

STADIA

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

VIDEOKAMERA KOULUTYÖSSÄ

Miten kamera voisi olla kuin kynä?

Viestinnän koulutusohjelma
Radio- ja televisioilmaisun
suuntautumisvaihtoehto
Opinnäytetyö
18.4.2006

Ismo Kiesiläinen

Sisälllys

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimuksen ja tutkijan taustasta.....	3
1.2	Kirjallisuus.....	4
2	MEDIAN JA KASVATUKSEN RISTEYKSIÄ.....	5
2.1	Lasten ja nuorten media.....	6
2.2	Mediayhteiskunnassa tarvitaan mediakasvatusta.....	8
2.3	Uuden opetussuunnitelman vaatimuksia.....	12
2.4	Tavoitteet ja resurssit eivät kohtaa kouluissa.....	16
2.5	Mediakasvatuksen kolme haastetta.....	18
3	AKTIIVINEN JA SOSIAALINEN OPPIMINEN.....	20
3.1	Havaitseminen konstruktiivisena toimintana.....	23
3.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	24
3.3	Medialukutaidon kolmitahoinen malli.....	26
4	VIDEOKAMERA OPPIMISEN VÄLINEENÄ.....	28
4.1	Taikalamppu-menetelmä.....	28
4.2	Alexandre Astrucin kamerakynä.....	29
4.3	Kamera havainnon välineenä.....	30
4.4	Työkaluja ja kehyksiä opetuksen toteuttamiseen.....	32
5	VIDEOKUVAUSTA ETELÄ-SIPOON KOULULLA.....	35
5.1	Tehtävät.....	36
5.2	Työvaiheet.....	42
5.3	Oppilaiden kokemuksia.....	47
6	YHTEENVETO – KUNPA KAMERA VOISI OLLA KUIN KYNÄ!.....	52
	LÄHTEET.....	58
	LIITELUETTELO.....	61

1 JOHDANTO

Vuonna 1984 – olin silloin kolmevuotias – katselin perheeni kanssa televisiosta Etiopian nälänhätää. Ohjelma oli surullista katseltavaa. Isäni yritti keventää tilannetta ehdottamalla, että hän voisi mennä Etiopiaan keittämään näille lapsille kaurapuuroa. Ihmettelin: ”Miten sä sitten pääset sinne telkkariin?”

Tämä äitini vanhanaikaisesti kynällä ja paperilla taltioima kohtaaminen on esimerkki audiovisuaalisten viestien maailmasta, jossa todellisuuden ja median välistä rajaa on hankala vetää. Mediavälineiden suoltama viestien ja kuvien virta on monessa mielessä yhtä totta ja yhtä läsnä kuin vanhanaikainen todellisuuskin. Yhä useampien tekemiemme havaintojen lähteenä on jokin väline, joka muokkaa havaintoamme: emme tee havaintoja todellisuudesta vaan mediasta. Emme ehkä voi olla varmoja, onko Etiopia edelleen olemassa muuallakin kuin televisiossa, mutta yhtä kaikki meidän on osattava reagoida siihen (vrt. Sihvonen 2004, 95). Meillä on oltava kyky purkaa saamamme viestit niin pieniin osiin, että tiedämme, minne isä ja kaurapuuro on lähetettävä, kun apua tarvitaan.

Lapset ja nuoret elävät audiovisuaalisten viestien maailmassa. Arkipäivään kuuluu tunteja television, elokuvien, pelien ja internetin tarjoamaa liikkuvaa kuvaa. Eikä media ole vain viihdettä tai informaatiota, se on olennainen osa yhteiskuntamme perusrakenteita. Media on nykypäivän julkista tilaa, päätöksentekoa ja vuorovaikutusta (esim. Kellner 1998, 382). Onkin aiheellisesti peräänkuulutettu kasvatusta, joka takaa kansalaisille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskuntaan: mediakasvatusta. Miten koululaitos tai yksittäinen opettaja voisi vastata tähän haasteeseen?

Juha Suoranta ja Mauri Ylä-Kotola (2000, 77) esittelevät Len Mastermanin ajatuksiin pohjautuen neljä eri tapaa ottaa mediakasvatus osaksi kouluopetusta. Ensimmäinen vaihtoehto on ottaa kouluun uusi oppiaine, ”mediaoppi”. Ongelmana on kuitenkin opettajien asiantuntemuksen puute ja haluttomuus lisätä opetussuunnitelmaan uusia oppiaineita. Toinen vaihtoehto on lisätä mediakasvatus osaksi jotain olemassa olevaa oppiainetta, esimerkiksi äidinkieltä. Tämä edellyttäisi kuitenkin kyseisen aineen opettajilta uusia taitoja ja aiheuttaisi ristiriitoja oppiaineen vanhojen ja uusien sisältöjen välille. Kolmas vaihtoehto on integroida mediakasvatus kiinteäksi osaksi koko opetussuunnitelmaa, näkökulmaksi, jota sovelletaan kaikkiin opetettaviin aineisiin. Tällainen muutos edellyttäisi kuitenkin suurta kulttuurinmuutosta koululaitoksen sisällä: opetuksen käytäntöjä ja opettajien valmiuksia pitäisi uudistaa. Neljäs vaihtoehto on eheyttävä¹ opetussuunnitelma, jossa mediaoppi on oma aiheensa. Tämäkin edellyttäisi kulttuurinmuutosta ja erityisesti opettajien välistä entistä tiiviimpää yhteistyötä.

Tällä hetkellä on toteutumassa jonkinlainen kolmannen ja neljännen vaihtoehdon kompromissi. Viestintä- ja mediakasvatus on otettu osaksi opetussuunnitelmaa omana eheyttävänä aihekokonaisuutenaan, mutta toisaalta opetussuunnitelma kokonaisuutena on edelleen oppiainekeskeinen. Tarkkoja oppisisältöjä tai toteutusohjeita ei mediakasvatukselle opetussuunnitelman perusteissa määritellä. Opettajille on tarjottu mediakasvatuksen opintoja perus- ja täydennyskoulutuksena, mutta käytäntö on kuitenkin tuottanut vaikeuksia. Opettajat ovat kokeneet, että osaamisen, ajan ja rohkeuden puute rasittavat mediaopetuksen arkea. Mediakasvatus on tuonut myös mukanaan uusia menetelmiä ja tekniikkaa, joiden soveltaminen ei aina istu yksiin käytännön opetuksen kanssa. Etenkin uusi teknologia on opettajille usein negatiivinen haaste. Oikutteleva ja vaikeakäyttöinen laite tuntuu olevan paljon useammin ongelma kuin ratkaisu. Varoittava esimerkki on tietoyhteiskuntaprojekti, jonka varjolla koulut tietokoneistettiin, mutta joka jätti opettajat yksin laitteiden kanssa. Monissa kouluissa tietokone luokat hurisevat nyt tyhjinä, koska opettajat eivät tiedä miten koneita voisi soveltaa opetukseen. Näyttäisikin siltä, että mediakasvatuksessa on toistuvasti kiivetty väärin päin puuhun. Kouluihin on kannettu menetelmiä, jotka painottavat mediaa ja tekniikkaa opetuksen ja kasvatuksen sijaan. Mene-

1 Eheyttävässä opetuksessa oppiaineiden rajat ovat läpinäkyviä ja opetus jäsentyy erilaisiin poikkitieteellisiin ja -taiteellisiin aihekokonaisuuksiin.

telmistä on usein puuttunut didaktinen ulottuvuus, joka yhdistäisi median opetuksen traditioon.

Tässä tutkielmassa pyrin palaamaan ruohonjuuritasolle sekä median että opetuksen näkökulmasta. Tämä ei suinkaan tarkoita palaamista ajassa taaksepäin, sillä pyrin etsimään ratkaisuja nimenomaan tämän päivän oppimis- ja mediakäsityksien haasteisiin. Yritän löytää pienimmän yhteisen nimittäjän opetusmenetelmien ja (audiovisuaalisen) kulttuurin väliltä. Vanhassa maailmassa se oli ehkä lyijykynä – olisiko se nyt videokamera?

Jos olisi, mitä tarjottavaa sillä olisi kasvatukselle ja opetukselle? Millaisia haasteita videokameralla voitaisiin koulutyössä ratkaista?

1.1 Tutkimuksen ja tutkijan taustasta

Kansilehti paljastaa, että valmistun tämän tutkielman myötä radio- ja televisioilmaisun opinnoista. Uskaltautuminen kirjoittamaan kasvatuksesta oli pieni kynnyks, mutta sen jälkeen kokemukseni ja saamani palaute ovat olleet yksinomaan kannustavia. Työtä se on tietysti vaatinut paljon: oman lapsuuden, opiskelun ja työelämän aikana kerääntynyt hiljainen tieto on pitänyt yhdistää kasvatustieteen teoriaan. Olosuhteet ovat onneksi olleet suotuisat. Ensimmäiset kuusi vuotta peruskoulustani vietin freinet-luokalla. Sen aikana opin suurimman osan elämäni aikana oppimistani tärkeistä asioista, mistä kiitän opettajaani Margaretha Starckia. Äitini psykologi Liisa Raina on kaksikymmentäviisi vuotta toiminut henkilökohtaisena kasvatustieteen lehtorinani ja ollut suuri apu myös tämän tutkielman kirjoittamisessa. Helsingin opetusviraston mediakeskuksessa suorittamastani siviilipalveluksesta alkaneet suhteet kaupungin opetus- ja nuorisotoimeen ovat antaneet minulle paljon tärkeitä kokemuksia lasten ja nuorten osallisuuden merkityksestä. Olen saanut olla taltioimassa historiallisia tilaisuuksia, joissa koululaiset ja nuorisotalojen nuoret ovat ajaneet heille tärkeitä asioita läpi harmaiden virkamiesten.

Kiitän myös Etelä-Sipoon koulun 4A-luokan opettajaa Rauno Haapaniemeä, joka ennakkoluulottomasti päästi minut ja kolme videokameraa luokkaansa kolmeksi viikoksi, ja oppilaita, jotka ennakkoluulottomasti ottivat minut ja kolme videokameraa vastaan. Se oli tärkeää.

Opinnäytetyöni liitteenä (1) on didaktinen opas videokameran käyttämiseen koulutyössä. Tutkielmassani en kuitenkaan pyri astumaan kovin syvälle kasvatuksen ammattilaisten alueelle. Tarjoan ehdotuksia ja huomioita, joita opettajat voivat soveltaa omaan opetukseensa sillä ammattitaidolla, joka vain heillä on. Omalta osaltani haluan olla mukana availemassa mediayhteiskunnan ja koululaitoksen välisiä ovia ja ikkunoita ennakkolullottomasti – ja uteliaasti.

1.2 Kirjallisuus

Lähestyn mediakasvatuksen ongelmaa tutkimuksessani sekä kasvatuksen, mediakasvatuksen että elokuvateorian näkökulmista. En pyri kattavaan selontekoon kentän tämänhetkisestä tilanteesta, vaan keskityn tutkimuksessani ja sen lähteissä koulutyön ja mediakasvatuksen yhteensovittamisen problematiikkaan.

Mediakasvatuksen historiaa ja päämääriä tarkastelen erityisesti Sirkku Kotilaisen mukaan. Kotilainen on keskeisiä suomalaisista mediakasvatuksen kehittäjiä ja toimii vuonna 2005 perustetun Mediakasvatusseuran puheenjohtajana. Väitöskirjassaan (2001) Kotilainen tutki mediakasvatuksen haasteita opettajankoulutukselle. Tutkimuksen taustalla on vuonna 1994 määritelty opetussuunnitelma, jossa mediakasvatus ensimmäisen kerran otettiin laajasti mukaan. Väitöskirja on ajankohtainen nyt, kun vuoden 2004 uusi opetussuunnitelma astuu voimaan.

Kasvatuksen kysymystä lähestyn ensisijaisesti Juha Suorannan ja Mauri Ylä-Kotolan kirjan *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa* (2000) näkökulmasta. Suoranta ja Ylä-Kotola pohtivat mediakasvatusta nimenomaisesti kasvatuksen kannalta, näkökulmasta, joka usein unohtuu, kun ”mediaoppia” lähestytään taitojen ja tietosisältöjen kautta. Toisaalta tuon esille 1900-luvun alussa vaikuttaneen pedagogi Célestin Freinet'n ajatuksia kasvamisesta ja kasvatuksesta ja liitän niitä mediakasvatuksen kontekstiin. Tutkimukseni ei silti erityisesti pohjaa freinet-pedagogiikkaan, vaan yleisemmin nykyaikaiseen oppimiskäsitykseen, johon monet Freinet'n ajatuksista istuvat hyvin. Opetuksen ja kasvatuksen perusteoksena käytän Maijaliisa Rauste-von Wrightin ja Johan von Wrightin kirjaa *Oppiminen ja koulutus* (1994).

Videokameran luonnetta työvälineenä pohdin ranskalaisten elokuvateoreetikkojen Robert Bressonin, Jean Epsteinin ja Alexandre Astrucin sekä venäläisen formalistin Dziga Vertovin teesien avulla. Näille neljälle on yhteistä ajatus elokuvakamerasta monipuolisena todellisuuden havainnoinnin ja käsittelyn välineenä.

2 MEDIAN JA KASVATUKSEN RISTEYKSIÄ

Elämme yhteiskunnassa, joka on yksilön iästä, sukupuolesta ja yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta median² värittämä. Käytämme erilaisia viestintävälineitä – lehtiä, televisiota, puhelimia, tietokoneita – ja samat viestintävälineet käyttävät meitä. Yhä suurempi osa informaatiosta, jonka kohtaamme, on median välittämää. Voidaan sanoa, että yhtä paljon kuin media tapahtuu yhteiskunnassa, myös yhteiskunta tapahtuu mediassa (esim. Suoranta & Ylä-Kotola 2000).

Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta tällaista yhteiskuntaa on kutsuttu mm. mediakulttuurin ajaksi, spektaakkelin yhteiskunnaksi (Debord 2005) ja simulaatiokulttuuriksi. Jälkimmäistä käsitettä käyttävät Juha Suoranta ja Mauri Ylä-Kotola kirjassaan *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa* (2000). Simulaatiokulttuurilla tarkoitetaan kulttuuria, jossa eri median muodot läpäisevät ihmisten elämää. Elämykset tapahtuvat usein simulaatiivisella tasolla, mediassa, jossa havainnon ja sen kohteen välissä on väline. Todellisuuden ja sen representaatioiden välistä eroa voi olla vaikea tehdä tai se on jopa kadonnut: reaktiomme eivät erottele sitä, mistä havainto on peräisin (Sihvonen 2004, 95). Ranskalainen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Jean Baudrillard (s. 1929) esittää, että koska olemme sopeutuneet tällaiseen simulaatiiviseen havainnointiin, jäsentää simulaatio todellisuuttamme myös silloin, kun mitään välinettä ei ole. Ihmiset ovat niin sosiaalistuneita televisiotodellisuuteen, että käyttäytyvät arkielämässään joka heti ikään kuin televisio olisi paikalla. Havaintoskeemat³, joilla hahmotamme todellisuutta, ovat korvautuneet skeemoilla, jotka hahmottavat mediatodellisuutta. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 10, 152–153.)

2 *Media* on alun perin monikko latinan kielen ilmaisun tapaa merkitsevstä sanasta *medium*, mutta on nykykäytössä vakiintunut merkitsemään nimenomaan joukkotiedotusvälineitä. *Medialla* voidaan tarkoittaa yhtä tai useampaa välinettä tai koko joukkoviestinnän instituutiota. (Kotilainen 1999, 31) Tässä tutkielmassa media käsitetään laajasti: se merkitsee kaikkea sanomalehdistä uuden median hajaantuneisiin digitaalisiin sisältöihin, kuten tietokonepeleihin ja Internetin keskustelupalstoihin.

3 Skeemoista kirjoitan tarkemmin luvussa 3.1.

Ranskalainen elokuvaohjaaja-teoreetikko Alexandre Astruc väitti jo vuonna 1948 kirjoittamassaan artikkelissa, että hänen aikakautensa ”aatteet ja maailmankatsomukset ovat sen luontoisia, että vain elokuva voi tehdä niille oikeutta” (Astruc 1995, 75). Ajatus tuo mieleen varhaisemman ranskalaisen teoreetikon Jean Epsteinin teesin ”emme tiedä mitään, mitä emme tiedä elokuvasta” (sit. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 156). Näitä ja Baudrillardin esittämiä väitteitä yhdistää ajatus siitä, että elämme maailmassa, joka olennaisimmilta osiltaan hahmottuu ja syntyy audiovisuaalisen ilmaisun kautta. Esimerkiksi globalisaationa tunnettu ilmiö ei olisi edes mahdollinen kulttuurissa, jossa havainnot ovat suoria: suurimman osan maailmasta koemme audiovisuaalisten medioiden välityksellä (Sihvonen 2004, 131). Epstein ja Astruc näkivät toiveikkaina mediassa (nimenomaisesti elokuvassa) mahdollisuuksia, uudenlaisia vaihtoehtoja todellisuuden ymmärtämiseen. Baudrillard vuosikymmeniä myöhemmin näki pessimistisemmin yhteiskunnan, jossa media on ainoa vaihtoehto.

2.1 Lasten ja nuorten media

Jyväskylän yliopistossa tehdyn tutkimuksen raportti *Mediat nuorten arjessa* (Luukka ym. 2001) antaa vahvistusta käsitykselle, että media on kiinteä osa erityisesti lasten ja nuorten maailmaa. Valtaosa nuorista katselee päivittäin televisiota, kuuntelee radiota, puhuu puhelimesta, kuuntelee levyjä ja lukee sanomalehtiä. Lisäksi nuoret katsovat videoita, pelaavat pelejä, lukevat sarjakuvia ja kirjoja sekä tietysti käyttävät tietokonetta erilaisiin tarkoituksiin. Nuoret käyttävät medioita luontevasti rinnakkain, eikä eri medioiden käytöllä vaikuta olevan keskenään negatiivista korrelaatiota: minkään median runsas käyttö ei näkynyt tutkimuksessa jonkin toisen median käytön vähäisyytenä. (Mts, 29, 37.)

Suosituin yksittäinen viestintäväline lasten ja nuorten arjessa on televisio. Tilastokeskuksen kymmenen vuoden välein päivitetävän ajankäyttötutkimuksen mukaan 10–14-vuotiaat käyttivät television katseluun vuosituhannen vaihteessa 2 tuntia 23 minuuttia päivässä. Katselu on ollut selvässä kasvussa, sillä vastaavan tutkimuksen mukaan vielä vuosina 1987–1988 televisiota katsottiin päivässä 32 minuuttia vähemmän. (Ajankäyttötutkimus.)

Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksessa mitataan päivittäiskatsojien määrää. Vuonna 2002 10–14-vuotiaista lapsista 80 prosenttia ilmoitti katsovansa televisiota joka päivä. Lisäksi 15 prosenttia vastaajista arvioi katsovansa televisiota useana päivänä viikossa. Yhteensä siis 95 prosenttia lapsista viettää aikaa television ääressä päivittäin tai lähes päivittäin. Trendi on nouseva: kaksikymmentä vuotta aikaisemmin päivittäisiä katsojia oli samassa ikäryhmässä 67 prosenttia. (Vapaa-aikatutkimus.)

Viikonloput ovat erityisen televisiopainotteisia: Jyväskylän yliopiston tutkimukseen vastanneista 13–15-vuotiaista nuorista noin neljännes katsoi televisiota vähintään viisi tuntia päivässä. Televisionkatselu onkin hyvin vapaa-aikakeskeistä. Yli puolet nuorista ilmoitti katsovansa juuri televisiota silloin, kun heillä ei ole muuta tekemistä. (Luukka ym. 2001, 41, 49.)

Television lisäksi liikkuvaa kuvaa edustavat myös elokuvateatterissa katsotut elokuvat, mutta niiden päivittäinen katselu on ajassa mitattuna marginaalista (Ajankäyttötutkimus). Tietokonepelit edustavat hieman toisenlaista liikkuvan kuvan kulttuuria, joka lähenee elokuvamaisuutta vain erityistapauksissa. Pelaamisesta ei ole vielä saatavissa vertailukelpoista kattavaa tutkimusta.

