

Meediaõppe strateegiad koolis

Reijo Kupiainen^{ab1}

^a Tampere Ülikooli haridusinstituut

^b Norra Teaduse ja Tehnoloogia Ülikooli (NTNU) haridusteaduskond

Annotatsioon

Artikkel põhineb minu raamatu „Meedia ja digitaalne kirjaoskus keskkoolis” („Media and digital literacies in secondary school”) (2013) 5. peatükil. Artikli tarbeks olen seda peatükki veidi lühendanud ja ümber sõnastanud. Keskendun mitmesugustele õppestrateegiatele, mida jälgiti 2009/2010. õppeaastal ühes Soome keskkoolis toimunud etnograafilise kooliuuringu käigus. Uuring näitab, et meediahariduse peamise strateegiana kasutavad õpetajad analüüsi ja meediatekstide loomist. Artiklis esitan selliste strateegiate näidetena reklaamiprojekti, seebiooperi loomise, animatsiooniprojekti, eluloo koostamise ja ajalehe esikaane kujundamise eri õppekeskkondades. Kõik näited viitavad sellele, et meediaharidus peab rajama tugeva silla noorte ja koolikultuuri vahele ning koolis kasutatav tehnoloogia peab õppesisuga kaasas käima.

Võtmesõnad: meediaharidus, meediatehnoloogia, kool, õppimine

Sissejuhatus

Artikkel põhineb minu raamatul „Meedia ja digitaalne kirjaoskus keskkoolis” („Media and digital literacies in secondary school”) (Kupiainen, 2013), seega ei ole see iseseisev uurimistöo. Raamatu aluseks on etnograafiline uuring, mis tehti 2009/2010. õppeaastal Soome lääneosas asuvas Vahtra koolis (pseudonüüm). Uuring keskendus noorte inimeste meediakasutusele koolis. Nagu kõigile hästi teada, kasutavad noored meediast küllastunud riikides iga päev suurt hulka erinevaid meediavahendeid ja loovad meediasisu, tehes seda enamasti vabal ajal väljaspool kooli. Koolis satuvad nad teistsugusesse meediakeskkonda, mida haldavad peamiselt kooli juhtkond ja õpetajad. Digitaalne tehnoloogia koolis on allutatud

¹ Tampere Ülikooli haridusinstituut, Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere, Soome; reijo.kupiainen@uta.fi

teatavatele juhtimisest tulenevatele reeglitele ja piirangutele ning „ülevalt alla suunatud survele ja välistele käskudele, mis on vaid osaliselt seotud õpetamise ja õppimisega”, nagu on Selwyn (2011a, lk 25) oma uurimuses leidnud. Selwyn on viidanud mitmele uurimusele ja aruandele, mis kinnitavad, et digitehnoloogia kasutamine koolis erineb kardinaalselt õpilaste endi kogemustest ja nn päris maailma tehnoloogiakasutusest. Sageli on see „keskendunud pigem kooli juhtimisele ja haldamisele kui õpetamisele ja õppimisele” (Selwyn, 2011b, lk 25). Lisaks kasutatakse digitehnoloogiat üha sagedamini õpilaste sooritusvõime mõõtmiseks testide kaudu ja isegi „õpilaste käitumise ja isiksuse” kujundamiseks (Williamson, 2014, lk 91). Williamson räägib *digitaalsest juhtimisest* kui tsentraliseeritud kontrollist õppimise üle.

Oma uurimuses huvitusin ma eelkõige õpilaste meediakasutusest, mille nad endaga kooli kaasa töid, ja sellest, kuidas on kool ja ametlik õpikeskkond valmis sellise kasutusviisiga toime tulema. Digitehnoloogia koolis hõlmab palju enam kui võimalusi, mida rakendatakse kooli juhtkonna kontrolli all oleva info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kaudu. Need hõlmavad õpilaste mobiiltelefone, digi- ja videokaameraid ning kõnesalvestusseadmeid, mida noored on harjunud kasutama kodus ja vabal ajal. Digitehnoloogia ja selle sisu on samuti õpetamise ja õppimise objekt, eriti meediahariduses ning meedia õpetamisel ja õppimisel. Siinse, digitehnoloogiat koolis käsitleva artikli jaoks valisin välja peatüki, milles kirjeldatakse mitmesugust metoodikat, mida kasutatakse Vahtra koolis meedia ja meediakirjaoskuse õpetamisel. Metoodika puhul rakendatakse osaliselt õpilaste enda meediapraktikat ja täiendatakse õpilaste meediaalast kirjaoskust, käsitledes näiteks sellist meediasisu nagu reklaamid. Selles artiklis vaatlen digitehnoloogia kasutamist koolis meediahariduse vaatenurgast. Usun, et mõningate meetodite ja elust võetud kogemuste jagamine ühe Soomes tegutseva kooli näitel aitab teadlastel mõista meediahariduse tähendust ning sellega kaasnevaid probleeme koolis ja digitehnoloogia valdkonnas.

Artiklis käsitlen eelkõige õppekavajärgset meediaharidust koolis. Buckingham (2003) on viidanud kuuele peamisele õpetamismeetodile, mis sobivad tavaliselt kooli õppekavaga meediahariduse valdkonnas. Need on tekstianalüüs, konteksti analüüs, juhtumiuuringud, tõlked, imiteerimine ja sisutootmine. Oma uuringus keskendusin imiteerimisele, tootmisele ja tekstianalüüsile emakeeletunnis, spetsiaalsele kinokursusele ja kujutava kunsti tundidele.

Soome riikliku põhiõppekava (2004. aasta põhihariduse põhiõppekava 7. peatüki) kohaselt ei ole meediaharidus põhiõppes kohustuslik, vaid

meediaga seonduvat õpitakse õppekavaväliselt, peamiselt kujutava kunsti ja emakeeletunnis. Kooli õppekava välise aine nimi on „Meediaoskused ja kommunikatsioon”. See on üks kuuest õppekavavälisest ainest. 2004. aasta riiklik põhiõppekava ei sisalda info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat eraldi õppeainena, kuid tavaliselt on see integreeritud meediaoskuste ja kommunikatsiooni ning muude õppeainetega.

Meetod

Viibisin Vahtra koolis igal nädalal vaatlejana 3–10 tundi, peamiselt kujutava kunsti ja emakeeletundides, sest digi- ja meediatehnoloogiaga tegeleti just seal. Kõige järjepidevamalt jälgisin 8. klassi õpilastest koosnevat rühma, kes võttis oma õppekava raames valikainena filmikursust.

Kogutud andmete põhiosa moodustavad käsitsi kirjutatud märkmed, mida tegin vaatluse käigus kohapeal ja iga päeva lõpus. Oma etnograafilise välitöö käigus viisin läbi ka 34 poolstruktureeritud intervjuud: 26 õpilaste ja 8 õpetajatega. Kõik intervjuud ja mõned koolitunnid on salvestatud digitaalse helisalvestiga ja hiljem transkribeeritud. Vaatluste käigus kasutasin videokaamerat ja vahel ka fotoaparaati. Näiteks filmisin 7. klassi õpilasi, kui nad esitasid emakeeletunnis improvisatsioone sebiooperi teemadel, samuti filmisin videokursuse käigus filmi tegevaid õpilasi. Fotokaamerat kasutasin peamiselt koolikoridorides väljaspool klassiruumi. Ühtlasi pildistasin mõningaid õpilaste töid, mis olid loodud eri tundides. Lisaks kogusin õpilaste meediaanalüüse, kirjandeid ja videofilme, mille nad olid koos klassikaaslastega loonud. Minu etnograafilisele uuringule eelnes kvantitatiivne uuring ($N = 305$) osalejate meediakasutuse kohta.

Reklaamiprojekt 8. klassi õpilastega

Tekstianalüüs on meedia õpetamisel üks kõige sagedamini kasutatavaid meetodeid. Buckingham (2003) on kirjutanud, et tekstianalüüs tähendab „tuttava muutmist võõraks” (lk 71). Teksti võõraks muutmise eesmärk on luua kriitiline distants teksti ja õpilase vahele. Tavaliselt tähendab see, et õpilane peab tekstile lähenema uue nurga alt. Näiteks võib sellist audiovisuaalse meedia vormi nagu filmiklipp vaadelda nii, et keskendutakse kaameranurkadele, montaažile või heliefektidele ja muusikale. Vaatajate traditsioonilise positsiooni muutmine avab uued võimalused teksti tõlgendamiseks.

Esimeses näites on kirjeldatud reklaamiprojekti 8. klassi emakeeletunnis. Emakeeletunnis uuriti reklaamide kirjanduslikkust, keelt ja retoorikat. Tegelikult asetati reklaamisõnumid laiemasse propaganda, veenmise ning keele ja meedia mõju uurimise konteksti. Selline laiem käsitus kaasas õpilasi, kes uurisid argumenteerimist, toimetusele saadetavaid kirju, meediateadmisi, väitlemist, kirjandust ja kirjutamisoskust. Meediaanalüüsi ja eelkõige ametlikku reklaamiõpet hõlmas ka 8. klassi emakeeleõpik.

