.

Tällaisen projektin toteuttamiseen opettajan tulee käytännössä tutustua ohjelmiin, joita hän aikoo oppilaiden kanssa käyttää. Kaikkiin ohjelmiin *GIMPiä* lukuunottamatta riittää käytännössä kuitenkin noin kymmenen minuutin tutustuminen, jonka aikana opettaja tutustuu ohjelman perustyökaluihin. Tässä kannattaa myös luottaa oppilaisiin: usein ryhmässä on useampikin erittäin taitava tietotekniikan käyttäjä, joka mielellään neuvoo myös muita.

PÄÄTÄNTÖ

Tässä projektissa käytetyillä tarinankerrontamenetelmillä on laajat sovellusmahdollisuudet. Pelillisuus ja haarautuva tarinankerronta on oppimisympäristö, jolla voi opettaa lähes kaikkien oppiaineiden sisältöjä. Peli on myös mainio tekstuaalisen intervention eli toisin kirjoittamisen väline (ks. Leppänen 2004). Se auttaa näkemään vanhassakin tekstissä uusia mahdollisuuksia ja kannustaa tekemään teksteistä muunnelmia. Peleillä on myös luontevaa käsitellä erilaisia valintatilanteita ja tekojen seurauksia. Esimerkiksi terveystiedossa peleillä voisi tutkia fiktion keinoin päihteiden vaikutusta ihmisen elämään: kokeilussamme eräs seitsemäsluokkalaisten ryhmä teki pelin, jossa käsiteltiin päihteiden ongelmaa huumorin keinoin: peli kertoi melko karulla kielellä, miten päihteisiin koukuttuneelle *Teletapille* kävi.

Pelien käyttö äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vastaa nykyisen opetussuunnitelman tavoitteisiin laajasta tekstikäsitelmästä, digitaalisista tekstiympäristöistä ja moninaisesta lukutaidosta tehokkaasti. Samalla pelien tekeminen ryhmässä opettaa yhteistoiminnallisuutta, ryhmäviestintätaitoja ja ryhmäkirjoittamista.

Sovellusmahdollisuuksia laajentaa entisestään se, että pelin tekemiseen tarvittavat välineet ovat hyvin saatavilla. Jos käytössä on tietokone, pelin tekeminen onnistuu täysin ilmaiseksi. Kynnys ryhtyä tekemään pelejä ei ole korkea, sillä tietotekniikan ja *PowerPointin* perustaidot riittävät. Useimmat opettajat ja oppilaat joutunevat opettelemaan hyperlinkin tekemistä diojen välille, mutta sekin on varsin yksinkertaista eikä vie paljon aikaa.

Oppilaat kokivat pelin tekemisen mielekkäänä työmuotona. Näin laaja-alainen tietotekniikan integraatio ei heidän mukaansa ole välttämättä jatkuvasti edes hyödyllistä, mutta tässä projektissa monialainen opetus koettiin hyödylliseksi ja oppilaat pitivät sitä yleisesti toimivana työmuotona. Oppilaita varmaankin motivoi sekä visuaalisen että virtuaalisen kulttuurin sosiaalisuus ja oppimisen informaali muoto tässä kokeilussa. Myös pelien lisääminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen motivoi erityisesti oppilaita, joilla oli muuten toisinaan vaikeuksia innostua opiskelusta. Koko integraatioprojekti motivoi oppilaita luultavasti osittain myös uutuudenviehätyksensä vuoksi.

Tarpeeksi yksinkertainen tekniikka tuki projektin toteutusta ja auttoi sisältöjen käyttömahdollisuuksien opettamisessa myös oppilaille, kun tekniikan opettamiseen ei tarvinnut käyttää paljon aikaa. Tietotekniikka koettiin myös projektia tukevana eikä hankaloittavana osana. Monimutkaisempien tietoteknisten sisältöjen käyttö vaatisi enemmän oppitunteja, mutta ei olisi mahdotonta toteuttaa tällaisessa integroivassa projektissa.

