

Anri Gorski & Maria Laakkonen

”MEIJÄN PITI OTTAA PARI KERTAA OTTOJA
UUDESTAAN, KUN ME VÄHÄN NAURETTIIN SIELLÄ”

Taideperustainen toimintatutkimus kehitysvammaisten nuorten
toimijuuden tukemisesta elokuvakasvatuksen keinoin

Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

”Meidän piti ottaa pari kertaa ottoja uudestaan, kun me vähän naurettiin siellä”
– Taideperustainen toimintatutkimus kehitysvammaisten nuorten toimijuuden tukemisesta elokuvakasvatuksen keinoin

Anri Gorski & Maria Laakkonen

Kuvataidekasvatus

Pro Gradu -tutkielma, 2018

89 s., 4 liitettä

Avainsanat: elokuvakasvatus, erityinen tuki, kriittinen pedagogiikka, osallisuus, taideperustainen toimintatutkimus, toimijuus, yhteisöllinen taidekasvatus

Tutkielman saa luovuttaa kirjastossa käytettäväksi x

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme kehitysvammaisten nuorten toimintaa lyhytelokuvatyöpajassa toimijuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme on taideperustainen toimintatutkimus, jonka teoreettisen taustan muodostavat vammaistutkimus, kriittinen pedagogiikka, osallisuuden ja toimijuuden käsitteet, sosiaalipsykologian näkökulmat ryhmään ja vuorovaikutukseen sekä elokuvakasvatus. Tutkimusaineistomme koostuu toiminnan havainnoinnista, haastatteluaineistoista ja videotallenteista, jotka on kerätty työpajatoiminnan aikana. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten yhteistoiminnallinen lyhytelokuvaprojekti mahdollistaa erityisnuorten toimijuuden ja oman roolin löytämisen?
2. Miten vuorovaikutus toimii oppilasryhmän kesken lyhytelokuvaprojektissa?
3. Mitkä tekijät parantavat kehitysvammaisten nuorten toimijuutta lyhytelokuvaprojektissa?

Tutkimuksessamme tuotettu tieto kertoo siitä, että lyhytelokuvatyöpaja tarjosi kehitysvammaisille nuorille mahdollisuuden toimijuuteen. Erilaiset elokuvatuotannon tehtävät motivoivat ja innostavat nuoria kokeilemaan ja kiinnittymään erilaisiin toimenkuviiin, vaikka heillä on muuten toimijuuden muodostumista haittaavia laaja-alaisia oppimisvaikeuksia ja toimintakyvyn haasteita. Vuorovaikutuksen taso nuorten välillä vaihteli projektin aikana, koska intensiivinen projekti rikkoi rutiineja ja väsytti nuoria. Rauhallinen työskentelytahti, tuttu ja kiinteä ryhmä, kannustus sekä sosiaalinen ja psyykinen tuki työskentelyn aikana osoittautuivat kuitenkin toimijuutta tukeneiksi tekijöiksi kuten myös elokuvakasvatuksen mahdollisuudet kertoa tarinoita, soveltaa elokuvatekniikkaa sekä löytää omia elokuvatuotantoon liittyviä sosiaalisia rooleja, joiden puitteissa toimia osana yhteistä elokuvatuotantoa.

University of Lapland, Faculty of Arts and Design

"We had to shoot a couple takes more as we laughed a bit" – Art-based action research about endorsing young persons' human agency using film pedagogy

Anri Gorski & Maria Laakkonen

Art Education

Pro Gradu thesis, 2018

89 pages, 4 annexes

Keywords: art based action research, community-based art education, critical pedagogy, film pedagogy, human agency, participation, special support

We permit the pro gradu thesis to be used in the library x

ABSTRACT

In our Master's Thesis we observe the activities of young people with disabilities in a short film workshop from the point of view of human agency and interaction. Our research is an art-based action research in which the theoretical frame consists of the concepts of disability research, critical pedagogy, concepts of inclusion and agency, social psychology's viewpoints for group and interaction and film education. Our research material consists of activity observation, interview material and video recordings that were gathered during the workshop. Our research questions are:

1. How does a collaborative short film project advance human agency among special youth and help finding one's own role?
2. How does interaction work within the student group in a short film project?
3. Which factors improve human agency of young people with general learning disabilities in a short movie project?

The information produced in our research indicates that the short film workshop offered young people with intellectual disabilities an opportunity to become human agents. Various film production tasks motivate and inspire young people to experiment and engage in different types of work even though they have a wide range of learning difficulties and challenges for functional ability that otherwise hinder the formation of an agency. The level of interaction among young people varied during the project as an intensive project broke routines and tired some of the students. However a calm pace at work, a familiar and solid group, encouragement, social and psychological support during work proved to be agency-supporting factors as well as the possibilities of film education to tell stories, engaging with different parts of film technology and finding a clear social role to work in as a part of the youth's own film production.

SISÄLLYS

1.	Johdanto	6
1.1.	Tutkimuksen lähtökohtia	6
1.2.	Tutkimuksen konteksti	8
2.	Kehitysvammaisuus ja taidekasvatus	9
2.1.	Kriittisen pedagogiikan lähtökohtia	13
2.2.	Yhteisöllinen taidekasvatus	16
2.3.	Osallisuuden ehdot ja osallisuuden toteutumisen arvioiminen	17
2.4.	Toimijuus	18
2.5.	Ryhmän toiminta ja vaiheet	20
2.6.	Roolit	22
3.	Elokuva itseilmaisun ja toimijuuden rakentumisen välineenä	24
3.1.	Mediakulttuuri ja mediakasvatus	24
3.2.	Elokuva ja elokuvakasvatus	24
3.3.	Elokuvakasvatuksen mahdollisuudet	25
4.	Taideperustainen toimintatutkimus	29
4.1.	Tutkijan rooli taideperustaisessa toimintatutkimuksessa	31
4.2.	Tutkimuksen etiikka	32
4.3.	Aineistotriangulaatio	34
4.3.1.	Aineiston keruu	34
4.3.2.	Aineiston analysointi	36
5.	Toiminnan kuvaus ja analysointi	38
5.1.	Lämmittelyvaihe	40
5.1.1.	Kameran käsittely	42
5.1.2.	Roolit luokkayhteisössä	44
5.2.	Suunnittelu ja käsikirjoittaminen yhdessä	46
5.2.1.	Elokuvan aiheet ja rakenne	49
5.2.2.	Roolitus	51
5.2.3.	Kuvauskalustoon tutustuminen	53

5.3.	Kuvaukset	55
5.3.1.	Lähestyvät kuvaukset	55
5.3.2.	Ensimmäinen kuvauspäivä	56
5.3.3.	Toinen kuvauspäivä	62
5.4.	Elokuvan leikkaus ja ensi-ilta	66
5.4.1.	Epävarmuutta leikkauspöydällä	66
5.4.2.	Jaettua ylpeyttä ensi-illassa	68
6.	Johtopäätökset	73
6.1.	Keskeiset tulokset	73
6.2.	Tutkimuksen arviointi	77
6.3.	Pohdinta	79
	Lähteet	82
	Liitteet	90

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen lähtökohtia

Pro gradu -tutkielmamme aiheena ovat kehitysvammaiset nuoret elokuvan tekijöinä ja työpajaan osallistujina. Tutkielmamme on taideperustainen toimintatutkimus, jossa tarkastelemme elokuvakasvatuksen ja yhteisöllisen taidetoiminnan mahdollisuuksia erityisen tuen tarpeen pienryhmän kanssa toteutettavassa tutkimuksessa. Haluamme tutkia mahdollisuuksia osallistaa nuoret tuottamaan elokuvan, jossa heidän ajatuksensa ja tapansa nähdä maailmaa tulevat ilmi.

Me olemme molemmat kiinnostuneet audiovisuaalisesta kerronnasta sekä omassa taiteellisessa ilmaisussamme että opetuksessa. Maria Laakkonen on aikaisemmin opettanut lapsille ja nuorille animaation tekoa ja ohjannut kirjatrailerityöpajoja. Anri Gorski on käsikirjoittanut, ohjannut ja tuottanut lyhytelokuvia sekä pitänyt elokuvaan liittyneitä oppitunteja lapsille ja aikuisille. Meillä kummallakaan ei ole erillisiä erityispedagogiikan opintoja taustallamme, mutta ajatteleme, että elokuva on erityisesti erityisen tuen tarpeessa oleville nuorille sopiva ilmaisuväline. Luotamme siihen, että oma asiantuntemuksemme elokuvan teosta ja työpajojen ohjaamisesta, nuorten kuunteleminen sekä henkinen ja tekninen tuki riittävät siihen, että nuoret saavat elokuvastaan heille mieleisen. Elokuvatyöpaja toteutetaan siis nuorten ehdoilla ja heidän tarpeitaan ja toiveitaan kunnioittaen.

Erityistaidekasvatusta tutkivan taidekasvattaja ja taiteen tohtori Minna Haverin (2015) mukaan kehitysvammaiset nuoret kohtaavat poikkeavan ulkonäkönsä ja käytöksensä vuoksi katseita mihin ikinä he menevät, vaikka he jäävät yhteiskunnassa ja taiteessa marginaaliin. Haveri kertoo, että hänen kohtaamiensa nuorten kokemuksissa näkymättömyys on kuitenkin kauheinkin asia, jonka he voivat kohdata. Erilaisuudestaan huolimatta he haluavat olla näkyviä yhteiskunnassa. (Haveri 2015, 64.) Ajatuksena tässä taideperustaisessa projektissa ei kuitenkaan ole tuoda nuoria esille erityisesti kehitysvammaisina. Kasvatustieteen tohtori Marjatta Bardyn (2007, 26) mukaan valtakulttuurista poikkeavia ei tarvitse luokitella, jos he saavat tulla esille kiinnostavina persoonina, mikä mahdollistaa merkityksellisen kanssakäymisen ja kertoo ennen kaikkea siitä, mitä tekijöiden päässä liikkuu. Kriittinen pedagogiikka, joka korostaa demokraattista kasvatusta ja dialogisuutta, muodostaakin tärkeän lähtökohdan tutkielmallemme. Kiinnostuksemme on se, miten elokuvakasvatusprojekti onnistuu erityisen tuen piirissä olevien nuorten kanssa, joten tarkastelemme osallisuuden ja toimijuuden muodostumista.

Haluamme antaa nuorille mahdollisuuden tulla nähdyiksi ja osallistua projektiin, jossa he pääsevät osaksi elokuvan teon vaiheita. He saavat myös ymmärryksen siitä, miten lyhytelokuva syntyy ja mitä sellaisen tekeminen vaatii. Ajattelemme, että tämä vahvistaa nuorten toimijuutta ja heidän tunnettaan siitä, että heitä kuullaan ja heidän kokemuksensa nähdään tärkeinä ja arvokkaina.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten yhteistoiminnallinen lyhytelokuvaprojekti mahdollistaa erityisnuorten toimijuuden ja oman roolin löytämisen?
2. Miten vuorovaikutus toimii oppilasryhmän kesken lyhytelokuvaprojektissa?
3. Mitkä tekijät parantavat kehitysvammaisten nuorten toimijuutta lyhytelokuvaprojektissa?

Tutkimme elokuvakasvatusprojektiin osallistuvien nuorten toimijuuden muodostumista sekä ryhmän toimimista osana lyhytelokuvaprojektia, mihin liittyy olennaisena osana projektin synnyttämän vuorovaikutuksen tarkastelu ryhmässä. Samalla myös muokkaamme ja kehitämme työpajaa pitäen silmällä sitä, miten se mahdollistaa osallisuuden erityisen tuen tarpeessa oleville nuorille. Kuvio 1 esittää tutkimuksemme kannalta olennaisimmat käsitteet ja niiden suhteet. Tarkastelemme siis kutakin yksilöä osana ryhmää. Yksilön osallisuuden mahdollisuuksien kannalta tarkastelemme tämän toimintaa ja vuorovaikutusta sekä näiden tuloksen reflektointia. Ajattelemme näiden vahvistavan yksilön toimijuutta ja rakentavan yhteisöllistä tietoa.



Kuvio 1: Yksilön toimijuuden vahvistuminen ja yhteisöllisen tiedon rakentuminen

Meillä on käytössämme toimintatutkimukselle ominaisesti menetelmätriangulaatio. Tutkimuksemme aineisto koostuu työpajoissa keräämistämme videotallenteista, nuorten kuvaamista harjoituksista sekä jokaisen työpajapäivän päätteeksi äänittämistämme päiväkirjakeskusteluista. Lisäksi haastattelemme luokan opettajaa eri vaiheissa tutkimusta sekä toteutamme projektin päätteeksi ryhmäkeskustelun nuorten kanssa.

1.2. Tutkimuksen konteksti

Teemme tutkimuksemme lappilaisessa yläkoulussa ja ryhmässä, joka muodostuu erityistä tukea saavista oppilaista. Erityisen tuen ehdot on määritelty perusopetuslaissa (1998/628). Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus toteutetaan oppilaan edun mukaisesti ja se järjestetään joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki §17.) Erityisen tuen päätös tarkoittaa sitä, että oppilaan opetus toteutetaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaan, joka suunnitellaan vastaamaan oppijan yksilöllisiä tarpeita. Tuen tarve voi vaihdella oppiaineittain, mutta erityisopetus koskee erityisen tuen tarpeen osalta kaikkea oppilaan saamaa opetusta. (Opetushallitus.)

Tutkimukseemme osallistuu pienluokka, jossa on yhdeksän (9) oppilasta. Pienluokan opettajana toimiva erityisluokanopettaja kuvailee luokan oppilaita ”kehitysvammaisiksi nuoriksi, joilla on laajoja oppimisvaikeuksia sekä toimintakyvyn haasteita”. Kaikki työpajaan osallistuvat nuoret pystyvät kommunikoimaan kielellisesti ja ymmärtävät puhetta. Työpajaan osallistuvien nuorten fyysinen toimintakyky ei rajoita heitä osallistumasta mihinkään työpajan rooliin tai tehtävään. Työpajamme rakentuu niin, ettei tehtäviä tarvitse erikseen eriyttää, vaan nuoret voivat vapaasti valita, mihin ja milloin he haluavat osallistua.

Työpajamme on nelipäiväinen kokonaisuus. Joka päivä projektiimme on varattu kahdesta kolmeen oppituntia. Ensimmäisenä päivänä harjoitteleme kameran käyttöä ja teemme lämmittelyharjoituksia siihen ja muuhun yhteistoimintaan liittyen. Toisena päivänä laadimme yhdessä luokan kanssa käsikirjoituksen, minkä jälkeen testaamme työpajassa käytettäviä välineitä. Kolmas ja neljäs päivä käytetään lyhytelokuvan kuvauksiin. Tämän lisäksi käytämme työpajan jälkeen kolme tuntia elokuvan leikkaukseen kolmen luokan yhdeksäsluokkalaisen oppilaan kanssa sekä noin tunnin elokuvan ensi-iltaan.