Television katselua voi verrata samoissa tutkimuksissa mitattuun lukemisen⁴ määrään. Kun vuosien 1987–1988 tutkimuksessa 10–14-vuotiaat lukivat vielä 50 minuuttia päivässä, oli vastaava luku vuosituhannen vaihteessa enää 32 minuuttia. Lukemisen määrä on siis paitsi voimakkaassa laskussa, myös ajankäytöllisesti merkittävästi television katsomista vähäisempää.⁵ (Ajankäyttötutkimus.) Jyväskylän yliopiston tutkimuksen mukaan 12 % nuorista luki kirjoja lähes päivittäin. 13–15-vuotiaista pojista noin puolet luki kirjoja vain kerran kuussa tai harvemmin ja 11 % ei lukenut kirjoja vapaa-ajallaan ollenkaan. Tärkeä kysymys on, miten tällaiseen muutokseen pitäisi reagoida koulussa?

Lapset ja nuoret pääsevät osallistumaan median tuottamiseen vain harvoin. Eri mediat ovat tässä myös hyvin erilaisessa asemassa. Televisio, sanomalehdet ja radio ovat lasten

⁴ Tutkimuksessa ei eritelty erilaista lukemista, esimerkiksi kirjoja tai sanomalehtiä.

⁵ Lukemisen määrä saattaa olla internetin vaikutuksen myötä taas kasvussa. Toisaalta aivan viime aikoina internet-kulttuuri on alkanut voimakkaasti kuvallistua.

kannalta passiivisia medioita. Niiden sisältöön ei pääse itse vaikuttamaan ja niiden toimintamallit rakentuvat ylhäältä käsin. Nuoret kokevat, että aikuiset kertovat heidän asioistaan tavalla, joka ei vastaa nuorten omaa kokemusmaailmaa. Television nuortenohjelmia pidetään kosiskelevina ja aliarvioivina. Nuoret haluaisivat nähdä nuorten näkökulmia ajankohtaisiin ja ”oikeisiin” asioihin heidän omalla kielellään, mieluiten nuorten itsensä tekeminä. Kuka osaisi selittää esimerkiksi ”globalisaation” ymmärrettävästi? (Kiesiläinen 2006.)

Jyväskylän yliopiston tutkimuksen mukaan 13–19-vuotiaista nuorista vain alle viidennes kertoi joskus osallistuneensa median toimintaan. Nämä yhteydenotot olivat lähinnä soittamisia, tekstiviestejä, kirjeitä ja sähköposteja. (Luukka ym. 2001, 196.) Vuosituhannen vaihteen jälkeen tilanne on jonkin verran muuttunut, sillä televisioon on tullut lukuisia uusia ohjelmia, joissa keskusteluun tai äänestämiseen voi osallistua tekstiviestillä. Tällaista osallistumista ei kuitenkaan voi pitää kovin merkittävänä osallisuutena mediassa.

Internetin luonnetta voi pitää aktiivisempänä. Sen käyttäjät voivat itse luoda omia kotisivujaan ja osallistua eri yhteisöissä käytävään keskusteluun. Käytettävä tekniikka on myös suhteellisen tasa-arvoista, joten nuorilla on osaamisesta riippuen mahdollisuus tehdä vastaavia mediaviestejä kuin kaupallisillakin toimijoilla. Se lienee tärkeä tekijä nuorten kehittyneissä tietoteknisissä valmiuksissa.

2.2 Mediyhteiskunnassa tarvitaan mediakasvatusta

Kasvatus voidaan ajatella prosessina, jossa ”ihminen oppii, kasvaa, sosiaalistuu tai muuttuu olennoksi, joka kykenee elämään yhteisössä: sisäistää sen normit, oppii olemaan vastuullinen teoistaan, kasvaa vapaaksi valitsemaan omaksuttujen rakenteiden puitteissa ja emansipoituu tekemään elämässään itsenäisiä päätöksiä” (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 33). Kasvatus on siis sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Lapsia kasvatetaan sitä yhteiskuntaa varten ja siinä yhteiskunnassa, jossa kulloinkin eletään. Pitäisikö mediyhteiskunnassa kasvatuksen on olla siis, kärjistäen, mediakasvatusta?

Nykyhahmoisen mediakasvatuksen idean voidaan katsoa syntyneen massakulttuurin sivutuotteena 1900-luvun alkupuolella. Se oli eräänlainen vastaliike: erilaisten viestimien

vapaa-aikaa täyttävä tarjonta herätti korkeakulttuurissa moraalista (ja moralistista) vastarintaa. Media nähtiin lapset ja nuoret pilaavana tautina, jota vastaan tarvitaan rokote. Sen lisäksi että viestimet saattoivat levittää turmiollista maailmankuvaa, nähtiin esimerkiksi sanomalehdet suurena uhkana lukutaidolle. Varhaisessa mediakriittisyydessä voidaan nähdä behavioristisen koulukunnan jäljet. Behavioristisen oppimiskäsityksen näkemys on, että opettaminen ja oppiminen on tiedon siirtämistä opettajalta oppilaille. Samalla tavalla joukkoviestintä nähtiin siirtona viestin lähettäjältä sen vastaanottajalle. Lapset ja nuoret olivat siis jatkuvasti suuressa vaarassa joutua alttiiksi huonoille vaikutteille, joita vastaan tuli hyökätä vastaavin keinoin: valistamalla. Opetuksessa tämä kilpailuasetelma näkyi esimerkiksi siten, että luokkahuoneisiin tuotiin näytille korkeakulttuuria. Joukkoviestinnän tuotokset puolestaan esiintyivät opetuksessa samoin kuin alkoholi ja tupakka nykyisessä päihdevalistuksessa, uhkina ja varoittavina esimerkkeinä. Tätä 60–70-lukujen taitteeseen kestänyttä vaihetta voidaan nimittää joko moralistiseksi tai behavioristiseksi vaiheeksi, näkökulmasta riippuen. (Esim. Kotilainen 1999, 16–18; Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 39.)

1950-luvulta lähtien elokuvakulttuuri alettiin nähdä entistä enemmän myös taiteen muotona. Ranskassa syntyi elokuvan uusi aalto, joka vahvisti tekijä- ja yhteiskuntanäkökulmia elokuvien tuotannossa ja tulkinnassa. Elokuvesta tuli jossain määrin salonkikelpoista. Elokuvasvatus toi mediakasvatukseen esteettisen ja yhteiskunnallisen näkökulman moralismin rinnalle, mikä toi uusia arvoja ja toimintamalleja opetukseen. Työkaluja antoi esimerkiksi 1960-luvulla omaksi tieteenalakseen kehittynyt semiotiikka, jonka avulla elokuvien merkityksiä oli mahdollista jäsentää. (Kotilainen 2000, 18–19.)

1970-luvulta alkaen alkoi kehittyä ajatus yhteiskunnallisesta mediakasvatuksesta, jonka tavoitteena oli kehittää oppilaan yhteiskunnallista kriittisyyttä ja kykyä ymmärtää median tuotantomalleja⁶. Lapsia ja nuoria haluttiin kasvattaa ymmärtämään median arvot, tavoitteet ja toimintaehdot. Samaan aikaan oppimiskäsityksen paradigmassa tapahtui muutoksia kohti konstruktivismia, jonka mukaan oppilas ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan sen aktiivinen rakentaja (ks. luku 3). Tämä mahdollisti aiempaa aktiivisempia työtapoja: oppilaat saattoivat esimerkiksi itse toimittaa luokkalehteä. Kehittyi erottelu *viestintäopetuksen* ja *opetusviestinnän* välillä. Jälkimmäinen merkitsee sellaista

6 Tämän koulukunnan pioneeri on brittiläinen Len Masterman, jonka kirjallisuudesta on suomennettu esimerkiksi *Medioita oppimassa* (1991).

mediakasvatusta, jossa media ei ole opetuksen kohde vaan sen väline. (Kotilainen 1999, 18–19.)

Media on pitkään nähty yhteiskunnasta irrallisena ilmiönä ja kasvatus on usein keskittynyt tämän eron korostamiseen. Kulttuurin muutos on kuitenkin ollut hurja. Viestintävälineet eivät enää ole ulkopuolisia voimia, jotka häiritsevät arkea; ne ovat arkea. Opetussuunnitelman vaatimukset lasten kasvattamisesta yhteiskunnan aktiivisiksi toimijoiksi ovat siis muuttuneet mediakasvatuksen tavoitteiksi ja toisinpäin. Erimielisyyttä on ollut siitä, miten koulutuksen pitäisi muutokseen reagoida. Jotkut ovat huolissaan siitä, ettei medioiden kasvattava vaikutus ole yhdensuuntainen koulun tavoitteiden kanssa. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 62–63) huomauttavat, että median toimijat eivät juurikaan välitä koulun tavoitteista tai arvoista, vaan mediakulttuuri kirjoittaa aivan omaa opetussuunnitelmaansa. Opettaja Rauno Haapaniemi (haastattelu 3/2006) tarkentaa, että opetussuunnitelmassa ei ole kyse niinkään koululaitoksen tavoitteista vaan yhteiskunnan tekemästä sopimuksesta siitä, mikä kasvatuksessa on tärkeää. Koulun toteuttama kasvatus on siis tavoitteellista verrattuna median kasvattavaan voimaan. Suoranta ja Ylä-Kotola toivovat siksi koulua ottamaan osaa mediakulttuuriin:

Pikemminkin on niin, että koulun tulee ottaa mediakulttuuri vakavasti mikäli aikoo säilyttää edes osan kulttuuritehtävästään ja kiinnostavuudestaan. [--] Mediakulttuuria ei voi toivoa pois. Siksi se on syytä ottaa varteen koulutyössä, ylemmässä opetuksessa ja tutkimuksessa.

(Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 62–63.)

Mediakasvatuksen keskeisiä tavoitteita voidaan lähestyä *medialukutaidon* metaforan kautta. Sillä tarkoitetaan eräänlaista metalukutaitoa, kykyä vastaanottaa ja ymmärtää eri viestimien välittämiä viestejä, *mediatekstejä*. Toisin kuin lukutaito, medialukutaito kattaa tekstin lisäksi myös äänen ja kuvan ja näiden mahdolliset yhdistelmät. Se voidaan purkaa pienempiin osiin, kuten audiovisuaaliseen lukutaitoon tai verkkolukutaitoon. Toisaalta se voidaan nähdä laajemmin osana kulttuurista lukutaitoa. (Kotilainen 1999, 36–37.)

Medialukutaidolle on kehitetty lukuisia synonyymeja ja osin rinnakkaisia termejä, joilla on oma, usein arvolutautunut painotuksensa. Professori Jukka Sihvonen esimerkiksi on

pohtinut *mediatajun* käsitettä, jolla hän viittaa kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen ja kokeemukseen mediasta. Sihvonen korostaa erityisesti median kulttuurillista, välineistä riippumatonta luonnetta, mediaa *ilmiönä* (esim. Sihvonen 2004). *Mediakompetenssilla* puolestaan viitataan erityisesti kykyyn pärjätä omassa mediaympäristössään ja vuorovaikuttaa siinä sosiaalisesti (esim. Varis 1998). Annikka Suoninen (2004) on esitellyt *mediakielitaidon* käsitteen, jonka alle hän niin ikään pyrkii yhdistämään erilaisia mediaan liittyviä taitoja. Tyydyn tässä käyttämään neutraalimpaa medialukutaidon käsitettä, koska se on metaforana selkeä ja helposti lähestyttävä. Esittelemiäni ajatuksia voi silti hyvin lukea niin mediakompetenssin kuin mediatajunkin viitekehyksissä. Pidän lukutaitoa kiinnostavana käsitteenä myös siksi, että se tuo väistämättä mieleen kirjoitustaidon.

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 hän pystyisi edistämään omia päämääriään, hänen täytyy osata pukea ajatuksensa sanoiksi. Kirjoittaminen olikin Freinet'n opetusmenetelmässään ensisijaista. Se aloitettiin heti lapsen tultua kouluun puhumalla ja piirtämällä. Opettajan avustamana kuvia ja sanoja alettiin hiljalleen kehittää tekstiksi. Vasta toisessa vaiheessa seurasi lukeminen, jota sitäkin opeteltiin pitkälti omien tekstien kautta. Freinet arveli, että lukemisen ja kirjoittamisen käsitteleminen toisistaan irrallisina prosesseina johtaa lukemiseen, jossa on vaikeuksia ymmärtää tekstien sisältöä. (Starck 1996, 65, 81–86.) Freinet'n lähestymistavassa lukemisella ja kirjoittamisella oli siis elimellinen suhde. Ei liene liian villi väite, että tämän päivän yhteiskunnassa Freinet olisi puhunut kirjoitustaidon sijaan *mediakirjoitustaidosta*.

Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 57–58) suhtautuvat kriittisesti kansainvälisiin vertailuihin, jotka todistavat, kuinka hyvin Suomessa kaikki osaavat lukea. He huomauttavat, että pelkkä mekaaninen lukutaito ei vielä takaa pärjäämistä monimutkaistuneessa media-yhteiskunnassa. Suoranta ja Ylä-Kotola korostavat *toiminnallisen lukutaidon* ajatusta, joka edellyttää lukemisen ymmärtämisen lisäksi laajempaa kykyä vuorovaikuttaa tekstin kanssa. Pitää pystyä huolehtimaan itseään koskevista asioista, tunnistaa vääryyksiä ja reagoida niihin: ”On ymmärrettävä, että media on ihmisen luomus ja sen avulla joku tavoittelee aina jotain, yleensä taloudellista hyvää ja valtaa.” (Mts, 58.)

Tutkija Douglas Kellner korostaa erityisesti medialukutaidon yhteiskunnallista merkitystä. Hän kehottaa pohtimaan, kuinka media voisi olla yhteiskunnallisen muutoksen väline (myös positiivisessa merkityksessä). Kellnerin mukaan mediaa pitäisi käyttää ihmisten oman toiminnan tukemisessa, esimerkiksi aktiivisella toiminnalla paikallistelevisioissa, paikallisradioissa ja tietoverkoissa. Jotta tällaista toimintakykyä olisi mahdollista kehittää, pitäisi kansalaisilla olla mahdollisuus tuottaa omia mediatekstejä, joita levitetään yleisölle. Kellner katsoo, että media tuottaa uutta julkista tilaa ja lisää siten tarvetta osallistua keskusteluun uudenaikaisilla areenoilla. (Kellner 1998, 378–382.) Kuten Suoranta ja Ylä-Kotola edellä huomauttavat, mediaa hallitsevat kaupalliset toimijat eivät tule sisällyttämään tällaisia tavoitteita ”opetussuunnitelmiinsa”. Koululaitoksen on tehtävä omat johtopäätöksensä.

2.3 Uuden opetussuunnitelman vaatimuksia

Mediakasvatus on ollut osa peruskoulun opetussuunnitelmia vuodesta 1994 lähtien ja on mukana myös 2004 julkaistuissa peruskoulun uusissa opetussuunnitelman perusteissa⁷ viestintä- ja mediataidon aihekokonaisuutena. Tarkastelen seuraavassa mitä mahdollisuuksia ja vaatimuksia opetussuunnitelmaan on kirjattu. Koska viestintä- ja mediakasvatus on kaikkia oppiaineita läpäisevä aihekokonaisuus, sisältyy huomioita mediakasvatuksesta lähes kaikkiin aineisiin. Poimin tässä niistä vain keskeisimmät esimerkit.

Opetuksen toteuttaminen

Perusopetuksen tehtävä määritellään julkaisussa seuraavasti:

Perusopetus on koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa.

⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelee opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt, ja velvoittaa kouluja sisällyttämään nämä omiin opetussuunnitelmiinsa. Tavoitteena on taata oppilaille koulutuksellisten perusoikeuksien toteutuminen: koulutuksen on oltava sen tarjoajasta riippumatta tasa-arvoista, laadukasta ja yhtenäistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 296.)

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. [--]

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on – kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 12)

Perusopetuksessa on yleissivistyksen ohella kysymys keskeisistä kansalaistaidoista, jotka ovat tärkeitä niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Tavoitteet leikkaavat läpi koko opetussuunnitelman, mutta nousevat esille myös yksittäisissä aineissa kuten yhteiskuntaopissa:

Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesti toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta.

(Mts, 226)

Monet näistä tavoitteista ovat jo sellaisenaan yhteneviä mediakasvatuksen tavoitteiden kanssa. Tätä ei voi niinkään pitää tämän tutkimuksen kannalta osuvana sattumana, vaan luonnollisena johtopäätöksenä tämän päivän yhteiskunnasta. Viestintä ja joukkoviestintä ovat keskeisiä osia niin kulttuurissamme kuin demokraattisessa yhteiskunnassammekin. Osallistuva kansalaisuus ilman mediataitoja on osallistumista vain hyvin kapealla sektorilla. Kyky arvioida asioita kriittisesti edellyttää perustavaa ymmärrystä arvioitavasta asiasta. Uuden kulttuurin luominen edellyttää nykyisen, mediavaltaisen kulttuurin tuntemista.

Peruskoulun opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen on niin yksilöllinen kuin yhteisöllinenkin prosessi, ”seurausta oppilaan aktiivisesti ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta.” (Mts, 16.)

Opetussuunnitelman perusteet edellyttävät koulutukselta monipuolisuutta ja -muotoisuutta. Koulurakennuksen lisäksi oppimisympäristöön kuuluu muu rakennettu ympäristö ja luonto. Edellytetään, että oppimisympäristö ja -välineet järjestetään siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien käytön. Varustuksesta mainitaan erikseen, että sen tulee ”tukea myös oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan – käyttämiseen.” Työtapojen tavoitteita ja perusteita listataan erikseen. Niiden tulisi mm. virittää halu oppia, ottaa huomioon oppimisen prosessuaalinen ja tavoitteellinen luonne, aktiivoida työskentelemään tavoitteellisesti, kehittää tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja ja edistää sosiaalista joustavuutta, yhteistyökykyä ja vastuun kantamista. (Mts, 16–17.)

Ehettäminen ja aihekokonaisuudet

Opetus on siirtynyt (hyvin) hiljalleen perinteisestä ainejakoisesta opetuksesta kohti eheyttä mallia. Eheyttämisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys: kokonaisuuksia rakennetaan lähestymällä ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista. Lukujärjestyksessä tämä tarkoittaa kiinteiden ainerajojen hämärtymistä. Niin ikään taustalla on opetussuunnitelmien uudet haasteet. Aiemmin ei ole katsottu välttämättömäksi määritellä oppiaineita, kuten ”ihmisenä kasvaminen”, ”osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” tai ”viestintä ja mediataito”. Tällaisten kokonaisuuksien sovittaminen uusina oppiaineina vanhojen sekaan ei olisi sen enempää mielekästä kuin mahdollistakaan. Siksi asiaa on lähestytty uusissa opetussuunnitelmissa aihekokonaisuuksien kautta. Aihekokonaisuudet sisältävät tavoitteita, joita voidaan ja joita tulee toteuttaa useamman eri oppiaineen sisällä.

Viestintä ja mediataidon aihekokonaisuus määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näin:

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana.

(Mts, 37.)

Mediakasvatuksen tavoitteet näkyvät myös muissa aihekokonaisuuksissa. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuuden keskeisiä sisältöjä ovat erilaiset osallistumis- ja vaikuttamiskeinot kansalaisyhteiskunnassa. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuus määrittää yhdeksi tavoitteekseen, että oppilas oppii havaitsemaan ympäristössä ja ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia. (Mts, 38–39.)

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus liittyy myös luontevasti mediakasvatukseen. Sen päämääränä on ”auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässämme.” Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu teknologiaan liittyvien eettisten, moraalisten, hyvinvointi- ja tasa-arvokysymysten tarkastelu. (Mts, 41.)

Opetussuunnitelman perusteissa ei tarkemmin määritellä, minkä oppiaineiden puitteissa ja miten näitä tavoitteita pitää kouluissa toteuttaa. Yksittäisiin oppiaineisiin on liitetty teemallisia tai pistemäisiä mediakasvatuksellisia aiheita, mutta niiden linkittyminen käytännön koulutyöhön on jätetty opettajien omien ratkaisujen varaan. Esimerkiksi äidinkielen opetuksen tavoitteista kirjoitetaan seuraavasti:

Opetuksen tulee tarjota -- mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan.

(Mts, 44.)

Lisäksi tähdennetään:

Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitelmä: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiategstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.

(Mts, 44.)