Sekä tietotekniikan että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekuva laajeni projektin aikana, sillä molempia oppiaineita tarkasteltiin uusista näkökulmista. Molemmat oppiaineet hyötyivät oppiainerajojen ylittämisestä. Oppiaineiden yhdistäminen toimi paitsi opettajien myös oppilaiden näkökulmasta ja antoi mahdollisuuden toteuttaa oppiaineiden sisältöjä tavalla, joka ei pelkästään oman oppiaineen piirissä olisi ollut järkevää.

Projekti oli antoisa sekä oppilaille että opettajille. Oppilaiden innostus tarttui opettajiin, ja pelejä pelailtiinkin opettajaporukalla jo keskeneräisinä vielä iltapäivän oppituntien jälkeen.

Lähteet

- Bond, M., Beale, R. 2009. What makes a good game? Using reviews to inform design. Proceedings of the 2009 British Computer Society Conference on Human-Computer Interaction. Cambridge: British Computer Society, 418–422.
- Bradley, V.A., Welch, J.L & Skilbeck, C.E. 1993. Cognitive restraining using microcomputers, brain damage, behavior and cognitive series. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 287–290.
- FIGMA ry 2012. FIGMA ry:n tilastot. Viitattu 15.8.2012
<http://www.figma.fi/index.php/tilastot>
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2007. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus: Helsinki.
- Interactive Software Federation of Europe. Video Gamers in Europe. Viitattu 15.8.2012
http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/video_gamers_in_europe_2010.pdf
- Kotimaisten kielten keskus (Kotus) 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Viitattu 15.8.2012
http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf
- Leppänen, S. 2004. Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisenopetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Mello, H. L. 2006. Invoking the Avatar: Gaming skills as cultural and out-of-game capital. Teoksessa J. P. Williams, S. Q. Hendricks & W. K. Winkler (toim.) Gaming as

- culture: essays on reality, identity and experience in fantasy games. Jefferson (N.C.): MacFarland & Company, Inc., Publishers, 175–195.
- Mäyrä, F. 2008. An introduction to game studies: games in culture. Los Angeles: Sage Publications.
- Ollila, S. 2011. Historialliset pelit ja oppiminen. Tampereen yliopisto, informaatiotieteiden yksikkö, vuorovaikutteinen teknologia. Viitattu 15.8.2012
<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05063.pdf>
- PC Gaming Alliance 2012. PCGA:n raportit pc-pelimyynnistä. Viitattu 15.8.2012 <http://pcgamingalliance.org/press/press-releases/>
- Siitonen, M. 2007. Social interaction in online multiplayer communities. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Waskul, D. D. 2006. The role-playing game and the game of role-playing: the ludic self and everyday life. Teoksessa J. P. Williams, S. Q. Hendricks & W. K. Winkler (toim.) Gaming as culture: essays on reality, identity and experience in fantasy games. Jefferson (N.C.): MacFarland & Company, Inc., Publishers, 19–38.
- Williams J. P., Hendricks S. Q. & Winkler W. K. (toim.) 2006. Gaming as culture: essays on reality, identity and experience in fantasy games. Jefferson (N.C.): MacFarland & Company, Inc., Publishers.

**OPPIAINEIDEN INTEGROINTI JA KOULUKULTTUURIN
KEHITTÄMINEN – KUINKA TÄSTÄ ETEENPÄIN?**

Merja Kauppinen ja Ritva-Liisa Järvelä

Jotta digitaaliset oppimisympäristöt saataisiin valjastettua laajasti pedagogiseen käyttöön, opettajankoulutuksen tulisi ihanteellisimmillaan olla aina askeleen edellä koulun oppimis- ja opiskelukäytänteitä. Monet opettajat kehittelevät kuitenkin itse käytännön opetus-tilanteisiin ratkaisuja, jotka ovat hyvin innovatiivisia ja osoittautuvat toimiviksi. Tässä raportissa kuvattujen integraatiokokeilujen avulla aineenopettajaopiskelijat saivat jo opintojensa aikana tuntumaa käytännön ongelmanratkaisusta kumpuavaan pedagogiseen kehittämiseen ja pääsivät lisäksi kokeilemaan innovaatioidensa toimivuutta.