2. Kehitysvammaisuus ja taidekasvatus

Tässä tutkielmassa emme lähesty kehitysvammaisuutta lääketieteellisten diagnoosien tai erityispedagogiikan käsittein, koska pidämme niitä liian rajoittuneina aiheemme käsittelyyn. Käytämme sen sijaan sosiaalipoliittista vammaisuuden määritelmää. Sosiaalipoliittisen näkemyksen mukaan vammaisuus on sosiaalinen konstruktio, ja sen tuottamat rajoitukset tulevat ulkoapäin määriteltynä (Kallio-Tavin 2013, 43). Mitään ihmisryhmää ei pitäisi nähdä heidän toimintarajoitteitensa mukaan määriteltynä, vaan kaikki tulisi nähdä heidän rooliensa ja kykyjensä kautta yksilöinä (Haveri 2016, 26). Tässä tutkimuksessa kehitysvammaisuus ja erityisen tuen tarve luovat tutkimuksemme viitekehysten. Emme siis täysin pysty olemaan määrittelemättä työpajatoimintaan osallistuneiden nuorten erityislaatuisuutta, mutta näemme tutkimukseen osallistuneet henkilöt ennen kaikkea yksilöinä, joilla on omat persoonallisuutensa, kykynsä ja kiinnostuksen kohteensa. Myöskään nuorten taiteellisen produktion tarkoitus ei ole alleviivata heidän erityisiä tarpeitaan. Tällaisessa taideperustaisessa projektissa, joka ei pyri poliittiseen tai muuten laajaan vaikuttavuuteen tarkoituksena on tuoda esille se, mikä on tälle ihmisryhmälle merkityksellistä (Bardy 2007, 29).

Kasvatustieteen tohtori Anneli Hermanoff (2016) määrittelee kehitysvammaisuuden väitöstutkimuksessaan niin, että se on vamma tai vaurio, joka voi ilmetä esimerkiksi uuden oppimisen tai ymmärtämisen haastavuutena. Vamma voi ilmetä yksilön ja ympäristön välillä esimerkiksi esteettömyyden vaatimuksena, joka kohdistuu rakennettuun ympäristöön. Hermanoffin mukaan kehitysvammaisuus haastaa myös pedagogisten ratkaisujen tekoa. Mikäli yhteiskunta ymmärtäisi ja tukisi näitä kehitysvammaisuuden ympäristölleen asettamia vaatimuksia, vammojen aiheuttamat haitat olisivat pienempiä. Hermanoff kuitenkin alleviivaa, että tarpeet ovat kaikilla samanlaiset diagnooseista riippumatta ja yhteiskunnan tulee turvata kaikille toimintamahdollisuudet oman elämänsä ohjaamiseen ja valintojen tekemiseen. Hän muistuttaa, että kehitysvammaisuus on loppujen lopuksi vain ihmisen yksi ominaisuus. Huomio tulisi kiinnittää siihen, millaisella tuella kehitysvammainen henkilö voisi elää mielestään hyvää elämää. (Hermanoff 2016, 17–18, 44.) Puhuessamme kehitysvammaisista nuorista viittaamme oppilaisiin, joilla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia ja toimintakyvyn haasteita.

Emme näe, että kehitysvammaisten elämää koskevat rajoitteet johtuvat suoraan heidän elimellisistä vammoistaan, vaan siitä, ettei kehitysvammaisille tarjota

mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan niin, että heidän erityistarpeensa otettaisiin huomioon ja tätä kautta mahdollistettaisiin heidän toimijuutensa. Haverin (2016) mukaan erityistaidetoiminnasta erityistä tekee tuen tarve, joka vaihtelee yksilöllisesti ja tilannesidonnaisesti. Kehitysvammaiset ovat heterogeeninen ryhmä ja tuen tarve voi vaihdella henkisestä fyysiseen ja käytännölliseen. Erityinen tuki tarkoittaa ennen kaikkea osallisuuden esteiden poistamista. (Haveri 2016, 30–31.)

Kehitysvammaisten kyky ilmaista itseään kielellisesti vaihtelee paljon. Taide voi tarjota puhutun ja kirjoitetun kielen rinnalle tai sijaan kommunikaatiovälineen, jonka avulla kehitysvammaiset voivat ilmaista ajatuksiaan ja kertoa elämästään ja tulla näin näkyviksi yhteiskunnassa. (Haveri 2015, 65.) Av-kielen (audiovisuaalisen kielen) ymmärtäminen mahdollistaa mediapedagogi Jukka Haverin mukaan todellisuuden hahmottamisen. Mikäli kouluissa opetetaan audiovisuaalista viestintää, käytettävät keinot ovat havainnollisia. Opiskelu ei ole näin ollen Haverin mukaan sidottu aiempaan tietotaitoon. Joillekin av-kieli saattaakin olla käsitteiden varaan rakentuvaa äidinkieltä luontevampi ilmaisukanava. (Haveri 1999, 18.) Näkemyksemme mukaan tämä tekee elokuvakasvatuksesta otollisen ilmaisuvälineen erityisryhmälle, jolla on erilaisia haasteita.

Yksilön todellisuuskäsityksiin on mahdollista vaikuttaa hänen käsityskykynsä puitteissa. Yksilön todellisuuskäsitys muodostuu, kun hän työstää ja tulkitsee informaatiota ymmärryksensä rajoissa. Aistikokemukset jäsentyvät, kun yksilö luo mielessään rakenteita ajalle, syylle, määrälle ja tilalle. Vaihtelevat kokemukset näistä eri osatekijöistä tukevat todellisuuskäsityksen muodostumista, ja tästä syystä virikkeellisen ympäristön ja vaihtelevien kokemusten avulla voidaan vaikuttaa ajatusten sisältöihin ja samalla tukea ja vahvistaa kehitysvammaisen todellisuuskäsitystä. Kasvattajalle tämä tarkoittaa sellaista ohjaamista ja tukemista, jossa hän välittää tietoa todellisuudesta sellaisella tavalla, että kasvatettava pystyy vastaanottamaan ja käsittämään tämän tiedon. (Kaski, Pihko & Manninen 2009, 188.)

Kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ja nuorten kanssa tehtyjä projekteja on tutkittu melko vähän. Taiteen tohtori Mira Kallio-Tavin (2013) on tarkastellut väitöskirjassaan maalaustapahtumia autistisen pojan kanssa eettisen kohtaamisen näkökulmasta. Elli-Noora Aila (2016) on pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt taidemuseovierailun liittämistä erityisopetuksen kuvataideopetukseen. Tutkielma avaa erityisopetuksen kuvataideopetuksen laaja-alaisia merkityksiä moniaistisen taiteen tutkimisen ja tekemisen kautta. (Aila 2016, 54.)

Taidekasvattajina erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten kohtaaminen elokuvaprojektissa tarkoittaa meille taitoa ohjata nuoria toimimaan heille sopivalla tavalla niin, että he pystyvät tuomaan omia käsityksiään ja ajatuksiaan osaksi luovaa taiteellista toimintaa. Toivomme, että he oppivat samalla hahmottamaan sen, millaisista osista elokuva rakentuu. Projektin onnistunut toteuttaminen vaatii meiltä hyvää ja perusteellista suunnittelua ja ennakkovalmisteluja, jotta saamme luotua sellaisen työpajan, joka auttaa nuoria toimimaan heille ominaisella tavalla.

Kehitysvammaiset saattavat kehitystasoltaan vastata ikäisiään nuorempia, mutta heidän kokemuksensa ovat rikkaampia ja moninaisempia kuin heitä nuoremmilla lapsilla (Kaski et al. 2009, 192). Taiteellinen työskentely näyttäytyy yhtenä tapana toteuttaa itseään ja reflektoida minäkuvaa ja maailmankuvaa fantasiaa ja todellisuutta sekoittaen, mikä tekee kokemukset ja elämäntarinan helpommin tulkittaviksi ja ymmärrettäviksi (Sava & Katainen 2000, 27–29). Juuri nuorten omat kokemukset ja ajatukset ansaitsevat tulla nähdyiksi ja kuulluiksi. Siten heitä kunnioitetaan ihmisinä, joilla on kykyjä ja mahdollisuus haastaa omaa osaamista ja saavuttaa uudenlaisia taitoja.

Luovan toiminnan avulla pyrimme synnyttämään kokemuksia osallisuudesta ja omien ideoiden esiin tuomisesta sekä ryhmässä toimimisesta. Tässä projektissa on tärkeää, että nuorilla itsellään on tunne siitä, että he voivat vaikuttaa siihen, millainen heidän lyhytelokuvastaan lopulta tulee. Osallistamme nuoret toimimaan kaikissa elokuvan teon vaatimissa tehtävissä heidän kykyjensä mukaisesti, jotta heidän roolinsa on elokuvan teossa mahdollisimman suuri. Emme halua tehdä asioita nuorten puolesta vaan annamme heille itselleen mahdollisuuden kokeilla eri välineitä ja menetelmiä. Työpajaohjaajina meidän tehtävämme on antaa neuvoja ja vinkkejä, mutta lopullinen päätösvalta siitä, minkälainen elokuvasta tulee, on nuorilla. Tässä on meille haastetta, sillä olemme tottuneet itse tekemään ja olemaan vastuussa lopputuloksesta tehdessämme omia projektejamme. Toivomme, että roolimme aktiivisen ja omaehtoisen oppimisen tukijoina välittyen sijaan, että olisimme tilanteen kontrolloijia, vaikka myös jälkimmäistä tarvitaan silloin, kun törmätään ristiriitatilanteisiin. Tällöin opettajan täytyy olla valmis ottamaan vastuu tilanteiden selvittäjänä.

Lääketieteen tohtori Markus Kaski, terveystieteiden lisensiaatti Anja Manninen ja lääketieteen tohtori Helena Pihko (2009) kuvaavat taiteellisen toiminnan suhdetta kehitysvammaisiin seuraavalla tavalla: Luovan toiminnan avulla kehitysvammai-

sia autetaan löytämään heidän persoonallisuuttaan ja tuntemaan ja ilmaisemaan tunteitaan, jolloin he oppivat ymmärtämään itseään paremmin. Taide on itsen ja ulkomaailman välisen kommunikaation muoto, joka vahvistaa omanarvontuntoa ja itsensä hyväksymistä. Kehitysvammaiset pystyvät luovaan toimintaan, mutta heidän on saatava kokea, ettei heille aseteta lopputuloksen suhteen odotuksia tai vaatimuksia. Tällöin he eivät epäile omia kykyjään. Kehitysvammaisten taiteellinen toiminta nähdään pitkäjänteisenä ja kuntouttavana prosessina, jolla on persoonallisuutta eheyttäviä vaikutuksia. (Kaski et al. 2009, 243.)

Projektimme ei ole kuntouttava tai terapeutin. Kallio-Tavinin (2013, 42) mukaan käsitys taiteellisesta toiminnasta terapeutisena toimintana on taidekasvatuksessa vanhentunut, sillä kehitysvammaiset nähdään ajattelevina ja myös omasta puolestaan puhuvina ihmisinä, joita ei tarvitse määritellä ulkoapäin. Itsetunnon tukeminen ja kuntouttaminen eivät siis ole vammaisten taidetoiminnan ytimessä vaan omaehtoinen ja avustettu taiteellinen työskentely (ks. Haveri 2015). Emme siis ajattele, että projektimme tarkoituksena olisi pelkästään tukea nuorten itsetunnon rakentumista ja eheyttää heidän persoonaansa. On hienoa, jos itsensä hyväksymistä ja omanarvontunnon vahvistumista tapahtuu, mutta haluamme ensisijaisesti antaa nuorille mahdollisuuden tutustua elokuvaan ilmaisumuotona ja taiteen tekemisen välineenä, joka antaa uudenlaisen mahdollisuuden kommunikoida.

Me myös haastamme nuorten taitoja, koska uskomme, että he voivat oppia elokuvan ilmaisua ja tekniikkaa. Taide on tekemisen muotona itseisarvo eikä niinkään väline esimerkiksi kuntoutumiseen. Pidämme taidetta ennemminkin osallisuuden ja toimijuuden mahdollistavana tekijänä, jonka avulla voidaan kommunikoida omia ajatuksia ja kokemuksia sekä ymmärtää audiovisuaalisen materiaalin tuottamisen lainalaisuuksia. Haverin (2015, 67) mukaan kehitysvammaisuus on pysyvä tila, jota ei tarvitse tai pysty parantamaan, minkä takia terapeutin näkökulma kehitysvammaisten taiteeseen ja taidekasvatukseen on liian kapea. Tea Tuiskuvaaran taiteen maisterin tutkinnon pro gradu -tutkielmassaan (2014) haastatteleuille taiteilijoille on arvokasta se, että he ovat saaneet kohtaamiltaan taiteen ammattilaisilta mallia luovaan työhön. Myös peruskouluaikeisten opettajien kannustuksella on ollut merkitystä. Tuiskuvaara myös tulkitsee, että haastateltavien toimijuus on laajentunut sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä yhteisöissä, joissa arvostetaan itseilmaisua. (Tuiskuvaara 2014, 155–157.)

Lähtökohtanamme on tulla luokkaan elokuvakasvatuksen asiantuntijoina ja innostaa oppilaita kokeilemaan ja etsimään yhdessä omia työskentelytapojaan. Kuvataiteen merkityksen voi nähdä myös laajemmin osana erityispedagogiikkaa, vaikka korostamme tässä tutkielmassa nimenomaan kuvataiteen taiteellisia puolia.

Tämän tutkielman yhteydessä toteutettava taideproduktio ei ole luonteeltaan pitkäkestoinen, mutta uskomme, että sen avulla voidaan tarjota kimmokkeita luovaan toimintaan, sillä nykYTEknologia mahdollistaa liikkuvan kuvan vaivattoman tallentamisen arjessa lähes missä tahansa olosuhteissa. Kuvaaminen ei ole teknisesti ylivoimaista tai monimutkaista, mutta ohjauksen avulla siihen voidaan tarjota virikkeitä ja uusia näkökulmia.

2.1. Kriittisen pedagogiikan lähtökohtia

Kriittinen teoria, josta kokonaisvaltainen taidekasvatus ammentaa, näkee opettajat kulttuuriryöntekijöinä, joiden työ on osa demokratiaan pyrkivää toimintaa ja taloudellisen ja sosiaalisen tasa-arvon edistämistä. Käsitteen laajentumisen myötä kulttuurityö pitää taiteen tohtori Marjo Räsänen (2015) mukaan sisällään myös kysymyksiä median vastaanotosta ja kansalaiskasvatuksesta. Kasvatusfilosofi Paulo Freiren ajatukset vaikuttavat kriittisen pedagogiikan taustalla. Ne tulivat kuvataidekasvatukseen 1970-luvulla ja nousivat jälleen pinnalle vuosituhannen vaihteessa. (Räsänen 2015, 34–36.)

Paolo Freiren sorrettujen pedagogiikka perustuu ajatukseen, että ihmisten suhteet toisiin ihmisiin muodostavat tietoisuuden, ja yhteisön jäseneksi tunnustetulle yksilölle mahdollistuu ihmisyyden kokemus. Nämä suhteet ovat aina valtasuhteita, joissa toinen on itsenäinen ja olemassa itseään varten, kun toinen taas on epäitsenäinen eli sorrettu ja olemassa toista varten. Sorrettu pystyy tunnistamaan oman ihmisyytensä alisteisesta asemastaan huolimatta. Freiren (2005) mukaan vain sorretut voivat toimia uuden yhteiskunnan synnyttämiseksi. Jokaiselle on suotava tasavertainen mahdollisuus kehittyä omaa elämäänsä hallitsevaksi subjektiksi ja kehittää ihmisyytensä eri puolia. Tärkeää on, että sorretut tiedostavat oman tilanteensa ja sen, että heidän on mahdollisuus muuttaa yhteiskuntaa. (Freire 2005, 20–25.) Näemme elokuvakasvatuksen vapauttavana yhteiskunnallisena kasvatuksena, joka voi tukea oppilaan omaa aktiivisuutta, dialogisuutta, monenkeskeistä yhteistyötä ja toimijoiden tasavertaistumista.