Äidinkielen voi siis ajatella sisältävän kaikki mediakasvatuksen olennaiset perusteet jo sinällään. Oppiaineen tavoitteita listataan opetussuunnitelman perusteissa 12 sivua. Laajan tekstikäsitelmän valossa tämä kaikki tulisi kohdistaa kirjallisuuden lisäksi myös sähköisiin medioihin, sekä uusiin että vanhoihin. Käytännössä se on kuitenkin ajankäyttöllinen haaste, koska opetuksen pitää tapahtua tiettyjen ajallisten resurssien puitteissa. Tämä onkin ollut yksi keskeinen este mediakasvatuksen toteutumiselle äidinkielen puitteissa: opettajat kokevat helposti, että medioihin käytetty aika on pois tärkeämmästä opetuksesta. Tämä sovittamaton ristiriita jää ratkaistavaksi, koska opetussuunnitelma kuitenkin yksiselitteisesti vaatii opetukselta laajaa tekstikäsitelmää.

Mediakasvatuksen integroimisessa opetukseen voidaan huomioida monien yksittäisten oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon opetuksesta sanotaan seuraavaa:

--opetus tukeutuu tutkivaan ja ongelmakeskeiseen lähestymistapaan, jossa lähtökohtana ovat oppilaan ympäristöön ja oppilaaseen itseensä liittyvät asiat, ilmiöt ja tapahtumat sekä oppilaan aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla oppilaalle kehittyy myönteinen ympäristö- ja luontosuhde.

(Mts, 168.)

Lisäksi tavoitteina mainitaan erikseen havainnoinnin oppiminen ja ympäristöön liittyvän tiedon esittäminen eri tavoin. Uskon, että näiden tavoitteiden saavuttamisessa audiovisuaalisen viestinnän välineillä, esimerkiksi videokameralla, voisi olla paljon annettavaa.

2.4 Tavoitteet ja resurssit eivät kohtaa kouluissa

Vuonna 1998 peruskoulujen opettajille tehdyssä kyselyssä kaikki 587 vastaajaa ilmoittivat toteuttavansa media- ja viestintäkasvatusta opetuksessaan ainakin jollain tavalla. Se

on saattanut toteutua esimerkiksi koulun erityisenä painotusalueena, projekteina, kerhoina tai valinnaiskursseina. Koulussa on saatettu järjestää erityisiä mediakursseja tai teemaviikkoja. Viestintäkasvatus on saattanut toteutua myös opetuksen välineinä. (Tuominen 1999.)

Jyväskylän yliopiston tutkimus (Luukka 2001, 255) puolestaan selvitti oppilaiden kokemuksia mediakasvatuksesta vuonna 1999. Nuorten arvioiden mukaan mediaa käsiteltiin eniten äidinkielen oppitunneilla. Noin joka viides vastaajista muisti, että tässä oppiaineessa oli tutustuttu medioihin. Seuraavaksi eniten mediakasvatuskokemuksia oli ATK:sta, 31 prosentilla vastaajista. Tämä lienee jonkin verran muuttunut vuodesta 1999, kun internetin käyttö kouluissa on yleistynyt. Hieman yli 20 prosenttia nuorista muisti medioita käytetyn historian tunneilla. Muiden aineiden kohdalla kokemukset olivat hajanaisia. Tutkimuksen mukaan nuoremmilla vastaajilla oli keskimääräistä enemmän mediakasvatuskokemuksia. Tilanne on siis 90-luvunkin aikana ollut muutoksessa.

Opettajien ja oppilaiden arviot mediakasvatuksesta ovat ristiriitaisia: vaikka opettajat kertovat ottavansa mediakasvatuksen opetuksessa huomioon, ovat oppilaiden kokemukset usein toisenlaisia. On todennäköistä, että oppilaat eivät pane kaikkia työtapoja ja -välineitä niin tarkasti merkille kuin opettajat. Yksinkertaistenkin mediakasvatuksellisten projektien läpivienti saattaa olla työlästä opettajille, mutta oppilaille vain yksi tapaus koulun oppimistapahtumien virrassa.

Mediakasvatuksen ongelmina on kouluissa pidetty opettajien riittämättömiä valmiuksia niin tietojen, taitojen kuin resurssienkin tasolla. Suurimpana mediakasvatuksen toteutumisen esteenä opettajat pitävät opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen puutteellisuutta. Opetuksen arjessa puutetta on ajasta, rahasta ja oppimateriaaleista. Etenkin yläasteilla opetuksen integrointi ja yhteistyö ovat tuottaneet ongelmia. Opettajat saattavat myös kokea, että heiltä puuttuu rohkeutta ottaa esille uusia asioita. Oppilaiden ja opettajien erilainen mediamaailma tuntuu myös esteeltä. (Kotilainen 2001, 30–31.) Opettaja Rauno Haapaniemi (haastattelu 3/2006) arvelee, että monelta opettajalta puuttuu motivaatio perehtyä esimerkiksi mediavälineisiin, koska he eivät koe niitä omassa elämässään tärkeiksi. Kyse ei ole siis välttämättä rohkeudesta, vaan motivaatiosta rohkeuteen. Haapa-

niemi arvelee niin ikään, että samasta syystä mediakasvatus saatetaan nähdä opetuksessa jonkinlaisena ”välipalana”, viihteenä vakavan työn lomassa.

Ajatus mediakasvatuksen integroinnista muuhun opetukseen ei tunnu sopivan koululaitoksen rakenteisiin. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 42–79) pitävät oppiainejakoista ja pirstaleista opetussuunnitelmaa mediakasvatuksen kannalta ongelmallisena ympäristönä ja painottavat, että mediakulttuuri ei jäsenny vanhojen ainerajojen mukaan. Käytännön ongelmia aiheuttavat hierarkkisuus, luokkahuonekeskeisyys, yhteistoiminnallisuuden puute ja kiire. Suoranta ja Ylä-Kotola moittivat erityisesti tietoyhteiskuntaprojektia, joka on sisäistetty kouluissa ehkä teknisellä tasolla, mutta jonka käytänteet ja sisällöt ovat jääneet epäselviksi.

Yksinkertaisimmillaan kyse saattaa olla siitä, että opettajat eivät itse osaa käyttää teknisiä laitteita, eivätkä siten kykene soveltamaan mediakasvatuksellisia tavoitteitaan. Harva opettaja osaa pyytää apua oppilailta, joilla näitä valmiuksia saattaisi olla. Opetustapahtumassa elää sitkeästi ajatus opettajan roolista asiantuntijana, joka jakaa tietoa alaspäin. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000) huomauttavatkin, että kasvatus tulisi ylipäänsä nähdä aina kaksisuuntaisena tapahtumana, mikä ei nykyisellään kouluissa toteudu. Kyse ei ole siis vain oppilaiden mediataidoista vaan myös opettajista.

2.5 Mediakasvatuksen kolme haastetta

Koulussa tapahtuvalla mediakasvatuksella on nähdäkseni kolme keskeistä haastetta: muuttunut yhteiskunta, opetussuunnitelman vaatimukset sekä opettajien rajalliset resurssit. Näiden haasteiden voittaminen edellyttää, että kasvatus vastaa mediakulttuurin tarpeisiin: yksilön on kasvettava (media)yhteiskunnan täysivaltaiseksi aktiiviseksi jäseneksi. Toisaalta tämän kasvatuksen pitää mahtua opetussuunnitelman ahtaisiin puitteisiin: sen pitää toteutua eheyttävänä opetuksena, joka ei vie kohtuuttomasti tilaa muilta eri oppiaineisiin kirjatuilta sisällöiltä. Kasvatuksen pitää tapahtua riittävässä määrin opettajien ehdoilla, menetelmillä, jotka vastaavat opettajankoulutusta. Mediakasvatus ei voi jatkuvasti tuoda mukanaan uusia työpajamalleja, jotka vaativat opettajalta samanlaista akro-

baattista moniosajuutta kuin media-alan toimijoilta nykyään vaaditaan. Sen on löydettävä luontevampi ja yksinkertaisempi linkki koulutyön arkeen.

Elokuvaohjaaja ja pedagogi Kaija Juurikkala⁸ on esittänyt toivomuksen: ”Kunpa kamera voisi olla kuin lyijykynä!” Huudahduksen takana on yksinkertainen mutta vallankumouksellinen ajatus. Miksi kamera ei voisi olla koulutyöskentelyssä yhtä yksinkertainen, monikäyttöinen ja läsnäoleva väline kuin lyijykynä? On kuitenkin helppo todeta, että koulua ympäröivässä yhteiskunnassa kamera on syrjäyttänyt kynän jo aikaa sitten. Valtaosa lasten vastaanottamista mediateksteistä ei ole tekstejä vaan kuvia. Videokamera on audiovisuaalisen kirjoittamisen kynä, yksinkertaisin peruväline, joka toiminnaltaan kattaa tärkeimmät audiovisuaalisen viestinnän keinot. Videokamerat ovat 80 ja 90-lukujen aikana pienentyneet ja halventuneet ratkaisevasti. Nyt 2000-luvulla ne ovat harrastajien, kotien ja koulujen ulottuvissa. Kamera onkin yksinkertaisimmillaan monipuolinen ja helppokäyttöinen työkalu. Se sopii sekä joukkoviestinnän että henkilökohtaisen havainnoinnin välineeksi.

Mediakasvatuksessa videokamera on nähty välineenä usein vain elokuvan kontekstissa. Ehkä siksi ei ole huomattu sen mahdollisuuksia informaation käsittelyssä muussa koulutyössä. Tämä on tavallaan yllättävää. Onhan suuri osa televisiotarjonnasta kuitenkin yhä informatiivista: uutiset, ajankohtaisohjelmat, monet dokumentaariset elokuvat – etenkin luontoa käsittelevät. Urheilulähetysten kamerat toistavat ja hidastavat, jotta näkisimme paremmin ja valvontakamerat kuvaavat, jotta meidät nähtäisiin paremmin.

Mediakasvatuksen on ollut vaikea löytää paikkaansa koulujen tuntikehyksistä. Äidinkielenopettaja saattaa kokea, että ”laaja tekstikäsitelmä” vie pohjaa (tärkeämmän) kirjallisen kulttuurin opetukselta, ja biologian opettaja ei muuten vain ehdi seurata mediaa niin paljon, että osaisi soveltaa sitä opetukseensa; ajan puute on opettajien mukaan yksi keskeisistä mediakasvatuksen toteutumisen esteistä. Mediakasvatuksen eheyttävä aihekokonaisuus edellyttäisi keinoja integroida mediakasvatuksen sisällöt muuhun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen.

⁸ Luokanopettaja Kaija Juurikkala päätti kouluttautua elokuvaohjaajaksi todettuaan puutteita suomalaisessa lastenelokuvakulttuurissa. Hän on ohjannut mm. elokuvat *Rosa was Here*, *Kyytiä Moosekselle* ja *Valo*. Nykyisin hän toimii taidepedagogina ja elokuvaohjaajana.

Mediakasvatus on myös työtapakysymys. Tutkimuksen mukaan opettajat pitävät mediakasvatukseen soveltuvimpina menetelminä vuorovaikutusta, yhteistyötä ja kokemuksellisuutta korostavia työtapoja opettajajohtoisen luento-opetuksen sijaan. (Kotilainen 2001, 29.) Tämä on erityisen huomionarvoista kahdesta syystä: mediakasvatukselle on ollut vaikea löytää sopivia menetelmiä, eikä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien soveltaminen koulutyöhön ole aina onnistunut sen paremmin (esim. Sahlberg & Sharan 2002, 12). Suoranta ja Ylä-Kotola esittävätkin, että mediakasvatus mahdollistaa sellaisia uudenlaisia, vapaampia työskentelytapoja, joita koulutuksessa tarvitaan (2000, 74–75). Oikein sovellettuna mediakasvatus voi palvella opetusta eikä vain toisinpäin.

Pyrin osoittamaan, että medialuku- ja kirjoitustaidot ovat välineitä, jotka voivat olla luontevasti osana päivittäistä työskentelyä. Yhtä lailla kuin lukeminen ja kirjoittaminen ovat välttämättömiä taitoja useimmissa oppiaineissa, ovat muutkin mediataidot laajasti käyttökelpoisia. Videokameran, audiovisuaalisen lyijykynän, voi ottaa mukaan koulutyöhön – ei oppiaineeksi vaan työvälineeksi. Biologian tunnilla lähdetään kuvaamaan eläimiä ja niiden jälkiä metsään. Historiassa dramatisoidaan menneitä tapahtumia. Liikunnassa katsotaan oppilaiden suorituksia hidastuksena – niin kuin tv:n urheilulähetyksissä!

Perustan johtopäätökseni kasvatuksen ja elokuvan teorioihin sekä empiiriseen tutkimukseen peruskoulun opetuksen parissa. Tutkielmani liitteeksi sisällytän näistä johtopäätöksistä tiivistetyn oppaan, joka tarjoaa didaktisia kehyksiä ja työkaluja opettajien käyttöön (liite 1).

3 AKTIIVINEN JA SOSIAALINEN OPPIMINEN

Célestin Freinet kritisoi oppimisen hahmottamista vertauskuvallisena portaikkona, joka rakentuu tietyssä järjestyksessä edettävistä askelmista. Freinet'n mukaan lapsen on itse kokeiltava ja tutkittava, opittava reagoimaan ympäristön haasteisiin ja kehitettävä itse oma tietorakennelmansa, ei edettävä ennalta määriteltyjä askelmia pitkin. Freinet suhtautui epäillen lapsen mahdollisuuksiin oppia toisten kokemuksista tai pedagogin tekemien valmiiden suunnitelmien mukaan. Opettajan tiedot ja taidot, käsitykset ja jopa opettajankoulutus, ovat rajallisia ja saattavat kahlita oppilaiden kokeilua ja ajattelua.

Freinet'n mielestä oli tärkeää, että oppilaat saavat kulkea myös sellaisia teitä, jotka eivät aina kulje maaliin. Lapsen oma spontaani kiinnostus on kokeilun ja tutkimisen tärkein voimanlähde. (Starck 1996, 61–63.)

Freinet vaikutti 1900-luvun alussa, mutta oli monessa mielessä aikaansa edellä. Monet hänen ajatuksistaan ovat nyt opetuksen, jos eivät vielä arkipäivää, niin ainakin sen tavoitteita. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ”oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprossiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Freinet'n aikaan nousussa oli behavioristiseen psykologiaan perustuva oppimiskäsitys, joka usein näkyy opetuksen taustalla vielä nykyäänkin. Behavioristisen näkemyksen mukaan oppiminen on tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. 1950-luvulla behaviorismin haastajaksi nousi kognitiivinen psykologia, jossa ihminen nähdään aktiivisena informaation käsittelijänä. Kognitiiviselle psykologialle pohjautuvat niin kutsutut konstruktivistisen oppimisen mallit, oppimiskäsitys, jonka keskeinen ajatus on, että oppiminen ei ole tiedon siirtämistä vaan sen rakentamista. Oppija itse jäsentää ja valikoi saamaansa informaatiota aiemmin oppimansa mukaan. Oppiminen ei siis ole pelkkä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutustilanne vaan laajempi prosessi, joka tapahtuu tilassa ja ajassa. Se on sidoksissa paitsi siihen tilanteeseen, jossa oppiminen tapahtuu, myös siihen, jossa opittua käytetään. Mitä monipuolisemmin tietoa käsitellään, sitä helpompaa se on palauttaa mieleen ja soveltaa vaihtelevissa tilanteissa. (Rauste-von Wright 1994, 15–17, 33.)

Kognitiivisen psykologian valossa ihminen on aktiivinen ja utelias. Tiedon saamisen tarve kuuluu ihmisen biologiseen perusluonteeseen. Konstruktivismi korostaakin oppimisen tavoitteellisuutta ja motivaation osuutta oppimisprosessissa. Havainnot ja oppiminen kytkeytyvät toimintaan, joka on suunnitelmallista ja eri tarpeiden ohjaamaa.

3.1 Havaitseminen konstruktiiivisena toimintana

Konstruktivismi korostaa havaitsejan aktiivista roolia havaintoprosessissa. Ympäristön ärsykkeet eivät välity aivoihimme sellaisenaan, vaan havainnointi, samoin kuin oppiminen, on aktiivista konstruktiiivista toimintaa. Tarjolla olevien ärsykkeiden määrä on käytännössä ääretön, joten joudumme valikoimaan ja tulkitsemaan niitä aktiivisesti. (Rauste-von Wright 1994, 23.)

Tilanteen vertauskuvana voidaan käyttää pullonkaulaa. Ihmisen kapasiteetti tiedon säilyttämiseen on lähes rajaton, mutta kerralla voimme työstää vain rajoitetun määrän informaatiota. Joudumme siis valikoimaan ne asiat, jotka kerralla käsittelemme. Toisaalta joudumme jatkuvasti tulkitsemaan, muuntamaan ärsykeitä merkityksiksi: havaitsemme asiat aina *jonain*, esimerkiksi sienenä tai metsänä. Havaintojen valikointiin ja käsitteelyyn vaikuttavat hyvin voimakkaasti aiemmin oppimamme asiat ja asiayhteydet. Mielisämme ovat skeemat, kehykset, määrittävät suuresti sitä, mitä oletamme havaitsevamme ja mihin siksi kiinnitämme huomiomme. Tunnistamme sienen sieneksi ja metsän metsäksi tällaisten skeemojen avulla. Tulkitseva ajattelu auttaa meitä ohittamaan pullonkaulan rajoituksia. Voimme käsitteellistää suurempia kokonaisuuksia ja jättää tarpeettomat yksityiskohdat huomiotta. (Mts 35–36, 75–78.)

Käsittelyn jälkeen havaintomme jäsentyvät osaksi aiempaa tietoa ja toimivat taas seuraavia havaintoja ohjaavina tekijöinä. Rauste-von Wright pitääkin oppilaan valikoivan tarkkaavaisuuden ohjausta tärkeänä pedagogisen taidon osatekijänä. Tätä tarkkaavaisuutta ohjaavat paitsi tiedolliset skeemat, myös oppilaan itselleen asettamat tavoitteet. Oppimista tapahtuu koko ajan, mutta mieleen jää se, mihin tarkkaavaisuus kulloinkin kohdistuu. (Mts, 35–36.) Monimutkaisissa tai oppilaille uusissa oppimisympäristöissä tämä voi aiheuttaa ongelmiakin. Ihmisen kyky itse kohdistaa tarkkaavaisuuttaan tarkoituksenmukaisesti on puutteellinen, joten jatkuvaa huomiota ja tarkkailua vaativa työtapaa saattaa jättää itse opiskeltavan aiheen vaille resursseja (vrt. mts, 87).

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole ajatuksena uusi, mutta oppimismenetelmänä se rantautui Suomeen vasta 1990-luvulla. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei tarkoita mitään yksittäistä menetelmää vaan on yhteinen nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, joiden tarkoituksena on organisoida opetusryhmä pienemmiksi yksiköiksi. Eri toimintatapoja yhdistää se, että niissä kaikissa tarvitaan pienryhmän kaikkien jäsenien vuorovaikutusta ja positiivista riippuvuutta toisistaan. Kilpailuasetelmaa pyritään välttämään. Lähtökohtana on, että oppilaiden tekemien ja oppimien asioiden välillä on kiinteä suhde. Luokassa tapahtuva vuorovaikutus on siis yhteydessä oppilaiden sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitykseen. (Sahlberg & Sharan 2002, 11, 24.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmistä tunnetuin on ns. palapelitekniikka, joka usein ymmärretään yhteistoiminnallisen oppimisen synonyymiksi (mts, 11). Palapelitekniikassa kukin pienryhmän jäsenistä perehtyy yhteen osaan käsiteltävästä asiasta ja opettaa sen sitten muille (Clarke 2002, 83–86). Tämä on kuitenkin vain yksi sovellus yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettisista tavoitteista, eikä siihen ole syytä takertua, jos se ei sovellu opiskeltavaan aiheeseen. Käytännössä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita voi soveltaa luontevasti minkä tahansa aineen opetukseen hyvin erilaisissa tehtävissä. Se edellyttää opettajalta rutiinia ja kykyä soveltaa menetelmiä automaattisesti ilman tietoista suunnittelua. (Johnson & Johnson 2002, 105.)

Seuraavassa tarkastelen joitakin yhteistoiminnallisten menetelmien tavoitteita Spencer ja Miguel Kaganin mukaan (2002, 24–47). Oppimistilanne voidaan jakaa neljään peruseriaatteeseen: samanaikaiseen vuorovaikutukseen, yhtäläiseen osallistumiseen, positiiviseen keskinäiseen riippuvuuteen ja yksilölliseen vastuuseen.

