



Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen (toim.)

Liikkuva kuva

– muuttuva opetus ja oppiminen

Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen (toim.)

LIIKKUVA KUVA

– MUUTTUVA OPETUS JA OPPIMINEN

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2011

ISBN 978-951-39-4270-0 (pdf)
ISBN 978-951-39-4268-7 (nid.)

Kansi ja taitto: Maaret Posti

SISÄLLYSLUETTELO

Johdanto: Kuva liikkuu – pysytkö mukana? 7
Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen

OSA 1

Liikkuva kuva ympäristön tutkimisessa ja mielipiteenilmaisussa 22

Kamerakynän pedagogiikka 23
Tommi Nevala & Ismo Kiesiläinen

Videopensselin avulla tuttu maailma näyttäytyy uudenaikaisena 36
Tommi Nevala

Videomielipidekirjoituksella muutetaan maailmaa 44
Ismo Kiesiläinen

OSA 2

Liikkuva kuva tarinankerronnassa ja elokuvallisen ilmaisun opiskelussa 52

Digitarinat – elämyksiä, oppimista ja yhteisöllisyyttä 53
Kari Kumpulainen

Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin 71
Max Juntunen

Montaasipedagogia ja arjen dokumenttielokuvaaminen opetuksessa 98
Timo Haanpää & Juha Oravala

Osa 3

Liikkuva kuva ammatillisen osaamisen kehittämisessä 118

Liikkuva kuva ja Second Life – muuttuva opettajuus 119
Maj-Britt Kentz & Ilkka Kukkonen

Opiskelijoiden näyttelemät ongelmatilanteet videolle
ja hyötykäyttöön sytykkeiksi! 136
Päivi Hakkarainen & Kati Vapalahti

Voimauttava video ohjaustyössä 152
Päivi Hannele Lehtonen

Liikkuva kuva sytyttää ongelmaperustaisessa oppimisessä 169
Päivi Hakkarainen & Sari Poikela

Kirjoittajaesittelyt 189

JOHDANTO: KUVA LIIKKUU – PYSYTKÖ MUKANA?

Päivi Hakkarainen ja Kari Kumpulainen

Lapsen kasvattamiseen tarvitaan kokonainen kylä, tavattiin ennen sanoa. Tuo vanha viisaus on saanut vahvistusta lukuisilta tutkijoilta (esim. Vygotsky 1979, 1982; Lurija 1982; Woolfolk 2004), jotka näkevät yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön välisen vuorovaikutuksen keskeiseksi oppimista ohjaavaksi prosessiksi. Kylä ei kuitenkaan ole enää entisensä – sen asukkaat ovat kasvavassa määrin vuorovaikutuksessa globaalien, virtuaalisten yhteisöjen kanssa. Kansalaiset kautta maailman ovat havahtuneet mahdollisuuteen tuottaa tietoa ja jakaa sitä keskenään tietoverkkojen välityksellä. Yksi kylän rakennuksista – koulu – ei kuitenkaan ole kehittynyt aivan muun kylän tahdissa. Informaali oppiminen on haastanut formaalin opetuksen, mutta valitettavasti vain harvat koulut ja oppilaitokset ovat ilmiön tiedostaneet.

Tämä kirja on syntynyt aidosta halusta edistää oppimista. Kirjan keskeisinä lähtökohtina on kolme kasvatuksen ja opetuksen akuuttia haastetta. *Ensimmäiseksi*, liikkuvan kuvan käytöstä opetuksessa ja oppimisessa ei ole kirjoitettu suomalaisia perusteoksia kahteenkymmeneen vuoteen. Viimeisimmissä eli 1980-luvulla kirjoitetuissa teoksissa (esim. Ollikainen 1984) käsitellään analogisten videoiden opetuskäyttöä sen ajan kasvatuksellisen ajattelun hengessä ja toisaalta sen ajan teknologisten reunaehtojen puitteissa.

Toiseksi, videoiden tuottaminen ei enää ole vain harvalukuisten teknisten erityisosaajien yksityisoikeutta. Digitalisoitumisen myötä liikkuvan kuvan katsoimisesta ja tuottamisesta on tullut edullisempaa ja helpompaa. Riviopiskelijat ja –opettajat voivat entistä vaivattomammin *tuottaa, editoida* ja *jakaa* liikkuvaa kuvaa, samoin kuin kommentoida ja analysoida sitä yhteisöllisesti internet-perustaisilla työkaluilla (Hakkarainen 2007). Institutionaalisten digitaalisten videopankkien, -portaalien ja -tietokantojen määrä on kasvanut, esimerkkinä mainittakoon YLE:n Avoin arkisto. Sosiaalisen median erityisesti videoiden jakoon tarkoitetuista sovelluksista esimerkiksi YouTube, Vimeo ja Bambuser ovat osa virtuaalisten, globaalien yhteisöjen jäsenten elinympäristöä, miksei siis myös koulun?

Kolmanneksi, kirjan kirjoittajat ovat opettajina, opettajankouluttajina, tutkijoina, mediakasvattajina, tuottajina ja teknologia-asiantuntijoina toimiessaan havainneet, että liikkuvan kuvan opettamiselle ja oppimiselle tarjoomia mahdollisuuksia ei hyödynnetä laajasti. Opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin pohjautuvan formaalin opetuksen on aika vastata muodollisen koulutuksen ulkopuolella sijaitsevien informaali oppimisympäristöjen haasteeseen (ks. Kumpulainen, Kristiina ym. 2010). Tähän tarvitaan ripaus teknologista osaamista ja kosolti pedagogista ymmärrystä siitä, kuinka liikkuvaa kuvaa voidaan hyödyntää opettamisen ja oppimisen tukena. Tämä kirja tarjoaa runsaasti virikkeitä siihen, kuinka liikkuvaa kuvaa voidaan hyödyntää erilaisissa oppimisen ympäristöissä – esi- ja alkuopetuksessa, perusopetuksessa, korkeakouluopetuksessa sekä täydennyskoulutuksessa.

Liikkuvan kuvan merkitykseen opetuksessa ja oppimisessa ei kuitenkaan ole syytä suhtautua yltiöoptimistisesti ja nähdä se yksinomaan oppimista edesauttavana yleislääkkeenä (ks. myös Buckingham 2008; West & Graham 2005; Lehtinen 2006; Mayer 2005). Liikkuvalla kuvalla on opetuksen ja oppimisen suhteen rajoituksensa. Huolimatta tarjolla olevien videoiden määrän jatkuvasta kasvusta – ja ehkä juuri siitä syystä – juuri oikeanlaisen videoleikkeen löytäminen opetusta varten voi olla opettajalle liian aikaavievä tehtävä (ks. myös Boon & Moes 2006). Toisinaan voi olla järkevämpää tehdä videoleike itse. Vanha viisaus “kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” voi olla totta, mutta opetuksen ja oppimisen kannalta kuva – erityisesti liikkuva kuva – voi myös kertoa *liikaa* (ks. Hakkaraisen ja Poikelan artikkeli tässä teoksessa).

1. Liikkuvan kuvan käytön monet tavoitteet

Kun liikkuva kuva valjastetaan opetuksen ja oppimisen *välineeksi ja kohteeksi*, on tavoitteellisuus tärkeää. Videoiden opetuskäytön alueella on käytetty muun muassa käsitteitä videopedagogiikka, videon käytön pedagogiikka ja videodidaktiikka (ks. Hakkarainen 2007) samaan tapaan kuin mediakasvatuksen osa-alueiksi on nimetty mediapedagogiikka ja mediadidaktiikka (Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Mediapedagogiikalla on viitattu kasvatusfilosofisiin periaatteisiin, jotka ohjaavat opettajien ajattelua ja käytännön työtä. Mediadidaktiikalla puolestaan on viitattu opettajan mediapedagogista ajattelua heijastaviin käytännön opetusratkaisuihin, kuten opetusmenetelmien ja median käyttöön

eri oppiaineissa (Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Näitä määritelmiä vasten tarkasteltuna tässä kirjassa liikutaan mediakasvatuksen, videopedagogiikan ja videodidaktiikan alueilla (ks. myös Kansanen 2004).

Liikkuvaa kuvaa voidaan käyttää ja tuottaa lukuisilla tavoilla lukuisten eri tavoitteiden saavuttamiseksi. Mediakasvatuksessa on tyypillisesti eroteltu median käytön ja tuottamisen tavoitteita sen suhteen, onko tarkoituksena oppia *mediasta* – tässä tapauksessa liikkuvasta kuvasta – viestintävälineenä vai onko tarkoitus oppia ensisijaisesti *muita tietoja ja taitoja* median käytön avulla (ks. esim. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Kirjan artikkeleissa mediakasvatukselliset tavoitteet sekä muut osaamistavoitteet yhdistyvät ja painottuvat erilaisilla tavoilla. Kirjan kahdessa ensimmäisessä osassa tavoitteet painottuvat enemmän oppijoiden medialukutaidon kehittämiseen, kun taas kolmannessa osassa liikkuva kuva nähdään välineenä ensisijaisesti ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

Perusopetuksessa viestintä- ja mediataitojen kehittäminen nähdään tärkeäksi osaksi nuoren ihmisen kasvuprosessia. Voimassaolevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia sekä korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja, sellaisia keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Niiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin. Seitsemästä aihekokonaisuudesta kaksi, eli *Viestintä ja mediataito* sekä *Ihminen ja teknologia*, keskittyy erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen oppilaille mielekkäissä yhteyksissä.

Aihekokonaisuuksien ohella viestintä- ja mediataitoihin kiinnitetään huomiota perusopetuksessa erityisesti äidinkielen, kuvataiteen, terveystiedon, elämäntiedon, yhteiskuntaopin ja musiikin opetussuunnitelmissa. Yhtenä yleisenä kouluopetuksen tavoitteena voidaan pitää oppilaan ilmaisu- ja vuorovaikutusprosessien kehittämistä, median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä median käyttötaitojen kehittämistä. Painopisteenä on osallistuvan, vuorovaikutuksellisen ja yhteisöllisen viestintätaidon kehittäminen. Näitä viestintätaitoja harjoitellaan sekä viestien vastaanottajana että tuottajana.

Liikkuvan kuvan käytöllä voi opetuksessa toisinaan olla muita ensisijaisia tavoitteita kuin tietojen ja taitojen oppiminen. Hobbsin (2006) Yhdysvalloissa toteuttama tutkimus osoitti, että opettajat käyttävät videota usein myös oppimisen kannalta ei-optimaalisesti – kuluttaakseen aikaa, saadakseen itse hengähdystauon, hiljentääkseen, viihdyttääkseen tai palkitakseen oppilaita hyvästä käytöksestä. Hengähdystauon ottaminen silloin tällöin ei sinällään ole ei-optimaalista, mutta liikkuvan kuvan käyttö yksinomaan edellä mainituissa tarkoituksissa on.

Tämän teoksen artikkeleista käy hyvin ilmi, mistä liikkuvan kuvan, opetuksen ja oppimisen hyvässä yhtälössä on pohjimmiltaan kyse: aktiivisesta, analysoivasta, reflektioivasta, kyseenalaistavasta ja kasvavassa määrin myös tuottavasta suhteesta liikkuvaan kuvaan. Liikkuvan kuvan katsominen ja tuottaminen voi edesauttaa oppimista kun sitä tuetaan ja se ympäröidään pedagogisesti perustelluilla tehtävänäannoilla (Brophy 2004; Jonassen 2000; Jonassen, Howland, Moore & Marra 2003; Hakkarainen 2007). Oppimisen kannalta merkitystä on ennen kaikkea sillä mitä oppijat tekevät ennen liikkuvan kuvan katsomista tai tuottamista, sen aikana ja sen jälkeen – pelkkä katsominen tai tuottaminen ei itsessään automaattisesti johda syvälliseen oppimiseen (Hakkarainen 2007). Jo 40 vuotta sitten havaittiin esimerkiksi opettajien koulutuksessa, että luokkahuoneopetuksen katsominen videolta auttaa opettajia kehittämään opetustaitojaan jos katsominen kohdistetaan tiettyihin asioihin ja näistä myös keskustellaan. Ilman näitä katselu on television katselulle tyypillistä passiivista katselua. (Brophy 2004.)

2. Liikkuvan kuvan käytön monet mahdollisuudet

Toisin kuin suomalaisessa peruskoulussa (ks. Häkkinen, Enkenberg & Lehtinen 1995), suomalaisissa yliopistoissa videon käyttö ei ole ollut laajamittaista. Verkko-opetuksen kehittämisen myötä digitaalisten videoiden käyttö on kuitenkin lisääntynyt. Yliopistoissa on ennen kaikkea videoitu kasvokkaisia luentoja, jotka on sitten siirretty internetiin opiskelijoiden saataville (ks. Kynäslahti, Parikka, Romanov & Tuononen 2004; Sariola 2003). Vuonna 2004 McGreal ja Elliot totesivat, että “jäykkä, tunteeton professorin tai opettajan puhuva pää verkko-oppimisympäristön webbisivun kulmassa” edusti hyvin videoiden käytön senhetkistä tilannetta verkko-opetuksessa (McGreal & Elliot 2004, 119).

2.1 Näkeminen

Liikkuvan kuvan avulla mahdollisesti saavutettavista oppimisen ulottuvuuksista *näkeminen* on ensisijainen. Liikkuva kuva auttaa näkemään asioita, joita muutoin olisi vaikeaa tai mahdotonta nähdä. Videon käytön tavoitteena voi tällöin olla kohteen tutuksi tuleminen ja oppimisen arviointi kohdistuu tunnistamiseen. Toisaalta liikkuvan kuvan avulla voidaan erottaa tutusta kohteesta jotakin sellaista, minkä erottaminen paljaalla silmällä on vaikeaa tai mahdotonta. Tällöin oppimisen arviointi kohdistuu huomaamiseen – esimerkiksi liikkuvan kuvan avulla voidaan huomata urheilusuoritusten yksityiskohtia. Näkemistä edesauttaviksi videogenreiksi Schwartz ja Hartman (2007) nimeävät kierto-matkavideot (matka- ja luontokuvaukset), historialliset kuvaukset, näkökulma-videot, simulaatiot (esim. laskuvarjohyppääjän kypärään sijoitettava kamera) ja korostavat videot (esim. urheilusuoritusten uudelleentoisto, hidastus, zoomaus).

Tässä kirjassa Tommi Nevala kuvaa Videopensseli-menetelmää, jossa ympäristöä havainnoidaan videokameran avulla uudella tavalla. Videokamera toimii suurennuslasin tavoin, jonka johdosta tuttu ympäristö näyttäytyy uudeltaisena. Kirjan kolmannessa osassa Päivi Hannele Lehtonen puolestaan kuvailee voimauttavan videon menetelmää, jossa liikkuvaa kuvaa käytetään apuna ihmishuhtetyön harjoittelussa – tunnistettaessa ihmishuhtetyön tekijöiden vuorovai-kutusepisodeista myönteisiä kohtia ja taitoja.

2.2 Sitoutuminen

Sitoutuminen on toinen videon avulla mahdollisesti saavutettavista tuloksista. Schwartz ja Hartman kuvaavat sitoutumista voimana, joka vetää ihmisiä tilanteen tai aiheen pariin – ja pitää heidät siinä. Videon avulla voidaan herättää opiskelijoiden kiinnostus. Video voi esimerkiksi näyttää miten jokin aihe liittyy opiskelijoiden omaan elämään. Sitoutumista edesauttavia videogenrejä ovat muun muassa mainokset tai trailerit, joissa oppimisen kohteena oleva aihealue esitellään alustavasti. Sitoutumista ja kontekstin luomista palvelevia videogenrejä voivat olla myös niin kutsutut triggerit (triggers) ja ankkuroivat videot (anchor videos), jotka luovat kontekstin keskusteluille ja ongelmanratkaisulle. Videoilla voidaan esittää ongelmallinen tapaus tai tilanne ja videon

roolina on sytyttää keskustelu ja ongelmanratkaisu. Oppimisen arviointi ei tällöin kohdistu siihen, mitä opiskelijat oppivat videoista vaan siihen, sytyttääkö video heidät keskustelemaan ja hakemaan itsenäisesti tietoa (preferenssit). Toisaalta voidaan arvioida sitä, miten ja mitä opiskelijat oppivat videon katsomista seuraavassa opetuksessa ja ohjauksessa (tulevaisuuden oppiminen).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksuneet kasvatusalan ammattilaiset puhuvat niin sanotusta generatiivisesta liikkuvan kuvan käytöstä, jolloin opetus ”ankkuroidaan” autenttisiin konteksteihin videoiden avulla (Duffy & Cunningham 1996; ks. myös Ruokamo 2000). Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) –tutkijaryhmä on kehittänyt generatiivisia, videopohjaisia oppimisympäristöjä matematiikan, luonnontieteiden ja lukutaidon opetukseen (CTGV 1996). Ryhmän kehittämiin oppimisympäristöihin lukeutuu muun muassa videopohjainen Jasper Woodbury –sarja. Jokainen sarjan 14–20 minuutin mittaisista jaksoista päättyy monimutkaiseen matemaattiseen ongelmaan. Oppilaiden tehtävänä on ratkaista ongelma, johon liittyvä tieto löytyy videolta. Tavoitteena on, että ongelmien ratkaisemisen kautta oppilaat siirtyvät passiivisesta, televisiomaisesta katsomisen tavasta aktiiviseen, generatiiviseen katsomisen tapaan (CTGV 1991, 1993).

Tässä teoksessa sitoutumiseen ja kontekstin luomiseen liittyvää liikkuvan kuvan käyttöä kuvataan ongelmaperustaista opetusta käsittelevässä artikkelissa (Hakkarainen ja Poikela) sekä tapausperustaista ja draamaopetusta käsittelevässä artikkelissa (Hakkarainen ja Vapalahti).

2.3 Tekeminen

Kolmanneksi ulottuvuudeksi Schwartzin ja Hartmanin (2007) mallissa nimitetään *tekeminen*, johon kytkeytyy kaksi erilaista oppimistavoitetta: asenteiden oppiminen ja taitojen oppiminen (proseduraalinen tieto). Molempia näistä opitaan myös mallioppimisen avulla, joten videolla on rooli mallin esittäjänä. Asenteiden ja taitojen oppimista tukevia videoita ovat muun muassa toivottavaa asennetta tai taitoa mallintavat videot. Identifioivissa videoissa katsojien – erityisesti nuorten – toivotaan samastuvan videon sankariin ja jäljittelevän tämän asenteita tai käyttäytymistä. Demonstraatiovideoiden avulla voidaan auttaa katsojaa oppimaan yksinkertaisempia taitoja, jotka liittyvät vaikkapa

remontointiin. Monimutkaisempien taitojen opetteluun tarkoitetuissa step-by-step videoissa opetettava taito pilkotaan helpommin hallittaviin osiin (chunks) kertojäänen selittäessä ja perustellessa videolla esitettyjen vaiheiden toimintoja.

2.4 Kertominen

Neljännän ulottuvuuden eli *kertomisen* tavoitteiksi Schwartz ja Hartman tarkentavat *faktojen* ja *selitysten* oppimisen. Tämän niin kutsutun deklaratiiivisen tiedon oppimisessa videolla on roolinsa muiden medioiden joukossa. Useiden videogenrejen avulla voidaan tukea faktojen muistamista. Assosiaatioille perustuvissa videoissa (esim. Sesame Street-sarja) pyritään tukemaan muistamista yhdistämällä viihdyttäviä sisältöä (esim. kuvia) ja muistettavia faktoja. Kronikoissa faktat puolestaan upotetaan laajemman kertomuksen yhteyteen. Selitysten ymmärtämistä voidaan puolestaan tukea analogioita hyödyntävillä videoilla tai selostuksen lisäämisellä videokuvaan. Schwartz ja Hartman erottavat omaksi genrekseen myös selittävät videot (expository videos), joita ovat esimerkiksi useat tiededokumentit. Faktojen ja selitysten ollessa oppimisen tavoitteena, oppimisen arviointi voi kohdistua opiskelijoiden kykyyn palauttaa mieleen faktoja ja tehdä päätelmiä.

3. Liikkuvan kuvan tuottaminen

Liikkuvan kuvan käytön ei tarvitse merkitä vain katsomista ja analysointia, sillä digitalisoitumisen ja sosiaalisen median myötä oppijoilla ja opettajilla on entistä paremmat käytännön edellytykset *tuottaa* ja *jakaa* liikkuvaa kuvaa. Liikkuvan kuvan tuottaminen osana opiskelua ja oppimista voi palvella niin medialukutaidon kuin videon kohteena oleviin ilmiöihin liittyvän ymmärryksen ja taitojen kehittymistä (Jonassen 2000; Jonassen ym. 2003; Hakkarainen 2007).

Tommi Nevala ja Ismo Kiesiläinen luonnehtivat tässä teoksessa omaa lähestymistapaansa seuraavaan tapaan: ”Kouluopetuksessa kamerakynä-ajattelun lähökohtana on, että videokameraa käytetään kynän tavoin – tai kynän asemesta – eri oppiaineiden opetuksessa.” Perinteisessä pedagogiikassa – erityisesti

korkeakoulupedagogiikassa – opiskelijoille ei yleisesti tarjota mahdollisuuksia esittää ymmärrystään oppiaine- tai tieteenalakohtaisesta tiedosta kovinkaan multimodaalisesti (Hakkarainen 2007, 2008). Erityisesti yliopisto-opiskelu on paljolti perustunut tekstien lukemiseen, kommentointiin ja kirjoittamiseen, lukuun ottamatta tieteenaloja, joiden substanssina liikkuva kuva on (esim. taiteet, mediatiede, viestintätieteet; ks. esim. Shewbridge & Berge 2004).

Morrison (2005) kannustaakin tutkimaan mahdollisuuksia laajentaa opiskelijoiden käytössä olevaa viestinnällistä keinovalikoimaa. Taiteiden alalta löytyy erilaisia ilmaisun ja kommunikoinnin muotoja, joita on mahdollista yhdistää perinteiseen akateemiseen kirjoittamiseen. Deacon, Morrison ja Stadler (2005) käyttävät *multimodaalisen pedagogiikan* käsitettä viittaamaan pedagogiikkaan, jonka tavoitteena on ohjata opiskelijoita kommunikoimaan ja ilmaisemaan ajatteluaan erilaisilla esitysmuodoilla, kuten suullisilla esityksillä, kuvilla, videoilla, musiikilla ja näiden yhdistelmillä. Tässä kirjassa Timo Haanpää ja Juha Oravala toteavat montaasipedagogiaa ja arjen dokumenttielokuvaamista käsittelevässä artikkelissaan, että ”liikkuvan kuvan medioiden ilmaisullista ja esteettistä ulottuvuutta, taiteellista puolta ei kuitenkaan voida yksinomaan säilyttää kuvataideopettajien harteille”.

Kasvava joukko opettajia on kuitenkin löytänyt ja ottanut käyttöönsä liikkuvan kuvan tuottamisen mahdollisuudet. Kirjoittamisen sijasta ja rinnalla opiskelijat ovat esimerkiksi tuottaneet videoetnografioita huostaanotetuista lapsista tai ikääntyneistä ihmisistä tavoitteenaan ymmärtää paremmin näiden henkilöiden elämismailmaa (ks. Cuttle 2006). Opettajaopiskelijat ovat tuottaneet opetusvideoita, joita varten he ovat haastatelleet videolle sekä opiskelijoita että työelämän asiantuntijoita (Schwartz & Hartman 2007). Yläkouluikäiset oppilaat ovat haastatelleet videolle natsien vainoista selvinneitä tarkoituksenaan ymmärtää historian ja moraalisten valintojen välisiä yhteyksiä (Counts 2004). Alakouluikäiset oppilaat ovat puolestaan tuottaneet äidinkielen videotehtävinään näytelmiä, elokuvia ja uutiskatsauksia (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä 2011). Edellä on mainittu vain muutamia esimerkkejä erilaisista mahdollisuuksista – jos ja kun ajattelemme, että videokamera voi toimia kynän tavoin tai sen asemasta.

Videotuottamiseen kohdistuvat tähänastiset tutkimukset ovat yksittäisiin opintojaksoihin kohdistuvia tapaustutkimuksia, joten ne antavat vasta viittei-

tä videotuottamisen ja oppimisen välisistä suhteista (ks. Hakkarainen 2007). Kearney and Schuck (2005, 2006) kartoittivat 5–17-vuotiaiden oppijoiden videotuottamista viidessä australialaisessa koulussa ja havaitsivat kolme pääasiallisinta tuottamisen tapaa. Vastaaviin tapoihin päätyivät myös Reid, Burn ja Parker (2002) omassa kartoituksessaan, joka koski yli 50 koulua Englannissa.

Ensimmäinen Kearneyn ja Schuckin (2005, 2006) havaitsemista videotuottamisen tavoista oli *ajatusten ja tunteiden ilmaisu sekä informaation välittäminen*. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi kertoa tarinan, esitellä tiettyä mallia, simulaatiota tai tutkimustuloksia tai raportoida jotakin tapahtumaa. Tässä kirjassa erityisesti Ismo Kiesiläisen artikkeli videomieliopidekirjoittamisesta sekä Kari Kumpulaisen artikkeli digitarinoista kuvaa innostavalla tavalla videon käyttöä ajatusten ja tunteiden ilmaisussa sekä informaation välittämisessä. Toiseksi, videotuottamista käytettiin keinona *observoida, analysoida* tai *saada palautetta* jostakin suorituksesta tai ilmiöstä. Kolmanneksi, videotuottamisen tarkoituksena oli tukea oppijoiden *reflektiota* ja *metakognitiota*. Tähän toimintatapaan liittyivät muun muassa omaa oppimista dokumentoivat videopäiväkirjat ja -dokumentit.

Videotuottamiseen kohdistuvat tapaustutkimukset ovat rohkaisevia. Ne viittaavat siihen, että videotuottamisella voidaan saavuttaa seuraavanlaisia etuja (ks. Hakkarainen 2007; ks. myös Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä 2011):

- 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. haastattelemine ja näyttelemine
- oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kehittyminen
- itseohjautuvan opiskelun määrän lisääntyminen
- korkeampien ajattelutaitojen (esim. ongelmanratkaisu, päättely, suunnittelu, analysointi, luominen ja kyseenalaistaminen) sekä metakognitiivisen ajattelun kehittyminen
- ryhmätöytäitojen kehittyminen

Edellä mainittujen etujen toteutumisen puolesta puhuvat myös tämän kirjan laaja-alaiset artikkelit. Kirjan toimittajina haluamme lausua parhaat kiitokset kaikille kirjan kirjoittajille. Teidän asiantunteva panoksenne oli suurenmoinen! Arvostamme suuresti yhteistyötämme ja toivomme sen jatkuvan myös tulevaisuudessa. Jokainen mukaan kelpuutettu artikkeli on vertaisarvioitu tieteellisiä käytänteitä noudattaen ja kirjoittajat muokkasivat artikkeleitaan toimittajien toivomusten mukaisesti.

Kevään korvalla Rovaniemellä ja Kokkolassa vuonna 2011

Päivi Hakkarainen ja Kari Kumpulainen

PS. Eppur si muove – *se liikkuu sittenkin*, tupisi Galileo Galilei vuonna 1633 noustessaan polviltaan inkvission edestä, puolustaen heliosentristä maailmankuvaansa. Oikeassa olit, Galileo!

Lähteet

- Boon, E. & Moes, S. (2006). Search no longer for the right videomaterial. Teoksessa M. Cuttle (toim.), *DIVERSE 2006 Conference handbook – Developing innovative video resources for students everywhere [Summaries]*. Glasgow: Glasgow Caledonian University, 22.
- Brophy, J. (2004). Introduction. Teoksessa J. Brophy (sarjan toim. & volyymin toim.), *Advances in research on teaching: Vol. 10. Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier Ltd, ix–xxiv.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. Teoksessa D. Buckingham (toim.), *Youth, identity, and digital media. The John D. and Catherine T. MacArthur series on digital media and learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1–24. <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262524834.001> (luettu 10.11.2009)
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1991). Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, May 1991, 34–40.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1993). Designing learning environments that support thinking: The Jasper series as a case study. Teoksessa T. M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (toim.), *Designing environments for constructive learning*. Berlin: Springer-Verlag, 9–36.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1996). Enhancing mathematics learning. Teoksessa S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser & H. Mandl (toim.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 285–305.
- Counts, E. L. (2004). The technology of digital media: Helping students to examine the unexamined. *Educational Technology*, September-October 2004, 59–61.
- Cuttle, M. (toim.). (2006). *DIVERSE 2006 Conference handbook - Developing innovative video resources for students everywhere [Summaries]*. Glasgow: Glasgow Caledonian University.
- Deacon, A., Morrison, A. & Stadler, J. (2005). Designing for learning through multimodal production: Film narrative and spectatorship in Director's Cut. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 1(1), 72–89.

- Duffy, T. D. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Teoksessa D. H. Jonassen (toim.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan Library Reference USA, 170–198.
- Hakkarainen, P. (2007). *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Doctoral dissertation, University of Lapland. Acta Universitatis Lapponiensis 121. University of Lapland, Faculty of Education.
- Hakkarainen, P. (2008). Videotuottamisen pedagogista mallia rakentamassa design-perustaisen tutkimuksen avulla. Teoksessa J. Viteli & S. Kaupinmäki (toim.), *Tuovi 6: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2008-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 19. Tampere, Finland: Tampere University Press, 22–31. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7463-7.pdf> (luettu 15.6.2010)
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35–50.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools. Engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. & Marra, M. (2003). *Learning to solve problems with technology. A constructivist perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Häkkinen, P., Enkenberg, J. & Lehtinen, E. (1995). *Suunnittelijat ja opettajat opetusohjelmien arvioijina*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kansanen, P. (2004). Onko kasvatustieteellä tulevaisuutta? Teoksessa J. Enkenberg & M. Kentz (toim.), *Kasvatuksen maisemista*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 77–85.
- Kearney, M. & Schuck, S. (2005). Students in the director's seat: Teaching and learning with student-generated video. Teoksessa P. Kommers & G. Richards (toim.), *Proceedings of ED-MEDIA 2005 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* [CD-ROM]. Association for the Advancement of Computing in Education, 2864–2871.
- Kearney, M. & Schuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 189–208.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohtia osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2> (luettu 25.3.2011)

- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> (luettu 25.3.2011)
- Kynäslahti, H., Parikka, R., Romanov, K. & Tuononen, K. (2004). *Luento verkossa? Verkkoluento – Perusteita, piirteitä ja pedagogiikkaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtinen, E. (2006). Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit Oy, 264–278.
- Lurija, A. R. (1982). Teoksessa Vygotsky, L. *Ajattelu ja kieli*. Espoo. Weilin & Göös.
- Mayer, R. E. (2005). Introduction to multimedia learning. Teoksessa R. E. Mayer (toim.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, 1–16.
- McGreal, R. & Elliot, M. (2004). Technologies of online learning (e-Learning). Teoksessa T. Anderson & F. Elloumi (toim.), *Theory and practice of online learning*. Athabasca University, 115–135. http://cde.athabascau.ca/online_book/ (luettu 13.4.2006)
- Morrison, A. (2005). Border crossings and multimodal composition in the arts. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 1(2), 70–93.
- Ollikainen, A. (1984). *Koulutelevisiosta videoon*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Palmgren-Neuvonen, L., Kumpulainen, K. & Vehkaperä, A. (2011). Oppimisen taitoja liikkuvalla kuvalla – teknologioiden innovatiivista yhdistelyä äidinkielen opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 189–207. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf (luettu 25.3.2011)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Reid, M., Burn, A. & Parker, D. (2002). *Evaluation report of the Becta digital video pilot project*. British Film Institute.
- Ruokamo, H. (2000). *Matemaattinen lahjakkuus ja matemaattisten sanallisten ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen teknologiaperustaisessa oppimisympäristössä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 212. Helsinki: Yliopistopaino.

- Sariola, J. (toim.). (2003). *Videoteknologian käyttö yliopistoissa 2003–2006. Suomen virtuaaliyliopiston palveluhankkeiden määrittelyraportti*. Suomen virtuaaliyliopiston e-julkaisu 6.
<http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/svy-julkaisut/julkaisu006.pdf> (luettu 25.3.2011)
- Schwartz, D.L. & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. Teoksessa R. Goldman, R.D. Pea, B. Barron & S. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 335–348.
- Shewbridge, W. & Berge, Z. L. (2004). The role of theory and technology in learning video production: The challenge of change. *International Journal on E-Learning. Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education*, 3(1), 31–39.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- West, R. E. & Graham, C. R. (2005). Five powerful ways technology can enhance teaching and learning in higher education. *Educational Technology*, May-June 2005, 20–27.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.



Osa 1

Liikkuva kuva ympäristön tutkimisessa
ja mielipiteenilmaisussa

KAMERAKYNÄN PEDAGOGIIKKA

Tommi Nevala ja Ismo Kiesiläinen

Tämän päivän kuvallisessa kulttuurissa videokamera on uusi kynä. Hollywoodin elokuvantekijät kirjoittavat sillä suuria tarinoita ja uutistoimittajat kertovat kuvilla sodista, talouskriiseistä ja urheiluvoitoista. Eläinaktivistit hiipivät kameran kanssa tehotuotantotiloille ja tuovat sieltä omat muistiinpanonsa suuren yleisön nähtäväksi. Sanotaankin, että elämme *simulaatiokulttuurissa*, eräänlaisessa virtuaalitodellisuudessa, jossa havaintomme maailmasta syntyvät yhä useammin median välityksellä. Näemme siis jonkun toisen havaintoja! Esimerkiksi globalisaationa tuntemamme ilmiö ei olisi edes mahdollinen kulttuurissa, jossa kaikki havainnot ovat suoria. Vaikka todellisuus näyttäytyy meille usein *representaatioina*, reagoimme siihen kuten ennenkin: liikutimme, suutimme, opimme ja toimimme riippumatta siitä, onko havaintomme peräisin suoraan maailmasta vai sitä kuvaavasta mediasta. Nykyään asiat, joista ennen vain kerrottiin, näytetään meille.

Viimeistään kännykkäkameroiden myötä videokuvaamisesta on tullut osa tavallisten kansalaisten arkea ja siten myös osa tapaamme hahmottaa maailmaa. Siksi videokuvan tuottaminen on luonteva, kirjoittamiseen verrattava kansalaistaito, joka tulisi oppia jo koulussa. Koulujen mediakasvatuksen yhteydessä puhutaan usein oppilaiden medialukutaidon kehittämistä. Sillä tarkoitetaan lisääntyvää ymmärrystä siitä, miten media toimii, kuinka merkityksiä tuotetaan sekä kuinka kuvilla ja mielikuvilla ohjaillaan käyttäytymistä (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 60). Tämän päivän yhteiskunnassa medialukutaidon käsite on tärkeää nähdä myös kirjoitustaidon näkökulmasta. Ilman taitoa tuottaa itse jäämme vastaanottavan yleisön rooliin. Kamerakynä-ajatteluun perustuva pedagogiikka kehittää oppilaan omaa audiovisuaalista ajattelua ja käsialaa. Se on tärkeä pohja median tavoitteelliselle käyttämiselle omassa elämässä.

Määrittelemme artikkelissamme elokuvahistoriasta kumpuavan ajatuksen kamerakynästä, jolla tavallisen kynän tavoin ilmaistaan ajatuksia ja jäsennetään todellisuutta. Pohdimme kamerakynän filosofisia ja elokuvateoreettisia ulottuvuuksia ja luomme pohjan niiden yhdistämiselle kouluopetuksen pedagogisiin tarpeisiin. Ehdotamme, että ajatus kamerakynästä on yksi ratkaisu moniin opetuksen ja mediakasvatuksen haasteisiin. Jälkimmäisissä artikkeleissamme

esittelemme kaksi käytännön didaktista esimerkkiä Kamerakynä-pedagogiikan toteuttamiseksi koululuokassa. Videopensseli-menetelmän avulla mediakasvatuksellisuutta voidaan yhdistää matematiikan, äidinkielen ja kuvataiteen oppimiseen. Videomieli-pidekirjoitus-menetelmän avulla oppilaat voivat vaikuttaa elokuvallisin keinoin yhteiskunnallisiin asioihin ja saada oman äänensä kuuluviin - ja näkyviin.

Kamerakynä-ajattelua hyödyntävässä mediakasvatuksessa videokameraa käytetään eri oppiaineiden opetuksen välineenä. Kamera itsessään ei ole opetuksen kohde vaan sen käyttäminen on toimintatapa, joka edistää muuta oppimista. Kameran avulla oppilaat voivat havainnoida ja tutkia ympäristöä, kerätä tietoa sekä jakaa sitä muiden kanssa. Videokuvaamiselle ominaiset toimintatavat, kuten omien ajatusten ilmaisu ja vuorovaikutus tukevat oppimista. Avainsanoina ovat oppijakeskeisyys sekä nykyaikaisen oppimiskäsityksen eri ominaisuudet, kuten konstruktivisuus, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus (Kiesiläinen 2006, 33). Mediakasvatuksellisenä peruskäsitteenä on representaatio eli jonkin asian, ilmiön tai elinympäristön uudelleen esittäminen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat voivat videokameran avulla esittää toisilleen, miten he näkevät maailman. Opettajalle kamerakynä edustaa mahdollisuuksien pedagogiikkaa. Tuloksia ei määritellä ennalta, joten oppilaat saavat ilmaista itseään luovasti ja havainnoida maailmaa uusilla tavoilla.

Mediakasvatustavoitteiden kanssa painiskelevan opettajan kannalta kamerakynä-ajattelu on helpottavaa. Mediakasvatuksen ei tarvitse koostua uuvuttavista projekteista, jotka lässähtävät monimutkaisiin laitteisiin, ajan puutteeseen tai liian kunnianhimoisiin taiteellisiin odotuksiin. Videokameraa voi kuljettaa muun koulutyön ohessa ja hyödyntää sitä hyvin samankaltaisissa tehtävissä kuin mistä koulutyö on aiemminkin koostunut. Parhaimmillaan se mahdollistaa asioita, jotka perinteisillä välineillä ovat olleet vaikeita. Esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen on videokameran kanssa työskennellessä luonteva työskentelytapa.

1. Elokuvahistoriallinen johdatus kamerakynä-ajatteluun

Ajatus elokuva- tai videokamerasta visuaalisena kynänä, jonka toiminta perustuu liikkeellä tai valolla kirjoittamiseen ei ole uusi. Kamerakynä-ajatte-

lun varhaisimmat vaiheet voidaan sijoittaa aivan elokuvan syntymähetkeen 1800-luvun loppuun. Elokuvan keksimisen lähtökohtana ei ollut pelkästään katsojajoukkojen populaari viihdyttäminen vaan elokuvan keksijöiden joukossa oli tiedemiehiä, joilla oli tarve dokumentoida ja tallentaa jotain ilmiötä tai toimintaa (Helke 2006, 58). Kameralla kirjoittamisen ajatus on tullut esille eri aikakausina useita kertoja eri henkilöiden tekojen tai ajatusten kautta. 1800-luvun lopussa Lumiéren veljekset esittivät ensimmäiset kaupalliset elokuvanäytökset. Heidän elokuvakoneensa, joka toimi sekä kamerana että projektorina oli nimeltään kinematografi, cinématographe. Nimessä on yhteys kirjoittamiseen ja piirtämiseen.

1920-luvulla Neuvostoliitossa Dziga Vertov kehitti teoriansa elokuvallisesta totuudesta kameran silmän läpi tarkasteltuna. Kamera oli kinosilmä, kino-glaz, mikä viittasi maailman totuudenmukaiseen havainnointiin ja näkemiseen. Vertoville elokuvakamera oli kone, joka liikkuu ajassa ja tilassa keräämässä informaatiota visuaalisen todellisuuden kaaoksesta. Koska kinosilmä ei ole riippuvainen ihmisen ruumiillisuudesta, se voi liikkua vapaasti paikasta ja ajasta toiseen ja yhdistää näkemänsä. Vertovin näkemys elokuvasta on siis hyvin konstruktivistinen: kamera rakentaa todellisuuden uudestaan yhdistelemällä sen osia. (Vertov 1984.)

Siinä missä Vertov näki ihmisen rasitteena ruumiillisuuden, ranskalaiset elokuvateoreetikot Robert Bresson ja Jean Epstein pitivät kameraa erityisesti vapaana inhimillisestä mielestä. Toisin kuin ihmisen katse, kamera ei tulkitse näkemänsä, vaan tallentaa sen sellaisenaan. Bresson uskoi, että vaikutelmat ja aistimukset ovat vaarassa jäädä tietoisien ja älyllisen hallinnan alle. Elokuvalla puolestaan on todellisuuteen nähden vieraannuttava suhde, joka antaa mahdollisuuden kohdata maailma uudella tavalla. Kamera paljastaa meille asioita, joita emme paljaalla silmällä tule nähneeksi. Koska kameralla ei ole ihmisen älyn rasittamaa silmää, se myös mahdollistaa objektien irrottamisen siitä yhteydestä, johon ne on totuttu ajattelemaan. Bresson siteeraa filosofi Blaise Pascalia: *”Kaukaa katsoen kaupunki, maaseutu ovat kaupunki ja maaseutu; mutta mitä lähempää katsoo ne ovat taloja, puita, kattotiiliä, lehtiä, ruohoa, muurahaisia, muurahaisen jalkoja, loppumattomiin.”* (Pönni 2003, 207–235.)

Venäläisen ohjaajamestarin Andrei Tarkovskin mukaan elokuvantekijän taito on “esittää mielikuva kohteesta havaintona siitä” (Tarkovski 1989, 138–139).

Jos siis haluamme esittää elokuvassa metsän, meidän on muistettava, että kamera ei näe metsää: se näkee puita, lehtiä, ruohoa ja muurahaisten jalkoja. Voidaksemme esittää mielikuvamme todellisuudesta, meidän on tultava tietoisiksi siitä, mitä itse asiassa näemme, mitä havaitsemme. On nähtävä puut metsältä - sillä juuri yksityiskohtia ovat ne asiat, joita meidän pitäisi kuvata, kun haluamme esittää metsän.

1940-luvun lopussa ranskalainen elokuvaohjaaja- ja teoreetikko Alexandre Astruc kehitti teoriansa kamerakynästä, camera-stylosta, joka ei olisi riippuvainen näytelmäelokuvan juonikuviosta. Astruc toivoi, että elokuvalla olisi oma erityinen kielensä, jonka avulla elokuvantekijä voisi ilmaista ajatuksiaan yhtä vapaasti kuin romaaneissa ja esseissä. Ajattelussa oli havaittavissa yhteys kirjoitettuun kieleen ja elokuvan käyttämiseen opetuksen välineenä. (Astruc 1995, 75).

1990-luvulla tietotekniikka saavutti pisteen, missä liikkuvaa kuvaa voitiin alkaa esittää tietokoneen ruudulla. Tämä sekä uudisti että mullisti elokuvanteon ja -esittämisen tapoja. Lev Manovichin mukaan elokuva syntyi uudelleen tietokoneen ruudulla. Hän yhdisti digitaalisen elokuvatuotannon maalaustaiteeseen kutsumalla sitä nimellä kino-brush. (Manovich 2001, 259–263.) Digitaaliselle aikakaudelle on ollut tunnusomaista myös kooltaan yhä pienemmät videokamerat. Susanna Helken määritelmän mukaan elokuva on “käden taidetta”, sillä kevyiden handycam-kameroiden johdosta kamera sulautuu tekijän kämmeneen ja on tavallaan tekijän ruumiin orgaaninen jatke – aivan kuten kynä (Helke 2006, 68).

2. Kamerakynän yhteys luku- ja kirjoitustaitoon

Kamerakynä-ilmaisun yhteys perinteiseen luku- ja kirjoitustaitoon on väistämätön, kuten edellä esitetyistä esimerkeistä käy hyvin ilmi. Elokuva-kerronnassa pystytään erottamaan lainalaisuuksia, jotka muodostavat elokuvallisen ilmaisun tai kielen perusteet. Elokuvan voidaan sanoa olevan kielen kaltainen merkkijärjestelmä, jolla on oma kielioppinsa. Elokuva-analyysissä ja varsinkin elokuvatutkimuksessa viitataan usein elokuvatekstin lukemiseen ja elokuvan semiotiikkaan. Elokuvasemiotikko Christian Metz (1931–1993) tutki elokuvallista kieltä lingvistisen kielitieteen näkökulmasta. Hänen mukaansa elokuvallinen ja luonnollinen kieli eivät kuitenkaan olleet täysin toisiaan vas-

taavat järjestelmät. Hän painotti, että elokuva ei ollut puhutun kielen kaltainen vaan se oli kieli ilman kielijärjestelmää. (Oravala 2008, 62.)

Yhtäläisyyksiä kuitenkin löytyy, kun tarkastellaan kirjoittamisen ja lukemisen eri tasoja ja tyyppejä. Kirjoitetun kielen tavoin elokuvallisessa kirjoittamisessa voidaan erottaa muoto ja sisältö. Muoto määrittelee sen, millainen on kirjoituksen ulkoasu ja siihen liittyvä käsiala. Sisältö puolestaan määrittää sen, miten kirjoittajan viesti välittyy lukijalle. Vasta kuin perustekniikka on hallinnassa, voidaan alkaa toteuttaa monimutkaisempia sisältöjä.

Medialukutaidon kehittämisessä voidaan erottaa perinteisen lukutaidon tavoin mekaaninen, ymmärtävä ja kriittinen lukutaito. Lukemaan opitaan tässä järjestyksessä niin perinteisesti kuin audiovisuaalisestikin. Audiovisuaalinen kirjoitustaito - viestien tuottaminen - on aluksi mekaanista median käyttöä. Mekaaninen kirjoitustaito on kameran käyttämistä ilman ymmärrystä elokuvallisesta kielestä ja kieliopista. Tämä kehittyy kokemuksen myötä ymmärtäväksi median käyttämiseksi, jolloin median mahdollisuuksia osataan käyttää paremmin viestien välittämisessä. Kehityksen kolmas vaihe on kriittinen taso, jolloin mediaa opitaan käyttämään omien ajatusten ja viestien välittämiseen sekä kriittisen vaikuttamisen välineenä. Ihmisen äly ja mielikuviutus edustaa kriittistä ainesta, hänen täytyy tehdä kuvaustilanteessa useita valintoja ja päätöksiä. Voidaan siis sanoa, että audiovisuaalinen kirjoittaminen edellyttää yhteistyötä kameran sekä inhimillisen katseen ja älyn välillä. (Kiesiläinen 2006, 31–32.) Prosessissa ihmismieli ohjaa kameraa, joka toimii mekaanisena silmänä todellisuuteen.

Useiden elokuvantekijöiden, kuten Jean-Luc Godardin, Yasujiro Ozun, Sergei Eisensteinin ja Dziga Vertovin kädenjälkeä on verrattu usein juuri kirjoitettuun kieleen. Heidän elokuviaan on luonnehdittu elokuvaesseiksi, tutkielmiksi, päiväkirjoiksi tai jopa sinfoniaiksi. Suomen Kuvalehti määritteli maaliskuussa 2007 Tampereen elokuvajuhlilla vierailleen avantgarde-elokuvantekijän Jonas Mekasin elokuvia elokuvapäiväkirjoiksi arjen ihmeistä. Jutussa lisättiin, että ohjaajan “yleensä kymmenkunta minuuttia pitkät lyhytelokuvat ovat mekasmaisia siivuja elämästä, enemmänkin eri käsialoilla tuherrettuja muistilappuja kuin varsinaisia tarinoita”.

3. Kamerakynä-ajattelu kouluopetuksessa

Kouluopetuksessa kamerakynä-ajattelun lähtökohtana on, että videokameraa käytetään kynän tavoin - tai kynän asemesta - eri oppiaineiden opetuksessa. Videokamera on monipuolinen väline todellisuuden havainnointiin ja uudelleen esittämiseen, tiedon välittämiseen, vaikuttamiseen sekä itsensä ilmaisemiseen. Videon avulla oppilas voi esimerkiksi havainnollistaa perinteistä kouluesitelmäänsä ja tuoda kouluun sellaisia aiheita, joita siellä olisi muutoin vaikea esitellä. Esimerkiksi lemmikkieläimistä, ammateista ja harrastuksista voidaan kätevästi kertoa videon avulla. Videokameran käyttö opetuksessa harjoittaa jokaisen lapsen kansalaistaitoa eli medialukutaitoa. Opettaja voi puolestaan lisätä liikkuvan kuvan avulla mediakasvatuksellisuutta eri oppiaineiden opetuksessa. Elokuvan mahdollisuudet koululuokassa perustuvat juuri niihin lähtökohtiin kuin mihin elokuvan keksineet tiedemiehet sen alun perin tarkoittivat - jonkin ilmiön tai toiminnan dokumentoimiseen ja tallentamiseen. Videokamera toimii todellakin kuin kynä. Tuotokset voivat olla eri käsialoilla kirjoitettuja muistilappuja, runoja, mielipidekirjoituksia, esseitä, päiväkirjamerkintöjä tai ainekirjoituksia. Audiovisuaalinen kirjoittaminen on luovaa kirjoittamista, missä tekijä välittää ajatuksiaan omalla persoonallisella käsialallaan.

Mitä hyötyä kamerakynä-ajatteluun liittyvistä opetusmenetelmistä on opettajalle ja miksi hänen tulisi niitä käyttää? Oppilaat ovat yleensä erittäin mediataitoisia ja oppivat uusia teknologiaan liittyviä asioita nopeasti. Heille eri mediat edustavat arkipäivää ja niiden käyttö on luonnollista. He vastaanottavat ja tuottavat vuorovaikutteisia sisältöjä vapaa-ajallaan esimerkiksi netin välityksellä. Miksipä koulu ei hyödyntäisi omassa opetussuunnitelmassaan oppilaiden valmiutta ja kiinnostusta eri medioita kohtaan. Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mediakasvatus ja elokuva mainitaan useiden eri oppiaineiden yhteydessä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että niiden tuottajana. Viestintä ja mediataidot ovat aihekokonaisuus, joka tulisi näkyä koulun toimintakulttuurissa. (POPS 2004, 37–39.)

Valitettavan usein elokuvan käyttö opetuksessa tarkoittaa sitä, että elokuvia katsellaan varsinkin lukukausien lopussa, kun perinteiset koulutyöt on suoritettu. Näissä tapauksissa elokuvan katsomisen lähtökohdat ja tavoitteet ovat samankaltaiset kuin lasten ja nuorten arkielämässä, missä elokuvaa kulutetaan

viihteenä ja osana massakulttuuria. Elokuva ei ole opetuksen kohteena tai välineenä vaan sen roolina on usein olla ajantäytteenä, pitää oppilaat hiljaisina tai antaa heille tauko opiskelusta sekä palkita heidät hyvästä käytöksestä. Tämä on niin sanottua elokuvan ei-optimaalista käyttöä opetuksessa, missä elokuvan kasvatukselliset mahdollisuudet jäävät lähes aina käyttämättä. (Hobbs 2006, 35.) Opettajan kannattaa myös huomioda, että elokuvan opetuskäytössä voi olla lakitekniisiä esteitä. Jos opettavaa aihetta opetetaan dokumentin tai fiktiivisen elokuvan avulla, jonka esittäminen on todennäköisesti tekijänoikeuslakien vastaista, herää kysymys: miksi oppilaat eivät voisi kuvata aiheesta omaa dokumenttia?

Koulumaailmaan liitettynä elokuva motivoi oppilaita sekä herättää heidän kiinnostuksensa opetusta kohtaan. Yleisesti tiedetään myös se, että oppiminen tehostuu ja opettava asia jää paremmin mieleen, jos oppimisprosessiin liitetään voimakas tunne, kokemuksellisuus tai elämyksellisyys. Muun muassa edellisen kaltaisia tuloksia saatiin Sydneyn yliopistossa vuosien 2003–2004 aikana tehdyssä tutkimusprojektissa, jossa tarkasteltiin viiden eri koulun oppilaiden kokemuksia digitaalisten videoiden tuottamisesta. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että oppilaiden autonomisuus ja metakognitiiviset taidot lisääntyivät. Digitaalisen videon käyttö lisäsi oppilaiden aktiivisuutta luokkatilanteessa sekä kehitti esiintymistaidon lisäksi oppilaiden puhe- ja kirjoitustaitoja. (Schuck & Kearney 2004, 7–9.)

Tietolaatikko

Omia videoita tekemällä voidaan saavuttaa mm. seuraavia tuloksia (Schuck & Kearney 2004):

1. Oppiainekohtaisten käsitteiden ja taitojen kehittyminen

Käsitteet ja taidot, jotka liittyvät tiettyihin oppiaineisiin opetussuunnitelmassa, kuten matematiikka, kuvataiteet, äidinkieli jne.

2. Elokuvallisten taitojen ja terminologian kehittyminen

Kuvakäsikirjoitus, elokuvatekniikat, editointi, julkaiseminen jne. sekä alaan liittyvän terminologian käyttö

3. Uudenlaisten lukutaitojen oppiminen

Medialukutaito, kuvanlukutaito, kulttuurinlukutaito ja kriittinen lukutaito

4. Viestintä- ja esiintymistaidot

Suullinen, kirjallinen ja kuvallinen viestintä, luetunymmärtäminen ja kuuntelemisen taito. Esiintymistaidot, haastattelutaidot

5. Organisointi- ja ryhmätyötaidot

Organisointi- ja suunnittelutaidot; johtamis-, neuvottelu- ja sosiaaliset taidot

6. Korkeamman tason ajattelun taidot

Ongelmanratkaiseminen, perusteleva, analysoiva, kyseenalaistaminen, päättely

7. Metakognitiiviset taidot

Tiedostaa kuinka yksilö oppii, itserefleksiivisyys

8. Affektiiviset taidot

Itsetunnon lisääntyminen, riskinotto- ja oppiainearvo, elokuvan arvostus, laitteista huolehtiminen, vastuunotto- ja riskinotto- ja oppiainearvo

Parhaimmillaan mediakasvatus voikin tarjota mahdollisuuksia sellaisiin työtapoihin ja -menetelmiin, joita perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa on ollut vaikea toteuttaa (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 74–75). Konstruktiivisuus, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus ovat haasteita, joissa kamerakynä-ajattelun ominaispiirteistä voi olla apua.

Nykykäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa oppilas itse rakentaa oman tietonsa. Tämä edellyttää opetukselta menetelmiä, jotka ruokkivat ja palvelevat oppilaan luontaista uteliaisuutta. Oppimisympäristön on oltava monipuolinen ja motivoiva. Kamerakynä-ajattelussa työskentely on aina aktiivista ja konstruktivistista, mikä juontuu jo elokuvakameran omasta olemuksesta. Videokuvaaminen on ongelmakeskeistä ja tavoitteellista. Tehtävien työprosessi on monivaiheinen: samaa aihetta lähestytään monesta eri näkökulmasta. Tehtävissä videokamera pakottaa pois kirjatiedon ääreltä ulos todellisuuteen ja parhaimmillaan rakentaa näiden ulottuvuuksien välille uusia yhteyksiä.

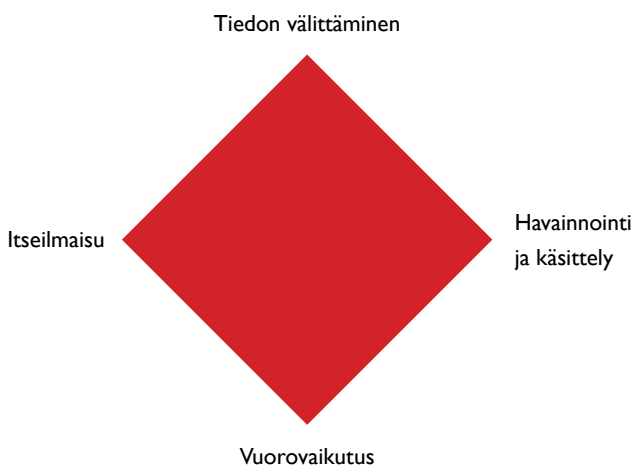
Yhteistoiminnalliset työtavat ovat tärkeitä työkaluja kamerakynän käyttämisessä. Kun käytössä on vain muutama videokamera, pitää luokka usein järjestää niin, että oppilaat voivat toimia toisistaan riippumattomissa pienryhmissä. Tällaisiin ryhmiin syntyy erilaisia tehtäviä ja rooleja, joita voidaan vaihdella. Tehtävien suorittaminen mahdollistaa samanaikaisen vuorovaikutuksen ja yhtäläisen osallistumisen – jokainen oppilas voi olla aktiivinen tehtävää suorittaessaan. Esimerkiksi: yksi kuvaa, yksi havainnoi, yksi juontaa, yksi ohjaa ja kaikki neuvottelevat. Ryhmän jäsenet ovat toisistaan riippuvaisia, koska lopputulos on yhteinen.

4. Toiminnalliset tavoitteet

Oppilaat oppivat sitä, mihin heidän huomionsa kulloinkin kohdistuu. Mediavälineiden kanssa työskennellessä on arkikokemuksen mukaan vaarana, että oppilaat innostuvat itse välineestä enemmän kuin käsiteltävästä aiheesta. Siksi - jotta videokamera kytkeytyisi hyödylliseksi osaksi opetusta - kuvaamisella on aina oltava selkeä päämäärä. Miten ja miksi työskennellään? Mihin oppilaiden huomion pitäisi kohdistua? Kutsumme näitä päämääriä *toiminnallisiksi tavoitteiksi* (ks. kuvio). Ne määrittelevät, miten tehtävä palvelee oppimista. Toimin-

nallisten tavoitteiden ajatus on alun perin esitelty Videokamera koulutyössä -opinnäytteessä (Kiesiläinen 2006, 34–35). Tässä mukaan on otettu neljäs tavoite: vuorovaikutus.