Reklaamide kasutamine õppematerjalina on näide nn uue kirjaoskuse algõpetuse kohta (Kalantzis & Cope, 2012). *Uus algõpetus* keskendub õppimisele tänapäeva ühiskonna kontekstis, multimodaalsele kommunikatsioonile maailmas, kõrvalekalletele sobivaks peetavatest suhtlusviisidest ja meedia mitmepalgelisusele. Kirjaoskuse *vanale algõpetusele*, mis sisaldab foneetika- ja grammatikareeglite ning õigekirja õppimist, lisandub õpilaste elutunnetus, mille puhul on nad eri platvormidel põhinevate meediavahenditega loodud tekstide sihtrühmaks ja loojaks. Seetõttu vajab sellise kirjaoskuse omandamine ka uut ja mitmekesist keskkonda. Meediaõpet on uue kirjaoskuse omandamisega lihtne ühendada.

Reklaamiprojekti ülesande lahendamisel pidid õpilased jõudma meediatekstides sisalduvate tähendusteni ning kasutama saadud teadmisi oma reklaamide loomiseks. Sellise õppeviisi puhul kasutatakse kõiki eespool nimetatud strateegiaid: analüüsi, tootmist ja imiteerimist.

Klass alustas tekstianalüüsist. Õpetaja seadis õpilastele eesmärgiks mõista, kuidas tekst annab edasi tähendust. Buckingham (2003) on juhtinud tähelepanu sellele, et tekstianalüüs koosneb tavaliselt kolmest etapist. Analüüs algab kirjeldusega: „Õpilastel palutakse tuvastada ja loetleda kõike, mida nad tekstis näevad ja kuulevad.” Osaliselt keskendutakse tegevuspaikadele, värvidele ja kehakuvandile ehk sellele, mida on näidatud, ning osaliselt sellele, kuidas on näidatud, ehk vaatenurkadele, sügavusteravusele, kompositsioonile, valgusele jms. Teise sammuna tuleb analüüsida teksti tähendust, kolmandaks antakse tekstile hinnang – kõike seda tehakse süstematiseeritult (Buckingham, 2003). Need etapid aitavad muuta „tuttava võõraks”.

Reklaamiprojektis ei olnud eelkirjeldatud etapid selgelt eraldatud, samuti ei tegutsetud süsteemselt. Enne esimesi loenguid paluti õpilastel kodus tele- või ajakirjareklaame vaadata. Ülesanne oli õpikus esitatud järgmisel kujul.

Vali välja mõni noorteajakiri ja uuri selles sisalduvaid reklaame.

- Koosta ajakirja kohta täielik infopakett ja tutvusta seda teistele.
- Leia viis reklaami, mis sinu arvates on sulle suunatud.
- Uuri enda valitud reklaame ja vasta järgmistele küsimustele. Milline peaksid sa reklaamist lähtudes välja nägema? Millises keskkonnas peaksid sa elama? Mis sorti asju peaksid sa endale tahtma?
- Kirjelda noort inimest, kellele reklaamid on suunatud.
- Koosta lühike ülevaade telereklaamidest.
- Vali üks spordivõistlus, lastesaade või kokandusprogramm, mis sisaldab reklaame.
- Vaata reklaame ja koosta nimekiri toodetest, mida reklaamiti.
- Jaota tooted kategooriatesse.
- Kirjelda inimtüüpe, kellele need reklaamid on suunatud. Kes nad on? Mida nad peaksid väärtustama ja tahtma? Mis tingimustes nad elavad? Kellega nad suhtlevad? Millega nad tegelevad? (Mikkola, Luukka, & Ahonen, 2006, lk 67)

Ülesande eesmärk oli panna õpilased mõtisklema selle üle, kes on reklaamide sihtrühm, kuidas reklaame esitatakse ja milline on nende mõju. Õpetaja ja õpilased arutlesid reklaamide keelekasutuse üle. Ka õpikud sisaldasid järgmisi näpunäiteid kriitilise meediaanalüüsi rakendamiseks.

Kuidas lugeda reklaami kriitilise pilguga?

- Vaata, mida reklaamitakse.
- Uuri, kellele on reklaam suunatud.
- Mõtle, mis asju peetakse reklaami sihtrühma jaoks oluliseks.
- Uuri, mis vahendeid on reklaamis kasutatud:
 - keelelised vahendid,
 - audiovisuaalsed vahendid,
 - sisuvalikud.
- Uuri, mida reklaam sulle toote kohta ei räägi.
- Loo oma arvamus toote kohta (Mikkola et al., 2006, lk 69)

Visuaalsete mõjutusvahenditena tutvustatakse õpikus kujutiste suurusi, värve ja varje ning vaatenurki, kuid ülesandes rõhuti eelkõige sihtrühmale, publikule ja sellele, kuidas reklaamid eri publikut kõnetavad. Õpilased kirjutasid reklaamide teemal ka mõned kirjandid.

Kriitiline tekstianalüüs

Õpetaja andis õpilastele kirjandite jaoks mõned pealkirjad. Õpetaja sõnade kohaselt oli kõige populaarsem teema, millest õpilased kirjutasid, „Tele-reklaamid – mõttetu ajatäide või vajalik teavitushahend?”

Kirjandite põhjal näisid mõned õpilased ikka uskuvat, et reklaamid on teatavat liiki aken maailma ning need tutvustavad tooteid lihtsalt sellisena, nagu need on. Nad ei mõistnud tootesitluse olemust ega seda, mis tõlgendamisvõimalusi reklaamid publikule pakuvad. Mõningatel õpilastel oli kriitilise lugemise ja meedia mõistmise võime paremini arenenud. Nad kirjutasid, kuidas reklaamides kasutatakse huumorit, lööklauseid ja liialdamist, et manipuleerida emotsioonidega ja mängida soorollidega. Naissoost õpilased olid eriti huvitatud soolistest erinevustest ja naise kuvandiga manipuleerimisest, mida nad nägid juukselaki-, šampooni- ja kosmeetika-reklaamides.

Näib, et peaaegu kõigis sellistes reklaamides esitlesid tooteid naised. Mehed ei reklaami kunagi juukselakki ega šampooni. Nad vaid imetlevad uue juukselaki ja šampooni mõju. ... Näitlejate valik reklaamides, kus näidati üksnes naisi, pani mind imestama: tekkis küsimus, kas mehed ja naised ei saagi ühesuguseid tooteid kasutada. Kas mehed ei võigi kasutada näiteks sama juukselakki? (Katkend 8. klassi tüdruku kirjandist)

Kosmeetikareklaami tunneb ära kahe sekundi jooksul selle järgi, et ilusad naised astuvad ekraani ette kas väga hästi valgustatud meigi-stuudios või suurlinna taustal. Neis reklaamides on naised noored ja kõhnad ning nende nahk on veatu juba enne meigi peale kandmist. Seda on moodsa pilditöötluse abil lihtne saavutada. (Katkend 8. klassi tüdruku kirjandist)

Õpilased mõistsid reklaamikeelt erinevalt. Ajakirjade ja telereklaamide analüüs on üks lihtsamaid viise, millega alustada meediatekstide uurimist ja arendada meediakirjaoskust. Õpilased puutuvad iga päev reklaamidega kokku, kuid omandatud teoreetilist raamistikku ja kontseptsioone on praktikas keeruline kasutada.

Varasemad uurimused on näidanud, et kuigi noortel inimestel võib olla rohkem teadmisi reklaami kohta, ei tähenda see veel tingimata, et nad suhtuksid reklaamidesse kriitiliselt (Hobbs, 2004). Sellised järeldused on siiski vastukäivad. Ameerika Ühendriikide 11. klassi inglise keele tunnis tehtud uuringus meediakirjaoskuse kohta leidis Hobbs (2004), et õpilased,

keda juhendati meedia mõistmisel, said reklaami tootmise protsessi kohta rohkem teadmisi ja nende võime reklaame kriitiliselt analüüsida paranes. Näiteks suutsid nad leida tõendeid, mis toetasid nende väiteid reklaamide sihtrühma kohta.

Ka Vahtra kooli õpilased demonstreerisid emakeeletunnis, kuivõrd võimaldab kriitiline analüüs reklaami sihtrühma kindlaks määrata, eriti ajakirjareklaamide sihtrühmade puhul. Üks 8. klassi õpilane kirjutas oma kirjandis järgmist.

Eri ajakirjad sisaldavad konkreetsetele lugejate rühmadele suunatud toodete reklaame. Näiteks on naiste moeajakirjades kvaliteetsete toodete, parfüümide ja kosmeetikareklaamid. [Kohalik ajaleht] sisaldab auto- ja elektroonikatoodete reklaame, sest ka mehed loevad seda. Noortejakirjades reklaamitakse muusikat, elektroonikat, toitu, riideid ja muud taolist. Sama kehtib ka ajakirjade kohta. (Katkend 8. klassi tüdruku kirjandist)

Õpetajaga peetud arutelu käigus juhtisid õpilased tähelepanu eri meedia-kanalites noortele suunatud toodetele. Mõned õpilased mõtisklesid tõsiselt reklaamide üle ning kasutasid reklaamide analüüsimisel ja meedia üle arutlemisel kriitilist lähenemisviisi. Loomulikult ei ole minu uuringu valim statistiliselt usaldusväärne, samuti ei ole mul kontrollrühma. Seetõttu ei ole võimalik öelda, kas emakeeletunnis saadud meediaharidus ja reklaami-projekt avaldasid õpilaste meediateadmiste konkreetset mõju või panid neid reklaamidesse skeptiliselt suhtuma.