Meillä on esioletuksia ja käsityksiä siitä, millainen ihmisyyys on normaalia ja keskiarvon mukaista. Koulu on instituutio, joka välittää tällaisia tiedostamattomia näkemyksiä siitä, ketä kasvatetaan. Koulun tehtävänä Suomessa on kasvattaa tällaisia keskimääräisen käsityksen mukaisia keskiluokkaisen perheen ja suomalaissyntyisten vanhempien suomenkielisiä, vaaleaihoisia, heteroseksuaalisia ja luterilaisia lapsia. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 19.) Erilainen oppija on epänormaali ja ongelma. Koululaitoksemme ei kykene kohtaamaan erilaisuutta. Freiren (2005, 14) mukaan koulu ei tavoita lapsia, jos se ei puhu heidän kieltään. Haluamme luoda mahdollisuuksia kehitysvammaisten nuorten omien tunteiden, kokemusten ja tarpeiden ilmaisulle taiteen keinoin.

Mediakasvatus, joka korostaa yhteiskunnallisuutta kytkeytyy kriittisen pedagogiikan perinteeseen. Kriittinen kasvatus tähtää sellaisten yhteiskunnallisten käytäntöjen, jotka eriarvoistavat ihmisiä, näkyväksi tekemiseen ja sen mukaan opetuksen tulisi tarjota oppilaille kulttuurisen vastarinnan välineitä. Kriittisyys on kykyä nähdä vallitsevien uskomusten taakse. (Räsänen 2015, 301.) Kriittinen pedagogiikka kyseenalaistaa kasvatuksessa ja koulutuksessa vallitsevat normit. Sen keskeisiä kysymyksiä ovat: kenen vallassa kasvatus on, kenelle kasvatus on tarkoitettu, keitä kasvatettavista halutaan tehdä ja keiden yhteiskuntaa ja millaista yhteiskuntaa kasvatuksella pyritään edistämään. (Kiilakoski et al. 2005, 7–8.)

Paulo Freiren ajatukset vaikuttavat voimakkaasti filosofian tohtori Bell Hooksin valtauttamiseen pyrkivän pedagogiikan taustalla. Kasvatuksen ja koulutuksen tehtäväksi he näkevät sen, että moninaisista eriarvoisuuden ja sarron muodosta vapaudutaan. Hooksin osallistavassa pedagogiikassa vakiintuneita ajattelu- ja määrittelytapoja koulutuksessa murretaan sekä rajoja ja valtasuhteita uudistetaan tasa-arvoisen oppimisyhteisön luomisella. Äänen antaminen kaikille on Hooksin mukaan tärkeää. Osallistujia ovat niin opettajat kuin oppilaatkin ja he ovat aktiivisia toimijoita tunteineen ja kehoineen. (Vuorikoski & Rekola 2007, 10–11.)

Kriittisessä pedagogiikassa pidetään ihanteena yhteiskuntaa, jossa kaikista pidetään huolta, ja jossa vallitsee tasavertaisuus ja samat mahdollisuudet alistuksesta vapaaseen elämään ulotetaan kaikille. Tällaisessa yhteiskunnassa halutaan kasvatuksen kautta tukea demokratiaa, sosiaalisten verkostojen rakentumista ja ihmisten keskinäistä luottamusta. Kriittisen teorian tavoitteena on toive paremmasta tulevaisuudesta. Sen ihanteena on ihmisten yhdessä saavuttama vapautuminen heitä alistavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista rakenteista.

Kriittinen pedagogiikka siirtää kriittisen teorian tavoitteet kasvatustieteisiin ja huomioi kasvatustieteen varjopuolek. Kasvatustieteissä sopeutetaan, alistetaan ja tukahdutetaan erilaisuutta. Ne synnyttävät kilpailuasetelmia ja aiheuttavat paljon epätoivoa ja pettymyksiä kasvatettavissa. (Kiilakoski et al. 2005, 8, 13, 15.)

Kasvatustieteet perustuvat klassisen kehityspsykologian käsitykselle lapsen normaalista kehityksestä, esimerkiksi Piagetin ja Eriksonin teorioiden valossa, ja oletukseen lapsen kasvusta kohti aikuisuutta tiettyjen ennustettavien vaiheiden mukaisesti. Oletukset normaalista kehityksestä vaikuttavat sellaisten lasten elämään, joilla on elimellisiä vammoja. He muodostavat sosiaalisen ongelman, koska heidän kehityksensä autonomiseksi kansalaiseksi on kyseenalaista. Ongelmana on, että vammaisuus nähdään essentialistisena, koska vammaisuuden syy on lapsen biologisessa olemuksessa eikä yhteiskunnallisissa valtarakenteissa tai poliittisessa päätöksenteossa. (Vehmas 2005, 125.) Etuoikeutettu, normaalisti määritelty ryhmä näyttöytyy tällöin normaalina, kun taas kaikki muut ihmiset tulevat luokitelluiksi toiseuden käsitteen alle (Kallio-Tavin 2015, 25). Näemme kriittisen pedagogiikan edistävän demokratiakehitystä, jossa tällainen normaalin käsite tulee kyseenalaistetuksi. Yksilön kehitysvamma tai muu ominaisuus ei määritä hänen toimintamahdollisuuksiaan, kun annettu tuki on riittävää ja mahdollistaa yksilön osallisuuden ja sitä kautta toimijuuden, joka parantaa hänen elämänlaatuaan.

Periaatteiltaan kriittinen pedagogiikka on käytäntöihin suuntautunutta, ja sillä on myös yhteiskunnallinen orientaatio, minkä vuoksi sitä voidaan pitää myös toisenkasvatuksen mahdollisuutena (Kiilakoski et al. 2005, 13–14). Hiltusen ja Jokelan (2001, 17) mukaan taide ei ole mekaaninen sosiaalisen muutoksen väline, vaan taiteen voima nousee sen ennakoimattomuudesta ja kyvystä löytää erilaisia ratkaisutapoja eri tilanteisiin. Taidekasvattajina tämä on meille tärkeä näkökulma tässä elokuvakasvatustieteen projektissa, sillä se, mitä teemme ei tähtää konkreettiseen sosiaaliseen muutokseen tai vaikuttavuuteen, vaan projektimme lähtökohtana on kiinnostus nuorten omilla ehdoilla tapahtuvaan ajatusten ja kokemusten esiintuomiseen ja siihen, miten ne muuntuvat fiktiiviseksi näytelmäelokuveksi.

Kriittisen kasvattajan tehtävänä ei ole toimia kasvatettavien puolesta, vaan toimia heidän innostajanaan. Kriittiseen pedagogiikkaan kuuluu luottamus ihmisten kykyyn saada itse aikaan muutoksia. (Kiilakoski et al. 2005, 13–14.) Kasvatustie-

teen tohtori Leena Kurki (2005) käsittelee innostamista eli ihmisten herkistämistä ja yhteen johdattamista, jonka perustana on osallistuminen. Innostamisen avulla pyritään aikaansaamaan sellaisia kokemuksia, joiden avulla ihmiset uskaltavat vähitellen ilmaista itseään paremmin. Tällöin vahvistetaan myös yhteisöön kuulumisen tunnetta. Kurki näkee kriittisen pedagogiikan emansipatorisena. Hänen mukaansa se saa ihmiset liikkeelle ja motivoitumaan. (Kurki 2005, 335–336.)

Kurjen ajatukset ovat personalistisia. Personalismin ydinsanoma on se, että ihminen on ainutkertainen ja arvokas ja tuo ainutlaatuisuus syntyy dialogisessa suhteessa toiseen ihmiseen ja 'moniin toisiin'. (Kurki 2005, 339.) Freire (2005, 43) käsittää Kurjen tapaan opetuksen dialogisena suhteena, jossa sekä opettaja että oppilas voivat oppia toisiltaan. Dialogisessa opetuksessa on tärkeää, ettei toista määritellä ilman hänen mahdollisuuttaan tulla vaikuttaneeksi siihen, miten hänet nähdään (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 318–319). Kasvatustoiminnan eettisyyden määrittää siis jokaisen ihmisen arvokkuuden, toimijuuden ja vastuun tunnistaminen (Kiilakoski et al. 2005, 13–14). Kasvatustieteen tohtori Inkeri Sava (1998) käsittelee dialogisuutta taiteellisen oppimisprosessin kannalta. Savan mukaan dialogisessa menetelmässä on lähdettävä siitä oletuksesta, ettemme ymmärrä toisiamme, vaan annamme toiselle mahdollisuuden tulla ymmärretyksi. Muiden havainnot, kokemukset ja tiedot ovat kuin peili ja laajennus omalle ymmärryksellemme. Jakamalla ymmärrystämme voimme kollektiivisesti tuottaa taiteellisia sisältöjä. Kulttuurisesti merkittävä kohtaaminen tapahtuu tällöin vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan kautta. (Sava 1998, 114–115.)

2.2. Yhteisöllinen taidekasvatus

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taide rakentuu paikallisesti ja yhteisöllisesti eikä sitä tuoda yksisuuntaisesti taidemaailmasta. Yhteisö tiedostaa, toimii ja tuottaa taidetta kuvataidekasvattajan ollessa osa tätä yhteisöä. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa korostuu vuorovaikutteisuus ja kommunikointi. Se on luonteeltaan toiminnallista ja performatiivista. (Hiltunen 2009, 109.) Yhteisöllinen taidekasvatus muistuttaa sosiokulttuurisen innostamisen ja kriittisen pedagogiikan periaatteita siinä mielessä, että se painottaa opettajan roolia innostajana ja osana prosessia sekä nostaa oppimisprosessin vuorovaikutteisuuden ja toiminnallisuuden tärkeään rooliin. Tästä syystä se sopiikin hyvin tutkimuksemme teoriaksi, sillä se soveltuu tutkimuskysymystemme käsittelyyn.

Taiteellisella toiminnalla pyritään muun muassa syventämään yhteisön jäsenten välisiä suhteita, tuottamaan osallistavaa ajattelua sekä suuntaamaan kohti sosiaalisten käytänteiden muutosta (Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015, 441). Tällaiset taiteellisen toiminnan tavoitteet sopivat tutkimukseemme hyvin, sillä teemme tutkimuksen koulukontekstissa. Koululuokka koostuu yhteisönä ihmisistä, jotka ovat valikoituneet ryhmään ilman, että he ovat itse voineet päättää kenen kanssa toimivat ja työskentelevät. Tutkimuksemme tarkoituksena on auttaa osallistujia löytämään omat paikkansa ja heille sopivat tehtävät lyhytelokuvaprojektissa ja näin vahvistaa osallisuuden kokemusta sekä itselle sopivien työskentelytapojen löytämistä ja ryhmässä toimimisen taitoja.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen taustalla on sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys, joka painottaa aktiivisuutta, oman kokemusmaailman merkitystä ja sosiaalista vuorovaikutusta oppimisprosessissa. Tieto on sosiaalisesti konstruotua ja tilannesidonnaista sen sijaan, että se olisi olemassa oppijasta riippumatta. (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi, Valkonen 2006.) Yhteisöllinen tiedon rakentaminen on tärkeä osa työpajaamme, koska projektimme idea pohjautuu yhdessä laadittuun elokuvakäsikirjoitukseen ja sen toteuttamiseen.

2.3. Osallisuuden ehdot ja osallisuuden toteutumisen arvioiminen

Osallisuus on ilmiö, joka toteutuu yksilön suhteessa moniin yhteisöihin. Sitä voidaan edistää monilla eri tasoilla ja laajuudessa. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 16–17.) Tässä tutkimuksessa osallisuuden laajuus käsittää pro gradu -tutkielmaamme kuuluvan elokuvaprojektin ja sen, miten tämä elokuvakasvatusprojekti mahdollistaa kehitysvammaisten nuorten osallisuuden pedagogisessa elokuvaprojektissa ja auttaa näin heitä löytämään omaa toimijuuttaan tukevia elokuvatuotannon rooleja.

Osallisuuden edistäminen voidaan karkeasti jakaa sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamiseen tai poliittiseen vaikuttamiseen. Osallisuuden edellytyksenä on ryhmän sosiaalisten suhteiden vahvistaminen silloin, kun puhutaan yhteisöllisyydestä ja ryhmäilmiöitä huomioivista työotteista. Osallisuuden sosiaaliset puolet koskettavat kaikkia nuoria, vaikka osallisuuden sosiaalisessa edistämisessä voidaan eritellä kohdennettuja toimia, jotka koskevat erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia ja nuoria. (Kiilakoski et al. 2012, 16–17.) Tutkielmassamme osallisuuden sosiaalinen edistäminen näkyy taideperustaisen toimintatutkimuksen toiminnan kriittises-

sä reflektoinnissa, jossa mietimme, miten toimintaa tulee kehittää, jotta nuorten erityisen tuen tarpeet tulee huomioitua projektissamme. Samalla olemme kiinnostuneita siitä, mitkä ovat kunkin yksilön mahdollisuudet vaikuttaa ja osallistua siinä erilaisiin toimenkuvuihin. Pohdimme mahdollisuuksiamme vahvistaa ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja toimintaa niin, että nuoret pystyvät työskentelemään projektissamme sujuvasti.

Olennaista on osallisuuden laatua tarkastellessa kysyä, miltä lapsista ja nuorista tuntuu eri yhteisöissä. Toinen tärkeä tekijä on tarkastella objektiivisesti, onko nuorille jaettu todellista valtaa, joka mahdollistaa laajemminkin osallistumisen yhteisen todellisuuden luomiseen sen sijaan, että heille mahdollistettaisiin toiminta vain heidän omista järjestetyistä maailmoistaan käsin. (Kiilakoski et al. 2012, 16.) Varsinkin nuorille annettun vallan itsemääräytyvyyttä on tässä tutkielmassa haastavaa arvioida, sillä oppilailla on erityisen tuen tarpeita ja he tarvitsevat ainakin jonkin verran ohjausta ja tukea, jotta heidän osallisuuteensa olisi mahdollista. He eivät siis kykene toimimaan täysin itsenäisesti. Tämä voi johtaa siihen, että heidän toimintansa perustuu heille annettuihin kapeisiin positioihin sen sijaan, että toimijuus toteutuisi täysimittaisena. Tämä asettaa meidät tutkijoina ja työpajaohjaajina kriittisen pohdinnan äärelle.

2.4. Toimijuus

Toimijuuden käsitteen voidaan yleisesti ajatella painottavan yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuutta vaikuttaa omaan toimintaansa ja siihen liittyviin valintoihin ilman, että toiminta määräytyy ulkoisten tai sisäistettyjen rakenteiden, kuten rangaistusten, sääntöjen ja palkintojen kautta (Tieteen termipankki 2015). Toimijuus on itsearvoisesti tärkeää, sillä se synnyttää pystyvyyden tunnetta ja halua sitoutua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 25).