Tavoitteen määrittäminen auttaa suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelyä. Joskus tehtävällä voi olla useampia tavoitteita, joskus päämäärät sulkevat toisensa osittain pois. Jos tehtävän ensisijaisena tavoitteena on havainnoida ympäristöä tai vuorovaikuttaa, ei lopputulos välttämättä sovellu kovin hyvin tiedon välittämiseen. Vaikka videokuvaus sisältää aina itseilmaisuutta, on oppilaiden (ja opettajan) hyvä tietää, milloin sen edelle menee jokin muu tavoite. Joskus asetettu tavoite ei täysin toteudu, mutta sen sijaan on voinut toteutua toinen, yhtä tärkeä prosessi.



Kuvio. Videokuvaamisen toiminnalliset tavoitteet.

4.1 Tiedon välittäminen

Perinteinen tapa käyttää mediaa opetuksessa on välittää sen avulla tietoa tekijältä katsojalle. Valmiiden dokumenttien sijaan oppilaat voivat tehdä opetusmateriaalin itse - samalla opettaen toisiaan ja itseään. Videota kuvatessaan oppilaat joutuvat pohtimaan tuotostaan katsojan kannalta: Välittääkö video tietoa? Vaikuttaako se katsojaan sillä tavalla kuin oli tarkoitus? Onko se riittävän

selkeä? Oppilaiden tekemiä videoita voidaan käyttää opetuksessa myöhemmin muilla luokilla tai jakaa muun maailman kanssa.

Tiedon välittämiseen keskittyy esimerkiksi tehtävä, jossa pienryhmän pitää tutustua johonkin ammattiin ja esitellä se muulle luokalle videon avulla. Myös muut tavalliset esitelmät tai seinälehtiset voidaan tehdä videon muodossa.

4.2 Havainnointi ja käsittely

Elokuvakamera on pohjimmiltaan konstruktivistinen laite, joka poimii paloja maailmasta ja asettelee niitä peräkkäin. Siksi se on myös väline, joka pakottaa havaitsemaan ja analysoimaan omia havaintoja. Kameran kanssa voidaan tutkia luontoa, lähiympäristöä, luokkayhteisöä tai omaa persoonaa. Tällaisessa työskentelyssä ei tarvitse syntyä jaettavaa teosta vaan vaikkapa muistiinpanoja. Tärkeintä on oppilaan tai oppilasryhmän ajattelun prosessi kuvausvaiheessa.

Videokameralla voi myös tuoda asioita koulun seinien ulkopuolelta yhteisen tarkastelun ja keskustelun kohteeksi. Näin oppilaiden abstraktit ja ehkä vaikeasti sanoiksi puettavat havainnot maailmasta saavat konkreettisen muodon, jota voidaan yhdessä käsitellä.

4.3 Itseilmaisuu

Videokameraa on käytetty koulussa yleensä juuri itseilmaisun välineenä. Lyhyiden näytelmäelokuvien ja animaatioiden teossa oppilaat pääsevät toteuttamaan itseään taiteellisesti. Ulkopuolisen maailman havainnointi ei olekaan vain tiedon poimimista vaan myös oman sisäisen maailman tutkimista. Kuten elokuvaohjaaja Tarkovski sanoi: elokuva on omien mielikuvien esittämistä havaintoina.

Videokamera sopii hyvin välineeksi myös silloin, kun kasvatetaan aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia. Videokameralla voi muuttaa konkreettisiksi mielikuvia ja tunnelmia, joita sanat eivät tavoita. Oppilaat voivat esimerkiksi tehdä videon, jossa esittelevät oman mielikuvansa elinympäristöstään videon avulla.

4.4 Vuorovaikutus

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole vain tiedon jakamista muiden kanssa, se on myös yhdessä toimimista. Videon suunnittelu ja kuvaaminen keräävät yhteen monta päätä – mutta lopputuloksia on vain yksi. Se ei ole aivan helppoa: videota tehdessään oppilaat kuuntelevat, keskusteleval, perustelevat, neuvottelevat ja tekevät kompromisseja, oppivat elämän kannalta tärkeitä vuorovaikutustaitoja. Lopputuloksesta osia ei enää voi erottaa. Video on peruuttamattomasti yhteinen.

Kun valmis video jaetaan yleisön kanssa, vuorovaikutus jatkuu. Audiovisuaalisessa kulttuurissa kieli ei ole enää vain sanoja: internetin keskusteluissa lauseet vuorottelevat valokuvien ja videopätkien kanssa. Viesti saa ihmiset toimimaan ja ajattelemaan. Vuorovaikuttaminen on myös vaikuttamista.

Lähteet

- Astruc, A. (1995). *Caméra-stylo, elokuvan uusi avantgarde*. Teoksessa P. von Bagh (toim.), *Paras elokuvakirja*. Porvoo: WSOY.
- Helke, S. (2006). *Nanookin jälki. Tyyli ja metodi dokumentaarisen ja fiktiivisen elokuvan rajalla*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 65. Helsinki: Taide-teollinen korkeakoulu.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35–50.
- Kiesiläinen, I. (2006). *Videokamera koulutyössä. Miten kamera voisi olla kuin kynä?* Stadia, Helsingin ammattikorkeakoulu.
- Manovich, L. (2001). *Language of new media*. MIT Press.
- Nevala, T. (2009). *Videopensseli – muoto-, väri- ja kirjainoppia videokameralla*. Oulu: Valveen elokuvakoulu. Videopensseli-menetelmäopas ja -opetusvideo löytyvät osoitteesta <http://www.kulttuurivalve.fi/elokuvakoulu>
- Nevala, T. (2007). *Ajatus kamerakynästä – liikkuva kuva opetusvälineenä*. Sodankylän kunta, Kamerakynä-projekti.
- Oravala, J. (2008). *Kohti elokuvallista ajattelua: virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in humanities, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3222-0> (luettu 13.6.2010)
- Pönni, A. (2003). Kone ja äly. Kameran katse Robert Bressonilla ja Jean Epsteinilla. Teoksessa T. Sihvonen & P. Väliäho (toim.), *Mediaa kokemassa: koosteita ja ylityksiä*. Turun yliopisto, taiteiden tutkimuksen laitos.
- Schuck, S. & Kearney, M. (2004). *Students in the director's seat – Teaching and learning across the school curriculum with student-generated video*. Sydney: Faculty of Education, University of Technology. <http://www.eddev.uts.edu.au/teachered/research/dvproject/home.html> (luettu 13.6.2010)
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Vantaa: WSOY.
- Tarkovski, A. (1989). *Vangittu aika*. Jyväskylä: Love-kirjat.
- Vertov, D. (1984). *Kino-eye – The writings of Dziga Vertov*. Berkeley: University of California Press.

VIDEOPENSSSELIN AVULLA TUTTU MAAILMA NÄYTTÄYTYY UUDENLAISENA

Tommi Nevala

Videopensseli on Valveen elokuvakoulun kehittämä mediakasvatuksen työväline opettajalle. Sen avulla mediakasvatuksellisuutta voidaan yhdistää matematiikan, kuvataiteen ja äidinkielen opetukseen. Menetelmä soveltuu esi- ja alkuopetukseen, mutta sitä voidaan hyödyntää myös muilla luokka-asteilla ja erityisopetuksessa. Videopensseli sisältää kolme tehtävänantoa, jotka käsittelevät joko geometrisiä muotoja, värejä tai kirjaimia. Menetelmän perusidea on yksinkertainen: oppilaat kuvaavat ympäristöstä kohteita, joiden yhdistävänä tekijänä on jokin muoto, väri tai kohteen alkukirjain. Jokaisessa kuvattavassa otoksessa käytetään samaa kuvaustekniikkaa. Ensin videokamera viedään lähes kiinni kohteeseen ja käynnistetään kuvaus. Tämän jälkeen kameraa vedetään pois päin kohteesta, kunnes koko kohde ja sen sijaintiympäristö näkyvät kuvassa. Kuvaustapa mahdollistaa menetelmän monipuolisen hyödyntämisen sekä opetettavan aiheen etä lapsen esteettisten, kognitiivisten ja motoristen taitojen kehittämisen suhteen.

Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi Videopensselin keskeinen tavoite on tutun ympäristön representointi sekä ympäristön aktiivinen hahmottaminen ja havainnointi uudella tavalla. Tavanomaisen silmäntasolta maailmaa havainnoivan katseen sijaan videokamera toimii suurennuslasin tavoin, kun pieniä yksityiskohtia tarkastellaan vain muutaman sentin etäisyydeltä. Lopputuloksena pienetkin yksityiskohdat näyttävät suurilta ja tutusta ympäristöstä on mahdollisuus löytää uusia mielenkiintoisia asioita. Videokuvaaminen vaikuttaa myös olennaisesti siihen, miten lapsi vastaanottaa eli lukee erilaisia audiovisuaalisia tekstejä. Tekemisen kautta opitaan mediataitojen lisäksi median lukutaitoa ja mediakriittisyyttä. (Nevala 2007, 14)

Videopensseli-menetelmän tavoitteet voidaan jakaa neljään ryhmään.

1. Oppiainekohtaiset tavoitteet

Tavoitteena on löytää tutusta ympäristöstä kohteita, joiden yhdistävänä tekijänä ovat muodot, värit tai kirjaimet. Kuvattu materiaali toimii lähtökohtana keskustelulle, jossa opitaan luokittelemaan muotoja sekä selvittämään käyt-

tötarkoituksia eri muodoille ja väreille. Oppilaat nimeävät kuvattuja kohteita, jonka seurauksena sanavarasto kehittyä ja kirjaimet tulevat tutuiksi.

2. Kognitiiviset tavoitteet

Oppilas hahmottaa ja taltioi ympäristöä aktiivisesti videokameran välityksellä. Hän oppii luokittelemaan ja löytämään asioiden väliset syy-seuraussuhteet. Kuva-arvoitusten ratkaiseminen työpajan lopussa kehittää loogista ongelmanratkaisu- ja päättelykykyä. Oppilaan täytyy verrata näkemäänsä yksityiskohtaa omaan toimintaympäristöönsä ja yrittää löytää vastine videokuvassa olevalle kohteelle.

3. Motoriset ja sensomotoriset tavoitteet

Menetelmä kehittää lapsen visuaalis-spatiaalista eli avaruudellista tilaan ja tilanteeseen orientoitumista sekä oman kehon tuntemusta, aistien ja lihasten välistä yhteistyötä ja koordinaatiota. Lapsen katseen sekä käden ja jalkojen yhteistyö on kuvaustilanteessa tärkeää. Katse on tiukasti kamerassa ja käsi yrittää pitää kameran vakaana, jotta kohde pysyy kuvassa. Samanaikaisesti kameraa liikutetaan kuvattavasta kohteesta pois päin. Lisäksi nauhoitusnapin painaminen kuvaamisen alussa ja lopussa vaatii lapselta sorminäppäryyttä.

4. Esteettiset tavoitteet

Esteettiset tavoitteet liittyvät kohteen valitsemiseen ympäristöstä ja kohteen esittämiseen videokuvassa sekä lapsen audiovisuaalisen käsialan kehittymiseen. Lapsi oppii videokuvaamisen perusasioita, kuten kuvan rajaamisen ja kameran liikuttamisen. Kuvaamisen perustekniikan kehittymisen seurauksena lasten tuotoksissa alkaa näkyä yhä enemmän mielikuvitusta kuvauskohteiden ja kuvakulmien valinnoissa. Lopulta uusi väline on mahdollista saada toimimaan perinteisen kynän tavoin.

1. Videopensseli esikouluikäisten kanssa

Kirjoittaminen on aluksi vaikeaa – varsinkin noin kilon painoisella kynällä. Videopensseli soveltuu kuitenkin jopa esikouluikäisille lapsille. Sen avulla lapset voivat yksinkertaisella tavalla tutustua videokameraan ja liikkuvan kuvan tuottamiseen. Videokamerat ovat nykyään keveitä ja pienikokoisia, joten myös pieni lapsi voi harjoitella kameran käyttöä. Kun lapsen taidot kehittyvät,

tuotosten suttuisuus kaikkooa ja viestit alkavat välittyä visuaalisen kynän piirtäminä yhä paremmin. Tuotosten laadulle ei kannata asettaa aluksi liikaa painoarvoa. Eiväthän esikouluikäiset osaa vielä perinteistä kirjoitustaitoakaan. Ei siis voi olettaa, että videokameralla kirjoittaminen sujuisi heti, kun kameraan tartutaan ensimmäistä kertaa. Kuvaaminen on aluksi haparoivaa ja kokeilevaa välineeseen tutustumista - aivan kuin ensimmäisiä kirjoitusharjoituksia tehtäessä. Kiinnostavaa on kuitenkin huomata, kuinka nopeasti ”lukukelpoista” jälkeä alkaa syntyä. Videopensseliharjoituksen jälkeen lapset ovat kehittyneet paljon. Tämä näkyy kameran käsittelytaitojen paranemisena ja luovana itseilmaisuna. Voiko olla mahdollista, että videokamerakynän käyttö on lapsille luontevampaa oppia kuin perinteisen kynän? Johtuuko tämä siitä, että heidän kuvanlukutaitonsa on kehittynyt aivan lapsuuden alusta alkaen? Lapsethan katselevat television kuvavirtaa jo ennen kuin osaavat edes lukea tai kirjoittaa.

Esikouluikäisillä lapsilla tulisi olla ryhmässä aikuinen, joka ohjaa toimintaa, kannustaa ja antaa kuvausvinkkejä, jos kuvattavia kohteita ei tahdo löytyä. Videopensselin kolmesta aiheesta väreihin liittyvä tehtävä on helpoiten esikoululaisten toteutettavissa, sillä erivärisiä kohteita löytyy päiväkotiympäristöstä runsaasti. Ryhmä, jossa on enintään neljä lasta, valitsee itselleen yhteisen värin. Tämän jälkeen ryhmä etsii ympäristöstä valitun värin mukaisia kohteita ja kuvaavat niitä vuorotellen. Aikuisen kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että lapsi osaa käynnistää ja keskeyttää tallennuksen oikeissa kohdissa. Samoin on tärkeää seurata, että lapset kuvaavat annettujen ohjeiden mukaisesti. Kun kuvattu materiaali katsotaan yhdessä, aikuinen voi johtaa keskustelua kysymällä lapsilta, miksi kuvattu kohde on juuri tietyn värinen ja mitä sillä on kenties haluttu viestiä. Lapset voivat myös luetella asioita, joita kohteen väri tuo mieleen.

2. Videopensseli alkuopetuksessa

Toisin kuin esiopetuksessa, alkuopetuksessa on jo paljon lapsia, jotka ovat olleet videokameran kanssa tekemisissä. Useilla heistä kamera löytyy ainakin puhelimesta, jonka avulla moni on tehnyt animaatioita tai muita kuvauksia. Alkuopetuksessa opettaja voi valita minkä tahansa kolmesta Videopensselin tehtävänannosta. Tulosta tulee varmasti. Kun kamera saadaan käteen, alkaa yleensä tapahtua - eikä aina pelkästään positiivisessa mielessä. Jo videokame-

ran näkeminen herättää suurta kiinnostusta, mikä voi kuvausvaiheessa näkyä pelleilynä ja ilveilynä kameran linssin edessä. Tämä on kuitenkin ohimenevä ilmiö ja osoittaa hyvin sen, että videokamera ei ole kovinkaan tuttu väline kouluuokassa.

Ainakin ensimmäisellä Videopensseli-kerralla aikuisen läsnäolo pienryhmätyöskentelyssä on tärkeää. Yleensä aikuisen rooli on toimia tilanteen rauhoittajana ja kuvausvuorojen jakajana. Videopensseli vaatii oppilailta keskittymiskykyä työskentelyn kaikissa vaiheissa. Tehtävänannoista kaikkein haastavin, mutta ehkä myös palkitsevin, on kirjaimet. Lapset joutuvat todella miettimään erilaisia kuvauskohteita, joiden nimi alkaa samalla alkukirjaimella. Tilanne voi tosin johtaa oppilaiden hermostumiseen, jos kohteita ei tahdo löytyä. Opettaja voi ennakoita tällaiset tilanteet pyytämällä sellaista ryhmää, joka haluaisi valita kirjaimeksi z, ö, ä, w tai q, valitsemaan toisen kirjaimen.

Opettajan kannattaa huomioida myös se mahdollisuus, että Videopensseliä ei tarvitse välttämättä käyttää koko luokan kanssa samanaikaisesti. Menetelmä soveltuu hyvin yhdeksi rastitehtäväksi, kun luokassa tehdään pienryhmätyöskentelyä, missä ryhmät kiertävät erilaisia opetettavaan aiheeseen liittyviä rasteja.

3. Videopensseli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa

Oulussa perusopetukseen valmistavien yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat ovat syksystä 2008 alkaen toteuttaneet esittelyvideoita uuden kotipaikkakuntansa palveluista. Videoiden aiheina ovat olleet mm. kierrätyskeskus, jätekeskus, taidemuseo, kasvitieteellinen puutarha ja eläinmuseo. Ennen esittelyvideon kuvaamista oppilaat ovat tutustuneet kuvaamiseen tekemällä erilaisia kuvausharjoituksia. Videopensseli-menetelmä on osoittautunut oivaksi välineeksi kuvaamisen perusteiden harjoitteluun. Menetelmän yksinkertaisuuden ja helpon havainnollistettavuuden vuoksi se soveltuu hyvin tilanteeseen, missä opettajan ja oppilaiden välillä ei välttämättä ole yhteistä opetuskieltä. Lisäksi se toimii hauskana suomen kielen opetteluun välineenä. Hyvien kokemusten perusteella Oulussa onkin ryhdytty järjestämään Videopensseli-työpajoja jokaisessa valmistavassa luokassa juuri suomenkielen oppimisen näkökulmasta.

Videokamera saattaa olla hyvin tuntematon laite suurelle osalle maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Osa epäroii videokameran käteen ottamista ja laitteen pitäminen kädessä on hankalaa, kun sormille ei löydy oikeita paikkoja. Kamera saattaa olla kädessä jopa väärin päin, jolloin kameran linssi osoittaa kuvaajaa itseä kohti. Myös kameran kohdistaminen kuvattavaan kohteeseen voi olla vaikeaa ja oppilaat kurkottelevat kameran takaa etsien kohdetta omin silmin.

Seuraavassa valmistavan luokan työpajaprosessi on kuvattu opettajan näkökulmasta. Jaottelu on tehty menetelmän eri vaiheiden mukaisesti.

1. Lämmittelyharjoitus (5–10 min)

Koska oppilaat eivät ole aiemmin kuvanneet videokameralla, kuvaamiseen tutustuminen aloitetaan ilman videokameraa suorittamalla noin viisi minuuttia kestävä lämmittelyharjoitus. Kuvaamisen simuloiminen kuvitteellisella kameralla madaltaa kynnystä tarttua oikeaan kameraan. Oppilaat muodostavat sormillaan kameran etsimen. Etsin saadaan aikaiseksi, kun oikean käden peukalon pää yhdistetään vasemman käden etusormen päähän ja vastaavalla tavalla yhdistetään vasemman käden peukalo ja oikean käden etusormi. Tämän jälkeen oppilas sulkee toisen silmänsä ja katsoo etsimen läpi. Etsintä voi liikuttaa kauemmas tai lähemmäs omasta silmästä, jolloin tarkasteltava kohde näkyy erikokoisena. Oppilaiden tehtävänä on nyt etsiä ja ”kuvata” kohteita erikokoisissa kuvissa.

2. Tehtävänanto ja kuvaustekniikan havainnollistaminen oppilaille (10min)

Opettaja on valinnut Videopensselin tehtävänannoista (muodot, värit, kirjaimet) aiheeksi muodot. Siinä oppilaiden tehtävänä on etsiä ja kuvata kohteita, joissa on jokin geometrinen muoto. Aluksi opettaja piirtää taululle kolme muotoa - neliön, kolmion ja ympyrän. Ne opetellaan tunnistamaan ja lausumaan ääneen. Tämän jälkeen opettaja havainnollistaa harjoituksen suorittavan oppilaille. Hän liittää videokameran televisioon, jotta kaikki näkevät videokameran välittämän kuvan tv-ruudulta. Opettaja selostaa kuvaamisen eri vaiheet ääneen selkeillä lyhyillä lauseilla. Ensin kamera viedään muutaman sentin etäisyydelle kohteesta. Jos kuva on epätarkka, niin odotetaan, että kameran automatiikka tarkentaa kuvan. Tämän jälkeen opettaja painaa kameran rec-nappia ja tallennus käynnistyy. Opettaja pitää kameran hetken paikallaan (3–5 sekuntia) ennen kuin vetää kameraa hitaasti itseä kohti ja tarvittaessa astuu askeleen taaksepäin. Kamera pidetään koko ajan mahdollisimman vakaana. Vähitellen kuvattavasta kohteesta paljastuu enemmän ja lopulta koko kohde on kuvassa. Opettaja painaa uudelleen rec-nappia ja tallennus päättyy. Kuvatun

otoksen kesto on noin 6–10 sekuntia. Kuvaamisen havainnollistamisen voi toistaa niin useasti, että tehtävän idea ja kuvaustapa varmasti selviävät jokaiselle oppilaalle. Opettajan kuvaamaa materiaalia ei katsota.

3. Kuvaaminen (20–30 min)

Kuvaamisvaihetta varten luokka jaetaan pienryhmiin. Jos ryhmässä on neljä oppilasta, jokainen kuvaa yhteensä kolme kohdetta. Kun ensimmäinen kuvauskierros on päättynyt, aloitetaan uusi kierros ja jatketaan, kunnes kaikki ovat kuvanneet sovitun määrän kohteita. Kuvaamiseen on käytettävissä aikaa noin 20 minuuttia. Opettaja seuraa ryhmien työskentelyä ja auttaa kameran hallinnassa ja kohteiden etsimisessä. Tarvittaessa oppilasta autetaan kädestä pitäen, jotta harjoituksen oikea suoritustapa selviäisi. Suurin osa oppilaista ymmärtää tehtävänannon, mutta osa saattaa kuvata hieman mitä sattuu: luokkakavereita, opettajaa tai koulun seinää pitkinä otoksina.

4. Tuotosten katsominen ja kuva-arvoitusten ratkaiseminen (30–40 min)

Kuvausten jälkeen on vuorossa kuvatun materiaalin katsominen. Kamera liitetään jälleen joko televisioon tai videoprojektoriin. Vastanottimen ääni kannattaa mykistää, jotta kuvaustilanteen äänet eivät häiritse katselua. Tehtävänannon mukaisesti kuvatut kohteet toimivat kuva-arvoituksina. Opettaja voi kameran pause-napilla pysäyttää toiston, kun kuvattu kohde on lähikuvassa. Oppilaiden tehtävänä on arvata, mikä muoto ja mikä kohde on kyseessä. Opettaja voi helpottaa arvoitusta käynnistämällä toiston uudelleen, jolloin kohteesta paljastuu enemmän informaatiota. Kuva voidaan pausettaa muutamia kertoja, kunnes lopulta koko kohde ja oikean vastaus paljastuu. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille kuva-arvoitukset toimivat suomen kielen sanavaraston kartuttamisen välineenä. Perusopetuksen luokassa oppilaiden kanssa käydään yleensä myös keskustelua siitä, mitä muodot tarkoittavat ja miksi kohteessa on jokin tietty muoto.

5. Palautekeskustelu (5–10 min)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa ei käydä varsinaista palautekeskustelua, jos yhteistä kieltä ei ole käytössä. Näissä tapauksissa opettajan täytyy tulkita oppilaiden kehonkieltä ja eleitä halutessaan selvittää heidän reaktioita kuvaamiseen.

4. Avain luovaan kirjoittamiseen

Videokameran käyttö perinteisen kynän tavoin edellyttää audiovisuaalisen kirjoitustaidon opettelemista. Vasta sen jälkeen videokameraa voidaan todella käyttää kuin kynää ja kirjoittaa esseitä, runoja, ainekirjoituksia, muistilappuja ja dokumentteja. Teknologisen kehityksen johdosta kulttuurimme on yhä enemmän eri medioiden ja visuaalisten viestien varassa. Sanotaan, että rakennamme identiteettiämme kuvaruutujen kautta. Jotta erilaisia viestejä osattaisiin tulkita ja käsitellä paremmin tulisi mediakasvatusta ja ilmaisuvälineiden käyttöä harjoitella ohjatusti jo lapsesta lähtien. Kouluissa oppilaita tulisi rohkaista luovaan merkitysten tuottamiseen, joka osaltaan auttaa rakentamaan tasapainoista mediasuhdetta. (Kupiainen 2005, 146) Videopensseli-menetelmä on hyvä lähtökohta pienille lapsille omien viestien tuottamiseen ja luovaan itseilmaisuuksiin. Menetelmä liittyy kamerakynän pedagogiikkaan, missä liikkuvaa kuvaa käytetään opetuksen välineenä. Videopensselin avulla opittavat asiat liittyvät matematiikan, kuvataiteen ja äidinkielen oppimiseen. Se toimii kuitenkin myös hyvänä ensikosketuksena videokameraan ja sen mahdollisuuksiin itseilmaisun välineenä.

Videopensselille ominaista kuvaustekniikkaa voidaan hyödyntää tiedon välittämisessä ja muistiinpanovälineenä myös muiden oppiaineiden opetuksessa. Menetelmä voidaan siirtää esimerkiksi biologian luontoretelle. Kuvattavat kohteet voivat olla marjoja, kasveja tai hyönteisiä. Kuvaamisessa noudatetaan Videopensselin kuvaustekniikkaa: ensin kuvataan kohde lähikuvassa ja sen jälkeen kamera etäännyttään kohteesta, jotta kasvu- tai elinympäristö tulee näkyville. Kuvattu materiaali toimii jälkikäteen luokassa erinomaisena tunnistustehtävänä ja luontoretellä opittua voidaan käydä läpi hausalla tavalla. Videopensselin voi yhdistää myös kielen opetukseen, missä kirjaimiin liittyvää tehtävänantoa on mahdollista hyödyntää helposti. Siinä kuvattavat kohteet valitaan alkukirjaimen mukaan, mutta suomenkielen sijaan käytössä on jokin vieraskieli.

Videopensseli-menetelmäoppaan voi ladata Valveen elokuvakoulun kotisivulta www.kulttuurivalve.fi/elokuvakoulu. Samalta sivustolta löytyy myös menetelmän opetusvideo. (ks. Nevala 2009).

Lähteet

- Kupiainen, R. (2005). *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Nevala, T. (2009). *Videopensseli – muoto-, väri- ja kirjainoppia videokameralla*. Oulu: Valveen elokuvakoulu. Videopensseli-menetelmäopas ja –opetusvideo löytyvät osoitteesta <http://www.kulttuurivalve.fi/elokuvakoulu>
- Nevala, T. (2007). *Ajatus kamerakynästä – liikkuva kuva opetusvälineenä*. Sodankylän kunta, Kamerakynä-projekti.

VIDEOMIELIPIDEKIRJOITUKSELLA MUUTETAAN MAAILMAA

Ismo Kiesiläinen

Videomielipidekirjoitus on työmenetelmä, jonka tarkoituksena on auttaa oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään videokameran avulla. Työskentely on nopeaa ja helppoa, joten se soveltuu hyvin myös sellaisen opettajan ohjattavaksi, jolla ei ole omaa kokemusta videoilmaisusta. Menetelmä on syntynyt Helsingin Annantalon taidekeskuksen hankkeessa, jossa kehitettiin voimautumiseen tähtääviä työpajamenetelmiä opettajien käyttöön. Se on aiemmin esitelty Helsingin kulttuurikeskuksen julkaisemassa Voimauttava videotyöpajamenetelmä-oppaassa.

Videomielipidekirjoituksen perusidea on sama kuin mielipidekirjoituksissa yleensäkin: tuoda esille yksilön mielipide jostakin yhteisöä koskevasta asiasta, synnyttää keskustelua ja mahdollisesti saada aikaan muutoksia. Menetelmässä käydään ohjatusti läpi kaikki työvaiheet: ideointi, käsikirjoitus, kuvaus, esitys, keskustelu ja päätöksenteko.

Työskentely on yhteistoiminnallista ja se voidaan helposti liittää johonkin oppiaineeseen, jonka sisältöjä halutaan käsitellä. Mielipidekirjoitusten tekeminen sopii hyvin esimerkiksi äidinkielen, uskonnon, elämäntutkimuksen, filosofian, historian, yhteiskuntaopin ja maantiedon oppisisältöihin. Menetelmää voi hyödyntää myös esimerkiksi oppilaskuntatyöskentelyssä. Samalla opitaan median tekemisen taitoja: ympäristön havainnointia, käsikirjoittamista, toimitamista, oman mielipiteen ilmaisua, esiintymistä ja tietysti myös videokuvaamista.

Menetelmä sopii sovellettuna eri-ikäisille oppilaille peruskoulusta korkeammille asteille. Aikuiset ja lapset ovat olleet työskentelystä yhtä lailla motivoituneita. Artikkelissa esitelty menetelmä perustuu Annantalon taidekeskuksen ja Taikalamppu-verkoston julkaisemaan Repäisyjä-oppaaseen (ks. Kiesiläinen & Toiviainen 2008).

1. Mielipidekirjoitukset ovat osa demokratiaa

1900-luvun alkupuolella vaikuttanut freinet-pedagogiikan isä Célestin Freinet piti kirjallista itseilmaisua väylänä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Hänen lähtökohtanaan oli, että jokaisella ihmisellä on jotakin sanottavaa. Jotta ihminen pystyisi edistämään omia päämääriään, hänen täytyy osata pukea ajatuksensa sanoiksi. Kirjoittaminen olikin Freinet'n opetusmenetelmissään ensisijaista. Se aloitettiin puhumalla ja piirtämällä heti lapsen tultua kouluun. Opettajan avustamana kuvia ja sanoja alettiin hiljalleen kehittää tekstiksi. Kielioppi tai oikeinkirjoitus ei ollut oleellisia; tärkeintä oli huomioida oppilaan sanomisen tarve. (Starck 1996, 81–82.)

Lähes kaikissa sanomalehdissä on mielipidepalsta. Kuka tahansa kirjoitustaitoinen voi lähettää palstoille mielipiteensä, ja on hyvin mahdollista, että se julkaistaan. Ja jos ei julkaista, mielipiteensä voi kirjoittaa jollekin internetin miljoonista keskustelupalstoista. Mielipidekirjoitus onkin yksi tärkeistä vaikuttamisen välineistä esimerkiksi äänestämisen, mielenosoitusten ja kansalaisjärjestötoiminnan rinnalla. Siksi mielipidekirjoitusten tekemistä on opetettu koulussa.

Nykyään suuri osa mediasta on kuitenkin audiovisuaalista. Etenkin mainosten vahva kuvasto hallitsee ihmisten mielikuvia esimerkiksi kauneusihanteista. Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa - ainakin kuvan vaikutus on usein moninkertainen. Siksi eläinaktivistit ovat viime vuosina alkaneet siirtyä sanojen ja tekojen sijasta kuviin. Kuvien avulla tavalliset kansalaiset ovat voineet haastaa kaupallisen median esittämän kuvan ruoantuotannon todellisuudesta. Media-kasvatuksen kannalta kysymys ei ole siitä, kumpi taho on viime kädessä oikeassa – oleellista on, että kaikilla osapuolilla on tasavertaiset mahdollisuudet osallistua keskusteluun.

Koulun perustavoitteita videomieliopidekirjoittaminen palvelee hyvin, koska se tarjoaa erilaisia itseilmaisun ja osallistumisen tapoja, jotka sopivat erilaisille oppilaille. Videot toteutetaan pienryhmissä, joiden roolijako tarjoaa osallistumisen mahdollisuudet niin johtajalle kuin tarkkailijallekin. Lopputulos on kuitenkin yhteinen.

2. Työpajan kulku

2.1 Ideointi: Jos minä saisin päättää

Videomieli-pidekirjoituksen tekeminen alkaa ideoinnista. Mihin asiaan haluamme vaikuttaa? Minkä epäkohdan haluamme tuoda esille? Käsiteltävien aiheiden piiri on hyvä rajata selkeästi, jotta oppilaat tietävät, miksi he työskentelevät. Rajaus riippuu oppiaineesta: yhteiskuntaopissa teemana voi olla oman kunnan päätöksenteko tai EU, maantiedon tunnilla vaikkapa luonnonvarojen käyttö ja uskonnon opetuksessa kirkon etiikka. Otetaan tässä esimerkiksi oman kouluympäristön kehittäminen. Se on oppilaille läheinen ja sopii monen oppiaineen yhteyteen.

Oppilaat ja opettaja asettuvat ringiin luokan keskelle. Jokainen esittelee vuorollaan yhden idean siitä, minkä asian koulussa pitäisi muuttua. Lause alkaa aina sanoilla “Jos minä saisin päättää...” Ringissä ei tarvitse edetä järjestyksessä, vaan vuoroa voidaan vaihtaa vaikkapa heittämällä pallo seuraavalle.

Kun kaikki ovat esittäneet ideansa, alkaa toinen kierros. Tällä kertaa perustellaan äsken esitettyjä ideoita. Miksi näin pitäisi tehdä ja mitä hyvää siitä seuraisi? Jos halutaan, voidaan käydä vielä kolmas kierros, jossa kerrotaan mitä ehdotusta itse äänestäisi ja millä perusteella. Ideoinnin tarkoitus ei ole vielä päättää mielipidekirjoitusten aihetta, vaan avata mieli erilaisille ajatuksille.

Ideoinnin jälkeen jakaudutaan pieniin ryhmiin ja pohditaan millainen on hyvä mielipidekirjoitus. Ryhmät esittelevät ehdotuksensa vuorotellen. Hyvän mielipidekirjoituksen ominaisuudet listataan taululle. Jos on aikaa, näistä voidaan keskustella tarkemmin ja etsiä vaikkapa esimerkkejä sanomalehdistä.

2.2 Ryhmien muodostaminen ja aiheen valinta

Mielipidekirjoituksen tekeminen tapahtuu 3–4 hengen ryhmissä. Tämä on muussakin videotyöskentelyssä usein hyvä koko ryhmälle. Parityöskentelyn vuorovaikutuksesta puuttuvat ryhmässä toimimisen opettavaiset ulottuvuudet

ja kameroitakin tarvitaan paljon. Yli neljän oppilaan ryhmä taas on yleensä liian suuri, eivätkä kaikki enää pääse osallistumaan tasaveroisesti.

Kukin ryhmä valitsee itselleen aiheen. Se voi olla jokin ideointivaiheessa keksityistä ideoista tai aivan uusi. Tärkeintä on, että kaikki ryhmän jäsenet sitoutuvat yhteiseen aiheeseen. Käsikirjoittaminen aloitetaan tekemällä miellekartta. Tyhjän paperin keskelle kirjoitetaan videon aihe, esimerkiksi “Koulun vessat”. Aiheen ympärille tehdään neljä alaotsikkoa:

Ongelmat – Mitä ongelmia aiheeseen liittyy? Mitä haluttaisiin muuttaa?

Henkilöt – Keitä aihe ja siihen liittyvät ongelmat koskevat? Kuka on niistä vastuussa? Kuka voi vaikuttaa niihin?

Paikat – Mitä paikkoja aiheeseen, ongelmaan ja henkilöihin liittyy?

Ratkaisut – Miten ongelmat voisi ratkaista?

Jokaisen alaotsikon ympärille keksitään mahdollisimman paljon ideoita. Tässä vaiheessa ei tarvitse vielä karsia eikä sensuroida. Jos miellekartan tekeminen tuntuu oppilaista vaikealta, voidaan tehdä yhdessä taululle esimerkkikartta jonkun aiheen pohjalta.

Seuraavaksi valitaan videon näkökulma. Jokaisesta miellekartan haarasta ympäröidään ne kohdat, joihin videossa halutaan keskittyä. Mikä on tärkein ongelma? Keiden näkökulmasta sitä käsitellään? Missä paikoissa kuvataan? Mitä ratkaisua esitetään?

2.3 Käsikirjoituskortit

Videomielipidekirjoituksen käsikirjoittamiseen käytetään käsikirjoituskortteja. Ne ovat valmiita kaavakkeita, jotka edustavat kuutta erilaista uutis- ja ajan-kohtaisjutuista tuttua kerronnan tapaa. Kortit on otsikoitu seuraavasti: haastattelu, juonto kameralle, kuvitus & selostus, toiminta, montaasi ja grafiikka. Yksi kortti edustaa valmiissa videossa yhtä kohtausta, joka on kuvattu yhdellä otoksella. Montaasi on poikkeus – se koostuu useasta peräkkäisestä lyhyestä otoksesta. Kortit voit tulostaa nettisivuilta, joiden osoitteen löydät tämän oppaan lopusta.

Jos menetelmä ei ole oppilaille entuudestaan tuttu, sitä kannattaa kokeilla ensin yhdessä. Harjoituksessa valitaan yhteinen esimerkkiaihe, jonka pohjalta suunnitellaan siitä kuusi erilaista kohtausta korttien mukaan. Kohtaukset kuvataan peräkkäin nauhalle ja katsotaan. Samalla, kun nähdään, miten eri kerrontakeinot toimivat, huomataan myös, millaisia asioita kuvaustilanteessa pitää ottaa huomioon. Kuuluuko ääni? Onko valoa riittävästi? Tuliko mukaan vahingossa kuvaajan kommentoja? Harjoitusvaiheessa voidaan myös sopia miten kuvauksissa toimitaan: miten harjoitellaan, millaisia merkkejä kuvaaja antaa kuvattaville ja niin edelleen.

Videon käsikirjoitus syntyy siis yhdistelemällä erilaisia käsikirjoituskortteja. Kohtausten sisältö löytyy suoraan edellisen vaiheen miellekartasta. Haastattelutavat löytyvät henkilöt-otsikon alta, kuvauspaikat paikoista, ongelmista ja ratkaisuksista löytyy helposti aineksia juontoihin. Kortteja voi yhdistellä vapaasti eikä niitä kaikkia ole pakko käyttää. Videolle voidaan myös sopia määrätty pituus, esimerkiksi neljä korttia. Käsikirjoittamisen aikana ryhmän kannattaa tehdä työnjakoa: osa oppilaista voi käydä etsimässä rekvisiittia ja sopimassa haastatteluita.

Hyvä tapa ohjata oppilaiden työskentelyä on tarkistaa, että kortit tulevat kokonaan täytettyä. Jos tehdään haastattelu, kortissa pitää lukea tarkalleen mitä aiotaan kysyä. Kuvakäsikirjoitusruudussa pitää olla piirrettyä se, mitä kuvassa näkyy. Piirustustaito ei ole oleellista, mutta sen sijaan tärkeää on suunnitella, miten kuva rajataan. Onko haastattelun kuva lähikuva (kuvassa näkyy pää ja olkapäät) vai kenties kokokuva (haastateltava on kuvassa kokonaan). Jos käytetään kokokuvaa, miten ääni kuuluu kameraan asti? Onko toimittaja kuvassa vai kameran takana?

2.4 Ristiriidat käsikirjoitusvaiheessa

Tärkeimmät keskustelut käydään tietysti videon sisällöstä. Koska kysymys on neljän hengen yhteisen mielipidekirjoituksen tekemisestä, on hyvin mahdollista – ja jopa toivottavaa – että oppilaiden ryhmässä syntyy erimielisyyksiä. Mitä enemmän ryhmän jäsenet välittävät yhteisistä tavoitteistaan, sitä useammin he ovat eri mieltä ja sitä kiivaampia heidän väittelynsä voivat olla. Ristiriitojen puuttuminen voikin olla merkki välinpitämättömyydestä.

Eräässä koulussa kolmen oppilaan ryhmä halusi tehdä videomielipidekirjoituksen uskonnollisista aamunavauksista. Oppilaat olivat kuitenkin asiasta eri mieltä. Yhden mielestä aamun avaukset olivat hyviä, toisen mielestä ne olisi pitänyt kokonaan lakkauttaa. Kolmas oli neutraalimpi, häntä kiinnosti enemmän itse videon tekeminen. Ryhmän työskentely ei edennyt, koska oppilaat eivät päässeet yksimielisyyteen videonsa sisällöstä.

Ongelma alkoi ratketa kun sovimme, että ryhmän pitää ensin määritellä sellainen ongelma, josta kaikki ovat yhtä mieltä ja sen jälkeen ratkaisu, jonka kaikki hyväksyvät. Kolmas, neutraalilla kannalla oleva oppilas toimi sovittelijana. Lopulta ryhmä päätyikin kompromissiratkaisuun: koska kaikki oppilaat eivät pidä uskonnollisista aamunavauksista, tulisi niitä jatkossa pitää harvemmin ja maksimissaan viiden minuutin mittaisina. Videon loppukuvassa kiistan vastapuolet kättelevät sopimuksen merkiksi.

Hyvässä ryhmätyöskentelyssä erimielisyydet eivät ratkea toisen voittamiseen vaan vasta yhteisten tavoitteiden toteutumiseen. Se lisää oppilaiden motivaatiota ratkaista tehtävänannon asettama ongelma, ja opettaa samalla ristiriitilanteiden hallintaa. Opettajan on siksi tärkeää luoda turvalliset olosuhteet ristiriitojen ratkaisemiseen.

2.5 Videoiden kuvaaminen

Kun käsikirjoitus on valmis ja opettaja on varmistanut, että kortit on täytetty huolellisesti, ryhmä saa videokameran. Tässä opettajan kannattaa olla hyvin tarkkana. Jos vaikkapa juontoa ei ole etukäteen suunniteltu, voi sen ideoimiseen kuvauspaikalla mennä aikaa kymmeniä minutteja – etenkin jos kyse on oppilaiden erimielisyydestä. Viimeistään tässä vaiheessa oppilaiden on hyvä sopia myös työnjaosta. Kuka on kuvaaja? Kiertääkö kuvausvuoro ryhmässä?

Videot kuvataan kohtaus kerrallaan eikä niitä tarvitse leikata. Kun kaikki kohtaukset on kuvattu, video on valmis. Jotta videosta tulisi mahdollisimman hyvä, on kaikkia kohtauksia syytä harjoitella ennen varsinaista kuvausta. Pienet virheet eivät kuitenkaan ole vaarallisia, vaan kuuluvat työskentelytapaan. Tärkeintä on muistaa videon tarkoitus. Opettajan ei tarvitse eikä kannata olla kuvaustilanteessa läsnä. Näin oppilaat saavat ilmaista itseään vapaammin ja ryhmä joutuu itse ohjaamaan työskentelyään.

2.6 Katselu ja mielipidemittaus

Valmiit videot katsotaan aina yhdessä sen yleisön kanssa, jolle ne on tarkoitettu. Ne ovat mielipidekirjoituksia, joten niiden pitää saavuttaa katsojansa. Jos aiheena on esimerkiksi oman koulun kehittäminen, kannattaa katsomoon pyytää koulun rehtori. Yleismaailmallisissa aiheissa yleisönä voi olla oma luokka, vanhempailta tai vaikkapa koko koulu yhteisessä aamunavauksessa.

Kun video on katsottu, siitä keskustellaan. Apuna käytetään mielipidemittausmenetelmää. Siinä luokkaan muodostetaan jana, jonka toisessa päässä on “kylä” ja toisessa “ei”. Kysymys saadaan esitetystä videosta, esimerkiksi: “Pitäisikö oppilaiden saada vaikuttaa enemmän liikuntatuntien sisältöön?” Katsojat asettuvat janalle oman mielipiteensä mukaisesti – joko sen ääripäihin tai niiden välille.

Opettaja tai yksi oppilaista on toimittaja, joka liikkuu janalla ja kyselee muilta, miksi he ovat valinneet juuri tämän paikan. Jos ryhmä on suuri, kaikkien mielipiteitä ei välttämättä ehditä kuulla jokaisen videon kohdalla, mutta ainakin ääripäiden mielipiteet ovat kiinnostavia. Pelkkien mielipiteiden lisäksi on tärkeä puhua myös toimenpiteistä. Mitä esitetylle ongelmalle voidaan tehdä? Onko videossa esitetty ratkaisu hyvä? Mihin toimenpiteisiin ryhdytään?

Videot voidaan siirtää suuremman yleisön katsottavaksi esimerkiksi internetin videosivustolle YouTubeen. Niitä voidaan esittää myös koulun yhteisissä tilaisuuksissa, oppilaskunnan hallituksen kokouksessa tai opettajien VESO-päivillä. Oppilaille pitää tulla tunne, että heidän mielipiteensä on kuultu ja sillä on merkitystä.

Tietolaatikko

Tuntisuunnitelma lyhyesti

1. Ideointi ja aiheen valinta: Jos minä saisin päättää 30 min
2. Käsikirjoitus
 - Mindmap 20 min
 - Käsikirjoitusmenetelmän harjoittelu 15 min
 - Käsikirjoituskorttien täyttäminen 25 min
3. Videoiden kuvaaminen 45 min
4. Katselu ja mielipidemittaus 45 min

Lähteet

Kiesiläinen, I. & Toiviainen M. (2008). *Repäisyjä - voimauttava videotyöpajamenetelmä*. Helsingin kaupungin kulttuurikeskus.

Starck, M. (1996). *Kotkat eivät käytä portaita*. Helsinki: Arator.

Linkit

Käsikirjoituskortit: www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/



Osa 2

Liikkuva kuva tarinankerronnassa
ja elokuvallisen ilmaisun opiskelussa

DIGITARINAT – ELÄMYKSIÄ, OPPIMISTA JA YHTEISÖLLISYYTTÄ

Kari Kumpulainen

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Hiljalleen ylöspäin kiemurteleva savu tavoittaa hämärtyvää taivasta. Jyrkän kallioseinämän läheisyyteen rakennetun leirinuotion tuli valaisee sen ympärille kokoontuneiden miesten kasvoja. Läheisestä metsästä kuuluu huuhekajan puputtava huhuilu, lämmin tuulenvire kahauttaa pensaiden lehtiä. Luonto huokuu rauhaa.

Pöllijakkaroilla istuvien erämiesten huomion on kuitenkin vanginnut seurueeseen kuuluva verraton tarinaniskijä, Aapo. Aapo kertoo kuulijoilleen juttua kotikylän pappilassa oleilevasta kummituksesta, jonka vaikertavan äänen myös muutama paikalla olijoista vahvistaa lähistöllä liikkuessaan kuulleensa. Tarina lähestyy jo jännittävää loppuhuipentumaansa, kun yhtäkkiä — KRIIIK! Rätisevästä nuotiosta kuuluva vingahdus ja sitä seuraava terävä pamahdus säikäyttävät kuulijat perin pohjin! Kylmät väreet kulkevat pitkin selkäpiitä, jokainen voi selvästi aistia tuonpuoleisessa asustavan ilmaantuneen eläväisten pariin.

Aaaah! Nuotion tarjoamaan tehosteeseen taitavasti tarttuen Aapo päästää ilmoille sielua sivaltavan äännähdyksen, ja kuulijoiden mielessä tuo äännähdyks tulkitaan toisesta olevaisesta tulevaksi. Aikuiset miehet tähyilevät levottomasti toisiaan, kuin turvaa hakien...

Nykyajan nuotiotulet

Tuhansien vuosien ajan ihmiset ovat kokoontuneet erätulien äärelle kertomaan toisilleen mitä kiehtovimpia tarinoita. Vaikka monen nykyihmisen elämästä leiritulet ovat hiipuneet, tarinat elävät ja kiehtovat vähintään yhtä paljon kuin ennen. Nuotiotulen sijaan uuden ajan tarinat kerrotaan kuitenkin hehkuvien näyttörüutujen loisteessa. Niitä yhdistävien tietoverkkojen välityksellä tarinoista pääsevät osalliseksi sellaiset yleisömäärät, joista Aapo ei osannut uneksiaakaan.

Jokaisella meistä on tarinoita kerrottavana (Thornburg 2008). Karen Pierotti (2006) ehdottaakin ihmisestä käytettävän nimitystä *Homo narrans*, kertova ihminen. Uusi aika vaatii ja samalla mahdollistaa uuden teknologian hyödyntämisen myös tarinankerronnassa. Liikkuva kuva ja musiikki rikastuttavat kerrottua tarinaa ja lisäävät sen mielenkiintoa. Tarina on vaivaton taltioida jälkipolville ja sen täydentäminen jälkikäteen on helppoa.

Tässä artikkelissa perehdytään digitaalisen tarinankerronnan kiehtovaan maailmaan. Artikkelin tausta-aineisto on syntynyt Oulun yliopiston FutureStory-projektissa, jota kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Kipinä syttyy

Digitarina (Digital Story) on tietokoneella toteutettu kuvakertomus. Se etenee huolella laaditun käsikirjoituksen mukaan lineaarisesti, elokuvan tapaan. Tavallisesti tarina kerrotaan puheen ja kuvien muodossa, musiikilla ja mahdollisilla tehosteäänillä höystettynä (Digital Storytelling). Tarina kestää tyypillisesti 3–5 minuuttia. Kyseessä on siis eräänlainen pienoiselokuva. (Kumpulainen 2008.) Tunnusomaista digitarinoille on yksikön ensimmäisen persoonan käyttäminen, tarinat kerrotaan ’minä’-muodossa, aivan kuin muinoin nuotiotulien äärellä.

Ensimmäiset digitarinat kerrottiin tietävästi Pohjois-Amerikassa, San Franciscossa. Tärkeänä virstanpylväänä voidaan pitää vuotta 1998, jolloin neljä vuotta aiemmin perustettu San Francisco Digital Media Center muutti Berkeley’iin ja vaihtoi nimensä muotoon Center for Digital Storytelling (CDS). Perustajajäseniä olivat mediatuottaja ja monialainen taiteilija Dana Atchley, teatterituottaja ja draamakonsultti Joe Lambert, sekä hänen vaimonsa Nina Mullen. Perustamisensa jälkeen CDS on kouluttanut digitarinoiden tekemiseen yli 15000 ihmistä, yhteistyössä yli tuhannen eri organisaation kanssa ympäri maailman. Tämä voittoa tavoittelematon keskus saa varat toimintaansa kurssimaksuista, lahjoituksista, oppimateriaalimyynnistä, sekä lukuisten vapaaehtoisten ilmaisesta työvoimasta. Heidän asiakkaitaan ja yhteistyökumppaneitaan ovat oppilaitokset, yritykset sekä yksityiset ihmiset. Myös tutkimus on osa CDS:n toimintaa. (URL1.)

Kipinän syyttyä digitarinat ovat levinneet kaikille mantereille kulovalkean tavoin. Erään tutkimuksen (Dogan & Robin 2008) mukaan 38 % digitarinoita opetuksessaan käyttäneistä opettajista perehdytti omaehtoisesti myös yhden tai useamman työtovereistaan digitarinoiden tuottamiseen. Samoista opettajista 25 % opetti digitarinoiden työstämistä myös perheenjäsenilleen. Digitarinat soveltuvat mainiosti kaiken ikäisille oppijoille ja niiden avulla voidaan käsitellä lähes mitä tahansa sisältöjä. Esimerkiksi historia, kielet, biologia, maantiede, kuvataide ja musiikki tarjoavat todella mielenkiintoisia mahdollisuuksia digitaaliseen tarinankerrontaan. Digitarinoita tuottaessa oppiaineiden väliset rajat on helppo unohtaa ja kouluuyhteisön jäsenet kokevat tavoitteellisen toiminnan myötä aitoa yhteisöllisyyttä.

Maailmalla on toteutettu lukuisia mielenkiintoisia digitarina-hankkeita. Esimerkiksi 'Capture Wales' (Iso-Britannia; URL2), 'ACMI – Australian centre for the moving image' (Australia; URL3), 'Kids-for-Kids' (Israel; URL4), 'Silence Speaks' (Etelä-Afrikka; URL5), ja 'The Virtual Worlds Story Project' (USA; URL6) ovat tutustumisen arvoisia. Myös tekstipainotteinen 'Telling our Story' (USA; URL7) on vaikuttava laajan sisältönsä ja aktiivisen ylläpidon vuoksi.

Suomessa digitarinoiden uranuurtajana voidaan pitää Oulun yliopistoa, jossa on vuodesta 2002 alkaen järjestetty useita aiheeseen liittyviä kursseja niin opettajaksi opiskeleville kuin jo kentällä työskenteleville opettajille. Monet kurseista on toteutettu yhteistyössä Koulutus- ja tutkimuspalveluiden kanssa. Toinen aktiivinen toimija on Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, jossa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa digitarinoiden tekemisellä on myös varsin pitkät ja laadukkaat perinteet.

FutureStory puolestaan on ensimmäinen laaja digitarinoihin keskittyvä suomalaisen tutkimus- / kehittämishanke. Hankkeen toimijoita ovat Oulussa Kasvatustieteiden tiedekunnan koordinoima monitieteinen tutkijayhteisö Future School Research Center (URL8) sekä Oulun kaupungin opetustoimi. Projekti on Euroopan Sosiaalirahaston (ESR) rahoittama vuosille 2009–2011 ja kirjoittaja toimii hankkeen johtajana. Mukana on useita oululaisia kouluja, opettajia, oppilaita sekä yliopisto-opiskelijoita. Hankkeessa tutkitaan digitarinoiden mahdollisuuksia ja rajoituksia pedagogisena toimintamuotona. Tavoitteena on

kehittää pedagoginen toimintamalli, joka edistää yhteistoiminnallista oppimista. Hankkeen alustavia tuloksia kuvataan luvussa 5.

Tarinaa taittamassa

Digitarinan toteuttamiseen ei ole olemassa yhtä ja ainoaa tapaa. Tarinoiden tuottaminen etenee kyllä tyypillisesti samojen vaiheiden kautta, mutta metodin henkeen kuuluu kannustaa osallistujia luovaan ajatteluun ja vaihtoehtoisten toteutustapojen kokeilemiseen. Digitarinatuotannon tyypillinen eteneminen on kiteytetty Kuvassa 1.



Kuva 1. Digitarina-projektin vaiheet.

Ideointi. Tavallisesti tarinoiden tuottaminen alkaa ideoinnilla. Maailma on aiheita tulvillaan, ja ensimmäisenä mieleen putkahtava aihe ei välttämättä ole aina paras. Aiheen tulee kiinnostaa kaikkia ryhmän jäseniä ja sen tulee olla toteutuskelpoinen niin ajallisesti kuin teknisesti. Pihalla kasvava vanha puu, isoisan vajassa lepävä ruostunut traktori, venesatamassa katseita vangitseva mahonkivene, eläkepäiviään viettävä isoäiti, museossa tai tiedekeskuksessa huomiota herättänyt laite, keksintö tai keksijä, koulukirjasta löytynyt erityisen kiinnostava asia tai ilmiö, kesälomamatka... aiheista ei todellakaan ole pulaa.

Digitalinoita voidaan luokitella sisällön puolesta monin tavoin. Seuraava jako syntyi kirjoittajan analysoitua digitarina-kirjallisuuden ohella lukuisia opettajien, oppilaiden ja yliopisto-opiskelijoiden tuottamia digitarinoita:

A. Henkilökohtaiset narratiivit. Tällaisia ovat esimerkiksi henkilötarinat sukulaisista ja rakastetuista, muistelmat, elämän kohokohtien kuvaukset, paikkasidonnaiset tarinat, sekä ammattiin ja työuraan liittyvät tarinat.

B. Yhteisölliset narratiivit. Esimerkiksi oman koulun kuulumisia tiettyinä ajanjaksona, harrastukset ja niissä toimiminen, kuorolaisen elämää, sodan tai luonnonmullistuksen vaikutukset yhteisön jäseniin, nettiseikkailu Facebookissa.

C. Historialliset tapahtumat. Esimerkiksi perhearkisto, kirjasto, museo, oppikirja ja tietysti internet tarjoavat valtavan paljon materiaalia digitarinoille.

Vapaaehtoisen tarina talvisodasta, kuun valloitus, Hiroshiman pommi, presidenttimme, koulumme rehtori, isoisan pihakoivu.

D. Fantasiatarinat. Kuvittele oma koulusi 50-vuoden kuluttua, avaruusmatka Marsiin tai kurkistus ihmisaivojen sisälle, tulevaisuuden auto, tulevaisuuden tietokone, koulukaverini Harri Potter.

E. Oppiminen ja opastus. Kuvaus jonkin ilmiön oivaltamisesta tai taidon oppimisesta, esim. Bernoullin ilmiön havainnollistaminen, skootterin huolto, kuperkeikan oikea suorittaminen, jumppatunti tanssimatolla, vinkkejä digitaaliseen äänenkäsittelyyn.

F. Huumori. Hullunkuriset sattumukset tai vitsit. Huumori on helppo valita aiheeksi, mutta taidokkaan tarinan tuottaminen on varsin haastavaa.

Edellä kuvattu luokittelu ei ole tarkoitettu kattavaksi, ja osa aiheista on myös päällekkäisiä. Luokittelu sinällään ei ole tärkeää, mutta se auttaa oman tarinan hahmottamisessa ja jäsentämisessä. Aihetta ideoitaessa on syytä muistaa, että tarinan on oltava kaikin puolin julkaistavissa. Valmistuttuaan sen tulee kestää julkinen kritiikki, eikä tarina myöskään saa loukata ketään.

Mediamateriaali. Kun ideointi on päättynyt, ryhdytään keräämään valittuun aiheeseen liittyvää mediamateriaalia. Tutkivan oppimisen ja tutkivan pedagogiikan (Kumpulainen ym. 2010) periaatteet toteutuvat upeasti etsittäessä lehtikirjoituksia, artikkeleita, arkistoituja kuvia, äänitteitä, tehosteääniiä, tai vaikkapa videoleikkeitä. Mikäli mahdollista, mediamateriaalia kerätään myös tekemällä autenttisia nauhoituksia (esimerkiksi haastatteluja), jotka taltioidaan mielellään suoraan digitaaliseen muotoon (tietokone, diginauhuri), sekä kuvaamalla valokuvia ja videoita.