Leidus ka õpilasi, kes ei olnud reklaamide analüüsimisest üldse huvitatud. Näiteks ütles 14aastane Riku (nimi muudetud) intervjuus, et on tüdinenud kunstitunni ajal seinale riputatud reklaamide vahtimisest ja nende analüüsimisest: „Palju lõbusam oleks midagi teha ja mitte reklaame vahtida.” Kui ma küsisin, kas reklaamide analüüsimine pakkus talle mingitki huvi, vastas ta mulle täiesti otsekoheselt „ei”. Mõnikord tuli õpetajatel sundida õpilasi materjali analüüsima. Üks näide on pärit filmikursuselt, kus õpilastel tuli analüüsida Soome filmi „Tüdruk, sa oled staar” („Tyttö sinä olet tähti”) (2005). Tunni alguses selgitas õpetaja, mida tähendab filmi narratiiv ja kuidas see toimib, ning andis õpilastele mõned küsimused, millele nad pidanuks vastama. Selle asemel eelistasid õpilased aga tegeleda edasi oma videotega ning küsisid, kas filmi vaatamise ajal oleks võimalik jätkata oma videote montaažiga. Pärast lühikesi läbirääkimisi otsustas õpetaja, et õpilased peavad siiski täielikult analüüsile keskenduma.

Klassiruumis valminud meediatoodang

Reklaami tootmise protsess seisneb meediatehnoloogia praktilises rakendamises (Buckingham, 2003). Reklaamiprojekti käigus loovad õpilased meediateksti, kasutades mitmesugust tehnikat, sealhulgas videokaamerat (videoreklaam), fotoaparaati (ajakirjareklaamid) ja teisi vahendeid. Nagu Buckingham (2003) rõhutab, peaks meedia lugemise ja selle loomise oskus olema lahutamatult seotud. Meedia ja digitaalne kirjaoskus ei tähenda üksnes oskust meediatekste tõlgendada, vaid hõlmab ka oskust luua neid eri keskkondades.

Reklaamiprojekti käigus ühendati meedia lugemine ja loomine imiteerimisega. Õpilased kujutasid ette, et nad on reklaamijad. Meediahariduses ja meediaõppes kasutatakse imiteerimist kui meetodit rollimängu osana, mille puhul on õpilased meediaprodutsendi rollis. Buckingham (2003) on väitnud, et eriti kasulik on esitada küsimusi tööjaotuse, meediatööstuse tootmisprotsessi ja tootmist mõjutavate tehnoloogiliste, rahaliste ja institutsionaalsete piirangute kohta. Imiteerimine annab võimaluse mõista tootesitluse ja publiku olemust, kui õpilased valmistavad näiteks oma meediatoodangut, lähtudes konkreetsest vaatenurgast või vaatajaskonnast.

Reklaami tegemine

Enamik õpilasi näis eelistavat oma meediaesitluste loomist meediaanalüüsiga tegelemisele. Pärast analüüsi anti õpilastele ülesanne valmistada ette reklaamikampaania tootele nimega *Jyty*. *Jyty* ei tähenda soome keeles mitte midagi, kuid sel sõnal on teatav onomatopoeetiline varjund, mis viitab millelegi tugevale ja võimsale. Projekti juhiste kohaselt pidid õpilased kavandama noortele suunatud toote, valmistama ette reklaamikampaania ja looma kas trüki- või videoformaadis reklaami. Õpetaja andis õpilastele kirjalikud juhised.

Reklaamiprojekt, 8. klass

Te töötate reklaamibüroos (leidke oma büroole nimi!). Teile on tehtud ülesandeks kavandada reklaamikampaania uuele tootele, mis on suunatud noortele ja mille nimi on *Jyty*. *Jyty* on toodetud Soomes. Ekspertidena on kaasatud Aalto Ülikooli disainiosakonna õpetajad ja õpilased. Tegemist on algusest lõpuni Soomes valmistatud tootega.

Reklaamikampaania jaoks peaksite koostama:

- toote kirjelduse: teabelehe ja tehnilise kirjelduse;
- kava toote turustamiseks Soomes (reklaamide ja kanalite arv, ajakava, ajastus, kestus jne);

- esitluse selle kohta, mida tootest räägitakse;
- ajakirjareklaami kavandi;
- telereklaami kavandi.

Aeg oli piiratud ja seetõttu ei olnud võimalik laskuda põhjalikumasse arutelusse, olgugi et mõni teema tekitas hulgaliselt küsimusi. Õpetaja selgitas, kuidas kasutatakse reklaamides ära populaarseid suundumusi, ja tõi näitena autoreklaamid, kus on trendikas käituda keskkonnasäästlikult. Õpetaja rõhutas, et oleks hea, kui õpilased arvestaksid oma reklaamikaampaaniates selliste keskkonnateemadega nagu taaskasutus ja energia säästmine.

Pärast näidete toomist ja juhiste andmist alustasid õpilased rühmatööga. Esialgu tulid rühmad lagedale üsna uuenduslike tehnoloogiliste vahenditega: isepuhastuv nõudepesumasin, kaugjuhtimispult, mida saab kasutada ka telefonina, massaaži tegev hommikumantel, vibreeriv nõudepesuhari jne. Õpetaja tahtis teada, kuidas on need tooted suunatud noortele. Hiljem lausus ta kommentaariks, et sellised loomingulised ülesanded algavad tavaliselt ikka paraja segadusega: õpilased vaidlevad omavahel ja hääled muutuvad üha valjemaks, kui üritatakse kokku leppida, mida ja kuidas teha ning kes mida teeb. Õpetaja ütles: „Kool on koht, kus õpilastel on õigus asju praktikas katsetada, mitte lihtsalt õpikust midagi reklaamide kohta lugeda.” Ta lisas, et selline tegemise kaudu õppimine ei ole enam kuigi levinud ja „õpikud muutuvad raskemaks” ning uusi teemasid, mida õpetada, tuleb aina juurde.

Üks rühm otsustas teha telereklaami Jyty spordijoogi kohta. Õpilane Simo (nimi muudetud) üritas oma rühmale välja pakkuda sobiva lööklause toote reklaamimiseks: „Jyty paneb aju tööle.” Rühma (kõik nimed muudetud) ja õpetaja vahel tekkis järgmine vestlus.

Tarja: „Ma arvan, et me saame teha [video], kui me jõuame Movie Makeriga teksti õigeks ajaks valmis.”

Õpetaja: „Jah, kõik võivad kodus seda [Movie Maker] kasutada.”

Hannu: „Kui palju tunde meil video tegemiseks on?”

Õpetaja: „Kolm tundi.”

Hannu: „OK, kolm tundi.”

Õpetaja: „Niimoodi saate video küll valmis, aga pidage meeles, et kui teete video, peab teil ka toode olema. Teil peab olema pudel, kust juua, ja sellel peab olema silt, ning Jytyt tutvustav tekst peab teil olema valmis järgmiseks nädalaks.”

Õpilased pidasid nõu, kumb oleks parem: kas pudel või plekkpurk. Simo kuulutas, et tema võiks kodus oma arvutiga joogile sildi disainida.

Eelnev lõik näitas, et õpilased hakkasid mõtlema, mida nad saaksid kodus arvuti abil teha. Koolis ei jäänud neil eriti palju aega ning nad pidid tegema osa tööst väljaspool kooli ja õppimiseks ettenähtud aega. Hiljem väitis enamik rühmi, et neil ei olnud piisavalt aega ja seetõttu pidid nad tegema mõningaid kompromisse. Kui õpilased teostavad oma projekte, lendab aeg kiiresti ning kooli pakutav ruumi- ja ajakava ei ole piisav. Õpetajad teavad seda väga hästi, kuid nad ei saa struktuuri muuta, nagu võib järeldada õpetaja sõnadest klassile: „Teil on nüüd aeg hakata oma laudu koristama ja jätkame juba kolmapäeval.” Õpilased hakkasid papitükke, pastakaid, kaameraid, mobiiltelefone ja muud kraami kokku korjama. Üks rühmadest viibis veel koolivõimlas, kus nad oma videot filmisid. Õpetaja ütles mulle, et nad olid võimlas ajataju kaotanud. Üks tund on tõesti lühike aeg. Küsisin, mis juhtuks, kui nad kauemaks kooli jääksid. Õpetaja vastas järgmiselt.