Toiminnan yksi keskeisimmistä tunnuspiirteistä onkin Ronkaisen (1999, 50) mukaan intentionaalisuus. Elokuva on prosessi, johon intentionaalinen toiminta liittyy monessa eri vaiheessa ja monella eri tasolla, ja välillä esimerkiksi toiminnan muodot voivat vaikuttaa irrallisilta, kuten tehosteäännten tekeminen. Työpajamme nuorille toiminnan intentionaalisuus ei välttämättä hahmotu niin selkeästi kuin meille työpajaohjaajille.

Työpajamme elokuva tehdään koulussa, jossa vallitsee tietynlainen toimintakulttuuri. Se sitoo kokemukset koulun maailmaan, mikä tekee toimijoista tietynlaisia ja antaa toiminnalle sovittuja merkityksiä. (Ronkainen 1999, 55.) Toimijuuteen liittyvä toiminta on kirjavaa. Siihen kuuluvat niin ajattelu- ja valintaprosessit kuin tekeminen, tuottaminen ja rutinoitunut mahdollisesti näkymätön toiminta. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 21.)

Toiminnassa muotoutuu subjektiviteetti eli kokemushistoria. Toiminnanpsykologia väittää jokaisen merkityksellisen teon rakentavan henkilön subjektiviteettia. Toimijuutta voidaan lähestyä kahdella eri lähestymistavalla. Toimijalähtöiset lähestymistavat korostavat toimijuuden yksilöllisiä ehtoja kuten kokemusta omasta toimijuudesta ja luottamusta siihen. Toiminnanpsykologia näkee vapaan tahdon ja tietoisuuden omaavan ja omaa elämää hallitsevan yksilösubjektin olevan kuitenkin mahdottomuus, ja se hajauttaa ihmiset erilleen, sillä yksin yksilöt eivät onnistu saamaan aikaan muutosta. Tästä huolimatta toimijuus nähdään ihmisyyttä määrittäväksi. (Ronkainen 1999, 51–52, 84–85.) Toimijuuden nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa (Ojala et al. 2009, 15).

Rakennelähtöisissä lähestymistavoissa kontekstin tarkastelu rakentaa ehdot toimijuuden tarkastelemiselle. Konteksti voi olla paikallinen taso, jolloin keskitytään tarkastelemaan toimijan välitöntä lähiympäristöä tai yhteiskunnallinen taso, jossa tarkastelu kohdistuu yhteiskuntarakenteiden kuten sukupuolen, etnisen taustan tai yhteiskuntaluokan merkitykseen toimijuutta mahdollistavana tai rajaavana tekijänä. (Tieteen termipankki 2015.) Tutkielmamme luonteeseen, lyhytkestoiseen ja taideperustaiseen toimintatutkimukseen soveltuu parhaiten toimijalähtöinen lähestymistapa, koska emme pääse syvällisesti tarkastelemaan rakenteellisten tekijöiden vaikutusta toimijuuteen, vaikka se olisi erityisen tuen kannalta mielenkiintoinen näkökulma. Toimijuuden ymmärtäminen yhteiskunnallisena ilmiönä on merkityksellistä, sillä se tukee arvoja, joihin koulu kasvattaa oppilaita (Kumpulainen et al. 2010, 25). Toimijuuden käsite voi koskea laajimmillaan elämänkaaren käännekohtien kuvausta tai suppeimmillaan se voi keskittyä yksittäisten vuorovaikutuskäytänteiden tarkasteluun (Tieteen termipankki 2015). Tässä tutkielmassa toimijuutta tarkastellaan nimenomaan yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa.

2.5. Ryhmän toiminta ja vaiheet

Sosiaalipsykologiassa ryhmän nähdään koostuvan yksilöistä, jotka ovat tietoisia jäsenyydestään ryhmässä, ja siitä, että ryhmä pyrkii johonkin yhteiseen päämäärään. Ryhmän toiminta rakentuu vuorovaikutuksen varaan ja kaikki ryhmässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat jokaiseen ryhmäläiseen. Ryhmän kanssakäyminen perustuu välittömän vuorovaikutuksen osatekijöihin eli tunteisiin, ajatteluun, verbaaliseen ja nonverbaaliseen kommunikaatioon sekä toimintaan. Jäsenten odotetaan myös käyttäytyvän tiettyjen normien eli käyttäytymissääntöjen mukaan. Nämä piirteet erottavat ryhmän satunnaisesta joukosta ihmisiä. Ryhmään kuulumisen voi olla yksilön oma valinta tai sitten se voi johtua hänestä riippumattomista olosuhteista. Ryhmään kuulumisen merkitys vaihtelee yksilöillä sen mukaan, mitkä ovat hänen ja muiden ryhmään kuuluvien tarpeet ja motiivit. (Ojala & Uutela 1993, 87–88.)

Ryhmä toimii yksilölle refleктоimisen välineenä, eli se auttaa lisäämään yksilön itsetuntemusta. Ryhmä on kuin peili, jonka avulla yksilöt voivat heijastaa itseään ja toimintatapojaan muihin. Ryhmätilanne tarjoaa reflektiivisyyden kehittämiseksi alustan, sillä se edellyttää jatkuvaa sopeutumista ja valintojen tekemistä mutta tarjoaa myös uusia virikkeitä vuorovaikutukseen. Onnistuneet ryhmässä toimimisen kokemukset auttavat ihmisiä löytämään heille ominaisia rooleja eivätkä tasapäistä ja yhdenmukaista osallistujia. (Jauhiainen & Eskola 1994, 16.) Tutkimuksemme liittyvä työpajakokonaisuus mahdollistaa monenlaisten elokuvatuotannon roolien ottamisen, mikä on hyvä lähtökohta refleктоivan ajattelun syntymiselle.

Ryhmätilanteessa vaikuttavat yksilön yleinen elämäntilanne ja käsillä olevan tehtävän suorittaminen. Yksittäistä henkilöä koskevat tulkinnat on tehtävä varovaisesti ryhmätilanteen perusteella, koska hänen toimintaansa vaikuttavat myös tilanteen ulkopuoliset tekijät. (Jauhiainen & Eskola 1994, 31.) Emme tarkalleen tiedä, mitä nuorten elämässä on menossa, joten heihin on suhtauduttava ymmärtäväisesti. Vuorovaikutusta ei voi lähteä rakentamaan siitä, että kohtelemme toisia täysin samalla tavalla kuin kohtelisimme itseämme, koska ihmiset ovat erilaisia. On yritettävä kohdella toista enemmänkin niin kuin me omista lähtökohdistamme käsin uskomme toisen haluavan tulla kohdatuksi. Tämäkään ei ole helppoa, jos kokemusmaailmamme ovat kovin erilaiset emmekä ymmärrä toisiamme täysin. (Ojala & Uutela 1993.) Avoin vuorovaikutus, jossa tilanteeseen liittyvät asiat ja tunteet

kohdataan suoraan sekä edetään yhteisten päätösten avulla on demokraattinen toimintatapa, joka on ryhmän sosiaalisen kanssakäymisen perusajatus (Jauhiainen & Eskola 1994, 17). Avoimen vuorovaikutuksen avulla voimme ainakin yrittää vaikuttaa ryhmän käyttäytymiseen työpajatilanteissa, vaikka emme muuten välttämättä tiedä, mitä nuoret käyvät elämässään läpi juuri nyt.

Ryhmätilanteen ymmärtäminen ei ole helppoa, sillä ryhmätilanteessa on läsnä monta ihmistä ja heillä on omat elämäntilanteensa. Ryhmädynamiikka syntyy yksilöiden vaihtuvien elämäntilanteiden ja tilanteessa tapahtuvien asioiden vaikuttaessa koko ajan toisiinsa. Ryhmän jäsenet ennakoivat toisten toimintaa omien tulkintojensa perusteella. Tähän pätee se, että mitä enemmän ryhmän osallistujat merkitsevät toisilleen, sitä enemmän muiden ryhmän jäsenten toiminta vaikuttaa ryhmän jäsenen tulkintaan tilanteesta ja sen myötä myös hänen toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32.)

Ryhmän toimintaa tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää, miten tilanteen erityispiirteet vaikuttavat siihen. Ryhmädynamiikkaa ei tarkastella etsimällä tapahtumien ja tilanteiden yleisiä lainalaisuuksia vaan havainnoimalla yksilöllistä, konkreettista ja tilannesidonnaista toimintaa. Ryhmädynamiikan tarkastelussa päähuomio on yksilöiden toiminnassa, tilanteissa eikä tilanteiden luonteen ymmärtämisessä sinänsä. Havaintoyksikkönä on tällöin ihminen tilanteessa. Yksilön toiminnasta pyritään ymmärtämään esimerkiksi se, mihin henkilö pyrkii ja miten hänen pyrkimyksensä vaikuttavat ryhmään. Vastaavasti tarkastellaan sitä, miten ryhmä ja siinä tapahtuvat muutokset, kuten toisten ryhmäläisten pyrkimysten muutokset, vaikuttavat hänen toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33.) Tarkastelemme myös yleisellä tasolla sitä, minkälaisia yleistettäviä ja tunnistettavia ryhmän toimintaan liittyviä vuorovaikutustilanteita projektin aikana esiintyy. Nämä päätelmät teemme kuitenkin sen pohjalta, miten yksilöt toimivat ryhmässä ja miten tämä vaikuttaa ryhmään. Yksilöiden toiminnan tarkastelu on tällöinkin tärkeintä, mutta tarkastelun vieminen yleisemmälle tasolle auttaa meitä mahdollisesti hahmottamaan myös kokonaistilannetta, jossa ryhmä sillä hetkellä on.

2.6. Roolit

Rooli viittaa sosiaalipsykologiassa opittuun ja vakiintuneeseen tapaan käyttäytyä tietyissä tilanteissa (Ojala & Uutela 1993, 39). Roolit liittyvät olennaisesti vuorovaikutussuhteisiin ja niiden avulla näytämme eri puolia itsestämme. Roolit voidaan jakaa kollektiivisiin, sosiaalisiin ja persoonallisiin rooleihin. Kollektiivinen rooli on se, jonka huomaamme ihmisestä ensimmäisenä, ja se vaikuttaa väistämättä siihen, miten suhtaudumme häneen ja hän meihin. Kollektiivinen rooli kattaa esimerkiksi iän, sukupuolen, koon, etnisyyden ja yleisen ulkoisen olemuksen. Sosiaaliset roolit taas ovat sopimuksia, kuten opettajan ja kuuntelijan roolit. Nämä roolit ovat vaihtelevan joustavia, mutta yleensä niitä voidaan muuttaa nopeasti. Persoonalliset roolit eivät ole sopimuksia, mutta ne eivät myöskään ole itsenäisiä rooleja vaan liittyvät muihin rooleihin. Persoonallisiin rooleihin liittyy henkilökohtaisia tunteita, joita opitaan jo lapsena samaistumalla ja eläytymällä, minkä myötä ne liittyvät osaksi yksilön roolivarastoa. Ryhmässä ihmiset toimivat sekä sosiaalisella että persoonallisella roolitasolla. (Kopakkala 2011, 108, 100–101.)

Uudessa vuorovaikutustilanteessa yritämme tunnistaa henkilön antamien vihjeiden perusteella, minkälaisiin rooleihin hän voisi sopia. Tämän jälkeen henkilöön kohdistuvat odotukset mukailevat hänelle sovittamaamme roolia. (Kopakkala 2011, 98.) Tässä projektissa halusimme antaa nuorille mahdollisuuden valita itse, mitä he tekevät, vaikkemme voineet välttää sitä, että jollain tasolla sovitimme tietynlaisia rooleja tietyn tyyppisille persoonille. Elokuvan teossa on onneksi runsaasti erilaisia sosiaalisia rooleja, jotka tarjoavat erilaisille henkilöille hyvin mahdollisuuden kiinnittyä toimenkuviin, jotka tukevat heidän persoonallista rooliaan. Itselleen luontaisen roolin valitseminen helpottaa työskentelyä. Mahdollistimme kuitenkin myös sen, että nuoret saivat halutessaan vaihtaa roolejaan ja kokeilla erilaisia tehtäviä elokuvaprojektissa.

Kaikilla nuorilla oli mahdollisuus löytää myös heille luontainen ja heidän vahvuuksiaan tukeva sosiaalinen rooli elokuvatuotannossa sen lisäksi, että osa heistä halusi päästä kokeilemaan myös toisenlaisia toimintatapoja ja rooleja. Haverin (1999, 23) mukaan ryhmätyöskentelyllä pyritään vastuunottoon ja sitoutumiseen elokuvaprojektissa. Hänen mukaansa roolien ja tehtävien kierrättäminen on tärkeää, mutta se ei ole aina helppoa, koska oppilaat valitsevat tavallisesti tehtäviä, joissa he tietävät onnistuvansa.

Andrews, Guzman, Harrigan, Roman ja Soto (1999, 43) taas ovat sitä mieltä, että hyvä elokuvatyöryhmä koostuu erilaisista ihmisistä, joilla on erilaisia vahvuuksia. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että esimerkiksi ujo henkilö, jolla on vakaa käsi ja tarkka silmä, sopii hyvin kuvaajaksi, kun taas puhelias henkilö voi toimia reporterina. Nämä näkemykset ovat stereotysisempia kuin ranskalaisella elokuvakasvattaja Alain Bergalalla (2013, 144), joka painottaa sitä, ettei elokuvatyöryhmäläisten kuulu jäädä rooliensa vangeiksi. Yhteisöllisesti toimiva ryhmä voi joka tapauksessa ratkaista yhdessä sellaista, mikä ei yksin onnistuisi. Jokaisella oppilaalla on omat vahvuusalueensa, joita tulee hyödyntää. (Karppinen 2008, 107.)

Bergala näkee koululuokissa hierarkioita ja joukon kirjoittamattomia sääntöjä, joiden mukaan oppilaat asettautuvat omiin lokeroihinsa esimerkiksi kuvausprojekteissa. Näennäiskollektiivisissa kuvausharjoituksissa toistuvat usein tietyt hierarkiat, jotka ovat koululuokan kirjoittamattomia sääntöjä. Jo valmiiksi dominoiva oppilas päätyy ohjaajaksi, kun taas arka ja havainnoissaan tarkka persoona on yleensä kuvaussihteeri. Kameran saa kätevin poika. Näitä kaavoja on Bergalan mukaan ravisteltava, jolloin luomistyö saa kollektiivisen merkityksen kouluympäristössä. (Bergala 2013, 145.)

Elokuvatuotanto voi siis mahdollistaa koulussa uudenlaisten roolien löytämisen hyödyntämisen, jos projekti onnistuu eivätkä osallistujien roolit ole liian kaavaisia. Oma periaattemme tässä projektissa oli se, ettemme sanelleet nuorille sitä, mitä heidän kuuluu tehdä, vaan he itse valitsivat tehtävänkuvansa, olipa se heille stereotyyppinen tai ei. Emme nähneet, että aito osallisuus olisi ollut muuten mahdollista. Vähitellen elokuvaprojektin tullessa nuorille tutuksi kannustimme oppilaita uusiin toimenkuviin. Oppilaille oli kuitenkin aina lopullinen päätösvalta tarttua niihin tai hylätä ne.