Samanaikainen vuorovaikutus mahdollistaa useamman yhtäaikaisen tapahtuman luokassa. Sen sijaan, että jokainen oppilas vuorollaan kertoisi oman asiansa koko luokalle, voidaan tällainen keskustelu käydä pareittain tai pienryhmissä. Näin säästetään huomattavasti aikaa ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on vahvempaa, mikä takaa *yhtäläisen osallistumisen*. Sen sijaan, että vain yksi luokan oppilaista pääsee ääneen (muiden kuunnellessa vaihtelevalla keskittyneisyydellä), voi aktiiviseen keskusteluun osallistua yhtä

aikaa useampi. Yhtäläisen osallistumisen näkökulmasta on tärkeää tarkastella myös ryhmien ja parien toimintaa: millä keinoilla myös hiljaisemmat oppilaat saavat tilaisuuden osallistua?

Tärkeimpänä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteena voidaan pitää *positiivista keskinäistä riippuvuutta*. Tavoitteena on, että ryhmässä yhden oppilaan menestys auttaa myös muita ryhmän jäseniä menestymään. Eri menetelmissä tämä voi toteutua hyvin erilaisilla tavoilla. Yksinkertainen esimerkki on tehtävä, jossa oppilaat pohtivat ryhmässä vastausta kysymykseen, mutta opettaja valitsee vain yhden jäsenistä vastaamaan ryhmän puolesta. Kun oppilaat eivät voi tietää, kuka on vastausvuorossa, ryhmän jäsenet neuvovat ja kannustavat toisiaan. Positiivinen riippuvuus lisää oppimista ja vaikuttaa myönteisesti ryhmädynamiikkaan. Myös *yksilöllinen vastuu* korostuu: jokainen ryhmän jäsenistä joutuu pitämään huolta omasta oppimisestaan, jotta voi välittää tietonsa eteenpäin muille.

Kaganit esittävät, että yhteistoiminnallisissa tehtävissä (ja jopa niiden välillä) käytetty aika on arvokas sijoitus oppimiselle suotuisan ympäristön luomiseen. Hyvä ryhmähenki ja vuorovaikutukselle otolliset olosuhteet näkyvät myönteisesti oppimistuloksissa. Tärkeinä tavoitteina voidaan pitää positiivista ryhmäidentiteettiä, toisista välittämistä sekä kunnioitusta ja luottamusta. On todettu, että yhteistoiminnalliset menetelmät kehittävät näitä ominaisuuksia ilman mitään erillistä sosiaalisten taitojen opetusta. Keskinäisessä työskentelyssä lapset oppivat kuuntelemaan, asettumaan toisen asemaan, ohjaamaan ryhmän prosesseja sekä käsittelemään erilaisia ryhmän jäseniä. Sen sijaan, että näistä taidoista vain kuullaan, niitä hankitaan käytännössä.

Menetelmien ja ryhmädynamiikan välinen suhde on kaksisuuntainen: tehtävänannoissa pitää ottaa huomioon vallitseva ryhmähenki ja oppilaiden sosiaaliset taidot. Tehtävät, joissa voi syntyä ristiriitoja edellyttävät olosuhteita, joissa ongelmat voidaan ratkaista.⁹ On myös huomattava, että ristiriidat voivat olla luonnollinen seuraus oppilaiden vahvasta motivaatiosta osallistua yhteiseen työskentelyyn. David W. Johnson ja Roger T. Johnson (2002, 119) toteavat, että mitä enemmän osallistujat välittävät yhteisistä tavoitteis-

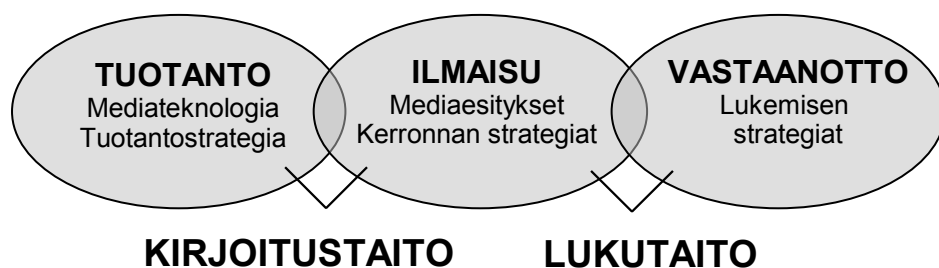
⁹ Ryhmätyöskentely järjestäessä pitää huomioida monia ryhmädynamiikan ilmiöitä, esimerkiksi ryhmän kehittymisen vaihe. Niitä esittelee tarkemmin esimerkiksi Aku Kopakkalan kirja *Porukka, jengi, tiimi – ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen* (2005).

taan, sitä useammin he ovat eri mieltä ja sitä kiivaampia heidän väittelynsä voivat olla. Ristiriitojen puuttuminen voi – päinvastoin – olla jopa merkki välinpitämättömyydestä. Oppilaiden oikeassa olemisen halusta johtuvat älylliset ristiriidat on siis nähtävä paitsi väistämättöminä myös toivottavina. Ryhmätyössä erimielisyydet eivät nimittäin ratkea toisen voittamiseen vaan vasta yhteisten tavoitteiden toteutumiseen. Se lisää oppilaiden motivaatiota ratkaista tehtävänannon asettama ongelma, ja opettaa samalla ristiriitatilanteiden hallintaa.

Kaganien (2002, 24–47) havaintojen mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät myös vähentävät ratkaisevasti luokan järjestyksenpito-ongelmia, koska ne vastaavat paremmin oppilaiden tarpeisiin. Lasten luontainen aktiivisuus ja tarve vuorovaikutukseen toteutuvat pienryhmissä, joissa heitä kannustetaan toimimaan ja keskustelemaan yhdessä. Perinteisessä luokkatyöskentelyssä luokan energia kuluu kamppailuun tätä ristiriitaa vastaan – kun oppilaita komennetaan olemaan hiljaa ja varomaan häiritsemästä toisia. Toisaalta opettajan pitää kyetä ottamaan huomioon esimerkiksi istumajärjestyksen, melutason ja ohjeiden antamisen asettamia uudenlaisia haasteita.

3.3 Medialukutaidon kolmitahoinen malli

Useimmat mediakasvatuksen menetelmät pyrkivät tekemään näkyväksi median rakenteita. Yksi tunnettu malli rakenteiden hahmottamiseen on *tuotannon, ilmaisun ja vastaanottamisen kolmijako* (kuva 1), jonka avulla opetusta ja sen arviointia voidaan jäsentää. Kolmijako hahmottaa mediatekstin tuotantoprosessia: miten, miksi ja kuka tekstin on tuottanut ja miten se vastaanotetaan? Esittelen mallin Sirkku Kotilaisen (1999, 25) mukaan.



KUVA 1. Medialukutaito kolmesta näkökulmasta. (Kotilainen 1999, 35.)

Kun mediatekstiä lähestytään *tuotannon* näkökulmasta, tarkastellaan siinä käytettyä tekniikkaa ja tuotantostrategiaa. Millaisia mahdollisuuksia ja edellytyksiä juuri tämä väline pitää sisällään? Miten kuvaa rajataan, miten ääntä ja tekstiä muokataan? Millaisessa muodossa ne tuotetaan yleisön saataville? Tuotannon näkökulma on vahvasti läsnä esimerkiksi sellaisessa opetusviestinnässä, jossa oppilaat itse tuottavat mediatekstejä, esimerkiksi elokuvia tai luokkalehteä.

Ilmaisun näkökulmasta mediaesitys nähdään rakenteina ja muotoina. Se keskittyy sisältöihin, sanomiseen ja sanomisen tapaan. Katri Laihon (2005) mukaan ilmaisun näkökulmaan soveltuvat hyvin retoriikan, argumentaation ja semiotiikan harjoitukset. Ilmaisua voi lähestyä yhtä lailla valmiiden mediatekstien analysoinnin kuin oman tekemisen reflektoinnin kautta.

Vastaanottamisen näkökulma keskittyy lukemisen strategioihin. Miten minä tai muut mediaesitystä tulkitsevat? Vastaanottamiseen voi katsoa liittyvän myös laajempi suhde mediavälineisiin. Mitä viestimiä seuraan, kuinka paljon ja miksi? Miten se vaikuttaa maailmankuvaani?

Kotilainen huomauttaa, että oppimistilanteessa eri näkökulmien välille ei voi vetää tiukoja rajoja. Vastaanottamista ja ilmaisua analysoitaessa joudutaan pohtimaan myös mediatekstissä käytettyä tekniikkaa, koska ilmaisu on siitä riippuvaista. Vastaavasti pelkän tekniikan merkitys ei avaudu, ellei sitä tarkastele myös ilmaisun ja vastaanottamisen kautta. Kotilaisen malli korostaa luku- ja kirjoitustaitojen rinnakkaisuutta: vastaanottamisen ja tuottamisen strategiat ovat sidoksissa toisiinsa.

Toisaalta tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton malli korostaa tuotantoprosessin merkitystä. Kun media hahmotetaan hierarkkisena rakenteena, on vaarana, että oppilaat nähdään aina viime kädessä vastaanottajan asemassa: tuotannon strategioita opetellaan vain, jotta osattaisiin paremmin *vastaanottaa*. Oppilaan oman ilmaisun, havainnoinnin ja tiedon rakentamisen näkökulma jää helposti paitsioon.

4 VIDEOKAMERA OPPIMISEN VÄLINEENÄ

4.1 Taikalamppu-menetelmä

Taikalamppu perustuu Kaija Juurikkalan 1990-luvulta lähtien kehittämään elokuvakasvatuksen menetelmään. Taikalamppu-työpajassa oppilaat improvisoivat ja toteuttavat lyhyen fiktiivisen elokuvan opettajan johdolla. Siihen ei kirjoiteta käsikirjoitusta, vaan suunnittelu tehdään suullisesti. Tarina kuvataan videokameralla kronologisesti eikä sitä leikata. Koko tekoprosessin ajan keskitytään tarinaan ja sen katsojaan: miten kerrotaan mielenkiintoinen tarina? Työpajan lopuksi keskustellaan yhdessä elokuvasta ja sen tekemisestä. Taikalamppu-menetelmä sopii sovellettuna kaikenikäisille, yhtä lailla tytöille ja pojille sekä erityisryhmille, kuten kehitysvammaisille ja sosiaalisista vaikeuksista kärsiville. (Laiho 2005, 29–30.)

Tarinakeskeisyydellä pyritään kiinnittämään huomio sisältöön tekniikan sijasta. Improvisaatio ja näytteleminen ovat oppilaille keino ilmaista itseään ja löytää itsestään uusia vahvuuksia. Improvisaatiomenetelmässä korostuu havaintojen teko ja yksityiskohtien huomiointi. Kertomuksilla voidaan tehdä näkyväksi oppilaiden kokemuksia ja tunteuksia. Oppilaat voivat käsitellä heillä tärkeitä ja vaikeitakin asioita ilman aikuisten ennalta määräämiä puitteita. Laiho huomauttaakin, että oppilaiden tekemät elokuvat käsittelevät usein lapsuuden ja aikuisuuden rajoja. (Mts, 30–33.) Työpajan aiheita voidaan kuitenkin opettajan johdolla ohjata tai valikoida. Taikalamppu-oppaan lopussa kannustetaan soveltamaan menetelmää eri oppiaineissa.

Taikalampun lähtökohta on elokuvakasvatuksellinen – sillä pyritään tekemään näkyväksi elokuvan esteettisiä ja tuotannollisia rakenteita (vrt. Kotilaisen malli). Sen juurien voi ajatella olevan simulaatiokulttuurin teoriaa edeltävässä ajassa, jolloin viestintävälineet – esimerkiksi elokuva – nähtiin vielä yhteiskunnasta irrallisina toimijoina. Menetelmä vastaa hyvin elokuvakasvatuksen haasteisiin (paljon paremmin kuin passiiviset elokuvan analyysit), mutta ei ota huomioon audiovisuaalisen kulttuurin monimuotoista kenttää, jossa elokuva on vain yksi pelaaja. Koska Taikalamppu painottaa tarinankerronnan keinoja, näytelmällisyyttä ja dramaturgiaa, on sen soveltaminen lyijykynänä vaarassa rajautua aiheisiin, joita on mielekästä käsitellä draaman keinoin. Se ei menetelmänä ole

tietoinen kameran monipuolisemmista käyttömahdollisuuksista todellisuuden hahmottajana ja jäsentäjänä.

Työpajamuoto on saanut hyvän vastaanoton opettajilta. Se on helposti suunniteltavissa ja toistettavissa, ja sillä on selkeä sisäistettävä rakenne. Sen keskeinen ajatus videokuvaamisen demystifioinnista (vrt. Kellner 1998), arkistamisesta, on mediakasvatuksen kannalta mielekäs. Tuotannosta ja tekniikasta riisutaan kaikki tarpeeton, jotta voidaan keskittyä olennaiseen. Juurikkala toivookin kameran olevan kynän kaltainen yksinkertainen väline. Yhtenä menetelmän tavoitteena voi nähdä myös median demokratisoimisen: antaa oppilaille mahdollisuus hahmottaa liikkuvan kuvan rakenteita käytännössä ja tehdä näkyväksi omaa ajatteluaan itseilmaisun kautta.

4.2 Alexandre Astrucin kamerakynä

Ajatus elokuvakamerasta kynänä on mediapedagogiassa vallankumouksellinen, mutta uusi se ei ole. Valtavirtaelokuvan näytelmällisyys ja tarinakeskeisyys on ehkä osaltaan saanut aikaan kollektiivisen illuusion, että elokuvakamera olisi vain draaman esittämisen väline. Illuusio on kuitenkin melko ohut. Kameroita käytetään jatkuvasti tarkkailuun ja havainnointiin: valvontakamerat, urheilutapahtumien taltiointi, lääketiede, luontokuvaus ja kännykkäkamerat ovat vain yksittäisiä esimerkkejä, dokumentaarisisista elokuvista puhumattakaan.

”Kameralla kirjoittaminen” on itseasiassa yksi elokuvahistorian varhaisimpia ajatuksia. Elokuvan varhaiset pioneerit, Lumièren veljekset nimittivät elokuvakonettaan kinematografiksi (*le cinématographe*), joka vapaasti käännettynä merkitsee liikkeenkirjoitinta. Vaikka tämä termi yleisessä käytössä korvautuikin pian lyhyemmällä sanalla *cinéma*, on kinematografian käsitteeseen sisältyvään ajatukseen elokuvallisesta kirjoittamisesta palattu useaan otteeseen. Esimerkiksi elokuvaohjaaja Robert Bresson on käyttänyt elokuvasta juuri Lumièrien termiä korostaakseen ajatusta elokuvasta tietynlaisena kuva- ja äänifragmenteilla kirjoittamisen muotona. (Pönni 2003, 211–212.)

Toinen ranskalainen elokuvaohjaaja ja -teoreetikko Alexandre Astruc kirjoitti vuonna 1948 kuuluisaksi tulleen artikkelinsa *Uuden avantgarden syntymä: caméra-stylo* (kame-

rakynä), jossa hän vaati elokuvalta omaa tietoista kieltä, joka nostaisi elokuvan taiteeksi muiden merkittävien taiteiden joukkoon. Astrucia innoittivat hänen aikalaisensa Bresson, Jean Renoir ja *Citizen Kanen* ohjaaja Orson Welles, joiden elokuvissa hän näki merkkejä uudeltaisesta elokuvailmaisusta. Astruc piti perinteistä näytelmäelokuvaa lähinnä sirkushuvina tai tapana tallentaa ajan kuvia. Hän näki mahdollisuuden, että elokuvalla olisi oma erityinen kielensä, jonka avulla taiteilija voi ilmaista mitä tahansa ajatuksia samalla tavalla kuin esseissä tai romaaneissa. Hän halusi vapauttaa kameran juonikuvioiden ylivallasta, joka kahlitsi kuvallisen ilmaisun kehittymistä. Astrucilaisittain elokuvan ohjaaminen ei ole vain tarinan kuvittamista vaan kameralla kirjoittamista ”niin kuin kirjailija kirjoittaa kynällään.” Vuonna 1948 tällaisen vallankumouksen airuina hän näki kevyemmän elokuvatekniikan (16mm:n filmi) ja television. (Astruc 1995, 74–78.)

--ei ole kaukana se päivä, jolloin jokainen omistaa projektorin tai jolloin kuka tahansa voi mennä paikalliseen kirjakauppaan vuokraamaan elokuvia, ja nämä elokuvat voivat käsitellä mitä alaa tahansa missä muodossa tahansa kirjallisuuden kritiikistä ja romaanitaiteesta matematiikkaan, historiaan ja yleisiin tieteisiin.

(Astruc 1995, 75–76.)

Astrucin visio toteutui, joskaan ei ehkä aivan sellaisena kuin hän sen esitti. Näytelmäelokuvasta tuli jättimäinen viihdeteollisuuden haara, mutta sen rinnalle syntyi vähintään yhtä jättimäinen – mutta sirpaleinen – televisio-, videopeli- ja internetkulttuuri, jossa audiovisuaaliset tuotteet ovat monessa mielessä juuri niin monipuolisia kuin Astruc ennustaa.¹⁰ Mediakasvatuksen opetussuunnitelman tuleekin uusiutua tämän (jo kauan sitten tapahtuneen) murroksen mukana: koska audiovisuaalinen kulttuuri ei ole vain (näytelmä)elokuvaa, ei audiovisuaalinen mediakasvatukseen voi olla vain elokuvakasvatusta. Ajatus monikäyttöisestä kamerakynästä on erittäin ajankohtainen.

4.3 Kamera havainnon välineenä

Kameran kuva ei ole koskaan satunnainen rajausta todellisuudesta. Kuvan tuottaminen edellyttää joko tiedostettua tai tiedostamatonta rajaamista ja sommittelua. Kameran asettaminen tiettyyn paikkaan ja suuntaan ovat kuvaajan tekemiä valintoja, jotka vaikuttavat

¹⁰ Nuorten ajankäytön näkökulmasta varsinaisten näytelmäelokuvien katsominen teatterissa on itse asiassa marginaalista: 10–14 -vuotiaiden joukossa siihen kuluu keskimäärin alle minuutti päivässä, kun televisiota katsotaan kolmatta tuntia. (Ajankäyttötutkimus.)

olennaisesti siihen, mitä kuvassa näkyy ja millaisia mielikuvia se katsojassa herättää. Suurin osa ”todellisuudesta” on koko ajan kameran kuva-alan ulkopuolella, mutta valmistuista tuotosta katsoessamme emme tiedä siitä mitään. Kuva ei lopu televisioruudun reunoihin: Etiopian nälänhätä ei tapahdu televisiossa vaan Afrikassa. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 72) toteavatkin, että mediakasvatuksessa tulisi keskittyä mediaesitysten todellisuusefektin purkamiseen ja kuvien representaatioluonteen epäluonnollistamiseen. Videokameralla itse kuvaaminen on tässä hyvä työkalu. Kuvaaja joutuu jatkuvasti tekemään eroa kuvan ja sitä ympäröivän maailman välille. Voidakseen kuvata mielekkäästi kuvaajan pitää olla tietoinen siitä, että kuva ei lopu etsimen reunoihin. (Esim. Korvenoja 2004, 57–61.)

Venäläinen elokuvaohjaaja Dziga Vertov¹¹ piti elokuvakameran ensisijaisena tehtävänä maailman tutkimista. Vertov esittää, että elokuvakamera ”elokuvasilmänä” (*kinoglaz*) on ihmisen silmää täydellisempi. Elokuvasilmä elää ja liikkuu ajassa ja tilassa, tallentaa ja kerää informaatiota visuaalisen todellisuuden kaaoksesta aivan eri tavalla kuin ihmisen silmä. Koska elokuvasilmä ei ole riippuvainen ihmisen ruumiillisuudesta, se voi liikkua vapaasti paikasta ja ajasta toiseen ja yhdistää näkemäänsä. Elokuva siis sananmukaisesti konstruoi todellisuutta: se rakentaa todellisuuden uudestaan yhdistelemällä sen osia. (Vertov 1984.)