Õpilased kaebavad selle üle ja teevad poppi. Sõltub sellest, mida nad on harjunud tegema. Kui neil midagi paremat teha ei ole, ei teki sellest probleemi. Need 45minutised tunnid – proovi leida mingit lisamaterjali ja sellesse süveneda ja kohe tuleb seda tükeldama asuda. Mõnikord on see tõeliselt frustreriv. Keskkooli teises astmes keetsid tunnid 75 minutit ja see oli palju parem. (Minu märkmikust)

Aeg ja ruum on meediahariduse andmisel koolis alati probleemiks. Koolide arhitektuur ja tunniplaan ei ole meediatoodete valmistamiseks sobivad. See on üks põhjusi, miks õpetajad eelistavad raamatuid ja kirjalikke ülesandeid ning miks õpilased valmistavad oma meediatoodet väljaspool kooliruume ja avaldavad oma koolitöid internetis. Traditsioonilises koolikeskkonnas ei juhtu sageli, et õpilased on oma koolitöö üle nii uhked, et tahavad seda avalikult tutvustada. Meediatoodet on erandiks. Avalikustamine ja võimalikult paljudeni jõudmine on meediatoodete olemuslik osa. Kui eespool nimetatud Jyty spordijoogi reklaam sai valmis, avaldas üks rühma liikmetest video oma YouTube'i kanalis. Isegi emakeeletunnis tutvustas rühm oma reklaami YouTube'i kaudu. Õpetaja tegi mõned märkused koolitöö avaliku levitamise kohta, eelkõige seoses autoriõigusega, selgitades, et kõik video tegemisest osa võtnud õpilased oleksid pidanud selle avaldamiseks oma nõusoleku andma. Video ei sisaldanud muusikat ja seega ei olnud muusika autoriõigus probleemiks. Rühma liikmed mainisid, et nad plaanisid ise muusika teha, kuid kodus ei olnud neil selleks võimalust.

Rühma liikmed tutvustasid ka oma kujuteldavat kampaaniakava, näidates ära, millal ja kui tihti nad kavatsesid oma reklaame eri telekanalites näidata. Lisaks sisaldas see mõningast infot Jyty toote kohta. Mõned rühmad esitasid tooteteabe näiteks pildistsenaariumi või eriliste informatiivsete siltide abil. Rühm, kes kavandas ajakirja reklaamikampaania Jyty hommikuhelvestele, tutvustas toodet klassi ees räppides. Teised olid teinud video jaoks nii muusika, seade kui ka sõnad. Õpilased mõistsid, et muusika on oluline osa reklaamist, olgugi et õpetaja ei maininud seda projekti alguses.

Kui rühmad tutvustasid oma kampaaniaid ja reklaame, siis kasutasid nad keelt, millega rõhutati tervist, huumorit, tehnoloogilist tipptaset, rahvuslikkust (valmistatud Soomes), keskkonnasäästlikkust jms. Neile teemadele juhtis õpetaja tähelepanu kohe projekti alguses. Õpilased tõestasid, et üldiselt tunnevad nad reklaamide loomise olulisimaid põhimõtteid, kuid mõjutusvahendite valimine oma reklaami jaoks tekitas raskusi.

Projekti lõpus kohtus iga rühm õpetajaga, et saada tagasisidet. Arutati rühmatöö korraldust, tekkinud probleeme, õpilaste osalemist projektis, nende tooteid ning kasutatud keelt ja retoorikat. Rühm, kes valmistas video kaalu langetava koogi reklaamimiseks, mõistis väga hästi kaalulangetustoodete ideed. Õpetaja küsis rühma liikmetelt, kuidas on nende toode ja selle reklaam suunatud noortele inimestele. Rühma kuulunud tüdrukud vastasid, et noortele avaldatakse pidevalt tugevat survet kogu aeg hea välja näha, kuid mõnsid samas, et neil ei olnud meeles arvestada reklaami loomisel noortega. Oma videos etendasid nad keskealiste naiste rolle. Tegelikult ongi kaalulangetustooted suunatud pigem keskealistele inimestele ning nende reklaamimine noorte hulgas on nii või teisiti ebaseaduslik või vähemalt eetiliselt küsitav, sest paljudel noortel esineb niigi söömishäireid. Seega kasutasid rühma kuulunud tüdrukud reklaamides varem kohatud traditsioonilist retoorikat. Kui õpetaja küsis, kuidas töötas reklaamide üldine keeekasutus nende reklaami puhul, ei tulnud tüdrukutelt tükki aega vastust. Õpetaja ja tüdrukute vaheline arutelu nende loodud reklaami teemal oli järgmine (kõik nimed muudetud).

Õpetaja: „Kas te kasutasite tõhusaid reklaamikeele mõjutusvõtteid? Me rääkisime nendest võtetest projekti alguses.”

Mari: „Ma ei mäleta neid.”

Õpetaja: „Te panite need oma vihikutesse kirja.”

Mari: „Mis need olid?”

Õpetaja: „Neid oli umbes kaheksa: huumor, rõhumine emotsioonidele, panustamine autoriteedile ...”

Satu: „Me kasutasime huumorit ...”

Õpetaja: „Huumor, jah, teil on õigus ... ja te kasutasite ka „enne ja pärast” võtet.”

Kõigi rühmade arvates oli keeruline selgelt kirjeldada ja mõtestada oma keelekasutust. Projektide elluviimisega kaasneb alati probleem, et õpilased eksivad oma kogemuste ja praktika rägastikku. See oli üks põhjustest, miks õpetaja tahtis pöörduda tagasi nende võtete mõtestamise juurde, mida õpilased olid oma reklaamides kasutanud. Õpilased teadsid reklaamidest juba palju ja olid nendega tuttavad, kuid ülesanne pidi muutma „tuttava võõraks”, süvendades õpilaste teadmisi reklaami mõtestamisest.

Mõtestamine on ka üks peamisi viise, mida kasutatakse kirjaoskuse õpetamisel (Kalantzis & Cope, 2012). See on „teadmiste omandamise protsess, mille käigus muutuvad õppijad aktiivseteks mõtestajateks, andes seni väljaütlemata mõtetele konkreetse vormi ning tehes üksikjuhtumi pinnalt üldistusi” (2. lõik). Oma töö ja valikute mõtestamise kaudu õpivad õpilased mõistma meediatekste ja neile tähenduse omistamist laiemalt, mis annab neile meedia lugemise ja kirjutamise oskuse. See oli reklaamiprojekti üks peamisi eesmärke.

Seebiooper

Minu teine meediahariduse näide on 7. klassi emakeeletunnist, kus tegeleti seebiooperi teemaga. Ka sellele klassile õpetati meediakirjaoskust ehk nii selle mõistmise kui ka loomise oskust. Emakeeleõpetaja kasutas mitmesuguseid pedagoogilisi võtteid, et uurida õpilastega seebiooperite teemat. Traditsioonilisel viisil alustati klassis arutelu ja õpikutekstide lugemisega. 7. klassi emakeeleõpik sisaldas peatükki „Meedia ja kirjanduse tundmine” (Mikkola, Luukka, & Ahonen, 2005). Osa peatükist käsitles seebiooperid kui jutustust. Õpik sisaldas üsna pikka artiklit seebiooperite ajaloo, struktuurist ja tunnusjoontest ning isegi väikest kokkuvõtet Soome teadlase Tuija Virta (1994) uurimistulemustest. Akadeemiline materjal oli 2005. aastal avaldatud õpiku jaoks üsna aegunud.

Tunni alguses joonistas õpetaja tahvlile õpikust pärit mõistekaardi. See sisaldas mõningaid tüüpilisi seebiooperi tunnusjooni, mida õpilased täiendasid. Arutleti sellistel teemadel nagu seebiooperite tootepaigutus, miljö, stereotüübid ja pinevate olukordade loomine osade lõpus. Õpilased leidsid pingutuseta nende kohta näiteid parasjagu eetris olevatest Soome seebiooperitest. Õpetaja tõi mõned vanemad näited „Dünastiast” ja „Dalla-

sest”, mida õpilased ei tundnud, sest nad olid nende seriaalide jaoks liiga noored. Analüüsi seebiooperite eetriaega, tunnusjooni ja teisi parameetreid. Õpilased tegid seebiooperite kohta järgmise kokkuvõtte.

Õpilane: „Nad [seebiooperi tegelased] tolgendavad üksteise seltsis ringi ja armuvad oma naabritesse, kes elavad nendega samas korterimajas, siis jätavad selle inimese maha, jäävad rasedaks ning alustavad uut suhet.”

Teine õpilane: „Ja vahepeal tapetakse üks neist ära.”

Teised: „Ja siis ärkab ta uuesti ellu ning märkab, et tal oli suhe nii oma õe kui ka vennaga. Ja siis saab ta infarkti, kui kuuleb, et need on tema õde ja vend.”

Õpetaja: „Olgu, nii et tegemist on põhjusliku seose ehk ahelreaktsiooniga.”

Õpetaja küsis mõned küsimused ka seebiooperitele omaste tüüpiliste süžeede kohta ning tahtis teada, miks on seebiooperid filmitud ainult kindlates kohtades ja stuudiooludes. Kõike seda oli õpikus selgitatud ja ilmselt olid õpilased seda õpikuteksti lugenud, sest õpetaja küsimustele vastasid nad järgmiselt.

Puudub kindel ajaline struktuur: minevik ja olevik segunevad.

Puudub selge kulminatsioon.

Vastates stuudios filmimise kohta esitatud küsimusele, viitas üks õpilastest otseselt õpikule: „Õpikus on öeldud, et kui sellist saadet vaatad, siis on tunne, nagu oleksid kodus, tekib selline tuttav tunne.”