Integraatiokokeiluissa saavutettiin niille asetetut tavoitteet: Tietotekniikan opiskelijoille avautui pedagogisen tuen merkitys. He saivat kokemuksia pedagogisen tuen muodoista, oikea-aikaisuudesta sekä roolistaan oppilaiden ja opettajien tukena. He kouluttivat työpahejaan erilaisten sovellusten käyttöön ja oppivat toimimaan samanaikaisesti toisten opettajien kanssa luokkatilanteissa. Kunnissa ja kouluissa tulisikin miettiä, mikä on tietotekniikan opettajan rooli: opettaako hän oppilaita vai tukeeko kollegoitaan näiden käyttäessä tieto- ja viestintäteknikkaa omassa työssään vai onko tietotekniikan opettajan työnkuva näiden yhdistelmä? Tietotekniikan opettajat ovat opetustyön ammattilaisia, joten heidän työpanostaan ei tulisi käyttää teknisiin asioihin, kuten esimerkiksi laitteistojen, ohjelmistojen ja tietoverkkojen asennuksiin ja huoltoon.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat kehittivät puolestaan tietoteknisiä taitojaan. Heille kertyi uudenlaista näkökulmaa äidinkielen sisältöjen ja taitojen oppimiseen. Molemmat opiskelijaryhmät saivat lisäksi kosketuspintaa oppiainelähtöiseen integrointiin: mitä eri vaiheita yhteistyö sisältää, mitä se vaatii eri osapuolilta sekä mitä se parhaimmillaan oppilaille ja opettajille antaa. Samanaikaisopetukseen tutustuttiin aivan ruohonjuuritasolla, kun pohdittiin, miten työt kannattaa jakaa ja miten toimia luokassa järkevästi jokaisen oppilaan oppimista edistäen. Kaikesta koetusta jäi myös monta kysymystä ilmaan:

- Miten vastata eri alustojen ja välineiden käytöllä yhä selkeämmin nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien tavoitteisiin ja sisältövaatimuksiin? Esimerkiksi kertomuksen perusrakenteeseen ovat oppilaat sosiaalistuneet jo ensimmäisinä elinvuosiin ja laatineet alakoulussa monenlaisia suullisia ja kirjallisia kertomuksia. Yläkou-

lussa pitäisikin päästä kertomuspelin tai *Fiktiowikin* siivittämänä syvemmälle kerronnan muotoihin. Tässä julkaisussa kuvattuja projekteja voisikin jatkaa pidemmälle, esimerkiksi näkökulman vaihteluun ja sen merkitykseen tarinan juonen kuljettamisessa tai siihen, mitä kaikkea juonellisuus voi multimodaalisessa tekstissä (digipelissä, videossa) olla ja miten sitä voi rakentaa eri keinoin (ks. digitalinoista esim. Palmgren-Neuvonen, Mikkola & Kumpulainen 2011; argumentoivasta videosta esim. Kiili, Kauppinen & Laurinen 2012).

- Miten järjestää ja hyödyntää tieto- ja viestintäteknikan pedagogista tukea niin, että se on mahdollisimman optimaalista sekä ajoitukseltaan että sisällöltään?
- Miten eri tavoin yhteisopettajuutta voi toteuttaa? Millaista lisäarvoa työhön yhteisopettajuus tuo toisaalta oppilaalle, toisaalta sitä toteuttaville opettajille ja parhaimmillaan koko työyhteisölle?

Projekteihin osallistuvat opiskelijat nostavat artikkeleissaan esiin kaksi keskeistä tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä koskevaa seikkaa: opitun arvioinnin ja opiskelun eriyttämisen. Kun tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään sisällönoppimisessa, tässä tapauksessa äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä, opiskelusta muodostuu välttämättä prosessin omaista. Opiskelua vaiheistetaan tavoitteiden, opiskeltavien sisältöjen sekä yksilön ja ryhmän vuorovaikutuksen perusteella. Näin oppimisprosessista tulee jaksotettu. Prosessin vaiheiden vuoksi myös opitun arviointi on välttämättä monimuotoista. Yksinomaan produktipohjainen, valmiiden videoiden tai pelien, arviointi ei kerro opitusta paljoakaan, vaan tarvitaan välineitä erilaisten opittujen asioiden ja koko opiskeluprosessin arviointiin. Opiskelijat olivatkin sisällyttäneet projekteihinsa kiitettävästi tilaisuuksia ja välineitä kaiken tehdyn ja opitun arviointiin. Ehkä näitä jatkuvan arvioinnin työkaluja voisi soveltaa tehokkaammin myös itse oppimisprosessin ohjailuun siten, että oppilas totuisi niiden avulla säätelemään ja korjaamaan omaa ja ryhmänsä työskentelyä.