Siinä missä Vertov ajatteli ihmisen silmän olevan ruumiin rasittama, näkivät ranskalaiset teoreetikot katseen rasitteena mielen. Antti Pönni (2003, 207–235) on tutkinut Robert Bressonin¹² ja Jean Epsteinin¹³ näkemyksiä kameran katseesta. Yhteisenä nimittäjänä näille kahdelle eri vuosikymmenillä vaikuttaneelle elokuvantekijälle voidaan pitää näkemystä siitä, että kameran katse poikkeaa ihmisen katseesta. Siltä puuttuu ihmisen katseelle ominainen äly ja inhimillinen tulkinta. Bresson näki kameran enemmän kaikesta tulkinnasta vapaana välineenä, joka näki *todellisen* sellaisenaan. Bresson uskoi, että vaikutelmat ja aistimukset ovat vaarassa jäädä tietoisien ja älyllisen hallinnan alle. Epstein puolestaan mielsi kameralla olevan aivan omanlaisensa, ”epäinhimillisen älyn”. Kumpikin teoria piti sisällään ajatuksen, että kameran tallentama kuva näyttää katsojalleen

11 Dziga Vertov, oikealta nimeltään Denis Kaufman (1896–1954) oli venäläinen elokuvaohjaaja ja elokuvailmaisun kehittäjä. Hänen tunnetuin elokuvansa lienee kameran ja todellisuuden suhdetta villisti kuvaava *Mies ja elokuvakamera* (1929).

12 Robert Bresson (1901–1999) oli ranskalainen elokuvaohjaaja. Hänet tunnetaan minimalistina, jonka kehittämän tyylin voi katsoa vaikuttaneen vahvasti esimerkiksi Aki Kaurismäen ilmaisuun.

13 Jean Epstein (1897–1953), ranskalainen elokuvaohjaaja ja -teoreetikko.

asioita, joita suora todellisuuden havainnointi ei paljasta. Elokuvalla on todellisuuteen nähden vieraannuttava suhde, joka antaa mahdollisuuden kohdata maailma uudella tavalla. Jöel Magnyn mukaan elokuvakamera on Epsteinille ”kone todellisen analysoimiseksi, purkamiseksi ja uudelleen rakentamiseksi”.

Pönnin mukaan Bresson näkee elokuvanteon myös fragmentaation prosessina. Koska kameralla ei ole ihmisen älyn rasittamaa silmää, se mahdollistaa objektien irrottamisen siitä yhteydestä, johon ne on totuttu ajattelemaan. Koska kamera ei tulkitse, se näkee asioita, joita ihmiseltä jää näkemättä. 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.” (Mts, 216–217.)

Bressonin ja Epsteinin ajatuksia voidaan verrata konstruktivistisen havainnoinnin teoriaan (ks. luku 3.1). Siinä missä ihmisen katse on sidoksissa skeemoihin, on elokuvan katse niistä vapaa. Elokuvakamera itsessään ei siis merkityksellistä eikä valikoi, joten sen käyttö edellyttää yhteistyötä inhimillisen katseen ja älyn kanssa. Jos haluamme esittää elokuvassa metsän, meidän on muistettava, että kamera ei näe metsää: se näkee puita, lehtiä, ruohoa ja muurahaisten jalkoja. Meidän on tultava tietoisiksi omista skeemoistamme ja toisaalta siitä, mitä ne estävät meitä näkemästä, nähtävä puut metsältä. Sillä juuri metsän yksityiskohdat ovat ne asiat, joita meidän pitäisi kuvata, kun haluamme esittää metsän. Kameraa voi siis tässä yhteydessä pitää jonkinlaisena havainnoinnin metaforana, ulkoistettuna katseena ja tiedon käsittelyn pullonkaulana, joka tekee havaintoprosessin näkyväksi ja sitä kautta käsiteltäväksi.

4.4 Työkaluja ja kehyksiä opetuksen toteuttamiseen

Mediapedagogi Jukka Haveri on ohjannut opettajia käyttämään mediavälineitä osana eri oppiaineiden opetusta. Avainsanana on ollut integrointi: mediavälineitä ei ole opetettu sinällään, vaan ne ovat olleet tavalla tai toisella työskentelyn välineitä. Haveri suhtautuu kriittisesti mediakasvatuksen menetelmäkeskeisyyteen, joka soveltuu työpajoihin, mutta saattaa vaikeuttaa työtapojen soveltamista käytännön koulutyöhön. Haverin mukaan tarve olisi työkaluille ja kehyksille, joiden avulla opettajat voisivat toteuttaa opetustaan

omalla tavallaan. (Haveri, haastattelu 3/2006.) Eri mahdollisuuksista toteuttaa media-
kasvatusta kouluissa tämä on lähimpänä vaihtoehtoa, jossa mediakasvatus otetaan ylei-
seksi näkökulmaksi kaikkeen koulutyöhön.

Edellä esittelemäni ajatukset elokuvakameran luonteesta antavat ymmärtää, että oikein
käytettynä videokamera soveltuisi erinomaisesti aktiivisen oppimisen välineeksi: Ku-
vaaminen on konstruktivistista ja tutkivaa. Sen avulla voidaan jäsentää havainnoinnin
prosessia ja antaa oppilaalle mahdollisuus reflektoida omaa ajatteluaan. Tarinankerron-
nan lisäksi kamera voi olla myös monipuolinen tiedon rakentamisen, ajattelun ja kirjoit-
tamisen väline. Opetuksen järjestämisen kannalta tämä voi olla ratkaiseva näkökulma:
kamera voidaan ottaa työkaluksi, jonka avulla käsitellään oppiaineiden tietosisältöjä.

Tällaisessa opetuksessa keskiöön nousee *aihe*, se asia, jota videokameran avulla käsitel-
lään. Riippuen oppiaineesta (tai aihekokonaisuudesta) se voi olla esimerkiksi lähimetsän
eläimet, jääkauden jättämät jäljet tai kotikylän ammatit.

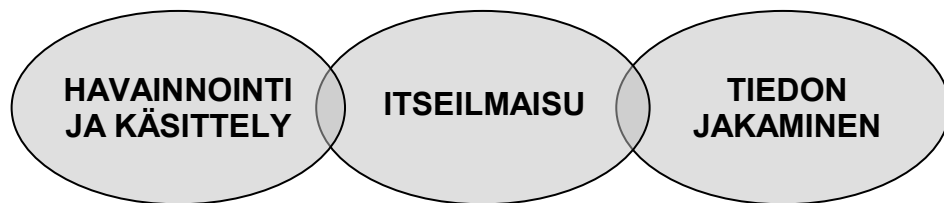
Rinnakkaisena näkökulmana on koko ajan mukana mediakasvatus, jota lähestytään Ko-
tilaisen mallin mukaisesti sekä tuotannon, ilmaisun että vastaanoton näkökulmista (ks.
luku 3.3). Media(kasvatus) ei kuitenkaan ole tehtävien aihe, vaan se toteutuu ns. läpäi-
syperiaatteella: medialuku- ja kirjoitustaidon käyttö on sisäänrakennettu työskentelyyn.
Tavoite ei ole, että oppilas oppii käyttämään videokameraa yleensä, vaan että hän oppii
käyttämään sitä *johonkin*; tai laajemmin: tavoite ei ole opiskella medialukutaitoa, vaan
tehdä tehtäviä, joissa oppilas kehittää medialukutaidon itselleen.

Kotilaisen jäsentämää mallia voidaan tarkastella myös konstruktivistisen oppimiskäsi-
tyksen näkökulmasta. Koska samaa aihetta lähestytään sekä tuotannon, ilmaisun että
vastaanottamisen strategioilla, on oppiminen monipuolisempaa.

Videokuvaaminen on myös luonteva työkalu yhteistoiminnallisen oppimisen menetel-
miin. Videokuvauksessa, kuten usein muissakin mediakasvatuksen sovelluksissa, luokka
pitää 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 osallistumi-

sen – 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. Yhteistoiminnallisuuteen on sisäänrakennettu sosiaalisten taitojen harjoittaminen, joka opettajajohtoisista työtavoista usein puuttuu.

Oppiminen, eli tässä tapauksessa kuvaaminen, on tavoitteellista toimintaa. Siksi suoritettavan tehtävän tavoitteen määrittelemisen ratkaisee paljon sekä opettajan että oppilaiden kannalta: Mihin oppilaan tulee kiinnittää huomiota? Miksi tehtävää tehdään? Milloin se on onnistunut? Selkeät tavoitteet yhdessä (itse)arvioinnin kanssa mahdollistavat vaikuttamisen oppimistilanteen keskeiseen muuttujaan, oppilaan tarkkaavaisuuden kohdentamiseen. Esimerkiksi Taikalamppu-menetelmässä keskitytään tarinaan ja sen katsojaan; tavoitteena on elokuva, jota on kiinnostavaa katsoa. Opetuksen kannalta on kuitenkin mielekästä määritellä kuvaamisen tavoitteet monipuolisemmin. Mahdollisia käyttö-tarkoituksia ja sovelluksia on rajattomasti, joten jaan ne tässä kolmeen *toiminnallisten tavoitteiden* pääluokkaan: *tiedon jakamiseen, havainnointiin ja käsittelyyn* sekä *itseilmaisuu*n (kuva 2).



KUVA 2. Toiminnalliset tavoitteet.

Tiedon jakamisen näkökulmasta videokuvaaminen voi olla yhteistoiminnallista oppimista, jossa oppilaat opettavat toisiaan. Itse tehtyjä videoita voidaan käyttää oppimateriaalina, jolla oppilaat välittävät tietoa toisilleen. Näin kaikkien ei tarvitse opiskella samaa aihetta samaan aikaan samalla tavalla. Käytännössä tämä voi toteutua esimerkiksi siten, että vain osa luokan oppilaista käy tutustumassa johonkin vierailukohteeseen ja esittelee sen muille videon avulla. Nämä oppimateriaalit voidaan säästää ja niitä voidaan käyttää opetuksessa myöhemmin myös muille luokille. Videota kuvatessaan oppilaat joutuvat pohtimaan tuotostaan katsojan kannalta: Välittääkö video tietoa? Onko se riittävän sel-

keä? Onko sen sisältämä tieto todenmukaista? Mitä tarkoittaa todenmukainen? Vastavasti muut oppilaat, katsojat, voivat opettajan johdolla arvioida sisältöä kriittisesti ja antaa siitä palautetta.

Havainnoinnissa ja käsittelyssä teos ei ole ensisijainen päämäärä. Tärkeintä on se, mitä tapahtuu kuvaustilanteessa. Videokamera ei olekaan vain tallentamisen vaan myös konstruktiivisen havainnoinnin väline. Kamera antaa motivaation ja tavan katsoa. Kuvauksen tuloksena syntyneitä materiaaleja ei tarvitse katsoa valmiina teoksena. Se voi olla vain kameralle työskentelyn aikana tarttunutta materiaalia, esimerkiksi kuvallisia muistiinpanoja. Sitä voidaan silti (itse)arvioida videokuvauksen näkökulmasta tai käyttää aineistona muissa tehtävissä.

Tehtävän tavoitteena voi olla myös oppilaan *itseilmaisu*. Tällöin on vähemmän merkityksellistä se, välittykö katsojalle tietty informaatio tai miten kuvaustilanteessa on havainnoitu ympäristöä. Keskiössä on oppilas ja oppilaan tarve ilmaista itseään. Tähän sisältyy sekä yhteiskunnallinen (vrt. Freinet'n näkemys kirjoitustaidosta luvussa 2.2) että taidekasvatuksellinen näkökulma.

Kukin tehtävä voi luonnollisesti kuulua useampaan luokkaan. Joskus tavoitteet kuitenkin sulkevat toisensa pois. Jos ensisijaisena tavoitteena on *havainnoida* ympäristöä, ei lopputulos välttämättä sovellu *tiedon jakamisen* tarkoitukseen. Kaikki tehtävät sisältävät *itseilmaisu*a, mutta oppilaiden on hyvä tietää, milloin muut tavoitteet menevät sen edelle.

5 VIDEOKUVAUSTA ETELÄ-SIPOON KOULULLA

Syys–lokakuussa 2005 vietin kolme viikkoa Etelä-Sipoon koulussa 4A-luokan kanssa. Luokassa työskenteli kaksikymmentä 9–10-vuotiasta oppilasta, luokanopettaja ja minä. Teimme jokaisena koulupäivänä muun opiskelun ohessa tehtäviä, joissa videokamera oli keskeisenä työskentelyvälineenä. Erilaisia tehtäviä oli yhteensä kuusi, joista viiteen kaikki oppilaat osallistuivat vuorollaan. Yhden tehtävistä toteutti vain yksi pienryhmä.

Tehtävien toteutuksen pyrin pitämään mahdollisimman yksinkertaisena. Aiheet liittyivät kulloinkin käsiteltäviin oppiaineisiin ja niiden teemoihin, jotka johdettiin opetussuunnitelmasta. Jokaiseen tehtävään liittyi jonkinlainen orientaatiovaihe, kuten ryhmäkeskustelu, tutkimusmatka tai perinteinen paperille tehty harjoitus. Videokameroita oli käytössä kolme, joten kaikki oppilaat eivät voineet kuvata tehtäviään samaan aikaan. Luokan työskentelytapa mahdollisti sen, että muut saattoivat opiskella samaan aikaan muita aiheita. Oppilaat kuvasivat ensin paperille piirretyt alkutekstit, sitten itse videon ja lopuksi lopputekstit. Videot olivat lyhyitä, minuutista muutamaan minuuttiin, eikä niitä leikattu. Tarkoitus oli, että ne ovat heti kuvauksen jälkeen katsottavissa sellaisenaan. Katselua varten varattiin oma tunti, jota varten luokkaa saatettiin järjestää hieman elokuvateatteri-maisemmaksi. Oppilaat saivat yksinkertaisia katselutehtäviä, joiden tarkoitus oli kiinnittää (kriittinen) huomio johonkin tiettyyn videon osa-alueeseen. Katselun jälkeen oppilaat arvioivat omaa ja toisten onnistumista. Yleisenä tavoitteena oli, että tehtävät integroituisivat koulutyöhön mahdollisimman helposti. Tätä edellytti jo sekin, että kolmen viikon kokeilujakso olisi muuten keskeyttänyt normaalin koulunkäynnin. Jakson lopuksi haastattelin kaikkia oppilaita pareittain. Haastattelukysymyksillä pyrin selvittämään oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia videokuvaamisesta.

Etelä-Sipoon kokemuksien lisäksi esittelen lyhyesti videotyöpajan, jonka vedin Herttoniemen yläasteen kahdeksaluokkalaisille keväällä 2006. Työpaja oli osa Helsingin kulttuuriasiainkeskuksen kurssikokonaisuutta, johon osallistui kouluja eri puolilta kaupunkia.

Tässä luvussa selostan toteutettuja tehtäviä ja oppilaiden omia kokemuksia niistä edellisessä luvussa esittelemieni kehysten valossa. Lähteenä käytän omia päiväkirjamerkintöjäni ja kirjaamiani haastatteluita. Tutkimuksen liitteenä on DVD (liite 2), jolle on koottu oppilaiden kuvaamia videoita sellaisenaan.

5.1 Tehtävät

Puu

Oppilaat olivat aiemmin tehneet työpareittain esitelmät puista. Jokainen pari oli valinnut haluamansa puun ja etsinyt netistä tietoa. Työ oli muotoiltu kartongille tekstistä ja kuvis-

ta. Videokuvauksen tarkoitus oli tuoda tehtävään mukaan konkretiaa: piti käydä kuvaamassa paperilla esitelty puu ja näyttää video muille. Tehtävä oli kolmen viikon jakson ensimmäinen; tätä ennen suurin osa oppilaista ei ollut edes koskenut videokameraan.

Ensin oppilaat saivat tehtäväkseen pohtia, miten puuta voisi kuvata. Vaikutti siltä, että kysymys tuntui jo sellaisenaan monista oppilaista vaikealta – miten niin *miten*? Ensimmäinen ”arvaus” oli, että toinen parista kuvaa ja toinen seisoo puun edessä ja kertoo. Oppilaille oli vaikeaa mieltää kuvilla kertomista. Katsoimme tarkemmin aiemmin tehtyjä esitelmiä ja poimimme niistä keskeisiä asioita. Miten ne voisi havainnollistaa videolla? Pikku hiljaa oppilaat alkoivat ideoida. Kasvuympäristön voi näyttää niin, että samassa kuvassa näkyy muutakin kuin puu. Pajun taipuisuuden voi näyttää taivuttamalla oksaa kameran edessä. Yllättäviäkin ongelmia tuli vastaan: Tytöt olivat saaneet selville, että tammi kasvaa kulttuurimaisemassa, mutta eivät olleet oikein varmoja, mikä se sellainen kulttuurimaisema on. Tuomen tutkijoiden kotitehtäväksi taas tuli selvittää, miltä tuomi oikeastaan näyttää, jotta sellainen olisi mahdollista löytää kuvattavaksi.

Annoin kuvaamiseen hyvin yksinkertaiset ohjeet: kameran käynnistäminen, nauhoituksen käynnistäminen ja pysäyttäminen sekä zoomaus. Oppilailla ei ollut vaikeuksia sisäistää ohjeita. Useimmat pareista lähestyivät tehtävää juontamisen kautta. Kameran etesimeen haettiin puu ja toinen parista alkoi lukea paperille kirjoitettua esitelmää, joko kameran takana tai sen edessä. Jotkut poimivat lähikuvia lehdistä ja neulasista – jotkut havainnollistivat pihlajanmarjan makua maistamalla. Pihlajavideo liikkui muutenkin hieinan tieteen harmaalla alueella. Suurin osa sen faktoista oli ympäristöstä improvisoitua kvasitietoa, tyylisiin: ”pihlaja kasvaa mielellään aukealla paikalla”.

Kun videoita katsottiin, pyysin oppilaita kertomaan, mitä asioita niistä käy ilmi. Tämä tuotti vaikeuksia erityisesti videoissa, joissa ei puhuttu. Eihän silloin käy ilmi mitään! Kun kysyin, millaisessa paikassa edellisessä videossa kuvattu puu kasvoi, melkein kaikki osasivat kuitenkin vastata. Jopa epäselvimmistä videoista oppilaat saivat helposti selville ainakin kuvauspaikan: tuntomeriksi saattoi riittää tietynvärinen aidanpätkä. Tällä kertaa emme tarkemmin analysoineet näiden tietojen merkityksellisyyttä. Oppitunniksi riitti jo se, että video tarjoaa paljon enemmän informaatiota kuin tulee huomanneeksi.

Luontohavainnot

Oppilaiden toinen tehtävä oli havainnointitehtävä, joka yhdistettiin opetussuunnitelman tavoitteeseen tutustua lähiympäristön eläimiin. Tarkoitus oli löytää lähimetsästä mahdollisimman monenlaisia merkkejä eläimistä. Ne saattoivat olla suoria havainnot eläimistä itsestään tai epäsuoria havainnot eläimien jättämistä jäljistä. Tällä kertaa tavoitteena ei ollut muille näytettävä esitelmä, vaan kamera oli tarkkailun väline. Jokaisesta nauhalle talttuuneesta havainnosta oli luvassa kokonainen piste.

Tehtävä alkoi luokassa. Jokaisen neljän hengen ryhmän piti pohtia ja kirjata paperille, mitä erilaisia havainnot metsässä voisi tehdä. Kun orientoituminen oli suoritettu, lähdettiin läheiseen metsään. Jokaisessa ryhmässä oli yksi kamera, jota kierrätettiin. Tämä tuotti joillekin ryhmille hieman vaikeuksia työnjaon kanssa. Saattoi käydä niin, että vain kuvaaja teki havainnot ja muut maleksivat. Osa ryhmistä kuvasi vain havaintonsa, osa taas kuvasi myös juontoja ja hieman ylimääräistäkin omaa kiva. Havainnot elävistä eläimistä tehtiin melko vähän. Oppilaiden kärsivällisyys ei riittänyt lintujen bongailuun. Paremmalla työnjaolla tai pienemmällä ryhmällä sekin olisi ehkä onnistunut. Linnunpesä, ampiaisenpesä, hiirenkoloja, muurahaisia ja höyheniä sen sijaan löytyi.