3. Elokuva itseilmaisun ja toimijuuden rakentumisen välineenä

3.1. Mediakulttuuri ja mediakasvatus

Kun nuori pyrkii ymmärtämään itseään ja maailmaa, mediakulttuurilla on suuri rooli. Mediakulttuuri on mediakasvatuksen tutkija Sara Sintosen (2008) mukaan alati muuttuva prosessi, jossa peilataan identiteettejä monista eri lähtökohdista ja kommunikoidaan muun muassa merkkien ja symbolien avulla. (Sintonen 2008, 134–135.) Se on 2000-luvulla saanut uusia muotoja teknologiakehityksen myötä (Kupiainen & Sintonen 2009, 10). Monet lapset ja nuoret viettävät mediakulttuurin parissa suuren osan vapaa-ajastaan ja pitkälti kaupallistuneet mediakuvat luovat mallia ja ihanteita siihen, miten yksilön identiteetti muovautuu. Se on ilmiöiden ja ihmisten kohtaamispaikka. (Sintonen 2008, 134–135.)

Medialla viitataan analogisen ajan perinteisiin medioihin, digitaalisiin muotoihin niistä ja digitaalisen ajan uusiin medioihin. Kasvatustieteen tohtori Reijo Kupiainen ja Sintonen (2009) luonnehtivat digitaalisen ajan kulttuuria termeillä osallistuminen, jakaminen, levittäminen, kierrättäminen, yhteisöllisyys ja liittyminen. Digitaalisen ajan kulttuuria voidaan kutsua myös osallisuuden kulttuuriksi (participatory culture). Kynnys esteettiseen ilmaisuun ja kansalaisvaikuttamiseen ovat siinä matalia ja kulttuurin jäsenet tuntevat itsensä tärkeiksi tekijöiksi yhteisössään. (Kupiainen & Sintonen 2009, 14–15.)

Nuoren minuus rakentuu sen mukaan, mitä merkkejä hän hyväksyy minuutensa piiriin. Mediakasvatuksen tehtävä on tukea tätä identiteettityötä, oppilaan itsekriittisyyttä ja auttaa nuorta hahmottamaan itsensä osana maailmaa lisäten kulttuurintuntemusta. (Sintonen 2008, 134, 136.) Digitaalisen ajan mediakasvatusta voidaan Kupiaisen ja Sintosen (2009, 15) mukaan luonnehtia tavoitteelliseksi kasvatustoiminnaksi, joka perustuu vuorovaikutukseen ihmisten välillä sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen. Media-ilmaisu lisää tietoa itsestä ja lisää kyvykkyyttä ja halukkuutta vaikuttaa (Sintonen 2008, 140).

3.2. Elokuva ja elokuvakasvatus

Elokuva on yksi viestintäväline ja mediateksti. Sillä on oma ilmaisukielensä eli keinot, joilla se luo merkityksiä. Se on liikkeen taidetta. (Kejonen 1979, 91.) Elo-

kuvallinen rakenne toimii pohjana monille muille mediateksteille, kuten mainoksille, joten sen ymmärtäminen voi avata ymmärryksen myös muille medioille.

Elokuvakasvatus on elokuvan katsojaksi kasvattamista ja elokuvatiedon opettamista. Elokuvakasvatuksen tehtävä on kysymyksiä herättäminen siitä, kuka on tehnyt elokuvan, kenelle elokuva on suunnattu ja mitkä ovat sen tarkoitusperät ja vaikutuskeinot. (Sola & Viita 1999, 36, 39.) Tieto tekee elokuvasta elokuvahistorioitsija Peter von Baghin mukaan kiehtovamman. Elokuvan vaiheisiin ja mahdollisuuksiin tutustuminen on hänen mukaansa myös askel kohti kuvienlukutaitoa. (von Bagh 2009, 10.)

Elokuvakasvatus voidaan muun muassa elokuvakasvattajana toimineen Tommi Nevalan mukaan jakaa perinteiseen esteettiseen elokuvakasvatukseen ja mediakasvatukselliseen elokuvakasvatukseen. Esteettinen elokuvakasvatus painottaa elokuvan esteettisiä ja ilmaisullisia päämääriä. Esimerkiksi Bergala (2013) ja Sola ja Viita (1999, 36) näkevät, ettei elokuvan tarkoituksena ole toimia opetusvälineenä. Mediakasvatuksellinen elokuvakasvatus taas tähtää Nevalan mukaan nimenomaan siihen, että elokuvailmaisuuksia on välineenä eri aineiden opetuksessa ja ilmiöiden tarkastelussa. Samalla kun opitaan havainnoimaan jotain asiaa ja ilmiötä opitaan myös katsomaan sitä elokuvallisen kerronnan avulla. Nevalan mukaan nykyisessä koulujen elokuvakasvatuksessa tulisi hyödyntää sekä esteettistä että mediakasvatuksellista elokuvakasvatusta niin että ne limittyvät ja tukevat toisiaan. (Nevala 2008.) Elokuvakasvatuksella on siis monenlaisia mahdollisuuksia tukea lasten ja nuorten audiovisuaalisen kerronnan tajuja.

Elokuva on käytetty opetuksessa pitkään ja se on ollut osa suomalaisten koulujen opetusohjelmia jo 1950-luvulta lähtien (Nevala 2008). Se on edeltänyt mediakasvatustamme (Räsänen 2015, 296–297). 2000-luvun mediakasvatuskirjoissa elokuva on jäänyt vähälle huomiolle uusien medioiden kuten Internetin ja pelien tultua kuvioihin. Lapset katsovat kuitenkin edelleen paljon elokuvia, joten elokuvakasvatusta ei ole syytä unohtaa. (Raitaranta & Virtanen 2011, 7.) Nevalan (2008) mukaan elokuvalla ei ole sen ansaitsemaa paikkaa koulussa, koska sitä pidetään yleisyytensä vuoksi viihteenä.

3.3. Elokuvakasvatuksen mahdollisuudet

Elokuva sopii mielestämme hyvin erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten ilmaisuvälineeksi, sillä sen avulla voi parhaimmillaan kommunikoida ympäröivän maa-

ilman kanssa. Onnistunut elokuvakasvatus taas synnyttää halun vaikuttaa. Elokuvailmaisuus antaa tunteisiin vetoavan äänen tekijöilleen ja siten elokuvakasvatus tukee ihanteellisesti myös kriittisen pedagogiikan tarkoituksia. Sen lisäksi elokuvan teko tarjoaa mahdollisuuden yhdessäoloon ja kollektiiviseen kokemiseen – alustan nuorten ryhmäläistemme vuorovaikutukselle ja toimijuuden rakentumiselle. Elokuvaa on kutsuttu myös yhteistyön taiteeksi. (Kovanen et al. 2013, 96.)

Taiteen tohtori Teija Löytösen (2011) mukaan elokuvanteko, jonka taidepedagogiikka tapahtumisen tilana on mahdollistanut, antaa mahdollisuuden tarttua elämän kerrontaan. Löytönen näkee oman tai yhteisen kerronnan avaavan näköaloja koettuun ja elettyyn. Hänen mukaansa se voi avata näköaloja myös vaihtoehtoihin kertomuksiin. (Löytönen & Sava 2011, 104.) Näemme, että elokuvailmaisun avulla kehitysvammaiset nuoret voivat löytää itselleen uusia keinoja välittää ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Elokuvaprosjektissa esiintyy verbaalisia, visuaalisia, auditiivisia ja kinesteettisiä modaliteetteja eli laatuja. Kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa, musiikkia ja liikettä pidetään tärkeinä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä myös multimodaalisen oppimisen näkökulmasta. (Räsänen 2015, 100.) Erilaiset laadut mahdollistavat moniaistisen oppimisen ja erilaisten taitojen ja kokemusten hyödyntämisen osana elokuvaprojektia. Samalla nuoret oppivat myös tunnistamaan näiden osien merkityksiä osana elokuvailmaisua itse tekemisen ja oivaltamisen kautta.

Elokuvan teho perustuu sen mimeettisyyteen eli esittävän kuvan todellisuutta jäljittelevään luonteeseen, joka jossain määrin jäljittelee ihmisen näköhavaintoa mutta jäsentyneessä ja hallitussa muodossa. Tavanomainen ympäristön havainnointi perustuu siihen, että ihmisäivot järjestelivät havaintoja tavoitteellisesti. Kaikkea ei katsota, vaan havainnointi perustuu intentionaaliseen toimintaan, jossa ympäristöstä poimitaan enemmän tai vähemmän tietoisesti tietyt havaintoelementit. Esittävässä kuvassa visuaaliset ärsykkeet on valmiiksi järjestelty kokonaisuudeksi, jota voi tarkastella rauhassa, kuten valokuvassa tai maalauksessa, jolle katsoja itse antaa lopullisen merkityksen. Tämä pätee myös pitkälti liikkuvaan kuvaan, joka luo vahvan illuusion todentodentaisuudesta. Elokuvan maailmaan on helppo samaistua siitä huolimatta, ettei se vastaa täysin tavanomaista näköhavaintoa. Mieli korjaa elokuvan näennäiset puutteet, kuten liikkuvan kuvan kaksikulotteisuuden ja kuvan elementtien virheellisen koon, ja synnyttää elokuvan kokemuksen, joka upottaa katsojan elokuvan maailmaan. Elokuvan katsominen ja sen maailmaan uppoutuminen on subjektiivinen kokemus, joka synnyttää aina jonkinlaisen tunnereaktion ja elämyksen. (Hietala 2002, 82–84.)

Nuoret elävät kulttuurisessa todellisuudessa, joka välittyy pitkälti media- ja populaarikulttuurin kautta (Nyyssölä 2008, 30). Sekä lasten että aikuisten mielikuviin koostuu nykyään mediasta peräisin olevasta visuaalisesta aineistosta (Hietala 2002, 84). Elokuva taiteen muotona sisältää siis paljon sellaista tietoa, jota nuorilla on jo valmiiksi, vaikka tämä kaikki ei olekaan vielä tiedostettua ja jäsennehtyä tietoa. Bergalan (2013) mukaan oppilaiden oma tekeminen on tärkeää, jotta he saavat hankkia ensikokemuksen elokuvaan itse. Kokemuksessa on Bergalan mielestä jotakin korvaamatonta, sillä se eletään niin ruumiissa kuin aivoissa ja se antaa tietoa, jota ei Bergalan mukaan voi saavuttaa pelkästään elokuvia analysoimalla. (Bergala 2013, 123.) Videoita tekemällä alkaa ymmärtää, miten äänet, kuvaus ja editointi vaikuttavat elokuvan tuottamiin merkityksiin (Andrews et al. 1999, 43). Elokuvan kieltä alkaa ymmärtää uudella tavalla, kun elokuvaa tehdään itse. Tällöin lapsi perehtyy elokuvan ilmaisukieleen eli siihen miten elokuvan merkitykset syntyvät. (Kejonen 1979, 108.)

Taiteellisen tuottamisen nähdään kehittävästä taiteellista monilukutaitoa. Marjo Räsänen (2015) mukaan tuottaminen ja tulkinta ovat kuin saman kolikon eri puolet. Niitä voidaan opiskella sekä erikseen että toistensa instrumentteina: kuvien, musiikin, tanssin tai teatteriesityksen analysointi lisää ilmaisutaitoja ja ilmaisu puolestaan auttaa tulkinnassa. (Räsänen 2015, 114.) Bergalan mukaan tekeminen taas muokkaa oppilaan käsitystä omasta itsestään ja muille hänestä muodostunutta kuvaa. Hänen mukaansa on toisenlaista viisautta, aloitekykyä ja itseilmaisua, joka tulee mahdollisesti näkyväksi tehdyssä elokuvassa. Oppilaille avatut uudet mahdollisuuden kentät ovat esimerkiksi näyttelijän ilmaisua, kykyä rajata kuvaa näyttelijöiden liikkeitä mukailen, taitoa kirjoittaa rytmikästä ja elävää dialogia tai lavastuksen rakentamista lähes tyhjästä. (Bergala 2013, 145–146.)

Projektillamme oli tiukat aikarajat, joten jouduimme tekemään valinnan sen suhteen, onko elokuvakasvatustamme mediakasvatuksellinen vai esteettinen. Päädyimme esteettiseen elokuvakasvatukseen. Ajattelimme sen tukevan nuorten ajatusten ja mielenkiinnon kohteiden käsittelyä heitä kiinnostavalla tavalla. Päädyimme siihen, että nuoret tekevät fiktiivisen näytelmäelokuvan alun perin suunnitellun dokumentaarisen elokuvan sijaan, sillä fiktion kautta omien tunteiden ilmaiseminen on luontevampaa monille. Samalla projektissa opitaan lukuisia elokuvakerronnalle tärkeitä piirteitä, kuten klassisen draaman kaaren alku-keskikohdan ja loppu -juonirakenteen. Esteettisessä elokuvakasvatuksessa meillä oli myös hyvä mahdollisuus tutustuttaa nuoret valojen ja erikoistehosteiden, foley-äänten, kuvakokojen ja -kulmien käyttöön.

Vanhastaan esteettisessä elokuvakasvatuksessa on painotettu opettajan kaikkietävyttä ja kaupallisen elokuvan turmiollisuutta ja negatiivisia vaikutuksia oppilaan henkiseen kehitykseen. Nevalan mukaan perinteisen esteettisen elokuvakasvatuksen näkemykset elokuvan taideolemuksesta ja tekijyydestä sopivat kuitenkin nykyaikaiseen elokuvakasvatukseen. Perinteisen elokuvakasvatuksen vaalimisen Nevala näkee tärkeänä, jotta nuoret voivat kehittää omaa elokuvamakuaan ja omaehtoisella tekemisellä oppia elokuvan tekniikkaa ja ilmaisua. (Nevala 2008.) Tällöin elokuvakasvatuksen tehtävänä ei ole niin yksiselitteisesti määrittellä hyvän ja huonon sekä populaari- ja taide-elokuvan rajoja, vaan antaa välineitä elokuvailmaisun kehittämiseen ja ymmärtämiseen. Suhtautuminen elokuvaan on Bergalankin mukaan aivan liian analyttinen. Elokuvalle ei anneta aikaa eikä sitä käsitellä taiteena, luovana prosessina. (Bergala 2013, 17).

Sava (2011) pohtii tosiasian voivan saada muuntuvia tulkintoja metaforisina, symbolisina ja fiktiivisinä ilmaisuina. Hän toteaa, että tiedon sosiaalisella rakentamisella voi yrittää ymmärtää taiteeksi tehdyn teoksen takana tai mielen syvyyksissä olevaa. Dialogisessa tapahtumisen tilassa ihmiset tarkastelevat yksilöllisiä ja yhteisiä kokemuksiaan, tarinoita ja tunteita. (Löytönen & Sava 2011, 101, 106.) Fiktiivisen näytelmäelokuvan kautta halusimme synnyttää nuorten keskuuteen dialogisen tapahtumisen tilan, jossa nuoret yhdessä toistensa kanssa pääsevät rohkeasti tulkitsemaan ja luomaan ymmärrystä maailmasta, itsestään ja toisistaan monimerkityksellisesti sekä kielen että taiteen keinoin.

4. Taideperustainen toimintatutkimus

Toimintatutkimus ei ole tutkimusmenetelmä sanan varsinaisessa merkityksessä vaan lähestymistapa, jonka sisältö määräytyy tutkittavan aihepiirin mukaisesti (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35). Tässä tutkimuksessa taideperustaisuus on lähestymistapa ja taiteellinen yhteistoiminta elokuvakasvatuksen viitekehyksessä on sisältö, jota tarkastellaan toimintatutkimuksen avulla. Nämä tutkimukselliset valinnat rajaavat tarkastelumme työskentelyprosessiin lyhytelokuvan parissa ja taiteellisen lopputuloksen tarkasteluun ja tulkintaan.