Seebiooperid on Soome televisioonis populaarsed isegi laste ja noorte seas. Igapäevane Soome seebiooper „Salajased elud” („Salatut elämät”) on olnud eetris alates 1999. aastast ja iga soomlane on sellest sarjast midagi kuulnud. Selle üle on mitu korda peetud avalikku debatti. Näiteks, pärast 2009. aasta hooaja viimast osa, kui rase naine maeti elusalt, seadis sideminister kahtluse alla selle sarja sobivuse väikelastele. Õpilased mäletasid ka seda osa, kus restoranis toimus plahvatus ja keegi ei teadnud, kes peategelastest sai surma. Sarjas on tegeletud ühiskondlikult oluliste temadega, nagu abort, narkomaania, intsest, alkoholism ja söömishäired. Sellest hoolimata või just seetõttu on sari olnud populaarne kaheksaastaste ja vanemate koolilaste hulgas.

„Salajased elud” on osa õpilaste igapäevaelust ja popkultuurist. Seetõttu oli võimalik esitada küsimusi isikliku arvamuse, maitse ja lemmikute

kohta. Meediahariduses kasutatavate tavapäraste küsimuste juurest liikus õpetaja edasi mittetavapäraste küsimuste juurde. Ta esitas ühe küsimuse, mis lähtus õpikus tutvustatud teadusuuringute järeldustest: miks tunduvad seebiooperid õpilaste jaoks nii haaravad? Suurem osa õpilastest tõi põhjuseks süžee ja tegelaskujud, kuid mõned ütlesid, et seebiooperite vaatamine on kujunenud lihtsalt igapäevaseks rutiiniks. Õpetaja tunnistas, et oli ka ise olnud umbes poolteist aastat „Salajaste elude” andunud vaataja. Õpetaja oli üks noorimaid koolis ning tal oli popkultuuri ja meediaga tugev side. Ta oli võimeline õpilastega ühiseid kogemusi jagama. Mõnikord aga on just põlvkondadevaheline lõhe see, mille tõttu ei teki dialoogi õpetajate ja õpilaste vahel, eriti seoses elukogemuse ja meediakultuuriga. Praegusel juhul leidis õpetaja (keda tunti ka kui raskeroki huvilist) raskusteta näiteid, mis olid õpilaste igapäevaeluga tihedalt seotud. Meediahariduse pedagoogika ja kirjaoskuste mitmekesisus seavad õpetajate ette uusi ülesandeid. Üks neist on oma identiteedi toomine hariduskeskkonda. Õppimine toimub selliste inimeste koosluses, kes on enesekindlad ja valmis teistega koostööd tegema (Boyd & Brock, 2015). Tavaliselt tähendab see, et ka õpetajad võivad rääkida oma isiklikest eelistustest ja meediakasutusest.

Tunni lõpus lasi õpetaja teha rühmatöö, mis oli võetud õpikust. Rühmadele anti ülesanne tulla välja oma seebiooperi ideega ja tutvustada seda tunnis teistele. Õpetaja tegi ettepaneku, et õpilased võiksid lavastada ühe stseeni oma seebiooperist ja mängida seda klassi ees. Järgmine tund oli varustatud õpilaste esitluste ja etenduste jaoks. Näidend pedagoogilise vahendina võimaldab koolikeskkonna ametlikku ja mitteametlikku poolt ühendada.

Teatrikunsti õpetamine ei ole Soome koolide ametlikus õppekavas, kuid sellest hoolimata on see olnud koolisüsteemi oluline osa (Toivanen, 2012). Teatrikunst on paigutatud selliste õppeainete nagu emakeel ja kirjandus vahele kui koostegutsemise oskust arendav alamvaldkond. Sellel on oma osa täita ka meediahariduses, nagu praeguse juhtumi puhulgi. Õpilased pidid mõtlema mõningatele meedias esitatud tüüpilistele tegelaskujudele ja need lahti mõtestama ning neid oma esitlustes rakendama. Õpetaja ütles, et õpetamise kaudu on võimalik tekste analüüsida ja õpilased teavad palju, kuid „tavaliselt ei tea nad, kui palju nad tegelikult teavad ja kui palju ära arvavad”.

Õpilaste motivatsioon seebioopereid välja mõelda ja lavastada oli ülisuur. Nad kavandasid oma seriaalile osi, kus tegutsesid teistest seriaalidest pärit tegelased, kujundasid asjakohaseid veebilehti (ainult paberil), löid muusikat ja kirjutasid süžeesid. Õpetaja ütles, et sellele klassile seda tüüpi ülesanded tavaliselt sobivad, kuid see ei kehti kõigi klasside kohta. Need õpilased olid harjunud kasutama teatrikunsti õppemeetodina ega peljanud näitlemist.

Süžeed olid sama keerulised kui päris seebiooperites ning suhted olid segased ja humoorikad. „Salajaste kebaabide” nimelise seebiooperi kohta andsid õpilased järgmisi selgitusi.

See sari räägib puberteediealistest noortest, kes maadlevad keeruliste suhetega. Me näeme nii naljakaid kui ka dramaatilisi hetki. Sarjas näidatakse ka nende vanemaid, kes töötavad restoranis. Lugu algab sellega, et vahetusõpilane Alex saabub Soome, et elada Chrisi perekonnas, ning siis hakkavad emotsioonid möllama. Kuidas suhtuvad vanemad ja Lisbeth Alexi ja Chrisi suhtesse ning kes osutub armukadedaks intriigitsejaks? Kuidas mõjutavad suhted ja imetlusobjektid noorte koolielu? Mis juhtub restoraniga? Kes on salapärane Aso? (Katkend õpilase kirjutisest)

See seebiooper näis olevat tugevalt mõjutatud „Saladuslikest eludest”, isegi seriaali nimi oli selle mugandatud variant. Ühtlasi on see hea näide noorte elu oluliseks osaks oleva kultuuri segunemisest uue loominguga. Sel korral olid nende seebiooperi peategelasteks homod. See viitab mingil määral „Salajaste elude” teemade ringile, kuid näitab ka liberaalset suhtumist rühmas, millesse kuulusid ka kolm 13- ja 14aastast tüdrukut.

Rühm improviseeris klassi ees stseeni oma seebiooperist. Teised rühmad olid ette valmistanud sarnased dramatiseeringud. Üks rühm komponeeris isegi muusika ja salvestas selle videolindile. Sellesse rühma kuulunud tüdrukud kasutasid enda videokaamerat ja töid selle esitluse näitamiseks kooli. Ka seekord valmistati meediatoodangut väljaspool kooliruumi.

Dramatiseeringute esitamisel kasutasid õpilased klassiruumi teisiti kui tavalistes tundides. Noored tegutsesid ühiselt, esitades oma lugusid pigem klassikaaslastele kui õpetajale. Tavaliselt teeb iga õpilane koolitööd ja teste õpetaja jaoks ja omaette. Nüüd kasutati kooliruumi palju suuremat osalust võimaldaval viisil, kus õpilane üksinda ei tähendanud midagi ja ülemvõim ei kuulunud enam õpetajale. Õpilastel tekkis ühiselt tegutsemise ja kokkukuuluvustunne. Nad naersid koos ja kommenteerisid üksteise esitlusi. Iga esitus lõppes spontaanse aplausiga.

Sellised etendused esindavad „osalusteatri” ehk „klassiruumi teatrikunsti”, mille puhul kaob piir esinejate ja publiku vahel (Toivanen, 2012). Iga õpilane saab olla nii näitleja kui ka vaataja rollis. Rancière’i (2009) arvates on selline näitleja ja vaataja rolli vahetamine vabastav tegevus: „Seda sõna *emantsipatsioon* tähendabki: piiride hägustumine nende vahel, kes näitlevad, ja nende vahel, kes vaatavad, ehk indiviidide ja kollektiivi liikmete vahel” (lk 19). Rancière’i jaoks ei ole küsimus mitte niivõrd teatris kui

hariduses, mille puhul tegelevad õpilased aktiivselt mõtestatud tegevusega ning osalevad õpetamis-/õppimisprotsessis.

Ka vaataja näitleb, nii nagu õpilane või õpetajagi. Ta jälgib, selekteerib, võrdleb, tõlgendab. Ta seostab nähtu hulga muude asjadega, mida ta on näinud teistel lavadel, teistes kohtades. Ta loob oma poemi, laenates elemente enne teda loodud poemidest. Ta osaleb etendusel, kujundades seda omal viisil ümber – näiteks taandudes jõulisest energiast, mis peaks edasi kanduma, et muuta see puhtaks kujundiks, ja seostab seda kujundit looga, mida ta on lugenud, unes näinud, kogenud või välja mõelnud. (Ibid., lk 13)

Rancière'i (2009) arvates tekitab näitlemise ja vaatamise piiri hägustumine „jutustajate koosluse” ehk emantsipeerunud kogukonna, kus õpetaja ja õpilaste traditsioonilised rollid on vahetunud ja kus õppimises nähakse pigem oma arvamuse ja õpilaste elukogemuse aktiivset väljendamist. Meediaharidus ja praegusel juhul draamakunsti õpetamine on võimalus nende rollide vahetamiseks.

Animatsiooni loomine kujutava kunsti tunnis

Minu kolmas näide meediahariduse kohta põhikooli kolmandas astmes käsitleb animatsiooni töötuba 8. klassi kujutava kunsti tunnis. Nagu eespool öeldud, on meedialooming noorte igapäevaelu osa. Kujutava kunsti õpetaja järeldas, et kuna õpilased tegid kodus nii palju erinevaid asju, siis ei olnud nad iseenesestmõistetavalt huvitatud samade asjade tegemisest koolis, näiteks lühikese animatsiooni loomine, mis oli juba aastaid olnud 8. klassi õpilaste kunstitunni ülesanne. Animatsioonikursus nõudis palju aega ja sellele kulus mitu päeva. Õpetaja arvas, et õpilased tahavad valmistada animatsiooni varasemast märksa lühema aja jooksul.