Katsoimme videot (joidenkin) oppilaiden vastustuksesta huolimatta ilman ääniä. Tarkoituksena oli tehdä kuvallisia havainnot! Katselutehtävänä oli poimia videosta havainnot ja kirjata ne omaan vihkoon. Kävi ilmi, että parhaiten selvää sai niistä videoista, joissa oli kuvattu pelkästään havaintojen kohteita. Poikkeuksiakin oli. Tyttöjen ryhmä oli löytänyt madon, jota juontaja roikotti kameran edessä. Kun juontaja kertoo madon löytyneen ojasta, kamera kääntyy hetkeksi ojan suuntaan ja sitten takaisin juontajaan. Vaikka emme katselutilanteessa kuullut juontajan ääntä, katsojat olettivat, että mato oli ojasta peräisin. Oppilaat olivat toteuttaneet yksinkertaisen montaasin¹⁴: madon ja ojan peräkkäiset kuvat loivat yhdessä informaatiota, jota kuvissa itsessään ei ollut.

14 1920-luvun neuvostoteoreetikot, esimerkiksi Sergei Eisenstein ja Lev Kuleshov, pitivät montaasia elokuvailmaisun perustana. Yleensä montaasilla tarkoitetaan kahden peräkkäin leikatun otoksen yhdessä synnyttämää kolmatta merkitystä, joka ei suoraan palaudu erillisiin kuviin. Klassinen esimerkki on nk. Kuleshovin efekti, jossa peräkkäiset kuvat miehestä ja ruoasta aiheuttavat vaikutelman nälkäisestä miehestä.

Hieno vai hirveä koulu?

Kolmannessa tehtävässä tutkittiin omaa koulua. Oppilaat saivat tehtäväksi kuvata videon, jossa koulu näytetään joko hienona tai hirveänä. Teema liittyi äidinkielessä käynnissä olevaan faktan ja fiktion pohdiskeluun.

Ensin oppilaat kiersivät koulua paperin ja kynän kanssa etsimässä kuvattavia asioita. Sen jälkeen palattiin luokkaan suunnittelemaan videota. Kuvailmaisua monipuolistettiin ottamalla mukaan päähenkilö, jonka mukana koulussa kuljetaan. Tämä piti toteuttaa reaktiokuvilla: ensin kuvataan kohde, sitten päähenkilön reaktio näkemäänsä. Koska emme tarkoituksellisesti käsitelleet kuvakerrontaa erikseen, oli monille oppilaille ensin hankala mieltää peräkkäisistä kuvista koostuvaa kerrontaa. Apuna oli kuvakäsikirjoitus, johon piti suunnitella kaikki kuvattavat otokset. Sekin tuntui vieraalta. Joillekin työpareille monivaiheinen tehtävänanto aiheutti keskittymisvaikeuksia: näyttelemistä pohdittiin jo ennen kuin oli keksitty aihe, ja suunnitellut erikoistehosteet olivat liian kalliita. Tämä osoitti, että etenkin haastavimmat tehtävänannot pitää ehdottomasti sovittaa oppilaiden mukaan.

Kuvailmaisussa oppilaat osoittivat oppineensa edellisistä tehtävistä kaiken mitä opittavissa oli. Monet parit osasivat käyttää sujuvasti montaaasia, tehdä kamera-ajoja, esiintyä ja olla esiintymättä. Jotkut jopa kuvasivat ensin kerran, sitten katsoivat ja kuvasivat vielä uudestaan.

Jääkauden jäljet

Opetussuunnitelmaan kuului jääkauden käsitteleminen. Asiaan perehdyttiin oppikirjan ja netin avulla. Yksi ryhmistä sai tehtäväkseen tehdä aiheesta videon. Tarkoituksena oli kuvata jääkauden läheiseen metsään jättämiä jälkiä. Toisin kuin aiemmissa videoissa, tässä oli erityisen tärkeää nimenomaan tiedon välittäminen muille oppilaille. Siksi oli luontevaa, että tehtävä annettiin vain yhdelle ryhmälle; muiden ryhmien vuoro tulisi eri aiheiden yhteydessä. Toisaalta koko luokan ei tarvinnut lähteä metsään.

Ryhmä sai itse suunnitella ja toteuttaa videon haluamallaan tavalla aikaisempien kokemustensa perusteella. Yllättäen tytöille tuli riitaa. Osa heistä olisi halunnut videoon ”väliskohtauksia”, kuten he kutsuivat humoristisia ohjelmanumeroita, jotka eivät liity varsi-

naiseen tehtävänantoon. Osa taas olisi halunnut tehdä videosta vakavan opetusvideon. Syntyi siis ristiriita viihdyttävyyden ja sisällön välille. Suunnitelma jäikin keskeneräiseksi, ja ennen kuvausten aloittamista tarvittiin hieman opettajan ohjausta. Lopulta syntyi kompromissi, jossa ”välikohtaukset” ja informaatio onnistuttiin yhdistämään.

Ammatit

Seuraavaksi tutustuttiin ammatteihin. Tehtävään orientoituttiin keräämällä taululle erilaisia ammatteja ja jakamalla niitä tuotanto- ja palvelualoihin. Tarkoitus oli tutustua kylän keskustan ammatteihin kuvaamalla ja haastattelemalla. Jokainen ryhmä tekisi videon omasta aiheestaan ja ne katsottaisiin yhdessä.

Tällä kertaa oppilaat saivat eteensä valmiin käsikirjoituslomakkeen, jossa oli valmiit rivit elokuvan nimelle, aiheelle, työnjaolle, kuville ja haastattelukysymyksille (ks. liite 3). Niiden lomassa oli myös tarvittavat ohjeet. Tämä vauhditti suunnitteluvaihetta: yksikään ryhmä ei jäänyt jumiin alussa. Oppilaiden piti käydä itse kysymässä kuvauslupa, mikä oli sekä hienoa että pelottavaa. Kun lupa oli kunnossa ja käsikirjoituslomake täytetty, ryhmä sai kameran ja mikrofonin.

Monet oppilaat pitivät erityisesti haastattelemisesta, mikä korostuikin kaikissa videoissa. Se se antoi mielekästä tilaa esiintymiselle, jota monet tytöt olivat kaivanneet. Oltiin tekemässä ”oikeaa tv-ohjelmaa”. Tekniseltä kannalta tämä toi mukanaan yhden uuden heikon lenkin: mikrofonin. Se toi mukanaan tahatonta kolinaa, rätinää ja hiljaisuutta, joita oppilaat eivät vielä pystyneet täysin hallitsemaan. Valmiit dokumentit olivat monipuolisia: yhdessä videossa saattoi olla sekä haastattelua, dokumentaarista materiaalia että puhuvia pehmoleluja.

Ryhmän heikkoudet ja vahvuudet

Viimeinen tehtävä käsitteli ryhmädynamiikkaa. Jokaisen ryhmän tuli pohtia omia vahvuuksia ja heikkouksiaan, valita niistä yksi, ja suunnitella miten se kuvataan. Suunnitelu alkoi olla jo kaikille helppoa, kun kuvan käyttö oli tuttua. Syntyi myös ongelmia ja niiden myötä eräs opettavainen tarina.

Eräässä ryhmässä oli liian monta vahvaa mielipidettä yhtä aikaa ja työnteko jumiutui mököttämiseen ja erimielisyyksiin. Tytöt eivät päässeet yksimielisyyteen siitä, mikä on ryhmän heikkous ja mikä vahvuus. Ehdotin tytöille, että joukosta valittaisiin yksi ohjaaja, joka saisi viime kädessä päättää, mitä tehdään. Toinen vaihtoehto olisi äänestää tai arpoa. Tytöt eivät tarttuneet ehdotuksiin. Tähän mennessä oli saatu paperille vasta ryhmän heikkous: riitely. Seuraavan päivän aamuna ryhmä halusi lisäaikaa suunnitteluun. Kesken tunnin yksi tytöistä tuli pyytämään, että he saisivat he aloittaa suunnittelun kokonaan alusta. "Toivotaan parasta!" tyttö hihkaisi. Hetkeä myöhemmin ryhmä toi valmiin suunnitelman, josta kaikki olivat yksimielisiä. Tytöt halusivat kuvata tarinan, jossa he ensin riitaantuvat vaikean tehtävän parissa, mutta ovat taas seuraavana päivänä hyviä kavereita. Tarinan nimi olisi "Sateen jälkeen paistaa aurinko".

Myöhemmin tiedustelin asioita, joita oppilaat olivat neljän viikon aikana oppineet. Eräs tämän ryhmän tytöistä ilmoitti tärkeimmäksi sen, ettei kannata riidellä.

Miltä Herttoniemi näyttää?

Herttoniemen kahdeksasluokkalaiset saivat tehtäväkseen tutkia lähiympäristöään (Herttoniemeä) videokameran avulla. Työpajaan osallistui kaksi noin kahdentoista hengen ryhmää, jotka jakautuivat vielä pienemmiksi, noin neljän hengen pienryhmiksi. Ensimmäiselle ryhmälle en antanut tarkkaa otsikkoa. Tehtävänä oli vain kuvata lähiympäristöä omasta näkökulmasta. Ennen kuvaamista pienryhmät listasivat kuitenkin paperille asioita, jotka lähiympäristössä olisivat kuvaamisen arvoisia. Ideat olivat melko villedä ja joidenkin oppilaiden oli selvästi vaikea keskittyä.

Lopputulokset olivat melko sekavia. Kaksi pienryhmistä oli jäänyt koulun ovelle kuvaamaan samaan aikaan käynnissä ollutta parkour-työpajaa ja pelleilemään kameran kanssa koulun käytäville. Kolmas pienryhmä oli sentään päässyt Herttoniemenrantaan asti ja kuvannut joitakin asioita ja paikkoja matkan varrelta. Iso osa kaikista kolmesta videosta keskittyi oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen: vitsailuun ja kikatteluun. Vain kolmas ryhmä onnistui kuvaamaan niitä asioita, joita olivat etukäteen suunnitelleet. Videoita yhdisti myös ulkoasullinen seikka: kaikkien kuvaus oli levotonta ja vain silloin tällöin pysähtyi paikalleen kuvaamaan jotain kohdetta.

Toiselle ryhmälle annoin selvemmän otsikon: ”Miltä Herttoniemi näyttää?” Videon tuli käsitellä sitä eikä mitään muuta. Aloitimme työpajan tehtävällä, jossa oppilaat pareittain vastasivat otsikon kysymykseen viidellätoista *substantiivilla*, asioilla, joita Herttoniemestä löytyy. Tämän jälkeen heidän tuli muodostaa neljän hengen pienryhmät ja valikoida 1–15 kuvattavaa asiaa. Tällä kertaa keskittymisvaikeuksia oli selvästi vähemmän, ja jopa vilkkaammat oppilaat taistelivat täyttääkseen 15 sanan listansa.

Kaikkien kolmen pienryhmän videot olivat selkeitä. Niissä oli kuvattu lähiympäristöä monipuolisesti. Osa kohteista, kuten pizzeria ja linja-auto, toistuivat kaikissa videoissa, mutta jokaisella ryhmällä oli myös omat muista eroavat näkökulmansa. Yksi pienryhmä oli kiivennyt Herttoniemen hyppyrimäen päälle kuvaamaan maisemakuva. Tyttöjen ryhmä oli kuvannut ihmisiä metroasemalla. Näitä videoita yhdisti yllättävä seikka: videot oli pääosin huolellisesti kuvattuja.

Kävin vetämässä samaa työpajaa useammassa koulussa. Lähes poikkeuksetta kahdeksaluokkalaiset olivat melko haluttomia keskustelemaan koko ryhmän kesken videoiden herättämistä mielikuvista. Monet puheenvuoroista pyrkivät maksimoimaan yhdentekevyyden: ”ihan jees”, ”emmä tiiä” tai etenkin omasta työstä lausuttu ”ihan paska”. Työpajan onnistumisen kannalta (itse)reflektio olisi kuitenkin tärkeää. Jälkimmäiselle Herttoniemen ryhmistä annoinkin selkeän katselutehtävän. Videon katsomisen jälkeen jokaisen piti listata paperille kaksi asiaa vastaukseksi videon otsikkoon: miltä Herttoniemi tässä videossa näyttää? Näistä valittiin pienryhmissä ryhmän yhteiset vastaukset, jotka kerrottiin ääneen. Tällä kertaa kaikilla oppilailta oli mielipide ja vastaukset olivat muutenkin mielekkäitä. Kahdessa ensimmäisessä katsotussa videossa Herttoniemi näytti oppilaiden mielestä ”metsäiseltä”, ”hiljaiselta” ja ”tuppukylältä”. Kolmas oli erilainen. Siinä Herttoniemi näytti ”hyvältä mestalta”, ”vilkaalta” ja ”isolta”. Luonnollisesti tästä seurasi keskustelu, jossa pohdittiin, mistä ero johtuu. Selvisi, että kolmas (tyttöjen) ryhmä oli tehnyt pidemmän lenkin ja kuvannut paljon erilaisia ihmisiä.

5.2 Työvaiheet

Seuraavassa erittelen joitakin aiemmissa tehtävissä syntyneitä huomioita työvaiheittain.

Tehtävänanto

Vaikka oppilaat eivät olleet juurikaan käyttäneet videokameroita etukäteen, ei yksikään 20 hengen ryhmästä arastellut kameraan tarttumista. Hyvin yksinkertaiset käyttöohjeet riittivät. Oppilaat olivat myös innokkaita neuvomaan toisiaan, koska se oli luokassa yleinen käytäntö. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatusta voi hyödyntää näinkin pienissä yksityiskohdissa: kameran toiminnan voi näyttää vain osalle oppilaista, jotka sitten vievät tiedon eteenpäin. Myös opettaja voi kysyä neuvoa ja osallistua siten mediakasvatukseen tasavertaisesti.

Jos videokamera on oppilaille uusi väline ja ajatus kuvakerronnasta on vielä outo, saattaa yksinkertainenkin tehtävä muuttua monimutkaiseksi. Hieno vai hirveä koulu -tehtävässä oppilaiden piti miettiä suunnitteluvaiheessa monta eri asiaa: havaintoja, käsikirjoitusta, kuvasuunnitelmaa, esiintymistä ja toteuttamista. Niille oppilaille, joiden on muutenkin vaikea keskittyä, tällainen saattaa tuottaa vaikeuksia. Hyväksi avuksi osoittautui toisessa tehtävässä valmiiksi muotoiltu lomake, joka antoi kehykset suunnitteluprosessille. Se säästää oppilaiden energiaa, mutta saattaa myös tarpeettomalla tavalla kahlita mielikuvitusta. Tarkoitus ei kuitenkaan ole, että oppilaat oppivat tietyn tuotantotavan, vaan että he oppivat käyttämään videokameraa oman itseilmaisunsa työvälineenä. Tehtävänantoja voikin sovittaa oppilaiden tarpeiden mukaan: käsikirjoituslomakkeen voi antaa oppilaalle vasta sitten, jos videon suunnittelu jämähtää ideoiden puutteeseen tai niiden liialliseen rönsyilyyn. Ohjeiden tulisi joka tapauksessa kannustaa oppilaita löytämään omia ilmaisutapojaan – ei opettajan.

Jos videokamera on jatkuvasti mukana opetuksen arjessa, ei kaikki asioita tarvitse edes opettaa yhden tehtävän aikana. Aikaa on. Saman tehtävän ei siis tarvitse sisältää uutta oppia käsikirjoittamisesta, kuvasuunnittelusta, näyttelemisestä tai juontamisesta. Päinvastoin – tarkoitus on keskittyä opiskeltavaan asiaan, oli se sitten biologiaa, äidinkieltä tai historiaa. Keskeisin ajatukseni on, että videokuvauksen lainalaisuudet seuraavat automaattisesti siinä sivussa. Oppilaiden kokemukset jo kolmen viikon jakson ajalta tukevat tätä väitettä.

Kaikkien ryhmien ei tarvitse saada samanlaista tehtävänantoa eikä kuvata samaan aikaan. Näin videokuvauksen aloittamisesta ei tule luokalle kaikenseisauttavaa rasitetta. Jääkauden jäljet -tehtävässä vain neljä oppilasta työskenteli videon parissa. Muut käsitelivät sillä välin saamaa aihetta perinteisemmin ja pääsivät sen jälkeen videon yleisöksi. Videokameraa ei tarvitse nähdä projektina vaan yhtenä työvälineenä muiden joukossa. Ryhmätyöt, joissa osa oppilaista lähtee koulurakennuksen ulkopuolelle, saattavat vaatia valvontajärjestelyjä. Luokka-avustajat, muut opettajat, vahtimestarit tai ylempien luokkien oppilaat voivat olla tässä apuna. Jos kouluaiikana on vaikea järjestää tarvittavaa valvontaa, voi tehtäviä tehdä myös vanhempien valvonnassa esimerkiksi kotona ja työpaikkavierailuilla.

Tehtävänannon muodolla voi olla ratkaiseva merkitys tehtävän onnistumiselle, kuten Herttoniemen esimerkki osoittaa. Ryhmät, jotka saivat tarkan kysymyksen, johon heidän tuli videollaan vastata, suoriutuivat tehtävästä paremmin sekä sisällöllisesti että kuvaus-teknisesti. Aiheeseen keskittyminen auttoi keskittymään myös kuvaamiseen. Vaikutukset ylsivät aina katseluvaiheeseen asti, koska ajatuksella kuvatuista videoista oli helpompaa tehdä sisällöllisiä huomioita.

Työskentely

Videoiden kuvaaminen on usein ryhmätyötä. Koulussa tätä motivoi sekin, ettei kameroita ole käytössä monta yhtä aikaa. Ei tietenkään tarvitse ajatella, että ryhmätyöskentelyä pitäisi erityisesti harjoitella videokuvaamista varten, koska videokuvaaminen itsessään on mitä parhain harjoitus. Siihen on kuitenkin kiinnitettävä huomiota. Oppilaiden pitää osata käyttää ja luovuttaa päätösvaltaa, luopua joskus omista ideoista ja tehdä yhteisiä ratkaisuja. Videotekemisen itseilmaisullinen luonne nostaa helposti intohimot pintaan. Ryhmän heikkoudet ja vahvuudet -tehtävä osoitti, että oppilaat oppivat itse ratkaisemaan näitä ristiriitoja, jos sille vain annetaan tilaa ja opettajan hienovaraista ohjausta.

Videokuvauksessa syntyy aina teoksia, vaikka se ei aina tehtävän kannalta olisikaan välttämätöntä. Esimerkiksi tehtävässä, jossa etsittiin metsästä eläinten jälkiä, oli syntynyt video vain havainnoinnin sivutuote. Oppilaille se voi kuitenkin olla hyvin tärkeä. Ajatus siitä, että ollaan tekemässä ”elokuva”, joka yhdessä katsotaan, motivoi oppilaita keskittymään. Tällä ilmiöllä on myös kääntöpuolensa. Katsojien viihdyttämisestä saattaa

tulla työskentelyn tiimellyksessä tavoite, joka ohittaa tehtävänannon. Tämä lienee tuttu ilmiö luokkatyöskentelyssäkin. Osa oppilaista hakee paikkaansa ryhmässä muiden reaktioiden avulla. Luokan opettaja Rauno Haapaniemi (haastattelu 3/2006) huomauttaa myös, että oppilaiden maailmassa media edustaa yleensä juuri viihdettä. Oppilaat siis pyrkivät – aivan oikein – toistamaan sitä, mitä ovat koulun ulkopuolella oppineet. Opettajan pitääkin tehdä sekä itselleen että oppilaille selväksi, mikä tehtävän suorittamisessa on keskeistä, mutta huomioida samalla oppilaiden lähtökohdat.

Kameran hallinta vaatii samankaltaista motoriikkaa kuin kirjainten piirtäminen viivas-tolle ensimmäisellä luokalla. Lopputulos ei aina vastaa sitä mihin on pyrkinyt. Tästä saattaa seurata, että kuvausvaiheessa osoitettu uteliaisuus, ennakkoluulottomuus ja mielikuvitus näkyvätkin valmiissa videossa vain epäonnistuneena suorituksena. Oppilaille tulisi antaa riittävästi mahdollisuuksia myös kameran kanssa leikkimiseen, jotta kaikki kokeiluenergia ei vuotaisi sellaisiin tehtäviin, joissa ensisijaisesti pitäisi käsitellä jotain aihetta. Toisaalta Herttoniemen esimerkki osoittaa, että tehtävän tekninen onnistuminen ei ole kiinni pelkästään taidosta. Kokeneempikin videokameran käsittelijä voi kuvata katselukelvotonta kuvaa, jos hänellä ei ole mielekästä kuvattavaa, ja vähemmän kokenut kuvaa paremmin, kun päämäärä on selkeä. Ryhmät, jotka olivat onnistuneet kuvaukses-sa, olivat myös paljon motivoituneempia arvioimaan työskentelyään jälkikäteen. Vä-hemmän motivoituneille oma video saattoi olla vain ”ihan paska”.