Mediamateriaalin kerääminen harjaannuttaa osallistujia noudattamaan yhteis-toiminnallisen oppimisen periaatteita. Projektin aikana vuorovaikutustaitoja kehitetään luonnollisessa kontekstissa, oppilaat sitoutetaan aktiiviseen työskentelyyn, ja he oppivat myös kantamaan vastuuta paitsi omasta, myös toisten oppimisesta.

Käsikirjoitus. Mediamateriaalin keräämisen jälkeen laaditaan käsikirjoitus. Käsikirjoitus on muodoltaan vapaa — pääpaino on luovassa tarinankerronnassa. On tärkeä muistaa, että tarina on voitava kertoa yhtenäisenä puheena. Dialogien käyttäminen osana tarinaa on toki sallittua, mutta pääsääntöisesti tarina etenee juonellisenä kertomuksena. Mikäli mahdollista, käsikirjoitus on hyvä toteuttaa prosessikirjoituksena, jolloin siitä annettu palaute ohjaa aina uuteen, kehittyneempään versioon.

Käsikirjoituksen toteuttaminen internetin sosiaalisia palveluja käyttäen, esimerkiksi wikien tai blogien muodossa, on kiehtova mahdollisuus yhteisölliseen käsikirjoittamiseen. Tällöin osallistujat voivat olla maantieteellisesti tai ajallisesti etäällä toisistaan, edustaen erilaisia kulttuureja, ikäryhmiä tai kieli-alueita.

Kun tavoitteena on ajatuksella kirjoitettu ja ilmaisurikas käsikirjoitus, kannustaa se kiinnittämään huomiota oikeinkirjoituksen ohella tyylillisiin seikkoihin. Yhdessä oppimisen toimintakulttuuri ja yhteisöllinen tiedon jakaminen auttavat tavoitteen saavuttamisessa.

Usein kysytään ”voimmeko käyttää valmiita tarinoita, unohtaen koko käsikirjoituksen tekemisen?” On totta, että kirjallisuudesta lainattu valmis satu tai tarina tarjoaa houkuttelevan vaihtoehdon digitarinoiden käsikirjoitukselle. Mi-

käli projektiin varattu aika on kovin rajallinen, tai mikäli osallistujien kirjoitustaito on vasta orastamassa, näin voidaan kyllä menetellä. Siinä tapauksessa tehdään tietoinen ratkaisu yhden tärkeän ja opettavaisen vaiheen ohittamisesta. Käsikirjoittaminen on tavallisesti kaikkein haastavin vaihe koko prosessissa, mutta sen aikana myös opitaan ja harjaannutetaan hyvin tärkeitä kirjoittamisen taitoja.

Editointi. Seuraava vaihe on digitarinan editoiminen tietokoneella. Käsikirjoitettu kertomus nauhoitetaan, jonka jälkeen siihen liitetään ajallisesti sopiviin paikkoihin kerättyä mediamateriaalia. Mikäli aikaa on riittävästi käytettävissä, kuvat ja äänet editoidaan tyyllillisesti yhtenäisiksi. Kuvien koko, muoto ja värisävyt työstetään tarinaan sopiviksi. Samalla tavoin muokataan tarinan äänimaailma: kertojan äänen, taustamusiikin ja tehosteiden välinen balanssi säädetään kohdalleen, ääniraidan dynamiikka sopivaksi, ja ääni voidaan tarvittaessa panoroida liikkumaan kaiuttimesta toiseen.

Editointi päättyy koostamiseen, jossa valmiiksi editoidut mediamateriaalit sijoitetaan haluttuun järjestykseen. Editointi ja koostaminen edellyttää toimijoiden välistä yhteistyötä. Yhteistyötä tehtäessä sosiaalinen vuorovaikutus lisääntyy ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Tämä vaihe on kaikkein eniten aikaa vaativa koko digitarina-prosessissa. Tavallisesti editointiin kuluu 2–4 kertaa enemmän aikaa kuin kuvaamiseen, usein huomattavasti enemmän.

Editointia varten on tarjolla runsaasti ilmaisia tietokoneohjelmia. Eniten käytetty ohjelmisto lienee Microsoftin kotisivuilta (<http://www.microsoft.com>) löytyvä Photo Story 3, jonka avulla voi helposti tuottaa digitarinan kaikkia vaiheet. Yleisesti käytettyjä ovat myös Audacity (äänenkäsittely), ArtWeaver (kuvankäsittely) sekä Microsoftin MovieMaker (videoeditointi).

Julkaiseminen. Viimeinen vaihe digitarinatuotannossa on tarinan julkaiseminen. Digitarinat julkaistaan tavallisesti jossakin yleisesti käytössä olevassa videoformaattissa kuten esimerkiksi .wmv tai .mpg. Julkaisualusta voi olla vaikkapa muistitikku, DVD-levy, internetin YouTube tai koulun oma netti-tv. Digitarinan julkinen esittäminen on varsin tärkeää. Tällöin projektin jäsenille tarjoutuu tilaisuus saada palautetta tuotoksestaan, ja toisaalta yleisöllä on mahdollisuus esittää digitarinaan liittyviä kysymyksiä tai kommentteja. Palautteen tulee olla analyttistä ja kannustavaa ja palautetta antavat niin opettaja kuin

vertaisoppijat. Kommentointimahdollisuus verkkojulkaisuissa on yksi tapa palautteen keräämiseen, joskin anonyymi-palautteet saattavat johtaa myös yllälyönteihin. Julkaisuvaihe tulee olla osallistujilla mielessä aivan projektin alusta saakka, silloin säästytään ikäviltä kieltäytymisiltä viime metreillä.

On tärkeää huomata, että mainitut viisi vaihetta eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kyseessä on yhteisöllinen prosessi, jossa tarinoita työstävät tukevat jatkuvasti toisiaan palautteen ja oman erityisosaamisensa kautta.

Edellä esitetyt digitarina-projektin vaiheet kuvaavat yhden mallin, jonka avulla digitarinoita voidaan tuottaa. Tarinan toteuttaminen saa kuitenkin lisää ulottuvuuksia perehdyttäessä Digital Storytelling Cookbook –kirjan (Lambert 2010) seitsemän askeleen malliin. Tässä mallissa kiinnitetään edellä esitettyjen teknisten näkökohtien sijaan enemmän huomiota tarinan sisällöllisiin ja kerronnallisiin seikkoihin. Molempien mallien vaiheet ovat osittain päällekkäisiä.

1. Näkökulman päättäminen [Owning Your Insights]

Mikä tarkoitus tarinallasi on?

Kerro rohkeasti, tarinan tulee koskettaa sekä kertojaa että kuulijaa!

Vältä banaaleja ilmaisuja kuten ”Olipa kerran...” tai ”Tämä tarina kertoo kesälomastamme”

Sisältyykö tarinaasi jokin opetus?

2. Tunteet pelissä [Owning Your Emotions]

Mieti millaisia tunteita haluat välittää kuulijoillesi: rauhoittavia hetkiä, jännitystä, yllätyksiä!

Mieti miten voit välittää tarinan tunnemaailman ilman suoraa kerrontaa (“Tuntui pelottavalta”)

3. Merkityksellisen hetken oivaltaminen [Finding the Moment]

Tunnista, mitkä hetket kannattaa välittää yleisölle! Usein merkitykselliset hetket liittyvät jonkin asian muuttumiseen. Esimerkiksi digitarina rakkaan ihmisen kuolemasta voi alkaa vaikkapa puhelimen pirinällä, signaaliksi huonoista uutisista. Kyseessä on merkityksellinen hetki, joka vaikuttaa suuresti kertojan ja kuulijoiden elämään.

4. Tarinan visualisointi [Seeing Your Story]

Mieti mitä mielikuvia merkitykselliset hetket herättävät ja näytä ne yleisölle.

Entä ovatko kuvat saatavilla, vai tuleeko ne ottaa tai valmistaa? Käytä tehosteita, herätä uteliaisuutta! Sen sijaan että näytät heti still-kuvan kokonaisuudessaan, harkitse kuvan näyttämistä osissa, ensin yksi nurkka, sitten toinen, kolmas... Niin ja kuvathan saadaan myös liikkumaan!

Mieti rinnasteiden käyttöä: Vanha puu voi kuvata purettua kotitaloa, aava meri uponnutta venettä.

5. Kuuntelemisen taito [Hearing Your Story]

Kertojan ääni tekee tarinasta tarinan! Muista, että kyseessä ei ole puheella höystetty dia-esitys, mutta ei myöskään musiikkivideo. Tenhovoimainen äänenkäyttö vangitsi kuulijat leiritulilla, ja niin se tekee myös kuvaruutujen äärellä. Taustamusiikki ja tehosteäänät täydentävät kertomusta, mutta älä pilaa niillä tarinaa. Minimalistinen musiikin käyttö voi toimia myös tehokeinona, jonka avulla kertomus rytmittyy uudella tavalla. Huom! Autenttisissa kuvaustilanteissa hyvälaatuinen langaton mikrofoni vähentää todella paljon jälkikäsitteilyä. Lasten tuottamissa digitarinoissa äänen laatuun ei usein muisteta kiinnittää riittävästi huomioita.

6. Palikat kasaan! [Assembling Your Story]

Mieti vielä, mitkä osat ovat todella tarpeen tarinassasi? Pitkän ja pitkästyttävän tarinan tekeminen on helppoa. Paljon vaativampaa on tiivistää ja leikata tarina napakkaan, kuuntelijaa kiehtovaan muotoon.

7. Tarinan jakaminen [Sharing Your Story]

Pohdi kenelle tarina kerrotaan! Lapset kuuntelijoina odottavat erilaista tarinaa kuin kollegat työpaikalla. Mieti miten tarina vaikuttaa yleisösi? Pohdi myös esitystilannetta: tarinan julkaiseminen internetissä on eri asia kuin sen esittäminen läheisille, luokkatovereille tai vanhemmille. Mieti, miten tarinan julkaiseminen vaikuttaa sinuun itseesi kertojana. Miksi tarina kannatti kertoa?

Digitarinoiden tuottamista voidaan verrata matkustamiseen. Kuvittele projektin osallistujat istumaan samaan junaan, jossa jokainen katselee ohi kiitäviä maisemia omasta ikkunastaan. Näkymät tallentuvat katselijoiden mieliin elokuvamaisena nauhana, kaikilla hieman eri näkökulmasta. Mutta vaikka muistikuvat matkasta poikkeavat toisistaan, matka on silti yhteinen.

Teoriaa tavoittamassa

Digitarinat ovat syntyneet käsi kädessä teknologisen kehityksen kanssa. Ne pohjautuvat selkeästi uuden teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin rikastuttaa tarinankerrontaa, tarjota yhteisöllisyyden elämyksiä ja monipuolistaa oppimisprosessia.

Vaikka digitarinoiden kehittäjät eivät pohjanneet ideaa mihinkään yksittäiseen taustateoriaan, voidaan tarinoiden tuottamista tarkastella erityisesti kasvatustieteen, psykologian ja sosiologian näkökulmista, unohtamatta liittymäkohtia tietojenkäsittelytieteeseen, teatteritieteeseen tai vaikkapa musiikkitieteeseen.

Vygotskyn (1979) *sosiokulttuurinen kehitysteoria* painottaa näkökulmaa, jonka mukaan ihmisen kognitiivinen kehitys on sidoksissa ympäristöön ja niihin ihmisiin, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa. Keskeisiä kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat kulttuuri ja kieli. Kulttuurinen kehitys puolestaan perustuu välittyneisiin suhteisiin sekä merkkien käyttöön. Vygotskyn (1982) mukaan kaikki korkeimmat henkiset toiminnot ovat välittyneitä prosesseja. Näiden prosessien hallinta ja ohjaus tapahtuu merkkien avulla. Niinpä ihminen on suhteessa ympäristöönsä aina kulttuuristen välineiden ja työkalujen sekä merkki- ja symbolijärjestelmien kautta. Yksilöä ei voida ymmärtää ilman ympäröivää kulttuuria ja sen tarjoamia välineitä, eikä yhteiskunta voi ymmärtää tarkastelematta toimivia yksilöitä, jotka käyttävät ja tuottavat välineitä.

Sosiokulttuurinen teoria kuvaa erinomaisesti sitä prosessia, jonka tuloksena digitarinat syntyvät. Kieli, kulttuuriset välineet (tieto- ja viestintäteknikka) ja niiden käyttäminen vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa sisältyvät eksplisiittisesti yhteisölliseen digitarinat tuotantoon. Ihmisen kehitys tapahtuu kulttuurisessa ympäristössä, joka auttaa kognition, ajattelun ja ymmärryksen muotoutumisessa. Woolfolkin (2004) mukaan yhdessä rakennettu kehitysprosessi (Co-Constructed Process) tarjoaa pohjan yksilön ongelmanratkaisutaitojen kehittymiselle. Lapsi oppii kehittämään parempia strategioita tulevaisuutta varten ja samankaltaisen ongelman tullessa esiin hän pystyy ratkaisemaan sen itsenäisesti.

Vygotsky toi esiin kaksi yksilön kehityksellistä tasoa, joista hän käyttää nimityksiä *aktuaalisen kehityksen taso* (The Actual Developmental Level) ja *lähikehityksen vyöhyke* (The Zone of the Proximal Development). Aktuaalinen kehityksen taso kuvastaa yksilön tämän hetkistä henkisten toimintojen tasoa, joka on vakiintunut jo valmiiksi saatujen kehityssyökiön tuloksena. Tunnusomaista tälle vaiheelle on se, että yksilö pystyy itsenäisesti vastaamaan asetettuihin haasteisiin.

Lähikehityksen vyöhyke puolestaan kuvaa aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Potentiaalisella kehityksen tasolla yksilö kykenee ongelmanratkaisuun aikuisten tai osaavampien tovereiden avustamana. Kyseessä on siis henkisen kehityksen taso, jolle tulevaisuudessa on mahdollista yltää. Vaikka yksilö tänään tarvitsee toisten apua jonkin asian ratkaisemiseen, on hänellä mahdollisuus kehittyä niin että hän pystyy suoriutu- maan samasta tehtävästä lähitulevaisuudessa itsenäisesti. Silloin nykyinen po- tentiaalinen kehitystaso muuttuu sen hetkiseksi aktuaaliseksi kehitystasoksi.

Bruner täydensi Vygotskyn ajatuksia kehittämällä oman teoriansa oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta (scaffolding). Tämän teorian mukaan oppijaa tulee tukea hänen tavoitteessaan vain siinä määrin kuin se on tarpeen, ja niinpä menettelyä kutsutaan myös *minimaalisen avun periaatteeksi*. Kun oppija oikea-aikaisten tukitoimien avustamana saavuttaa potentiaalisen kehitystason, toisin sanoen kun hän omaa riittävät tiedot ja taidot suoriutua tehtävästä itse- näisesti, tukitoimia ei enää tarvita. Yksilön onnistuttua rakentamaan itselleen riittävän kypsän oppimisstrategian, pystyy hän liikkumaan kykyjensä ylärajoil- la ja lähestymään sellaisia potentiaalisia tavoitteita, joihin hän ei olisi pystynyt ilman ohjausta. Oppimisen perusta rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. (ks. Rantala 2006.)

Vygotskyn ajatus sosiaalisesti jaetusta kognitiosta liittyy läheisesti Berkin ja Winslerin tulkintaan oppimisen oikea-aikaisen tukemisen eduista. Heidän mukaansa oikea-aikaisen tukemisen avulla lapsi voidaan ohjata ratkaisemaan kulttuurisesti merkityksellisiä ongelmia yhteistyössä toisten kanssa. Digitari- nan tuottaminen voi olla yksi tällainen kulttuurisesti merkityksellinen haaste. Haasteeseen vastaamiseen voivat osallistua lapsen ja hänen vertaisryhmänsä lisäksi opettaja, vanhemmat tai vaikkapa internetin sosiaalisten palvelujen kautta löytyvät asiantuntijat.

Keskeinen oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen liittyvä käsite on intersubjektiiivisuus. Intersubjektiiivisessa prosessissa osallistujat aloittavat tehtävän kukin oman ymmärryksensä kautta, mutta päätyvät lopulta jaettuun, yhteiseen ymmärrykseen. (Newson & Newson, ks. Berk & Winsler 1997.) Tämän saavuttamiseksi on tärkeää, että kaikilla osallistujilla on sama tavoite. Yhteinen tavoite saavutetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Pedagogisena toimintana selkeiden tavoitteiden asettaminen työskentelylle tiedetään tärkeäksi. Oppijalle annettavat tavoitteet, tai oppijoiden itsensä työlleen asettamat tavoitteet, tulee suunnitella siten, että niihin sisältyvät haasteet sijoittuvat lähikehityksen vyöhykkeelle. Mikäli haasteet ovat oikeassa suhteessa oppijan kykyihin ja tarpeisiin, oppija sitoutuu aktiiviseen ja päämäärätietoiseen työskentelyyn. Sitoutuminen tehtävään toteutuu parhaiten kun toimijoiden välinen vuorovaikutus on miellyttävää, lämmintä ja vastavuoroista.

Lapsen kyky itsesäätelyyn (Self Regulation) liittyy myös keskeisesti oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen. Oppijan tulee voida osallistua aktiivisesti ja säädellä omaa toimintaansa niin paljon kuin mahdollista. Kun oppija kykenee työskentelemään itsenäisesti, ohjauksesta ja kontrollista voidaan luopua. Hänen tulee myös saada painia ongelman kanssa rauhassa, ilman että tilanteeseen puututaan heti ongelman ilmaannuttua. Tukea tarjotaan vasta kun oppija on todella avun tarpeessa eikä hän pääse eteenpäin ilman ohjausta.

Digitalinoita ohjaavat opettajat tunnistavat käytännön työprosessin aikana helposti sosiokulttuurisen teorian ja siihen liittyvän oppimisen oikea-aikaisen tukemisen mahdollisuudet prosessin ohjaamisessa. Ohjausprosessi jäntevöityy ja muuttuu mielekkääksi niin ohjaajalle kuin oppijalle, kun mielekkään ja motivoivan tekemisen taustalla vaikuttaa tukeva teoreettinen toimintamalli.

Tutkittu juttu

Combs ja Beach (1994) totesivat tutkimuksessaan jo ennen varsinaista digitarina-aikaa, että tarinoiden sisällyttäminen sosiaalialan opintojaksoihin vaikutti suotuisasti opiskelijoiden oppimisprosessiin. Heidän käsityksensä de-

mokraattisesta toiminnasta, kulttuurisesta moniarvoisuudesta ja osallistuvasta kansalaisuudesta saivat vahvistusta tarinankerronnan myötä.

Tarinoiden digitalisoituminen on lisännyt niiden kasvatuksellista tenhovoimaa. Digitarinoiden suosio kasvaa Robinin (2008) mukaan parhaillaan todella draamaattista vauhtia pedagogien keskuudessa, johtuen huipputeknologian saavutettavuudesta kotiin ja kouluun.

Joukko oululaisia peruskoulun ja lukion opettajia osallistui keväällä 2009 Oulun yliopiston järjestämälle kurssille, jolla he oppivat laatimaan digitarinoita. Tämä kuuden päivän mittainen kurssi oli Opetushallituksen kustantama ja näin ollen osallistujille ilmainen. Kurssin käytyään osa opettajista (n=13) ilmoitettiin mukaan FutureStory tutkimukseen ja lähti tuottamaan tarinoita omien oppilaidensa (n=83) kanssa koulussa. Vaikka tämä kolmivuotinen (2009–2011) tutkimushanke on vielä meneillään, seuraavassa kuvataan hankkeen alkuvaiheesta kertyneitä kokemuksia kolmelta koululta. Nämä koulut ovat Hintan koulu (4. luokka), Oulun Normaalikoulu (7. luokka) ja Pohjankartanon koulu (8. luokka ja 10. luokka). Tarkempi artikkeli näistä kokemuksista on julkaistu INTED-konferenssissa Espanjassa. (Kumpulainen ym. 2010.)

Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä oli vastata kahteen digitarinatuotantoon liittyvään kysymykseen:

- (1) *Millaisia teknisiä haasteita osallistajat kohtaavat tuottaessa digitarinoita?*
- (2) *Millaisia vaikutuksia digitarinoiden tuottamisella on osallistujien yhteistyöhön sekä yhteisöllisyyden ja mielekkään oppimisen kokemuksiin?*

Tutkimuksessa havaittiin, että digitarinoiden tekninen toteuttaminen koettiin yleensä varsin helpoksi. Osallistujia pyydettiin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla kolmentoista eri teknisen asian haasteellisuutta, joista yhtäkään ei arvioitu 'haastavaksi' tai 'erittäin haastavaksi'. Kaikkein helpoimmaksi koettiin 'Mediamateriaalin siirtäminen tietokoneelle', 'Taustamusiikin löytäminen' ja 'Tarinan julkaiseminen omalla tietokoneella'. Haasteellisimpia seikkoja olivat 'Oman äänen luova käyttäminen tarinan kerronnassa', 'Äänen / musiikin editointi' sekä 'Käsikirjoituksen laatiminen'.

Myös digitarina-projektin vaikutukset yhteisöllisyyden kokemuksiin olivat positiivisia. Noin 68 % vastanneista oli sitä mieltä, että hankkeeseen osallistuttiin mielellään ja hanke auttoi sitoutumista koulutyöhön. Vastaajista 41% kertoi, että projektin ansiosta heidän aktiivisuutensa myös vapaa-ajalla lisääntyi ja oppilaista 70 % koki heidän opettajansa olleen projektin aikana tavallista aktiivisempi. Kaikista vastanneista 67 % katsoi, että oppilailla oli vastuullinen rooli projektin toteuttamisessa.

Kun verrattiin alakoulun (4. luokka) ja yläkoulun (7., 8. ja 10. luokka) oppilaita havaittiin, että digitarinoita tuotettaessa alakoululaisten yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan (kouluaktiivisuus) kohosi yläkoululaisia enemmän. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0.000$).

Noin 80 % oppilaista ($n=83$) koki, että oppilaiden välinen yhteistyö lisääntyi projektin aikana. Oppilaista 49 % koki yhteistyön lisääntyneen 'paljon' tai 'erittäin paljon'. Opettajien ($n=13$) arvio oli vielä positiivisempi: heistä 77 % arvioi oppilaiden yhteistyön lisääntyneen 'paljon' ja 23 % 'erittäin paljon'. Myös opettajien ja oppilaiden yhteistyön arvioitiin lisääntyneen lähes saman verran kuin oppilaiden välisen yhteistyön. Sen sijaan opettajien keskinäinen yhteistyö ei lisääntynyt merkittävästi. Tämä johtui monen vastaajan mielestä ennen kaikkea aikataulukysymyksistä.

Oppilaista 57 % kertoi, että digitarinoiden laatiminen lisäsi heidän oppimismotivaatioon, mutta toisaalta 25 % vastasi 'ei lainkaan' ja 18 % valitsi 'ei lisännyt'. Uusia oppisisältöjä kertoi oppineensa 72 % oppilaista, 28 % 'paljon' ja 10 % 'erittäin paljon'.

Itseluottamus oli kohonnut projektin vaikutuksesta 64 %:lla oppilaista, 21 % vastasi 'paljon' ja 5 % 'erittäin paljon'.

Kaiken kaikkiaan ensikokemukset digitarinoiden tuottamisesta olivat hyvin myönteisiä. Oppilaat kokivat yhteisenä projektina toteutetun oppimisen mielekkääksi, ja myös opettajat olivat hyvin tyytyväisiä projektin antiin koulutyölle. Valtaosa heistä kertoi haluavansa käyttää digitarinoita myös jatkossa omassa opetuksessaan.

Metodin vaatima aika herätti kuitenkin kommentteja. Eräs naisopettaja kirjoitti palautteessaan seuraavasti: *”Digitarinaan käytetty aika suorastaan järkyttää ensikertalaista! Itse editoin 10 minuutin videota 25 tuntia! - Mutta oli se sen arvoista!”*

Toinen opettajien mainitsema este digitarinatuotannolle oli koulun laitteiden vähäisyys tai toimimattomuus. Koska tämä oli osin tiedossa jo ennakkoon, FutureStory-projekti lainasi halukkaille opettajille miniläppäreitä, joissa oli valmiiksi asennettuna tarvittavat ohjelmistot: Audacity äänenkäsittelyyn, Art-Weaver kuvankäsittelyyn, Movie Maker videoeditointiin ja julkaisemiseen, MS Word käsikirjoittamiseen ja Photo Story 3 kokonaisvaltaiseen tuotantoon. Läppäreiden lisäksi lainatavaraa olivat digikamerat videokuvausmahdollisuudella sekä nauhoittavat mp3-soittimet.

Gils (2005) listaa tutkimuksessaan useita mielekkäitä käyttökohteita digitarinoille: (1) ne tarjoavat enemmän vaihtoehtoisia toteutustapoja kuin perinteinen opetus, (2) ne personoivat oppimista ja siitä saatavia kokemuksia, (3) digitarinat muuttavat oppimisen perusrutiinit yksitoikkoisesta päähän pönttämisestä mukaansa tempaavaksi työskentelyksi, (4) digitarinoita tuotettaessa autenttisia elämäntilanteita voidaan harjoitella mielekkäällä tavalla, ja (5) digitarinoita työstäessään oppilaat sitoutuvat oppimisprosessiin aiempaa mieluummin ja syvällisemmin.

Jonassen ja Hernandez-Serrano (2002) puolestaan ehdottavat kolmea tapaa tukea opetusta digitarinoilla: (1) opittavien käsitteiden ja omaksuttavien periaatteiden havainnollistaminen, (2) ratkaistavien ongelmien esiintuominen, ja (3) esiin tulleiden ongelmien ratkaiseminen digitarinoita työstämällä.

Muiden tutkijoiden suositukset ovat linjassa FutureStoryssa kertyneiden kokemusten kanssa. Monet opettajat kertoivat, että digitarinoille löytyy todella paljon pedagogisia käyttökohteita. Uuden oppiaineiden rajat ja oppikirjasidonnaisuuden kaatavan kulttuurin omaksuminen lienee suurin koetinkivi, tekniikka ei näyttäisi kovin merkittävässä määrin rajoittavan metodin käyttämistä.

Tuli räiskyä nuotiossa

Digitalinat ovat sytyttäneet kipinän monen pedagogin ja oppilaan sydämeen. Niiden myötä oppimisesta ja opettamisesta on tullut mielekäästä ja motivoivaa, useiden mielestä ”huisin kivaa”! Kipinän sytyttyä digiajan nuotiot palavat räiskyen ja tarinat herkistävät kuulijoita niin kuin silloin ennen. Aapon nuotiotulien äärellä esittämä retoriikka on saanut uusia ilmaisumuotoja, mutta silti tärkein on aina kunnan tarina.

Oppimisprosessin uudentyylinen luova toteuttaminen mahdollistaa kaikkien osallistumisen yhteiseen tarinankerrontaan. Tarina tuotetaan yhdessä, ja se myös kuunnellaan ja katsellaan yhdessä. Kuulijat muuttuvat kertojiksi ja kertojat kuulijoiksi. Tarinan esittäminen digiajan tekniikalla mahdollistaa uuden upean ilmaisumuodon myös sellaisille, jotka ennen olisivat jääneet nuotiotulien varjoon.

Aapon esityksissä leirinuotiolla istuvat olivat vain kuulijan roolissa. Työstettäessä digitarinoita pienissä ryhmissä oppilaat harjaannuttavat vuorovaikutustaitojaan luonnollisessa kontekstissa. Tarinan onnistuminen edellyttää osallistujilta yhteistyötä, jonka myötä sosiaalinen kanssakäyminen, toisten kunnioittaminen sekä ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Sitoutuminen yhteiseen päämäärään ohjaa kantamaan vastuuta omasta, mutta myös toisten oppimisesta. Jokainen ryhmän jäsen tuo oman tietämyksensä ja osaamisensa ryhmän käyttöön ja se konkretisoituu ryhmän yhteisenä tuotoksena. Intersubjektiivinen prosessi johtaa jaettuun, yhteiseen ymmärrykseen. Sosiaalisesti jaettu kognitio tukee yhteisöllistä oppimista, jossa taitojen ja sisältöjen oppimisen ohella oppilaan itsetunto ja opiskelumotivaatio kohoavat, ja hänelle kehittyy kyky olla elämyksellisessä vuorovaikutuksessa kanssaihmistensa kanssa.

*Arvoisa lukija: Tämä artikkeli on tarkoitettu sytykkeeksi uuden ajan nuotioille.
- Anna siis palaa!*

Lähteet

- Berk, L. & Winsler, A. (1997). *Scaffolding children's learning: Vygotski and early childhood education*. USA: National Association for the Education of Young Children.
- Combs, A. & Beach, D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47, 464–471.
- Dogan, B. & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. Teoksessa Crawford, C. ym. (toim.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2009*. Chesapeake, VA: AACE, 633–638.
- Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18.
- Jonassen, D. H. & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65–77.
- Kumpulainen, K. (2008). Digitarinat yhteistoiminnallisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M. Horila (toim.), *ITK 2008. Interaktiivinen teknologia koulutuksessa konferenssi*. Hämeenlinna: Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B, 20–21.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kumpulainen, K., Mikkola, H., Korkeamäki, R-L. & Pitkänen, M. (2010). FutureStory – Learning with digital storytelling. *Proceedings of International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain, 8.–10.3.2010.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Center for Digital Storytelling. Digital Diner Press.
- Pierotti, K. (2006). *Digital storytelling: An application of Vichian theory*. Brigham Young University, Department of English.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47: 220–228. The College of Education and Human Ecology, the Ohio State University. Routledge.
- Thornburg, D. (2008). Foreword. Teoksessa Ohler, J., *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Vygotski, L. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Internetlähteet

URL 1 <http://www.storycenter.org/>

URL 2 <http://www.bbc.co.uk/wales/arts/yourvideo/queries/capturewales.shtml>

URL 3 http://www.acmi.net.au/digital_storytelling.aspx

URL 4 <http://kidsforkids.net/programsandservices/current-programs/digital-storytelling.html>

URL 5 <http://www.silencespeaks.org/aboutnew.html>

URL 6 <http://www.tvwsp.com/>

URL 7 <http://www.usaid.gov/stories/index.html>

URL 8 <http://www.oulu.fi/ktk/fsr>

KATSAUS ELOKUVAKASVATUKSEN MENETELMIIN

Max Juntunen

Nykynuoriso kasvaa digitaalisessa mediamaailmassa, joka muuntuu ja kehittyy jatkuvasti yhä kiihtyvällä vauhdilla. Monimediaalisuus on tätä päivää, digitaalitekniikka on hävittänyt medioiden rajoja. Globaali ja yksilöllinen kohtaavat arkipäivässä.

Elämme muutoksen aikaa: nyt ollaan siirtymässä tekstin ajasta kuvallisuuden ja audiovisuaalisen median aikakauteen. Muutos on ehkä jäänyt monelta huomaamatta, koska se on ilmaantunut niin luontevasti nykyihmisen elämään viime vuosina. Tekstiviestien, blogien ja sosiaalisen median houkuttamana yhä useampi on siirtymässä yhä enemmän aktiiviseksi median tuottajaksi. Sosiaalinen media internetissä antaa mahdollisuudet itsensä ilmaisemiseen niin verbalisti (kirjoitettuna tekstinä) kuin audiovisuaalisesti. Sähköisissä viestimissä ”näköpuhelin” ja ”elävä postikortti” ovat täyttä totta!

Elävä kuva on kehittynyt historiansa aikana monin tavoin, niin teknisesti, tuotannollisesti kuin ilmaisullisesti. Audiovisuaalinen elävä kuva on yhä keskeisempi osa monimuotoista ja alati kehittyvää mediamaailmaa. Video on muuttanut digitaaliseksi ja vasta siinä samalla saavuttanut monen mielestä riittävän hyvän laadun. Kuvan ja äänen laatu on parantunut, tekniset toiminnot ovat kehittyneet ja monipuolistuneet. Kaikesta digitalisoitumisesta huolimatta kuitenkin myös perinteinen filmielokuva elää ja voi hyvin.

Elävä kuva on nykyisin moniulotteinen ilmiö, joka perinteisen teatterielokuvan lisäksi näyttäytyy useissa muodoissa ja keskeisenä osana ihmisen elämää niin yksilöllisesti kuin globaalisti. Siksi myös elokuvakasvatuksen tai laajemmin ilmaisten mediakasvatuksen rooli on nykyaikana tärkeä, ehkä tärkeämpi kuin milloinkaan aiemmin.



Kuva 1. TecnifaX (Audiovisuaalisen opetuksen avain 1966, 9).

1. Muuttuvat ajat, vaihtuvat mediat, elävä mediakasvatus

Nykyään mediakasvatuksena tunnetun pedagogiikan sisällöllinen painotus on vaihdellut kansansivistyksen muotojen ja medioiden kehittyessä. Samoin nimitykset ovat vaihdelleet eri aikoina. 1950-luvulla oli käytössä esimerkiksi ilmaisu audiovisuaalinen kansansivistystyö. Sanomalehtiopetuksessa Suomi on ollut edelläkävijä jo 1960-luvulta saakka. Elokuvakerhoväki tunti jo 1950-luvulla nimityksen elokuvakasvatus. 1970-luvulla yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten joukkoviihdettä ja massaviestintää, tarkasteltiin kouluissa joukkotiedotuskasvatuksen ja audiovisuaalisen kasvatuksen (AV-kasvatus) nimissä. 1980-luvulla nimike vaihtui viestintäkasvatukseksi ja edelleen 1990-luvulla mediakasvatukseksi. Nimitystä viestintäkasvatus käytetään tosin osittain edelleen, erityisesti oppikirjoissa. Nimet heijastelevat vallalla olevien mediavälineiden sekä niiden toiminnan, vastaanoton ja teorioiden painopisteiden muutoksia ja ilmentävät myös teknologian kehitystä. Ajan henki on siten näkynyt mediakasvatuksessa kautta sen olemassaolon. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4–5.)

Eri medioiden kehitys on vaikuttanut niin opetusalan lähestymistapoihin kuin opetusnimikkeisiin, kuten oheinen kaavio osoittaa:

Aika	Opetusnimike	Sisältö	Lähestymistavat
1950-luku	Elokvakasvatus Audiovisuaalinen kansansivistys	Elokuva taiteena	Elokuvan estetiikka - esitykset, keskustelut - vapaaehtoiset kurssit ja kerhot
1960-luku	Kansansivistys	Elokuva, televisio sanomalehti, joukkoviestintä	Audiovisuaalinen kasvatus Joukkotiedotus-kasvatus
1970-luku	Joukkotiedotus-kasvatus	Joukkoviestimet, massaviestimet, lehdistö, tv, radio, sarjakuvat	Objektiivisuus, vaikutukset - informatiivinen, ideologinen ja kriittinen analyysi - orientaatiomahdollisuus - kriittisyys
1980-luku	Viestintäkasvatus	Uudet mediat - video, tietokone, teleteknikka	Populaarikulttuuri, kieli, kuvallisuus - kulttuurianalyysi, uusi "lukutaito", tekemällä oppiminen - projekteja, kursseja
1990-luku	Viestintäkasvatus, mediakasvatus	Multimedia, internet, kännykkä	Mediaintegraatio - multikulttuuri, todellisuuden luonne (simulaatio, keino- eli virtuaalitodellisuus) - uudet kommunikatiiviset välineet ja sisällöt - laajennettu "äidinkieli", kompetenssit
2000-luku	Mediakasvatus, mediakulttuuri	Digitaalinen teknologia (kuten digivideo, älypuhelin); multimodaalisuus	Moniulotteinen mediakulttuuri - merkitysten rakentuminen (tuottaminen, vastaanotto, vaihto), monimuotoisuus
2010-luku	Mediakasvatus, audiovisuaalinen mediakulttuuri	Digitaalisuus, sosiaalinen media, blogit, facebook, twister jne.	Rajojen hämärtyminen - internetin sosiaalistuminen, mutta myös kaupallistuminen - retro- ja kertaustyylit

Taulukko 1. Mediakasvatuksen vuosikymmenet Suomessa (Tuormaa 1994, 11; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 23, lisäykset Max Juntunen 2010).

Taulukosta käy myös ilmi, miten mediakasvatus on eri aikoina kehittynyt teknologioiden mukana. Aina on tullut jokin uusi väline tai teknologia, joka on sysännyt sivuun edeltäjänsä ja saanut sijaa paitsi koko yhteiskunnassa myös luokkahuoneessa. Mediakasvatuksen kehitys on siten ollut hyvin mediateknologisesti painottunutta.

Esimerkiksi 1980-luvulla videolaitteiden yleistymisen ja niiden halpenemisen edistivät videon leviämistä niin koteihin kuin kouluhinkin. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ETKK aloitti 1980-luvun alussa jokavuotisen, alle parikymppisille nuorille videotekijöille suunnatun Minun elokuvani –tapahtuman¹. Tekijät saivat henkilökohtaista palautetta videoistaan. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ETKK ja myöhemmin sen toimintaa jatkanut Mediakasvatuskeskus METKA ovat tarjonneet elokuvakasvatukseen lukuisia kansallisia ja kansainvälisiä seminaareja, kilpailuja sekä oppimateriaaleja niin vihkosina kuin internetissä [<http://www.mediametka.fi/>]. Yksi tärkeä vaikuttaja videoharrastuksen kasvuun on epäilemättä ollut myös Yleisradion Koulu-TV:n vuosina 1989, 1991, 1993, 1995 ja 1997 järjestämä OMAT VIDEOT -kilpailu².

1980- ja 1990-lukujen viestintäkasvatuksessa vahvistui audiovisuaalisen opetuksen osuus ja omakohtainen tekeminen yleistyi niin kouluissa kuin erilaisissa videopajoissa. Videopajoja oli parhaimmillaan kaikkialla Suomessa. Useimmat niistä olivat kunnallisia, mikä takasi toiminnan edellytykset ja jatkuvuuden. Videopajatoiminnalla voi olla yllättäviäkin seurauksia. Suomen ensimmäinen euroviisuvoitto saa kiittää ainakin osittain videopajaliikettä, sillä Mr. Lordi alias Tomi Putaansuu oli nuorena aktiivinen videoharrastaja. Lordi-maskit edustavat hyvin alkuaikojen videopajaliikkeen suosimaa kauhuelokuvan estetiikkaa. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007,

1 ETKK:n ja METKA:n pitkäaikaisena toiminnanjohtajana on toiminut Tuija Westerholm. Minun elokuvani -toimintoja Turussa on järjestänyt Maikki Kantola.

2 OMAT VIDEOT -kilparaadin puheenjohtajana toimi viimeistä kisaa lukuun ottamatta pitkäaikainen televisiopioneeri, jo 1950-luvulla TES-TV:ssä uransa aloittanut ja monia kansainvälisiä palkintoja saanut toimittaja ja ohjaaja Erkki Ilo. Itse sain olla ensimmäistä videokilpailua lukuun ottamatta mukana kaikissa Omat videot -tapahtumien raadeissa. Erkki Ilon jäätyä eläkkeelle toimin pyynnöstä viimeisen Omat videot -kilpailun puheenjohtajana vuonna 1997. OMAT VIDEOT oli konseptina toimiva, mutta ehkä se koki luontevan päätöksensä analogisen videon aikakauden hiipuessa. Pieni vinkki YLE:lle ja Koulu-TV:lle: olisiko nykyisessä tilanteessa, jossa digitaaliset videokalustot ovat halventuneet ja yleistyneet ja parantuneet tekniseltä laadultaan, Yleisradion taas aika järjestää valtakunnallinen kouluikäisten videokilpailu?

13.) Monet innokkaat videopajoissa aloittaneet tekijät ovat löytäneet ammatinsa AV-tuotannosta.

1990-luvulla painotettiin katsojaryhmätutkimuksia ja lasten omaa näkökulmaa median käytössä. Informaatioteknologian ja tietotekniikan käyttö laajeni myös kouluopetuksessa. Aiemmin ATK-kerhoissa annettu tietokoneopetus sai virallisen sijan peruskoulun opetussuunnitelmassa ja opettajille tarjottiin täydennyskoulutusta tietotekniikan käytössä. 1990-luvun termit medialukutaito ja mediaosaaminen ovat 2000-luvun Suomessa vakiintuneet käsitteeksi mediakasvatus. Mediakasvatus terminä on peräisin Englannista, kun taas medialukutaidon tai -osaamisen (media literacy, media competence) juuret juontavat Yhdysvaltoihin. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5.)

Kouluissa mediakasvatus on määritetty vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa tiedonhallintataitoina sekä media- ja kuvaviestintänä, ja se liitetään erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden (tiedonhallintataidot, kyky käyttää eri medioita) sekä kuvataiteen (media ja kuvaviestintä) oppiaineisiin. Mediakasvatus jatkuu edelleen myös aihekokonaisuutena, mikä asema sillä on ollut peruskoulun alusta asti. Perusopetuksessa oppiaineet läpäisevän aihekokonaisuuden nimi on Viestintä ja media-taito. Lukiossa aihekokonaisuus on nimeltään Viestintä- ja mediaosaaminen. (Opetushallitus 2004, 39–40, 46–57, 237–240.)

2. Mediakasvatuksen keskeiset käsitteet

Mediakasvatusta voidaan hahmottaa monin tavoin. Englantia pidetään yleisesti mediakasvatuksen edelläkävijämaana. British Film Instituten (BFI) kasvatusosaston työryhmä on David Bazalgetten johdolla koonnut oheisen käsitteellisen kehikon (Primary Media Education: A Curriculum Statement, 1989) , jolla on ollut suuri merkitys mediakasvatukseen paitsi Iso-Britanniassa myös muualla.

Aluksi akateemiset mallit ja arkipäivän mediakasvatus olivat melko vieraita toisilleen. Tutkijoiden mielestä koulun mediakasvatukseen sisältyi esimerkiksi erilaista AV-materiaalin tuottamista ja esittämistä, jota akateemisissa piireissä ei pidetty varsinaisesti mediakasvatuksellisenä toimintana. Esimerkiksi David Buckingham (2003, 4) erotti mediakasvatuksen ”opetusmedian” (educational media) käytöstä. Buckingham käsitti mediakasvatuksen olevan opetusta medias-ta (about the media), ei median avulla (through or with the media).

Mediakasvatuksen osatekijät

Media Agencies

Who is communicating what and why?

Who produces a text; roles in the production process; media institutions; economics and ideology; intentions and results.

MEDIKANTAJAT

KUKA kommunikoi ja miksi?

Kuka tuottaa tekstin; roolit tuotantoprosessissa; mediainstituutiot; talous ja ideologia; intentiot ja tulokset.

Media Categories

What type of text is it?

Different media (television, radio, cinema, etc.); forms (documentary, advertising, etc.); genres (science fiction, soap opera, etc.); other ways of categorizing texts; how categorization relates to understanding.

MEDIKATEGORIAT

MINKÄTYYPPIINEN teksti on?

Eri mediat (televisio, radio, elokuva jne.); muodot (dokumentti, mainos jne.); lajityypit (science fiction, saippuaooppera jne.); muut tekstien luokittelutavat; miten luokittaminen suhteutuu käsittämiseen.

Media technologies

How is it produced?

What kind of technologies are available to whom; how to use them; the differences they make to production process as well as the final product.

MEDIATEKNOLOGIAT

MITEN teksti tuotetaan?

Millaisia teknologioita on saatavilla ja keille, miten niitä käyttää; miten ne vaikuttavat eroihin, niin tuotantoprosesseihin kuin lopputulokseenkin.

Media Languages

How do we know what it means?

How the media produces meanings; codes and conventions; narrative structures.

MEDIAKIELET

MITEN me tiedämme, mitä se merkitsee?

Miten mediat tuottavat merkityksiä; koodit ja konventiot; narratiiviset rakenteet.

Media Audiences

Who receives it, and what sense do they make of it?

How audiences are identified, constructed, addressed and reached; how audiences find, choose, consume and respond to texts.

MEDIAYLEISÖT

KETKÄ vastaanottavat tekstin, ja millä tavoin he käsittävät sen?

Miten yleisöt identifioidaan, konstruoidaan, miten ne tavoitetaan ja miten niitä puhutellaan; kuinka yleisöt löytävät, valitsevat ja kuluttavat tekstejä.

Media Representations

How does it present its subject?

The relationship between media texts and actual places, people, events, ideas; stereotyping and its consequences.

MEDIAREPRESENTAATIOT

Miten teksti ESITTÄÄ aiheensa?

Mediatekstien suhde paikkoihin, ihmisiin, tapahtumiin, ideoihin; stereotyyppiointi ja sen seuraukset.

Taulukko 2. Mediakasvatuksen osatekijät (Bazalgette 1989, 20; suomennos Tuormaa 1994, 10).

Median tarkasteluun on niin Englannissa kuin Suomessakin (erityisesti 1980-luvulla) liittynyt kriittisyys ja pyrkimys medioiden tietynlaiseen hallintaan. David Buckingham (1991, 12–35) erotti mediakriittisyydestä kolme suojelevaa lähestymistapaa, joista ensimmäisen taustalla oli käsitys televisio-ohjelmien väkivaltakäyttäytymistä lisäävästä vaikutuksesta. Toisen näkemyksen mukaan mediakulttuuri haittasi lasten älyllistä kehitystä. Mediakulttuurin ajateltiin myös vaikuttavan passivoivasti ja siten haitallisesti ihmisten arvomaailmaan. Mediatutkijat, British Film Institute ja koulujen opettajat löysivät kuitenkin 1980-luvun Englannissa toisensa ja tuottivat koululaitosta konkreettisesti palvelevaa mediakasvatusta ja -opetusta, josta on otettu vaikutteita myös monissa muissa maissa.

Kriittinen medialukutaito ei enää tarkoita perinteistä suojelevaa suhtautumista, jossa pelätään median manipuloivia vaikutuksia ja pyritään suuntautumaan korkeakulttuurin pariin. Sen sijaan kriittinen mediaosaaminen tähtää mediatekstien lukemiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen mediaretoriikan keinoja ja representaatioita purkaen ja uusia merkityksiä luoden (Kupiainen 1999, 87). Esimerkiksi 1980-luvun alussa syntynyt Music Television (MTV) sai nopeasti innokkaan vastaanoton nuorisolta, kun taas mediakasvattajat löysivät siitä helposti edellä mainittua negatiivista potentiaalia. Ilmiön tarkastelu jälkikäteen on kuitenkin osoittanut, että MTV:llä on haittojensa (kuten stereotyyppiset näkemykset sukupuolirooleista) lisäksi ollut paljon positiivisia vaikutuksia, kuten nuorisokulttuurin ja erilaisten musiikillisten alakulttuurien monimuotoisuuden esiin tuominen. Musiikkivideot ja muu viihteellinen media eivät välttämättä olekaan passivoivia, vaan tarjoavat malleja ja mahdollisuuksia myös aktiiviseen mediatoimintaan ja videotuotantoon. Ihan itsestään videon tekoa ei kuitenkaan opi.

3. Miten oppisin videon teon?

Olen vuosien kuluessa pitänyt erilaisia elokuva- ja videokurseja sekä opettanut videotuotantoa ja -ilmaisua kaikilla opetuksen asteilla esikouluikäisistä eläkeläisiin ja peruskoululaisista yliopisto-opiskelijoihin. Uskon, että omakohtainen videon tekeminen auttaa paitsi käyttämään videolaitteita, myös ymmärtämään mediaa yhä laajemmin ja syvemmin. Omakohtainen elokuvallinen tekeminen, videokuvaus, -äänitys ja editointi paljastavat yleensä hyvin konkreettisesti monia elokuvallisen ilmaisun ominaisuuksia, ilmaisutapoja, mahdollisuuksia ja

rajoituksia. Kun niihin pääsee tutustumaan omakohtaisesti omien valintojen ja ratkaisujen myötä, voi saada laajemmankin näkemyksen paitsi videon ja elokuvan luonteesta, myös laajemmin audiovisuaalisen median olemuksesta. Oman elokuvan tekeminen on monin tavoin arvokasta, vaikka lopputulos jäisi kuinka vaatimattomaksi. Monesti käykin niin, että mielikuva tai haave valmiista teoksesta ja itse luodun teoksen laatu eivät kohtaa. Silti vaatimatonkin teos voi olla pedagogisesti arvokas opetus elokuvan teosta ja sen problematiikasta. Videon tekniikkaa voi oppia monellakin tavalla.

1. "Kantapään kautta" oppiminen

Tyypillinen kantapään kautta videota opetteleva on tuore videokameran ostaja, joka kameran teknisen oppaan avulla tai pelkästään kokeilemalla alkaa harjoitella kuvaamista. Jollakin videokurssilla voi olla hyväkin metodi antaa oppilaille videokamera käteen ja lähettää heidät kuvaamaan ilman ohjeistusta. ”Työ tekijäänsä opettaa” ja ”virheistä voi oppia”. Kovin pätevää pedagogiikkaa tämä kuitenkin ei ole, ainakaan jollei ainakin jossakin vaiheessa tutustuta ohjatusti kameran toimintaan ja kuvaamisen lainalaisuuksiin.

2. Oppikirjan avulla oppiminen

On olemassa lukuisa määrä käytännöllisiä elokuva- ja video-oppaita, joita opiskellessa voi hyvin oppia videokuvausta ja parantaa tuotostensa laatua. Hyväksi havaittuja oppaita ovat esimerkiksi Stuart Dollinin Videokuvaajan käsikirja. Suunnittele – ohjaa – toteuta (1987); Erik ja Siv Fagerholmin Kerro videolla (1986) sekä Kari Pirilän ja Erkki Kiven Elävä kuva – elävä ääni, osat OTOS (2005) ja LEIKKAUS (2008).

Ongelmaksi voi muodostua oppaiden saatavuus. Onneksi Suomessa on hyvä kirjastolaitos, ja antikvariaateista voi vielä löytyä oppaiden loppuunmyytyjä painoksia. Itse olen löytänyt useimmat kirjahyllyni aarteet juuri divareista. Tällanne on nykyaikana ehkä parempi kuin koskaan: nykyisin käytettyjä kirjoja myydään myös internetissä. Internetistä voi myös löytää ohjeita esimerkiksi kameroiden tai editointiohjelmien käyttöön, ainakin englanninkielellä. Laitteiden valmistajat ja ohjelmien tekijät ovat tulleet käyttäjiä vastaan ja yhä useam-

man laitteen käyttämiseen on olemassa ohjekirjoja, jotkut niistä on varustettu jopa yksityiskohtaisin ja havainnollisin videoleikkein.

3. Opastus esimerkein

Esimerkit ja demonstraatiot havainnollistavat ja nopeuttavat oppimista huomattavasti. Vuosien mittaan on tehty myös opetusohjelmia myös elokuvallisesta kerronnasta ja videokuvauksen periaatteista, kuten Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen lopputyönä valmistunut Elokuvakerronnan alkeet (Anttila, Hassinen & Vainionpää 1991). Opetusohjelman, opettajan tai kurssin tai kerhon ohjaajan näyttämät toimintaperiaatteet, tekniset ratkaisut ja myös keskeiset ilmaisulliset periaatteet toimivat nopeasti annettuina ohjeina ainakin jonkin aikaa. Tekniset ja myös ilmaisulliset asiat kuitenkin unohtuvat helposti, jos oppilas ei itse pääse kokemaan ja toistamaan asioita omakohtaisesti tekemällä ja toistamalla.

4. Analyysi, demonstrointi ja omakohtainen tekeminen

Demonstraatioon yhdistetty oma tekeminen auttaa oppilasta tajuamaan itse teknisiä ja ilmaisullisia lainalaisuuksia. Usein oppilailla on audiovisuaalisesta kerronnasta jo kehittynyt näkemys, vaikka he eivät osakaan verbalisoida valintojaan tai tekemisiään. Elokuvateosten analysoiminen ja terminologian oppiminen auttavat myös omakohtaisen ilmaisun kehittymistä.

1980-luvulla ja erityisesti 1990-luvulla yleistyi oma tekeminen elokuva- ja videoilmaisun muotona sekä harrastuksena että koulun opetuksessa. Tällöin oppilaiden oma tekeminen, kuten musiikkivideon tai lyhytelokuvan suunnittelu, kuvaaminen ja mahdollisuuksien mukaan myös leikkaus ja jälkityöstäminen muodosti keskeisen osan oppimista. 1980-luvulla editointi toteutettiin yleisimmin videokameralla ja –kuvanauhurilla tai suoraan kameralla leikaten. 1990- ja 2000-luvulla yleistyivät tietokonepohjaiset editointiohjelmat myös harrastuskäytössä.

Kuvausharjoitusten yhteinen tarkastelu yleistää ja vahvistaa oman tekemisen vaikutusta, koska muiden ratkaisuista voi löytää vertailukohtia omaan teke-

miseen. Kuvauksen tai ilmaisun virheitä ei kuitenkaan ole syytä opetuksessa korostaa; kaikki niitä tekevät, ja joskus virhe voi itse asiassa kääntyä luovaksi ratkaisuksi.

5. Ohjattu (työpaja)työskentely

Ohjattu työskentely voi olla järjestetty eri tavoin. Takavuosien videotyöpajoissa tarjottiin ilmaiseksi teknistä apua ja opastusta kenelle tahansa nuorelle videonteosta kiinnostuneelle. Toimivia videopajoja oli 1990-luvun alun Suomessa noin 40, joista suurin osa toimi kunnallisella rahoituksella (Wuorisalo 1991, 64).

Ohjattu työskentely voi olla erityisellä teemakurssilla järjestettävää opetusta, josta hieno erimerkki ovat takavuosien viestintäkasvatusleirit. Niillä mukana olleita lapsia ja nuoria opetettiin erilaiseen journalistiseen ja viestinnälliseen työhön (kuten lehden toimittamiseen, radio- ja TV-uutisten tekoon sekä lyhytelokuvien valmistamiseen) ammattilaisten ohjauksessa. Viestintäleirit ovat olleet lapsille ja nuorille paitsi tutustumista medioihin ja niiden käytäntöihin, myös kasvamispaikkoja kohti omatoimisuutta ja oman elämän hallintaa (Viherä 1991, 70; 2005, 62-72).

Totta kai ohjattu työskentely voi sijoittua myös kouluun, jossa opettaja tunneilla tai kerhossa ohjaa oppilaat yleensä jonkin ennalta valitun aiheen käsittelyyn. Tällöin tarkoitus ei kuitenkaan ole toistaa stereotyyppisiä ”televisiosta tuttuja” ratkaisuja, vaan tarjota oppilaille eväitä omiin valintoihin. Hyvin ohjattuna, oppilaiden harkintaa ja visuaalisia valintoja tarjoavana toimintana videoelokuvan tekeminen on aitoa mediakasvatusta, jossa audiovisuaaliseen toimintaan yhdistyy oppilaiden pyrkimys nähdä ja ymmärtää kuvallisia valintojaan (Laitinen 2007, 65).

6. Osallistuminen avustajana ammattilaisten työhön

Joskus on mahdollista seurata ammattilaisten työskentelyä elokuvan tuotantoryhmän avustajana ja samalla oppia filmiryhmän työskentelytapoja. Usein ensimmäistä kertaa elokuvan kuvauksissa mukana olevalle suurin ihmetyksen

aihe on, miten hidasta puuhaa elokuvanteko onkaan. Avustajana voi oppia paljon, jos niin haluaa. Itse en kuitenkaan ole ikinä pitänyt ”amerikkalaisesta” tavasta edetä uralla. Mielestäni ei ole tarpeen aloittaa uraansa lakaisemalla lattiaita tai tekemällä muutoinkaan kaikkein halvimpia töitä, jotta voisi edetä ammatillisesti. Siihen on keksitty parempikin tapa: opiskelu alan oppilaitoksissa.

7. Tietyn tematiikan, mallin tai opetusohjelman mukainen opetuskokonaisuus

Tämä opetus- ja oppimistapa on edellistä järjestelmällisempää, pitkäjänteisempää ja määrätietoisempää toimintaa, johon liittyy pitempiaikainen tuotanto- tai koulutusajattelu. Usein tämän tyyppisen koulutuksen vetäjä on alan ammattilainen tai media-alan koulutuksen saanut opettaja, joilla voi olla myös suhteita julkaisukanaviin. Tällaista koulutusta voidaan myös tarjota systemaattisesti jonkin kunnallisesti tai yhteiskunnallisesti rahoitetun projektin, hankkeen tai toimintayksikön palveluna. Esimerkkejä tällaisesta lähestymistavasta esittelen jäljempänä.

8. Oppilaitoksissa tarjottava systemaattinen elokuvakoulutus

Eri koulutustason oppilaitoksissa annetaan elokuva- ja mediakasvatusta, jotka on pyritty suuntaamaan ja järjestämään siten, että ne antavat juuri oikean määrän tietoa ja taitoa koulutuksen tarjoamalla ammatillisella tasolla toimimiseen.