Taiteeseen perustuvalla tutkimuksella viitataan tutkimukseen, joka on pedagogisesti painottunut. Lähestymistapa kytkeytyy käytäntöön, jossa kasvatuksen ilmiöitä tarkastellaan taiteista johdetuilla tutkimistavoilla. Taideperustainen tutkimus yhdistelee erilaisia metodisia näkökulmia ja siihen yhdistellään usein kasvatuksen ja kulttuuritutkimuksen metodeja kuten etnografiaa ja toimintatutkimusta. (Räsänen 2011, 270–272.)

Kollektiivinen tekeminen ja kokeminen ovat työpajassamme keskiössä eivätkä niinkään lyhytelokuvan taiteelliset ansiot. Taiteellinen produktio on kommunikaatiivinen ja kasvattava väline, joka on sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kehyksenä tutkimuksessamme. Vuorovaikutukseen pohjautuvaan sosiaaliseen toimintaan kohdistuvalla toimintatutkimuksella on yhteinen merkitys toimijoille. Ihmisten toiminta suuntautuu toisiin henkilöihin tai he ottavat nämä huomioon toiminnassaan. (Heikkinen 2007, 16–17.)

Yhteisön rooli, kontekstuaalisuus ja nykytaiteen toimintatavat kietoutuvat yhteen taideperustaisessa toimintatutkimuksessa. Osallistujien toimintaa tarkastellaan sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta ja suhteessa tutkittuun sosiokulttuuriseen toimintaan, jossa taiteellinen toiminta tapahtuu. Taiteellinen toiminta nähdään yhtenä vuorovaikutuksen muotona, joka tuottaa tietoa siinä missä kielikin. (Jokela et al. 2015, 435.) Taideperustainen tutkimus sopii sellaisiin projekteihin, joissa voi kokeilla tai löytää jotain uutta. Taiteiden avulla sosiaalista elämää ja vuorovaikutusta voidaan lähestyä sellaisilla menetelmillä, joiden antia muut tutkimusmenetelmät eivät tavoita. Esimerkiksi esittävät taiteet kommunikoivat vahvasti emotionaalista puolta. (Leavy 2009, 13.)

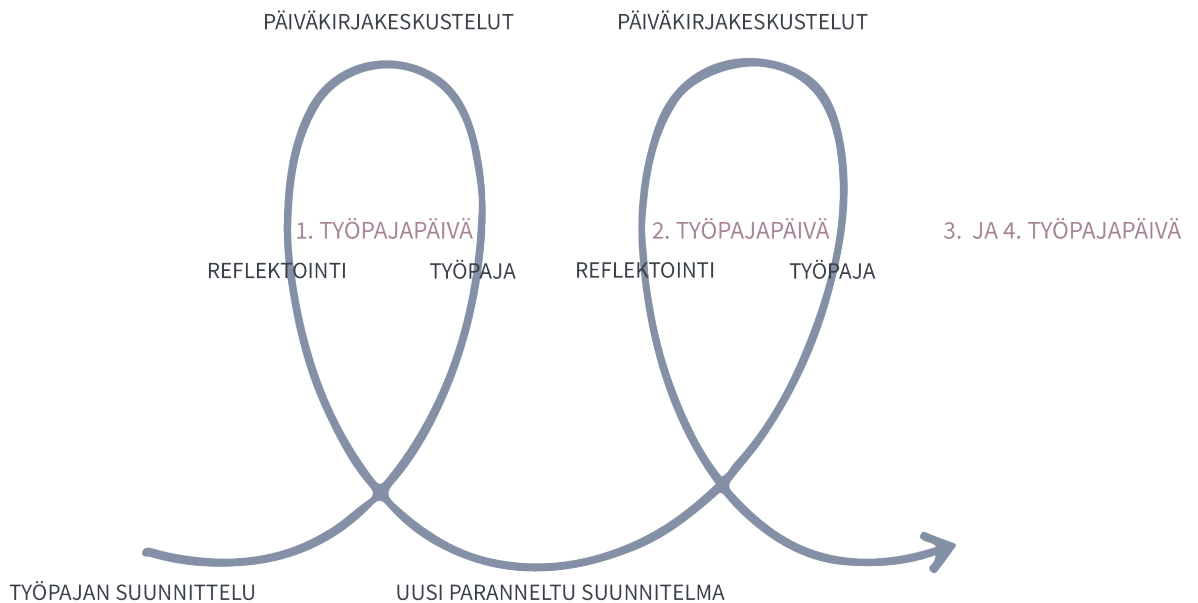
Taideperustaisen tutkimuksen avulla uskomme saavamme sellaista tietoa nuorten kokemusmaailmasta ja ilmaisusta, jota emme muulla tavoin pystyisi saavut-

tamaan. Tarkastelemme kehitysvammaisten nuorten ajatuksia ja tunteita lyhytelokuvan keinoin, mutta olemme ottaneet huomioon sen, ettei näyttelemine tai esiintyminen ole kaikille yhtä mieluisaa tai luontevaa. Näytelmäelokuva mahdollistaa monipuolisen osallistumisen erilaisiin tehtäviin, eikä kaikkien osallistujien ole pakko esimerkiksi näytellä, vaan he voivat toteuttaa taiteellista ajatteluaan esimerkiksi rajaamalla otoksen tai keksimällä juonenkääntein.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu ajatus siitä, että yksilöt pyrkivät kehittämään yhteisönsä toimintaa ja käytäntöjä paremmiksi kuin aikaisemmin. Tällöin myös kasvatetaan ymmärrystä toimintatavoista ja tilanteista, joihin ne liittyvät. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.) Tavoitteena on siis kasvattaa nuorten itseymmärrystä heidän omasta toiminnastaan sekä kehittää ryhmän sisäistä vuorovaikutusta yhteistoiminnan avulla. Taidelähtöinen toiminta voi uudella tavalla tuoda tietoisuuteen yhteisölle vakiintuneita käytänteitä, kuten sosiaalisia rooleja tai käyttäytymismalleja (Rantala 2013, 74). Toimintatutkimus hahmotellaan itsereflektiivisenä kehänä, jossa havainnointi, reflektointi ja uudelleen suuntautuminen seuraavat toisiaan. Toimintatutkimuksen kehämäisyyttä voidaan kritisoida siitä, että se antaa eteenpäin menevän ja kehittyvän kuvan toiminnasta, vaikka todellisuudessa toiminnassa ilmenee monenlaisia prosesseja, joita ei voi tiivistää ajassa etenevään ja kehittyvään spiraaliin (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36, 38). Myös tässä tutkimuksessa on huomioitava monenlaiset kokemukset ja ajatukset, jotka syntyvät tutkimukseen osallistujissa. Ei voida siis ajatella, että elokuvakasvatusprojektimme etenee suoraviivaisesti syvempään itseymmärrykseen ja ymmärrykseen yhteisön toiminnasta. On ymmärrettävä, että ryhmän sisäiset sosiaaliset suhteet ja prosessiin liittyvät tunteet ja kokemukset sekä ulkopuolisten tutkijoiden vaikutus voivat synnyttää ristiriitaisia tunteita ja kokemuksia.

Toimintatutkimusprosessissa yhteisen toiminnan tarkoituksena on aikaansaada tutkijan ja tutkittavien tietoisuuden kasvua ja näin muuttaa heitä aikaisempaa aktiivisemmiksi toimijoiksi. Tutkijan ja tutkittavien itsereflektio on siis tärkeässä osassa toimintatutkimusta. (Kuula 1999, 150.) Tavoitteenamme on siis auttaa nuoria löytämään omat ja heille itselleen mielekkäät toimintatavat elokuvaprojektin yhteydessä, jotta nuorilla olisi tarve reflektoida omaa toimintaansa. Näin pyrimme vahvistamaan nuorten osallisuuden tunnetta, mutta myös samalla kehittämme opetustoimintaa ja sen sovellettavuutta erityisryhmille. Tärkeää on myös havainnoida ja reflektoida omaa opetustoimintaamme ja pyrkiä muuttamaan siinä sellaisia osia, jotka eivät toimi. Tämä vaatii spontaania tilannesidonnaista rea-

gointia mutta myös yhdessä käytäviä keskusteluja ja muistiinpanojen tekemistä. Kuvio 2 kuvaa meidän tutkimusprosessimme luonnetta, jossa työpajassa saatuja havainnoinnin tuloksia reflektoidaan ja toimintaa pyritään muokkaamaan seuraavaan työpajapäivään mennessä.



Kuvio 2: Työpajojen reflektointi ja kehittäminen

4.1. Tutkijan rooli taideperustaisessa toimintatutkimuksessa

Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on aktiivinen ja hän toimii yhdessä kokonaisvaltaisesti jokaisessa toiminnan vaiheessa mukana olevan kohdeyhteisön kanssa. Toiminnan myötä hän pyrkii analysoimaan tutkimuskohdetta ja löytämään vaihtoehtoisia ratkaisuja ongelmakenttään ideoimalla ja toteuttamalla toimintastrategioita, havainnoimalla, refleктоimalla ja mahdollisesti myös muuttamalla käytäntöjä. (Carr & Kemmis 1986, 164–165.)

Tärkeässä osassa työpajaamme oli oppilaisiin tutustuminen etukäteen, jotta yhteistyö heidän kanssaan sujuisi ongelmitta. Oppilaille pidettiin ennen työpajaa oppitunteja. Asiantuntija, joka tulee luokkayhteisön ulkopuolelta ei uudenlaisen arvomaailman vuoksi saapuessaan tiedä mitään luokan sisäisistä hierarkioista (Bergala 2013, 146). Tutustuimme oppilaiden toimintaan luokkayhteisössä oppituntiemme avulla ja työpajamme aikana oppilaita tarkkaillen ja heidän opettajaansa sekä koulunkäynninohjaajia haastatellen. Sisälle hierarkioihin emme ai-

kuisina ulkopuolelta tulevina henkilöinä täydellisesti päässeet, vaikka satunnaisia huomioita teimmekin.

Pyrimme tekemään työpajaohjaajan roolimme mahdollisimman näkyväksi. Ehdoitimme erilaisia ratkaisuja ja pyrimme aktivoimaan nuoria omalla innostuneisuudellamme. Emme halunneet tehdä asioita nuorten puolesta, mutta koska he eivät olleet oma-aloitteisia päädyimme ohjaamaan heitä enemmän kuin olimme suunnitelleet. Tavoitteemme oli se, että elokuvasta tulee heidän näköisensä. Haverin (1999) mukaan opettajan tulee varoa, ettei hän syötä liikaa omia ratkaisujaan ja maailmankuvaansa oppilaidensa töihin (Haveri 1999, 25). Kunnioitimme nuorten ideoita, mutta monesti meidän piti olla apuna niiden toteutuksessa ja ohjata heitä selkeästi.

Jotta nuorten olisi ollut mahdollista löytää heille sopivia toimijuuden muotoja, halusimme mahdollistaa heille erilaisten elokuvan teon roolien ja työtehtävien kokeilun. Elokuvaprojektiin osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, joten jos nuoret eivät halunneet osallistua, se sallittiin. Osallisuuteen liittyvät positiiviset mielikuvat eivät saa muodostaa nuorille pakkoa tai velvollisuutta, jotta he saisivat yhteisössä hyväksytyin aseman. Osallistumisen mahdollisuuksien on oltava nimienomaan mahdollisuuksia, joista nuoret voivat löytää itselleen sopivia osallistumisen tapoja. (Kiilakoski, Nivala, Rynänen, Gretscher, Matthies, Mäntylä, Gellin, Jokinen, Kimmo & Lundbom 2012, 265.)

4.2. Tutkimuksen etiikka

Tässä tutkielmassa tuotamme yhdessä työpajaan osallistuvien nuorten kanssa lyhytelokuvan, jossa nuoret itse näyttelevät. Tämän lisäksi käytössämme on videokamera, joka tallentaa työpajatilannetta jatkuvasti, jotta voimme myöhemmin tarkentaa havaintojamme ja mielikuviamme työpajatoiminnan etenemisestä. Koska tuotamme videomateriaalia sekä osana tutkimusaineistoa että taidepedagogisena loppuproduktiona, jossa esiintyy tunnistettavia ihmisiä, tämän tutkimuksen tutkimusetiikka täytyy miettiä tarkasti. Tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetti muodostaa oman tutkimuseettisen kysymyksensä (Paju 2015, 119). Tutkittavien oppilaiden nimet on tutkimuksessamme muutettu.

Tärkeää on myös, että tutkittavat henkilöt ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kysymys ja mitä siinä ollaan tekemässä (Paju 2015, 121). Olemme kertoneet nuorille, että tarkastelemme, miten työpaja sujuu ja tätä varten meillä on videokamera, joka tallentaa kaiken aikaa työpajatilannetta. Olemme myös kertoneet, että tarkastelemme oppilaiden toimintaa ja kirjoitamme siitä havaintojamme, mutta emme henkilöi ketään tutkimukseen osallistuvaa niin, että heidät voisi tunnistaa. Koska tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat alaikäisiä, olemme pyytäneet heidän vanhemmiltaan luvan siihen, että he saavat osallistua sekä elokuvatyöpajaan että anonyymeinä henkilöinä tutkimukseemme. Tutkimusluvat on siis kysytty sekä lasten huoltajilta että koulutoimelta. Kaikki nuoret saivat osallistua anonyymeinä tutkimukseemme, mutta yhden lapsen vanhemmat kielsivät lapsensa näkymisen elokuvassa ja hänen etunimensä liittämisen elokuvan lopputeksteihin. Tutkimuslupakäytännöt löytyvät liitteistä 1 ja 2.

Osallistavat menetelmät kysyvät, kenellä on oikeus puhua, missä ympäristössä ja kenen puolesta (Ruby 2000, 196). Osallistavat menetelmät asettavat samankaltaisia kysymyksiä kuin kriittinen pedagogiikka, joka kyseenalaistaa sen, miksi jokin käytäntö on olemassa ja ketä varten. Tässä mielessä osallistava visuaalisen aineiston tuottaminen sopii hyvin meidän tutkimukseemme, sillä meitä kiinnostaa antaa kehitysvammaisille nuorille mahdollisuus puhua ja esittää heille tärkeitä ja mielenkiintoisia asioita siinä ympäristössä, joka on heille tuttu. Taide tuo tähän uuden tason.

Tutkimuksessa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien positiot ja tiedon tuottamisen prosessit tulisi kirjoittaa auki. Tutkijan ja tutkittavien suhteen ja toiminnan kuvauksen avaaminen auttavat ymmärtämään, miten aineisto on tuotettu ja min-kälaiset tekijät ovat vaikuttaneet kuvatuun aineistoon sisältöihin ja kuvaustapah-tumaan. (Paju 2015, 12.) Tässä tutkimuksessa nuoret osallistuvat kanssamme tiedon tuottamiseen. Hermanoff toteaa väitöstutkimuksessaan perinteisen vammaistutkimuksen olevan tutkimusta kehitysvammaisista henkilöistä (*research on*) eikä tutkimusta heidän kanssaan (*research with*). Kuten Hermanoffin (2016, 20) tutkimuksessa myös meidän tutkimuksessamme nuorista tulee tutkimukseen osallistujia pelkkänä tutkimuksen kohteena olemisen sijasta.