See ei ole küll väga suur muutus, kuid olen viimastel aastatel tähele pannud, et õpilased tahaksid oma töö valmis saada veidi kiiremini, nii et nende motivatsioon ei väheneks. Aeganõudvate multifilmide loomisega kaasnevad probleemid. Tekib vastuolu: kas on üldse mõtet tegeleda lühikeste projektide ja klippidega ning mitte süveneda animatsiooni põhitõdedesse? Selline käsitlusviis võib jääda pealiskaudseks. (Katkend intervjuust meessoost kunstiõpetajaga)

Õpetaja sõnade kohaselt ei ole probleem analüüsi oskuses ega motivatsioonis, vaid selles, et õpilased peavad keskendumise pikka aega ühele tegevusele. Ka teised õpetajad väitsid, et meediatoodete valmistamine ametlikus koolikeskkonnas on vahel keeruline. Õpilastel ei ole alati häid ideid, mida ellu viia, või kulub neil töörühmades vaidlemisele liiga palju aega.

Lisaks on oht, et nn kaitsev õpetamisviis ja traditsiooniline kooliharidus mõjutavad õpilasi, kes võivad suutmatust teeselda. Garrison ja Bromley (2004) leidsid USA koolides korraldatud etnograafilistes uuringutes, et mõnikord käitusid õpilased nii, nagu ei suudaks või ei tahaks nad arvu- tuga tehtavaid ülesandeid täita. See oli tingitud asjaolust, et õpetajad piirasid ja kontrollisid õpilaste iga liigutust, öeldes neile, mida ja millal teha. Kaitsva õpetamisviisi rakendamisel minnakse kontrolliga liiale ja lümmatatakse õpimotivatsiooni. Õpilased võivad ülemäärasele autoritaarsusele vastu hakata, väljendades seda õppimise kaudu koolis ja kasutades selleks eri meetodeid, näiteks jättes mulje, et neil on kohutavalt palju tegemist, ja teeseldes suutmatust. Õpilaste üldine vastupanu õpetamisele avaldub selles, et nad kasutavad kooli tehnilisi vahendeid valesti või väljendavad koolitööde suhtes täielikku vastumeelsust. Tegelikult ei taha nad lihtsalt järgida õpetajate struktureeritud juhiseid, kui neil palutakse järgida samm- sammulisi ettekirjutusi. Õpilased eelistavad ajada oma asja, ja kui kool ei paku selleks võimalust, siis teevad nad seda väljaspool kooli.

Õpetajad ootavad aga õpilastelt konkreetsete eesmärkide saavutamist. Animatsioonikursusel eeldatakse, et õpilased omandavad peamised tehnilised oskused animatsiooni loomiseks. Kunstiõpetaja rõhutas, et kujutava kunsti tunnis on eesmärk õpetada meediat kui millegi valmistamise vahendit. Õpetajate sõnul seisneb erinevus kujutava kunsti ja emakeeletunni vahel selles, et emakeeletunnis õpivad õpilased meediakirjaoskust ja saavad teadmisi meediast laiemalt. Kunstiõppe põhiõppekavas on rõhk pigem tehnoloogilisel küljel, kuid kooli ressursid on siiski piiratud.

Meil oli kavas soetada näiteks iga kahe aasta tagant üks uus video- kaamera, mis teeb neli kaamerat kummagi kunstiklassi jaoks – teiste sõnadega, kokku kaheksa videokaamerat. Kui meil on kummaski klassis 26 õpilast, siis olnuks meil minimaalselt neli kaamerat klassi peale, nii et midagi oleksime ikka teha saanud. Aga midagi sellist pole toimunud. (Katkend intervjuust meessoost kunstiõpetajaga)

Animatsioonikursus viidi läbi kolme videokaamera ja sülearvutitega, kasu- tades iMotioni tarkvara. See oli kõik, mis oli kahe kunstiklassi peale kokku. Nii IKT kui ka emakeelekursusel oli samuti kasutada üks videokaamera.

Kuna videokaameraid oli niivõrd vähe, siis moodustati animatsioonikursusel üsna suured rühmad, milles oli umbes kaheksa õpilast ühe kaamera kohta. Õpetajad leidsid, et varasematel aastatel, kui kaameraid oli rohkem, sujus ka töö palju lihtsamalt ja kiiremini.

Animatsioonikursuse eesmärk oli teha konkreetse sisuta metamorfoos. Metamorfoos on unikaalne animatsioonivorm, mille käigus muudetakse kujutis sammhaaval teiseks kujutiseks. Metamorfoos loob animatsiooniprotsessi kaudu kujutiste vahele voolavad ühendused, ilma et oleks vaja kasutada montaaži (Wells, 1998). Näiteks näeme klassis tehtud animatsioonides, kuidas pall muutub õhupalliks, tuuleloheks ja dirižaabliks. Huvitaval kombel võib sellise muutumise abil edastada jutustavaid konstruktsioone ja tundus, et õpilased olid neist võimalustest teadlikud.

Kui ma klassi jõudsin, olid kõik õpilased tööhoos. Mõned joonistasid kujutisi, teised filmisid multifilmi ja kolmandad lindistasid heliefekte. Õpetaja selgitas ühele rühmale, kuidas kasutada GarageBandi tarkvara helide salvestamiseks ja töötlemiseks.

Me ei vali menüüst mitte *tarkvara*, vaid *instrumendi*, mida tegelikult kasutame. Kui meil on kitarr, siis saaksime selle sisse lülitada, kuid me ainult räägime ja seetõttu valime *vokaali*. Mina valin siit *ilma efektideta*. Me võiksime valida midagi, mis muudaks veidike heli. Klõpsate *loo* peal ja sellega loome helirea. Pärast seda saame helirida kasutada. Mikrofon on siin [osutab sisseehitatud mikrofonile]. Me võime rääkida, taguda midagi või teha mida tahes, mida teil tarvis on. (Õpetaja juhised)

Sel ajal kui õpilased teda kuulasid, võttis õpetaja paberitüki ja käärdas selle mikrofoni ees kokku. Keegi küsis, kuidas nad saaksid selle heli oma multifilmi taustaks panna. Õpetaja selgitas, et kõigepealt tuleb heli üle kanda FinalCuti redigeerimistarkvarasse.

FinalCutis on võimalik redigeerida heli või muusikat ja tõsta heliriba kohta, kuhu ise soovite. Võimalik on ka hilisem redigeerimine, mida te ka nähtavasti teete. Kuid annan teile veidi nõu: püüdke salvestamise ja filmi vaatamise käigus panna heli enam-vähem õigesse kohta. Teine rühm tegi seda nii, et pani kaks sülearvutit kõrvuti ja vaatas, kuhu oli heliefekte, näiteks pauke, vaja. (Õpetaja juhised)

Pärast sellist lühikest juhendamist oli rühm valmis helisid salvestama. Õpilased proovisid imiteerida vehklemisega kaasnevat heli, kasutades selleks klassiruumist leitud peitleid.

Nagu õpetaja ütles, rakendasid õpilased uut tarkvara ja uusi multifilmide loomise vahendeid praktikas. Nad ei olnud varem IStopMotioni, GarageBandi ega FinalCuti tarkvaraga kokku puutunud, kuid jõudsid kiiresti selgusele, kuidas neid vastavalt enda vajadustele kasutada. Willet (2009) on väitnud, et sellist liiki tarkvara kasutamisega kaasneb õppimise toetav suunamine. Tarkvara õppimine on tavaliselt intuitiivne. Eri tarkvarapakettidel on ühesugune loogika ja valikutega menüüribad ning noored on harjunud õppima katse ja eksituse meetodil.

Mingil määral sarnanes õppimine videomängude kaudu õppimisega. Gee (2007) on välja toonud mitmesugused õppimispõhimõtted, mis on omased mängimisele, näiteks on mängimise teel õppimine aktiivne, mõtestatud, mitmetasandiline, suunavalt toetav ja osalemist nõudev. Ta väidab, et õppimine toimub tegevuse käigus, mitte abstraktseid ülesandeid lahendades või õpikut lugedes ning on seetõttu tõhusam. Samas ei jäetud õpilasi uue tarkvara ja animatsioonitehnikaga üksi. Õpetaja jagas iga sammu juures juhiseid, kui neid vajati, ja aitas õpilastel probleeme lahendada. Tegelikult hõlmas õppimine animatsiooniprojekti käigus õpetajapoolset juhendamist, katse ja eksituse meetodil tegutsemist, tehnoloogia toel suunamist ja kaaslastelt õppimist. Rühmatöö nõuab õpilastelt omavahelist suhtlemist ning imiteerib seda, kuidas nad erinevaid suhtlusvõrgustikke kasutades väljaspool kooli õpivad.