Media-alan opistoasteen koulutuksen tarkoituksena on antaa perustiedot alan avustaviin tehtäviin (esimerkiksi media-assistentin koulutus). Ammattikorkeakoulut antavat pitkälle viedyn teknisen ja tuotannollisen koulutuksen, jossa myös erikoistuminen tietyille tuotannon alueille on mahdollista. Korkeakoulu- ja yliopisto-opinnot yhdistävät teknis-tuotannollisen ja teoreettis-taiteellisen tuotannon akateemiseen tutkimukseen. Painotuksen mukaan korkea-asteen opinnoissa voidaan toisaalta erikoistua elokuvatuotannon ammatteihin, kuten Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun elokuvakoulutuksessa annettavassa koulutuksessa perinteisiin elokuvatuotannollisiin tehtäviin (ohjaaja, kuvaaja, äänisuunnittelija tai tuottaja). Toinen suuntautu-

mistapa on tarjota opiskelijoille laaja ammatillinen osaaminen useilla AV-tuotannon osa-alueilla ja antaa opiskelijan itse päättää erikoistumisestaan. Tällainen lähestymistapa on vallalla Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnassa tarjottavissa audiovisuaalisen mediakulttuurin opinnoissa.

AV-ammattilaisen ammattikuva niin kansallisesti kuin kansainvälisesti kuitenkin on muuttumassa, tai jo muuttunut. Nykyisin yhä yleistyvää trendiä elokuva- ja mediakouluissa tuntuu olevan kouluttaa opiskelijoista media-alan moniosaajia, jotka kykenevät toimimaan itsenäisesti esimerkiksi televisiotoimittajana. Myös kehittynyt tekniikka tukee tätä trendiä. Italiassa televisiotoimittajan käytössä voi nykyisin olla repun- tai laukunkevyt mutta teknisesti huipputason laitteisto sijoitettuna skootteriin, jolla toimittaja pääsee ilman pysäköintiongelmia periaatteessa mihin tahansa uutiskohteeseen. Uutisen tai muun tilanteen kuvattuaan ja selostettuaan hän joko lähettää raakaversioiden toimitukseen sähköpostitse, tai leikkaa uutisjutun täysin valmiiksi mobiileilla editointilaitteillaan.

4. Analyysi auttaa tajuamaan

Suomen koululaitoksessa elokuvan ja muiden medioiden analysointia ja omaa tekemistä on sovellettu osin yhdessä, osin erikseen. Koulussa perinteinen jaottelu on toiminut kärjistäen siten, että äidinkielen opettajat ovat vastanneet sisällön analysoinnista ja kuvaamataidon opettajat (nykyisin kuvataideopettajat) ja osin myös musiikinopettajat elokuvailmaisullisesta opetuksesta. Koulumaailmassa ehkä pisimmälle kehittyneessä mediakasvatuksen muodossa media-analyysiin yhdistyy median käyttäminen oppilaiden oman luomisen ja itseilmaisun välineenä.

Jo 1950-luvun elokuvakerhoissa vakiintui toimintametsodi, jossa yhdessä katsottu elokuvateos toimi keskustelun ja analysoinnin lähtökohtana. Nähtävää teosta tukemaan oli usein saatavilla elokuvakriitikon teksti, joita kerhoissa jaettiin monistustekniikan kehittyessä arvokkaana oppimateriaalina. Analyttiseen lähestymiseen on sittemmin yhdistynyt myös kriittisen lukutaidon ja aktiivisen vastaanoton näkökulmia.

”Miksi elokuvia pitäisi analysoida?”, kysyvät opiskelijani aika ajoin, ”eikö riitä, että ne kokee elämyksellisesti?” Totta kai elokuva pitää nimenomaan kokea tunteella ja elämyksellisesti – ja useimmiten se riittääkin. Joskus kuitenkin elokuvan katsomisen jälkeen mieleen nousee kysymyksiä. Miksi jokin elokuvan kohtaus jää mieleen? Mikä elokuvassa imaisee mukaansa, mikä elokuvassa koskettaa? Hyvä lähtökohta elokuvien tarkastelulle on yksinkertainen oivallus: elokuvat eivät synny vahingossa. Elokuvaan sisältyy aina lukuisia valintoja ja päätöksiä. Joku päättää miltä elokuva näyttää. Ohjaaja tai tuottaja päättää tietoisesti, millaisia seikkoja elokuvaan otetaan mukaan ja millaisia ei.

Missä ja millaisessa paikassa elokuvan tietty kohtaus kuvataan? Miten henkilöhahmot käyttäytyvät, miten he liikkuvat, mitä sanovat ja tekevät? Miten kohtaus edistää juonen kehittymistä? Onko kohtauksessa pinnanalaisia jännitteitä tai sivumerkityksiä? Miten niitä ilmennetään? Mistä kuvakulmasta tilannetta kuvataan, mitä kuvakokoa missäkin otoksessa käytetään? Liikkuuko kamera? Mihin suuntaan se liikkuu?

Näitä elokuvaan tallentuneita valintoja – tekijän tai tekijäryhmän ajattelun ja ammattitaidon heijastuksia – voidaan tutkia perehtymällä tarkemmin lopullisen elokuvateoksen sisältöihin ja ilmaisukeinoihin. Valmista elokuvateosta tutkimalla voidaan päästä selville, millaisilla keinoilla kyseinen teos synnyttää merkityksiä. (Juntunen 1999, 60.)

5. Sisältö- ja rakenneanalyysi

Omassa opetuksessani olen lanseerannut analyysimallia, jossa erotetaan toisistaan elokuvateoksen sisältöön ja rakenteeseen keskittyvät lähestymistavat. Jako tietenkin on väkinäinen, koska sisältö ja rakenteelliset ratkaisut ovat usein erottamattomat. Irrottamalla elementtejä pienempiin osiin voidaan kuitenkin kiinnittää paremmin huomio erilaisiin yksityiskohtiin. Elokuvateosten ”purkamisen” eli analyysin voi toteuttaa esimerkiksi seuraavasti. Aluksi on hyvä kirjata teoksen keskeiset tuotannolliset faktat.

Faktatiedot

Elokuvateoksen nimi

Alkuperäinen nimi

Lajityyppi

Valmistusmaa(t) ja vuosi

Ohjaus

Käsikirjoitus

Kuvaus

Leikkaus

Lavastus

Musiikki

Äänitys

Tuottaja / tuotantoyhtiö

Pääosissa (näyttelijöiden ja heidän esittämiensä roolihahmojen nimet)

Kesto (min).

Elokuvateosta voidaan lähestyä sen sisällöllisistä tekijöistä, jolloin tarkastellaan lähemmin elokuvateoksen juonta, teemoja, tarinan kehittelyä, tapahtumia ja hahmojen välisiä suhteita. Seuraava kysymyssarja helpottaa aiheeseen perehtymistä. Analyysitilanteessa ei välttämättä kannata etsiä vastauksia kaikkiin kysymyksiin, vaan mieluummin keskittyä muutamaan järkevältä tuntuvaan seikkaan. Analyysin voi myös toteuttaa useammassa osassa, keskittyä kerrallaan vain tiettyihin seikkoihin.

Elokuvateoksista voidaan tutkia myös elokuvallisten elementtien rakennetta, kinemaattista struktuuria, lyhyesti sanottuna elokuvallista muotoa. Se voidaan paljastaa semiotiikasta (ja erityisesti ruotsalaisesta Gert Z. Nordströmin johtamasta ”zemioitiikasta”) tutulla lähilukumetodilla. (Nordström 1989; Cornell, Dunér, Millroth, Nordström & Roth-Lindberg 1988.) Elokuvateoksen kohta – siis jokin merkityksellinen tietystä pisteestä alkava ja tiettyyn pisteeseen loogisesti päättyvä kokonaisuus – puretaan pienempiin osatekijöihin, otoksiin. Otoksella tarkoitetaan kameran käynnistyksestä sen pysäytykseen kestävää katkelmaa, tai leikkausaukosta seuraavaan kestävää kameran taltioimaa kuvaa. Suomessa otoksesta käytetään yleisesti rinnakkaisnimitystä kuva.

Tietolaatikko

Sisältöanalyysi

1. Kerro lyhyet ensivaikutelmasi nähdystä elokuvateoksesta (yleisarvio).
2. a) Kuvaile lyhyesti kohtaus, joka erityisesti jäi mieleesi.
2. b) Mistä arvelet johtuvan, että kohtaus teki sinuun vaikutuksen?
3. Kerro lyhyesti elokuvateoksen lähtötilanne (tapahtuma-aika ja -paikka, päähenkilöt, henkilöiden väliset suhteet; mitä luulet tapahtuneen ennen elokuvateoksen alkua?).
4. Kerro lyhyesti elokuvan juoni (tarina, tärkeimmät tapahtumat siinä järjestyksessä kuin ne tapahtuvat).
5. Selosta elokuvan teemat (mitä pääteemaa elokuva käsittelee? Onko elokuvassa sivuteemoja?).
6. a) Mikä on mielestäsi elokuvan päälause (kuningasajatus) yhdellä virkkeellä ilmaisten?
6. b) Millaisilla ilmaisukeinoilla edellisestä asiaa ilmennetään tai painotetaan?
7. Miten luonnehtisit elokuvateoksen tyyliä?
8. Millainen on elokuvateoksen tempo ja rytmi? Onko tempossa muutoksia?
9. Mitä mieltä olet näyttelijäsuorituksista? Ovatko hahmot uskottavia? Pystytkö katsojana samastumaan johonkin elokuvateoksen hahmoon?
10. Jos olisit tämän elokuvateoksen ohjaaja, mitä mahdollisesti olisit tehnyt toisin?

(Juntunen 1999, 61)

Kohtaus (storyboard) elokuvateeksestä		Tekijän nimi	
OTOS N:o	Kuvakoko	Kuvakuilma	Sisältö (KUVA / ÄÄNI)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	YK	YLÄ
Kesto (sek)	<input type="text"/>	LKK	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	KK	
		LPK	SILMÄN-
		PK	TASO
		PLK	
		LK	
		ELK	ALA
OTOS N:o	Kuvakoko	Kuvakuilma	Sisältö (KUVA / ÄÄNI)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	YK	YLÄ
Kesto (sek)	<input type="text"/>	LKK	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	KK	
		LPK	SILMÄN-
		PK	TASO
		PLK	
		LK	
		ELK	ALA
OTOS N:o	Kuvakoko	Kuvakuilma	Sisältö (KUVA / ÄÄNI)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	YK	YLÄ
Kesto (sek)	<input type="text"/>	LKK	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	KK	
		LPK	SILMÄN-

Kuva 2. Yksityiskohta analyysilomakkeesta (Juntunen 1997, 193)

Elokuvallisen rakenteen analyysi voidaan toteuttaa teknisesti eri tavoin. Yksi mahdollisuus on laatia erillisille analyysilomakkeille (Kuva 2) yksityiskohtainen analyysi yhdestä opiskelijan valitsemasta elokuvateoksen kohtauksesta. Nykyisin on mahdollista hyödyntää myös tietokoneen mahdollisuuksia. Kuvat voi mahdollisuuksien mukaan kaapata videolta tai muusta kuvälähteestä tietokoneella ja istuttaa analyysilomakkeeseen, mutta yhtä hyvin ne voi yksinkertaisesti piirtää. Riittää, että piirroksista selviävät otoksen keskeinen rakenne sekä analyysille tärkeät yksityiskohdat.

Kun rakenneanalyysiin perehdytään yhteisesti, kannattaa kunkin opiskelijan analysoida kohtaus ensin katsoa (videolta, DVD:ltä tai muusta kuvälähteestä) kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen voidaan tarkastella kohtauksesta laadittua rakenneanalyysiä esimerkiksi piirtoheitinkalvolta tai planssikameralla. Analyysiselvityksen jälkeen kohtaus voidaan vielä katsoa uudestaan ja keskustella sen rakenteesta. (Juntunen 1999, 62.)

Tietolaatikko

Rakenneanalyysi

Valitse tarkasteltava kohtaus jostakin omavalintaisesta elokuvateoksesta. Pyri valitsemaan kohtaus siten, että siinä esiintyy jokin tärkeä kyseistä elokuvateosta ja siinä käytettyjä elokuvallisia ilmaisukeinoja kuvaava periaate tai piirre. Antoisia tarkastelun kohteita ovat yleensä elokuvateosten ”ratkaisevat” kohtaukset. Tarkastele kokonaista kohtausta - valitse analyysin aloitus- ja lopetuspaikat loogisesti.

Piirrä [tai liitä tietokoneella] ruutuihin järjestyksessä kuva kustakin kohtauksen otoksesta. Mikäli tarve vaatii, jos esimerkiksi haluat havainnollistaa jonkin tärkeän liikkeen, koon muutoksen tai muun sellaisen, voit myös esittää yhdestä otoksesta useamman kuvan (merkitse tällöin otokset kuvat esimerkiksi A, B, C ja niin edelleen).

Merkitse lomakkeeseen:

otoksen järjestysnumero

kesto (sekuntia)

kuvakulma

kuvakoko.

Kirjoita kuvan vieressä olevaan tilaan ”Sisältö (kuva / ääni)”:

Oleelliset liikkeet tai liikesuunnat.

Mahdollisimman täsmällinen sanallinen kuvaus otoksen sisällöstä (myös vuorosanat eli dialogi).

Käytetyt elokuvalliset ilmaisukeinot (esimerkiksi otoksen suhde edelliseen, siirtymät, henkilöiden sijainti, dialogi, äänitausta, sommittelu, lavastus, rekvisiitta, värit, sävyt, toisot, rinnakkaisuus, huomiopiste jne.).

6. Oma tekeminen syventää tietoa

Tekemällä oppiminen viittaa pedagogisena lähestymistapana John Deweyn kehittämään pragmatistiseksi kutsuttuun oppimismetodiin, jossa keskeistä on oppilaan omakohtainen asian työstäminen ja opittavan asian omakohtainen haltuunotto. Oma kokemuksellinen tekeminen auttaa ymmärtämään käsiteltävää ilmiötä laajemmin. John Deweyn pragmatismissa oppiminen ymmärretään ihmisessä muutoksena, joka lisää hänen valmiuksiaan toimia erilaisissa tilanteissa. Oppimisen edellytyksenä on aina ”ulkoista” tekemistä ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Ihminen oppii aina, kun hän tekee jotakin ja kun tekevän ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus muuttaa ympäristöä. Tämä vaikuttaa kaikkeen ihmisen myöhempään toimintaan. (Dewey 1897, 77–80; Kivinen & Ristelmä 2001, 157.)

John Dewey toteaa julkilausumassaan kasvatuksen olevan ymmärrettävä jatkuvaksi kokemuksen uudelleen rakentamiseksi, niin että kasvatuksen prosessi ja päämäärä ovat yksi ja sama asia.³ Edelleen hän painottaa kontrolloidun toiminnan merkitystä ideoiden eli intellektuaalisten ja rationaalisten prosessien syntyyn⁴ (Dewey 1897, 89). Pragmaattisessa elokuvakasvatuksessa oma tekeminen siis on oppimisen edellytys ja väline. Tämä lähestymistapa ottaa analyysipainotteista lähestymistapaa enemmän huomioon elokuvateoksen tuotannollisia ja ilmaisullisia elementtejä. Ennen oman tekemisen aloittamista (tai sen jälkeen) on toki mahdollista analysoida valmiiden elokuvateosten rakennetta ja koettaa ottaa niistä opikseen omassa tekemisessä. Seuraavaksi esittelen muutaman Suomessa käytetyn elokuvakasvatustavan, jotka osittain muistuttavat toisiaan, osittain eroavat toisistaan.

3 John Dewey 1897: ”I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience; that the process and the goal of education are one and the same thing.”

4 John Dewey 1897: ”I believe that ideas (intellectual and rational processes) also result from action and devolve for the sake of the better control of action.”

7. Elokuvasvatusmalleja

7.1 Barn-media-kunskap -metodi

Ruotsalaiset elokuvatuutkijat ja –pedagogit Ana Graviz ja Jorge Pozo ovat vuodesta 1980 lähtien ohjanneet sekä lapsille että aikuisille suunnattuja mediakasvatusprojekteja. Heidän kehittämässään barn-media-kunskap –metodissa käsitteitä ”kuva” ja ”todellisuus” hahmotetaan konkreettisella ja leikinomaisella tavalla. Barn media kunskap -metodi kasvaa videokuvausten opetusmetodista laajemmaksi ja sisältää esimerkiksi mainoskuvien analysointia. Sen ensimmäisenä tavoitteena on luoda pedagoginen malli, jossa mediatiedosta voi tulla luonnollinen osa esikoulun ja koulun toimintaa. Toinen tavoite on opettaa sekä opettajia että oppilaita tarkastelemaan median viestejä kriittisesti. Kolmas tavoite on opettaa niin opettajia, lapsia kuin lasten vanhempia ilmaisemaan itseään median avulla.



Kuva 3. Videotriikki syntyy kameraa kallistamalla (Graviz & Pozo 1991, 32)

Lähestyminen aloitetaan käytössä olevien laitteiden (videokamera, TV) esittelyllä, kerrotaan miten ne kytetään toimintakuntoon ja kokeillaan niiden toimintoja. Samalla opetellaan jo esimerkiksi kuvakoot, kun kokeillaan kameran mahdollisuuksia kuvata kohdetta läheltä. Näin ikään kuin sivutuotteena opitaan kameran perusliikkeet, tiltaus (kameran pystysuuntainen kallistus), panorointi (kameran vaakasuuntainen liike), zoomaus (optinen kuvakoon tiivistäminen tai laajentaminen), kamera-ajo sekä esimerkkejä eri kuvakulmista.

Yleensä käytettävät välineet ja laitteet ovat yksinkertaisia. Esimerkiksi taskulampulla voidaan kokeilla valaisemista, ja kameran kallistaminen tai diaprojektorin voi synnyttää tehokkaita trikkejä. Trikeillä voidaan paitsi kehittää omia videoita, myös oppia ymmärtämään mediakritiikkiä. Kaikki mitä media esittää, ei olekaan totta vaan tietoisesti rakennettua ja päämäärähakuista vaikuttamista. Myös lapset pääsevät kokeilemaan tekemistä itse. Kuva-analyysi tulee mukaan, kun tutkitaan mainoskuvia ja televisiomainoksia. Metodeihin sisältyy myös käynti elokuvissa sekä elokuvan analysointia. Tärkeä osa kokonaisuutta on opetushenkilökunnan toteuttama toiminnan dokumentointi. (Graviz & Pozo 1991, 1–88; 1999, 54–59.)

7.2 Taikalamppu-metodi

Kaija Juurikkalan kehittämä Taikalamppu-metodi perustuu nopeaan elokuvaaliseen hahmottamiseen, samaan tapaan kuin croquis-piirustus (jossa malli on samassa asennossa vain lyhyitä aikoja, lyhimmillään vain muutaman sekunnin kerrallaan). Juurikkala toteaa Taikalamppu-menetelmän oppaan Lukijalle-johdannossa:

”Muutan itse työtapaani edelleen: kokeilen, uudistan, hulluttelen. Kamera voi olla peili – ja siihen saa katsoa! Tarinan voi keksiä viidessä/kolmessa/yhdessä minuutissa! Tiukat aikarajat auttavat päättämään! Oppilasryhmät voivat kisail-la: montako paikkaa/tilannetta ehditte keksiä kahdessa minuutissa?” (Laine 2005, 2).

Juurikkalan metodissa opettajan rooli on melko passiivinen, hän osallistuu itse oikeastaan vain tilanteissa, joissa syntyy ristiriitoja. ”Mikään ei voi olla oppimisessa parempaa kuin se, että syntyy ristiriitatilanne. Vasta silloin tarvitaan opettajaa” (Juurikkala 1999, 14).

Taikalamppu jatkaa elämäänsä paitsi elokuvanteon metodina, myös opetusministeriön tukemana suomalaisten lastenkulttuurikeskusten verkostona (<http://www.taikalamppu.fi/>), jonka tavoitteena on kehittää lasten ja nuorten taide- ja kulttuuripalveluita koko Suomessa. Taikalamppu-verkosto tukee jo olemassa olevien lastenkulttuurikeskusten toimintaa ja edistää palveluiden syntymistä sinne, missä niitä ei vielä ole.

Tietolaatikko

Taikalamppu-menetelmän vaiheet lyhyesti

1. Mielen avaaminen

- ideariihi, jonka aikana ei esitetä kritiikkiä
- ideoidaan paikkoja ja tilanteita, kirjoitetaan muistiin ja luetaan ääneen

2. Materiaalin improvisoiminen

- nopeita improvisaatioita valittujen paikkojen ja tilanteiden pohjalta, pareittain tai pienryhmissä

3. Ajatustyö

- pienryhmät miettivät hetken aikaa tarinaansa, joka tiivistyy viiteen lauseeseen

4. Tarinasta päättäminen

- ryhmät kertovat tarinansa muille, ja jos se ei vielä toimi, tarinaa kehitetään

5. Käytännön järjestelyt

- valitaan kuvauspaikat, rekvisiitta ja puvustus
- jaetaan roolit ja tutustutaan kameraan

6. Kuvaaminen

- kuvataan tapahtumajärjestyksessä, mieluiten kohtaus kerrallaan
- improvisoidaan käsikirjoituksen ympärille lisää unohtamatta tarinaa

7. Elokvien katsominen

- katsotaan elokuvat yhdessä ja keskustellaan niistä.

(Laiho 2005, 22)

7.3 Zurbaani-metodi

Edelliseen Taikalamppu-metodiin pohjautuu turkulaisen Valoaurinko-yhteisön Zurbaani-malli, jossa tekemisen lähtökohtana ovat lasten omat kokemukset ja tarinat. Valoaurinko mainostaa internet-sivuillaan (<http://www.valoaurinko.net/>), että Zurbaani-elokuvatyöpajoissa tehdään leffoja tosissaan, mutta ei otsa rutussa. Vuosien varrella Zurbaani-elokuvia on esitetty televisiossa ja elokuvafestivaaleilla eri puolella maailmaa. Zurbaani –elokuvapajamallilla on tehty muun muassa Turun monikulttuurisissa lähiöissä vuonna 2006 YLE:lle tuotettu 10-osainen TV-sarjan Leffatuutti.

Zurbaani-metodi pohjautuu improvisaatioon, jolla tarkoitetaan leikkiä, kokeilua, irrottelua, tekemisen tuntuman hakemista. Zurbaani-pajassa ei tarvita ai-

kaisempaa kokemusta. Siinä kaikki saavat tehdä kaikkea. Metodi tuottaa sisältöjä, joissa jokainen on oman elämänsä ja ajatustensa asiantuntija.

Improvisaatioon perustuvassa Zurbaani-metodissa keskeisenä on ideoita kokoava ”matskumylly”. Ensin yksittäiset tarinat, ideat kuvakerronnasta, paikoista ja improvisaatioista kirjataan pienille lappusille ja pudotetaan ”matskumylly”-laatikkoon. Lapuista kootaan tarina. Ensin kaikki laput otetaan esille: mitkä liittyvät toisiinsa? Mikä on kiinnostavaa tai koskettavaa? Jokainen valitsee 1–3 lappua, jonka jälkeen rakennetaan 3–8:sta lapusta hyvä tarina. Tarinan tulee koskettaa, kommunikoida ja tarjota oivalluksia. Tarina pyritään pitämään mahdollisimman tiiviinä: siinä on alku, keskikohta ja loppu. Apuna käytetään erilaisia dramaturgisia malleja ja rakenteita.

Elokuva toteutetaan valmiiksi ilman käsikirjoitusta, vain rakenne merkitään muistiin tukisanalistalla. Kohtaukset improvisoidaan kuvattaessa. Työskentely kestää yhdestä viiteen päivään. Valmiista elokuvasta pyritään tekemään tekniseltä toteutukseltaan mahdollisimman laadukas: kuvaukseen, äänitykseen ja leikkaukseen paneudutaan tosissaan. Pyrkimyksenä on, ettäokuva koskettaa myös muita – siten tekijöiden oma ääni ja ilmaisu tulevat esille. Elokuvan teon ohessa mediakasvetaan ja -kasvatetaan: nuoret huomaavat esimerkiksi, että jännitystä voi olla olemassa ilman väkivaltaa.

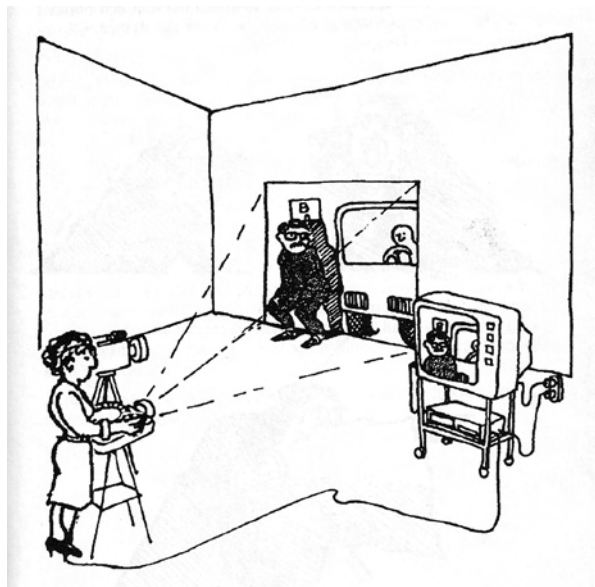
7.4 Sodankylän elokuvakasvatusprojektit

Edellisten selkeiden opetusmallien lisäksi elokuvakasvatusta on edistetty myös systemaattisten projektien avulla. Sodankylässä on toteutettu vuosien mittaan jo useita toinen toisiaan täydentäviä elokuvakasvatusprojekteja, joiden lähtökohtana on ollut perinteinen klassikkoelokuvien tarkastelu sekä omakohtainen tekeminen. Vuosina 2004–2006 toteutettua Elokuvakasvatus Sodankylässä -projektia täydensi kaksiosainen Kamerakynä -projekti, joka toimi yhtäjaksoisesti 2004–2007. Noissa projekteissa tuotettiin runsaasti käytännön oppimateriaaleja, joita edelleen on saatavilla internetissä (ks. linkit artikkelin lopussa).

Vuonna 2008 käynnistyi kaksi eri tavoin koulumaailmaa tarkastelevaa projektia. Koulutuksen yhdenvertaisuutta ja erityisesti poikien perusopetusta tutkiva Pohjoisen pojat koulussa -projekti (Lapin yliopisto, Lapin lääninhallitus) ajoit-

tuu vuosiin 2008–2011. Lapin kuntien opettajille suunnatussa Elävää kuvaa -hankkeessa (2008–2010) ovat mukana Sodankylä, Rovaniemi, Ranua, Salla, Savukoski, Pelkosenniemi, Kittilä sekä Lapin yliopisto (http://koulut.sodankyla.fi/index.php?com_page=419).

Elävää kuvaa –projektissa pyritään auttamaan opettajia ja oppilaita käsittelemään luontevasti elokuvaa koulussa sekä perinteisen elokuvataiteen lähtökohdista että yhtenä monista nykymedian muodoista. Projekti on järjestänyt koulutusta, jossa opettajia on rohkaistu käyttämään videoteknologiaa opetuksen välineenä eri oppiaineissa. Asioita voidaan havainnoida, tarkastella ja taltioida videon avulla. Koulujen elokuvakasvatuksen kehittämisen lisäksi digitaalinen video nähdään kokemustodellisuuden havainnoinnin, tutkimisen ja taiteellisen ilmaisun välineenä sekä keinona osallistuvan kansalaistoiminnan edistämiseen. Samansuuntaisen näkemyksen esitti Tapio Varis jo viisitoista vuotta aiemmin: Varis näki mediakasvatuksen päämääränä antaa opiskelijoille sellaiset välineet ja käsitteet, joilla he pystyisivät hallitsemaan mediaympäristöään omien tarpeittensa mukaan (Varis 1995, 33).



Kuva 4. Tausta luodaan diaprojektorilla (Graviz & Pozo 1991, 33)

8. Mediamatka jatkuu

Mediaympäristön hallitseminen on synnyttänyt 2000-luvulla mediakasvatukselle taas uusia ja aiemmista poikkeavia haasteita. Sosiaaliset mediat ja ”web 2.0” ovat mahdollistaneet toisaalta yksiköiden oman julkaisutoiminnan ja toisaalta virtuaalisen verkostoitumisen maailmanlaajuisesti. Internetin uudet palvelut kuten kuvagalleriat, blogit, podcastit, YouTube, Twister ja monet muut digitaalisen maailman uutuudet ovat nuorten arkipäivää mutta usein vanhemmille tuntemattomia. Keskusteluun liittyy jälleen toisaalta uhkia ja toisaalta lähes rajattomia mahdollisuuksia. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 16.)

Onneksi mediakasvatuksen vastuu jakaantuu useille opettajille eri kouluasteilla ja myös muiden aktiivisten ja toivottavasti entistä valveutuneempien vanhempien ja muiden toimijoiden kesken. Mediat ovat olemassa, halusimme tai emme. Niitä voi onneksi kuitenkin tutkia ja ottaa niistä opiksi, niitä voi jopa oppia hallitsemaan – niiden kanssa voi elää, kuten medioiden kanssa on eletty ennenkin.

Lähteet

- Anttila J., Hassinen A. & Vainionpää, P. (1991). *Elokuvakerronnan alkeet*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Arnheim, R. (1933). *Film as art*. Whitstable Kent: Faber and Faber.
- von Bagh, P. (1995). *Paras elokuvakirja*, uudistettu laitos tekijän aikaisemmin toimittamasta teoksesta Uuteen elokuvaan (1. painos 1967, toinen painos 1969): Juva: WSOY.
- Bazalgette, C. (toim.) (1989). *Primary media education: A curriculum statement*. London: BFI Publishing.
- Buckingham, D. (1991). Teaching about the media. Teoksessa D. Lusted (toim.), *The media studies book. A guide for teachers*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cornell, P., Dunér, S., Millroth, T., Nordström, G. Z. & Roth-Lindberg, Ö. (toim.) (1988). *Bildanalys. Teorier, metoder, begrepp*. Värnamo: Gidlunds.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(January 1897), 77–80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (luettu 31.5.2010)
- Dollin, S. (1987). *Videokuvaajan käsikirja. Suunnittele – ohjaa – toteuta*. Italia: Oy Kirjalito Ab.
- Fagerholm, E. & Fagerholm, S. (1986). *Kerro videolla*. Mänttä: Kirjayhtymä.
- Gartz J. & Kämäräinen, A. (1976). *Elokuvaa tekemään*. Kuopio: Suomen nuorison liitto / Nuorison taidetapahtuma.
- Graviz, M. A. (1996). *Inforande av mediekunskap i skolan: ett pedagogiskt problem? - En fallstudie i Uruguay*. Doktorsavhandling från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Graviz, A. & Pozo, J. (1991). *Barn media kunskap*.
- Graviz, A. & Pozo, J. (1999). Elävän kuvan kielioppi. Suomentanut Max Juntunen 1997, teoksessa M. Välimäki (toim.), *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ry. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Håkansson, N. (1966). *Audiovisuaalinen opetus*. Ruotsinkielinen alkuteos: AV i skolan, suomentanut Veijo Mattila ja tarkastanut Ilpo Salmi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Juntunen, M., Mattila, R., Toivanen, T., Valkamo, V., Vepsäläinen, S. & Vilhunen, A. (1990). *Virikkeitä videon tekoon*. Helsinki: Koulun kerhokeskus, Oy Yleisradio Ab/Opetusjulkaisut.

- Juntunen, M. (1994). Tunnekasvatusta videon avulla? Teoksessa R.-S. Härkönen (toim.), *Viestintä ja kasvatustieteet – mediapedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M. (1997). *Elävän kuvan sanasto. Elokuva-, televisio- ja videoalan keskeiset termit ja käsitteet*. Helsinki: Edita.
- Juntunen, M. (1999). Lähtökohtia elokuvateoksen sisällön ja rakenteen tarkasteluun. Teoksessa M. Välimäki (toim.), *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ry. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Juurikkala, K. (1999). Turhat rimat pois elokuvanteosta koulussa. Oppiminen on opettamista tärkeämpää. Teoksessa M. Välimäki (toim.), *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ry. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001). *Totuus, kieli ja käytäntö: pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Knight, A. (1960). *Elävät kuvat, elokuvan valtalinjot kurkistuslaatikosta laajakankaalle*. Alkuperäisteos: The Liveliest art. A panoramic history of movies (1957). New York: The Macmillan Company. Suomentanut Paavo Lehtonen. Helsinki: Akateeminen filmikerho.
- Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.). *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriö. <http://www.om.fi/31548.htm> (luettu 13.6.2010)
- Kupiainen, R., Kynäslahti, H. & Lehtonen, M. (toim.) (2007). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslahti & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Laiho, K. (toim.) (2005). *Täikälamppu-menetelmän opas. Oivaltavaa käytännön dramaturgiaa elokuvatyöpajoihin*. Oulu: Painotalo Suomenmaa.
- Laitinen, S. (2007). Kuvaa ymmärtämään – visuaalisen mediataidon ja -taidon opettamisesta. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslahti & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Nordberg, A. (toim.) (1986). *Eläviä kuvia videolla*. Kajaani: Oulun läänin taidetoimikunta, Keski-Suomen läänin taidetoimikunta.
- Nordström, G. (1989). *Bilden i det postmoderna samhället. Konstbild, massbild, barnbild*. Malmö: Carlsson Bokförlag.
- Oikarinen, E. (1995). *Videokuvaajan opas*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.

- Pirilä, K., Peltomaa, H. & Kivi, E. (1983). *Elokuvailmaisun perusteet*. Insinööritieto Oy.
- Pirilä, K. & Kivi, E. (2005). OTOS. *Elävä kuva – elävä ääni, ensimmäinen osa*. Jyväskylä: Like Kustannus.
- Pirilä, K. & Kivi, E. (2008). LEIKKAUS. *Elävä kuva – elävä ääni, toinen osa*. Keuruu: Like Kustannus.
- Rosma, J. (1984). *Elokvadramaturgian salaisuudet*. Hyvinkää: Rosma & Co., Suomen elokuvasäätiö.
- Savtschenko, M. (1975). *Elokuva television aikakaudella*. Keuruu: Otava.
- Sihvonen, J. (1996). *Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen*. Tampere: Gaudeamus.
- Teiste, H. (1977). *Äänielokuva opetuksessa*. Keuruu: Otava.
- Tuormaa, J. (1994). Koulu ja kulttuurin kuvallistuminen. Teoksessa R.-S. Härkönen (toim.), *Viestintä ja kasvatusta – mediapedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Varis, T. (1995). *Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa mediakulttuurissa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vepsäläinen, S., Viherluoto, J. & Vilhunen, A. (1985). *Näe enemmän. Televisiokasvatuksen opas*. Oy Yleisradio Ab/Opetusjulkaisut.
- Viemerö, V. (1985). Väki- ja ohjelmat. Teoksessa S. Vepsäläinen, J. Viherluoto, A. Vilhunen, *Näe enemmän. Televisiokasvatuksen opas*. Oy Yleisradio Ab/Opetusjulkaisut.
- Viherä, M.-L. (1991). Viestintäleirillä yhteistoimin tulevaisuuteen. Teoksessa *Elokuva- ja videohoito OPAS*, Peili, 3/1991, 70–71. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Viherä, M.-L. (2005). Mediakasvatusta viestintäleirien kokemuksen pohjalta. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.), *Mediakasvatusta 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriö 2005:5, 62–72.
- Visuri, J. & Rinta, T. (1983). *Videokirja*. Porvoo: WSOY.
- Välimäki, M. (toim.) (1999). *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ry. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Wuorisalo, J. (1991). Videopajat viestintäkentässä. *Elokuva- ja videohoito OPAS*, Peili, 3/1991, 64–66. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Linkit

<http://koulut.sodankyla.fi/elokuvakasvatusta/>

<http://koulut.sodankyla.fi/elokuvakasvatusta/kamerakyna/index.htm>

MONTAASIPEDAGOGIA JA ARJEN DOKUMENTTIELOKUVAAMINEN OPETUKSESSA

Timo Haanpää ja Juha Oravala

Tutkiva näkökulma on kytkeytynyt liikkuvan kuvan historiaan sen alkuvaiheista alkaen aivan yhtä lailla kuin speaktaakkelin, viihteen ja vapaa-ajan merkityskin. Tutkiva ote oli mukana elokuvan pioneerien, ranskalaisten Lumière-veljesten ja Georges Mélièsin varhaisissa tuotoksissa 1890-luvulla. Lumière-elokuvat olivat lyhyitä, muutaman kymmenen sekunnin mittaisia yhden otoksen dokumentteja ajankohtansa todellisista tapahtumista. Ne ovat vaikuttaneet suuresti dokumentaarisen elokuvan kehitykseen, joka alkoi laajemmin pari vuosikymmentä myöhemmin. Lumière-elokuvissa kamera toimii välineenä ympäröivän todellisuuden havainnoimiseen. Elokuvissa esitettiin pääasiassa teolliseen kaupunkikulttuuriin kuuluvaa vapaa-ajan viettoa ja arjen tavanomaisia tilanteita. Yhden otoksen mittaiset elokuvat olivat kuitenkin erittäin huolellisesti suunniteltuja, rajattuja ja kuvattuja, jonka myötä elokuvien dokumentaarisuuteen yhdistyi samalla poeettinen visiointi suhteessa tarkasteltaviin asioihin.

Georges Méliès’iä pidetään puolestaan elokuvan toisen perinteen eli fiktiivisen speaktaakkielokuvan tärkeimpänä kehittäjänä. Méliès oli kiinnostunut elokuvan ilmaisullisista mahdollisuuksista ja alkoi kehittää studiossa lavastettuja fantasiamaailmoja. Méliès aloitti formalistisen, elokuvan ilmaisumuotoon keskittyvän perinteen, jota jatkoivat 1920-luvulla myös kokeellisen avantgarden tekijät eri maissa. Dokumentin ja fiktion, kuten myös dramaturgisen ja tutkivan näkökulman, välisen rajan liukuvuus on ollut alusta alkaen tunnustettu tosiasia; eli ei voida tehdä absoluuttista eroa fiktiivisen ja dokumentaarisen elokuvan välillä.

Eräänlaista dokumenttielokuvaa on ollut olemassa jo ennen Méliès’iä ja Lumière-veljeksiä. Muun muassa tiedemiehet kuvasivat tutkimusmatkoillaan valotettuja levyjä, joita esitettiin taikalyhdyillä kertomusten tukena. Taikalyhty oli 1600-luvun puolivälissä keksitty menetelmä heijastaa kankaalle lasille piirrettyjä, liikkumattomia kuvia. Kyse oli yksinkertaisimmillaan puisesta tai pelteisestä laatikosta, johon oli sijoitettu valonlähde ja valoa heijastava peili. Kuvia heijastettiin sijoittamalla ne valonlähteen ja erillisen linssillä varustetun putken väliin. (Bagh 1998; Nummelin 2005.) Kun ensimmäiset elokuvan muodossa tehdyt dokumentit valmistuivat, niissä oli paikoin yhtäläisyyksiä varhaisten taikalyhtyesitysten lähtökohtiin. Dokumentteja kuvattiin matkoilla ja aiheiksi

nousivat vanhojen siirtomaiden valtiopolitiikan arkipäivä; yleensä sopivasti lavastettuna, koska elokuvien tarkoituksperät olivat ideologisesti värityneet.

Ensimmäiseksi länsimaiseksi dokumenttielokuvaksi, joka ei jatkanut kolonialismin perinnettä, on mainittu Robert Flahertyn *Nanook - pakkasen poika* (1922). Flaherty kuvaa paikallisia asukkaita, mutta tekijän rooli on toisella tavalla korostunut, sillä hän haluaa esittää eskimot juuri tietyllä tavalla, joka vastaa länsimaisten katsojien mielikuvaa eskimoiden elämästä.

Tutkiva näkökulma oli vahvasti esillä myös 1950-luvulta lähtien eri puolilla maailmaa virinneissä modernistisen elokuvan suuntauksissa. Ranskalaisen uuden aallon tekijöistä erityisesti Jean-Luc Godard sovelsi elokuvissaan tutkivaa näkökulmaa pohtimalla mm. kysymyksiä todellisuuden todenmukaisesta kuvaamisesta sekä faktan ja fiktion, kokeellisuuden ja dokumentaarisuuden sekä esittävyuden ja ilmaisullisuuden suhteesta.

Elokuvien tekeminen filmikalustolla oli pitkään kallista ja kuvauskalustot hankalasti liikuteltavia. Uuden aallon ja dokumenttielokuvien tekijöiden myötä keksittiin uudenlaisia tapoja hyödyntää pienikokoisemman teknisen kuvauslaitteiston etuja elokuvan tekemisessä. Dokumenttielokuvan tekijät olivat omalta osaltaan jo jalkauttaneet kuvaamisen kaduille. Godardin ja muiden aikaisten myötä fiktioelokuvassa löydettiin samat menetelmät. Kehitys oli mullistava, sillä tekemiseen ei tarvittu suuria tuotantoryhmiä. Kun elokuvia voitiin kuvata käsivaralta kaupungin kaduilla ja tapahtumien todellisissa ympäristöissä, tämä johti todellisuuden tarkempaan havainnointiin, mutta samalla myös kiinnostaviin kokeiluihin ja kysymyksiin, jotka koskivat todellisuuden esittämisen todenmukaisuutta.

Elokuvien sisällön ja muodon kannalta olennaista oli myös haastattelujen muukaantulo; aiemmin kun haastatteluja ei käytetty, ääniraidalle liitetty selostusteksti tuotti vaikutelman kaikentietävästä kertojanäänestä. Uuden tekniikan myötä kyettiin antamaan ääni arkipäivän henkilöille, nk. tavallisille ihmisille. 1960-luvulla dokumenttielokuvassa korostui yhteiskunnallinen kantaatavuus, jonka hieman toisistaan poikkeavia suuntauksia olivat *cinéma vérité* Ranskassa ja *direct cinema* Yhdysvalloissa. 1970-luvulta lähtien kokeellisuus alkoi vähitellen siirtyä uuden teknologian tulon myötä video- ja mediataiteen pariin. Filmitekniikkaa halvempaa ja liikuteltavampaa videokamera- ja tallen-

nusteknologiaa alettiin hyödyntää yhtäältä vaihtoehtoisten tv-kanavien ja yhteiskunnallisen aktivismin piirissä ja toisaalta taidemaailmassa laajemminkin. Videoteknologia ja videotaide on ollut laajentamassa liikkuvan kuvan kenttää osaksi eri taidemuotoja ja muita yhteiskunnallisen toimisen alueita, kuten esimerkiksi journalismia.

Nykypäivän elokuvan eri suuntauksissa kokeilevuus ja tutkiva ote näkyvät yhä monitasoisemman kerrontatyylin lähtökohdista; nk. postmodernistisessä elokuvassa aikaisempia konventioita kierrätetään ilmaisun tuottamiseksi tavalla, joka kriitikoiden mukaan lähenee pinnallista estetismiä, muotoa ilman sisältöä. Toisaalta ennakkoluulottomuus tekotapoja kohtaan on avannut raja-aitoja esim. dokumentin ja fiktion välillä uudella tavalla; tämä ilmaisun monitasoistuminen voi parhaimmillaan lisätä mahdollisuuksia sisällön käsittelyyn katsojajäystävällisellä tavalla.

Kuvauskaluston ja editointilaitteiden tuleminen lähes jokaisen saataville, voisi ajatella avaavan mahdollisuuksien portin kokeellisen ja dokumentaarisen elokuvan uudelle tulemiselle ruohonjuuritasolla. Asia ei ole kuitenkaan aivan näin ruusuinen tai utopistinen; voidaan hyvin nähdä, että yhtä aikaa teknisen edistyksen kanssa on tapahtunut jatkuvaa muistinmenetystä liikkuvan kuvan ja elokuvan historiallisen tiedon suhteen. Vaikka tekniset mahdollisuudet tutkivaan näkökulmaan, kriittiseen ja kokeilevaan otteeseen henkilökohtaisesti voimauttavan ja yhteiskunnallisesti tiedostavan oma-elokuvan tekemiseksi ovat olemassa, tätä ei tapahdu yhtään laajamittaisemmin kuin milloinkaan aikaisemmin. Voidaan sanoa, että kehitys kulkee pikemminkin toiseen suuntaan. Jos halutaan pitää yllä käsitystä, että liikkuvan kuvan keinoin voidaan operoida hyvin monitahoisesti; ja että videokamera voi toimia kamerakynän kaltaisena, subjektiivisten kokemusten ja kriittisten kommentaarien audiovisuaaliseen kirjoittamisen välineenä, tarvitaan historiallisesti orientoitunutta, liikkuvan kuvan taidekasvatusta. Käsitteiden pastissimainen kierrätys ja tekemisorientoitunut mediakasvatus ilman kriittistä reflektointia ei avaa historiallisen tiedon porttia nykypäivän mediatietoisuuden tueksi. Seitsemän Lapin kunnan yhteisessä, ESR-rahoitteisessa Elävää Kuvaa -projektissa huomioitiin tämä välttämätön yhteys perinteisen elokuvakasvatuksen ja nykymedian lukutaitoon keskittyvän mediakasvatuksen välillä. Käytämme termiä elokuvallinen mediakasvatus kuvaamaan sitä lähestymistapaa, jossa näkemys elokuvasta taiteen muotona voisi

kytkeytyä osaksi laajempaa liikkuvan kuvan eri muotojen lukemisen ja kirjoittamisen oppimista.

Otettuamme teknologiayhteiskuntana pitkiä askeleita mediakehityksen tiellä, olemme samalla pudonneet ainakin pari oksan väliä siitä elokuvatietämyksen puusta, joka vielä 70-luvulla kasvoi vehmaana elokuvakerhojen pihamaalla. Koulujen kerhomäärärahoja on lisätty opetusministeriön suosiollisella avustuksella, mutta elokuvakerhojen perustamiseen ei vain tahdo löytyä vetäjiä. Elokuvia harrastavat ala-asteen luokanopettajat ovat enemmän kuin katoava kansanvara. Muutamien elokuva-aktiivien löytyminen kunnasta voisi pelastaa pitkän siivun kansallista kulttuuriperintöämme. Edes muutama koululuokille tarjottava elokuvaesitys lukukauden aikana voisi olla hyvä alku. Elokuvaktiivi luokanopettaja varmasti löytää sopivan paikan opetussuunnitelmassa, jossa nähtyä elokuvaa voidaan käsitellä yhdessä luokan kanssa. Jos tämän jälkeen halukkaille oppilaille tarjotaan koulun elokuvakerhossa vielä mahdollisuus omien elokuvien tekemiseen, oltaisiin jo aimo askel pidemmällä elokuvan kulttuurihistoriallisen perinteen säilyttämisen tiellä.

Esittelemme seuraavissa luvuissa pedagogisia keinoja, joilla liikkuvan kuvan opetus voidaan integroida osaksi minkä tahansa oppiaineen tunnille, kuten POPS:iin kirjatun viestinnän ja mediataidon aihekokonaisuuden periaatteista voidaan lukea. Aihekokonaisuuden sisällöistä mm. viestien sisällön ja tarkoituksen erittelyn ja tulkinnan opettelu on tärkeää, mutta jos ja kun haluamme samalla korostaa liikkuvan kuvan medioiden ilmaisullista ja esteettistä ulottuvuutta, taiteellista puolta ei kuitenkaan voida yksinomaan säilyttää kuvataideopettajien harteille.

Kirjoituksessa soveltamamme menetelmät kumpuavat elokuvan eri perinteiden historiasta, jonka kautta haluamme tuoda julki ajatuksen kuinka nykypäivän mediaopetuksessa voidaan operoida perinteitä kunnioittaen. Syy miksi korostamme tutkivaa otetta liikkuvan kuvan käytössä liittyy käsitykseen, että video kuvaaminen voisi olla enemmän kuin pelkkää tapahtumahetken monotonista tallentamista. Montaasin ja elokuvallisten periaatteiden soveltamisen kautta voidaan tuoda esiin ajatus taiteellisen esittämisen ja ilmaisun arkipäiväisyydestä. Liikkuvan kuvan keinoin tapahtuva oman näkökulman tuottaminen ja sub-

jektiiivinen itseilmaisuus pitäisi olla kaikkien etuoikeus, kuten peruskoulun kuva-
taideopetuksen kautta ymmärrämme muun taiteellisen harrastamisen arvon.

1. Montaasiajattelun historiaa

Elokuvan historiassa on ollut useita tutkivaa näkökulmaa elokuvan tekemiseen soveltaneita suuntauksia, joista 1920-luvun venäläisen formalismin piirissä kehittynyt montaasin koulukunta lienee tunnetuin. Montaasi siinä merkityksessä kuin se yleisesti ymmärretään kehitettiin neuvostoliittolaisen mykkäelokuvan aikana. Montaasilla tarkoitetaan pelkän jatkuvuuskerronnan logiikalle perustuvan elokuvaleikkauksen sijasta pyrkimystä luoda elokuvasta fragmentaarinen kokonaisuus, jossa yksittäisiä otoksia yhdistetään sarjalliseksi ketjuksi aistimellisesti ja älyllisesti voimakkaiden rinnastusten keinoin. Sergei Eisenstein (1898–1948) oli elokuvaohjaaja, joka myös kirjoitti laajalti teoreettisia näkemyksiä elokuvasta. Teoriassaan intellektuaalisesta montaasista Eisenstein pyrki vaikuttamaan katsojan tunteisiin ja tiedollisiin käsityksiin juuri aistimellisesti vahvojen kuvallisten rinnastusten kautta. Intellektuaalisessa montaasissa on keskeistä pyrkimys luoda liikkuvien tai staattisten otosten välille suhteita, joista elokuvan merkityksellistämisprosessissa syntyy uusi, kolmas merkitys, jota ei itsessään ole olemassa näissä erillisissä kuvissa.

1920-luvun venäläisen koulukunnan tekijäteoreetikkojen näkemykset montaasista ovat tiettyssä mielessä lähellä ranskalaisen 1920-luvun elokuvan impressi-
onistien ajatusta “fotogeenisyydestä” (*photogénie*) tai modernin elokuvan yhden keskeisistä pioneereista, Robert Bressonin näkemyksiä “kinematografista” (*cinématographe*). Näitä hyvin erilaisia elokuvan perinteitä yhdistää toisiinsa käsitys aidosti elokuvallisesta ja luovasta elokuvasta, joka eroaisi edukseen vain mekaanisesti jäljennetystä tai “valokuvatusta teatterista”. Elokuvallinen elokuvailmaisuus tarkoittaa tekijän kykyä tavoittaa elokuvanteon välineiden kautta sellaisia “todellisen” (*réel*) aspekteja, jotka arkihavainnossa jäävät huomaamatta. Kuten myös ”kamerakynä” (*caméra stylo*) -termin kehittäjä Alexandre Astruc ja myöhemmin venäläinen Dziga Vertov ovat esittäneet, pelkkä “todellisen” tallentaminen ei riitä, vaan kuvatun materiaalin on muututtava tai “transformoiduttava” elokuvan kielelle. Elokuvan tekijän kyvyt tämän kään-
nöksen toteuttamiseksi näkyvät hänen audiovisuaalisen kirjoituksen (*écriture*)

taidossa, kuten Bresson tätä käytäntöä nimittää. (Pönni 2005, 1; Astruc 1963, 98–99.)

Kamerakynä on audiovisuaalisen (elokuvallisen) kirjoittamisen väline, jolla tekijä tuottaa todellisuudesta tulkinnan transformoimalla siitä esityksen liikkuvan kuvan muotoon. On käsitteellisesti väärin puhua todellisuuden havainnoimisesta (ja tallentamisesta) kameran keinoin, jos ei kiinnitetä huomiota tähän transformaation prosessiin. Me emme tavoita todellisuutta sellaisenaan, vaan aina tulkintamme suodattamana. Liikkuvan kuvan keinoin luodaan audiovisuaalisesti kirjoitettu esitys meidän tulkinnastamme (aistimuksista, tiedoista, mielikuvista) havaittuja asioita kohtaan. Kun otamme videokameran käyttöön, avaaamme samalla audiovisuaalisten aakkosten aapisen. Se kuinka kuvaamme näyttää kuinka pitkällä olemme elokuvallisen kirjoittamisen taidossa ja kuinka kykenemme kommunikoimaan katsojalle; toisin sanoen tarjoamaan ymmärrettävää materiaalia katsojan audiovisuaalisen lukemisen prosessia varten. Teoksen merkitys rakentuu tässä vuorovaikutuksessa. Elokuvan todenmukaisuus ja elokuvallinen totuus eivät rakennu vain elokuvantekijän käsityksissä todellisesta maailmasta, jota elokuvan ajatellaan välittävän. Katsojan merkitys on korostunut etenkin kokeellisissa elokuvissa, joissa klassisen tekijä/teos/katsojarakenteen rajoja eli 'pelin sääntöjä' pyritään monella tavalla rikkomaan.

Kokeellinen dokumentti oli yksi Neuvostoliiton elokuvan vahvoista alueista. Eisensteinin montaasielokuvassa oli selviä yhteyksiä dokumenttiin, mutta 1920-luvun tunnetuin neuvostolittolainen dokumentintekijä oli Dziga Vertov. Hänen elokuvissaan oli keskeistä kino-silmän (*kinoglaz*) käsite, joka tulee lähelle Astrucin ajatusta kamerakynästä. Kinosisilmä tarkoitti kaksivaiheista luomisen prosessia, jossa tekijä ensiksi havainnoi todellisuutta elokuvakameran keinoin asettumalla eräällä tavalla asioiden ”sisälle”. Kameran ja silmän ymmärretään tällöin yhdistyvän havaitsemisen liikkeenä itse aineksessa ja tuottavan uuden leikkauksen tarkasteltavaan asiaan (Shaviro 1993, 40; Crary 2000, 347; Kennedy 2002, 118–119). Useat myöhempien aikojen elokuvaajat ovat puhuneet kameratietoisuudesta tarkoittaen samaa: kuvaajan katseen yhdistymistä kameran rajaamaan otokseen. Vertov korosti kuvattun todellisuuden kirjoittamista elokuvan muotoon, jonka myötä kuvattu materiaali sai lopullisen ilmiänsä leikkauspöydällä (Petric 1987, 2–4).

1920-luvun montaaikoulukunnan elokuvantekijöiden lisäksi montaaiajattelua on kehitetty edelleen useiden 1950-luvun modernin elokuvan ohjaajien toimesta. Molemmissa suuntauksissa korostui konstruktivistinen käsitys elokuvalla ominaisen ilmaisukielen tuottamiseen sekä elokuvasta totuuden luomisen väliinäänä. Leikkauksessa ei tällöin noudateta ajan ja paikan jatkumoa juonirakenteen toiminnallisten edellytysten pohjalta, vaan montaaia toimii keinona tutkia elokuvan tekemistä refleksiivisesti taiteen ja kommunikaation muotona. Tekijä luo elokuvallisen kirjoittamisen (*écriture*) tuloksena elokuvan poeettisen todellisuuden, jonka totuus on konstruoitua ja tässä mielessä elokuvallisesti aitoa *cinéma-vérité*'a, kuten Gilles Deleuze toteaa (1989, 151).

1950-luvulta lähtien Jean-Luc Godard on ylittänyt perinteisiä elokuvan raja-aitoja ja luonut hyvin omaperäisen elokuvakäsityksen yhdistämällä toisiinsa dokumentin ja fiktion lähtökohtia. Godardin tavassa käyttää montaaia ilmenee tutkiva lähestymistapa olemiseen yleisesti, jonka myötä elokuva samalla laajenee oman ilmaisualueensa ulkopuolelle. Tutkivan elokuvan keinoin Godard on sujuvasti käsitellyt elokuvissaan yhtä lailla yhteiskunnallisia kysymyksiä kuin taiteiden ja populaarikulttuurin historian merkittäviä aiheita. Rajojen ylittäminen tekee Godardista samalla postmoderneja näkökulmia soveltavan filosofin, jonka välineenä vain on paperin sijasta liikkuva kuva (Ylä-Kotola 1998). Godardin pyrkimyksenä on luoda intertekstuaalisia viittauksilla monitasoisesti rakentunut elokuvateksti, jonka tulkinnassa katsoja saa elokuvantekijän tavoin yhtä lailla soveltaa tutkivaa näkökulmaa.

2. Dokumenttielokuvan paikasta ja merkityksestä mediakasvatuksessa

Onko kauppakeskuksen valvontakameran tallentama kuva jostakin tapahtumasarjasta dokumentti? Ainakin se on liikkuvaa kuvaa, joka esittää autenttista (alkuperäiseen hetkeen liittyvää) kuvamateriaalia menneestä hetkestä. Valvontakameran liikkuva kuva on kyllä dokumentti, mutta se ei ole vielä dokumenttielokuva - ei ainakaan siinä vaiheessa, kun valvontakamera tallentaa tapahtumaa. Ei voida kuitenkaan ajatella, että se henkilö, joka on asettanut kamerasinään kiinni, olisi dokumenttielokuvan ohjaaja.

Valvontakameran liikkuva kuva tulee kuitenkin asian ytimeen monella tavalla kasvatuksellisesti. Ensiksi valvontakamera kauppakeskuksessa on esimerkki siitä, kuinka kuva ja kuvallisuus on monella tasolla vahvasti läsnä nyky-yhteiskunnassa ihmisten arjessa. Mediakasvatuksellisesta näkökulmasta jo sana valvontakamera herättää monia kysymyksiä: kuka valvoo, ketä valvotaan ja missä tätä tapahtuu? Lisäksi kauppakeskus on arjen tila, jossa on läsnä monenkirjava audiovisuaalisuus, kuten julistekuvat, esitteet, mainosvideot, musiikki ja rakennetut äänimaisemat. Kaikki tämä yhdessä kauppakeskuksen arkkitehtuurin ja logististen ratkaisujen kanssa ovat palvelemissa ennen kaikkea kaupan ja rahan tarpeita. Tämä painotus laajentaa medikasvatuksellista näkökulmaa itse kuvan tallentumisen hetkestä esimerkiksi kysymykseen siitä, miten kaikkialle arjen tilanteisiin tunkeutuva kuva on rakentamassa yksilön roolia ja identiteettiä mediayhteiskunnassa. Audiovisuaalisen kulttuurin pedagogista vaikuttavuutta ja erilaisia kytkeytymistapoja pyrkii purkamaan kriittisen pedagogiikan suuntaukset, jotka lähestyvät kasvatustapahtumia juuri henkilökohtaisen tason ja koskettavuuden kautta. Kauppakeskuksen maailmassa yhdistyvät mielenkiintoisesti liikkuvat kuvat, joiden voisi ajatella rakentuvan hyvin eri tavoin. Tarjolla on kaikille mainosmaailman ruusunpunaiset ihannekuvat ja toisalta piilossa valvontakameran kylmän neutraali todellisuuden toistaminen.