Arvioinnin lisäksi opettajaopiskelijat nostivat tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön yhteydessä esille opiskelun eriyttämisen. Se nähtiin hyvinkin luontevaksi osaksi työskentelyä teknologian opetussovellusten tarjoaman joustavuuden ansiosta. Työskentelyn vaiheistaminen ja eri vaiheiden joustava ohjaus mahdollistivat oppilaiden ja ryhmien etene-

misen omaan tahtiinsa. Toisaalta onnistuneen opiskelun eriyttämisen huomattiin vaativan myös huolellista valmistelua ja tarkkaa ohjeistusta. Eri projekteissa huomattiin se, miten monipuolista oppimisen tuki voi olla. Opettajan välittömän ohjauksen lisäksi käytettiin mallinnusta, vertaistukea, työnjakoa sekä kunkin vahvuuksien hyödyntämistä, opettajan virtuaalista palautetta ja internetin sivustojen tarjontaa.

Äidinkielen keskeisimpiä opiskeltavia sisältöjä ovat vuorovaikutustaidot. Yhteistoiminnallisessa tiimityössä niiden merkityksellisyys nousee väistämättä esiin. Etenkin niissä pienryhmissä, joissa oli kahnauksia työnjaossa tai tiukkoja ongelmanratkaisutilanteita, huomattiin ryhmätyötaitojen välttämättömyys. Tietoinen vuorovaikutustaitojen erittely, harjoittelu ja arviointi ovat tie niiden kehittämiseen – myös virtuaalisissa yhteisöissä työskennellessä.

Lähtiessään syksyllä mukaan hankkeeseen kaikki opiskelijat ottivat riskin. Kukaan heistä ei ollut aiemmin tehnyt vastaavaa, joten ei myöskään voitu olla varmoja siitä, millaisiksi kunkin ryhmän työskentely ja tuotos muodostuvat. Alkuhämmennyksen jälkeen useimpien ryhmien työ sujui juohevasti yhdessä pohtien ja tehden. Projektikoulujemme oppilaiden ja opiskelijoiden antamat palautteet kertovat, että hekin kokivat projektimme onnistuneeksi. Vaikka opettajaopiskelijat puhuvat runsaasti opettajan työn yhteisöllisestä luonteesta, he eivät osaa kertoa, mitä yhteinen tekeminen opetuksen tasolla voisi olla (Rautiainen 2008). Hankkeessamme mukana olleet opiskelijat tietävät nyt, millaista esimerkiksi konkreettinen yhteistyö on.

Oppiaineita integroineiden opiskelijoiden työ jatkuu kenttäkouluissa. Kannustamme myös kaikkia lukijoita jatkamaan opiskelijoidemme projekteja eteenpäin. Vasta tekemällä ja kokemuksilla jakamalla tieto- ja viestintäteknikka palvelee eri oppiaineiden sisällönoppimista ja niiden pedagogiikan kehittämistä. Samalla kehittyy koko suomalainen koulu-
laitos!

Lähteet

- Kiili, C., Kauppinen, M. & Laurinen, L. 2012 (tulossa). University students as composers of a digital video. Teoksessa OST' 12: Open and social technologies for Networked Learning. July 30–August 3, 2012. Tallinn University, Estonia.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Palmgren-Neuvonen, Mikkola & Kumpulainen 2011. FutureStory – Digitarinat yhteistoiminnallisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulun yliopisto, 71–90.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 14.11.2012 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1>