4.3. Aineistotriangulaatio

4.3.1. Aineiston keruu

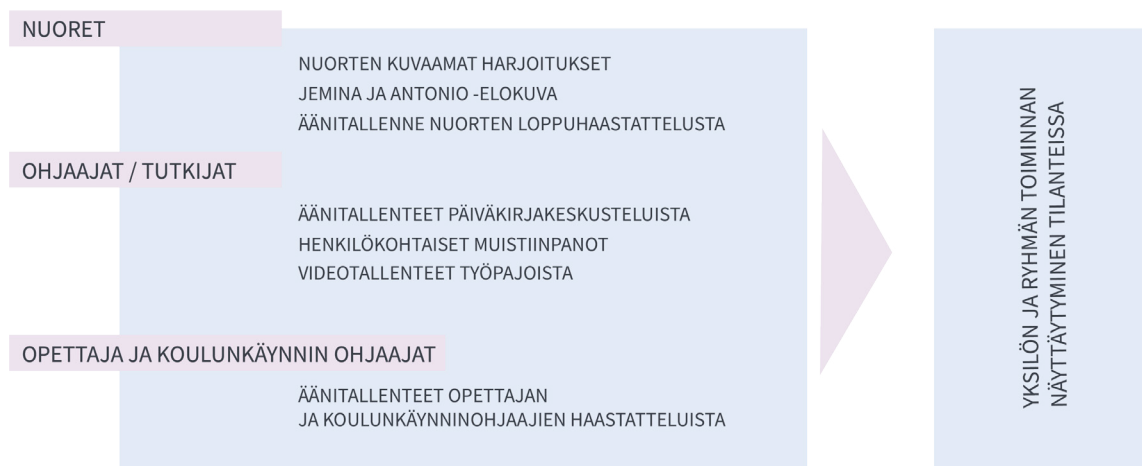
Tässä tutkimuksessa olemme kahden tutkijan voimin keränneet ja luokitelleet samaa elokuvatyöpajasta kerättyä aineistoa. Tämä myötäilee Tuomen ja Sarajärven pohtimaa yhdysvaltalaista laadullisen tutkimuksen perinnettä, jossa useamman tutkijan huomioista muodostetaan yksimielisyyskerroin. Tämän nähdään parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaation rinnalla tutkimuksessa on käytetty aineistotriangulaatiota, jonka avulla on pyritty mahdollisimman kattavan aineiston hankkimiseen. Triangulaatio tutkimuksessa tarkoittaa yksinkertaista useiden erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142–143.) Aineisto- ja tutkijatriangulaatiot estävät meitä tutkijoina sitoutumasta vain yhteen näkökulmaan.

Tutkimusaineisto on kerätty erityisluokan oppilaiden toimintaa työpajoissa video-kuvaamalla ja oppilaiden, heidän opettajansa ja koulunkäynninohjaajien haastatteluita ja tutkijoiden päiväkirjakeskusteluita äänittämällä. Tutkimuksen toteuttamiseen valituilla välineillä on merkitystä saamiemme tulosten kannalta. Kaikki tutkimus, niin luonnon- kuin ihmistieteetkin, tuottavat tietoa, joka on mahdollista saavuttaa valitun tutkimusvälineen avulla ja tutkimusvälineen valinta vaikuttaa aineistoon ja siihen, mitä sen pohjalta voidaan tarkastella (Paju 2015, 123).

Liikkuva kuva toimii tutkimuksessamme sekä tilanteita dokumentoivana että nuorten oman tuottamisen välineenä. Tutkimusaineistona toimivat myös nuorten tuotokset harjoituksista ja yhdessä tehty elokuva. Videon tai valokuvan ei ajatella kertovan todellisuudesta objektiivisesti, vaan se syntyy tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksen tuloksena. Visuaalinen tutkimusaineisto tuotetaan siis yhteistyössä ja tiettyjen välineiden avulla, jotka välittävät omanlaistaan kuvaa maailmasta. Tutkija ja tutkimukseen osallistuvat henkilöt eivät siis ole ainoat tutkimustilanteeseen vaikuttavat tekijät, vaan väline, jolla tutkimusaineistoa tuotetaan rakentaa myös tutkimustilannetta. Videokuva tallentaa tapahtumat näkyvän valon aallonpituuksien mukaisesti, mutta jättää muunlaisen kuin näkö- ja kuulohavaintoon perustuvan aisti-informaation tallentumatta. (Paju 2015, 119, 122.) Tämän lisäksi kuva-ala rajaa tilaa ja sen myötä havainnon kohteita, jolloin joitain tapahtumia saattaa jäädä kuvatallenteen ulkopuolelle.

Toimintatutkimuksissa tiedonkeräyksen tärkeimpiä menetelmiä ovat osallistuva havainnointi, sen pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja ja haastattelu (Huovinen & Rovio 2010, 104). Esimerkiksi kuvalliset- ja äänimateriaalit ovat tyypillisiä laadullisen tutkimuksen aineistoja (Eskola & Suoranta 1998, 15).

Tässä tutkimuksessa tiedonantajaryhmiä on neljä; oppilaat, opettaja, koulunkäynninohjaajat sekä tutkijat. Olemme haastatelleet projektiin osallistuneita nuoria, opettajaa ja koulunkäynninohjaajia projektin päätteeksi. Projektin päätösvaiheessa tehdyissä haastatteluaineistoissamme on puolistrukturoidun teemahaastattelun piirteitä ja niiden kysymykset ovat liitteessä 3. Toiminta työpajoissa on taltioitu videokameralla. Työpajapäivien päätteeksi olemme keskustelleet osallistuvan havainnoinnin pohjalta tehdyistä havainnoistamme ja kommenteista, joita olemme saaneet opettajilta ja äänittäneet ne päiväkirjakeskusteluiksi. Päiväkirjakeskustelut on myöhemmin litteroitu yhteiseksi kirjoitetuksi tutkimuspäiväkirjaksi. Tutkija tarkastelee toimintatutkimuksessa tutkimuskohdetta sisältä päin ja tutkijan oma kokemus on oleellinen osa tutkimusaineistoa (Heikkinen 2010, 20). Työpajan päätöspäivänä ensi-illan jälkeen on suoritettu äänitetty loppuhaastattelu, johon ovat osallistuneet ensin oppilaat ja heidän jälkeensä opettaja sekä koulunkäynninohjaajat. Kuvio 3 esittää tutkimusaineistomme informantit ja heidän tuottamansa aineistot, joiden avulla tarkastelemme nuorten toiminnan näyttäytymistä eri tilanteissa.

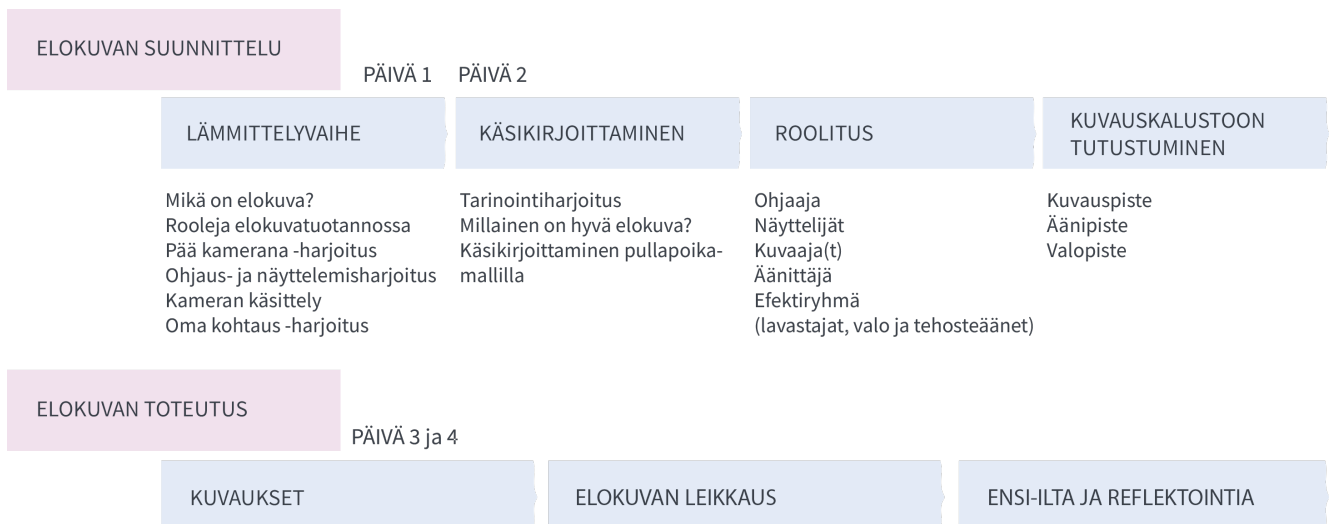


Kuvio 3: Aineistotriangulaatio

Toimintatutkimuksessa tutkija tuottaa kerronnallisen tulkinnan tapahtumista, mutta se on vain yksi mahdollinen tulkinta. Vaikka tutkijan tehtävänä on kertoa mahdollisimman rehellinen kertomus tapahtumista, ei sitä voida pitää aukottomana totuutena, johon ei voisi lisätä mitään. (Heikkinen & Rovio 2010, 118–119.) Tutkimustekstimme on siis yhteinen tulkintamme työpajakokonaisuudesta, ja olemme yrittäneet ottaa siinä huomioon oman näkökulmamme ja luokkaa opettavan erityisopettajan asiantuntijanäkökulman sekä koulunkäynninohjaajien havaintojen lisäksi myös tutkimukseen osallistuvien oppilaiden näkökulman. Valitettavasti kaikki tutkimukseen osallistuvat nuoret eivät olleet halukkaita kertomaan omista ajatuksistaan, vaan vain ryhmän aktiivisimmat ja puheliaimmat oppilaat olivat kiinnostuneita jakamaan kokemuksiaan ja näkemyksiään. Muiden vastaukset kysymyksiimme jäivät sanan tai parin mittaisiksi.

4.3.2. Aineiston analysointi

Päivien kulusta on tehty kronologiset kuvaukset, joihin on liitetty ensin päiväkirjakeskustelu- ja haastattelulitteraateista kerättyjä olennaisimpia huomioita nuorten toimijuuden rakentumiseen ja roolien löytymiseen liittyen. Näitä havaintoja on täydennetty ja lisähavaintoja on tehty työpajoista taltioitujen videoiden tarkastelulla. Kuvio 4 esittää työpajamme rakenteen.



Kuvio 4: Työpajapäivien sisällöt

Tutkimustekstimme rakentuu toiminnan kuvaukselle. Työpajojen kuvailun ja muistimme tukena on käytetty päiväkirjakeskusteluäänitteitä, haastatteluäänitteitä, työpajoista kuvattuja videoita, nuorten kuvaamia harjoitustöitä sekä työpajasuunnitelmia. Kaikissa spontaaneissa tilanteissa, kuten ruokailun yhteydessä, meillä ei valitettavasti ole ollut äänitallenninta käytettävissämme, joten osa tutkimusmateriaalista perustuu tutkimuspäiväkirjoissa keskusteluihin tilanteista, joista ei ole ollut saatavissa autenttista tutkimusmateriaalia.

Päiväkirjakeskustelut ja tehdyt haastattelut on litteroitu. Olemme käyneet läpi näitä tekstejä itsenäisesti ja keskustelleet sen jälkeen havainnoista työpajoista kuvattujen videoiden äärellä. Myös nuorten kuvaamat lyhyet harjoitukset ovat toimineet hyvinä tarkastelun kohteina nuorten keskinäisessä toimijuuden rakentamisessa, koska silloin meidän läsnäolomme ei ole kiinnitetty lainkaan huomiota. Grönforsin (2007, 160–161) mukaan tutkijan tulisikin hienovaraisesti aloittaa tutkittavien havainnointi ja seurata sivusta päästäkseen tilanteeseen, jossa hänen läsnäoloonsa ei kiinnitetä enää huomiota.

Huomio on kiinnitetty elementteihin, jotka tuntuvat rakentavan nuorten toimijuutta ja kuvaavan heidän välistä vuorovaikutusta elokuvatyöpajan eri vaiheissa ja auttavan roolien löytämistä. Esiin on nostettu vuorovaikutuksen kannalta olennaisia tilanteita ja pohdittu niiden syitä ja seurauksia. Olemme tarkastelleet teemoja, joita nuoret ovat käsitelleet elokuvassaan ja analysoineet aineistoa yhdessä sekä raportoineet yksityiskohtaisesti tutkimuksen etenemistä, millä olemme pyrkineet parantamaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142).

5. Toiminnan kuvaus ja analysointi

Tutkimukseen osallistuvat nuoret ovat meille tuttuja. Pohdimme tämän perusteella ennako-oletuksiamme nuorista työpajaan osallistujina, sillä työpajaa edeltävät käsityksemme ovat väistämättä vaikuttaneet siihen, miten olemme odottaneet nuorten toimivan ja miten olemme rakentaneet heille sopivaa työpajakokonaisuutta. Ryhmä on meille tuttu oppitunneilta, joissa olemme ohjanneet nuorille elokuvan rakennetta ja sisältöä kuvataiteeseen yhdistäviä harjoituksia. Oppitunneilla on katsottu lyhytelokuvia, keskusteltu niistä ja tehty niihin liittyviä harjoituksia esimerkiksi äänitaiteen ja leikekollaasin keinoin. Seuraavaksi esittelemme heterogeenisen ryhmän oppilaat.

Ninni on puhelias ja aktiivinen oppilas. Oletamme hänen osallistuvan elokuvantekoon innokkaasti, mikä edesauttaa myös muiden osallistumista.

Toni on passiivinen tunneilla, mutta muulloin hän käy keskustelua avoimesti etenkin aikuisten kanssa. Jos tunnilla keskustellaan viimeksi nähdyistä elokuvista, Toni innostuu kertomaan, mitä elokuvassa on tapahtunut ja millaisia henkilö-hahmoja siinä on ollut. Uskomme, että Toni löytää elokuvasta itselleen sopivan ilmaisukanavan.

Valtteri vastaa kysymyksiin lyhyillä vastauksilla. Se, millaiseksi Valtterin toimijuus muodostuu elokuvaa tehdessä mietityttää meitä. Elokuvan tekeminen perustuu vuorovaikutukselle, eikä Valtteri osallistu aktiivisesti kanssakäymiseen.

Markuksen uskomme osallistuvan aktiivisesti elokuvaprojektiin, vaikka hänen ensimmäinen reaktionsa elokuvantekoon on ollut vastahakoinen. Hän auttaa mielellään meitä aikuisia ja luokkatovereitaan ja tarjoaa useasti apuaan. Hän on ollut aikaisemmilla tunneilla aktiivinen harjoituksia tehdessä mutta passiivinen yhteiskeskusteluissa. Silloin tällöin hän kuitenkin osoittaa muille luokan oppilaille isoveljellisiä kommentteja ja tuhamuksia.

Kaisa on usein hiljaa tunneilla. Hän viihtyy Annin seurassa. Kaisa vaikuttaa epävarmalta, mutta hänellä on motivaatiota osallistua. Kaisan tulevaa osaa elokuvaprojektissa on vaikea hahmottaa etukäteen.