Kun tarkastellaan tarkemmin itse valvontakameran kuvaa ilmiönä, niin voidaan ottaa esille myös dokumentti-sanan ja sen merkitysten historiallinen konteksti. Etymologisesti dokumentti-sana on tarkoittanut muun muassa kirjallista todistusta ja lainvoimaa kauppakirjoissa ja eri artefakteissa. Esitän, että nykyaikana valvontakameran kautta kovalevyille tallentuva suttuinenkin kuva on rakentamassa sinettiä tietylle näkemykselle todellisuudesta. Vertauskuvallisesti koko prosessi alkaen kameran linssin läpi kulkevasta valosta näytössä näkyvään kuvaan on kuin entisajan tapa käyttää sinettiä kauppakirjan kirjekuoren sementöimiseen. Yhteiskunnassamme sisäisesti vahvasti jaettu usko valvontakameran kuvaan on esimerkki pitkästä historiallisesta kuvallisuuden jatkumosta; suttuinenkin kuva ruudulla on kuin kaikkien osapuolten hyväksymä näkemys menneestä ja jo historiaan kadonneesta hetkestä - sinetti tapahtuneesta. Tarkemmin ajateltuna tässä tapahtumassa ei ole kysymys kuitenkaan näin yksioikoisesta toden todistamisesta tai kaikkivoipaisesta todisteesta jostakin menneen tapahtumasta. Valvontakameran tallentama liikkuva kuva ilman tekijää ei voi esittää menneessä tapahtuneiden asioiden syy-seuraussuhteita. Tähän tarvitaan tekijä, jolla on myös oma näkemys todellisuuden tapahtumista ja menneestä.

Miten dokumentista ja dokumentaatiosta siirrytään dokumenttielokuvaan? Miten todistamisesta päästään toden tulkintaan? Yksi tapa lähestyä tätä asiaa on ottaa lähtökohdaksi John Griersonin kuuluisa määritelmä dokumenttielokuvasta 1920-luvulta: “creative treatment of actuality”. Tämä määritelmä korostaa sekä tekijyyttä että materiaalin todenperäisyyttä – autenttisia hetkiä. Toisaalta se korostaa myös sitä, että tekijä kertoo toden tarinoita elokuvan keinoin eli käyttää luovasti autenttista materiaalia elokuvan kieliopin mukaisesti.

Liikkuvan kuvan määrittelemiseen dokumenttielokuvaksi tarvitaan aina tekijä ja hänen tietyn suuntaiset intentiot elokuvan tekemisessä ja lopulta myös jonkinlainen yhteisesti jaettu näkemys dokumenttielokuvasta itse elokuvan katsomistilanteessa. Lisäksi dokumenttielokuvaa voidaan vielä tarkemmin määritellä liikkuvan kuvan genrenä omaksi erityislajikseen, kun otetaan keskeisiksi pariksi tekijä ja materiaalin historiallinen “keho”, joka on tavallaan pienin yhteinen nimittäjä eri teoksille dokumenttielokuvan laajassa kentässä. Itse dokumenttielokuvan tekemisen tavat voivat vaihdella paljonkin. Siinä on aina oltava kuitenkin oikea linkki historialliseen kehoon eli ihmiseen tai muuhun olioon.

Noin sadan vuoden dokumenttielokuvan olemassaolon aikana on ollut paljon erilaisia näkemyksiä ja käytänteitä dokumenttielokuvan tekemisessä. Joskus tekijät ja aikakauden näkemykset ovat lähestyneet pyrkimystä saavuttaa valvontakameramaisuuden neutraalisuutta. Toisaalta on ollut pyrkimyksiä päästä irti neutraalisuuden ja todistamisen taakasta eli eräänlaisesta “todellisuus-stigmasta”. Tällaista näkökulmaa korostaa myös irtiotto dokumentin merkitystakoista, kun on lanseerattu dokumentaari-sana: tekijä käyttää historiallisen todellisuuden ilmiöitä sekä todellisia, historian ja yhteiskunnan areenalla eläviä henkilöitä työnsä aineksena ja materiaalina.” (Helke 2006, 18.) Tekemisen ja ilmaisutapojen rajoittuneisuus on erityisesti liittynyt paineisiin dokumenttielokuvan objektiivisuudesta ja neutraalisuudesta, kun sen erityinen konteksti on ollut journalismi ja tv-kanavat.

Helken määritelmässä voi aiheuttaa hämmennystä sanat: käyttää...eläviä henkilöitä...materiaalina. Ero on suuri valvontakameran tallentamaan kuvaan vaikka sitä ei huomasikaan lopullisessa artefaktissa. Tärkeää on kysyä: mikä totuus voi löytyä kuvaukseen puuttumattomasta liikkuvasta kuvasta? Mitä kaikkea jää itse kuvarajauksen ulkopuolelle ja mitä kaikkea jää kuvan esittämän todellisuus-

den taakse ilman tekijän aktiivista todellisuuden havainnoimista? Lisäksi tässä kehon historiallisuudessa rakentuu perustavanlaatuisen ero myös fiktioelokuvaan. Dokumenttielokuvan tulkinnan materiaalina ovat olemassa olevat tai olleet ihmiset, eivät ihmiset, jotka esittävät jotakin toista ihmistä elokuvan keston ajan. Tästä rakentuu se side dokumenttielokuvan ja todellisuuden välille, joka on olennainen osa dokumenttielokuvaksi määrittymistä. Kysymykset elokuvan tekemisen eettisyydestä ja tarkoituksiperistä nousevat myös tämän todellisuussuhteen olemassaolon takia enemmän esille kuin esimerkiksi fiktioelokuvan perinteessä.

Tekijyyden korostaminen lähentää dokumenttielokuvan tekemistä eräänlaiseen kasvatus- ja sivistystyöhön. Itse asiassa dokumenttielokuvan alkutaipaleita ovat värittäneet jo vahvat näkemykset dokumenttielokuvan roolista olla ennen kaikkea sivistyksellinen apuväline erilaisissa sosiaalisissa reformeissa. Tämä on tietysti luonnollista silloin, kun dokumenttielokuvan ajatellaan liittyvän ennen kaikkea johonkin väitteeseen tai tulkintaan todellisuuden ilmiöistä. Toisaalta dokumenttielokuvan suhde todellisuuteen voidaan nähdä rakentuvan toisinkin kuin pyrkimyksinä rakentaa selkeä väite ja argumentti jostakin yhteiskunnallisesta ilmiöstä. Dokumenttielokuvan tekijä voi käyttää todellisuuden materiaalia myös metaforisesti tai tyyllillisesti runollisemmin eli viitaten todellisuuteen, ei väittäen tai argumentoiden tiettyä asiaa todellisuudesta.

Dokumenttielokuvan sadan vuoden historia on tuonut meille kaikille rikkaan audiovisuaalisen paletin toden kertomiselle. Tämä taidehistoria on mediakasvatuksellisesti hedelmällinen, koska dokumenttielokuva on elokuvan lajityyppinä avoin monenlaisille ilmaisutavoille ainakin verrattuna fiktioelokuvaa paljolti määritteleviin kaupallisuuden ja kerrontatapojen syvälle juurtuneihin konventioihin. Kasvatuksellisesta näkökulmasta on erityisen huomioarvoista se, että dokumenttielokuvan tekemisen tavat ja konventiot antavat mahdollisuuden lähteä tutkimaan tekijän omaa todellisuutta ja ympäristöä. Elokuvan tekeminen voi olla myös itsekasvatuksellista työtä, jonka lähtökohtana voi olla esimerkiksi tekijän oma mediaympäristö kauppakeskuksineen tai tuntuineen.

3. Käytännön sovelluksia dokumenttielokuvan opettamisesta ja opiskelusta

Dokumenttielokuvan tekeminen ei toisaalta tarvitse olla loputonta ison mittakaavan maailmanparannusprojektia. Kameran ja mikrofonin voi kääntää oman arkielämän yksityiskohtiin. Seuraavassa on konkreettinen esimerkki arkielämän havainnoimisesta kuudesluokkalaisten tyttöjen toteuttamasta dokumenttielokuvasta, joka tehtiin dokumenttielokuvapajassa Arktista Vimmaa -elokuvaafestivaalien ja Sodankylän elokuvakasvatus -projektin yhteydessä vuonna 2006.

Varuskunnan ampumaradan betoninen huone. Huoneessa on 11-vuotias tyttö ja mies hänen takanaan. Tyttö katsoo keskittyneesti eteen. Veto liipamisesta. Laukaus. Taulu kohti katsojaa. Tytön kasvoilla pieni häivähdys helpotusta. Mies katsoo tarkemmin taulua ja asetta ja sanoo: kasa on vasemalla. Tytön kasvoille vaihtuu harmistuminen.

Dokumenttielokuvassa seurataan hetki sodankyläläisen 11-vuotiaan tytön ammuttarjoituksia ja harrastusta. Elokuvasa ei selitetä asiaa. Silti kamera ja ääni piirtävät kiehtovan pienen hetken tytön arkielämästä ja harrastuksesta. Toisin sanoen, yksittäiset otokset leikatussa elokuvassa ja tapahtumat kameran edessä tekevät arjen hetkistä pienen tarinan. Tämä on esimerkki siitä, että myös lapset pystyvät tekemään dokumenttielokuvia siinä kuin aikuiset – samalla dokumenttielokuvan tekemisen otteella ja elokuvataiteellisilla lähtökohdilla.

Näissä dokumenttipajoissa Sodankylän peruskouluissa opetusta järjestettiin pääosin kouluopetuksen yhteydessä eri tunneilla ja osittain myös koulutuntien ulkopuolisena ohjauksena kuvausten aikana. Dokumenttipaja järjestettiin myös samaan aikaan Rovaniemen kuvataidekoulussa. Opetukseen osallistuivat kolme opiskelijaa ja päätoiminen kuvataidekasvatuksen opettaja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta. Lisäksi Sodankylän koulujen opettajat ohjasivat elokuvaprojekteja osana omaa opetusta. Dokumenttielokuvat suunniteltiin, kuvattiin ja leikattiin noin 3 kuukauden aikana ja kaikki projektissa toteutetut dokumenttielokuvat esitettiin Rovaniemellä Arktista Vimmaa elokuvafestivaaleilla. Vastaavaa dokumenttiopetusta ja vähän isommassa mittakaavassa annettiin muutaman vuoden ajan Dokkinossa Helsingin Docpoint- dokumenttielokuvafestivaalien yhteydessä. Näissä dokumenttipajoissa

oli mukana useita dokumenttielokuvan ammattilaisia vetäjinä. Lisäksi Dokkino on järjestänyt usean vuoden ajan lasten ja nuorten dokumenttielokuvanäytöksiä festivaalien yhteydessä, jotka tuovat esille televisiossa harvoin nähtyjä lapsille ja nuorille tehtyjä lyhyitä dokumenttielokuvia.

Rovaniemen ja Sodankylän dokumenttipajoissa mediakasvatuksellinen tavoite oli lähteä lasten ja nuorten omasta maailmasta liikkeelle jo aihevalinnoissa. Lapsille ei annettu aiheita, vaan he itse kehittelevät ideoita. Valittuja ideoita käytiin läpi yhdessä pajan opettajien kanssa ja niitä kehiteltiin eteenpäin miettien, miten ideasta saadaan elokuva tehtyä pienryhmissä. Tämä tarkoitti ennen kaikkea tarinan aineksen etsimistä eri näkökulmista. Yhdessä pohdittiin esimerkiksi sitä, miten saadaan päähenkilö elokuvaan tai mitä voidaan ylipäänsä kuvata ja miten kannattaa kuvata, jotta voidaan kertoa kuvilla ja äänillä tarina. Välillä käytiin läpi sitä, miten ääntä voidaan käyttää myös ilmaisullisesti ja miten se saadaan käytännön tilanteessa talteen. Toisin sanoen, dokumenttielokuvan opiskelu on yhtäältä käytännön kuvaustilanteiden hallitsemisen opettelua sekä teknisesti että ilmaisullisesti. Konkreettisia esimerkkejä tästä ovat opit, joita oppilaat saivat itse kuvaustilanteessa: kamera pitää viedä tarpeeksi lähelle kuvattavaa, jotta saadaan otettua lähikuvia kuvakerrontaa varten tai kameraan tarvitaan erillinen mikrofoni ja se pitää suunnata äänilähteeseen, jotta saadaan ääni kunnolla talteen leikkausta varten.

Miten saada kameralla materiaalia itse autenttisista hetkistä nousee usein keskeiseksi kysymykseksi silloin, kun dokumenttielokuvan tekijä pyrkii havainnoimaan arkielämän todellisuutta. Toisaalta jo ennen kuvaustilannetta tekijän pitää hahmottaa todellisuutta. Tämän jälkeen pitää päästä vielä kuvaamaan tilanteisiin, jotta ylipäänsä voidaan saada materiaalia leikkaamista varten. Dokumenttielokuvan tekemisessä usein elokuvan lopullinen muoto ja tarina muodostuvat kuitenkin materiaalin leikkaamisvaiheessa, joka voi pitää sisälleen myös erilaisia lähestymistapoja ja tyylikeinoja itse tarinankerrontaan, kuten vaikkapa montaa usein hyväksi käyttäminen materiaalin leikkaamisessa. Arkielämän tarkka havainnoiminen tarkoittaa usein kuitenkin sitä, että kamera ja mikrofoni on vietävä lähelle kuvattavia. Tämä tarkoittaa luottamuksen luomista kuvattavan henkilön tai henkilöiden kanssa, joka on usein olennainen osa itse dokumenttielokuvan ohjaamista.

Tällaisten pienten arkihetkien elokuvaamista voidaan harjoitella iästä riippumatta myös hyvin yksinkertaisesti ilman, että huomio menee liikaa tekniikkaan tai valmiin viimeistellyn elokuvan tekemiseen. Otan tässä esimerkiksi kaksi harjoitusta, jolla jokainen voi lähestyä arkielämän dokumenttielokuvaamista. Ensimmäinen keskittyy enemmän ohjaamiseen ja jälkimmäinen kuvaustapah-tumaan. Lyhyiden dokumenttielokuvien aiheet voisivat olla: *Ruoka nykypäivänä sekä keho ja identiteetti*.

1. Oppilaalle/oppilaille annetaan tehtäväksi mennä johonkin paikkaan, kuten esimerkiksi koulun keittiöön tai läheiselle punttisalille (joka on sovittu etukäteen).
2. Oppilaan pitää etsiä tilasta päähenkilöä ja kysyä suostumusta kuvattavaksi (voi olla sovittu etukäteen henkilön kanssa, jotta päästään varmasti kuvaamaan)
3. Kuvaukseen suostuneen henkilön kautta oppilaan pitää saada kuvattua materiaalia, jolla voisi kertoa lyhyt tarina vaikka kouluruokailusta tai kehonrakennuksesta.
4. Kuvattua materiaalia arvioidaan siten, että miten siitä saataisiin leikattua tarinaa, ei dokumentaatiota.

Autenttisen arkielämän kertominen dokumenttielokuvan kielellä on ennen kaikkea tapahtumien, ihmisten ja asioiden seuraamista tarkasti havainnoiden. Seuraava harjoitus liittyy ennen kaikkea kuvaamistapahtumaan ja siinä saatavan materiaalin harkittuun valintaan jo itse kuvaamisessa.

1. Ota videokamera tai still-kamera (tai leikkaa pahvista rajaava suorakulmio) Mene johonkin yleiseen paikkaan, jossa on ihmisiä.
2. Katsela ja kuuntele ensin ilman kameraa ja pyri havainnoimaan sitä, mikä olisi paikan oma ilmapiiri, tunnelma ja luonne.
3. Katso kameran etsimen läpi ja etsi hyviä rajauksia – kuvia.
4. Laita kamera hetkeksi pois ja tarkkaile uudestaan paikkaa. Ota nyt kamera uudestaan ja pyri yhdistämään havaintosi tilanteesta hyvin kertoviin kuva-rajauksiin.

Oleennaista on se, että oppilaiden oppimisprosessi tapahtuu kahdella tasolla: he tutkivat itse aihetta ja kokeivat eri keinoja kertoa tästä aiheesta kiinnostavasti elokuvan keinoin. Riippuen aiheesta, iästä, käytettävästä ajasta ja kokemuksesta elokuvallisia kerrostumia voi lisätä vaihteittain taitojen ja tietojen kart-

tuessa itse elokuvaan. Dokumenttielokuvan kerronnallisia kerrostumia voivat olla esimerkiksi henkilökohtainen kertojaääni, muut kuvalliset materiaalit tai ilmaisullisen leikkauksen käyttö itse dokumenttielokuvan kerrontakeinoina. Tällöin päästään samalla dokumenttielokuvan tekemisen ytimeen: sisällön ja elokuvallisten kerronta- ja tyylitekijöiden vuorovaikutusten arviointiin.

4. Montaasipedagogia

Nykyisessä mediatodellisuudessa tarvitaan erityisiä tietoja ja taitoja, jotka auttavat jäsentämään ja tulkitsemaan visuaalisia ärsykeitä ja kuvallisia representaatioita. Faktan ja fiktion rajan liukuminen on olennainen kysymys, kun pohditaan ihmisten mielissä vaikuttavia käsityksiä ja katsomisen malleja. Mediakriittisyyden sekä luovan ajattelun kehittämisessä voidaan erinomaisen hyvin soveltaa montaasiajattelua. Montaasi itsessään on kaiken liikkuvan kuvan ytimessä. Se on väline uusien audiovisuaalisten käsitteiden ja merkitysten tuottamiseen, mutta sen kautta voidaan yhtä lailla pureutua enemmän konventionaalisten mediaesitysten muotoon ja sisältöön, toisin sanoen soveltaa analyttistä ja tutkivaa otetta.

Elokuvatutkijoiden keskuudessa ajatellaan yleisesti, että 1920-luvun mykkäelokuvassa montaasia käytettiin ehkä kaikista puhtaimmassa muodossaan. Esimerkiksi venäläisen montaasikoulukunnan parissa korostettiin, että kaiken elokuvallisen ilmaisun lähtökohtana on kertominen kuvan sisäisen rajauksen ja kuvien välisten leikkausten kautta. Näin elokuvallisesti ymmärrettynä montaasi on elokuvantekijän keino kommunikoida älyllisesti ja emotionaalisesti vahvalla tavalla ilman puheen välittävää roolia.

Montaasilla tarkoitetaan laajassa merkityksessä elokuvaleikkauksen lisäksi havaitsemisen kykyä löytää yhteyksiä ja eroja asioiden välillä. Tämänkaltaisena leikkauksellisenä ajattelutapana montaasia voidaan laajentaa puhtaan elokuvaallisen ajattelun ulkopuolelle ja nähdä siinä luova menetelmä kuvien, sanojen ja äänien välisten merkityssuhteiden tutkimiseen mediaesityksissä. Montaasi on erinomaisen toimiva metodi uusien tulkintojen ja merkitysten luomiseen; sen kautta voidaan tutkia, jäsentää, rajata ja yhdistellä eri asioiden ja käsitteiden välisiä suhteita toisiinsa. Erilaisten mediatekstien ja elokuvien ilmaisutapojen

opettelussa montaasiajattelu kehittää erityisesti havainnoinnin, analysoinnin ja tulkitsemisen kykyjä.

Montaasiajattelua voidaan opetella rakentamalla pieniä harjoituksia, joissa tutkiva ote ja elokuvallisen ajattelun perusteet (rajaaminen, kuvakoot, kuvakulmat, sommittelu, rytmin säätely eli liikkeen ja pysyvyyden vuorovaikutus) käsiteltävään materiaaliin ovat mukana alusta alkaen. Aluksi ei välttämättä tarvita edes audiovisuaalisia laitteita, pelkät sanoma- tai aikakauslehdistä löytyvät kuvat, sanat tai muut graafiset muodot riittävät. Montaasin kriittistä lähestymistapaa toteutetaan purkamalla kuvien ja sanojen merkityksiä irrottamalla ne alkuperäisestä kontekstistaan. Harjoituksessa luova näkökulma toteutuu rakentamalla kuvista ja sanoista uusia merkitysyhteyksiä. Opettaja voi miettiä etukäteen toteutuksen näkökulmaa; käsitelläänkö harjoituksen kautta esim. median luomia nais- ja mieskuvia, kommentoidaanko kriittisesti yhteiskunnallisia tapahtumia vai tähdätäänkö enemmän sisäiseen itseilmaisuun. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilaille voidaan antaa vapaat kädet etsiä juuri heitä jollakin tasolla puhuttelevia mediakuvia. Lopputulos tällöin on jokataapauksessa hyvin kiinnostava (kuva oppilaan mielenkiinnon kohteista ja havainnoista), vaikka se ei vastaisikaan etukäteen tarkkaan rajattua tehtävänantoa.

Esimerkki toteutuksesta:

1. Leikataan saksilla lehdistä kuvia, sanoja ja/tai muita graafisia muotoja.
2. Yhdistellään leikkeitä paperiarkille siten, että pyritään luomaan rinnastuksia yksittäisten elementtien välille – kuva/vastakuva –periaatteen mukaisesti.
3. Sommittelussa kiinnitetään huomiota idean selkeyteen – rakennetaan otoksia, joissa ilmenee vuorovaikutusliike kahden kuvan (tai sanan tai muun graafisen muodon) välillä.

Sama voidaan toteuttaa hyvin (ellei jopa paremmin) kuvankäsittelyohjelmien ja/tai esim. PowerPoint-ohjelman keinoin. Uusien SmartBoard-taulujen kautta montaasiharjoitukset voidaan tehdä helposti vuorovaikutteiseksi koko luokan kesken. Näin erityisesti silloin, kun harjoituksessa käsitellään opettajan laatimaa tehtävänantoa.

Kun käytännön harjoituksia laajennetaan liikkuvan kuvan puolelle, voidaan hyödyntää lehtileikeharjoituksen kautta saatua oppia. Lyhyen montaasielokuvan pohjaksi laaditaan käsikirjoitus samalla tutkivalla periaatteella. Lähdemateriaaliksi otetaan tällä kertaa kaikki ulkoisesti havaittava aines. Lehtikuvien tutkiminen edistää analyttistä havainnointia, joka on myös kaiken rajaamisen ja valinnan, toisin sanoen elokuvallisen ajattelun ja ilmaisemisen, lähtökohtana. Koska montaasiharjoituksen tarkoitus on luoda erillisistä leikkeistä koostuvaa ideavirtaa, on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota elokuvan kielioppiin, esim. kuvakokojen ja -kulmien rajaamiseen, kameran liikkeisiin ja tarkennukseen. Toteutuksessa pyritään rajaamaan jokainen otos niin tarkasti, että se kykenee välittämään ajatuksen, joka sillä on tarkoitus ilmaista.

Esimerkki toteutuksesta:

1. Tutkitaan ulkoista ympäristöä, esim. jotakin tiettyä tilaa ja sen lukemattomia yksityiskohtia (tilasta kannattaa tehdä myös muistiinpanoja).
2. ”Leikataan” havainnosta tietty kohde rajaamalla se kameran kehukseen.
3. Kuvataan otos sopivalla kuvakoolla ja sopivassa kuvakulmassa.
4. Kuvataan riittävä määrä otoksia (pyritään löytämään jo kuvausvaiheessa yhteyksiä - älyllisiä, kriittisiä, humoristisia, emotionaalisia – kuvattavien kohteiden välille).
5. Siirretään kuvatut otokset videokameralta editointiohjelmaan.
6. Yhdistetään otokset kokonaisuudeksi, jossa kuvat etenevät sarjallisesti muodostaen keskinäisesti linkittyneen ketjun.
7. Trimmataan otosten kestot leikkaamalla pois ylimääräinen aines – kiinnitetään huomiota otosten välisten leikkausten muodostamaan rytmiin.

Kun harjoitusta halutaan jatkossa kehittää ja haastetta lisätä, otetaan mukaan ääni – kuitenkin vielä ilman dialogia. Tutkitaan ympäristöä myös korvilla ja äänitetään joko erilliselle nauhurille tai videokameralle erilaisia ääniä. Tehdään muistiinpanoja ja editointivaiheessa liitetään erilliset äänileikkeet kuvien päälle. Kun onnistutaan varioimaan kuvayhteyksien rakentamista äänien välisiin eroihin, ollaan jo varsin pitkällä tutkivan elokuvan ytimessä.

Termillä montaasipedagogia tarkoitan yleisesti ottaen sitä kuinka tutkiva ja luova näkökulma voidaan liittää osaksi minkä tahansa elämänalueen käsitte-

lyyn liikkuvan kuvan keinoin. Montaasipedagogian kautta opitaan yhtäältä havaitsemaan, analysoimaan ja tulkitsemaan symboliympäristön moninaisia viestejä ja merkityksiä; toisaalta sen kautta löydetään välineitä mediakuvien rajaamiseen ja uudelleen merkityksellistämiseen montaasiharjoitusten ja oman tuotosten tekemisen kautta.

Montaasipedagogia on metodinen lähestymistapa, joka yhdistää toisiinsa mediaesitysten kriittisen lähiluvun elokuvallisen ajattelun periaatteiden kehittämiseen. Montaasipedagogian ydin rakentuu ajatukseen erilaisten kulttuuristen merkitysten analyttisestä tulkinnasta ja niiden luovasta uudelleenmerkityksellistämisestä taiteen keinoin. Näkökulma kehittää medialukutaidon ja samalla audiovisuaalisen kirjoittamisen kykyjä ja on siten myös oiva menetelmä oman subjektiivisen näkökulman esille tuomiseen.

Montaasipedagogialla on läheinen yhteys ranskalaisessa elokuvakasvatuksessa sovellettuun, ranskalaisen uuden aallon tekijänpolitiikasta juontuvaan tekijälähtöisyyteen. Ranskassa elokuvakasvatuksella on keskeinen asema maan kulttuuri- ja sivistyspolitiikkaa ja elokuvalla siten oma erityinen paikkansa myös kouluissa. Ohjelman sisältöön kuuluu luovan ajattelun mahdollisuuksien lisääminen taiteen keinoin sekä yksilöllisen näkökulman kehittäminen edistämällä oppilaiden kykyä valintojen tekemiseen. Valintojen tekeminen on rajaamisen kyvyn oppimista, toisin sanoen olennaisen erottamista epäolennaisesta. Rajaamiseen oppiminen lisää samalla tyylin tajuja. Kun yksilöllistä näkökulmaa halutaan kehittää, on taidekasvatuksella ja elokuvalla yhtenä sen keskeisistä muodoista tärkeä rooli.

Elokuvalliset koodit voivat auttaa meitä ilmaisemaan ja toisaalta ymmärtämään hyvinkin sisäisiä kokemuksia liikkuvan kuvan muodossa. Oman tekemisen ja liikkuvan kuvan koodien opettelussa on olennaista myös erilaisten elokuvien ja mediaesitysten analyttinen katsominen. Kun audiovisuaalisen median ilmaisen ja kerronnan koodeja opitaan lukemaan, voidaan niitä samalla oppia myös itse käyttämään. Elokuvien katsominen ja niiden pedagoginen käsittely kehittää myös yksilön arvostelukykyä ja subjektiivista makua. On olennaista korostaa oppilaiden vapautta löytää omat suosikkinsa, mutta kasvatuksen kannalta tähän pitäisi antaa parhaat lähtökohdat tarjoamalla katsottavaksi elokuvia mahdollisimman laaja-alaisesti. Samalla kun tietämys elokuvasta lisääntyy, opitaan myös enemmän elokuvan erilaisista perinteistä, lajityypeistä sekä kerronnan ja

ilmaisun muodoista. Tällä tietämyksellä on suora yhteys elokuvallisen ajattelun ja oman audiovisuaalisen kirjoituksen kehittämiseen.

5. Lopuksi

Tässä kirjoituksessa olemme pyrkineet avaamaan muutamia näköaloja tutkivan näkökulman soveltamiseksi liikkuvan kuvan opetuksessa. Tutkivan elokuvan teemat, kysymysten esittäminen, väittäminen, todellisten tai fiktiivisten aiheiden luova käsittely ja usein reflektiivinen suhde käsiteltävään aiheeseen ovat tyypillisiä niin dokumenttielokuvalla kuin erilaisille kokeellisille lajityypeille, kuten 1950- ja 1960-lukujen modernille elokuvalla.

Kun oppilaat saavat videokameran käyttöönsä, he alkavat välittömästi tarkkaila ympäristöään hieman eri silmällä. Katse alkaa hakea mahdollisia kuvauksen kohteita. Mutta onko tällöin vielä kyse tutkivasta havainnoinnista? Ei varmaankaan. Nuoret olisi saatava ensiksi pohtimaan tulevan tutkivan elokuvansa lähtökohtana olevia kysymyksiä. Kun he opettajansa johdalla löytävät keinoja käyttää kameraa näiden tiedollisten kysymysten käsittelyyn, on omaksuttu tutkiva näkökulma liikkuvan kuvan soveltamiseksi opetukseen.

Kun käytämme tutkivaa otetta erilaisten videoprojektien toteuttamisessa, voimme tavoittaa analytyttisemmän ja samalla ilmaisullisemmän näkökulman arkisten asioiden havainnointiin ja tallentamiseen. Montaasin ja elokuvallisten periaatteiden soveltaminen voidaan ottaa osaksi aivan tavanomaisten tallennustapahtumien toteuttamista. Jokaiselle oppilaalle pitäisi taata mahdollisuus oman näkökulman tuottamiseen ja subjektiiviseen itseilmaisuuksiin liikkuvan kuvan keinoin. Nettimaailma ja digitaalisuus ovat avanneet uusia mediailmaisun paikkoja, joissa vaikka dokumenttielokuvan voi tehdä yhteisöllisesti. Audiovisuaalinen kulttuuri on vahvasti lasten ja nuorten maailmassa. Tämä tosia-asia vaatii myös sitä, että heille annetaan monipuolisia keinoja suunnistaa kohti aikuisuutta. Oman maailmaan tutkimista voidaan lähestyä elokuvallisen keinoin, jotka avaavat tekijälleen joskus toisenlaisia oivalluksia ja kokemuksia kuin esimerkiksi pelkkä kirjoittaminen ja teksti.

Tässä kirjoituksessa esittelemämme näkökulmat dokumentista ja montaasista auttavat opettajaa rajaamaan näkökulmaa, kun koululuokka päättää tehdä

oman videoprojektinsa. Olennaisten kysymysten erottaminen epäolennaisista on tärkeää kaikissa asioissa; elokuvan tekeminen ei erotu tässä millään lailla. Liikkuvan kuvan keinoin on hyvä pitää hauskaa ja nauttia tekemisestä, mutta mediaa voidaan käyttää yhtä lailla myös koulumaailman asioiden työstämiseen. Kun liikkuvan kuvan mediat integroidaan osaksi koulujen mediakasvatusta, on tärkeää ottaa mukaan myös audiovisuaaliseen ilmaisuun ja sisällön käsittelyyn painottuva opetus. Dokumentin lähtökohdista ja montaasin metodiikkaa hyödyntävä tutkivan näkökulman käyttö on sovellettavissa periaatteessa minkä tahansa mediakasvatuksen alueen perustietojen ja -taitojen opetteluun osaksi.

Lähteet

- Aaltonen, J. (2006). *Todellisuuden vangit vapauden valtakunnassa : dokumenttielokuva ja sen tekoprosessi*. Helsinki: Like.
- Astruc, A. (1963). *Cinéma d’Aujourd’hui*, 10. R. Bellour (ed.) Paris: Éditions Seghers.
- von Bagh, P. (1998). *Elokuvan historia*. Helsinki: Otava.
- Crary, J. (2000). *Suspensions of perception. Attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: The time-image*. Transl. H. Tomlinson & R. Galeta. London: The Athlone Press. *Orig. Cinéma 2 – L’image-temps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- Giroux, A. & McLaren, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen, toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino
- Helke, S. (2006). *Nanookin jälki. Tyyli ja metodi dokumentaarisen ja fiktiivisen elokuvan rajalla*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 65.
- Kennedy, B. M. (2002). *Deleuze and cinema. The aesthetics of sensation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nummelin, J. (2005). *Valkoinen hehku. Johdatus elokuvan historiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Petric, V. (1987). *Constructivism in film. The man with the movie camera. A cinematic analysis*. Cambridge, New York, London: Cambridge University Press.
- Rosen, P. (1993). Document and documentary on the persistence of historical concepts. Teoksessa M. Renow (toim.), *Theorizing Documentary*. London: Routledge.
- Pönni, A. (2005). *Uusi kirjoitus: Robert Bresson elokuvateoreetikkona*. Lisensiaatintutkimus. Turun yliopisto, Taiteiden tutkimuksen laitos/Humanistinen tiedekunta.
- Rush, M. (1999). *New media in late 20th-century art / Michael Rush*. London: Thames & Hudson
- Shapiro, S. (1993). *The cinematic body. Theory out of bounds. Volume 2*. Minnesota, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ylä-Kotola, M. (1998). *Jean-Luc Godard mediafilosofina: rekonstruktio simulaatiokulttuurin lähtökohdista*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, mediatieteen julkaisuja B1.



Osa 3

Liikkuva kuva ammatillisen
osaamisen kehittämisessä

LIIKKUVA KUVA JA SECOND LIFE – MUUTTUVA OPETTAJUUS

Maj-Britt Kentz ja Ilkka Kukkonen

Vuonna 1999 tieteiselokuva Matrix kuvaili kielteisen utopian kautta tulevaisuuden teknologiaa ja sen roolia arjessa. Matrixin väki teleporttasi itsensä sinne tänne – harhasta illuusion ja takaisin. Elokuvan tekijät viihdyttivät yleisöä reaalin ja virtuaalin rajapinnalla. Kriitikot päivittelivät elokuvan kulisseeja ja kustannuksia, jossa analoginen muokattiin suuritöisesti ja kalliisti illuusioksi virtuaalimaailmasta. Yleisössä maallikot naureskelivat moista matriisia, jossa paikasta toiseen voi siirtyä hetkessä – miten koskaan tuollaisesta muka-huvista voisi olla mitään hyötyä?

Nyt kymmenen vuotta myöhemmin täydennyskouluttaja kuvaa yhden tavanomaisen luentoiltpäivän alkuhetkiä (Itä-Suomen yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelu) Aducaten Second Life saarella seuraavasti:

Lennän yliopiston kampukselle suoraa reittiä Yhdysvalloista. Ylitän matalalla lasiseinäisen auditorion. Ennen laskeutumista ehdin hyvin nähdä, että kuhina salissa on jo alkanut. Hymähdän, kun kuulen osallistujien vilkasta ja kovaäänistä päällekkäin puhumista, jossa kysytään: ”Eihän tämä nyt vaan kuulu kaikille muille?” Vilkaisten pikaisesti kelloa. Olen mainiosti suunnitelman mukaisessa aikataulussa, kiirettä ei pitäisi olla.

Tosiasia kuitenkin on, että niin asuni kuin ulkonäkönikin kaipaavat kipeästi päivitystä tämän päivän rooliin ja tapahtumaan sopiviksi. On tiistai-iltapäivä, mutta päälläni on yhä viime perjantai-iltana Halloween -juhliissa käyttämäni pitkä musta samettinen iltapuku. Kasvoni ovat kalmankalpeat, mutta silmämeikkini on sitäkin voimakkaampi ja veren punaiset huulet ovat lähes pelottavat.

Muutamassa sekunnissa olen tuttu akateeminen minä astelemassa pääauditorioon. Perillä hakeudun valkokankaan eteen – pikaviestin paikalla olevat kollegat ja käännän kamerani istumapaikkoja hakevaan yleisöön.

1. Atk:sta etä- ja lähiopetuksen rikastamiseen

Teknologia on saanut 1960-luvun villeistä skenaarioista lähtien kantaa raskasta taakkaa opetuskäytön näkökulmasta. Yhtä aikaa olemme pelänneet sen ottavan kontrolloimattomana koneena ylivallan, ja sitten taas olemme naureskelleet sen kömpelyydelle yrittää selviytyä arkisista askareista.

2000-luvulla avoimen lähdekoodin liike synnytti vapaaehtoisia kehittäjäyhteisöjä. Vähitellen ne alkoivat myös tarjoamaan avoimia maksuttomia sosiaalisen median palveluja ja välineitä suurelle yleisölle. Jo alussa palvelut olivat sovellettavissa erinomaisen hyvin opetuskäyttöön, mutta aivan viime vuosina ne ovat tulleet yhä monipuolisemmiksi ja helpommin käyttöön otettaviksi palveluiksi, ja niiden opetuskäytön välinearvo on hyvin korkea. Olemme siis lopultakin saapuneet taitekohtaan, jossa voimme aidosti siirtyä tietokoneavusteisen opetuksen aikaisesta ATK-ajattelusta lähi- ja etäopetuksen rikastamiseen tieto- ja viestintätekniiikan (TVT) avulla sosiaalisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Nykypäivän koulussa opettajalla on siis halutessaan lukuisia mahdollisuuksia a) helpottaa omaa työtään ja b) samalla tukea oppilaiden yhteisöllisen tiedontuottamisen ja ongelmanratkaisun taitoja esimerkiksi sosiaalisen median ratkaisujen avulla.

Vapaasta tarjonnasta ja täydennyskoulutuksesta huolimatta suomalaisen kouluverkoston sosiaalisen median opetuskäytön saldo on vielä niukka ja pedagoginen osaaminen heikko:

”Suurimmat ongelmat löytyvät koulukulttuurin ja pedagogiikan vähäisestä muutoksesta, sekä siitä, että opettajilla ei ole riittäviä pedagogisia malleja teknologian siirtämiseksi omaan opetukseen.”(Opetusministeriö 2010, 28)

TVT:n opetuskäyttöä ohjaa sattumanvaraisuus ja epäsystemaattisuus myös pedagogisena asiana (ks. mm. Lawn, Pelgrum & Plomp 2008). Ymmärrys välineiden ja palvelujen mahdollisuuksista, toimintalogiikasta ja luotettavuudesta näyttää usein jäävän luulo- ja kuulopuheiden varaan. Yksi taustasyynä lienee kehityksen kiivaassa vauhdissa, jossa itse palvelut ja välineet rynnistävät aallon

voimalla eteenpäin, kun käytänteet ja teoria kahlaavat sen mainingeissa. (vrt. Sterling 2008.)

Professori Richard Sterling (2008) toteaa American University Radion haastattelussa, oppilaiden into käyttää uusia medioita on niin valtavaa, että opettajienkin tulisi miettiä keinoja valjastaa into oppimista hyödyttäväksi. Miksi ei siis tarttua uusien teknologioiden, sosiaalisen median ja uudenlaisen opettajuuden mahdollisuuksiin, vaikka se vaatiikin opettajalta itseltään suuria ponnistuksia oppia uutta ja poisoppia vanhasta? Vai onko nykykoulu yhä opettajakeskinen prosessi, joka vaatii oppilailta kokoaikaista paikalla oloa? (ks. Illich 1972)

2. Opetusteknologian arvo syntyy pedagogiikasta

Opetusteknologian pedagogisista soveltamisratkaisuista on tullut tulikuuma asia. Siitä on helppo esittää mielipiteitä, mutta sen kehittämistä ei uskalleta ottaa liioin opetus- ja kasvatusalalle yliopistoon (vrt. Kentz & Moilanen 2008, 63–63), eikä käytännön koulun arkityöhön. Martyn (2009) muistuttaa opettamisen kehittämisen sosiaalisesta ulottuvuudesta ja antaa yksinkertaisen vinkin, jota voidaan pitää yhtäläillä prosessin päämääränä kuin toiminnan lähtökohtana: opetusteknologian suurin arvo syntyy sellaisista pedagogisista lähestymistavoista, jotka edistävät vuorovaikutusta. Mieleen palaa Collinsin ja Sakamoton (1996) viisaus viidentoista vuoden takaa: ei (tietokoneiden) määrä, vaan (niiden) kekseliäs (pedagoginen) käyttö. On siis turhaa laskea, kuinka monta tietokonetta per oppilas pitäisi olla, jos niiden hyötykäyttö ei tavoittele vuorovaikutusta muiden kanssa.

Onnistuneet pedagogiset ratkaisut syntyvät taidosta ajatella tai tulkita perinteinen ratkaisu toisella tapaa. Lisäarvo pitää myös osata markkinoida oikein valitulle kohderyhmälle. Siinä, missä yksi yleisö kiittää ajasta ja paikasta riippumatonta suoratoisto luentolähetystä, ei toinen ymmärrä lainkaan sen lähtökohtia ja kysyy, mitä erilaista siinä on verrattuna perinteiseen luento.

3. Videon monipuolisuus korostuu opetuskäytössä

Usein uusien teknologisten avausten peruslähtökohta on tehdä opetus ja oppiminen ajasta ja paikasta riippumattomaksi. Opettajan oman toiminnan kannalta yksinkertaisinta on tallentaa perinteinen lähiopetustilanne ja tarjota se joko samanaikaisena live-lähetyksenä etänä olevalle yleisölle tai luentotallennuksena, johon opiskelijat voivat halutessaan palata myöhemmin (esim. Demetriadis & Pombortsis 2007.) Samanaikaisen tallennuksen ja lähetyksen edut liittyvät kohdeyleisön laajenemiseen luokkahuoneen seinien ulkopuolelle. Luentotallennus sen sijaan mahdollistaa sen, että opiskelija voi keskittyä lähiopetuksen aikana kuuntelemiseen ja vuorovaikutukseen opettajan kanssa ilman, että joutuu kynä sauhuten kopioimaan kuulemaansa vihkoon (McLure 2008).

Luentotallennuskäsitteen taakse sisältyy liikkuvan kuvan lisäksi ääni ja aktiot, tapahtumat, jotka tilanteessa käydään. Opiskelijalla on mahdollisuus tallenteen avulla ymmärtää syvällisemmin tapahtumissa, valinnoissa ja vuorovaikutuksessa rakentuva tarinan juoni – miksi ja mitä luennolla tapahtui. Hän kuulee esitetyt kysymykset, käydyn keskustelun ja näkee opettajan eleet ja ilmeet. Pelkät etu- tai jälkikäteen jaetut luentomonisteet eivät pysty välittämään opiskelijalle varsinaisen tilanteen vivahteita. Jos yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa, liikkuva kuva kertoo enemmän kuin tuhat staattista kuvaa.

4. Luentotallennus opiskelun tukena

Luentotallennus sopii erinomaisesti myös itseopiskelumateriaaliksi. Alan tutkijat eivät ole enää 10–15 vuoteen korostaneet, että teknologiaratkaisut parantaisivat oppimistuloksia. Toisaalta teknologiaratkaisujen, kuten luentotallennusten, avulla on mahdollista saavuttaa yhtä hyviä tuloksia kuin perinteisellä kontaktiopetuksella. (Demetriadis & Pombortsis 2007).

Veeramanin ja Bradleyyn (2008) kyselyn mukaan ainakin yliopistojen perustutkinto-opiskelijat arvostavat kursseja, joilla luennot tallennetaan jälkijakelua varten. Lähes kaikki vastaajat kokivat hyödylliseksi sen, että luennon sisältöön saattoi tutustua, vaikka opiskelija ei voinut osallistua lähiopetukseen. Lisäksi kolme neljäsosaa hyödynsi tallennuksia palauttaessaan muistiin luennon sisältöä ja valmistautuessaan tenttiin.

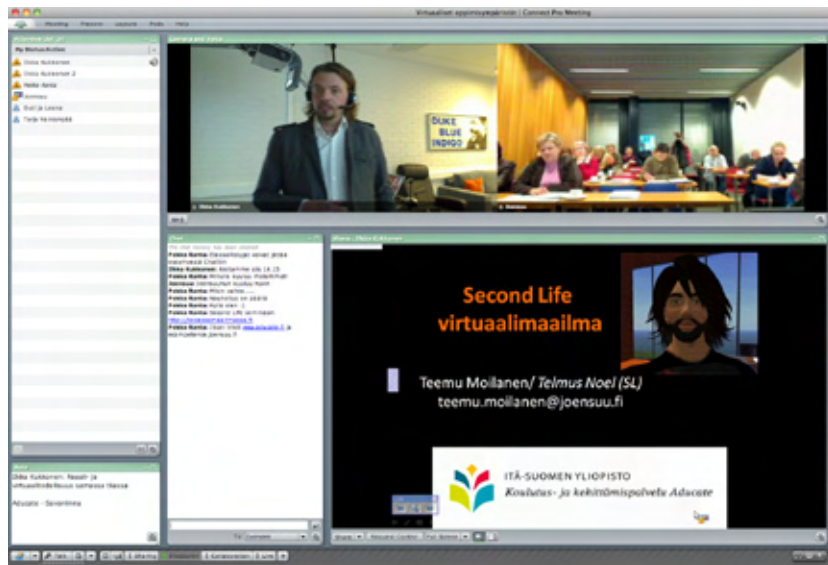
Luentotallennusten hyödyntäminen opetuksessa ei vähennä opiskelijoiden osallistumishalukkuutta luennoille. Mentchin (2008) tutkimuksen mukaan luentotallennuksia katselevat eniten ne opiskelijat, jotka osallistuvat kaikille tai lähes kaikille lähiopetuskerroille.

Luentotallennuksiin ja erityisesti niiden reaaliaikaiseen lähettämiseen liittyy teknisiä haasteita, jotka kuitenkin ovat nykyteknologian avulla ratkaistavissa. Jos luennoille osallistuu yhtä aikaa sekä lähi- että etäyleisö, molempien yleisöjen on nähtävä ja kuultava opetus täsmälleen samanaikaisesti. On miltei mahdoton käydä hedelmällistä vuoropuhelua, jos äänessä on viiveitä puolin ja toisin tai äänen ja kuvan laatu häiritsee vuorovaikutuskokemusta.

Tällaisia epäonnistuneita luentotallennuskokemuksia syntyi vielä muutama vuosi sitten. Nyt halvimpienkin tietokoneiden kapasiteetti riittää yksinkertaiseen etäosallistumiseen ja yhä useampi oppilaitos on varustanut ainakin osan luokkahuoneistaan tallennuslaitteistolla. (McLure 2008.)

Valmiita luentotallennuslaitteistoja alkaa olla markkinoilla jo useampia. Sopivimman järjestelmän löytää, kun pohtii tulevaa käyttöä. Osallistuuko luento- ja lähi- että etäyleisöjä vai vain jompaakumpaa? Ovatko kaikki samassa tilassa vai omilla koneillaan kodeissa ja työpaikoilla? Halutaanko käyttää oheismateriaalia, kuten video- tai audiotallenteita, kuvia tai materiaalia dokumenttikannerilta? Liikkuvatko puhujat vai istuvatko he tietokoneensa ääressä? Onko luennon luonne keskusteleminen vai riittääkö, että yksi puhuu ja muut kuuntelevat?

Pikaviestimet, kuten Skype ja Live Messenger riittävät silloin, kun osallistujia on vain muutamia, ja jokainen osallistuu tilaisuuteen omalta koneeltaan. Yleisön laajetessa myös järjestelmälle asetetut vaatimukset kasvavat. Useampi osallistuja ja erilaisten opetusmateriaalien ja opiskeluvälineiden käyttö vaativat erityisen verkkokokous- tai konferenssijärjestelmän. Hämeen kesäyliopiston (2009) teettämän selvityksen mukaan markkinoilla on useita hyviä vaihtoehtoja, joista oppilaitokset voivat valita itselleen parhaiten sopivan. Jo nyt monesta oppilaitoksesta löytyy esimerkiksi Adobe Connect Pro –verkkokokousjärjestelmä (Hämeen kesäyliopisto 2009, 31).



Kuva 1. Verkkokonferenssin välityksellä opettaminen, opiskelu tai kokoustaminen ovat useissa oppilaitoksissa ja työorganisaatioissa osa päivittäistä työtä.

5. Tilasta ja ajasta vapaa osallistuminen

Olipa käytössä millainen laitteisto tahansa, luentotallennus ja -jakelu laajentavat osallistumisen käsitettä. Maantieteelliset etäisyydet, oppimisvaikeudet, ja sosiaaliset ongelmat eivät enää ole esteenä luento-opetukseen osallistumiselle. Systemaattinen luentotallennus luo puitteet jatkuvalle oppimiselle. Kun perinteisesti luento-opetus on nähty ainutlaatuisena tapahtumana, jossa opettaja luennoi (tarjonta) ja opiskelijat kuuntelevat (kulutus) samanaikaisesti, luentotallennus mahdollistaa myös eriaikaisen tarjonnan ja kulutuksen. Opiskelijat voivat seurata opetusta silloin, kun se heille itselleen parhaiten sopii.

Verkkovideo mahdollistaa myös tapahtumien ja opetuksen tallentamisen ja jakelun täysin uusille yleisöille. Esimerkiksi Oppiminen eri maailmoissa -konferenssissa Savonlinnassa elokuussa 2009 oli käytössä Second Life -luentosali, jossa audiovisuaaliset esitysokalut integroitiin vastaaviin todellisiin työkaluihin. Konferenssista välitettiin video Second Lifen varjokonferenssiin, ja toisaalta myös varsinaisessa luentosalissa paikalla olleet näkivät, mitä varjokonferenssissa tapahtui, koska sieltä välitettiin vastaavaa videokuvaa luentosaliiin. Video siis välittyi todellisesta virtuaaliseen ja toisin päin reaaliajassa, jolloin

syntyi eräänlainen sekoitetun todellisuuden, mixed reality, konferenssi. Näin pieneenkin tapahtumaan voi osallistua jopa satapäinen yleisö, mikä ei ilman nykyaikaista videokonferenssiteknologiaa olisi taloudellisesti mahdollista.

Osallistumisen käsite laajenee myös silloin, kun kansainväliset asiantuntijat tuodaan yleisönsä luo verkkovideota hyödyntäen. Nykyaikainen teknologia mahdollistaa kaksisuuntaisen vuorovaikutusmahdollisuuden, jolloin kansainvälinen asiantuntija voi seurata ja kommentoida luentoa tai opiskelija voi esittää kysymyksiään reaaliajassa. Näin esimerkiksi tohtorikoulutettavien ohjaamiseen saadaan kustannustehokkaasti kansainvälistä osaamista. Verkkovideon kiistattomat edut liittyvät sen aikaansaamaan saavutettavuuteen. Verkkovideo edistää pedagogista demokratiaa, kestäväää kehitystä ja on ekologinen vaihtoehto, koska sen avulla voi vähentää matkustamista. Opettajat voivat opettaa paikallisesti, ja silti opetus voidaan tarjota globaalisti. (Kukkonen 2009.)

6. Kolmiulotteiset virtuaalimaailmat oppimisympäristöinä

Virtuaalimaailmat tarjoavat yhden lisämahdollisuuden hyödyntää liikkuvaa kuvaa opetuksessa ja oppimisessa. Kymmeniä vuosia nämä maailmat on liitetty tieteisromaaneihin ja -elokuviin. Niissä ne on nähty eräänlaisena teknologian ja ihmisen mielikuvituksen liittona.

Fiktion ja viihteen tohinassa on harmittavalla tavalla jäänyt varjoon se tosiasia, että opetukselle ja oppimiselle on ollut tarjolla jo useita vuosia maksuttomia ja varsin käyttökelpoisia virtuaalimaailmoja. Mitä nämä virtuaalimaailmat ovat ja keitä ovat avattaret?

6.1 Virtuaalimaailmat ja avattaret

1990-luvun alussa Neal Stephenson sijoitti tarinan Snow Crash (1992) Metaverse –keinotodellisuuteen, jonka hahmoja ovat avattaret. Kirjan kautta avatar termi levisi ensi alkuun kuvaamaan kolmiulotteisten maailmoiden käyttäjien hahmoja ja lopulta se alkoi tarkoittamaan aivan yleisesti käyttäjien hahmoja internetissä. Käytännössä avatar on usein avain virtuaalimaailmaan, se edustaa tavalla tai toisella käyttäjäänsä. Oppimisympäristöprojekteissa avatar on usein

hyvin totuudenmukainen tulkinta toimijasta itsestään (opettajasta, ohjaajasta, oppijasta, asiantuntijasta jne.). Avatar voi olla myös illuusio itsestä, kokonaan toisenlainen verkkopersoona kuin mitä toimija itse on. Muokattavuus antaa tekijälle vapaat kädet. Jokainen tarvitsee kuitenkin avattaren, jotta voi kommunikoida, vuorovaikuttaa, liikkua ja toteuttaa tavoitteitaan virtuaalimaailmassa. Avatar on virtuaalimaailmaan kirjautunut käyttäjä, jota edustaa hahmo. Yhtäaikaisia käyttäjiä voi olla kymmeniätuhansia ympäri virtuaalista maailmaa.

Palataan vielä Stephensonin keinotodellisuuteen. Snow Crashissa Metaverse on kuvitteellinen maailmankaikkeuden aineeton metakerros. Nopeasti Stephensonin ”metaverse” alkoi terminä tarkoittaa erilaisia virtuaalimaailmoita. Enää virtuaalimaailmat eivät ole kirjojen sivulla tai valkokankaalla vaan internetissä. Samalla niitä on alettu pitää heikkona signaalina internetin tulevasta kehityksestä. Verkkotulevaisuuden uskoa ladataankin käsin kosketeltavaan ja mukaansa tempaavaan haptiseen immersiviseen internetiin. Virtuaalimaailmat, kuten Gaia Online, Active Worlds, Kaneva, Open Sim, Reaction Grid ja Second Life, ovat siis alkaneet konkretisoida opetuksen ja oppimisen potentiaaleja kehityssuuntia, jossa teknologia sulautuu teknologiaan.

Nykykehitystä on vienyt askeleen eteenpäin Googlen Street View-palvelu. Sen avulla suurelle yleisölle konkretisoituivat puhkaisut eri teknologioiden, datainformaation ja palvelujen välimaastoon. Kun suomalaisesta periferiasta ja kirkonkylien taajamista tuli kevättalvella 2010 osa kansainvälistä maailmanlaajuista kalanlinssikarttaa, niin samalla käynnistyi innokas ja innovatiivinen keskustelu siitä, mistä 3D-ympäristöjen opetuskäytössä voi tulevaisuudessa olla kysymys.

6.2 Second Life – toinen elämä

Nimi Second Life (SL) – toinen elämä – kuvaa osuvasti amerikkalaisen Linden Labin kehittämää virtuaalista reaaliaikaisen maailman mallinetta. Second Lifen sisältö on kokonaisuudessaan käyttäjien itsensä luomaa. Toisin sanoen, Linden Lab -konsortio tarjoaa todellisen tyhjän maailman, ja käyttäjien tehtävä on rakentaa maisemat ja miljööt.

Reaaliaikaisen maailman virtuaalinen mallinne tarkoittaa mm. sitä, että SL:stä löydät niin Pariisin kuin Roomankin ja molemmat useina erilaisina versioina – fotorealisticena miljöönä tai fantasian elävöittämänä ympäristönä. SL ei ole

pelkkä 3D-ympäristö, vaan se on yhtäläillä elävän elämän ilmiöiden maisema. Jos nyt nauraen kysyt, täyttyykö vatsasi englantilaisella aamiaisella Second Lifessa, niin vastaan, että täyttyy, jos ymmärrät yhdistää reaali maailman jääkaapilla käynnin virtuaaliseen hetkeesi brittipubissa.

Avattarien välinen sosiaalisuus on Second Lifen keskeinen idea. Jos lähdet matkalle yksin, olet yhtä yksin kuin matkoillasi reaali maailmassa. Silloin tarkastelet paikkoja, lueskelet lehtiä, keskustele satunnaisten ohikulkijoiden kanssa. Olet vapaa vailla muiden laatimia suunnitelmia. Jos taskussasi on Linden dollareita (1\$=250 Linden\$, 1€=330 Linden\$), voit ostaa itsellesi matkamuistoja. Jos olet rahatta, voit pyrkiä töihin vaikkapa publiin ja ansaita ahkeruutesi mukaan.

Second Life -virtuaali maailmaa ei ole alun perin suunniteltu oppimisympäristöksi, mutta nopeasti opetus- ja kasvatusalan kenttä on oivaltanut, että SL on loistava mahdollisuus toteuttaa opetusta pedagogisesti mielekkäällä tavalla erilaisille yleisöille ja yhteisöille. Second Lifessa korostuu sosiaalisuus, jota pidetään nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppimisen kulmakivenä.