Katselu

Koska lapset oppivat tekniset yksityiskohdat nopeasti, kannattaa oppimisen antaa tapah-tua. Ei ole mieltä siinä, että opettaja asettaa nauhat kameroihin, kela ne oikeaan koh-taan, ja kiinnittää johdot oppilaiden puolesta. Kun oppilaat hoitavat tämän itse, opetta-jalle jää aikaa keskittyä omaan työhönsä. Oppilaat saavat enemmän vastuuta ja koke-mukseni mukaan kokevat myös ylpeyttä oman työnsä esittelemisestä itse. Video ei saa olla teos, joka tehdään *opettajalle*, joka sitten päättää sen näyttämisestä muille.

Etenkin alkuvaiheessa oppilaiden tekemät videot ovat teknisesti hyvin puutteellisia. Sitä ei pidä hätkähtää: eiväthän alaluokkalaiset piirrä tai kirjoitakaan yhtä hyvin kuin alan ammattilaiset. Katselutilanteelle se kuitenkin asettaa omat haasteensa. Ison ryhmän on vaikea keskittyä katsomaan kymmeniä minuutteja heiluvaa kameraa ja epäselvää ääntä.

Katselutilanteen muokkaaminen elokuvateatterimaisemmaksi auttoi tässä jonkin verran. Ohjenuoraksi otettiin toisten töiden kunnioittaminen.

On tärkeää, että kaikki videot katsotaan kokonaan. Se on oppilaiden työn kunnioittamista, mutta myös oppimisen kannalta erinomaisen hyödyllistä. Oppilaat oppivat näkemästään, he havainnoivat tarkasti omia ja toisten tekemiä virheitä. Onnistumiset inspiroivat. Kokemukseni mukaan lapset alkoivat hyvin nopeasti hahmottaa, millaista videota on miellyttävä katsoa ja pyrkivät toteuttamaan oppimaansa kuvatessaan. Heti ensimmäisten videotehtävien jälkeen oppilailta tuli havaintoja, joiden opettavaisuutta ei opettaja olisi luennoimalla kyennyt päihittämään. Oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa itselleen kuvausohjeet seuraavaa tehtävää varten (ks. liite 4). Luokan vauhdikkain poika listasi muun muassa seuraavia asioita: pitää olla rauhallista, ei saa riehua, ei saa heiluttaa.

Videoiden katseluun on hyvä liittää yksinkertaisia *katselutehtäviä*. Esimerkiksi luontohavaintovideoiden näytöksessä oppilaiden piti kirjata vihkoonsa havaintoja havainnoista. Tällaisilla tehtävillä voidaan kiinnittää oppilaiden huomio haluttuun asiaan elokuvassa. Oman itsensä tai luokkatoverin näkeminen kuvaruudussa saattaa olla jo sinällään niin kiinnostavaa, että itse aiheelle ei riitä huomiota. Aiheeseen liittyvällä katselutehtävällä voidaan kiinnittää huomio myös tehtävänannon toteutumiseen: vaikka syntynyt video olisi kuinka viihdyttävä, ei siitä välttämättä käykään ilmi varsinainen aihe. Katselutehtävä myös rauhoittaa katselutilannetta, joka vaatii keskittymistä. Aluksi katselutehtävät saattavat tuottaa oppilaille vaikeuksia, koska tiedon erittelemiseen ei ole vielä työkaluja. Opettajan tehtävä on havainnollistaa, kuinka paljon yksinkertaisimmassakin kuvassa on informaatiota. Tätä varten oivallinen työkalu voisi olla orientoiva tehtävä, jossa eriteltäisiin esimerkiksi valokuvan tarjoamaa tietoa.

Herttoniemen työpajassa annoin oppilaille tehtäväksi arvioida, *millaiselta* Herttoniemi videon perusteella näyttää. Tällainen tehtävä vaatii katsojalta tulkintaa. Oppilas ei voi vain listata asioita, joita videossa näkyy, vaan hänen pitää muuttaa kuvien aiheuttamat (mieli)kuvat sanoiksi. Herttoniemen tapauksessa oppilaiden huomioista syntyi jatkokeskustelua, kun pohdittiin, mistä mielikuvat johtuvat. Näin oppilaat joutuivat palauttamaan mielikuvansa takaisin kuviin. Opettajan kannattaa olla herkkä tällaisille tilaisuuksille.

Monet oppilaiden tekemistä videoista ylittivät tehtävänannossa määrätyn keston. Erään parin tekemä puuvideo oli niin pitkä, ettei sen katseluun olisi mitenkään riittänyt yhteinen aika. Pojat saivat tehtäväkseen katsoa videon läpi kahdestaan ja valita siitä tehtävänannon mittaisen osuuden muiden nähtäväksi. Toisen tehtävän yhteydessä äänestimme yhdessä, katsotaanko ylipitkät videot kokonaan vai osittain. Oppilaat äänestivät kokonaisuuden puolesta.

Katselun jälkeen on hyvä analysoida omaa onnistumista lyhyesti. Joskus oppilaat eivät ole tyytyväisiä tuotukseensa. Pitäisikö heidän silloin antaa tehdä video uudestaan? Tärkeää on muistaa ja muistuttaa, että lyhyissä tehtävissä ei ole tavoitteena taiteellinen mestariteos, vaan tietyn tehtävänannon suorittaminen. Ajan säästämiseksi oppilaiden tarmo kannattaakin suunnata seuraavaan tehtävään.

5.3 Oppilaiden kokemuksia

Yhdeksästätoista haastattelemastani oppilaasta vain seitsemän oli kuvannut videokameralla ennen tätä kolmen viikon opetusjaksoa. Näistä kolme arveli kuvanneensa paljon. Kuvatut asiat olivat esimerkiksi syntymäpäiviä, lomamatkoja ja omia juttuja kavereiden kanssa. Useimmille lapsille kamera oli siis uusi tuttavuus.

Kuvaamisen hyvät ja huonot puolet

Yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat pitivät kuvaamista positiivisena kokemuksena. Yhden mielestä se oli tylsää. Osan mielestä kivaa oli se, että sai nähdä ja näyttää muille millainen video oli syntynyt. Monen mielestä kivaa oli näytteleminen. Joku toivoi, että saisi puhua enemmän. Jotkut pitivät vastaavasti siitä, kun sai kuvata, mutta ei tarvinnut näyttellä. Kameran kiinnostavuutta eräs pojista luonnehti näin: ”Ehkä se on mielenkiintoista, kun siinä on niin monta nappia.” Perusteita saattoi olla myös useampia, kuten yhdellä tytöistä:

Kiinnostava ja kivaa. Koska on kiva katoa mitä on tullut kuvattua. Saa olla niinko kaikkea, saa mennä eri paikkoihin. Raitista ilmaa. Oppii kaikkea metsän juttuja, näkee kaikkea.

Kivointa oli vastausten mukaan myös tutustuminen uusiin ihmisiin (ammattihaastattelut), eläinten jälkien kuvaaminen ja se, että sai itse päättää mitä kuvaa.

Ikäviä asioita kysyttäessä yksi jääkausi-tehtävän tehneen ryhmän tytöistä vastasi: ”Riiteleminen. Jääkausi. Suunnittelu. Katselemisessa on kiva nähdä muiden videoita, mutta ikävä nähdä omia mokia.” Muissakin ryhmissä erimielisyydet olivat vaivanneet: ”Se kun ollaan oltu ryhmätyössä ja Emma ei antanut hyppiä ilosta, etten saanut tehdä miten itse halusin.” Jotkut löysivät kameran käytöstäkin ikäviä puolia. Välillä kuvauskohdetta ei löytynyt kameran etsimestä ja liiallinen zoomailu ja kameran heiluttaminen näytti ikävältä.

Suurin osa oppilaista piti kameran käyttöä kuitenkin helpoimpana asiana. Vaikeinta oli videoiden suunnitteleminen. Vilkkaimmille pojille se saattoi tuottaa monenlaista harmia, kuten näistä vastauksista käy ilmi:

Jos on inspiraatio että pitkä ois parempi, mutta on vähän aikaa. Vähässä ajassa ei ehdi toteuttaa kaikkea, pitää keksiä joku lyhyt äksönhomma.

Kun ekaks saa yhden idea ja sitä ei saa tehdä, ja sit pitää viime hetkellä keksiä joku idioottimainen ja sitä katuu myöhemmin. Ne menee pieleen.

Aiheen keksimistä piti vaikeana myös yksi tytöistä: ”Haluaa että siitä elokuvasta tulee täydellinen. On vaikeaa keksiä täydellinen aihe.”

Ryhmätyössä saattoi joskus joutua rooleihin, joita ei halunnut: ”Mä esiinnyn jokaisessa, muut vaan päättää. Mä en haluaisi olla koko ohjelmassa mukana.” Vastausten perusteella voisi tehdä karkean jaon tyttöihin, jotka haluavat esiintyä, ja poikiin jotka haluavat kuvata. Useimmat tytöistä kuitenkin halusivat sekä kuvata että näytellä.

Moni halusi oppia lisää videokameran eri napeista. Yksi oppilaista arveli, että pitäisi oppia ulkoa jokainen kamera. Eräs tyttö arveli, että kuvaajankin pitäisi oppia olemaan hiljaa. Toinen huomautti, että ei saisi kikattaa, vaikka on hauska kohta. Yksi pojista pohdiskeli ryhmätyöskentelyä: ”Olla yksimielisiä. Että pitää sopia kaikille. Ettei mee vaan tekemään suoraan, jos toinen ei haluakaan.”

Oppilaat sopivat ja kehittivät itse ryhmälleen sopivia työtapoja esimerkiksi merkkien antamiseen:

Kuvaajalle oli helppoa se, että me tehtiin merkit miten se homma sujuu, ettei ruvettu huutamaan, että ollaan valmiita. Sanottiin että nyt sä voit tulla ja sitten vasta kamera päälle.

Tehtävät

Eniten oppilaat pitivät tehtävästä, jossa käytiin tutustumassa eri ammatteihin kylän keskustassa. Vaikka tehtävään kuului erilaisia osia, juuri haastattelua pidettiin siinä kivoimpana. Tehtävässä pääsi mielenkiintoisiin paikkoihin ja sai tietää uusia asioita: ”Tää kun haastateltiin rehtoria. Et se että kaikki sai tietoa mitä se tekee päivällä. Oli mukavaa, että kaikki sai tietoa.” Myös eläinten jälkien etsimisestä pidettiin. Toisaalta siinä sai tutkia luontoa, toisaalta esitellä havaintojaan muille. Useimpien oppilaiden mielestä mikään tehtävistä ei ollut varsinaisesti tylsä. Yksi kuitenkin erottui joukosta:

Puujuttu koska mä en saanut paljoo olla, siinä ei saanut paljon kuvata eikä esiintyä.

Se oli niin lyhyt eikä me osattu tehdä siitä niin hyvää kuin muista.

Se oli ensimmäinen ja ei osattu silloin tehdä siitä sellaista hienoa.

Puuhomma kanssa, kun mulla ja Pekalla meni se ihan täydellisesti penkin alle. Kun piti kertoa siitä puusta. Ois pitänyt ottaa paperi mukaan. Siitä tuli fiktiota. Ei kymmenessä minuutissa pystynyt keksimään.

Eniten oppilaat arvioivat oppineensa haastattelutehtävässä. Siinä opittiin kuvaamisen ohella paljon eri ammateista. Myös ryhmän heikkouksien ja vahvuuksien tutkiminen opetti kaksi tärkeää asiaa: ”Kun siinä mä opin ainakin ettei kannata riidellä, ja opin kuvaamaan--”

Tehtävissä opittiin oppilaiden vastausten mukaan muun muassa kuvaamaan, olemaan yksimielisiä, harjoittelemaan, olemaan tarvittaessa hiljaa, tunnistamaan eläinten jälkiä ja

näyttelemään. Lisäksi opittiin tietoa tammesta, kampaamon juttuja, tarkkaavaisuutta ja ettei kannata sohia. Myös vastuuta opittiin:

Mä oon oppinu sen, että ohjaaja saa sen vastuun mitä muut mokaa. Ohjaaja saa ne niskoilleen. Että tulee sellaisia hirveitä rakoja, jos joku ei vaikka osaa kysymystä, mä olin kuvaaja ja siihen jäi hirveä rako. Pitäisi laittaa pauselle jos tulee sellainen rako.

Oppilaat saivat ideoida uusia kuvaustehtäviä. Yksi tytöistä arveli, että pojat halusivat tehdä sotajuttuja, eikä ollut poikien vastausten perusteella aivan väärässä. Etenkin pojat halusivat kuvata omia elokuvia, jotka käsittelisivät esimerkiksi historiaa, laboratorioita, äksöniä, kuulapysyjiä ja Hitleriä. Toisaalta eräs pojista ehdotti, että voisi kuvata elokuvan siitä miten puu kasvaa. Toinen ehdotti kokopitkää elokuvaa oppilaan koulupäivästä. Myös jonkun linnun pesintää tai villieläimiä voisi kuvata. Tytöt ehdottivat opetusvideoita esimerkiksi videokameran käyttämisestä. Videot voisivat tulla koulun käyttöön. Myös tytöistä löytyi toiminnan kannattajia. Muun muassa heilumista ja äänestä toimintaa toivottiin.

Katselu

Katselutilanteita pidettiin voittopuolisesti kivoina ja hauskoina. Videot naurattivat, mutta olivat myös opettavaisia, kuten yksi pojista luonnehtii:

Ne oli itseasiassa ihan hauskoja, kun sai katsoa muiden videoita. Olisi ollut aika tylsää ilman niitä. Se oma ei oo tärkein, kyllä toistenkin pitää päästä katsomaan. Se paljastaa mitä toiset on tehny. Siitä oppii että mitä pitää vielä parantaa. Mitä toisen videoissa oli huonoa ja hyvää, mitä omassa taas ei ollut.

Omat mokat vähän nolostuttivat, meteli häiritsi ja katselutehtävistä eivät kaikki pitäneet. Tehtävät olivat hyviä, jos niissä sai arvioida miten videota voisi vielä parantaa, antaa arvosanoja tai pohtia mitä oppi elokuvasta. Yksi tytöistä piti niitä kokonaan turhina, koska he osaavat jo kirjoittaa. Toiselta tulikin käyttökelpoinen idea: ”Voisi olla hyötyä siitä, että oppisi piirtämään siitä videosta. Esim. mikä siinä oli pääosassa ja tapahtui.”

Yleisesti

Yhtä lukuun ottamatta kaikki pitivät kuvaamisen taitoa tärkeänä. Asiaa lähestyttiin esimerkiksi median kannalta. Jos kukaan ei osaisi kuvata, ei olisi elokuvia eikä mitään, esimerkiksi Titanic-leffaa. Tai jos ei olisi tv-ohjelmia, niin ”mitä sä sit tekisit”. Taito saattaa olla hyödyksi myös tulevassa ammatissa, jos ryhtyy vaikka kuvaajaksi tai näyttelijäksi. Osa oppilaista ei pitänyt taitoa välttämättömänä. On kuitenkin kiva osata sellaista, mitä muut eivät osaa.

Joidenkin mielestä kuvaaminen oli tärkeää kaikille: ”Sitten voi aikuisena kuvata, jos on tärkeää kuvattavaa.” Lisäksi on hyvä, että osaa haastatella muita ihmisiä ja näkee asioita kameran kautta. On hyvä osata kuvata, ettei kuvaa mitä sattuu, jos esimerkiksi pitäisi kuvata ihmistä, mutta kuvaakin puuta. Lomamuistot saa kuvaamalla talteen, eikä sitten jälkikäteen harmita. Koulutöissäkkin kameraa voi tarvita.

Vaikka videoilmaisun teoriaa ei erikseen opetettu, monet oppilaat arvelivat, että he huomaavat nyt tv-ohjelmissa asioita, joita eivät ole ennen ymmärtäneet. Yksi tytöistä tuumi, että nyt näkee paremmin esimerkiksi ohjelmien aiheen ja yksityiskohdat. Etenkin kuvausprosessi hahmottui:

Näkee miten se on kuvattu. Tai että tälleen mä oon itsekin tehnyt, tuo on varmaan lavastettu. Voi itsekin päätellä.

Toisaalta tietää miten jonkun asian voisi kuvata, jos haluaisi itse tehdä samanlaisen:

Jos vaikka kuvataan eläimiä, olen ihmetellyt miten ne saadaan niin lähelle. Nyt tiedän että voi zoomata. Miten vaikka kuvataan tiikerin naama, että eikö se tiikeri syö niitä!

Lisäksi valottuivat elokuvanteon suuritöisyys ja leikkauksen idea, vaikka varsinaista leikkausta ei videoille tehtykään:

Tietää kuinka rankkaa se on tehdä yksi pikku pikku elokuva, joutuu tekemään kaikki kohtaukset kolme kertaa että se onnistuu, kun on itse tehnyt sen. Kun ajattelee mitä siihen tarvitaan. Jos pitää kuvata kahta paikkaa... mä oon vasta nyt tajunnut kuinka se tehdään.

Jos ensin näytetään yksi juttu ja sitten toinen, niin en ennen ole hoksannut miten se tehdään, ettei kuvata koko ajan.

Videokameran erityinen luonne tiivistyi havainnointitehtävässä:

Must (kivointa) oli se eläimien jälkien kuvaaminen. Näki että miten ne eläimet jättää jälkensä. Ja voi näyttää muille. Kameran takia se on erilaista, kun kamera tallentaa ne kuvatut. Aivoilla ei voi näyttää.

6 YHTEENVETO – KUNPA KAMERA VOISI OLLA KUIN KYNÄ!

Mediayhteiskunnassa yksilön kyky ja mahdollisuus ilmaista itseään on aktiivisen kansalaisuuden kivijalka. Koululaitoksen tehtävä on kasvattaa ja opettaa: sen on tarjottava paitsi tietoa myös valmiuksia, joiden avulla lapsi kasvaa yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Yhteiskunnassa, joka merkittävässä määrin toteutuu median välityksellä, nuo valmiudet ovat suurelta osalta mediatajun, mediakompetenssin tai medialukutaidon valmiuksia. Jos media mielletään julkiseksi tilaksi, on sinne oltava kaikilla vapaa pääsy.

Tässä tutkimuksessa olen hahmotellut tapoja käyttää videokameraa työvälineenä, joka palvelee sekä mediakasvatuksen että muun koulutyön tavoitteita. Taustalla on ajatus videokamerasta audiovisuaalisen kulttuurin kynänä, monipuolisena kirjoittamisen, kuvittamisen ja itsensä ilmaisemisen välineenä, jonka käyttö on yksinkertaista ja tasa-arvoista. Tällainen kamerakynä voi olla yksi puuttuva linkki kasvatuskulttuurin ja mediakulttuurin välillä.

Pedagogi Célestin Freinet katsoi, että omien päämäärien edistäminen edellyttää kykyä pukea ajatuksensa sanoiksi. Kun kirjoitustaitoa opetellaan, tulisi kirjoittamisen siksi olla mahdollisimman vapaata, eikä siinä pitäisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota kielioppiin tai oikeinkirjoitukseen. Tärkeintä on huomioida oppilaan sanomisen tarve. Huomionar-

voista on, että Freinet ajatteli kirjoittamisen lähtevän piirtämisestä. Omia ajatuksiaan pitää saada ilmaista, vaikka ei vielä osaisikaan kirjoittaa. (Starck 1996, 81–82.) Videokuvaamisen mahdollisuudet itseilmaisun välineenä pitäisikin huomioida laajasti sekä koulussa että sitä ympäröivässä yhteiskunnassa. Videokamera voi mahdollistaa asioita, joihin kirjoitustaito – lapsen kehitystasosta riippuen ja riippumatta – ei yllä.

Videokuvaaminen vastaa myös aktiivisen oppimisen haasteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttää monipuolista ja motivoivaa oppimisympäristöä, joka ruokkii ja palvelee oppilaan luontaista aktiivisuutta ja uteliaisuutta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vaaditaan, että työtavoissa on viritettävä halu oppia, otettava huomioon oppimisen prosessuaalinen ja tavoitteellinen luonne, aktivoitava työskentelemään tavoitteellisesti ja kehitettävä tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja.