Animatsioonikursuse ajal ei olnud koolitööna tehtud metamorfoosi jada ainus metamorfoos. Samal ajal toimus ka kooliruumide ja klassi metamorfoos multifilmistuudioks. Õpilased töötasid vabalt rühmades ja õpetaja jagas juhiseid siis, kui õpilased neid vajasisid. Õpilased, kes joonistasid animatsiooni jaoks pilte, kuulasid muusikat ja hoidsid oma mobiiltelefone laual, et saata kaaslastele sõnumeid ja nendega muul viisil suhelda. Aeg-ajalt palusid mõned õpilased kogu klassil heliefektide salvestamise ajaks vait jääda. Teised suhtusid sellesse palvesse heakskiitva mõistvusega.

Õppimine tegemise kaudu

Kool peab võistleva muude meediavormidega ... Kui noored mängivad mängu ja veedavad aega Facebookis või teevad muud sarnast, siis on nende reaalne elu stiimulitest küllastunud. Nendeni jõuavad pidevalt uued ja põnevad asjad. Kooli jaoks tähendab see kindlasti seda, et me peame nägema tõsist vaeva, et häälestada õpilased nii, et koolist saadud stimulatsioon vastaks nende päris elust tulevatele ärritajatele. Kui mõelda, et kui õpetaja räägib ja peaaegu 30 inimest teda

kuulavad, siis on see teatud mõttes tõeliselt passiivne olukord. Kuidas võivad õpilased reageerida? Nad on vait ja kirjutavad ning küsivad ükshaaval küsimusi. Kooli reaalsus ei vasta nende omale – vabal ajal võivad nad kogu aeg ise tegutseda ja otsustada, mida nad teevad. Minu arvates on see kontrast määratult suur. (Katkend intervjuust ühe meessoost ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajaga)

Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja rõhutab õpilaste *tegutsemist*, mis ei ole traditsioonilises koolikeskkonnas iseenesestmõistetav. Ta tunnustab noorte koolivälist tegevust, eelkõige nende praktilist meediakasutust. Intervjuu ajal ütles ta, et püüab kasutada teisi õppemeetodeid kui lihtsalt klassi ees esinemine, millele järgneb küsimuste ja vastuste voor. Ta märkas lõhet traditsioonilise kooli ja õpilaste kultuuri vahel ning üritas „äratada soovi kuulata ja õppida”, kasutades selliseid visuaalseid õppemeetodeid nagu PowerPointi esitlused, kaardid, animatsioonid, fotod ja videolõigud Soome Ringhäälingu (YLE) telearhiivist.

Ma püüan anda õpilastele aktiivse tegutsemise võimalusi, täiendada nende teadmisi ja kogemusi või midagi taolist. Kuid see ei käi alati nii, et „mängime nüüd veidi”. Kui võimalik, püüan alati leida mõne uuendusliku lähenemisviisi. Ajalootunnis püüan mõnikord isegi mängu välja mõelda, näiteks olen selgitanud aktsiatesse investeerimise riske ja probleeme mängu abil. (Katkend intervjuust ühe meessoost ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajaga)

Mõlemad selle kooli ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajad olid alati kasutama uusi ja osaliselt eksperimentaalseid õpetamismeetodeid. Nad andsid õpilastele võimaluse kirjutatud esseede asemel kasutada meediat praktikas ning valmistada videoid ja animatsioone. Näiteks valmistas üks õpilane (Gomi, nimi muudetud) oma annet kasutades ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tunniks visuaalse jutustuse. 7. klassis tegi ta multifilmi Vene kindralmajori Nikolai Bobrikovi atentaadist, mis toimus 1904. aastal Soomes. 9. klassis tegi ta ühiskonnaõpetuse tunniks lühifilmi.

8. klassi ühiskonnaõpetuse tunnis pidid õpilased täitma eluloo koostamise ülesande, millega seoses võisid nad vabalt kasutada mis tahes sisu ja materjali, mis on pärit popkultuurist. Soome ühiskonnaõpetuse haridus jaguneb eri harudesse: politoloogiaks, majanduseks, sotsiaalpoliitikaks, sotsioloogiaks ja õiguseks (Virta & Yli-Panula, 2012). Hariduse seisukohalt on igal harul oma sisu ja põhimõisted, millest tuleb aru saada. Õpetamise käigus vaadeldakse ühiskonda nii makrotasandil (parlament, valitsus,

valimised, majandus, seadused ja munitsipaalteenused) kui ka mikro-tasandil, samuti käsitletakse seda, kuidas puutuvad noored oma igapäeva-elus kokku ühiskondliku otsustusprotsessi ja majandusküsimustega (ibid.). Ülesanne oli suunatud mikrotasandile. Õpilased pidid esitama ühiskonnas elava fiktiivse isiku eluloo, kus mitmed reguleeritud olukorrad tuli lahendada seaduse järgi. Näiteks pidid õpilased endale selgeks tegema mitmesugused õigusküsimused, mis on seotud lapse sünni, koolikohustuse, abielu, lahutuse, laste- ja eluasemetoetusega jms. Elulugude tutvustamiseks kasutasid õpilased mitmesuguseid meediaplatvorme ja sotsiaalvõrgustikke. Muu hulgas kasutati ajakirju, animatsiooni, lasteraamatuid, plakateid, fotosid, Facebooki saite ja Habbot. Õpilastele tegi silmanähtavat rõõmu, kui nad suutsid välja mõelda midagi sellist, mida teistel ei olnud. Õpetaja andis selle ülesande kohta järgmisi selgitusi.

Kõigepealt alustasime sellest, et sotsiaalteaduses on valdkonnad küll killustunud, kuid üksteisega tugevalt seotud ... Me rääkisime iseseisvast õppimisest. Minu arvates peab õpilane tõesti ise infoga tegelema, infot leidma ja mõistma ning selle põhjal üldistusi tegema. Õpilane peab olema aktiivne ja need asjad ise läbi töötama ... See on iseäranis vajalik õpilastele, kes ei tee teste hästi või ei õpi õpikutest ega suuda kirjutada korralikke vastuseid. Paljud õpilased, kes ei saavuta testides häid tulemusi, saavutavad häid tulemusi iseseisva õppimisega. (Katkend intervjuust teise meessoost ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajaga)

Õpetaja lisas, et õpilased töötavad nii kõvasti, et nende töö hindamine traditsioonilisel, koolile omasel viisil oleks peaaegu julm. Ta märkis, et „alguses valitseb töös täielik segadus ja näib, et nad ei saa mitte millegagi hakkama, aga tähtjaks esitavad nad tõeliselt suurepärase töö”. Õpilased teevad peaaegu kogu töö väljaspool kooli oma seadmete ja koduste arvu-titega. Mõned õpilased, näiteks Gomi, avaldasid oma toodangu internetis sotsiaalmeedia saitidel.

See ülesanne on klassikaline näide õppemeetodi „õppimine tegemise kaudu” kohta, millel on loomulikult oma varjuküljed: see nõuab aega ja ruumi. Õpilastel võib olla keeruline saada õpetajalt personaalset juhendamist, sest klassis on nii palju õpilasi, samas võib õpetajal olla keeruline hinnata õpilaste täiesti eripalgelisi esitlusi.

Teine „õppimine tegemise kaudu” ülesanne, mille täitmist ma jälgisin, hõlmas ajaleheprojekti 7. klassi ajalootunnis. Ajalehed on Soome koolis traditsiooniliseks õppematerjaliks, nagu me oleme juba näinud. Tegelikult

on Soome ajalehti kasutatud koolitunnis pea 50 aastat. Alates 1994. aasta veebruarist on Soome Ajalehtede Liit korraldanud koolides spetsiaalset ajalehtede nädalat. Ajalehtede nädala jooksul saavad koolid tellida igale õpilasele tasuta kohalikke ajalehti. Soome Ajalehtede Liit on avaldanud õpetajate jaoks õppematerjale, et vähendada ajalehetekstide kohandamist tundideks. Viimastel aastatel on väljaandjad hakanud arvestama ka nooremate lugejatega, avaldades ajalehtede nädalal spetsiaalselt lastele ja noortele suunatud uudiseid ja reportaaže. Mõned väljaandjad on kasutanud noori ka ajakirjanikena.

2010. aastal korraldas üks ajalooõpetaja ajalehtede nädalal ajaleheprojekti. Õpilastele anti ülesanne kujundada ajalehe esikaas ja pealkirjad 19. sajandil toimunud ajaloosündmustele, näiteks Soome sõda (1808–1809), Porvo maapäev (1809), Soome suurvürstiriik (1809–1917) või Viini kongress (1814–1815). Õpilased pidid leidma kõige huvitavamat ja olulisemat informatsiooni nende ajaloosündmuste kohta ning kirjutama artikli, kasutades lühiuudise stiili. Õpetaja märkis, et „õpilased on praktiliste ülesannetega harjunud. Miks mitte nende oskusi kasutada?”

7. klassi õpilased ootasid kannatamatult, millal nad saavad alustada „oma ajalehe” tegemist, ja enamik rühmi alustas esilehe visuaalse poole väljamõtlemise ja kujundamisega. Mõned kulutasid hulgaliselt aega, et katsetada Frakturiga kirjutamist. Õpetaja näitas vanade ajalehtede esikülgi. Olgugi et õpilased kasutasid vanu fonte, oli nende ajakirjanduslik stiil uus. Näiteks oli Aamulehti, mida õpilased n-ö toimetasid, teada saanud Viini kongressil toimunud skandaalist. Pealkiri kõlas järgmiselt: „Tantsukongressil tantsisid inimesed siivutult”. Õpilased kasutasid sõnamängu *sääty* (‘kinnisvara’) ja *säädytön* (‘siivutu’/‘kinnisvaratu’). Teine ajaleht avaldas avaliku küsitluse „Kas te sooviksite elada Vene võimu all? Vastake posti teel”. Õpilased kasutasid palju huumorit ja püüdsid leida nutikaid ajaloolisi nalju.