6.3 Salakavalasti hiipivä oppimishalukkuus

Second Life uppouttaa oppijan opintielle, väittävät amerikkalaistutkijat Karl M. Kapp ja Tony O'Driscoll (2010, 55). He liittävät Second Lifeen kaavan $I \times I = E$ eli ympäristön/tilan immersio kertaa toimijoiden välinen vuorovaikutus (interaction) on yhtä kuin sitoutuminen (engagement). Kapp ja O'Driscoll puhuvat hyvästä oppimistilan tai -ympäristön suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä ihmisistä oppimiseen sitoutumisen ehtona. Samat ajatukset siis toimivat opetuksen ja oppimisen tukipilareina niin virtuaali maailmassa kuin reaali maailmassakin. Eroksi he alleviivaavat sen, että perinteinen plusmerkki on kaavassa kääntynyt kertomerkitseksi – eli se tuottaa moninkertaisen tuloksen. Niin ikään kaava on kiinnostava, kun sitä tarkastelee nollakertoimen näkökulmasta. Oppijan sitoutuminen ja tulokset eivät synny pelkästään vertaisten vuorovaikuttajien kollaboratiivisesta voimasta, eikä myöskään puhtaasta tilainspiraatiosta. Virtuaali maailmassa opiskelu ja opettaminen vapauttaa toimijat tekstipohjaisesta oppimisesta eli siitä, mitä ns. e-oppiminen vielä usein on. Ratkaisevassa asemassa ovat toimijat itse ja heidän välinen vuorovaikutuksensa. Myös

Second Life -virtuaalimaailmaan osallistuminen edellyttää avatar-hahmoa. Jokaisen avattaren takana on siis aivan oikea ihminen. Kirjautumisvaiheessa käyttäjä valitsee itselleen perushahmon, jota voi halutessaan muokata mieleisekseen. Yhdelle käyttäjälle avatar edustaa virtuaalimaailmassa samaa persoonaa kuin mitä hän on reaaliaimailmassa: sama sukupuoli, ammatti, ikä, ulkonäkö. Toiselle taas avatar on haavekuva. Jollekin se on satuolento tarinalla tai ilman. Viisas avatar ymmärtää, että Second Life ei ole peli, eikä avatar pelaaja.

Second Lifeen liittyvä empiirinen tutkimus on meillä Suomessa vielä aivan alkutekijöissään, joten opetus- ja kasvatusalalla on tällä saralla tärkeää tekemistä. Kansainvälinen tutkimus (mm. Dickey 2005; Hudson 2009; Yellowlees & Cook 2006) raportoi opetuskäytön kokemuksia, joissa on korostettu mm. 3D-rakentamista (opiskeltava kurssi perustuu rakentamiseen), yksittäisten kurssien opettamista joko kokonaan tai osittain Second Lifessa, Second Lifen käyttöä osana korkeakouluopetusta tai Second Lifea yhtenä etäopetuksen muotona. Vaikka simulaatiot ja mallinnukset liitetään tyypillisiin esimerkkeinä Second Life -opetukseen, niiden osuus on vielä kovin vähäinen.

Yellowlees ja Cook (2006) tunnetaan Hallusinaatioiden talosta (<http://maps.secondlife.com/secondlife/Sedig/26/45/22>), jossa kävijä ”kokee” skitsofrenian visuaalisena ja auditiivisena kokemuksena. Tutkimus kertoo lyhykäisyydessään, että 75 prosenttia tutkimukseen osallistuneista kävijöistä ilmoitti ”ymmärryksensä sairautta kohtaan kasvaneen” (emt).

Ken Hudsonin (2009) Second Lifeen liittyvä tutkimus on kiinnostava työ oppimistulosten näkökulmasta. Hän raportoi oppimistulosten parantuneen selvästi sen jälkeen, kun Second Life otettiin osaksi tullirajajarjoittelua Yhdysvaltojen ja Kanadan rajalla.

“Vuonna 2007 opiskelijoista 56 prosenttia menestyi testissä, mutta vuoden 2008 loppuun mennessä, jolloin simulointi otettiin käyttöön, onnistumisprosentti nousi 95:een” (Hudson 2009,1).

Kuten usein monet hyvät ideat, myös Hudsonin rajamuodollisuuksien harjoitteluympäristö syntyi autenttisesta ongelmasta, joka oli tavalla tai toisella ratkaistava. Syyskuun 2001 terrori-iskun jälkeen tullirajajarjoittelu Yh-

dysvaltojen ja Kanadan rajalla ei ollut enää mahdollista, joten kurssi siirtyi Second Lifeen.

Second Life opetusympäristönä tarjoaa monia etuja perinteiseen luokkahuoneopiskeluun verrattuna. Toimijoiden välillä vallitsee demokraattinen suhde ja matala hierarkia, tekemisen ja toiminnan intressiin liittyy sosiaalinen oppiminen (yhteiset tavoitteet tunnustetaan nopeasti, toista autetaan ja apu otetaan mielellään vastaan), ja toimijoilla on vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja mehenki (kollektiivisuus ja kollegiaalisuus). Myös henkinen läsnäolo on pitkäjänteistä, mikä näkyy jaksamisena, asiaan paneutumisena ja itseohjautuvana taitojen oppimisena sekä kekseliäinä ratkaisuin. (Kentz & Moilanen 2010.)

Second Lifessa opettaminen edellyttää hyvää etukäteissuunnittelua, järjestelyjä ja kiinnostavaa pedagogista lähtökohtaidea sekä opiskelijoiden valmistamista siihen, ettei kaikki aina suju tuossa tuokiassa. Second Life -saaristoa ei ole alunperin suunniteltu opetuskäyttöön tai oppimisympäristöksi, ja se on seikka, joka on hyvä muistaa kritiikkiä esitettäessä. Virtuaalimaailma tarjoaa kuitenkin opetuskäyttöön erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia myös niille, jotka eivät halua ostaa tai vuokrata saarimaata. Useat hyödyntävät SL:ää opetuksen fasiliteettina, mikä tarkoittaa SL:n hyödyntämistä oppimismaisemana. Toisille taas SL on opetuksen resurssi, joka tarkoittaa toisten käyttäjien luomien sisältöjen hyödyntämistä tai niiden yhdistämistä.

7. Tilaratkaisut tukevat vuorovaikutusta

Itä-Suomen yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducaten Savonlinnan yksikkö on kehittänyt räätälöityjä verkkovideon välitys- ja tallennusjärjestelmiä vuodesta 2003 lähtien. Kehitystyön myötä eri puolille Suomea on syntynyt viisi laajaa installaatiota, joista laajin on yli sataan luokkatilaan toteutettu tallennusratkaisu.

Opettajien opetusteknologiset taidot ovat viime vuosina kasvaneet. Siitä huolimatta teknologisten ratkaisujen on oltava helppokäyttöisiä ja niin automaattisia, etteivät ne häiritse opettajan varsinaista työtä. Vaikka verkkovideoita on voitu jo vuosia jakaa sekä todellisessa että virtuaalisessa maailmassa kuten Second Lifessa, on opetusteknologisessa kehitystyössä haluttu suuntautua entistä

automaattisempiin ratkaisuihin. Lisäponnna etäopetuksen kehittämiseen ovat tuoneet viimeaikaiset oppilaitosten yhdistymiset ja yhteistyön tiivistäminen maantieteellisesti hajallaan sijaitsevien toimijoiden välillä, samalla kun matkustuskustannuksia on haluttu karsia entisestään.

Myös Savonlinnassa haluttiin jatkaa verkkopedagogista kehitystä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan, jossa opettajan ei tarvitsisi muuttaa opetustaan, vaikka hän ottaisi opetukseensa mukaan eri mediakanavat ja teknologiavälineet sekä yleisöt pedagogisesti harkitulla tavalla (Kentz, Kukkonen & Moilanen 2009). Jo aiemmin oli käynnistynyt Love-hanke⁵ (*Luova ja oppiva organisaatioverkosto Etelä-Savossa*), ja sen yksi tavoite oli kehittää täydennyskoulutukseen osallistuvien opettajien etäopetustaitoja. LOVE-hankkeen tueksi käynnistettiin keväällä 2009 LiveLab-projekti, jossa haluttiin integroida etä- ja lähiopetus uusien teknologiaratkaisujen avulla.

8. Samanaikaisyleisöjen haaste

LiveLab-kehitystyö käynnistyi perusteellisella pohdinnalla, miten fyysisen lähiopetusilanteen opiskelijat ja opettaja voisivat jakaa saman virtuaalisen opetuskokemuksen kuin ne, jotka osallistuvat luentoan etänä. Kehittyneet tekniset ratkaisut, joissa projektiot ovat todellisen kokoisia ja virheettömiä, tietenkin auttavat osallistujia saavuttamaan samankaltaisen tunteen, mutta yksin teknologia ei rohkaise vuorovaikutukseen. Parhaimmillaankin teknologia mahdollistaa vain pinnallisen kommunikoinnin läsnäolijoiden ja virtuaalisten Second Life –avatarin välillä, mutta ei tilasta riippumatonta vilkasta kommunikointia ja vuorovaikutusta.

Nykyteknologialla lähi- ja etäyleisöjen yhdistäminen ei ole teknisenä installaation erityisen monimutkainen, mutta pedagogisena asiana ns. samanaikais-

5 Love -hankkeen tavoitteena on edistää työorganisaatioiden kehittymistä oppivanorganisaation suunnassa, ratkaisemalla oman työyhteisön luoma kehittämishaaste. Loven sisähanke Live (Learning and Innovative Environments) vastasi ratkaisun teknologiavarustelusta. Hankkeeseen hakuvaiheessa kaikista kehittämishaasteista 87% ja valituista kehittämishaasteista prosenttia kietoutuvat tavalla tai toisella tieto- ja viestintätekniiikan problematiikkaan. (Kentz 2010.)



Kuva 3. Kehittäjät LiveLabin ensimmäisessä kokeilussa, jossa yhdistettiin viiveetön video Second Life virtuaalimaailmaan. Kuvassa vasemmalta oikealle Moilanen, Kentz ja Kukkonen.

9. Kehitystyötä käytön ehdoilla

Echo360:n kaltaisen laitteiston avulla on helppo luennoida ja välittää luennot monien eri jakelukanavien kautta reaaliajassa. Jakelukanavina voidaan käyttää esimerkiksi Adobe Connect Professional –kokoushuoneita tai Second Lifea. Samalla prosessi oli mahdollista automatisoida niin, että video tallentui synkronisesti muun opettajan käyttämän materiaalin ja laitteistojen kanssa.

Erilaiset mobiililaitteet ovat yleistyneet erityisesti nuorten keskuudessa, ja muuttaneet heidän mikroajankäyttöään. Echo360-järjestelmä yhdistettynä TilavirtaTM-tekniikkaan sallii tallennusten tilaamisen podcasteina tai sähköpostina, eli tallennuksia voi esimerkiksi kuunnella omalla mp3-soittimella tai katsoa Flash-videoita millä tahansa tietokoneella kotona tai oppilaitoksessa. Podcastien suosio opiskelijoiden keskuudessa onkin yllättänyt maailmalla monet opettajat (Read 2007).

Luokkahuoneeseen asennettiin liikkeen tunnistava kameratekniikka, jonka avulla todellinen opetustilanne osallistujineen voidaan projisoida virtuaalisiin maailmoihin. Äänijärjestelmä suunniteltiin niin, että läsnäolijat voivat liikkua ja keskustella luokkahuoneessa normaalisti ilman, että äänenlaatu Second Lifen kaltaisessa virtuaalimaailmassa tai tallennuksessa häiriintyy. Keskustelu voi sinkoilla vapaasti todellisen ja virtuaalisen opetustilan välillä eikä ääni kaiu tai särise.

Myös ympäristö vaikuttaa siihen, millainen oppimiskokemus välittyy virtuaalisen ja reaalisen välillä, ja siksi luokkahuoneen sisustuksessa käytettiin värejä ja huonekaluja, jotka voivat löytyä mistä tahansa olohuoneesta – myös olohuoneesta Second Lifessa. Näin haaste, joka aluksi näytti vain teknologiselta, sai suunnittelijat kiinnittämään huomiota vuorovaikutuksellisuuteen, toiminnallisuuteen ja lopulta jopa sisustukseen liittyviin seikkoihin - aivan kuten Karl M. Kapp ja Tony O’Driscoll (2010, 55) sitoutumisen kaavassaan ennakoivat. Kehitystyön tuloksena syntyi täysin uudenlainen luokkahuone. Luokkahuone ei ole vain teknologisia ratkaisuja hyödyntävä tulevaisuuden luokkahuone vaan myös oppimistila, jonka sisustus pyrkii aktivoimaan ihmisiä luovuuteen, kokemusten jakamiseen ja kommunikointiin. Tilassa Second Life ja muut etäopetuksen menetelmät avautuvat todellisille henkilöille samoin kuin he olisivat läsnä virtuaalisessa maailmassa! (Kentz, Kukkonen & Moilanen 2009.)

10. Oppiminen kuuluu kaikille!

Tuore OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen toimitti kymmenen vuotta sitten julkaisun ”Opettaja vuonna 2010”. Raportti kokoaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen OPEPRO:n selvitystyön. Kun lukee Luukkaisen nostoja, niin lukee kymmenen vuoden takaa tätä päivää, mutta ei niinkään ennakoinnin näkökulmasta kuin nykytilakuvauksena. Toisin sanoen, olemme monessa suhteessa yhä samoilla sijoillamme kuin olimme silloin, mutta olemme tässä välissä ehtineet pudota tietoyhteiskunnan kärkisijoilta.

Kun meille osoitetaan koulutusrahaa, niin purnaamme puutteellisen teknologiavarustelun ja infrastruktuurin perään. Kun kunnat ajantasaistavat ja varustelevat oppimisympäristöjä, niin ammattilehtien yleisönosastot heräävät puolustamaan opetuksen pedagogista kehitystyötä. Nurinan ja pallottelun keskellä on aika pysähtyä pohtimaan oppimisen kaikkein kiinnostavinta ulottuvuutta – sen sosiaalisuutta. Oppiminen kuuluu myös koulussa kaikille, ei yksin oppilaille.

Lähteet

- Collins, B.A. & Sakamoto, T. (1996). Children in the information age. Teoksessa B. A. Collis ym. (toim.), *Children and computers in school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demetriadis, S. & Pombortsis, A. (2007). E-lectures for flexible learning: a study on their learning efficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 147–157.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439–451.
- Hudson, K. (2009). Virtual world simulation training prepares real guards on the US-Canadian border: Loyalist College in Second Life. Linden Lab. http://secondlifegrid.net.s3.amazonaws.com/docs/Second_Life_Case_Loyalist_EN.pdf (luettu 16.3.2010)
- Hämeen kesäyliopisto (2009). *Selvitys verkkokokous- ja konferenssijärjestelmistä. Avoimet verkostot oppimiseen. Raportti 2009*. http://www.hameenkesayliopisto.fi/itk/documents/selvitysraportti_verkkokokous.pdf (luettu 23.5.2010)
- Illich, I. (1972). *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Suomentanut Aarne Valpola. Alkuperäinen teos: Deschooling society (1971). Delfinikirjat. Otava.
- Kapp, K. & O’Driscoll, T. (2010). *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- Kentz, M.B. (2010). ”Tällainen koulutus tulisi tehdä pakolliseksi kaikille opettajille! Myös uudet tulevat opettajat tulisi kouluttaa tässä hengessä.” – *Kokemuksia ja havaintoja opettajien täydenniskoulutuksesta oppivan yksilön ja organisaation viitekehityksessä. Love-hankkeen väliraportti*. Itä-Suomen yliopisto, Aducate. (Julkaisematon)
- Kentz, M.B., Kukkonen, I.T. & Moilanen, T. (2009). Empiriaa ja mallinnusta. Second Life opetuskäytön erityispiirteitä. Teoksessa M. Mielty & H. Murto (toim.), *Me Tahdomme! Huominen on täällä tänään. Interaktiivinen Tekniikka Koulutuksessa. Konferenssi 23.–24.4.2009*. Hämeen kesäyliopiston julkaisusarja, Sarja B., 44.
- Kentz, M.B. & Moilanen, T. (2008). Opettamisen ja oppimisen skenaario. Teoksessa K. Laitinen & M. Rissanen (toim.), *Virtuaalisia yhteisöjä, ajatuksia ja avoimuutta: sosiaalinen media opetuksen ja oppimisen tukena. Smoot-hankkeen selvitys*. Kuopion yliopisto, 55–64.
- Kentz, M.B. & Moilanen, T. (2010). *Second Life virtuaalimaailma: aikuisen oppijan koulutusmaastosta Uuden Koulun maisemaksi?* Uusi Koulu - Koulu media-aikaudella-seminaari, Mikkeli 19.3.2010.

- Kukkonen, I.T. (2009). *“Teach Local – Teach Global”*: Integrating the physical and virtual learning environments. International Conference on Technology Supported Learning & Training: Online Educa Berlin, December 2–4, 2009. <http://love2learn.fi/blogi/wp-content/uploads/2009/11/kukkonen.pdf> (luettu 20.3.2010)
- Lawn, N., Pelgrum, W.J. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: Springer.
- Martyn, M.A. (2009). Engaging lecture capture: lights, camera...interaction! *Educause Quarterly Magazine*, 32(4). <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/EngagingLectureCaptureLightsCa/192960> (luettu 23.5.2010)
- McLure, A. (2008). Lecture capture: Fresh look. *University Business: Solutions for higher education management*, April 2008. <http://www.universitybusiness.com/viewarticle.aspx?articleid=1043> (luettu 23.5.2010)
- Mentch, M. (2008). Lecture capture and attendance. *Academic Technology*. The ITAC White paper series, No 1. Case Western Reserve University. <http://www.case.edu/its/itac/content/assessment/images/lecture%20capture%20and%20attendance.pdf> (luettu 23.5.2010)
- Opetusministeriö (2010). *Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntakehittäminen. Valmisteluryhmän väliraportti*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/tietoyhteiskuntakehittäminen.pdf> (luettu 20.5.2010)
- Read, B. (2007). How to podcast campus lectures. *The Chronicle of Higher Education*, 30th January 2007. http://www.itr8.com/attachments/chronicle_on_campus_podcasting.pdf (luettu 23.5.2010)
- Sterling, R. (2008). *Writing, technology, and teenagers. Kojo Nnamdi show*. <http://thekojonnamdishow.org/shows/2008-04-29/writing-technology-and-teenagers> (luettu 23.5.2010)
- Veeramani, R. & Bradley, S. (2008). Insights regarding undergraduate preference for lecture capture. UW-Madison online-learning study. <http://www.uwebi.org/news/uw-online-learning.pdf> (luettu 23.5.2010)
- Yellowlees, P. M. & Cook, J. N. (2006). Education about hallucinations using an internet virtual reality system: A qualitative survey. *Academic Psychiatry*, 30(6), 534.

OPISKELIJOIDEN NÄYTTELEMÄT ONGELMATILANTEET VIDEOILLE JA HYÖTYKÄYTTÖÖN SYTYKKEIKSI!

Päivi Hakkarainen ja Kati Vapalahti

Opetuksen yksi keskeinen haaste on rakentaa todellista elämää vastaavia oppimisympäristöjä – oli kyse sitten yksityiselämän, työelämän tai yhteiskunnallisen elämän ympäristöihin liittyvistä tilanteista. Erityisesti yliopisto-opetuksen yhtenä ongelmana on nähty etäännyminen tilanteista, joissa työelämän asiantuntijat toimivat (Enkenberg 2001). Ongelmaksi on nähty se, etteivät opiskelijat osaa soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja työelämän tilanteissa. Oppimistutkimuksen käsittein voidaan puhua siirtovaikutuksen eli transferin heikkoudesta.

Tässä artikkelissa esitellään kaksi menetelmää, joissa tuotetaan korkeakouluopiskelijoiden kanssa videoita. Videot kuvaavat sosiaalialan ja hallintotieteiden piiriin liittyviä työelämän mahdollisia ongelmatilanteita. Molemmissa menetelmissä opiskelijat näyttelevät ongelmatilanteet videoille, ja nämä videot puolestaan saatetaan hyötykäyttöön – opiskelun ja oppimisen ”sytykkeiksi” vertaisopiskelijoille. Ensimmäisessä menetelmässä Mikkelin ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelijat tuottivat videoituja ongelmatilanteita osana draamaopetusta. Toisessa menetelmässä Lapin yliopiston hallintotieteiden opiskelijat tuottivat ongelmatilanteita osana tapausperustaista opetusta. Molemmissa menetelmissä videokuvauksessa ja editoinnissa hyödynnettiin oppilaitoksessa toimivaa, videotuotantoon erikoistunutta yksikköä. Vaikka menetelmiä on tässä käytetty korkeakouluopetuksessa, niitä voidaan oppiaineeseen ja kohderyhmään sovellettuna hyödyntää niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin opetuksessa.

1. Video kontekstuaalisessa, mielekkäässä opiskelussa ja oppimisessa

Tavoiteltaessa käytäntöön sovellettavaa osaamista, on opetuksen ja opiskelun kontekstuaalisuus keskeistä. Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan, että opetuksessa ja opiskelussa hyödynnetään tosielämän ympäristöihin ja tilanteisiin tai näiden simulaatioihin kytkeytyviä oppimistehtäviä (Jonassen 1995, 2000). Oppimistutkimus on osoittanut, että kontekstuaalinen opiskelu edistää oppimisen

siirtovaikutusta erityisesti silloin kun tietoja ja taitoja opiskellaan useammassa kuin yhdessä kontekstissa (Bransford ym. 2000). Opiskeltaviin ilmiöihin liittyvät tapaukset ja ongelmatilanteet voivat toimia kontekstuaalisen opiskelun lähtökohtana ja tukena.

Tässä artikkelissa kuvattujen opintojaksojen yhtenä keskeisenä suunnittelun lähtökohtana on ollut Opetus, mielekäs opiskelu ja oppiminen -malli (Kuvio 1) (Hakkarainen 2007, 2008, 2009; Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo 2007, 2009). Mallin avulla myös arvioitiin opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta, opiskelusta ja omasta oppimisesta. Malli sisältää kolme pääluottuvuutta: opetuksen, opiskelun ja oppimisen. Yhteydet näiden välillä ovat ehdollisia: opetus ei välttämättä johda opiskelijoiden opiskelemiseen, eikä opiskelu välttämättä oppimiseen.

Opetus ymmärretään mallissa laajasti mielekästä opiskelua tukevan ympäristön suunnitteluksi ja organisoimiseksi sekä opiskelijoiden mielekkään opiskelun ja oppimisen tukemiseksi ja ohjaukseksi. Opetusta voidaan toteuttaa erilaisten pedagogisten mallien avulla (esim. tapausperustainen opetus). Tässä artikkelissa esitellyissä opetuskokeiluissa sovellettiin videoitua foorumiteatteria sekä tapausperustaista opetusta.



Kuvio 1. Opetus, mielekäs opiskelu ja oppiminen -malli (Hakkarainen 2007, 2008, 2009; Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo 2007, 2009).

Mielekästä opiskelua mallissa määrittävät 17 keskenään vuorovaikutteista ominaispiirrettä, jotka on valittu aiemman teoreettisen ja empiirisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta (ks. Hakkarainen 2007). Mielekäs opiskelu ei edellytä kaikkien ominaispiirteiden yhtäaikaista toteutumista, vaan tietyillä opintojaksoilla tai niiden osissa painottuvat tietyt ominaispiirteet. Tässä artikkelissa kuvatuilla opintojaksoilla korostuu kontekstuaalisuus: videoissa kuvattiin arkipäivän työtilanteisiin liittyviä tapauksia ja ratkottiin niihin liittyviä ongelmia. Oppimisen tuloksia ovat Opetus, mielekäs opiskelu ja oppiminen -mallissa sekä tieteenalakohtaiset että osittain siirtovaikutteiset tiedot ja taidot.

Opetusta, opiskelua ja oppimista tapahtuu kaikkialla, niin formaalin koulutusjärjestelmän piirissä kuin sen ulkopuolellakin. Yksi formaalin koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuvan opetuksen haaste on luoda siltoja opiskelijoiden kokemusmaailmaan ja yhteiskunnalliseen todellisuuteen – tällöin puhutaan informaalia oppimista hyödyntävästä pedagogiikasta (Kumpulainen ym. 2010). Haasteena on luoda oppimistilanteita, joissa opiskelijat saavat hyödyntää tietoa ja taitoja, jotka on hankittu formaaleissa (esim. ammatillinen koulutus), informaaleissa (esim. arkikokemukset) sekä nonformaaleissa oppimistilanteessa (esim. harrastukset ja kolmas sektori).

Mikä sitten on videon rooli kontekstuaalisessa, mielekkäässä opiskelussa ja oppimisessa, joka perustuu tapausten ja tilanteiden kautta oppimiseen? Video voi toimia opiskelun ja oppimisen lähtökohtana havainnollistamalla tapausta tai esittämällä tietyn ongelmatilanteen katsojien ratkaistavaksi. Parhaimmillaan videolla on voimaa sytyttää ja laukaista (trigger) tapaukseen liittyvää keskustelua, pohdintaa ja ongelmanratkaisua (Schwartz & Hartman 2007). Tapausperustaisen opetuksen ja ongelmaperustaisen oppimisen (ks. Hakkarainen & Poikela tässä kirjassa) yhteydessä puhutaankin usein videotriggereistä (video triggers, trigger videos, trigger films), joiden katsominen sytyttää opiskelun. Videon katsomista voi seurata erilaisia yksilö- tai ryhmätehtäviä, joissa etsitään ratkaisuja ja syytä tilanteisiin tai pohditaan mahdollisia seurauksia.

Tapausperustaiseen opetukseen liittyvät, videota sisältävät multi- tai hypermediamateriaalit on todettu hyväksi työkaluiksi erityisesti kauppatieteiden, oikeustieteiden, lääketieteen, arkkitehtuurin, insinööritieteiden, vieraiden kielten opetuksessa sekä opettajankoulutuksessa (ks. esim. Brophy 2004; McLellan 2004; Puroila & Kumpulainen 2005). Tapausten ja tilanteiden kautta opiskel-

taessa opettaja voi käyttää jo olemassa olevia videoita tai tuottaa videoita yhdessä opiskelijoiden kanssa, kuten tässä artikkelissa kuvatuilla opintojaksoilla tehtiin. Videot voivat olla esimerkiksi haastatteluja, mini-dokumentteja, mieli-pidevideoita, lyhytelokuvia, mainoksia, matka- tai luontokuvauksia, uutisia ja näytelmiä (ks. Jonassen, Howland, Moore & Marra 2003; Schwartz & Hartman 2007; ks. myös Hakkarainen & Kumpulainen tässä kirjassa).

Seuraavaksi esitellään tarkemmin kaksi menetelmää, joiden avulla voidaan tuottaa videotriggereitä oppimisen sytykkeeksi korkeakouluopiskelijoiden kanssa. Menetelmien toteutusprosessin vaiheet on koottu Taulukkoon 1. Menetelmien esittelemisen lopuksi kuvataan ja arvioidaan menetelmiä niihin kohdistuneiden tutkimustemme tulosten valossa.

2. Videoituja ongelmatilanteita draamaopetuksessa

Mikkelin ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogi-opiskelijat sovelsivat videoita tuotessaan Augusto Boalin Sorrettujen teatterin tekniikoihin lukeutuvaa foorumiteatteria. Foorumiteatteria on sovellettu monissa erilaisissa ryhmissä (ks. esim. Art & Change-käsikirja; Kurki 2000, 141–142; Piekkari 2005; Schutzman & Cohen-Cruz 1994). Foorumiteatteri on osallistava teatterimenetelmä, jonka tavoitteena on auttaa osallistujia tiedostamaan ympäröivää maailmaa, saada aikaan muutosta epäkohtiin ja voimaantua omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Seuraava kuvaus foorumiteatterin perusideasta perustuu Augusto Boalin kirjoituksiin (Boal 1979, 1992, 1995, 1998; Piekkari 2005, 15–16).

Foorumiteatterissa näyttelijät esittävät ongelmallisen draamatilanteen, joka perustuu valittuun, yhteisöä koskettavaan epäkohtaan tai ristiriitaan. Näyttelijöinä toimivat joko yhteisön omat jäsenet tai ulkopuoliset näyttelijät. Ulkopuolisten näyttelijöiden tulee osallistua yhteisön toimintaan. He ovat saaneet tietoa yhteisöä koskettavasta ristiriidasta, ongelmasta tai suoranaisesta alistamisesta esim. haastattelemisen, valokuvatyöskentelyn, tarinoiden keräämisen tai muun tutkimustoiminnan avulla.

Foorumiteatteria esitettäessä esille nostettua ongelmaa käsitellään siten, että katsojat saavat keskeyttää näytetyn draamatilanteen siinä kohdassa, missä nä-

VIDEOTRIGGEREIDEN TUOTTAMINEN		
Vaihe	Draama-opintojakso Mikkelin ammatti- korkeakoulu	Verkostojohtaminen –opintojakso Lapin yliopisto
1. Aiheen tai tapauksen valinta	Opiskelijat valitsevat ajan- kohtaisen, opettajan ehdottaman aiheen: ikäihmisten päihteidenkäyttö	Opiskelijat valitsevat 3 paikallista tapausta, jotka liittyvät kurssin aihepiireihin: 1) monimutkaiset yhteis- kunnalliset ongelmat 2) verkosto-osaaminen 3) innovaatioverkostot
2. Tiedonhankinta aiheesta tai tapauksesta sekä video- triggereiden tuottamisessa käytettävästä menetelmästä	Luento foorumiteatterista Tiedonhaku Internetistä Päihdetyön opettajan haastattelu Omien tietojen, kokemusten ja käsityksien jakaminen pienryhmissä	Kurssikirjallisuuden lukeminen Tiedonhaku Internetistä Tapaukseen liittyvien tosielämän toimijoiden haastattelu
3. Ongelmatilannetta kuvaavan esityksen suunnittelu, käsikirjoitus ja harjoittelu	Roolien rakentaminen opettajan ohjauksessa draama- menetelmien avulla: roolilomakkeet (Cohen 1992) ja kuuma tuoli (Rohd 1997) Kohtausten valmistaminen yhteisöllisesti patsasteatteri- teknikoita hyödyntäen (Boal 1992; Rohd 1997) opettajan ohjauksessa Käsikirjoituksen viimeistely kolmen opiskelijan toimesta	Työelämän ongelmatilanteita kuvaavien esitysten (3) suunnittelu vapaa- muotoisesti opiskelijoiden ja opettajan yhteistyönä
4. Puvustus, lavastus ja maskeeraus	Opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat puvustuksen, lavastuksen ja maskeerauksen yhteistoiminnallisesti	Opiskelijat ja opettaja suunnittelevat ja toteuttavat puvustuksen ja lavastuksen yhteistoiminnallisesti
5. Kuvaus ja editointi	Kuvaus oppilaitoksen opiskelijatoimituksen harjoitustyönä Editoinnin toteuttaa oppilaitoksen video- tuotantoyksikkö	Kuvausten ja editoinnin toteuttaa Oulun yliopiston videotuotantoyksikkö
6. Tuotettujen video- triggereiden hyötykäyttö opetuksessa	Videoita käytetään triggereinä esim. ammattietiikan, päihdetyön ja yhteistyön opetuksessa Videot katsotaan lähi- opetuksessa DVD:tä tai internetistä	Videoita käytetään triggereinä saman kurssin verkkoversiossa Video jaetaan verkko- opiskelijoille CD-ROM:ina
7. Palaute	Kyselylomakkeet ja/tai palautekeskustelut sekä videoita tuottaneiden opiskelijoiden että niitä katsoneiden ryhmissä.	Verkko-opiskelijat: kyselylomakkeet Videoita tuottaneet opiskelijat: oppimispäiväkirjat ja vapaamuotoinen palautekeskustelu

Taulukko 1. Videotriggereiden tuotantoprosessi Draama- ja Verko-
tojohtaminen-opintojaksoilla.

kevät alistetussa asemassa olevalla henkilöllä olevan mahdollisuuksia muuttaa tilannetta tai tapahtumien kulkua. Katsojat voivat tulla lavalle kokeilemaan omaa ratkaisuehdotustaan. Näin katsojista tulee katsoja-näyttelijöitä, joiden ongelman ratkaisuehdotuksia voidaan kokeilla ja pohtia näytellen ja muiden draamamenetelmien avulla. Foorumiteatteritilanteen käsittelyä ohjaa fasilitaattori, joka tekee erityisiä kysymyksiä ja käyttää sopivia draamamenetelmiä auttaen näin osallistujia pohtimaan monimutkaista ongelmaa useista näkökulmista ja etsimään ongelmaan erilaisia ratkaisuja toiminnallisesti.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogi-opiskelijoiden kanssa toteutettiin videoitua foorumiteatteria seitsemän viikon pituisella Draama-opintojaksolla. Opintojakson tavoitteena oli, että opiskelijat oppivat draamakasvatusmenetelmien käyttöä sekä kehittävät omaa ilmaisuaan heidän tulevaa nuorisokasvatustyötään varten. Seuraavassa luvussa kuvataan, miten foorumiteatteria sovellettiin opintojaksolla.

2.1 Opiskelijat suunnittelijoina, käsikirjoittajina ja näyttelijöinä

Foorumiteatterin teemaksi valittiin sosiaalialan ajankohtainen ja arkaluontoinen ongelma: ikäihmisten päihteidenkäyttö. Opintojakson alussa opiskelijat tutustuivat foorumiteatterin perusideaan, joka ei ollut opiskelijoille entuudestaan tuttu. Osalla opiskelijoista oli sen sijaan kokemusta teatterin tekemisestä ja/tai videotyöskentelystä. Opiskelijat saivat tehtäväkseen draamakasvatuksen ja päihdetyön opettajien tuella suunnitella, käsikirjoittaa, näytellä, puvustaa ja lavastaa kahdessa pienryhmässä kaksi ongelmaan päättyvää foorumiteatteriesitystä, joiden kummankin kesto tuli olla noin 10 minuuttia. Esitysten tuli olla fiktiivisiä mutta silti todenkaltaisia kuvauksia ikäihmisten päihteiden käytöstä. Opiskelijat suunnittelivat draamatilanteet ja lavatyöskentelyn yhdessä (ks. Oddey 1994). Tätä varten opiskelijat hakivat tietoa ikäihmisten päihteidenkäytöstä internetistä, jakoivat omia kokemuksiaan ryhmässä ja haastattelivat päihdetyön opettajaa. Lopulliset käsikirjoitukset olivat kolmen opiskelijan käsityötä. Opiskelijat käyttivät kahden videoidun foorumiteatteritilanteen suunnittelemiseen ja valmistamiseen yhteensä 31 tuntia, joista 15 tuntia olivat opettajajohtoisia ja 10 tuntia opiskelijoiden itsenäisiä pienryhmäsessioita.

Kun opiskelijat olivat suunnitelleet tilanteet ja lavatyöskentelyn yhdessä, ryhmä valitsi yhden opiskelijan lopullisten tilanteiden ohjaajaksi. Yhden opiskelijan ohjatessa lopullisen näyttelijäntyön, saatiin tilanteista luotua mahdollisimman vahvasti yleisöä aktivoivia ja osallistavia. Tilanteiden tavoitteena oli sytyttää katsojat pohtimaan ikäihmisten päihteiden käyttöön liittyviä ongelmia erilaisista näkökulmista. Lisäksi niiden tavoitteena oli stimuloida katsojia pohtimaan eettisesti hyväksyttäviä toimintatapoja ja ratkaisuja ongelmaan.



Kuva 1. Pysäytyskuvia Draama-opintojakson videotriggereistä.

2.2 Videotriggerit vertaisopiskelijoiden käytössä

Mikkelin ammattikorkeakoulun opettajat ovat hyödyntäneet videoituja forumiteatteritilanteita opetuksessa. Videoissa esitetyt ongelmatilanteita on pyritty ratkomaan sekä yksin että yhteisöllisesti. Esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä on pohdittu: Mikä on tilanteen ydinongelma? Millaisena esityksen eri roolihahmot näkevät tilanteen? Mitä tilanteessa voidaan tehdä ongelman

ratkaisemiseksi? Millaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja on olemassa? Lisäksi ongelman ratkaisijaa on pyydetty perustelemaan oman ratkaisuvaihtoehdon paremmuutta suhteessa vaihtoehtoisiin ratkaisuihin ja perustelemaan myös muita ratkaisujaan.

Perinteisesti foorumiteatterissa ratkaisuja etsitään päähenkilön eli alistetussa asemassa olevan näkökulmasta (Boal 1992). Tässä artikkelissa kuvatuissa opetustilanteissa DVD:tä käytettiin myös siten, että ongelmaan etsittiin ammatillista ratkaisua sosiaalialan työntekijän näkökulmasta kysymyksellä ”mitä työntekijänä tekisit tilanteessa ja mitä sanoisit kullekin tilanteessa mukana olevalle henkilölle?” Tässäkään tapauksessa ei alistetussa asemassa olevan henkilön näkökulman huomioiminen jää vähempiarvoiseksi. Tavoitteena oli asiakkaan ja muiden tilanteessa mukana olevien henkilöiden näkökulman ymmärtämisen lisäksi tukea opiskelijan omaa ammatillista kehittymistä pohtimalla eettisesti laadukasta ammatillista toimintaa ongelmatilanteessa.

3. Videoituja ongelmatilanteita tapausperustaisessa opetuksessa

Lapin yliopiston hallintotieteen Verkostojohtaminen –opintojakson lähiopetusversiossa tuotettiin videotriggereitä, joita käytettiin kurssin verkkoversiossa opiskelun yhtenä lähtökohtana (ks. Hakkarainen & Saarelainen 2005; Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo 2007, 2009).

3.1 Opiskelijat suunnittelijoina, käsikirjoittajina ja näyttelijöinä

Lähiopetusversion kahdeksan opiskelijaa aloittivat opiskelun perehtymällä opintojakson aihealueisiin liittyviin tieteellisiin artikkeleihin. Sen jälkeen opiskelijat valitsivat kolme tulevaan työelämäänsä mahdollisesti liittyvää autenttista tapausta, jotka havainnollistivat artikkelissa esitetyjä teoreettisia näkökulmia. Opiskelijat käsikirjoittivat tapauksiin liittyviä mahdollisia työelämän tilanteita ja näyttelivät opettajan kanssa tilanteet videolle.

Ensimmäinen tapaus käsitteli ajankohtaista paikallista debattia, joka liittyy Rovaniemen keskustan kupeessa olevan urheilu- ja virkistysalue Ounasvaaran kehittämiseen. Ongelmatilanteen suunnittelemiseksi opiskelijat haastat-

telivat keskusteluun osallistuneiden, paikallisten organisaatioiden asiantuntijoita. Haastattelujen ja muun tiedonhaun (kurssikirjallisuus, internet) pohjalta opiskelijat käsikirjoittivat yhteistyö- ja suunnittelukokouksen, jossa paikalliset asiantuntijat keskustelivat aiheesta. Kukin opiskelija näytteli videolla tosielämän asiantuntijaa, jota oli haastatellut. Toiseksi tapaukseksi valittiin Suomen Liikunta ja Urheilu, jonka verkosto-osaamisen mittaaminen tarkennettiin aiheeksi. Videolle käsikirjoitettiin ja näyteltiin suunnittelukokous, jossa organisaation oli tarkoitus tehdä päätös mittarin valinnasta. Kolmannen tapauksen valitsi Verkostojohtaminen -opintojakson opettaja ja siihen liittyvässä videossa opiskelijat ja opettaja keskustelivat kunnallisesta innovaatioprojektista.

3.2 Videotriggerit vertaisopiskelijoiden käytössä

Opintojakson verkkoversion 33 opiskelijaa puolestaan käytti lähiopiskelijoiden käsikirjoittamia ja näyttelemiä tilannevideoita (à 13–20 min) tapausten käsittelyn lähtökohtana ja yhtenä tiedonhankinnan resurssina. Videot jaettiin opiskelijoille CD-ROM -levyinä. Opiskelijat käsittelivät tapauksia 3–5 hengen verkkokoryhmissä hyödyntäen Discendum Optima -oppimisympäristöä. Videotriggerit lähtökohtanaan sekä kurssikirjallisuus ja tapauksiin liittyvät internet-sivut tukena, opiskelijat kirjoittivat tulevaisuuskenaarioita (Tapaus Ounasvaara), suunnittelivat itsearviointimittarin organisaatiolle (Tapaus Suomen Liikunta ja Urheilu) ja verkostostrategian paikalliselle innovaatioverkostolle (Tapaus Innovaatioverkosto).

4. Tutkimustuloksia menetelmien käytöstä

Opintojaksoihin kohdistuvissa tutkimuksissa selvitettiin, tukivatko opintojaksot opiskelijoiden mielestä Opetus, mielekäs opiskelu ja oppiminen-mallin ajatuksia (Kuvio 1). Lisäksi selvitettiin videoiden tuottamisen ja hyödyntämisen merkitystä opiskelussa ja oppimisessa. Tutkimustulokset osoittivat, että sekä videoitujen ongelmatilanteiden suunnittelu ja tuottaminen että niiden käyttö tuki erityisesti mielekkään opiskelun ja oppimisen aktiivisia sekä kontekstuaalisia ominaispiirteitä. Myös opiskelijoiden positiivinen emotionaalinen sitoutuminen opiskeluun oli selvää. Seuraavaksi esittelemämme tulokset on raportoitu yksityiskohtaisemmin muissa julkaisuissa (ks. Hakkarainen & Saarelainen

2005; Hakkarainen 2007; Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo 2007; Hakkarainen & Vapalahti 2009; Vapalahti & Hakkarainen 2010).

4.1 Opiskelijoiden näkemyksiä videotriggereiden tuottamisesta

Molemmilla opintojaksoilla videoiden tuottamiseen osallistuneet lähiopiskelijat kokivat opintojakson tukeneen erityisesti opiskelun yhteisöllisyyttä, yhteistoiminnallisuutta ja keskustelumuotoisuutta. Draama-opintojakson opiskelijat olivat lisäksi yksimielisiä siitä, että he olivat saaneet hyödyntää omia käytännön kokemuksiaan opiskelussa (yksilöllisyys ja kokemuksellisuus) ja että opiskelu auttoi heitä ymmärtämään erilaisia opiskeltaviin aihepiireihin liittyviä näkökulmia (moninäkökulmaisuus). Draama-opiskelijat kokivat opiskelun tukeneen myös opiskelun luovuutta, kontekstuaalisuutta ja kriittisyyttä. Verkostojohtamisen opiskelijoiden positiivinen emotionaalinen sitoutuminen opiskeluun näytti liittyvän erityisesti valittujen tapausten paikallisuuteen – oli innostavaa tuottaa ongelmatilanteita lähellä omaa elämisa maailmaa olevasta tapauksesta.

Uuden, näyttelemistä ja videointia hyödyntävän opiskelumenetelmän käyttöönotto ei suinkaan ollut kummassakaan tapauksessa sarja onnistumisia. Verkostojohtaminen-opintojaksolla havaittiin, että uusi opiskelumuoto – ”oikeiden” asiantuntijoiden haastattelu, näytteleminen, videointi – aiheutti aluksi opiskelijoille epätietoisuutta, jännitystä, huoltakin. Draama-kurssin tutkimustulokset puolestaan osoittavat, että opiskelun tavoitteellisuus, reflektiivisyys ja käsiteltyjen asioiden nostaminen abstraktille tasolle ongelmatilanteiden tuottamisen aikana vaatii lisää huomiota opintojaksoa kehitettäessä (ks. myös Hakkaraisen ja Poikelan artikkeli tässä kirjassa). Kaikki opiskelijat näkivät videotuottamisella kuitenkin olleen lisäarvoa opiskelun ja oppimisen kannalta. Suurin osa Draama-opiskelijoista oli sitä mieltä, että he olivat oppineet ikäihmisten päih-teidenkäyttöön, foorumiteatteriin ja ongelmien ratkaisuun liittyviä työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.

4.2 Vertaisopiskelijoiden näkemyksiä videotriggereiden käytöstä

Verkostojohtamisen verkko-opiskelijoista 30 osallistui tutkimukseen. Heistä 81 prosenttia koki vertaisopiskelijoiden käsikirjoittamien ja näyttölemien videotriggereiden tuoneen lisäarvoa oppimiseen. Lisäarvoa perusteltiin sillä, että videot tekivät opiskelusta vaihtelevampaa, innostavampaa ja ne ”herättivät” tekemään oppimistehtäviä. Lisäarvoa perusteltiin myös seuraavasti:

”Videoista oli hyvä päästä alkuun aiheeseen. Aloittaminen on aina vaikeinta ja videot madalsivat kynnystä.”

”Video johdatteli hyvin aiheeseen, konkretisoi ja auttoi ymmärtämään tulevaa tehtävää.”

”Katsoin videot ennen oheismateriaaliin perehtymistä ja sen lomassa tai jälkeen, sillä videoiden caseista oli hyvä etsiä teorian näkökulmia ja toisaalta case avasivat näkökulman ilmiöön ja helpottivat teorian tarkastelua.”

”Konkretia aukeni jotenkin paremmin. Pystyi integroimaan luettuun tekstiin.”

Ne kuusi opiskelijaa, jotka eivät kokeneet videotriggereiden lisäarvoa, pitivät videoita muun muassa ”hyvinä lisäaineistoina” tai ”mukavana lisänä”. Tapaukset olisi heidän mielestään kuitenkin voinut ratkaista ilman videoiden katsomistakin. Verkko-opiskelijat arvioivat roolinsa opiskelussa aktiiviseksi ja näkivät, että opiskelu auttoi heitä ymmärtämään erilaisia opiskeltaviin aihepiireihin liittyviä näkökulmia (moninäkökulmaisuus). Verkko-opiskelijoiden arviot erosivat videoita tuottaneiden lähiopiskelijoiden arvioista siinä, että opintojaksoa ei arvioitu erityisen yhteisölliseksi ja keskustelumuotoiseksi. Oppimistehtävien tekemiseen verkkoryhmissä liittyi myös negatiivisia tunteita – epätietoisuutta, huolta, ärsyyntymistä, turhautumista – erityisesti jos kaikkien ryhmäläisten panos oppimistehtävän tekemisessä ei ollut odotusten mukaista.

Sosiaalialan opinnoissa videotriggereiden katsomista ja sitä seuraavaa ongelman ratkaisua toteutettiin kahdella tavalla. Päihdetyön opintojaksolla opiskelijat kirjoittivat yksilöllisesti ohjatut ongelmanratkaisukirjoitelmat videon katsomisen jälkeen. Lähes kaikki (n=30) päihdetyön kurssin opiskelijoista piti videotriggereitä mielekkäänä sosiaalialan ongelmanratkaisua opiskeltaessa.

Suuri osa opiskelijoista (n=21) koki kuitenkin kirjoittamisen haasteelliseksi ja 11 opiskelijaa koki aikaa kirjoittamiseen olleen liian vähän. Jotkut opiskelijat (n=3) olisivat kaivanneet ongelmanratkaisukirjoittamisen sijaan yhteisöllistä ongelmanratkaisukeskustelua. Palautekeskustelussa eräs opiskelija nosti esille myös tarpeen saada esimerkin ammattilaisten ratkaisumallista videoilla esitetyihin ongelmiin.

Sosiaalialan ammattietiikan kurssilla puolestaan opiskelijat työstivät ratkaisuja videon katsomisen jälkeen pidempään ja monipuolisemmin. Ensin he katsoivat videon, minkä jälkeen he kirjoittivat yksilölliset ongelmanratkaisukirjoitelmat. Tämän jälkeen he työstivät pienryhmissä yhteistä ratkaisua videotriggerillä esitettyyn ongelmaan. Lopuksi pienryhmät esittivät omat perustellut ratkaisunsa ongelmaan koko ryhmälle ja niistä keskusteltiin yhdessä. Tämä tapa hyödyntää videota opetuksessa vaikutti tehokkaalta ja mielekkäältä opiskelijoiden mielestä, mitä kuvaa seuraava tekstiote opintojaksopalautteesta:

”Ammattietiikan, arvojen, moraalien ym. pohtiminen on suuri osa meidän tulevaa työtä. Juuri eri casejen käsittely, pohtiminen oli opettava asia. Keskustelu ja asioiden eri puolien miettiminen oli kehittävä ja ahaa-elämyksiä aiheuttava.”

5. Lopuksi

Tässä artikkelissa on esitelty kaksi korkeakoulutuksessa sovellettua menetelmää, joissa videoitujen ongelmatilanteiden tuottamisen ja niiden katsomisen avulla pyrittiin tukemaan työelämän vaatiman osaamisen kehittymistä. Osaamisen kehittymistä tarkasteltiin Opetus, mielekäs opiskelu ja oppiminen –mallin viitekehyksessä, erityisesti korostaen opiskelun kontekstuaalisuutta. Kontekstuaalisen opiskelun avulla on mahdollista tukea laaja-alaisesti osallisuutta ja kriittistä ajattelua. Sen avulla voidaan tiedostaa sosiaalisia, hallinnollisia ja yhteiskunnallisia ongelmia, etsiä ratkaisuja niihin sekä lisätä osallistujan omaa kriittistä sosiaalista ja yhteiskunnallista tietoisuutta.

Videointi tuo työelämän mahdollisten ongelmatilanteiden käsikirjoittamiseen ja näyttelemiseen jämäkkyyttä, sillä tuotokset jäävät elämään vertaisopiskelijoiden oppimismateriaaliksi. Tässä artikkelissa esiteltiin opintojaksoihin osallistuneet opiskelijat kokivat videotriggereiden tuottamisen hyödyllisenä,

innostavana ja oppimista edistävänä. Menetelmien jatkokäytön ja edelleen kehittämisen kannalta rohkaiseva tulos on myös se, että videotriggereitä katsoneista verkostojohtamisen opiskelijoista noin puolet näki mahdollisena sen, että näyttelisi itsekin vastaavilla videotriggereillä osana opiskeluaan.

Tässä artikkelissa esitellyt tutkimustuloksemme tukevat alussa esitettyä väitettä videon voimasta *sytyttää* ja *laukaista* tapauksiin liittyvää pohdintaa ja ongelmanratkaisua (Schwartz & Hartman 2007). Opintojaksot tarjosivat mahdollisuuksia integroida teorian opiskelu autenttisiin käytännön ilmiöihin ja ongelmiin. Kehittyneen ja helppokäyttöisemmän digitekniikan avulla opiskelijat voivat aiempaa helpommin tuottaa videotriggereitä ja toisaalta perehtyä toistensa tuottamiin videotriggereihin. Tässä artikkelissa esitellyillä opintojaksoilla hyödynnettiin oppilaitosten videotuotantoyksiköitä kuvauksessa ja editoinnissa, mutta riippuen opiskelijoiden ja opettajan osaamisesta, voidaan koko prosessi toteuttaa myös itse. Hyvänä mahdollisuutena näemme myös yhteistyön joko oman tai toisen oppilaitoksen media- tai viestintälinjojen kanssa. Yhteistyö opiskelijoiden sekä kollegojen kanssa – niin oppilaitoksen sisällä kuin oppilaitosten välillä – on keskeinen mahdollistaja ja voimavara tässä artikkelissa kuvatuissa menetelmissä. Yhteistyötä voi ja tulisi laajentaa myös videotriggereiden käyttöön. Hyvä videotriggeri on helmi opettajalle ja opiskelijoille – miksei jaettaisi näitä laajemminkin kollegojen kesken?

Lähteet

- Art & Change –käsikirja. <http://www.actandchange.eu/fi/projects/index.html> (luettu 9.1.2010)
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*. Lontoo: Pluto Press.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. Englannin kielinen käännös A. Jackson. Lontoo: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire. The Boal method of theatre and therapy*. Englannin kielinen käännös A. Jackson. Lontoo: Routledge.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre. Using performance to make politics*. Englannin kielinen käännös A. Jackson. Lontoo: Routledge.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.); Committee on Developments in the Science of Learning (mukana Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. [toim.]; Committee on Learning Research and Educational Practice) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J. (sarjan toim. & volyymin toim.). (2004). *Advances in research on teaching: Vol. 10. Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Cohen, R. (1992). *Acting one*. Toronto: Myfield Publishing Company.
- Enkenberg, J. (2001). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7–33.
- Hakkarainen, P. (2007). *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Doctoral dissertation, University of Lapland. Acta Universitatis Lappeensis 121. University of Lapland, Faculty of Education.
- Hakkarainen, P. (2008). Videotuottamisen pedagogista mallia rakentamassa design-perustaisen tutkimuksen avulla. Teoksessa J. Viteli & S. Kaupinmäki (toim.), *Tuovi 6: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2008-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboration verkkojulkaisuja 19. Tampere: Tampere University Press, 22–31.
<http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7463-7.pdf> (luettu 15.4.2010)
- Hakkarainen, P. (2009). Designing and implementing a PBL course on educational digital video production: Lessons learned from a design-based research. *Educational Technology Research and Development*, 57(2), 211–228.

- Hakkarainen, P. & Saarelainen, T. (2005). Towards meaningful learning through designing, producing and solving digital video-supported cases with students. Teoksessa G. Richards (toim.), *Electronic versions of papers presented at E-Learn 2005 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* [CD-ROM], 2081–2088.
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video-supported case-based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87–109.
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2009). Assessing teaching and students' meaningful learning processes in an E-learning course. Teoksessa C. Spratt & P. Lajbcygier (toim.), *E-learning technologies and evidence-based assessment approaches*. New York: IGI Global, 20–36.
- Hakkarainen, P. & Vapalahti, K. (2009). Meaningful learning through digital video-supported forum-theatre. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä & M.-L. Porsanger (toim.), *14 th Biennial Conference of International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Abstracts*. Rovaniemi: University of Lapland Publications in Education 20, 25–26.
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, July-August 1995, 60–63.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools. Engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. & Marra, M. (2003). *Learning to solve problems with technology. A constructivist perspective (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning / Oppimisen sillat –hanke. <http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2> (luettu 15.4.2010)
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- McLellan, H. (2004). The case for case-based teaching in online classes. *Educational Technology*, July–August 2004, 14–18.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. Lontoo: Routledge.
- Piekkari, J. (toim.) (2005) *Drama – A way to social inclusion. Practical process descriptions for drama workers*. Turku: University of Turku.

- Puroila, M. & Kumpulainen, K. (2005). Luokanopettajaksi opiskelevien diskurssit digitaalisen case-materiaalin merkityksestä osana ammatillista kehittymistä. Teoksessa S. Tella, H. Ruokamo, J. Multisilta & R. Smeds (toim.), *Opetus, opiskelu, oppiminen. Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus, 121–145.
- Rohd, M. (1997). *Hope is vital. An interactive theatre and community dialogue training manual for educators, youth, community workers and artists*. Owings: Mills.
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (toim.) (1994). *Playing Boal. Theatre, therapy, activism*. Lontoo: Routledge.
- Schwartz, D.L. & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. Teoksessa R. Goldman, R.D. Pea, B. Barron & S. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 335–348.
- Vapalahti, K. & Hakkarainen, P. (2010). Teknologia mielekkään opiskelun ja oppimisen tukena: Yhteisöpedagogi- ja sosionomiopiskelijat avoimia ongelmia ratkomaan. Teoksessa S. Laitinen (toim.), *Uudistuva aikuiskoulutus. Eurooppalaisia kokemuksia ja suomalaisia mahdollisuuksia*. Mikkelin ammattikorkeakoulu, Tutkimuksia ja raportteja 49. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, 37–52.

VOIMAUTTAVA VIDEO OHJAUSTYÖSSÄ

Päivi Hannele Lehtonen

Voimauttava video on ohjausmenetelmä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Sen keskeisin lähtökohta on positiivisen orientaation yhdistäminen videokuvan käyttöön. Videon ja positiivisen palautteen avulla löydetään ja vapautetaan ohjattavien omat piilevät voimavarat ja vuorovaikutustaidot. Yhden tai useamman henkilön käyttäytymistä videoidaan vuorovaikutustilanteissa, ja sen jälkeen tallenteita katsellaan, analysoidaan ja kommentoidaan. Ohjaajan keskeisenä pyrkimyksenä on saada aikaan ohjattavan voimautumista. Voimauttava video soveltuu hyvin monenlaisiin ohjauksellisiin tilanteisiin, joissa ammatti-inhiminen ohjaa esimerkiksi asiakkaita, työyhteisöjä tai opiskelijoita. Opettajien kouluttajana tämän artikkelin kirjoittaja on suunnannut huomiota erityisesti siihen, miten opettajaksi tai muunlaiseen vuorovaikutukselliseen ammattiin opiskelevaa voidaan videoavusteisella ohjauksella tukea hänen suhteessaan oppilaisiinsa tai asiakkaisiinsa. Artikkelin tavoitteena on antaa lukijalle ymmärrystä siitä, mitä ohjattavalle ihmiselle, kuten esimerkiksi opetusharjoittelua suorittavalle opettajaopiskelijalle, videoavusteisessa ohjauksessa tapahtuu, ja millaisia asioita videoinnissa kannattaisi ottaa huomioon.

Pohjan videoavusteisen ohjauksen osaamiselleen kirjoittaja sai Mannerheimin Lastensuojeluliiton Suomeen tuomasta Video Home Training/Video Interaction Guidance (VHT/VIG) -menetelmästä. Väitöskirjansa (ks. Lehtonen 2008) ja opettajantyönsä myötä hän on edelleen kehittänyt näkemystään. Kirjoittaja käyttää tutkimuksessaan teoreettisesti taustoittamastaan videoavusteisesta ohjauksesta nimitystä Voimauttava video. Tutkimuksen lähtökohtana ollut MLL:n hallinnoima videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus puolestaan on laajamittaista ja omanlaistaan ammattitaitoa vaativaa käytännön toimintaa, johon MLL järjestää myös monen asteista koulutusta (ks. Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus 2010).