Kuvaaminen on luonteeltaan ongelmakeskeistä ja tavoitteellista, ja sen työprosessi on monivaiheinen. Aluksi tietoa pitää etsiä eri tietolähteistä, esimerkiksi oppikirjoista, internetistä ja ympäristöstä. Käsikirjoitusvaiheessa tätä hankittua tietoa käsitellään ja jäsennetään. Mikä on oleellista? Mikä voidaan esittää kuvan ja äänen keinoin? Miten? Toteutusvaiheessa hankittu ja käsitelty tieto pitää havainnollistaa. Esimerkiksi tuomea käsittelevässä luontodokumentissa pitää löytää luonnosta tiedon visuaalinen vastine: tuomi. Kuvatessa oppilaat joutuvat ratkaisemaan, miten tuomi pystytään näyttämään mahdollisimman hyvin toisaalta tuomena ja toisaalta osana ympäristöään. Lopuksi teos katsotaan. Sekä teoksen tekijät että sen katsojat saavat informaatiota ja joutuvat arvioimaan sitä kriittisesti. Kamera pakottaa pois kirjatiedon ääreltä ulos todellisuuteen ja parhaimmillaan rakentaa näiden ulottuvuuksien välille uusia yhteyksiä.

Oppilaan tarkkaavaisuuden kohdistuminen on kognitiivisen psykologian valossa oppimistapahtuman keskeinen muuttuja: oppilas oppii sitä, mihin hänen huomionsa kulloinkin kohdistuu. Tehtäviä ja niiden arviointia ohjatessaan opettaja voi kohdistaa oppilaiden huomion haluttuun asiaan ja näin vaikuttaa siihen mitä opitaan. Kun oppiminen on ollut monipuolista, on opittua myös mahdollista soveltaa monipuolisemmin.

Juha Suoranta ja Mauri Ylä-Kotola näkevät mediakasvatuksessa mahdollisuuksia toteuttaa sellaisia työskentelytapoja, joita on perinteisesti ollut vaikea sovittaa opettajajohto-

seen luokkahuonetyöskentelyyn. Tässä tutkielmassa olen huomionut erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät, jotka ovat videokuvaamisen kannalta paitsi hyödyllisiä myös lähes välttämättömiä.

Työskentely ryhmissä on tärkeä areena sosiaalisten taitojen oppimiseen. Se tarjoaa käytännön kokemuksia esimerkiksi ristiriitojen tavoitteellisesta ratkaisemisesta. Ryhmätyössä syntyvien ristiriitojen taustalla on usein sekä asiallisia erimielisyyksiä että ryhmädynaamisia valtakysymyksiä. Kuten David W. Johnson ja Roger T. Johnson huomauttavat, tällaiset ristiriidat eivät ole vaarallisia, vaan ne päinvastoin palvelevat sekä opetusta että kasvatusta. Opettajalta edellytetään kuitenkin rohkeutta ja taitoa ohjata oppilaiden välistä itsenäistä prosessia. Opettajan pitää huomioida ryhmän kehittymisen eri vaiheet ja sitoutua niiden tukemiseen. Sosiaalisten taitojen oppiminen on pitkän aikavälin prosessi, mutta ”ryhmän heikkoudet ja vahvuudet”-tehtävän esimerkki osoittaa, että sitä voi tapahtua pienessäkin mittakaavassa hyvin havainnollisesti. Se on palkitsevaa sekä opettajalle että oppilaille.

Katri Laiho pohtii Taikalamppu-menetelmää esittelevässä pro gradussaan opettajan monimuotoista ja -mutkaista roolia mediakasvattajan työssä. Opettajan on Laihon mukaan tunnettava audiovisuaalista maailmaa ja oltava kiinnostunut medioista, hahmotettava elokuvakerronnan kokonaisuutta ja yksityiskohtia, tunnettava laitteita ja kyettävä korjaamaan niiden vikoja, ymmärrettävä oppilaiden havaintoja ja mielikuvia ja löydettävä ratkaisuja niiden ilmaisemiseksi visuaalisin keinoin, kyettävä ratkaisemaan ryhmätyön ongelmia sekä antamaan oikeudenmukaista ja kannustavaa kritiikkiä. Laiho vertaa mediaopettajan toimenkuvaa mediatuottajan työhön. Molemmissa ammateissa toimitaan suuren ryhmän asiantuntijoina ja tiiminvetäjinä. Tuottajan tulee ymmärtää kaikkia tuotantoprosessin vaiheita aina ideoinnista kuvaukseen, editointiin ja levitykseen. (Laiho 2005, 25–27.) Mediapedagogi Jukka Haverin (1999, 23) mukaan mediakasvatukset menetelmät odottavat opettajalta muun muassa käsikirjoittajan, psykologin, kameramiehen, valaisijan, muusikon, graafikon ja kansanjohtajan valmiuksia. On kuitenkin selvää, että käytännön koulutyössä näin ei voi aina olla.

Videokuvausten tehtävät voivat olla hyvin yksinkertaisia ja palvella silti opetussuunnitelman sisältöjä. Tarvitaan vain jokin audiovisuaalinen muoto, jonka avulla opiskeltavaa

aihetta lähestytään. Jos aihe on puu, voi muoto voi olla esimerkiksi opetusvideo. Erilaisia muotoja voi poimia vaikka television ohjelmatyypeistä: haastattelut, uutiset, dokumentit ja draamat ovat hyvä malleja. Muoto voi olla myös jotain aivan muuta, sillä videokamera mahdollistaa paljon muutakin kuin mitä televisio tarjoaa. Esimerkkejä voi hakea myös aivan muista konteksteista: millainen olisi videokameralla ”kirjoitettu” runo tai essee? Entä päiväkirja?

Tehtävän *toiminnallisen tavoitteen* määrittäminen auttaa oppilaita ja opettajia suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelyä. Se korostaa oppimisen tavoitteellisuutta ja monipuolisuutta. Videokuvaamisessa ei ole kysymys vain tarinan kertomisesta yleisölle, vaan itsensä ilmaisemisesta, ympäristön havainnoinnista, tiedon käsittelemisestä ja sen jakamisesta muille. Kun ymmärretään, että samassa tehtävässä voi toteutua rinnakkain useampi tavoite, nähdään, että tehtävä voi onnistua useammalla eri tavalla. Vaikka tiedon jakaminen muille oppilaille ei onnistuisikaan, on tehtävä voinut sisältää arvokasta havainnointia ja itseilmaisua.

Mediakasvatus on saanut paljon vaikutteita elokuvakasvatuksesta. Monesti videokuvaamista opetetaan elokuvakerronnan perusteiden näkökulmasta. Oppilaiden päähän iskostetaan kuvakokoja, liikkeestä leikkaamista ja suojaviivoja. Katri Laiho (2005, 38) huomauttaa, että elokuvakasvatuksessakin muoto on usein ajanut sisällön ohi. Käsikirjoituksen ja kuvakokojen miettimisen keskellä ei ole Laihon mukaan juurikaan pysähtytty miettimään, mitä elokuvalla halutaan kertoa elämästä tai mikä sen sanoma on.

Freinet'n esittämän portaiden kritiikin hengessä voidaan ajatella, että videokameran käyttöä tai kuvakerronnan perusteita ei edes tarvitse opettaa kuvaustehtävien yhteydessä. Opettajan ei tarvitse uskotella oppilaille, että kameran holtiton heiluttaminen kuvassa on ”väärin”, tai että lähikuvassa kohde näkyy parhaiten. Sen sijaan opettaja voi antaa oppilaille mahdollisuuden itse oppia sellaiset kerronnalliset keinot, jotka parhaiten palvelevat heidän tarkoituksensa. Päämääränä ei kuitenkaan ole oppia sääntöjä, vaan monipuolisia tilannekohtaisia taitoja, joita oppilaat osaavat soveltaa erilaisissa tehtävissä. Oppilaan motivaation (ja sitä kautta tarkkaavaisuuden) ei tule kohdistua tietynlaisen kuvaustavan toteuttamiseen opettajan toiveiden mukaan, vaan annetun aiheen kuvaamiseen mahdollisimman hyvin. Mikä lohdullisinta, opettajan ei tarvitse etukäteen tietää,

mitä tämä ”mahdollisimman hyvin” tarkoittaa. Opettaja Margaretha Starck huomauttaa, että oppilaille on usein tarve miellyttää opettajaansa, ja työstä saattaa siksi helposti tulla opettajan työ.

Opettaja saattaa hätkähtää, kun ”Myllykselle” tehdään kypärä munakennosta tai kun autoksi muuttuu panemalla pahvilaatikon päähänsä. Itse hän ei olisi sitä keksinyt. Häntä saattaa myös suututtaa, kun tuntikaupalla piirretty upea valtamerialus yhtäkkiä sutataan sinisellä värillä, kun se jäi hyökyaallon alle. [--] Oppilasta auttavat parhaiten uteliaat kysymykset.

(Starck 1996, 87.)

Perinteisiä elokuvakasvatuksen käsitteitä kuten kuvakokoja, -kulmia ja -käsikirjoitusta voidaan – ja jossain määrin tuleekin – opettaa. Niitä kannattaa kuitenkin kohdella työkaluina, joita voidaan ottaa käyttöön pikkuhiljaa ja tarpeen mukaan. Niiden käsittelyn tulee ennemmin palvella kuin häiritä tehtävien suorittamista.

Tässä tutkielmassa olen halunnut korostaa opettajan ominta ammattitaitoa: pedagogista näkökulmaa oppilaiden työskentelyn ohjaamiseen. Suhtaudun varauksella ajatukseen, että mediakasvatus automaattisesti vaikeuttaisi opettajan työtä pedagogiikan ulkopuolisilla haasteilla. Muuttuva kulttuuri asettaa tietysti uudenlaisia edellytyksiä oppimisympäristöille ja työtavoille, ja opettajuuden on suuntauduttava entistä enemmän kohti ympäröivää yhteiskuntaa, mutta sen tulee voida tapahtua kasvattajan työnkuvan sisällä. Opettajuuden laajentaminen mediakulttuurin sisältöjen ja tekniikan asiantuntijuudeksi on nähdäkseni yksi tiili siinä muurissa, joka saa opettajat pelkäämään (suuren tuntemattoman) mediakasvatuksen haasteita. Mediakasvatuksen tutkimuksesta pitäisikin entistä useammin johtaa sellaisia didaktisia ratkaisuja, jotka yhdistyvät kasvatuksen ja opetuksen perinteeseen.

Koululaitos on rakennettu kirjallisen kulttuurin maailmassa. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta aina oppikirjoihin ja tutkielmiin asti koulun työtavat kasvattavat oppilaita kirjallisen kulttuurin jäseniksi. Peruskoulutuksemme takaa kaikille tasavertaisen mahdollisuuden ryhtyä kirjailijoiksi tai osallistua julkiseen keskusteluun yleisönosastokirjoituksilla, mutta elokuvan ja television tekijöiksi kelpaavat vain harvat, erikseen koulutetut. Tasa-arvon toteutumisen kannalta se on väärä suunta.

Televisiota pidetään passiivisena ja tyhmistävänä mediana. Se ei ole ihme, sillä olemme liikkuvan kuvan vastaanottajina passiivisia, jopa tahallisen tyhmiä. Meillä ei ole oma-kohtaista kosketusta kuvakerrontaan, intuitiivisia työkaluja kuvallisten viestien rakenteiden näkemiseen. Emme osaa kuvitella maailmaa, joka rajautuu televisioruudun reunojen ulkopuolelle, emmekä usein edes yritä. Tyydymme siihen mitä näemme sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti, sisällöllisesti että laadullisesti. Tämä on haaste paitsi opettajille myös koko yhteisölle, joka elää ja työskentelee median parissa: Audiovisuaalinen kulttuuri tarvitsee huolta ja huolenpitoa samalla tavalla kuin kirjallinenkin kulttuuri olakseen rikasta ja moniarvoista. Jos emme voi toivoa mediaa pois, meidän on muutettava sitä – tai kasvatettava lapsemme muuttamaan sitä. Mediyhteiskunnassa tarvitaan lapsia, jotka ovat aktiivisempia katsojia, nuoria, jotka osaavat vaatia enemmän heille tarjotuilta viesteiltä ja tarvittaessa tehdä niitä itse. Monimutkaistuvassa mediaympäristössä tämänkaltaiset valmiudet ovat tärkeämpiä kuin koskaan – niin yksilön oman hyvinvoinnin, kulttuurin elinvoimaisuuden kuin demokraattisen yhteiskunnankin kannalta.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet

Ajankäyttötutkimus. Tilastokeskus. [WWW-dokumentti]

<<http://tilastokeskus.fi/til/akay/index.html>> (Luettu 9.4.2006).

Astruc, Alexandre 1995. Paras elokuvakirja. Toim. Peter von Bagh. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.

Debord, Guy 2005, Speaktaakkelin yhteiskunta. Helsinki: Summa.

Haveri, Jukka 1999. Rakennetaanko av-opetus oppilaan, opettajan vai median ehdoilla? Teoksessa Elävästi -kuvaa – kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta. Toim. Kaija Halme. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Johnson, Dawid W. & Johnson, Roger T. 2003. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Toim. Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan. Helsinki: WSOY. 119–136.

Kagan, Spencer & Kagan, Miguel 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Toim. Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan. Helsinki: WSOY. 24–47.

Kellner, Douglas 1998. Mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Korvenoja, Pekka 2004. TV-kameratyön perusteet. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Kotilainen, Sirkku 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa, Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Mediakasvatus. Toim. Sirkku Kotilainen, Mari Hankala, Ullamaija Kivikuru. Helsinki: Edita. 13–39.

Kotilainen, Sirkku 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Laiho, Katri 2005. Elämäni paras päivä koulussa! Pro gradu. Oulu: Oulun yliopisto.

Luukka, Minna-Riitta ym. 2001. Mediat nuorten arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Masterman, Len 1991. Medioita oppimassa: mediakasvatuksen perusteet. Suom. Toimitus Jukka Sihvonen. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallituksen julkaisuja.

Pönni, Antti 2003. Kone ja äly. Kameran katse Robert Bressonilla ja Jean Epsteinilla. Teoksessa Mediaa kokemassa: koosteita ja ylityksiä. Toim. Tanja Sihvonen & Pasi Väli-aho. Turku: Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. 207–235.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.

Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Toim. Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan. Helsinki: WSOY.

Sihvonen, Jukka 2004. Mediatajun paluu (pistokkeen päässä). Helsinki: Like.

Starck, Margaretha 1996. Kotkat eivät käytä portaita. Helsinki: Arator.

Suoninen, Annikka 2004. Mediakielitaidon jäljillä : lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.

Suoranta, Juha & Ylä-Kotola, Mauri 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.

Tuominen, Sirkku 1999. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa kevätlukukaudella 1998. [WWW-dokumentti] <<http://www.uta.fi/~jv46809/vipe/raportti/sisallys.htm>> (Luettu 9.4.2006).

Vapaa-aikatutkimus. Tilastokeskus. [WWW-dokumentti]
<<http://tilastokeskus.fi/til/vpa/index.html>> (Luettu 9.4.2006).

Varis, Tapio 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Julkaisussa Kivikuru, U. & Kunelius, R. (toim.) Viestinnän jäljillä. WSOY.

Vertov, Dziga 1984. Kino-eye – The writings of Dziga Vertov. Toim. Annette Michelson. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Muut lähteet

Haapaniemi, Rauno 2006. Haastattelu maaliskuussa 2006.

Haveri, Jukka 2006. Puhelinhaastattelu maaliskuussa 2006.

Kiesiläinen, Ismo 2006. Videolle kuvattuja muistiinpanoja nuorten esittämistä mielipiteistä Nuorten ääni -toimituksen palaverissa 2.3.2006 Malmilla Helsingissä.

LIITELUETTELO

Liite 1: Videokamera koulutyössä – didaktinen opas opettajalle (DVD)

Liite 2: Oppilaiden tekemiä videoita (DVD)

Liite 3: Ammatit-tehtävän käsikirjoituslomake

Liite 4: Oppilaiden kirjoittamia kuvausohjeita

Liite 1: Videokamera koulutyössä - didaktinen opas opettajalle

Oheisella DVD-levyllä on ensimmäinen versio www-julkaisuksi suunnittelemani Videokamera koulutyössä -oppaasta. Opas tarjoaa tiivistetysti tämän tutkielman keskeiset johtopäätökset ja niiden sovelluksia esimerkkeineen. Sen tarkoitus on antaa opettajille käytännön työkaluja videokameran käyttämiseen opetuksessa. Oheinen versio ei ole valmis, vaan se on tarkoitettu esimerkiksi tutkielman tuloksien soveltamisesta ja pohjaksi jatkokehittelylle. Sitä voidaan jatkossa täydentää kuvilla, videoilla ja perusteellisilla esimerkeillä. Opas on levyllä html-muodossa kansiossa \opas\index.html.

Liite 2: Oppilaiden tekemiä videoita

Oheisella DVD-levyllä on esimerkkejä videoista, joiden tekemistä käsittelen tutkielman luvussa 5. Kaikki videot ovat oppilaiden suunnitteleamia ja kuvaamia. Kestot vaihtelevat minuutista muutamaan minuuttiin. Videot ovat levyllä DVD-Video-muodossa.

DOKUMENTIN KÄSIKIRJOITUS

Dokumentin nimi: _____

Dokumentin aihe: _____

Kuvauspaikka: _____

Haastateltavan nimi ja ammatti: _____

Ohjaaja: _____

Kuvaajat: _____

Haastattelija: _____

Dokumenttimme kesto on noin viisi minuuttia. Siinä on kolme jaksoa:

- *Esittelyjaksossa* esitellään työpaikka sisältä ja ulkoa.
- *Seurantajaksossa* kuvataan työntekijää työnsä ääressä
- *Haastattelujaksossa* haastatellaan työntekijää

ESITTELYJAKSO

Näytämme työpaikasta seuraavat asiat ulkopuolelta:

Näytämme työpaikasta seuraavat asiat sisäpuolelta:

SEURANTAJAKSO

Kuvaamme työnteosta seuraavia asioita:

HAASTATTELUJAKSO

Haastattelukysymykset (4–6 kappaletta):

Ensimmäisten kuvastehtävien jälkeen oppilaat saivat tehtäväksi kirjoittaa itselleen ohjeita seuraavaa kuvausta varten otsikolla ”miten hyvä video kuvataan?” Kunkin oppilaan piti listata kaksi asiaa, joihin pitää pyrkiä ja kaksi asiaa, joita tulee välttää. Tämä lista on tiivistetty kooste kaikista ohjeista:

Näihin pitää pyrkiä:

Pitää puhua kuuluvasti.

Pitää tehdä kaikki reippaasti.

Pitää olla rauhallinen kun kuvaa.

Pitää olla asiallinen.

Pitää olla rauhallista.

Pitää olla asiaa ja tärkeää toimintaa.

Pitää olla faktaa ja asiaa.

Hyvin kuvataan kun ei heiluteta kameraa!

Hyvä elokuva on rauhallinen.

Pitää miettiä miten kuvaa.

Hyvä olla asiallinen.

Pitää olla hauska.

Tärkeää on elokuvassa että kaikkien täytyy keskittyä ja tehdä hyvää työtä ja kuvaajan pitää keskittyä.

Kuvaajan on oltava paikoillaan, kun kuvaa yhtä asiaa.

Näytelmän on oltava asiallinen ja todennäköinen.

Pitää suunnitella.

Pitää olla iloa ja jännitystä, surua ja loppu.

Näytelmän on oltava kiero, mutta hauskaa komediaa

Näitä pitää välttää:

- Ei saa möläyttää mitään plääplää juttuja.
- Ei saa heiluttaa kameraa.
- Ei saa kikattaa kameran takana.
- Ei saa riehua.
- Ei saa riehua.
- Ei saa heiluttaa.
- Ei pelleilyä ja tyhmiä asioita.
- Huonosti kuvataan kun ei kuvata sitä mitä pitäisi.
- Ei kikateta!
- Ei pelleillä
- Ei fiktiota ja ei riehumista.
- Pitää välttää kameranheilumista.
- Pitää olla riehumatta.
- Ei saa riehua, heiluttaa kameraa.
- Tärkeää ei ole pelleily ja riitojen tekeminen.