Jällegi nõudis selle ülesande täitmine ruumi ja aega, mis ei olnud traditsioonilise koolikeskkonna, 45minutiliste tundide ja väikeste laudade jaoks sobilik. Ametlikud kooliruumid lihtsalt ei sobi õppimiseks tegevuse kaudu. Samas võib see pakkuda iseseisva õppimise võimalust. See läheb kaugemale lihtsast info edastamisest ja annab käsitletavale teemale uue tähenduse.

Ajalootunnis antud ülesande lahendamine oli teatavas mõttes remiksiimisprotsess. See asetas sisu teise konteksti nii, nagu remiksiimine nihutab igat konteksti, näiteks komöödiale omase muusika kasutamine õudusfilmis. Selline tegevus annab tähenduse kontekstile, kus õppimine pole keskendunud mitte niivõrd selle tõlgendamisele, *mida* üks või teine asi tähendab, vaid sellele, *kus* sel on tähendus ja kuidas see tähendus muutub

(Thomas & Brown, 2011). Thomas ja Brown (2011) kirjutavad, et selline õppimisviis on mäng kujutlusvõimega: küsitakse, *kuidas* vajalikku infot esitada, eriti digikultuuri ja internetiajastul. Meil on tarvis oskust leida teavet ja hinnata seda eri taustsüsteemides, kus info tõepärasusele ei ole antud mingit garantiid. Tähendustega võib eri kontekstides manipuleerida ning meil tuleb sellest mängust teadlik olla ja konteksti võimalikku ümberkujundamist tähele panna.

Arutelu

Burn ja Durran (2007) viitavad Mimi Ito mõttele, et nii nagu kõnekeeltki õpitakse ka meediakirjaoskust osaliselt oma kaaslastega suhtluse kaudu ja kultuuri osana. Nad väidavad, et õpilaste lähedane suhe meediakultuuriga ja nende oma kaasatus meedia tootmisse väljaspool kooli on midagi, millega õpetajatel tuleks leppida. Õpilaste meediaalane maitse ja asjakohased oskused kohtuvad kooli pakutava meediaalaste oskustega ning seda kohtumist tuleb märgata ja jälgida näiteks õppekavas ette nähtud meediatoodete loomisel. Burn ja Durran (ibid.) on arvamusel, et selline „kultuuridevaheline dialoog“ võib edendada meediakirjaoskust kultuuri arengu käigus. See võib olla näiteks üks põhjustest, miks on reklaamid nii oluline roll meedia õpetamisel koolis: need on osa kõikide inimeste kogemustest ning neid on lihtne kooli ja meediahariduse konteksti asetada.

Meediaharidus on õpilasekeskne lähenemine noorte- ja koolikultuuri vahelises dialoogis. Samal ajal tuleb aga tuttavad meediakogemused muuta võõraks, nii et neid oleks võimalik uurida uuest vaatenurgast. Õpilased ei ole kuigi innukad meediaanalüüsise koostajad, sest see sunnib neid mugavustsoonist lahkuma ja tavapärasest meediakasutusest ja -eelistustest loobuma. Sellest hoolimata on meediahariduse peamine eesmärk aidata õpilastel mõtestada oma meediakogemust ja omandada meediakirjaoskust.

Meediahariduses nähakse sageli võimalust omandada kriitiline kirjaoskus. Näiteks tugineb Ameerika Ühendriikides kriitiline meediakirjaoskus kultuuriuuringutele ja kriitilisele pedagoogikale (Share, 2009). Sellest vaatepunktist lähtudes on kriitiline meediakirjaoskus seotud radikaalse demokraatia ideedega ning selle eesmärk on arendada oskusi ja võimeid, mis tugevdavad demokraatiat ja osalemist ühiskondlikus elus. Sellistes koolides nagu Vahtra kool nägid õpetajad meediahariduses, eriti kriitilises meediahariduses, võimalust analüüsida kriitiliselt meediatekste, eelkõige reklaame ja ajakirjanduses ilmunud artikleid.

Nagu Burn ja Durran (2007) osutasid, on viimastel aastatel rõhk meediahariduse traditsiooniliselt kriitiliselt mõõtmelt nihkunud siiski meediatekstide loomisele hariduskeskkonnas. Mina lisaksin, et selline muutus on vähemalt väike samm osalemiskultuuri suunas, kus inimesed on aktiivsed kultuuriloojad ning võimelised jagama ja levitama oma meediatoodangut avalikus sfääris, näiteks internetis ja YouTube'is. Selline toodang ei tohiks lähtuda mitte tehnoloogiast, vaid sisust – sellest, mida on õpilastel öelda ja kuidas nad seda teevad.

Siinkohal on õpetaja roll ülimalt oluline. Soep ja Chávez (2010) on kirjutanud *kollegiaalsest pedagoogikast*, mis loob ühise õpikeskkonna, kus õpilased ja õpetajad saavad süvendada oma õppimiskogemust: „Kollegiaalse pedagoogika raames töötavad noored inimesed ja täiskasvanud tegelikult koos, paljastades üksteisele oma tugevad ja nõrgad küljed konkreetsel viisil” (lk 55). Õpilased ja õpetajad võivad vabalt näidata, et nad ei tea kõike ning nad vajavad teineteist, et leida lahendusi ja valmistada meediatooteid. Selle näiteks on mõned Vahtra koolis õppekava kohaselt valminud meediatooted, mille loomisel tuli anda õpilastele rohkem vabadust oma oskuste ja võimete kasutamiseks klassis. Kool ja selle digitaalne õppekeskkond võiks olla uus kokkupuutepunkt õpilaste meediakasutuse ja õpetajate meediaalaste teadmiste vahel. See muudaks mõlema poole rolle, kehtestaks kollegiaalsemad suhted ja tooks „tõelise maailma” tehnoloogiakasutuse kooli. Minu uurimus viitab sellele, et kool muutub noorte meediakasutuse mõjul tasapisi. Õpilased vajavad aga siiski õpetajate abi, et täiustada oma oskusi ning mõista meediat ja neid ümbritsevat digitaliseeritud meedia-kultuuri ja -ühiskonda.

Kasutatud kirjandus

- Boyd, F. B., & Brock, C. H. (Eds.). (2014). *Social diversity within multiliteracies: Complexity in teaching and learning*. New York, London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. London: Paul Chapman.
- Finnish National Board of Education (2014). Learning objectives and core contents of education. In *Core curriculum for basic education 2004* (pp. 35–116). Retrieved from http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf.
- Garrison, M. J., & Bromley, H. (2004). Social contexts, defensive pedagogies, and the (mis)uses of educational technology. *Educational Policy*, 18(4), 589–613. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0895904804266643>

- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hobbs, R. (2004). Does media literacy work? An empirical study of learning how to analyze advertisements. *Advertising & Society Review*, 5(4), 1–28.
doi: <http://dx.doi.org/10.1353/asr.2004.0014>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies* [Kindle edition]. Cambridge University Press. doi (online): <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Kupiainen, R. (2013). *Media and digital literacies in secondary school*. New York, NY: Peter Lang.
- Mikkola, A.-M., Luukka, M.-R., & Ahonen, K. (2005). *Taito. Äidinkieli ja kirjallisuus 7* [Oskus. Emakeel ja kirjandus 7]. Helsinki: WSOY.
- Mikkola, A.-M., Luukka, M.-R., & Ahonen, K. (2006). *Voima. Äidinkieli ja kirjallisuus 8* [Võim. Emakeel ja kirjandus 8]. Helsinki: WSOY.
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator*. New York, NY: Verso.
- Selwyn, N. (2011a). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum.
- Selwyn, N. (2011b). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. New York, NY: Routledge.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. New York, NY: Peter Lang.
- Soep, E., & Chávez, V. (2010). *Drop that knowledge: Youth radio stories* [Kindle iPad version]. Berkeley, CA: University of California Press. Retrieved from <http://www.amazon.com/Drop-That-Knowledge-Youth-Stories/dp/0520260872>.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change* [Kindle iPad version]. Retrieved from <http://www.amazon.com/New-Culture-Learning-Cultivating-Imagination/dp/1456458884>.
- Toivanen, T. (2012). Drama education in the Finnish school system: Past, present and future. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 227–236). Rotterdam: Sense Publishers.
doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_15
- Virta, A., & Yli-Panula, E. (2012). History, social science and geography education in Finnish schools and teacher education. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 189–207). Rotterdam: Sense Publishers.
doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_13
- Wells, P. (1998). *Understanding animation*. New York, NY: Routledge.
- Willett, R. (2009). Young people's video productions as new sites of learning. In V. Carrington & M. Robinson (Eds.), *Digital literacies: Social learning and classroom practices* (pp. 13–26). Thousand Oaks, CA: Sage.
doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446288238.n2>
- Williamson, B. (2014). Governing software: Networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 83–105. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2014.924527>