1. Voimautuminen

Käsitteen *empowerment* monista suomennoksista on tässä päädytty käyttämään sanaa voimautuminen (ks. Savolainen 2005, 2008). Se on Savolaisen tekemä lyhennelmä Siitosen (1999) suomennoksesta *voimaantuminen*. Siitonen puhuu myös *sisäisestä voimantunteesta*. Sisäinen voimantunne on omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttavaa tunnetta. Sisäisen voimantunteen saavuttaneista voidaan katsoa heijastuvan myönteisyyttä ja positiivista latausta. Näillä voidaan nähdä yhteyttä hyväksyvään luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen. Voimaantuneella ihmisellä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuuta myös toisista ihmisistä. Koettu vapaus tukee vastuun ottamista, ja molemmat, vapaus ja vastuu, ovat yhteydessä turvalliseksi koettuun ilmapiiriin, jossa koetaan myös arvostusta, kunnioitusta ja luottamusta. Sisäisen voimantunteen saavuttamisessa kokemus vapaudesta ja itsenäisyydestä on tärkeä. (Siitonen 1999, 61–78.) Sana *empowerment* tulee jo 1960-luvun USA:sta, kun käytiin keskusteluja vähemmistöjen epätasa-arvosta ja alistamisesta sekä tällaisia vastaan asettuneesta toiminnasta (ks. esim. Freire 1972).

Käsitettä *empowerment* on vaikea operationaalistaa tai määritellä yksiselitteisesti, mutta asian olemassaolon pystyy silti tunnistamaan. Ilmiötä voi lähestyä vaikkapa käänteisesti *powerlessness*-käsitteen kautta. *Powerlessness*-sanalle voidaan myös mainita useita mahdollisia suomennoksia, kuten voimaton, avuton, kykenemätön tai tehoton. *Empowerment* tarkoittaa siis jotain sellaista, joka puuttuu henkilöltä, joka on voimaton, opitun avuton, vieraantunut, elämäntähtänsä menettänyt tai monin tavoin kykenemätön. Jokaisella voidaan periaatteessa nähdä kyky *empowerment*-käsitteen tarkoittamaan tilaan, mutta kaikki eivät saa kaipaamaansa vapautusta kyvyllään. Jos kyky vapautuisi, elämän eri osa-alueet olisivat hallinnassa. (Ketola 1995, 85–86.) Pitkään suomennosten kantasanaana käytettiin sanaa valta, ja puhuttiin valtaistumisesta tai valtautumisesta korostaen ilmiön emansipatorista luonnetta. Videoavusteisen ohjauksen yhteydessä on kuitenkin niin vahvasti kysymyksessä oman sisäisen voimantunteen lisääntyminen, tavallaan itsen suhde itseän, että voimautuminen suomennos tuntuu sopivimmalta.

Yksilön voimavaroina voidaan erotella ja luokitella erilaisia sisäisiä ja ulkoisia sekä myös henkilökohtaisia voimavaroja. Sisäisiin voimavaroihin voidaan laskea kuuluviksi sellaisia kuin läheiset ihmissuhteet, kasvatuksessa tarvittavat

tiedot ja taidot, oman elämän ongelmanratkaisutaidot, elämäntavat ja aineelliset voimavarat. Ulkoisina voimavaroina voidaan mainita sosiaalisista suhteista saatu tuki ja yhteiskunnan poliittiset ratkaisut. Henkilökohtaisia voimavaroja ovat ikä, koulutus, sosioekonominen asema, terveys, tiedot ja taidot sekä itsetunto. (Ks. Pietilä 1999, 252–259.) Persoonallisina voimavaroina voidaan pitää myös kykyä tunnistaa mahdollisuuksia ja käyttämättömiä voimavaroja (Connelly, Keele, Kleinbeck, Schneider & Cobb 1993, 297–303). Voimavarojen lisäksi ihmisellä on elämänkulussaan myös kuormittavia ja kielteisesti sävyttyneitä elämän kokonaistilannetta haittaavia tekijöitä. Voimavarojen ja kuormittavien tekijöiden suhde on olennaista sen kannalta, miten pärjäävä ihminen on.

Itsetunto voidaan nähdä minäkuvan osana, johon liittyy kiinteästi itseluottamus. Itsetuntoa on määritelty yksilön minäkuvan myönteisyyden määräksi, ja itsetuntoa voidaan pitää ihmisen keskeisenä voimavarana. Hyvän itsetunnon omaava henkilö on itseensä luottava sekä rajansa tunteva ja hyväksyvä. (Pietilä 1999, 253.)

Voimautumista saavuttava vuorovaikutusammattiin opiskeleva opiskelija, kuten esimerkiksi opettajaopiskelija, alkaa yhä enemmän luottaa kykyynsä toimia vaativassa ihmissuhdetyössä. Hän alkaa yhä paremmin pärjätä hänen oman ammattitaitonsa varassa toteutuvissa vuorovaikutuksen tilanteissa ilman tunnetta ulkopuolisten ohjeiden tai avun tarpeesta. Hän kykenee toimimaan alati muuttuvassa ihmisten välisessä kanssakäymisessä siten, että hän omassa toiminnassaan voi oman suoriutumisen jännittämisen sijasta yhä paremmin keskittyä tilanteiden kokonaishallintaan, vuorovaikutuksessa mukana olevien henkilöiden huomioimiseen sekä oman toimintansa kehittämiseen reflektoinnin ja arvioinnin avulla. Tällöin paranevat myös mahdollisuudet kyetä aitoon vastavuoroiseen dialogiin sekä toisia arvostamaan kumppanuuteen paitsi työtovereiden ja yhteistyöverkoston kanssa myös suhteessa oppilaisiin tai asiakkaisiin. Samalla opiskelija alkaa siirtyä kohti omavastuista toimintaa, jolloin hän irtautuu mallin mukaisesta työskentelystä saaden mahdollisuuksia myös omiin sovelluksiin ja luovaan työtapaan.

Omien voimavarojen löytäminen, itseluottamuksen muodostuminen ja terve itsetunto sekä kasvattajan- ja opettajantaitojen löytäminen eivät aina onnistu itsestään. Taustalla voi olla kokemuksia epäonnistumisista tai yksilön ammatil-

liseen tai henkilökohtaiseen identiteettiin kiinnittyneitä häpeän ja arvottomuuden tunteita. Joskus kysymys on yksinkertaisesti temperamenttiin liittyvästä arkuudesta ja ujoudesta. Monissa tällaisissa tapauksissa opiskeluun liitetty ohjaus voi tuoda ratkaisevaa hyötyä asiaan. Videoavusteisessa ohjauksessa video on toki vain apuväline, ja toiminnan taustalla vallitseva ilmapiiri ja ajattelutapa puhekulttuureineen ovat ratkaisevan tärkeitä. Video välineenä tarjoaa kuitenkin kiistämättömiä etuja.

2. Taustaa voimauttavan videon ajattelutavalle

Kirjoittaja tutustui 1990-luvulla MLL:n juuri silloin Hollannista Suomeen tuomaan Video Home Training (VHT) -menetelmään, joka sittemmin on kehittynyt monimuotoiseksi ja -käyttöiseksi vuorovaikutuksen ohjauksen menetelmäksi. Hollannissa VHT-menetelmän kehittäjät olivat kansainvälisen tutkimustyön pohjalta ryhtyneet 1980-luvulla käytännön kokeilevaan ja arjen tilanteissa menetelmää kehittävään toimintaan. Alkuperäisessä mallissa perheyöntekijät videoivat perheitä heidän kodeissaan. Suomeen menetelmä tuotiin nimellä Kotiohjaus videon avulla. Tallenteita analysoiden ja yhdessä perheiden kanssa katsellen pyrittiin tukemaan vanhempia heidän kasvatustyössään, ja nostamaan esiin vanhempien kasvattajantaitoja. Pian VHT sai rinnalleen sovelluksia, joissa videoavusteinen ohjaus siirtyi perheiden kodeista laitoksiin, eikä enää videoitu vain perheitä, vaan myös muita vuorovaikutteisesti toimivia ryhmiä. Sekä maailmalla että Suomessa alkoi toimintamuotona yhä enemmän yleistyä Video Interaction Guidance (VIG). Se on vuorovaikutussuhteiden vahvistamisen ja tukemisen menetelmä, jossa ohjausta käytetään lapsen, nuoren, perheen, työntekijöiden tai erilaisten ryhmien ihmissuhdetaitojen tukemiseksi perus- ja erityispalveluissa sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä opetustoimessa. (Ks. Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus 2010.)

Väitöskirjatyönään (ks. Lehtonen 2008) kirjoittaja selvitti, miten joukko suomalaisia VHT/VIG-menetelmän käyttäjiä otti ammattikäytäntöihinsä uutta työmenetelmää. Tutkimuksen osallistujat olivat jo videoavusteista ohjausta opitellessaan kokeneita vuorovaikutustyön ammattilaisia, esimerkiksi psykologeja ja muita perhetyön ja kasvatustieteen ammatti-ihmisiä. Videolaitteiden käyttäminen, videokuvan analysointi ja koko visuaalisuuteen perustuvan työotteiden opettelu oli tavattoman suuri muutos työntekijöille, joiden työmetodeis-

sa puheella oli perinteisesti keskeinen asema. Kuvan voimakas vaikuttavuus yllätti. Videon käyttöön tottumattomat ammattilaiset olivat aluksi taipuvaisia etsimään videolta virheitä. Kyky löytää myönteisiä vuorovaikutuksen kohtia ja taitoja videolta kasvoi harjoittelun myötä.

Tutkimuksen osallistujilla ei juuri ollut kuvaamisen liittyvää aiempaa osaamista. Kuvaaminen miellettiin silti voimakkaaksi ja eettistä harkintaa vaativaksi toiminnaksi. Asiaa saatettiin intuitiivisesti kokemuksen kautta jonkinasteisesti hahmottaa, mutta ihmissuhdetyön ammattilaisilla oli vain niukka käsitteistö ja koulutus kuvamerkityksen ymmärtämiselle. Videokuvaamisen taitoa oli kylläkin mahdollista hioa harjoittelemalla.

Kotiohjaukseen kuului asiakasperheiden koteihin meneminen. Se oli suuri muutos aiempiin työtapoihin verrattuna. Kotien arjen yllättävät tilanteet haastoivat työntekijät uudella tavalla tekemään työtään *ihmisinä* sen sijaan että olisivat olleet rutinoituneissa työrooleissaan. Perhelähtöisyys saavutettiin varmimmin asiakasperheiden kodeissa; perheet ovat voimakkaita omalla maaperällään.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että voimautumiseen tähtäävän videoavusteisen ohjausmenetelmän käyttöön ottaminen haastaa kokeneenkin ihmissuhdetyön ammattilaisen asiantuntijuuden ja asettaa hänet pohtimaan, mitä myönteisyys oikeastaan on. Tärkeimmäksi videoavusteisessa ohjauksessa nousee kuitenkin videokuvan käyttö ohjauksen välineenä. Videon avulla kuvattavan henkilön on mahdollista kokea ns. positiivinen kuvashokki, jonka myötä identiteetti voi muuttua pärjäämättömästä epäonnistujasta vastuulliseksi ja toimivaksi kasvat tajaksi. Aivan erityistä apua kuvan kautta tilanteiden työstämisestä voi olla silloin, jos asioista puhuminen syystä tai toisesta on vaikeaa.

Kirjoittaja selvitti pitkään videoavusteisen ohjaustyön teoreettisia perusteita. Tämä oli tarpeen, koska videoavusteiset ohjausmenetelmät olivat kehittyneet käytännön toteuttajien toimien seurauksena, ja eri tahoilla oli virinnyt monenlaisia kokeiluja. Esimerkiksi taidekasvatusta ja psykologiaa hyödyntäen kirjoittaja perehtyi poikkitieteellisesti ilmiöiden taustoihin, kehitti ja täsmensi asiaan liittyvää käsitteistöä ja jatkoi opettajantyötään syventäen ymmärrystään visuaalisuuteen nojaavien opetus- ja ohjausmenetelmien käytön suhteen. Kaiken tämän perusteella kirjoittajalle on vahvistunut käsitys videoavusteisen ohjauksen sovellettavuudesta erilaisten koulutusten yhteydessä, esimerkiksi

opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa, mutta myös muuntyyppisen ihmishuhtetyön harjoittelussa.

3. Voimauttava videoavusteinen ohjaus pähkinänkuoressa

Voimauttamistarkoituksessa tehtävä videoavusteinen ohjaus soveltuu hyvin monenlaisiin ihmisten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin, eli siinä mielessä se ei ole laisinkaan kranttu työmenetelmä. Toivotunlaisen lopputuloksen aikaansaaminen eli voimautumisen tavoittaminen edellyttää, että onnistutaan riittävästi tavoittamaan voimautumisen kannalta välttämättömiä osatekijöitä. Erilaiset videoavusteiset ohjauksen menetelmät edellyttävät osittain erilaisten sääntöjen noudattamista. Kirjoittaja laati videointityön helpottamiseksi voimauttamistavoitteisten videoavusteisten ohjausmenetelmien käyttöön yleisluonteisen ohjaajan muistilistan:

1. Keskustellaan yhteisesti videon käyttöönoton mahdollisuudesta.
2. Kuvattava nimeää toiminnan tavoitteen.
3. Selvitetään lupa-asiat. Sovitaan myös, mitä tallenteille lopuksi tehdään.
4. Videoidaan lyhyitä otoksia.
5. Materiaalia analysoidaan etsien vuorovaikutuksen onnistumisia.
6. Käytetään ratkaisevassa määrin videokuvan katsomista lähtökohtana työskentelyssä.
7. Toimitaan myönteisellä työotteella.
8. Toimitaan eettisesti kestäväällä tavalla.
9. Järjestetään menetelmään sopiva työnohjaus.

Keskustelu. Ensimmäinen asia on neuvotella ohjattavan kanssa. Kerrotaan videoavusteisesta ohjauksesta, ja kysytään ohjattavalta halukkuutta osallistua ohjaukseen. Jos hän kokee videon hyödylliseksi ja haluaa videoavusteista ohjausta, pyydetään häntä ensin rauhassa pohtimaan keskeisiä asioita, joihin hän haluaa ohjauksessa panostettavan.

Tavoitteenasettelu. Pyydetään kuvattavaa pohtimaan videoavusteiselle ohjaukselle tavoite tai tavoitteet. Liikkeelle lähdetään kuvattavan nimeämän tavoitteen pohjalta, eikä siis siitä, mitä ohjaaja saattaisi pitää tarpeellisena. Ohjattavan tavoitteet voivat ohjaajasta tuntua liian vähäisiltä tai jotenkin vääränlaisilta.

Ohjaaja helposti näkee monia ongelmia ja ehkä paljon isommilta tuntuvia kuin se, minkä ohjattava mainitsee. Arvostetaan silti ohjattavaa, ja edetään hänen määrittämässään järjestyksessä ja tahdissa. Tällöin hän nimeää sellaisia asioita, joita hän on valmis vastaanottamaan. Ohjaaja saattaa hyvinkin havaita ohjattavassa jonkin kehitystarpeen, jonka esille ottamiseen ohjattava ei ehkä kuitenkaan vielä olisi valmis. Kannattaa luottaa siihen, että prosessin myötä ohjattavan huomiokyky kehittyy, ja myös tavoitteisiin tulee uusia vivahteita.

Lupa-asiat. Kaikilta kuvauksiin osallistuvilta tulee saada lupa videointiin. Jos mukana on lapsia, lapsen oman suostumuksen lisäksi on pyydettävä luvat vanhemmilta, yleensä kirjallisina. Tämä voi joskus olla haasteellista. Silloin voidaan esimerkiksi järjestää kuvausta varten pienryhmätilanne, jolloin luvat tarvitaan vain pienryhmään osallistuvien osalta. Lupien saamista voi helpottaa se, jos videomateriaalit sovitaan joko hävitettäväksi tai kopioitaviksi kaikille osallistuneille prosessin päätyttyä. Opetusharjoittelutilanne voidaan myös näyttellä opiskelijatovereiden kesken, jolloin tilanne ei ole aivan aito, mutta voi kuitenkin olla opettavainen. Lupamenettelyihin ryhdyttäessä kannattaa jo alussa huolella harkita, mihin kaikkeen käyttöön videoita voitaisiin tarvita. Esimerkiksi mahdollinen työnohjaus tulee myös ottaa huomioon.

Videointi. Kannattaa ottaa videolle vain hyvin lyhyitä, muutaman minuutin otoksia. Liikkuvan kuvan välittämä informaatio on niin runsasta, että pitkien kuvausten analysoinnissa kuluisi hyvin paljon aikaa. Se olisi turhaa, koska vuorovaikutuksen taidoista pääsee nopeasti jyvälle. Tarvittaessa voidaan myöhemmin toteuttaa uusi videointikierron analysointineen ja keskusteluineen, jolloin saadaan aikaan prosessinomainen eteneminen ohjattavan kehittämisessä. Luonnollisesti ennen ensimmäistäkään varsinaista kuvaamistilannetta ohjaaja on harjoitellut teknisessä mielessä videon käytön mahdollisimman sujuvaksi.

Analysointi. Ohjaaja voi analysoida ja editoida videotallennetta valmiiksi ennen yhteistä katselua ohjattavan kanssa, tai toisaalta videointeja voidaan katsella yhdessä. Työskentely etenee yhteistyönä aidon ja molempia osapuolia kunnioittavan dialogin muodossa. On hyvin tärkeää kuunnella, mitä kuvattavalla on sanottavana. Ohjattavaa voi auttaa *sanoittamaan* ajatuksiaan ja tunnelmiaan esimerkiksi kysymällä, mitä hän on ajatellut jossain tietyssä kohdassa, tai mitä hän ajattelee katsoessaan videotallennetta. Ohjaajan pitää varoa ohjattavan tarkoituksiperien ja tekemisen tulkittamista. Faktoja voi huomioida, ja sopivassa

määrin sekä sopivalla tavalla voi antaa ideoita tai opastusta sen suhteen, mitä ohjattavan kannattaisi esimerkiksi kokeilla. Opastamisessa on silti vaarana se, että ohjaaja asettuu piiloisen vallan käyttäjäksi ohjattavansa yläpuolelle, jolloin aito kummankin osapuolen arvostamiseen perustuva ”ihminen ihmiselle”-dialogi häiriytyy.

Kuvaperustaisuus. Yksi tärkeä vaatimus on keskittyä videokuvan antamaan informaatioon sen sijaan, että annetaan puheelle ylivalta, kuten ”puhetyöläisille” niin helposti tapahtuu. Tämäkin voi vaatia runsasta harjoittelua. Vaikka ehkä olisikin innostavaa miettiä asioiden syitä ja tarjota kuvattavalle ohjaajan omia vaihtoehtoisia selityksiä, niin videoavusteisessa ohjauksessa kannattaa pitäytyä kuvan antiin eikä tulkitsemiseen. Ohjattava saa mielellään rauhassa kertoa ajatuksiaan. Tarkoituksena on, että videokuvaan perustuen ohjattava itse alkaa nähdä toiminnassaan myönteisiä asioita ja ennen kaikkea hyviä kasvatuksellisia ratkaisuja haasteellisissa vuorovaikutuksen tilanteissa.

Myönteisyys. Merkittävä asia videoavusteisessa ohjauksessa on koko toiminnan alusta loppuun laajasti läpäisevä myönteinen työote. Tämä osuus saattaa olla menetelmää kokeilevalle yllättävä. Kasvatustyössä toimiva ammattilainen saattaa kuvitella toimivansa jo vanhastaan myönteisessä hengessä. Videoavusteinen ohjaus kuitenkin porautuu toteuttajansa todelliseen ja syvälliseen arvomaailmaan pintakäyttäytymisen tarkastelun sijaan. Myönteisyyden tosiasiallisuus ja luotettavuus joutuu punnittavaksi menetelmän käytön vaiheissa. Ajatuksena on, että myönteisen palautteen avulla maksimoidaan hyviä vuorovaikutuskäytäntöjä ja tuetaan ohjattavan itseluottamusta sekä myönteistä ammatti-identiteetin kehittymistä. Syvällisesti ymmärretty myönteisyys tarkoittaa syvää toisen yksilöllisyyden ja arvokkuuden kunnioittamista, ei tyhjää kehumista ja realiteettien tajuamattomuutta.

Eettisyys. Videoavusteisen ohjauksen eettinen kestävyys on yhteydessä kaikkeen edellä kerrottuun, mutta pitää sisällään myös joitakin selkeitä erillisohjeita. Ensinnäkin videointi edellyttää kaikkien kuvattavien suostumusta asiaan. Kuvattujen luottamusta ei missään vaiheessa tai millään tavalla saa pettää. Esimerkiksi videoita ei katsella ulkopuolisten kanssa, ei edes työohjaajan kanssa, mikäli siihen ei ole erikseen pyydetty lupaa. Tallenteita ei myöskään ole syytä arkistoida mihinkään laitokseen. Kuvan omistus on koko ajan kuvatuilla. Jos videolla näkyy useita henkilöitä, taltiointien kanssa menetellään ennalta sovi-

tulla tavalla. Videoiden hävittäminen käytön jälkeen poistaa mahdollisuuden myöhempäänkään väärinkäyttöön. Jos tallenne jostain syystä kuitenkin säilytetään, siihenkin on oltava kaikkien osapuolten lupa. Yleensä kaikki lupa-asiat on syytä hoitaa kirjallisina.

Työnohjaus. Työnohjauksen olisi hyvä kuulua olennaisena osana menetelmän käyttöön. Myös työnohjaajana toimivan olisi syytä tuntea videoavusteisen ohjauksen periaatteet. Työnohjauksen tulisi toteutua samanlaisella videoinnin ja myönteisen palautteen periaatteella kuin itse ohjauksenkin. Työnohjaajan tärkeänä tehtävänä on tarkkailla varsinkin aloittelevan videota käyttävän ohjaajan pysymistä aiotuissa toimintaperiaatteissa kuten myönteisyydessä, kuvan katsoamisessa ja ohjattavan kunnioittamisessa. Työnohjauksessa tulee vallita samat eettiset periaatteet kuin muussakin asiaan liittyvässä toiminnassa.

4. Kuvasta näkee

Visuaalisuutta ja kuvaa voi tarkastella toisaalta laajasti, toisaalta pelkistetysti. Perimmältään voimauttavan videon ideassa ei ole kyse vain videokuvasta, vaan yleensä kuvasta, etenkin ihmisen kuvasta ja vielä aivan erityisesti omakuvasta, on se sitten liikkuva kuva, valokuva, peilikuva, heijastuma veden pinnalta tai vaikka mielen tallettama muistikuva tai nukkuvan ihmisen loihtima unikuva. Ihmisen tajunnassa ja ajatuksenvirrassa nämä kuvat ja ”kuvat” toimivat lopultakin aika yhtäläisesti (ks. esim. Barthes 2000, 141; Damasio 2001, 102–109; Melchior-Bonnet 2004, 160–184), ja niillä voi olla vaikutusta ihmisen käsityksiin itsestään ja suhteistaan toisiin ihmisiin.

Kaikenlaisissa kuvissa voidaan erottaa ydinmerkitys eli denotaatio, joka on periaatteessa sama kaikille katsojille kokemuspiiristä ja kulttuurista riippumatta. Konnotaatio eli sopimuksenvarainen sivumerkitys on kulttuurisidonnainen. Esimerkkinä voisi tarkastella vaikkapa kuvaa, jossa on nainen ja lapsi. Kristinuskoisella henkilöllä nainen-lapsikuva voi saada madonnamerkityksen; muussa kulttuurissa sama voidaan tulkita sukulaisuussuhteeksi. Lisäksi jokainen kuvan katsoja saa kuvasta yksilöllisiä assosiaatioita. (Saraste 1980, 178.) Videon pysäytettyä kuvaa tai valokuvaa voidaan pitää viestirakenteena, jolla on kyky muodostua yksinomaan denotatiivisesta sanomasta. Kuvan denotaatio on tunne eli analogian runsaus on niin voimakas, että nähdyn kuvaileminen sa-

nallisesti on mahdotonta. Kuvaileminen lisäisi mukaan toisen, kielen koodista peräisin olevan sanoman, joka aiheuttaisi väistämättä konnotaation suhteessa kuvan analogiaan. Näin kävisi, vaikka yritettäisiin olla täsmällisiä kielellisessä kuvailussa. Kuvaileminen siis merkitsee rakenteen muuttamista ja muiden kuin kuvan esittämien asioiden osoittamista. (Barthes 1984, 123–124.) Pohtiessaan esimerkkiä mahdollisimman puhtaasta denotaatiosta Barthes otti käyttöön sanan kuvashokki tarkoittaen sillä tilannetta, jossa kuvasta vääjäämättömällä varmuudella näkee heti jonkin hirveän asian. Barthes’ n käsitteistössä kuvashokki oli siis jotain hyvin negatiivista, esimerkiksi kaamea onnettomuus tai vaikkapa oman rakastetun näkeminen toisen syleilyssä. (Ks. Barthes 1984, 135–136; 2000, 141.) Tämän artikkelin kirjoittajan käyttöön ottama ”positiivinen kuvashokki” -sanapari voidaan ymmärtää mahdollisimman puhtaana denotaationa siinä missä Barthes’ n käyttämä negatiivisisältöinen vastinekin.

Ihminen sivuuttaa paljon informaatiota, jonka voisi saada näkemällä. Kaikista näkemistämme asioista ei muodostu havaintoa, eivätkä kaikki havaitsemamme asiat koskaan merkityksellisty mielessämme. Merkityssuhteet ovat alkuvaiheessa psykologisesti tiedostamattomia, ja vain osa merkityssuhteista täydentyy elämyksellisesti valmiiksi. Ne merkityssuhteet, jotka eivät täydenny elämyksellisesti valmiiksi, ovat fenomenologisesti tarkastellen tiedostamattomia kokemuksia. Tiedostamattoman ja tietoisien kokemusten välinen ero on elämyksellisesti hämärä, kuten on rakenteellisesti keskeneräisen ja täydentyneen merkityssuhteen välinen erokin. Teoreettisesti tarkastellen ero on selvä: kyse on merkityssuhteen täydentymisen asteesta, siitä miten selkeän merkityksen tajunnallisten aktien seuraanto on aiheestaan luonut. Merkityssuhteen täydentymisen aste ei kuitenkaan määrää kokemuksen elämyksellistä merkittävyyttä. Tiedostamaton kokemus voi olla tärkeä siinä missä tiedostettukin. (Perttula 2005, 118–119.) Siten voimauttavassa videotyöskentelyssäkin myös tiedostamattomat kokemukset ja keskeneräisesti merkityksellistyneet asiat saattavat olla tärkeitä. Itse asiassa hyvin paljon tapahtuu varmaankin juuri tällaisella osaksi ”hämrällä” alueella.

Videokuvaa voidaan tarpeen mukaan tarkastella sarjana pysäytyskuvia tai liikkuvana kuvana. Videoiduista vuorovaikutustilanteista on mahdollista havainnoida kehonkieltä, eleitä, ilmeitä, tunteita, pieniäkin vivahteita tai vuorovaikutuksen kokonaisuutta. Videolta voidaan tarkkailla vuorovaikutuksellisia siirtoja ja ihmissuhdetaitoja. Tutustakin arjesta saattaa videon avulla löytyä

uusia asioita. Nopeasti ohi kiitävä hetki saatetaan ottaa uudelleen ja uudelleen tarkasteluun, ja kuvan voi myös pysäyttää. Joskus voidaan erityisesti kuunnella, mitä sanotaan missäkin kuvauksen vaiheessa, ja toisella kerralla ääni poistetaan ehkä kokonaan häiritsemästä kuvan katselua.

Ihmiskasvot ovat antoisa kuvauskohde. Jo melkein 140 vuotta sitten Darwin (1872/1965) ja sittemmin myös monet muut tutkijat ovat esittäneet ajatuksen, että on noin kuusi universaalia perusilmettä, jotka kukin kuvastavat yhtä tiettyä emootiota. Tällaisina mainitaan mielihyvä, suru, viha, inho, hämmästys ja pelko. (Ks. Ekman, Friesen & Ellsworth 1982, 141; Fridlund & Duchaine 1996, 259; Seppänen 2001, 107–109; Ruusuvuori 2007.) Ihmiset tunnistavat perustunteita toistensa kasvoista varsin tehokkaasti.

5. Omakuva ja identiteetti

Omakuva on ihmiselle hyvin merkityksellinen ja usein vaikeakin asia. Oman ruumiillisuuden hyväksyminen ei ole itsestään selvää. Ihminen näkee kuvassa itsensä eri tavalla, kuin miten hän voi itseään muuten tarkastella. Videolla on oman fyysisen ulkomuodon lisäksi näkyvillä oma toiminta, joka sekään ei aina ole sellaista, kuin millaiseksi ihminen on toimintansa kuvitellut. Esimerkiksi opettajasta luokassa otetut kuvatallenteet voivat muokata sekä hänen henkilökohtaista identiteettiään että myös hänen ammatillista identiteettiään, jos näitä kahta aina edes voi tai on tarpeen erotella toisistaan.

Peilikuva, valokuva tai muotokuva itsestä mahdollistaa sen, että subjekti pysyy objektivoimaan itsensä, yhdistämään ulkoiset havainnot sisäisiin aistimuksiinsa. Henkilön on mahdollista edistyä ruumiin tiedostamisesta itsen tiedostamiseen. Itsen suhde itseen ja itsen tuttuus eivät synny välittömästi, vaan ne jäävät alussa näkemisen ja nähdyksi tulemisen ansaan. Kuvassa tietoisuus erotetaan identiteetistä. Kuva on monitulkintainen, yhtäaika samanlainen ja erilainen kuin se, jota se heijastaa. (Melchior-Bonnet 2004, 13–16; Barthes 1985, 18–20.)

Monet taiteilijat ovat tuottaneet omakuvia. Voidaan pohtia, mitä he niillä ovat tahtoneet kertoa itsestään, eli millaista *itserepresentaatiota* he ovat tahtoneet näin toteuttaa. Usein taiteilijat pyrkivät esittämään omakuvillaan sisäisyyttään,

ei vain ulkoista olemustaan. Voidaan kysyä, millaisena ihminen yleensäkin tahtoo tulla nähdyksi, ja millainen on hänen käsityksensä todellisesta itsestään. Joka tapauksessa tiedetään, että niin pian kuin peilit jo kauan sitten yleistyivät tavallisten ihmisten käyttöesineinä, psykologit huomasivat peilikuvan suuren merkityksen ihmisen persoonallisuuden eriytymiselle ja subjektin henkisen rakenteen kehittymiselle (Melchior-Bonnet 2004, 13–15). Voidaan myös kysyä, miksi valokuvia usein halutaan retusoida, miksei ehkä haluttaisi näyttää aivan siltä kuin näytetään. Videokuvattaessa henkilöä on syytä ottaa huomioon nämä monet tunteet ja odotukset, joita kuvattavalla voi liittyä asiaan. Fyysinen minäkuva on identiteetin haurasta, herkkää ja epävarmaa aluetta (Mustonen 2001, 131).

Omakuva on ihmiselle mielenkiintoinen ja oudolla tavalla kiehtova. On paljon todisteita siitä, miten peilikuvaan, valokuvaan tai muotokuvaan on liitetty jopa mystisiä ja taianomaisia ominaisuuksia. Narkissos-myytti on yksi osoitus omakuvan voimasta, sen pelottavasta kyvystä katsoa takaisin katsojaan ja kaapata tämä otteeseensa. Tarinan kaunis Narkissos on itseriittoinen ja toisista ihmisistä piittaamaton nuorukainen. Hän ihastuu niin omaan kuvaansa, ettei voi lakata katselemasta vaan nääntyy nälkään. Narkissos elää yhä narsismin käsitteessä ja identiteettiin liittyvissä pohdiskeluissa, joissa toisten ihmisten, ”peilien”, merkitys on keskeinen. (Seppänen 2001, 53; ks. myös Laakso 2003, 332–335.) Peilikuvan varassa elää ja kärsii myös Lumikki-sadun kuningatar, joka jatkuvasti kysyy kuvastimelta omaa kauneuttaan, arvoaan. Peili esitetään sadussa todenpuhujana. Mielenkiintoisesti joissain sadun versioissa taikapeili hajoo palasiksi pahan kuningattaren kuollessa. Oscar Wilde kirjoittaa narkissosteemaisessa teoksessaan ”Dorian Grayn muotokuva” oman kuvansa näkemisen valtavasta kokemuksesta: ”Silmiin tuli iloinen ilme, aivan kuin hän olisi ensi kerran tajunnut oman todellisen minänsä.” Wilden romaanissa muotokuvasta käytetään nimitystä taikapeili, ja kuva näyttää totuuden Dorianin ruumiin ja sielun rappeutuvasta tilasta. Taulu on Dorianin *sielun kuvastin, eräänlainen omatunto*. (Wilde 1891/2000.)

Ihmisellä on taipumus ottaa omakuva totena, vaikka tiedämme, että kuvien totuus on toisaalta näennäinen. Omin silmin näkemäänsä on niin helppo uskoa. Ihminen saattaa ajatella videolta itsensä nähdessään, että tuollainen minä olen. Tällöin unohtuvat esimerkiksi sellaiset seikat, että kuvaaja valitsee kuvaamisen hetken ja kuvakulman, rajaa kuvaan tai ulkopuolelle tiettyjä asioita ja asettaa

kameran kohdistumaan tietyllä tavalla. Valmiista videoidusta materiaalistakin ohjaaja etsii katsottaviksi juuri onnistuneimmat kohdat. Tätä niin sanottua kuvatuuden harhaa käytetään voimauttavassa videossa tietoisesti hyödyksi. Siinä halutaankin rakentaa kuvattavan henkilön identiteetin kannalta myönteistä todellisuutta. Tällöin identiteetti voidaan nähdä tarinallisena kertomalla muuttavana luomuksena, jolla ei ole pysyvää ja vain yhtä olemusta (ks. Savolainen 2005, 200).

Savolainen (2005) nostaa esiin ajatuksen, että ihmisen psyykkisen sisäisen maailman ja fyysisen ulkoisen maailman väliin jää tila, jolla monet luovuusterapiat operoivat. Siellä tietoinen ja tiedostamaton limittyvät ajatteluksi, mielikuviksi, tunteiksi ja toiveiksi, joilla on paljon merkitystä yksilön vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin. Näkeminen ja ymmärtäminen muuttuvat kieleksi ja eleiksi, joilla ihminen voi jakaa sisäistä maailmaansa toisten ihmisten kanssa. Visuaalisesti ja tunnetasolla merkityksellinen omakuva voi muuttaa minäkuva ja korvata todellisuuden likaaman kuvan puhtaammalla, sisäisesti uskottavammalla ja elämän kannalta paremmalla. (Savolainen 2005, 171–172.)

Savolaisen (ks. 2005, 2008) luoma voimauttavan valokuvan menetelmä on identiteettityön kannalta samansuuntainen kuin voimauttava video. Molemmissa on tavoitteena sisäisen voimantunteen lisääminen, voimautuminen. Koska voimauttavan videon tapauksessa tarkastellaan käyttäytymistä ja vuorovaikutusta, valokuvaa parempi lähtökohta on videon liikkuva kuva, johon yhdistyy myös ääni. Kuitenkin menetelmien välillä on vielä tätäkin merkityksellisempää eroavuutta. Siinä missä voimauttavan valokuvan menetelmässä lavastetaan ja puvustetaan kuvattavaa monin tavoin, ja kuvauspaikat haetaan mahdollisesti hyvinkin kaukaa tavallisen elämän ympäristöistä, voimauttavan videon idea on nimenomaan kuvata ihmistä tavanomaisena omana itsenään hänen omassa arjessaan.

Voimauttavan videon menetelmässä halutaan löytää arjen arvo ja tavallisen ihmisen riittäminen pelkkänä omana itsenään. Tällöin ajatellaan, että meillä kaikilla on vuorovaikutuksen kykyä ja ihmissuhdetaitoja, joista voidaan lähteä liikkeelle asioiden työstämisessä. Kykymme voivat vain olla vielä löytymättömiä, piilossa ja osittain käyttämättömiä. Piilevät kyvyt on löydettävä esiin ja mahdollisesti menetetty itseluottamus saatava palautumaan, ja siinä kannustava ohjaaja ja videointi voivat tuoda ratkaisevan avun. Ihminen on omassa tutus-

sa arkisessa ympäristössään mahdollisimman jännittämätön ja lähtökohtaisesti vahva toimimaan. Siinä mielessä tavanomaisten arkitilanteiden kuvaaminen antaa hyvän perustan onnistuneen vuorovaikutuksen optimaaliselle esiin saamiselle. Ihmisen itseluottamuksen säilymisen kannalta on tärkeää merkitystä myös sillä, että hyvä vuorovaikutus ja ihmissuhdetaidot voidaan löytää ilman tehostavia erityislavasteita tai -asetteluita. Ohjattava voidaan saada näin menettellen uskomaan siihen, että hän voi ottaa vuorovaikutukselliset kykynsä milloin ja missä tahansa käyttöönsä; hänellä on ne aina mukanaan.

6. Myönteisyys ja kielteisyys

Suomalainen perinteinen koti- ja koulukasvatus on ollut monin tavoin kielteisyiden leimaamaa. Bardy ja Barkman (2001, 200) puhuvat *negatiivisesta sukupolvipärimästä*. Voimauttavalla videoavusteisella ohjauksella pyritään tietoisesti murtamaan mahdollisesti sukupolvien ajan vallalla ollutta kielteisyiden kehää. Käytetään myönteistä palautetta, ja huomioidaan onnistumisia. Toisin sanoen ei arvostella negatiivisesti eikä etsitä virheitä. Tämä voi olla kaikessa yksinkertaisuudessaan yllättävän vaikeaa. Voimautumiseen pyrkivässä työotteessa ohjattavalle pyritään osoittamaan kuvasta näyttäen ja keskustelun keinoin hänen onnistumisiaan, ja autetaan häntä havaitsemaan toiminnassaan tavoitteen suuntaisia kehityskulkuja.

Oikeanlainen myönteinen palaute antaa toivoa ja energisoi. Tämä edellyttää kuitenkin, että palautetta annetaan käyttäytymisestä tai tekemisestä, ei persoonasta. Palautteen tulisi myös olla rehellistä ja aitoa. Sekä palautteen antajina että saajina olemme kovin yksilöllisiä, mikä myös pitäisi ottaa huomioon. Kielteistä minäkuvaa ja kielteisiä uskomuksia itsestä ja omasta elämästä opetellaan muuntamaan myönteisiksi, toiveikkaiksi ja rakentaviksi. Asiaa voi havainnollistaa esimerkiksi seuraavilla 'vastinpareilla': voimaton – vahvistumassa, ei saa epäonnistua – saa epäonnistua, ei tarpeeksi hyvä – lupa olla oma itsensä, omien tarpeiden vähättely – oikeutus omille tarpeille, oma merkityksettömyys – itsensä arvokkaaksi tunteminen. (Ks. Katajainen, Lipponen & Litovaara 2003, 150–190.)

Itsensä vähättely ja negatiivisuus voivat jollain ohjattavalla olla niin syvään juurtuneita, että oikeinkin annettu myönteinen palaute jää vastaanottamatta. Jos sanalliset vakuuttelut eivät tuota tulosta, niin yleensä kannattaa käyttää nimen-

omaan videokuvaa ilmentämään haluttua asiaa. Videolta voi löytyä jokin vastaan sanomattoman myönteinen kohta. Ohjaajan kannattaa luottaa siihen, että kuva koetaan puhetta helpommin uskottavana. Näytettävä kohta kannattaa kuitenkin valita tarkasti, jotta se sitten kiistatta toimii vakuuttavana informaationa. Tarvittaessa otos katsellaan useita kertoja, jotta vaikutus varmasti saavutetaan.

7. Lopuksi

Videoinnilla saavutetaan ensinnäkin hyvin konkreettinen, havainnollinen ja selkeä lähtökohta ohjaustilanteeseen, mikä jo sinällään voi antaa luontevan ja helpon kanssakäymisen muodon ohjaustilanteeseen. Toisaalta visuaalisuus ei ole samalla tavoin osoittelevaa tai syyllistävää kuin sanallinen palaute helposti on. Kuvasta voi jo suoraankin nähdä asioita ilman, että kukaan sanoo mitään. Kolmantena etuna voisi mainita sen, että nyt on jo runsaasti kokemusperäistä näyttöä ja tutkimustietoa (ks. esim. Mäkipää 1996; Beebe 2005; Chatoor 2005) siitä, että visuaalisuuteen pohjautuva ohjaus on nopeavaikutteista ja tehokasta, mutta silti syvällisellä tasolla toteutuvaa. Tähän on kuitenkin syytä lisätä vakava varoitus: Jos otat videon avuksesi ohjaustyöhön, perehdy ensin itse kunnolla kuvaamisen eettisiin kysymyksiin. Video on tehokas yhtä lailla hyvässä kuin pahassa mielessä. Älä toimi virheitä etsien videon kaltaisen voimakkaan välineen kanssa. Jos annat ohjattavalle palautetta, anna se aina myönteisesti ja rakentavassa hengessä. Vanhat palautteen antamisen mallit kriittikkeineen ja negatiivisine aineksineen eivät sovellu videoavusteiseen ohjaukseen. Ensimmäinen askeleesi videoavusteiseksi ohjaajaksi voikin siis olla mahdollisen vanhan negatiivissävyisen ohjausperinteen kyseenalaistaminen ja poisoppiminen.

Ohjattavan voimavarojen havaitseminen ei kuitenkaan ole ehkä mahdollista, ellei ohjaaja ensin kyseenalaista omaa asiantuntijuuttaan ohjattavan ongelmiin nähden (ks. Mönkkönen 1996, 60). Kukin on oman elämänsä asiantuntija. Ohjaajan tehtävänä on olla ohjaamistyössä ammattilaisena ja asiantuntijana, mutta ohjattava osaa monesti itse lopultakin parhaiten analysoida ja ehkä sanoittaakin käyttäytymiseensä liittyvää kuvamateriaalia. Yksi voimauttavan videon hyödyistä onkin se, että kuvan avulla myös ohjattavan sanallinen itsereflektointi voi kehittyä. Tällöin ollaan avaa-
massa väylää vaikeapääsyisen hiljaisen tiedon jäljille.

Tämä on huomattu: Kun videolta etsitään onnistumista, sitä löytyy aina, ja itse löytämisprosessi muodostuu usein uudeksi voimavaraksi.

Lähteet

- Bardy, M. & Barkman, J. (2001). Tunteet ja ilmaisutaidot sosiaalipoliittisina kysymyksinä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 66 (3), 199–210.
- Barthes, R. (1984). Sanoma valokuvassa. Suom. K. Widenius. Teoksessa M. Lintunen (toim.), *Kuvista sanoin 2. Ajatuksia valokuvasta*. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museon säätiö, 120–137.
- Barthes, R. (1985). *Valoisa huone. La chambre claire. Camera lucida*. Suom. M. Lintunen, E. Sironen & L. Lehto. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museon säätiö.
- Barthes, R. (2000). *Rakastuneen kielellä*. Suom. T. Roinila. Helsinki: Nemo.
- Beebe, B. (2005). Mother-infant research informs mother-infant treatment. *Psychoanalytic Study of the Child*, 60, 7–46.
- Chatoor, I. (2005). Feeding and eating disorders of infancy and early childhood. Teoksessa B.J. Sadock & V.A. Sadock (toim.), *Kaplan & Sadock's Comprehensive textbook of psychiatry*. Volyme II. 8. painos. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 3217–3227.
- Connelly, L. M., Keele, B. S., Kleinbeck, S. V., Schneider, J. K. & Cobb, A. K. (1993). A place to be yourself: Empowerment from the client's perspective. *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 25, 297–303.
- Damasio, A. (2001). *Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Darwin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1982). What are the similarities and differences in facial behavior across cultures? Teoksessa P. Ekman (toim.), *Emotion in the human face* (2. painos). Cambridge University Press, 128–143.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin: Harmondsworth.
- Fridlund, A. J. & Duchaine, B. (1996). 'Facial expressions of emotion' and the delusion of the hermetic self. Teoksessa R. Harre & W. G. Parrott (toim.), *The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage, 259–284.
- Katajainen, A., Lipponen, K. & Litovaara, A. (2003). *Voimavarat käyttöön. Hyvää oloa ja onnellisuutta*. Helsinki: Duodecim.
- Ketola, O. (1995). Hoitaminen ja valta. Teoksessa O. Ketola, M. Kovanen & T. Suominen, *Peiton alta. Hoitaminen kulttuurisena ilmiönä*. Helsinki: Painatuskeskus, 61–91.
- Laakso, H. (2003). *Valokuvan tapahtuma*. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Lehtonen, P. H. (2008). *Voimauttava video. Asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 343. Luettavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3339-5>
- Melchior-Bonnet, S. (2004). *Kuvastin. Peilin historiaa*. Suom. P. Koskinen-Launonen. Jyväskylä: Atena.
- Mustonen, A. (2001). *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Mäkipää, P. (1996). *Elokuvaterapiasta eli elävän kuvan hoidollisesta käytöstä*. Anjalankoski: Kulttuuriyhdistys KuuMaa.
- Mönkkönen, K. (1996). Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa A. Metteri (toim.), *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Edita, 51–66.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pietilä, A. M. (1999). Perhe nuoren kontekstina: vanhempien ja nuorten väliset sosiaaliset suhteet ja vanhempien voimavarat. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.), *Perhe hoitotyössä. Teoria, tutkimus ja käytäntö*. Porvoo: WSOY, 247–274.
- Ruusuvuori, J. (2007). Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia*, 42, 126–133.
- Saraste, L. (1980). *Valokuva. Pakenevan todellisuuden kuvajainen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Savolainen, M. (2005). *Maailman ihanin tyttö. Voimauttava valokuva*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Päättötyö.
- Savolainen, M. (2008). *Maailman ihanin tyttö*. Helsinki: Blink Entertainment.
- Seppänen, J. (2001). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 37.
- Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus*. 2010. Mannerheimin Lastensuojeluliiton lasten ja nuorten kuntoutussäätiö. <http://www.lastenkuntoutus.net/kehittaminen/vig/> (luettu 21.3.2010)
- Wilde, O. (1891/2000). *Dorian Grayn muotokuva*. Suom. K. Kaila. 4. painos. Helsinki: WSOY.

LIKKUVA KUVA SYTYTTÄÄ ONGELMAPERUSTAISessa OPPIMISessa

Päivi Hakkarainen ja Sari Poikela

Ongelmaperustainen oppiminen (PBL) on vähitellen vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa tieteellisessä ja ammatillisessa koulutuksessa. Ensimmäiset sovellukset aloitettiin lääketieteen ja fysioterapian koulutuksia uudistettaessa 1990 – luvulla. Sitten PBL:ää on sovellettu useilla koulutusaloilla, erityisesti ammattikorkeakouluissa, joissa kokonaiset koulutusohjelmat (esimerkiksi metsätalous, sosiaalityö, hoitotiede, liiketalous) ovat ottaneet ongelmaperustaisen pedagogiikan opetussuunnitelman rakentamisen ohjenuoraksi. Oleellista PBL:ssä onkin koulutuksen ja työelämän välisen yhteyden ylläpitäminen. Oppiminen käynnistyy autenttisten, ammatillisesta käytännöstä nousevien ongelmien, erilaisten tilanteiden ja teemojen kautta. Yliopistomaailmassa PBL:n soveltamista on tehokkaasti ehkäissyt perinteinen tieteenalajako, jossa monitai poikkitieteelliset opintojaksot ovat edelleen harvinaisia. PBL:n sovelluksia on toteutettu etupäässä yksittäisten opintojaksojen tasolla tai opintokokonaisuuksissa. PBL:n perusideoita on, että oppimisessa ei voi noudattaa jaottelua esimerkiksi kasvatustieteelliseen ja psykologiseen tietoon. Vastaava jaottelu ei ole mahdollista työelämässäkään. Tietoa hankitaan ongelman, lähtökohdan vaatimalla tavalla monista eri lähteistä ja opittua työtetään yhteisesti. (Poikela, S. 2003; Poikela, E. & Poikela, S. 2005.)

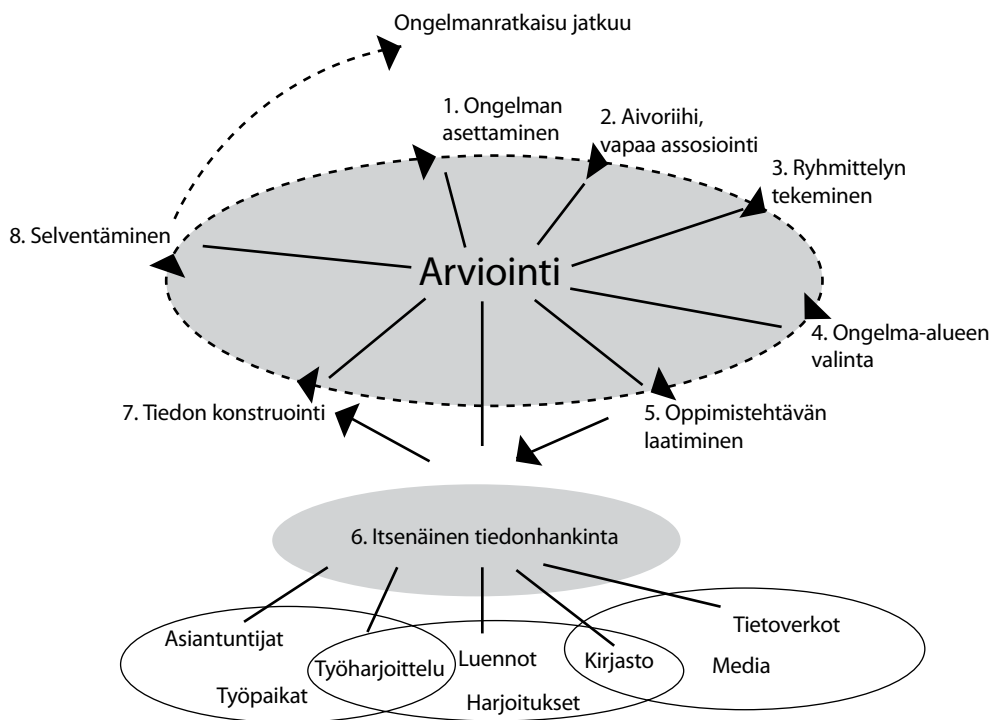
Nopeasti kehittynyt tieto- ja viestintäteknikka on tuonut lisäväriä ja mahdollisuuksia ongelmaperustaisen pedagogiikan toteutuksille. Virtuaalisten, verkko-pohjaisten oppimisympäristöjen merkitys kasvaa kurssien ohjaamisen, tietolähteiden löytämisen, käsittelyn ja arvioinnin foorumeina sekä mitä erilaisempien tiedontarpeiden ja informaatiolinkkien vaateina. (Poikela, S. & Portimojärvi 2004; Poikela, S., Vuoskoski & Kärnä 2009). Verkko-oppimisympäristöjen lisäksi PBL-toteutuksissa hyödynnetään kasvavassa määrin sosiaalisen median sovelluksia yhteisölliseen sisältötuottamiseen (esim. blogit, wikit, podcastit), sisältöjen jakamiseen ja kommentointiin (esim. YouTube), viestimiseen (esim. Skype, Teamspeak) sekä virtuaalisissa 3D-maailmoissa (esim. Second Life) pelaamiseen ja toimimiseen (ks. Portimojärvi 2006; Savin-Baden 2007; Savin-Baden & Wilkie 2006).

Esittelemme artikkelissa miten liikkuvaa kuvaa voidaan hyödyntää osana ongelma- perustaista oppimista. Kuvaamme aluksi lyhyesti PBL:n ydinajatuksia sekä käytännön toteuttamista. Sen jälkeen kartoitamme – tutkimustietoon nojaten – miten ja millaisin tuloksin liikkuvaa kuvaa voidaan PBL:ssä hyödyntää. Lopuksi esittelemme kaksi käytännön tapausesimerkkiä omasta opetuksestamme. Sari Poikelan kuvaamassa ensimmäisessä tapausesimerkissä lyhytelokuvaa käytettiin oppimisen sytyttäjänä ammatillisessa ”Tarinamestari”-koulutuksessa, jossa täydennyskoulutettiin matkailualalla toimivia henkilöitä. Päivi Hakkaraisen esittelemässä toisessa tapausesimerkissä yliopisto-opiskelijat tuottivat digitaalisia videoita kohdeilmiöstä, jonka parissa he parhaillaan työskentelivät.

1. PBL ja ongelmanratkaisun vaiheet

Ongelma- perustaisen oppimisen ja pedagogiikan ytimessä on ongelmanratkaisuun perustuva vuorovaikutteinen, ryhmää hyödyntävä oppimisprosessi ja sen ohjaaminen. Ongelman käsittelyä vaiheistaa käytettävä ongelmanratkaisun malli. Tunnetuimpia Suomessa ovat hollantilaisen Schmidtin 1980-luvulla kehittelemä ’seven jump –malli’ ja siitä kehitellyt erilaiset askel- ja vaihemallit. Ruotsin Linköpingin yliopistossa kehiteltyä ’syklimallia’ on sovellettu myös monin tavoin eikä yhtenäisestä ongelma- perustaisen oppimisen mallista voida tarkasti ottaen puhua. (Poikela, S. 2003, 144; ks. myös Savin-Baden & Howell Major 2004.)

Artikkelissa kuvaamissamme opinnoissa sovellettiin syklimallia, jossa ongelmanratkaisu ja työskentely on strukturoitu kahdeksaan vaiheeseen (Poikela, E. & Poikela, S. 2005) (Kuvio 1). Kukin sykli koostuu kahdesta *tutoriaalista*, jossa tutor ja noin 7–9 opiskelijaa kokoontuvat ongelmanratkaisun äärelle noin kerran viikossa kahden, kolmen tai korkeintaan neljän oppitunnin ajan. Täydennyskoulutuksessa tai muutoin etäopetuksena toteutuvassa koulutuksessa tutoriaalien välillä voi olla jopa viikkoja. Tutoriaalien väliin ajoittuu itsenäinen tiedonhankinta.



Kuvio 1. Ongelmanratkaisuprosessin vaiheet (Poikela, E. & Poikela, S. 2005, 2006).

Ensimmäisen tutoriaalin *ensimmäisessä vaiheessa* opiskelijat pyrkivät yhteisymmärrykseen ongelman perspektiivistä ja siihen liittyvistä käsitteistä. *Toisen* vaiheen tarkoitus on saada esiin opiskelijoiden aikaisempi aihetietämys tuottamalla ideoita ongelmasta ja sen käsittelyn mahdollisuuksista. *Kolmannessa* vaiheessa ideat jäsennellään pääryhmiin erottelemalla erilaiset ja yhdistämällä samanlaiset käsitteet. *Neljännessä* vaiheessa valitaan oppimisen kannalta keskeisimmät ja aktuaalisimmat ongelma-alueet. *Viidennessä* vaiheessa etsitään tietämyksen aukkoja ja epäselviä asioita määrittelemällä oppimisen tavoitteet ja tehtävät valitun ongelma-alueen pohjalta.

Ensimmäisen ja toisen tutoriaalin väliin ajoittuu syklin *kuudes vaihe* eli *itsenäinen tiedonhankinta*, jolloin opiskelijat siirtyvät yksin- ja pienryhmyöskentelyyn. Yhteinen ja kaikille sama tiedonhankinta kohdistuu teoreettisiin tiedon lähteisiin, jolloin tavoitteena on riittävän ymmärryksen saavuttaminen kohdeilmiön tutkimisessa. Täydentävää tietoa voidaan etsiä jakamalla tietolähteitä op-

pijoiden kesken, esimerkiksi asiantuntijoita haastatteleamalla, hakemalla tietoa internetistä tai hankkimalla muuta kokemukseen perustuvaa tietoa. (Poikela, E. & Poikela, S. 2005, 2006.)

Toisen tutoriaalın alku eli syklin *seitsemäs* vaihe on käytännön testi sille, miten hyvin itsenäinen opiskelu on onnistunut ja kuinka hyvin ongelma kyetään käsitteellistämään uudelleen. Itseopiskelun tuloksena hankitun tiedon täytyy johtaa valitun ongelma-alueen ja oppimistavoitteiden uudelleen integrointiin ja synteysiin. Kahdeksannessa vaiheessa palataan alussa esitettyyn ongelmaan, jolloin kuva ongelmanratkaisun ja oppimisen etenemisestä selkiytyy ja luodaan pohjaa prosessin jatkamiseen. Vaikka arviointi kuuluukin jokaiseen vaiheeseen, on jokaisessa tutoriaalissa syytä käydä vielä lopuksi palaute- ja arviointikeskustelu, jolloin oppijat saavat tarpeellista tietoa omasta oppimisestaan, ryhmäprosessista ja ongelmanratkaisun kulusta. (Poikela, E. & Poikela, S. 2005, 2006.)

2. Liikkuva kuva PBL:ssä

Liikkuvaa kuvaa voidaan hyödyntää sekä tutoriaaleissa oppimisen lähtökoh- tana että itsenäisen tiedonhankinnan aikana joko niin, että videon sisältö on tiedonhankinnan resurssi tai niin, että videoiden tuottaminen nähdään tapana hankkia tietoa kohdeilmioista. Artikkelissa kuvatuissa käytännön tapausesimer- keissä video toimi molemmissa rooleissa.

2.1 Video oppimisen lähtökohtana - triggerinä

Ongelmaperustaisessa oppimisessä ongelmaa voi pitää oppimisen lähtökohta- na, perusyksikkönä. Ongelman taustalla ovat aina todellisen elämän ilmiöt ja ammatillisen käytännön tilanteet. Ongelmaa voi kuvata pulmallisena ilmiönä, jolle ei aina ole olemassa selkeää tai yhtä oikeaa ratkaisua. Terminä ongelma on lähellä tutkimusongelman käsitettä. Ongelma voi olla tapaus tai niin sanottu lähtökohta eli *triggeri* (trigger). (Poikela, E. & Poikela, S. 2005.) Triggerin teh- tävänä on herättää opiskelijoiden kiinnostus ja mielikuvat esitettyyn ilmiöön liittyen. Triggeri voi olla esimerkiksi draamaesitys, poster, valokuva, runo, äänikatkelma, sarjakuva, kuvakollaasi, kirjallinen katkelma keskustelusta – tai

video. (ks. Barron, Lambert, Conlon & Harrington 2008; Poikela, E. & Poikela, S. 2005; Savin-Baden 2007.)

Triggeri voi sisältää myös varsin konkreettisia kokemuksellisia elementtejä. Fysioterapian koulutuksessa triggeri voi olla opettajan ja opiskelijoiden yhdessä tekemä avantouintiretki, jonka yksilöllisten fyysisten vaikutusten pohdinta aloitetaan seuraavan päivän tutoriaalissa. Ravitsemusalan opinnoissa triggerinä voi toimia maitohappobakteereja sisältävä jukurtti, funktionaalinen elintarvike, jota voi maistaa, haistaa, tutkia koostumusta monin tavoin ja lueskella purkin tekstejä. (Poikela, E. & Poikela, S. 2005, 2006.)

Kun triggerinä käytetään liikkuvaa kuvaa, voidaan puhua *videotriggereistä* (video triggers, trigger videos, trigger films). Liikkuva kuva toimii tällöin ongelmanratkaisun ja oppimisen lähtökohtana, ei oppimisen kohteena sisällään. Sen rooli on havainnollistaa tai esittää käsiteltävää ongelmaa tai tapausta. Videotriggerit ovat tyypillisesti lyhyitä, emotionaalisesti latautuneita kuvauksia ratkaisemattomista vuorovaikutusepisodeista (Boud & Pearson 1984). Niiden tarkoituksena on asettaa katsojat aktiivisen oppijan rooliin. Katsojalle esitetään episodi, joka vaatii emotionaalista ja älyllistä reagoimista sekä edesauttaa itse-reflektiota ja sitoutumista kuvatus episodin pohtimiseen. (mt.) Parhaimmillaan videon voima on juuri keskustelun, opiskelun ja ongelmanratkaisun *sytyttäjänä* ja *laukaisijana* (Schwartz & Hartman 2007).

Ongelmaperustaisessa lääketieteen koulutuksessa ongelmat rakennetaan tavallisesti potilaan kohtaamisen simuloinnin ympärille. Potilastapauksia voidaan simuloida koulutettujen sijaispotilaiden avulla, tapaukset voidaan kuvata ”paperilla” (paper cases) tai videolla (video cases). Usein hyödynnetään videolle kuvattuja potilastapauksia, joissa esiintyvät joko todelliset potilaat tai näyttelijät. (Elliott & Keppell 2000.) Koulutuksessa on hyödynnetty esimerkiksi video-pohjaisia, näyttöltä tutoriaalissa esiteltäviä potilastapauksia, jotka havainnollistavat potilaan tietojen keräämistä, fysiologisia tutkimuksia sekä lääkäri-potilas vuorovaikutusta (Kerfoot, Masser & Hafler 2005). Lääketieteellisessä koulutuksessa käytetään myös niin sanottuja virtuaalisia potilaita, joiden lähtökohdina ovat todelliset potilaat. Verkkopohjaisia multi- ja hypermediasovelluksia hyödyntäen, potilaan tilannetta havainnollistetaan erilaisilla esitysmuodoilla (esim. teksti, grafiikka, still/liikkuva kuva). Liikkuvaa kuvaa voidaan käyttää potilaan oireiden havainnollistamiseen sekä potilaskohtaamisten kuvaamiseen.

Videoilla voivat esiintyä sekä henkilökunta, amatöörinäyttelijät ja joissakin tapauksissa myös itse potilaat. (esim. Bergdahl, Fyrenius & Persson 2006; Elliott & Keppell 2000.)

Samoin esimerkiksi ongelmaperustaisessa opettajankoulutuksessa hyödynnetään videotapauksia (esim. Hmelo-Silver, Nagarajan & Derry 2006; Nummenmaa & Välijärvi 2006). Hmelo-Silver, Nagarajan ja Derry ovat kehittäneet ja tutkineet eStep verkko-oppimisympäristöä, jossa opettajaopiskelijat perehtyvät oppimistieteiden käsitteisiin videotapausten avulla. Videotapaukset toimivat lähtökohtina niissä kuvattujen oppituntien yhteisölliselle uudelleen suunnittelulle. *eStep* sisältää hypertekstuaalisen kirjan, ongelmaperustaisen opiskelumodulin siihen liittyvine työkaluineen sekä videotapauskirjaston. Videotapauksissa kuvataan todellisia esimerkkejä luokkahuoneopetuksesta. Tyypillinen *eStep* kurssi sisältää 3–4 ongelmaskenaariota. Tyypillinen ongelmaskenaario puolestaan sisältää videotapauksen sekä ongelman, jossa asetetaan opiskelijoille tavoitteeksi uudelleen suunnitella –oppimistieteiden käsitteisiin pohjaten – videotapauksessa kuvattu oppitunti tai jokin sen osa. (Hmelo-Silver, Nagarajan & Derry 2006.)

Videotapausten käyttö on ollut ongelmaperustaisessa lääketieteen koulutuksessa useiden tutkimusten kohteena. On havaittu, että yksityiskohtia myöten mahdollisimman autenttinen liikkuva kuva syyttää parhaiten opiskelijoiden ongelmanratkaisun (Elliott & Keppell 2000; Boud & Pearson 1984). Videotapausten hyödyt opiskelijoiden kognitiivisen toiminnan laadulle verrattuna kirjallisessa muodossa, paperilla esitettyihin tapauksiin on osoitettu useassa tutkimuksessa (esim. Kamin, O’Sullivan, Deterding & Younger 2003; de Leng, Dolmans, van de Wiel, Muijtjens & van der Vleuten 2007). Århusin yliopistollisessa sairaalassa lääketieteen kandidaateihin kohdistuvassa tutkimuksessa havaittiin, että videotapausten katsoneiden kandidaattien sanallisessa vuorovaikutuksessa oli enemmän aineiston tutkimista, teorian rakentamista, arviointia sekä oman päätelyn arviointia (Balslev, de Grave, Muijtjens & Scherpbier 2005). Maastrichtin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa puolestaan videotapausten eduiksi verrattuna kirjallisesti esitettyihin tapauksiin todettiin tutkimuksen perusteella niiden autenttisuus, havainnollisuus, kokonaisvaltaisuus, motivoivuus ja haasteellisuus. Opiskelijat muistivat videotapauksissa esitetyt toimenpiteet paremmin ja pystyivät myös soveltamaan niitä paremmin käytännössä. (de Leng ym. 2007.)

Liikkuvan kuvan käyttö ongelman esittämisessä ei kuitenkaan väistämättä johda parempaan oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessiin sekä -tuloksiin. Edellä esitellyssä Maastrichtin yliopiston tutkimuksessakin (de Leng ym. 2007) tuotiin esiin useita ehtoja, joiden täyttyessä videot voivat tuoda lisäarvoa kirjallisesti esitettyihin tapauksiin nähden. Potilastapausten esittäminen videona voi herättää opiskelijoissa sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia (Leppänen & Vähämaa 2006). Osa tapauksista voi olla niin kaukana opiskelijoiden kokemuspiiristä, että he kokevat tapaukset keinotekoisiksi ja teennäisiksi – siitäkin huolimatta, että tapaus on käytännön kliinisessä työssä tyypillinen (Boud & Pearson 1984). Kliiniset videotapaukset ovat paperitapauksia realistisempia ja voivat siksi olla noviiseille liian haasteellisia. Videotapaukset voivat olla tarkoituksenmukaisempia opiskelijoille, joilla on jo kliinistä kokemusta. Albanese pitääkin videotapauksia mainioina ”siirtymämekanismineina” opinnoista kliiniseen työhön. (Albanese 2005.)

2.2 Videotuottaminen tiedon hankinnan ja esittämisen keinona

Videoiden tuottaminen kohdeilmiöstä voi toimia ongelmaperustaisessa oppimisessa paitsi oppimisen lähtökohtana myös tehokkaana tiedonhankinnan keinona ja oman ymmärryksen esittämisen muotona perinteisempien suullisten tai kirjallisten esitysmuotojen lisäksi tai niiden sijasta (Hakkarainen 2007, 2008, 2009). Deacon, Morrison ja Stadler käyttävät multimodaalisen pedagogiikan käsitettä viittaamaan pedagogiikkaan, jonka tavoitteena on ohjata opiskelijoita kommunikoimaan ja ilmaisemaan ajatteluaan erilaisilla esitysmuodoilla, kuten esimerkiksi suullisilla esityksillä, kuvilla, videoilla, musiikilla ja näiden yhdistelmillä. Opetusmuodosta, jossa opiskelijat tuottavat itse multimodaalisia esityksiä opiskeltavista aihepiireistä, he käyttävät nimitystä ”oppiminen multimodaalisen tuotannon avulla” (”learning through multimodal production”). (Deacon, Morrison & Stadler 2005, 75, 83.) Yliopisto-opetuksessa tämän kaltaista liikkuvan kuvan hyödyntämistä ei juuri ole raportoitu tai tutkittu. Dublinin yliopistossa Leahy ja Walshe (2005) ovat raportoineet ongelmaperustaisesta puheterapian opetuksesta, jossa opiskelijoita ohjataan *esittämään ratkaisujaan* ongelmaan erilaisia esitysmuotoja käyttäen – mukaan lukien tuottamalla ratkaisusta videoita.

Yksittäisissä tapaustutkimuksissa on osoitettu, että yliopisto-opiskelijoiden videotuottamisen integrointi projektioppimiseen (Hung, Keppell & Jong 2004), tapausperustaiseen opetukseen (Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo 2007) ja draamapedagogiikkaan (ks. Hakkarainen & Vapalahti tässä teoksessa) on tukenut opiskelijoiden mielekästä oppimista. Tutkimustulokset multimedia- ja hypermediamateriaalien osallistuvasta suunnittelusta (participatory design) viittaavat siihen, että yliopisto-opiskelijoiden osallistaminen suunnitteluun ja tuottamiseen lisää heidän ymmärrystään materiaalien kohteena olevasta oppiainesisällöstä (Kiili 2005; Strobel 2006). Myös insinöörimekaniikan yliopisto-opetuksessa videoiden tuottaminen opiskeltavista ilmiöistä on todettu tukevan opiskelijoiden mekaniikkaan liittyvien sisältöjen oppimista (Ellis, Lee & Tham 2004). Yliopisto-opiskelijoiden videotuottamiseen kohdistuvat tutkimukset ovat vielä yksittäisiä tapaustutkimuksia, joten tutkimustulokset antavat korkeintaan viitteitä videotuottamisen roolista oppimisessa (Hakkarainen 2007).

3. Tapausesimerkki: Tarinamestarit innostuivat lyhytelokuvasta

3.1 Koulutusohjelma

Tarinamestarin koulutusohjelma (www.laplandstories.com) on 25 opintopisteen laajuinen täydennyskoulutus. Se on suunnattu lappilaisille matkailualan toimijoille, erityisesti itsensä työllistävälle mikroyrittäjille, jotka haluavat monipuolistaa osaamistaan. Lukuvuonna 2009–2010 Tarinamestarikoulutuksessa opiskeli 20 aikuisopiskelijaa, joiden työnkuvat olivat moninaisia – mukana oli esimerkiksi kullankaivaja, eräopas, käsityöläisiä, 2 shamaaniyrittäjää, hieroja ja luontaishoitaja, hevosityrittäjä, karjatilan emäntä ja nukan tekijä. Koulutuksen kantava idea on lappilaisen perinteen kunnioittaminen ja lappisivestyksen syventäminen.

Kulttuurisen ja sosiaalisen osaamisen ytimenä voi pitää kertomisen taitoa. Matkailijan opastaja on tarinan kertoja (story teller), joka hyvällä kertomuksella vangitsee kuulijaryhmän huomion, kohtaa heidät ryhmänä ja yksilöinä sekä johdattaa osallistumaan ja kokeilemaan asioita ja toimia, joista kertomus on rakennettu. Tarina on enemmän kuin hyvän kertojan esitys. Osallistujat huo-

mioonottavasta tarinasta muotoutuu ryhmäkertomus, jonka matkalaiset jakavat keskenään ja myötäelävät sen vaiheet. Syntyy halu kokeilla ja kokea asioita, joista tarinassa kerrotaan. Matkailija ei vain eläydy tilanteeseen vaan oppii jotakin uutta itsestään ja ympäristöstään. Voidaan puhua jopa oppivasta matkailusta. Tarina ei ole irrallinen juttu tai anekdoottikokoelma, jonka tarkoitus on kuvata jännittävää tapahtumaa tai hauskuuttaa yleisöä, vaan sillä on jäljitettävissä olevat juuret maakunnan historiaan, ympäröivään luontoon ja ihmisten arkeen. Matkailija saapuu toisenlaisesta kulttuurista, mutta tarinan avulla hän saa käsityksen paikasta, kosketuksen historiaan ja tähän hetkeen. Hän voi tutustua paikallisten ihmisten elinkeinoihin ja arkeen sekä luontoon eläimeen ja kasveineen. Tavallisuus kiinnostaa lopulta eniten – miten ihmiset tulevat toimeen, miten asuvat, miten elävät keskenään. Luontokohteet ja muistomerkit ovat jo valmiiksi löydetty, rakennetut ja helposti nähdyt. Sen sijaan niihin liittyvät tapahtumat, tavat, toiminnot sekä unohtumassa olevat tiedot ja taidot ovat ehtymätön kertomusten lähde.

Koulutus koostui kahdesta lähipäivästä noin kerran kuukaudessa ja verkkopohjaisesta etäopiskelusta. Lähijaksoja oli kaikkiaan kahdeksan syyskuun ja huhtikuun välillä. Ongelmaperustaista pedagogiikkaa sovellettaessa on haasteellista, jos tutoriaalien väliaika on useita viikkoja, koska työskentelyn intensiteetti kärsii helposti. Verkkotyöskentelyllä voidaan lievittää tätä puutetta. Tarinames-tariopiskelijat olivat opiskeluhistorialtaan varsin heterogeeninen ryhmä, joilla vain muutamalla oli taustalla akateemisia opintoja. Samoin kokemusta verkkotyöskentelystä oli vain parilla opiskelijalla. Myös me kouluttajat olimme moniammatillinen tiimi. Koulutuksen alkaessa pohdimme paljon, miten onnistuisimme innostamaan opiskelijat, emmekä säikäyttäisi heitä ”liian hienoilla” akateemisilla termeillä. Siksi halusimme nimetä koulutuksen työskentelytavat toisin kuin perinteisesti ongelmaperustaisen oppimisen yhteydessä. Tutoriaalista tuli *tietoverstas*. Hyvän tarinankertojan on tiedettävä paljon, mutta hänen on myös osattava pukea tietämyksensä tarinaksi. Tarinan tekoa ja esittämistä harjoiteltiin lähijaksoilla *tarinapajassa*. Omaa tarinatuotetta testattiin ja arviointiin yhteisesti *tuotekammissa*⁶, jossa tarina liitettiin fyysiseen esineeseen. Tuotekammisissa esiteltiin esimerkiksi akvarelleja, poronluutöitä, lapinkoruja, matkamuistoja, yrtejä ja luonnonmehuja sekä nukkeja. Verkkotyöskentely nimettiin *Jatulín verkkoksi*. Osaamista testattiin *matkailun näyttämöllä*. Opintojen

6 Kammi on saamelainen perinteinen asumus, alun perin hyvin yksinkertainen puurunkoinen, turve- tai maapeitteinen pieni yöpymistila ks. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Kammi>

puolivälissä organisoitiin Lapin emännän pidot ja koulutus huipentui näyttöön. Yksi näytön paikka ja tilanne järjestettiin kansainvälisen kansanmusiikki ja –tanssifestivaali Jutajaisten yhteydessä.

3.2 Lyhytelokuva triggerinä

Liikkuva kuva oli opinnoissa mukana monin tavoin. Kaikki tarinatuokiot videotihti ja arvioitiin yhteisesti. Tämän artikkelin fokus on kuitenkin siinä, miten liikkuva kuva toimi oppimisen triggerinä opiskelijoiden työskennellessä teeman ”Erämaa, eräjärvi, eräpirtti” äärellä koulutuksen toisella lähiopetusjaksolla. Triggeri oli Osmo Vuoriston ja Niilo Heimon Suomi-Filmille vuonna 1961 valmistama 12 minuutin pituinen lyhytfilmi Kiiskismarkkinat, joka esittelee syyskalastusta Sodankylän Sompiolla. Filmi on lainattavissa esimerkiksi Museovirastosta. Kiiskismarkkinat oli jokavuotinen paikallinen kalastustapahtuma, jossa käytettiin hyväksi kalojen tapaa syksyisin ahtautua Sompio-järveen laskeneeseen kapeaan jokeen. Tapahtuma kokosi useita venekuntia runsaan saaliin äärellä. Pieniä ja hiukan isompiakin kaloja nousi veneeseen korikaupalla. Rannalla kalastusta seurasivat jännittynein ilmein niin naiset, lapsen kuin koiratkin. Syyskalastus toi paitsi kalaa myös vaihtelua lappilaisittainkin syrjäisen ja vaikeakulkuisen maaseudun arkeen ennen talven tuloa. Historiallisen dokumenttina filmi tallensi perinteistä lappilaista elämänmuotoa, joka murtui paitsi yhteiskunnan muutoksen vuoksi, myös konkreettisesti Lapin jättiläismäisten Lokan ja Porttipahdan tekojärvien rakentamisen vuoksi. Erämaa, eräjärvi, eräpirtti teeman puitteissa tietoverstasryhmiä oli kolme. Artikkelin toinen kirjoittaja toimi tutorina seitsemän opiskelijan ryhmässä, joka oli nimennyt itsensä Isomukseksi. Tapausesimerkin aineistona ovat tutorin havaintomuistiinpanot, nauhoitettu kouluttajien arviointituokio ja teeman aikana opiskelijoiden käymä verkkokeskustelu.

Kiiskismarkkinat triggeri syytti tietoverstastyöskentelyn hyvin. Aivoriihessä (vaihe 2, kuvio 1) fläppitaululle kirjattuja ideoita syntyi yhteensä 3 fläpillistä. Ideoiden jäsentämisen (vaihe 3), tarkentamisen ja ongelma-alueiden muotoilun (vaihe 4) kautta päädyttiin yhteiseen oppimistehtävään (vaihe 5) ”Miten eränkäynti näkyy Lapin kulttuureissa?” Oppimistehtävää jaettiin edelleen kolmeen teemaan (a) Eränkäyntiin liittyvät uskomukset (b) Suomen laki ja Lapin laki ja (c) Erästys ja arkielämä. Tiedonhankinta-aikaa oli ennen seuraavaa lähita-

paamista kuukausi. Optima-verkkoympäristön Isomuksen keskustelupalstalle kertyi tuona aikana 59 viestiä, mistä voi todeta verkkotyöskentelyn alkaneen sujua mukavasti ottaen huomioon opiskelijoiden vähäisen kokemuksen verkko-opiskelusta. Toisaalta oli nähtävissä opiskelijoiden eriytyminen. Suomen laki ja Lapin laki jäi käsittelemättä, koska teeman valinneella opiskelijalle oli vaikeuksia niin tietokoneen käytössä kuin tiedonhankinnassa ylipäätään. Opiskelija ei saapunut seuraavalle lähijaksolle ja sittemmin lopetti opinnot. Tiedonhankintaa tuettiin sekä ohjattiin tutorin ja toisen kouluttajan viesteillä kuukauden aikana useasti, mutta silti emme onnistuneet tarjoamaan kaikille riittävää tukea.

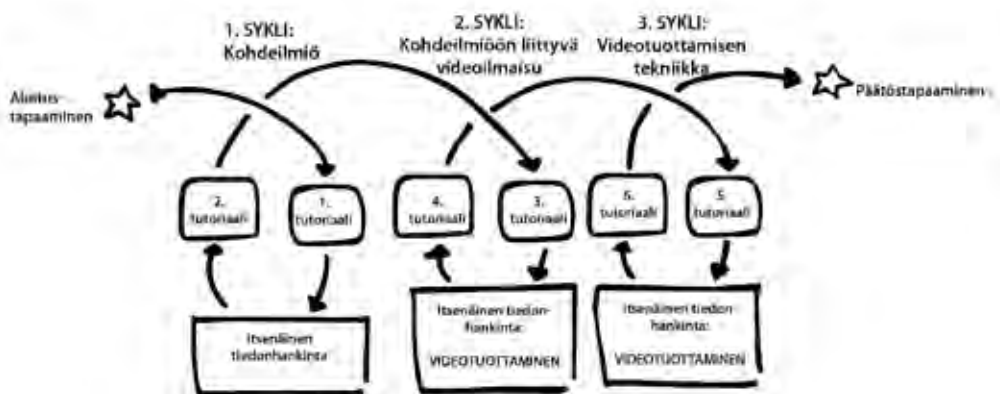
Opiskelijat löysivät lukuisia tietolähteitä. Ensin lähinnä kirjallisia lähteitä, esimerkiksi Johannes Schefferuksen Laponia ja Samuli Paulaharjun lukuisat Lapin perinnettä koskevat teokset. Pulmaksi nousi, miten kuukauden aikana ehtisi lukemaan ja sulattelemaan niin valtavaa tekstimassaa. Ilmiö oli mielenkiintoinen. Kiiskimarkkinat triggeri innosti tietoverstaassa ryhmän intensiiviseen työskentelyyn ja tiedonhankinnan alkuun, mutta valtavan kirjallisen aineiston tunnistaminen vaikutti lamauttavan verkkotyöskentelyä. Ohjauksen haasteeksi nousi, miten saimme opiskelijat käyttämään helpommin käsillä ja lähestyttävissä olevia sekä paremmin toimintaan haastavia lähteitä. Sellaisiksi lähteiksi osoittautuivat muun muassa omien 1930-luvulla syntyneiden vanhempien haastattelu, kuvateosten, ei vain tekstin tutkiminen sekä videomateriaali esimerkiksi YLEn Elävää arkistoa hyödyntäen. Verkkokeskustelun ja sittemmin toisen tietoverstas tapaamisen keskusteluissa kyettiin mainiosti aukaisemaan opiskeltavaa aluetta, esimerkiksi pohtimaan miten eränkäyntikulttuuri, myytit ja niihin liittyvä sukupuolittunut työnjako eivät ole ”perinnettä”, vaan mitä suurimmassa määrin myös nykyistä arkea.

Kuten aiemmin artikkelissa totesimme aikaisempaan tutkimukseen perustuen, liikkuva kuva triggerinä ei automaattisesti johda sen toiminnallisempaan tiedonhankintaa kuin joku toisenlainen triggeri. Kiiskimarkkinat oli kuitenkin sekä kouluttajien että opiskelijoiden mielestä yksi koulutuksessa parhaiten toimineita triggeriä yhteensä seitsemästä erilaisesta triggeristä, joita olivat esimerkiksi luontokuva, taideteos ja kirjallinen tapauskuvaus. Toiseksi erittäin hyvin toimivaksi triggeriksi osoittautui luontokävely Pyhän kansallispuistossa.

4. Tapausesimerkki: Videon tuottaminen kohdeilmioistä yhdistää teoriaa ja käytäntöä

4.1 Opintojakso

Digitaalinen video on viiden opintopisteen laajuinen, vapaavalintainen opintojakso Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan mediakasvatuksen koulutusohjelmassa. Opintojaksolle osallistuu kerrallaan enintään 12 opiskelijaa, joista suurimmalla osalla on jonkin verran aiempaa kokemusta digitaalisten videoiden tuottamisesta vähintäänkin vapaa-ajallaan. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat oppivat hyödyntämään ja tuottamaan digitaalisia videoita tavalla, joka tukee opetusta ja oppimista. Opintojakso on suunniteltu ja sitä edelleen kehitetään design-perustaisen tutkimuksen avulla. Seuraavaksi esiteltävät tutkimustulokset on raportoitu tarkemmin varsinaisissa tutkimusjulkaisuissa (Hakkarainen 2007; 2008; 2009; 2011).



Kuvio 2. Digitaalinen video –opintojakson rakenne ja eteneminen.

Noin 8 viikkoa kestävä opintojakso (Kuvio 2) alkaa kasvokkaisella aloitustapaamisella, jossa opiskelijat orientoituvat kurssiin ja sen työtapoihin. Sen jälkeen opiskelijat osallistuvat kolmeen PBL-sykliin, joissa kasvokkaiset tutoriaalit sekä itsenäinen tiedonhankinta vuorottelevat. Ensimmäinen sykli kohdistuu kurssin kohdeilmioon ja toinen sykli siihen, kuinka ymmärrystä kohdeilmioista voidaan

ilmaista videon avulla. Kolmas sykli puolestaan kohdistuu videotuottamiseen teknisenä prosessina. Kussakin syklissä opiskelu käynnistyy aloitustutoriaalissa, jossa esitetään kohdeilmiöön liittyvä ongelma.

Itsenäisen tiedonhankinnan aikana opiskelijat tuottavat pareittain tai pienryhmissä opintojakson myöhemmillä toteutuskerroilla käytettäväksi tarkoitettuja digitaalisia videoita. Opiskelijat vastaavat koko tuotantoprosessista: suunnittelusta, käsikirjoittamisesta, kuvauksesta, editoinnista (*Microsoft MovieMaker*, *Adobe Premiere*) sekä tekijänoikeuksista sopimisesta. Videotuottaminen toimii opintojaksolla keinona *hankkia tietoa ja esittää ymmärrystään* kohdeilmiöstä, tässä tapauksessa videoiden roolista opetuksessa ja oppimisessa. Muita tiedonhankinnan resursseja opintojaksolla ovat internet ja kirjasto sekä käsikirjoitus-, kuvaus-, editointi- ja tekijänoikeustyöpajat (yhteensä n. 24 h), joissa opiskelijat saavat ohjausta videotuottamiseen. Videotuottaminen toimii opintojaksolla myös keinona oppia videotuottamista käytännössä (learning by doing). Tutoriaaleja opintojaksolla ohjasi artikkelin ensimmäinen kirjoittaja, asiantuntijuusalueenaan mediapedagogiikka. Työpajojen ohjaajina toimivat videoilmaisun, videotuotannon tekniikan sekä tekijänoikeuksien asiantuntijat.

Kurssin opiskelijoista ei ole tarkoitus kouluttaa videoilmaisun tai videotuotannon teknisiä erityisosaajia, vaan heidän ydinosaamisensa kohdistuu videon pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen käyttöön ja tuottamiseen. Lähtökohtana on, että tulevassa työssään opiskelijat voivat toimia yhteistyössä videotuotannon ja videoilmaisun erityisasiantuntijoiden kanssa esimerkiksi opetuksen suunnittelijoina, aikuisopettajina sekä verkkopedagogiikan ja mediakasvatuksen asiantuntijoina.

4.2 Videotuottaminen keinona hankkia tietoa ja esittää ymmärrystään

Opintojakson opiskelijoiden yhtenä tehtävänä on tuottaa 2–3 hengen ryhmissä video, jossa he esittävät keskeisen ymmärryksensä digitaalisten videoiden roolista opetuksessa ja oppimisessa. Opiskelijat saavat vapaat kädet videon lajityyppiin eli genren valinnassa (esim. dokumentti, demonstraatio, mainos, kertomus). Opiskelijoiden saamista kirjallisissa ohjeissa korostetaan, että ”eseen, tenttivastauksen tms. sijasta ilmaisette nyt tietojanne ja ymmärrystänne aiheesta videon avulla”. Opiskelijat ovat tuottaneet 2–10 minuutin mittaisia di-

gitaalisia videoita opintojakson kohdeilmioistä. Videot ovat edustaneet erilaisia lajityyppisiä ja muun muassa seuraavanlaisia videoita on tuotettu:

- oman yliopiston professorin sekä paikkakunnan ammattikorkeakoulun asiantuntijahaastattelut
- oman yliopiston opiskelijoiden puheenvuoroja
- Ostos-TV:tä parodisoiva mainos digitaalisten opetusvideoiden hyödyistä
- uutisjuttu Digitaalinen video -opintojaksosta
- minidokumentti videon merkityksestä sauvakävelyn opettelussa

Kohdeilmioon kohdistuva tiedonhankinta ja oman ymmärryksen esittäminen videon avulla ei ole kirjoittamiseen totuneille yliopisto-opiskelijoille aivan ongelmatonta. Opintojaksoon kohdistuva tutkimus osoitti, että tehtävä oli opiskelijoiden mielestä ”aika hankala”, ”hämmäntävä” ja ”haastava”. Tulokset viittaavat kuitenkin siihen, että videotuottaminen pakottaa opiskelijat etsimään teoreettisia käsitteitä – tällä opintojaksolla esimerkiksi ”mielekästä oppimista” – havainnollistavia käytännön esimerkkejä omasta elämästään. Tämä puolestaan tukee tiedon *ymmärtämistä ja soveltamista* käytäntöön sen ulkoa opettelemisen sijaan (ks. Bransford, Brown & Cocking 2000). Jotta voi videolla kertoa mitä on mielekäs oppiminen, on ymmärrettävä mitä se käytännössä voi tarkoittaa.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat ovat tutkimuksessa arvioineet opintojaksoa hyvin myönteisesti. He ovat nähneet sen tukevan heidän mielekästä opiskelua ja oppimistaan, jota määrittävät esimerkiksi seuraavat ominaispiirteet: yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus, keskusteleminen, kontekstuaalisuus, emotionaalinen sitoutuneisuus sekä luovuus. Videotuottaminen on koettu hyvin yhteisölliseksi prosessiksi, johon liittyy voimakkaita innostuksen, kiinnostuksen ja ilon tunteita. Toisaalta yhteisöllisyys on merkinnyt myös kielteisiä ryhmäprosesseja niihin liittyvine stressin ja turhautumisen tunteineen.

Opiskelijoiden ohjeistaminen ja orientointi videotuottamiseen, samoin kuin riittävän tuen tarjoaminen siinä ovat keskeisiä menetelmän onnistumisen ehtoja. Opintojakson yksi keskeinen kehittämiskohde on juuri kohdeilmion sisältöasiantuntijan ja videotuottamisen asiantuntijan yhteistyö, kaikkein mieluiten yhteisopettaminen (Hakkarainen 2011; ks. myös Ellis, Lee & Tham 2004). Opiskelijat tarvitsevat tukea ja ohjausta videon kohdeilmioon liittyvän teoret-

tisen tiedon ja videon sisällön välisten yhteyksien pohtimisessa. Opintojaksolla *teorian ja käytännön yhteen nivomista* pyrittiin tukemaan niin, että opiskelijoita pyydettiin opintojakson päätteeksi kirjoittamaan analyysi, jossa he perustelivat videonsa sisällöllisiä valintoja teoreettisista näkökulmista. Tämä ei kuitenkaan osoittautunut riittäväksi tueksi ja kohdeilmiön teoreettinen ymmärrys jäi ohuehkoksi. Osa opiskelijoista ”kiersi” ilmiön teoreettisen haltuunoton (toisin sanoen kurssikirjallisuuden lukemisen) ja keskittyi houkuttavampaan ja hauskempaan tekemiseen – videotuottamisen käytännölliseen prosessiin (Hakkarainen 2011; ks. myös Kolodner ym. 2003).

Tutkimus osoitti lisäksi, että osa opiskelijoista oli kokenut PBL tutoriaalit ja työpajat toisistaan irrallisiksi osiksi opintojaksoa. Tutkimuksesta opittiin, että teorian ja käytännön välisten yhteyksien oivaltamista tulee tukea koko 8 viikkoa kestäväen opintojakson ajan niin PBL tutoriaaleissa kuin käytännön videotyöpajoissakin. Tässä prosessissa PBL tutorin ja videotuottamisen opettajan roolit ovat keskeisiä. Läpi prosessin on pyydettävä ja kannustettava opiskelijoita perustelemaan videon sisällöllisiä valintojaan sekä selittämään niiden yhteyksiä kohdeilmiöön liittyviin teoreettisiin näkökulmiin (ks. myös Hmelo-Silver & Barrows 2006) – kirjoittamalla, suullisesti selittämällä ja kaavioita, kuvia tai kuvioita tuottamalla.

5. Lopuksi

Esittelimme artikkelissamme kaksi erityyppistä tapaa valjastaa liikkuva kuva osaksi ongelmaperustaista oppimista. Kokemustemme ja tutkimustulostemme pohjalta voimme nyt nostaa esiin keskeisiä havaintojamme, jotka yhdistävät näitä kahta erilaista liikkuvan kuvan käyttötapaa.

Liikkuvalla kuvalla on voimaa vedota katsojan tunteisiin. *Tarinamestarin* koulutusohjelmassa perinteistä lappilaista elämänmuotoa tallentanut lyhytfilmi syytti opiskelijat ja innosti tietoverstastyöskentelyyn. *Digitaalinen video* –opintojaksolla puolestaan videotuottaminen koettiin kiinnostavaksi ja innostavaksi – useissa tapauksissa houkuttavammaksi kuin lukeminen. Kummassakaan tapauksessa liikkuvasta kuvasta ei kuitenkaan ole itseriittoiseksi opetuksen ja oppimisen työkaluksi, vaikka emotionaalinen sitoutuminen onkin keskeistä mielekkäässä opiskelussa ja oppimisessa (Hakkarainen 2007). Liikkuva kuva

kaipaa rinnalleen muita ajattelua ja tiedonhankintaa stimuloivia tehtäviä sekä vahvaa ohjausta. Tarinamestarin koulutusohjelmassa keskeiseksi haasteeksi nousi lyhytfilmin omalta osaltaan innostaman tiedonhaun aikana löydetyn suuren tietolähteiden määrän käsittely ja hallinta. Digitaalinen video –opintojaksoilla havaittiin, että ohjausta tarvittiin erityisesti tuotettujen videon sisältöjen ja teoreettisten näkökulmien välisten yhteyksien näkemiseen.

Liikkuva kuva tarjoaa tässä kuvatuissa tapauksissa oppimiselle *vain* lähtökohdan tai kontekstin. Liikkuvaa kuvaa käytettäessä on tehtävä monia pedagogisia päätöksiä, jotka edistävät liikkuvan kuvan ja kohdeilmioon liittyvien teoreettisten näkökulmien välistä vuoropuhelua: Mitä liikkuvan kuvan avulla opiskeluprosessin eri vaiheissa tehdään? Millaista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa sen käyttöön liitetään? Mitä opiskelijat tekevät ennen liikkuvan kuvan katsomista, sen aikana ja sen jälkeen? Miten nämä toiminnot integroidaan keskenään?

On hyvä lisäksi pitää mielessä oppimistutkimuksen tulokset, joissa korostuu opiskelijoiden kognitiivisen aktiivisuuden merkitys oppimisen kannalta (ks. esim. Mayer 2005). Ulkoisesti toimielias videotuottaminen ei automaattisesti merkitse, että toiminta sisältää oppimisen kannalta tärkeää kognitiivista aktiivisuutta.

Lähteet

- Albanese, M. (2005). Editorial. Coming to a medical school near you: Full motion video medical education. *Medical Education*, 39(11), 1081–1082.
- Balslev, T., de Grave, W. S., Muijtjens, A. M. M. & Scherpbier, A. J. J. A. (2005). Comparison of text and video cases in a postgraduate problem-based learning format. *Medical Education*, 39(11), 1086–1092.
- Barron, C., Lambert, V., Conlon, J. & Harrington, T. (2008). “The child’s world”: A creative and visual trigger to stimulate student enquiry in a problem based learning module. *Nurse Education Today*, 28(8), 962–969.
- Bergdahl, B., Fyrenius, A. & Persson, A-C. (2006). EDIT-projekti – PBL:n verkkoskenaariot haastavat opiskelijan ajatteluun. Teoksessa T. Portimojärvi (toim.), *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press, 185–196.
- Boud, D. & Pearson, M. (1984). The use of trigger films as stimulus for affective learning. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.), *Video in higher education*. London: Kogan Page, 196–204.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.); Committee on Developments in the Science of Learning (mukana Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. [toim.]; Committee on Learning Research and Educational Practice) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Deacon, A., Morrison, A. & Stadler, J. (2005). Designing for learning through multi-modal production: Film narrative and spectatorship in Director’s Cut. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 1(1), 72–89.
- de Leng, B. A., Dolmans, D. H. J. M., van de Wiel, M. W. J., Muijtjens, A. M. M. & van der Vleuten, C. P. M. (2007). How video cases should be used as authentic stimuli in problem-based medical education. *Medical Education*, 41(2), 181–188.
- Elliott, K. A. & Keppell, M. (2000). Visual triggers: Improving the effectiveness of virtual patient encounters. *Online papers of ASCILITE 2000 Conference Learning to choose, choosing to learn*. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. <http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/> (luettu 15.4.2010)
- Ellis, G., Lee, K. S. & Tham, A. (2004). Learning engineering mechanics through video production. *Proceedings of the 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*.
<http://www.fie-conference.org/fie2004/papers/1051.pdf> (luettu 15.4.2010)

- Hakkarainen, P. (2007). *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Doctoral dissertation, University of Lapland. Acta Universitatis Lappeensis 121. University of Lapland, Faculty of Education.
- Hakkarainen, P. (2008). Videotuottamisen pedagogista mallia rakentamassa design-perustaisen tutkimuksen avulla. Teoksessa J. Viteli & S. Kaupinmäki (toim.), *Tuovi 6: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2008-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 19. Tampere: Tampere University Press, 22–31. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7463-7.pdf> (luettu 15.4.2010).
- Hakkarainen, P. (2009). Designing and implementing a PBL course on educational digital video production: Lessons learned from a design-based research. *Educational Technology Research and Development*, 57(2), 211–228.
- Hakkarainen, P. (2011). Promoting meaningful learning through video production-supported PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5(1), 34–53.
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video-supported case-based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87–109.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). *Goals and strategies of a problem-based learning facilitator*. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 21–39.
- Hmelo-Silver, C. E., Nagarajan, A. & Derry, S. J. (2006). From face-to-face to online participation: Tensions in facilitation problem-based learning. Teoksessa M. Savin-Baden & K. Wilkie (toim.), *Problem-based Learning online*. Maidenhead: Open University Press, 61–78.
- Hung, V. H. K., Keppell, M. & Jong, M. S. Y. (2004). Learners as producers: Using project based learning to enhance meaningful learning through digital video production. Teoksessa R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (toim.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, 428–436.
- Kamin, C., O’Sullivan, P., Deterding, R. & Younger, M. (2003). A comparison of critical thinking in groups of third year medical students in text, video and virtual PBL case modalities. *Academic Medicine*, 78(2), 204–211.
- Kerfoot, B. P., Masser, B. A. & Hafler, J. P. (2005). Influence of new educational technology on problem-based learning at Harvard Medical School. *Medical Education*, 39(4), 380–387.
- Kiili, K. (2005). Participatory multimedia learning: Engaging learners. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3), 303–322.

- Kolodner, J.L., Camp, P.J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J. Puntambekar, S. & Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle school science classroom: Putting Learning by Design™ into practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495–547.
- Leahy, M. & Walshe, I. (2005). Designing a problem-based learning (PBL) module: A case study of a speech and language therapy module at Trinity College Dublin. Teoksessa T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (toim.), *Handbook of enquiry & problem based learning: Irish case studies and international perspectives*. All Ireland Society of Higher Education and Higher Education Authority, 55–63.
- Leppänen, P-R. & Vähämaa, K. (2006). Ongelmat innostavat ja palvelevat oppimista. Terveysalan koulutuksen opintojaksojen ongelmien tarkastelu fysioterapeutti- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa T. Portimojärvi (toim.), *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press, 157–184.
- Mayer, R. E. (2005). Introduction to multimedia learning. Teoksessa R. E. Mayer (toim.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, 1–16.
- Nummenmaa, AR. & Välijärvi, J. (toim.) (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Parkin, A. & Dogra, N. (2000). Making videos for medical undergraduate teaching in child psychiatry: The development, use and perceived effectiveness of structured videotapes of clinical material for use by medical students in child psychiatry. *Medical Teacher*, 22(6), 568–571.
- Poikela, S. (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 250. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, S. & Portimojärvi, T. (2004). Opettajana verkossa. Ongelmaperustainen pedagogiikka verkko-oppimisympäristöjen toimijoiden haasteena. Teoksessa V. Korhonen (toim.), *Verkko-oppiminen ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 93–112.
- Poikela, S., Vuoskoski, P. & Kärnä, M. (2009). Developing creative learning environments in problem-based learning. Teoksessa Tan Oon-Seng (toim.), *Problem-based learning and creativity*. Singapore: Cengage Learning, 67–85.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2005). Ongelmaperustainen opetussuunnitelma - teoria, kehittäminen, suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.), *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, 27–52.

- Poikela, E. & Poikela, S. (2006). Problem-based curricula – Theory, development and design. Teoksessa E. Poikela & AR. Nummenmaa (toim.), *Understanding problem-based learning*. Tampere: Tampere University Press, 71–90.
- Portimojärvi, T. (toim.) (2006). *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press.
- Savin-Baden, M. (2007). *A practical guide to problem-based learning online*. New York: Routledge.
- Savin-Baden, M. & Howel Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.
- Savin-Baden, M. & Wilkie, K. (toim.) (2006). *Problem-based learning online*. Maidenhead: Open University Press.
- Schwartz, D.L. & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. Teoksessa R. Goldman, R.D. Pea, B. Barron & S. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum, 335–348.
- Strobel, J. (2006). Participatory design strategies for eLearning: A design-based research approach in the field of educational technology. Teoksessa J. Multisilta & H. Haaparanta (toim.), *Proceedings of the Workshop on Human Centered Technology HCT06*. Tampere University of Technology, Pori. Publication 6, 187–195.

KIRJOITTAJAESITTELYT

Päivi Hakkarainen

paivi.hakkarainen@ulapland.fi

paivihakkarainen.wordpress.com

Päivi Hakkarainen toimii mediakasvatuksen lehtorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan mediapedagogiikkakeskuksessa. Hän on aiemmin toiminut opettajana lukiossa ja kansanopistossa sekä tutorina avoimessa yliopistossa. Lisäksi hän on työskennellyt useissa tieto- ja viestintätekniikan (tv) opetusikäisten projektteissa.

Peruskoulutukseltaan hän on yhteiskuntatieteiden maisteri, sosiaalipsykologi. Kasvatustieteen tohtoriksi hän väitteli vuonna 2007 aiheenaan ”Mielekkään oppimisen edistäminen digitaalisen videon integroidun käytön avulla”.

Hakkarainen tutkii liikkuvan kuvan käytön ja erityisesti sen tuottamisen merkitystä opetuksessa ja oppimisessa. Hän on julkaissut noin 40 tieteellistä julkaisua kiinnostuksen kohteistaan, joihin kuuluvat lisäksi median sekä tieto- ja viestintätekniikan merkitys kaiken ikäisten ihmisten opetuksessa, oppimisessa ja arjessa.

Kari Kumpulainen

kari.kumpulainen@chydenius.fi

karikumpulainen.wordpress.com

Kari Kumpulainen työskentelee Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen johtajana. Aiemmin hän on toiminut opettajankouluttajana 25 vuotta, erityisalana tieto- ja viestintätekniikan opetusikäisten käyttö. Hän johtaa myös European Teacher Education Network –järjestön Educational Technology ryhmää.

Kumpulaisen tutkimus kohdentuu teknologiaa hyödyntäviin oppimisympäristöihin, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välisiin yhteyksiin, yhteistoiminnalliseen ja yhteisölliseen oppimiseen, sekä tulevaisuusorientoituneisiin pedagogisiin innovaatioihin. Hän toimii lukuisten monitieteellisten tutkimus- ja kehityshankkeiden ohjausryhmissä ja on julkaissut noin 40 tieteellistä artikkelia.

Koulutukseltaan hän on kasvatustieteen tohtori.

Max Juntunen

max.juntunen@ulapland.fi

Taideteollisesta korkeakoulusta vuonna 1984 valmistunut TaM Max Juntunen toimi kuvaamataidon lehtorina syksyyn 1988 asti, jolloin hän palasi opettajaksi opinahjoonsa. TaiKissa vuosina 1988–1997 hänen työnsä painottui elokuvailmaisuun ja mediapedagogiikkaan. Syksyllä 1997 Juntunen muutti Rovaniemelle Suomen toiseen taideteollisen alan yliopisto-opetusta tarjoavaan yksikköön, Lapin yliopiston taiteiden tiedekuntaan, missä hän toimii edelleen videoilmaisun lehtorina Audiovisuaalisen mediakulttuurin koulutusohjelmassa..

Max Juntunen on kirjoittanut teoksen ”ELÄVÄN KUVAN SANASTO. Elokuva-, televisio- ja videoalan keskeiset termit ja käsitteet” (Edita, Helsinki, 1997) ja artikkeleita useisiin AV-alan julkaisuihin. Opetustyönsä ohella Juntunen on ohjannut ja tuottanut lukuisia lyhytelokuvia ja -dokumentteja sekä ohjannut yhtenä ohjaajaryhmän jäsenenä dokumenttelokuvan ISIEN MERKIT (2007).

Juntunen on uransa aikana ollut jäsenenä Suomen Kuvaamataidon opettajain liitto KOL ry:n, Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ETKK ry:n sekä Lapin media yhdistys ry:n hallituksissa. Vuosina 1995–1996 hän osallistui Opetusministeriön Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito -asiantuntijaryhmän työhön (julkaisu Kiinnekohtia media-avaruudessa, Opetusministeriön työryhmien muistioita 2:1996).

Yleisradion OMAT VIDEOT -kilpailun raadin pysyvänä jäsenenä Juntunen toimi vuosina 1991–1999, viimeisessä raadin puheenjohtaja. Vuosina 1997–2002 Juntunen johti Rovaniemellä järjestetyn FastForward - / FF-videofestivaalin / FF-mediafestivaalin videokilpailun esi- ja kilparaateja. Lisäksi hän on ollut mukana lukuisten elokuva- ja media-alan hankkeiden johtoryhmissä: Media-alan ja projektiosaamisen Saivo-koulutus ja Saivolisäkoulutus 2001–2003, Saamelaiskäräjien Alkuperäiskansojen elokuvakeskus -hanke 2004–2007, Lapin yliopiston ja Kemi–Tornion ammattikorkeakoulun Pre Production Management (PrePro) -hanke 2005–2007, ja seitsemässä Lapin kunnassa toimineen Elävää kuvaa -projektin ohjausryhmässä 2008–2010.

Timo Haanpää

timo.haanpaa@ulapland.fi

Timo Haanpää työskentelee yliopisto-opettajana Lapin yliopiston audiovisuaalisen mediakulttuurin koulutusohjelmassa. Hänen opetusalue painottuu liikkuvaan kuvaan. Haanpää on työskennellyt aiemmin myös noin 10 vuoden ajan Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa päätoimisena tuntiopettajana, jolloin opetusellinen painotusalue oli erityisesti mediapedagogiikka ja media kuvataidekasvatuksessa. Haanpää on osallistunut myös erilaisiin mediakasvatushankkeisiin ja –projekteihin Lapin yliopistossa. Haanpään oma taiteellinen toiminta painottuu elokuvaan ja mediataiteen kenttään. Viimeisten vuosien aikana Haanpää on keskittynyt dokumenttielokuvan ohjaamiseen ja käsikirjoittamiseen.

Koulutukseen Haanpää on kasvatustieteen ja taiteen maisteri.

Maj-Britt Kentz

maj-britt.kentz@uef.fi

www.aducate.fi

Maj-Britt Kentz työskentelee Itä-Suomen yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelu Aducatessa koulutuspäällikkönä. Hänen työtään kuvaa parhaiten tutkimusperustainen kekeilu- ja kehittämistoiminta, jonka kohderyhmänä ovat usein täydennyskoulutettavat opettajat. Kentzin sydäntä lähellä on tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö. Työssään Kentz seuraa nousevia teknologioita ja sitä, miten teknologia muuttaa opettajan työtä yhteiskunnassa. Jatkuva kontakti opettajiin ja opettamiseen ovat tehneet Kentzin työstä vuoropuhelua tutkimuksen ja käytännön välillä. Itse Kentz määrittää olevansa ennen kaikkea tutkija.

Tuoreimmissa tutkimuksissaan Kentz on käsitellyt opetuksen ja oppimisen uusia maimemia ja erityisesti hän on paneutunut Second Lifen opetuskäyttöön. Väitöskirjatyon keskeiset teoriat, kuten Community of Practice, taas liittyvät erityisesti sosiaalisen oppimisen kenttään. Kentz toimii useissa kehittämishankkeissa ja tutkimusprojekteissa. Tällä hetkellä eniten työllistää Luova ja oppiva organisaatioverkosto Etelä-Savossa, LOVE, jossa mm. kehitetään uudenlainen, koko työorganisaatiota osallistavaa oppimista korostavaa, täydennyskoulutuksen malli.

Ismo Kiesiläinen

ismo@mystinenportaali.com

www.mystinenportaali.com/ismo/

Ismo Kiesiläinen on toimittaja ja mediakasvattaja, joka työskentelee tuottajana Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen Nuorten Ääni -toimituksessa. Toimituksen jäsenet tekevät juttuja nuorille tärkeistä yhteiskunnallisista aiheista mm. Helsingin Sanomiin ja Ylen A-studioon.

Nuorisotyön ohessa Kiesiläinen kehittää media- ja demokratiakasvatukseen liittyviä yhteistoiminnallisia työmenetelmiä, tuottaa oppimateriaaleja sekä kouluttaa nuorisotyöntekijöitä ja opettajia. Lisäksi hän on työskennellyt ja harrastanut elokuvanteon parissa.

Kiesiläinen valmistui Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiasta medianomiksi vuonna 2006. Opinnäytetyössään "Videokamera koulutyössä. Miten kamera voisi olla kuin kynä?" hän tutki videokameran käyttämistä oppimisen ja opettamisen välineenä.

Ilkka Kukkonen

ilkka.kukkonen@uef.fi

Ilkka Kukkonen työskentelee kehittämisspäällikkönä Itä-Suomen yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducaten Savonlinnan yksikössä. Sen lisäksi hän toimii Matkailualan opetus- ja tutkimuslaitoksen e-matkailuhankkeiden vastuullisena teknologia-asiantuntijana.

Kukkonen vastaa laajasti Aducaten, e-matkailun ja entistä useammin myös koko yliopistoa koskevien hankkeiden teknologialinjauksista. Tällä hetkellä Ilkka Kukkonen kehittää yhteisöllisiä verkkopalveluita ja etäläsnäolon ratkaisuja Itä-Suomen yliopiston tarpeisiin. Toinen tutkimus- ja kehitysalue on webanalytiikkaan perustuvat asiakasprofiloinnin välineet matkailualalla.

Ilkka Kukkonen opetusteknologinen kehitystyö alkoi jo kasvatustieteen perusopintojen aikana. Viimeisin kehityskohde on Itä-Suomen yliopiston Live- ja Love-hankkeissa toteutettu innovatiivinen opetustilaratkaisu. Kukkonen tekemän teknisen suunnitelman lähtökohhta oli toteuttaa etäopetusta tukeva oppimisympäristö, jossa opettajan työskentely on luontevaa riippumatta siitä, ovatko oppilaat läsnä oikeasti vai virtuaalisesti. Tuorein opetustila on hyvä esimerkki Kukkonen toimintaa ohjaavasta opettajankoulutuksellisesta tavoitteesta haastaa opettajat käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä ja rohkaista heitä laajentamaan pedagogista näkökulmaansa.

Päivi Hannele Lehtonen

paivi.lehtonen@tamk.fi

Päivi Hannele Lehtonen työskentelee Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yliopettajana keskeisinä vastuualueinaan ammatillinen erityisopettajakoulutus ja musiikkipedagogien opettajaopinnot.

Lehtosen tutkimuksellinen mielenkiinto on suuntautunut videokuvan käyttöön voimauttavassa tarkoituksessa. Hän on tutkinut asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostamaa työorientaatiota videoavusteisessa ohjaustyössä.

Hän on työskennellyt aikuisten ammattiin opiskelevien henkilöiden kouluttajana vuodesta 1985 lähtien toimien mm. lastenhoitajien, lastentarhanopettajien, päivähoitajien, musiikkileikkikoulunopettajien ja ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien henkilöiden opettajana. Opetustyöhön hän on kiinnostunut tuomaan voimauttavan videon idean lisäksi myös muunlaisten kuvien käytön voimauttavia pedagogisia mahdollisuuksia.

Koulutukseltaan hän on kasvatustieteen tohtori.

Tommi Nevala

tommi.nevala@ouka.fi

www.kulttuurivalve.fi/elokuvakoulu

Tommi Nevala työskentelee Valveen elokuvakoulun tuottajana Oulussa. Valveen elokuvakoulu järjestää työpajoja ja erilaisia tapahtumia lapsille, nuorille ja opettajille sekä kehittää uusia tapoja käyttää liikkuvaa kuvaa kouluopetuksessa. Elokuvakoulun yhtenä tehtävänä on parantaa lasten mahdollisuutta kohdata elokuvaa osana kouluopetusta.

Aiemmin Nevala on toiminut opettajien elokuvakasvatuksen täydennyskoulutushankkeiden suunnittelijana ja vetäjänä Sodankylässä vuosina 2003–2008. Lisäksi hän on ollut mukana kansainvälisissä elokuvakasvatushankkeissa, joihin on osallistunut eurooppalaisia elokuvafestivaaleja, kouluja ja mediakeskuksia.

Tommi Nevala on kirjoittanut Videopensseli-menetelmäoppaan sekä suunnitellut siihen liittyvän opetusvideon. Videopensseli on mediakasvatuksellinen työväline, jota voidaan hyödyntää esi- ja alkuopetuksessa sekä esimerkiksi erityisryhmien elokuvakasvatuksessa.

Koulutukseltaan hän on taiteen maisteri.

Juha Oravala

juoraval@gmail.com

Juha Oravala toimii Sodankylän kunnan sivistystoimen hallinnoiman opettajien elokuvallisen mediakasvatuksen täydennyskoulutushanke Elävää Kuvaa projektipääällikkönä. Valtion ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa hankkeessa ovat mukana Sodankylän lisäksi Rovaniemi, Ranua, Kittilä, Salla, Savukoski ja Pelkosenniemi sekä Lapin yliopisto.

Koulutukseltaan Oravala on filosofian tohtori taidekasvatuksen oppiaineesta. Aiemmin hän on toiminut Jyväskylän yliopistossa tuntiopettajana ja apurahatutkijana.

Nykyisiä kiinnostuksen kohteita ovat elokuvakasvatuksen pedagogian yhdistäminen laajemmin yleisiin mediakasvatuksen kysymyksiin; montaa sin hyödyntäminen kriittisenä ja luovana näkökulmana, nk. montaa sin pedagogian kehittäminen; elokuvan filosofia: fenomenologian ja psykoanalyttisen teorian näkökulmat pohdittaessa kysymyksiä elokuvan kielestä ja elokuvallisesta kirjoittamisesta; elokuvakerholiikkeen kulttuurisen perinteen elvyttämiseen tähtäävät toimet.

Sari Poikela

sari.poikela@ulapland.fi

Sari Poikela on yliopistonlehtori ja dosentti Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän väitteli Tampereen yliopistossa 2003 ja on työskennellyt parikymmentä vuotta erilaisissa tehtävissä täydennyskoulutuksen ja perusopetuksen parissa Tampereen ja Lapin yliopistoissa. Poikelan tutkimuskohteisiin kuuluu yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikan tutkimus ja kehittäminen, erityisesti ongelmaperustainen pedagogiikka. Arviointiin, elinikäiseen oppimiseen ja erilaisiin oppimisympäristöihin liittyvä tutkimus kiinnostaa häntä myös. Uusin aluevaltaus täydennyskoulutuksen parissa liittyy tarinamestarin koulutusohjelman toteuttamiseen (www.laplandstories.com), jossa aikuiskasvatukselliset opit yhdistyvät matkailuun ja 'oppivan matkailun' tematiikan kehittämiseen.

Kati Vapalahti

kati.vapalahti@mamk.fi

Kati Vapalahti työskentelee lehtorina Mikkelin Ammattikorkeakoulussa Kulttuuri-, nuori- so- ja sosiaalialan laitoksella sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hänen erityisalaansa sekä opetuksessa että tutkimuksessa ovat yhteisölliset oppimisympäristöt. Aikaisemmin hän on työskennellyt nuorisotyössä. Hän tekee myös väitöskirjaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella argumentoinnista yhteisöllisessä oppimisessä.

Vapalahden väitöskirjatutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta (<http://www.jyu.fi/coalition/>). Tutkimuksessaan Vapalahti tarkastelee ammattikorkeakoulun sosionomien argumentointia ja ongelmanratkaisua sosiaalialan työssä kohdattavia ongelmia käsiteltäessä sekä online- että lähiopetustilanteissa.

Koulutukseltaan hän on kasvatustieteen maisteri.

Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen on laaja-alainen, liikkuvan kuvan käyttöön oppimisessa kohdistuva kokoomateos, jossa aihetta tarkastellaan eri oppiaineissa sekä koulutusasteilla esiopetuksesta korkea- ja aikuiskoulutukseen.

Teos soveltuu oppikirjaksi opetus-, kasvatus ja ohjausalojen opiskelijoille. Teosta voivat hyödyntää myös näiden alojen työtehtävissä toimivat sekä kaikki, joita liikkuvan kuvan ja oppimisen väliset yhteydet kiinnostavat.