Kuva 1: Kuvituskuva luokan oppilaista

Anni pyrkii miellyttämään opettajaa ja ohjaajaa ja on huolissaan, jos ei koe osavansa jotakin tarpeeksi hyvin. Tämä itsekriittisyys saattaa rajoittaa hänen toimijuuttaan elokuvaprojektissa.

Juusolla on hienomotorisia ongelmia ja hän turhautuu nopeasti, mikäli ei ymmärrä kysymystä tai pysty toteuttamaan tehtävänantoa. Innostuessaan Juuso tekee kuitenkin asioita muiden mukana.

Santeri saattaa käyttäytyä arvaamattomasti, jos hänellä on huono päivä. Hänen on ollut vaikea noudattaa tehtävänantoja oppitunneilla. Emme odota hänen olevan kovin innolla mukana elokuvaprojektissa, sillä hän suhtautuu siihen lähtökohteisesti negatiivisesti ja jännittää, jos joutuu esiintymään kameran edessä.

Juho toteaa usein, ettei osaa. Kun Juhoa kehuu ja kannustaa, hän alkaa vähitellen osallistua. Juhon tuleva rooli elokuvatyöpajassa pohdituttaa meitä eniten.

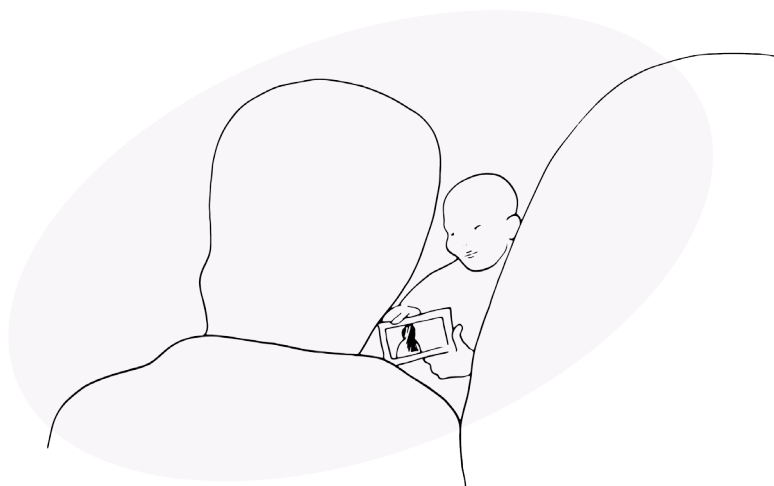
Opettaja luonnehtii ryhmäänsä kiinteäksi ensimmäisessä elokuvatyöpajaa ennen pitämässämme haastattelussa:

Mää ajattelen sitä vuorovaikutustasoa, että kun tää on kiinteä ryhmä. Jos me mietitään ryhmäytymisen vaiheita, niin tää ei missään tapauksessa oo vuorovaikutuksessa semmonen alotteleva ryhmä vaan tää on aika pitkälle menevä kiinteä ryhmä, jossa on – luonnollisesti kun on eri-ikäisiä oppilaita ja on murrosikää ja muuta, on luonnollista ristiriitaa ja kähinää ja kihinää. Vuorovaikutuksen taso on avointa. Kukaan ei sano, että miksi sää puhut noin epäselvästi tai onko sulla ärrävika tai ei ymmärrä.

5.1. Lämmittelyvaihe

Ensimmäinen työpajapäivä, johon saimme käytettäväksi kolme tuntia, koostui lämmittely- ja elokuvateknisten harjoitusten tekemisestä. Tärkeimpänä välineenä olivat koulun omat tablettitietokoneet, joista jokainen oppilas sai käyttöönsä yhden. Ensimmäisen päivän tarkoitus oli avata oppilaille sitä, mitä tulevalla viikolla ollaan tekemässä ja opettaa miten kameraa pidellään ja mitä asioita tulee huomioida liikkuvaa kuvaa taltioidessa. Mielekkäät harjoitukset ja selkeät käyttöohjeet auttavat välineiden käyttöönotossa. Oppilaille on ilmaistava selkeästi, mihin harjoituksilla pyritään, koska jos lähtökohtana on, että tehdään mitä huvittaa, ovat mahdollisuudet liian laajat. Tällöin ne syövät luovuutta. (Haveri 1999, 21.)

Harjoitusten ja opetuksen kautta ohjasimme nuoria itsenäisiin ryhmätöihin, jotta he saisivat perusvalmiudet kuvan ja äänen tuottamiseen. Tunsimme oppilaat nimeltä, eivätkä oppilaat vierastaneet meitä enää, kuten ensimmäisillä oppitunneilla. Tämä mahdollisti nopean siirtymisen käytännön harjoitteiden tekemiseen, koska tutustumisleikkeihin ei kulunut aikaa. Annoimme nuorille selkeitä vinkkejä, kuten seurata kameralla liikettä, ja tältä pohjalta he saivat kuvata mitä halusivat.



Kuva 2: Kuvituskuva Santerista esittelemässä kuvaamaansa videota

Haverin mukaan lapsenomaisen ja kokeilevan asenne luo tehokkaita oppimisstrategioita, koska opiskelussa ollaan tekemisissä uuden ilmaisukanavan kanssa (Haveri 1999, 18).

Bergala kritisoi, että usein kouluissa pyritään tuottamaan yhteinen teos, jonka voi näyttää muille oppilaille ja vanhemmille. Kouluympäristössä kysytäänkin Bergalan mielestä aivan liian usein, mitä kuvataan ja ketä varten ja onko lopputulos näytettävä muille. Bergala muistuttaa, että yksin tehtävät harjoitukset tuovat merkittävän lisänsä ensimmäisen luomiskokemuksen ratkaisevaan hetkeen. (Bergala 2013, 124.) Haverinkin mielestä tekoprosessi on lopputulosta olennaisempi. Toisin kuin Bergala, hän kuitenkin näkee työn esittämisen laajemmalle yleisölle ja ensi-illan olennaisimpana ja draamallisena pisteenä. (Haveri 1999, 22.)

Lämmittelyharjoituksina kuvattuja tuotoksia ei tarvinnut näyttää kenellekään, mutta meidän ryhmämme oppilaat halusivat itse esitellä työnsä muille. Näytti siltä, että lopputuloksen esitleminen muille oli jopa päivän kohokohta. Ujotkin oppilaat tuntuivat rohkaistuvan muiden esityksistä ja siirtyivät näyttämään omia harjoitustöitään. Nuoret olivat aluksi epävarmoja, mutta itsekriittisyys tuntui kaikoavan keuhjen ja aplodien myötä.

Kysyimme oppilailta, millaiselta luokan oma elokuvaprojekti tuntuu. Emme saaneet vastausta, joten oletimme, etteivät nuoret täysin ymmärtäneet, mitä tulevalta viikolla aletaan tehdä. Tai sitten he arastelivat tai eivät kehdanneet vastata. Käsittelimme elokuvatuotannon rooleja, ja korostimme, että elokuvan tekeminen vaatii yhteistyötä. Vuorovaikutus jäi tässä vaiheessa edelleen pitkälti meidän monologiksemme. Kun kysyimme oppilailta, mitä elokuvia he olivat katsoneet viimeksi, ja olivatko he itse kuvanneet videoita, Santeri kertoi kuvaavansa videoita Youtubeen ja Ninni lisäsi olevansa myös epävirallinen *tubettaja*. Mediaan liittyvän omaehtoisen tuottamisen mahdollisuus onkin lisääntynyt ja nuoret ovat itse sisällöntuottajia Internetissä. Sintosen mukaan mediaan liittyvä identiteettityö on tämän seurauksena muuttumassa. (Sintonen 2008, 136–139.) Myös meidän oppilasryhmässämme median mahdollisuudet itseilmaisun ja omaehtoisen tuottamisen välineenä oli siis tiedostettu.

Sen perusteella, miten nuoret muodostivat harjoituksissa ryhmiä, ystävyysuhteet näyttivät Ninniä ja Tonia lukuun ottamatta jäsentyvän sukupuolten sisäisiksi, kuten kouluissa on yleensä tapana (Kiilakoski 2012, 22). Sysäyksen siihen,

että 13–16 -vuotiaat tytöt ja pojat leikkivät yhdessä on tullava Karimäen (2008, 39) mukaan ulkoapäin. Valtteri ja Juho tarvitsivat lisäohjeita ja kannustusta, kun muut ryhmät toimivat itsenäisesti. Nuoret vaikuttivat nauttivan, kun pääsivät ulos luokkahuoneesta toiminnallisen tekemisen pariin. Työskentely on helpompi kytkeä tosielämän ilmiöihin, kun se viedään fyysisesti luokkahuoneen ulkopuolelle (Räsänen 2015, 73–74). Kun keräännymme ensimmäisen harjoituksen jälkeen luokkaan, huomasimme lähestyvän välitunnin tulevan tarpeeseen, sillä oppilaiden keskittyminen oli herpaantunut.

Välitunnin jälkeen käsittelimme sitä, että kameralla kuvataan otoksia eli yksittäisiä liikkuvia kuvia, joita laitetaan elokuvaa leikatessa peräkkäin. Tässä on video kuvaamisen perusidea. Yhden otoksen eli kuvan avulla näytetään jokin elokuvan kannalta tärkeä paikka, henkilö, esine tai toiminta. Pyrimme käyttämään termiä *otos* puhuttaessa kameralla kuvatuista liikkuvista kuvista, jotta termi iskostuisi nuorten mieliin. Havainnollistimme otoksen ideaa animaatioesimerkillä, josta tarkastelimme otoksia ja päähenkilön toimintaa. Lisäksi kysyimme oppilailta, millainen henkilö oli heidän mielestään ja samaistuivatko he häneen. He pudistelivat päätään. Bergalan mukaan elokuvia voidaan katsoa ja pohtia tavalla, joka johdattaa meidät tekemään niitä itse (Bergala 2013, 95).

Yritimme toteuttaa harjoituksen, jossa yksi ryhmän jäsenistä ohjaa muita näyttelemään tunnetilaa aikaisempien kokemustensa perusteella. Harjoitus ei onnistunut, mutta kokemuksista puhuminen innoitti Tonia ja Ninniä kertomaan siitä, minkälaisia tunteita heille oli syntynyt erilaisissa tilanteissa ja miten ne olivat vaikuttaneet heihin. Tämä oli näyttelijäntyön kannalta hyvää pohjustusta ja pohdintaa, joka lähti nuorista itsestään ja heidän halustaan puhua tunteiden ja erilaisten tilanteiden merkityksistä. Harjoitus siis muokkaantui nuorten omasta toimesta pohdiskeluksi ja tunnekasvatukseksi, mikä osoitti sen, että nuoret olivat läsnä ja motivoituneita, vaikka suunnittelemamme harjoitus ei toiminutkaan. Nuorten havainnot ja oppimat asiat auttoivat heitä käsittelemään jaettuja kokemuksiaan ja luomaan yhteisöllistä tietoa.

5.1.1. Kameran käsittely

Halusimme, että kaikki nuoret saavat kosketuksen videokuvaamiseen ja teimme kuvausharjoituksia pienryhmissä. Ajattelimme, että on tärkeää, että nuoret ymmärtävät videokuvauksessa ja elokuvanteossa olennaisimman välineen, ka-

meran, toimintaa. Esittelimme nuorille kameraliikkeistä tilitauksen, panoroinnin ja kamera-ajon lähelle ja kauas kohteesta ja demonstroimme niitä tablettitietokoneilla. Jukka Haverin (1999, 21) mukaan kameran ja muiden välineiden käyttöä opeteltaessa on lähdettävä välttämättömän tiedon kautta.

Harjoitukset toimivat leikin ja kokeilun välineenä nuorille ja esimerkiksi Kaisa ja Anni olivat kuvanneet taiteellisen otoksen seinällä olevasta kissa-aiheisesta piirroksesta, jossa kuva heiluu tiivistähtisen panorointi-liikkeen avulla. Markus, Juuso ja Santeri taas olivat kuvanneet videon, jossa kamera vainoo Markusta. Tässä tuli ilmi ensimmäistä kertaa Santerin kiinnostus ja motivaatio kameran käyttöön, mikä näkyi huolellisessa ja keskittyneessä kamerankäsittelyssä.

Harjoitus, jossa oppilaiden tuli kuvata kohtausta yllätyskassista nostetun esineen ympärille, osoittautui liian haastavaksi ryhmälle. Ajanpuutteen vuoksi päädyimme siihen, että oppilaat saivat kuvata oman kohtaoksen, jossa esine näkyy. Oppilaat esittelivät ryhmälle kuvaamansa tuotokset. Heillä oli vapaus kertoa teoksistaan, jos he halusivat. Erityisesti Santeri vaikutti ylpeältä omasta tuotoksestaan. Hän oli pukeutunut Markuksen kasvoille porsasnaamarin ja seurasi kameralla Markuksen liikkumista. Välillä hän sanoi Markukselle videolla: ”Markus, kato, röh röh.” Santeri ehdotti videolla, että Markus josis taikajuomaa ja muuttuisi possuksi. Markus totesi siihen, että: ”Sitä mie en tee!” Santeri esitteli videon ylpeä ilme kasvoillaan ja sanoi, että sen kuvaaminen oli helppoa. Muuten hän tai Markus eivät kommentoineet ryhmänsä tuotosta. Juuso seurasi ryhmäläistensä toimintaa sivusta. Ninni, Toni ja Valtteri kuvasivat lyhyen luontodokumentin hylkeestä. Valtteri kuvasi hyljepehmoelua pitelevää Tonia, kun Ninni selosti taustalla esimerkiksi hylkeen ravinnosta. Video ei ollut kuitenkaan taltioitunut tablettitietokoneelle, joten ryhmälle ei sitä voitu esitellä.

Kaisa esitteli luokan edessä hänen ja Annin harjoitustyötä – kolmen otoksen kohtausta. Ensimmäisessä otoksessa Anni istuu kuin kaatuen tuolilla kultainen naamari kasvoillaan. Seuraavassa otoksessa hän istuu lattialla ja kolmannessa jälleen tuolilla hiljaa nyökytellen. Taustalta kuuluu Kaisan ääni: ”Tämä on tarina surullisesta tytöstä.” Kaisa ja Anni olivat kysyneet opettajaltaan ilmeisesti apua, sillä videolla opettaja kehottaa Kaisaa puhumaan äänekkäämmin ja kuulostaa siltä, että hän myös pitelee kameraa. Kaisa toisteli luokan eteen mennessään: ”En osaa.” Esittäessään videota tablettitietokoneelta, video ei lähtenyt heti pyörimään. Siihen Kaisa totesi puhahtaen: ”En tätäkään oikein osaa.”



Kuva 3: Kuvituskuva Tonista, Ninnistä ja Valtterista hyljeluontodokumentin parissa

Koska oppilaat vaikuttivat epävarmoilta, emme vaatineet heitä perustelemaan luovia valintojaan. Sillä opettaja saattaa Bergalan mukaan aiheuttaa sen, ettei oppilas enää uskalla sitoutua valintoihin, jotka ovat intuitiivisia ja riskialttiita (Bergala 2013, 146). Haverin (1999, 20) mukaan alkuvaiheessa on olennaista löytää kiinnostus av-kieleen ja tutustua siihen ilman kritiikkiä. Karppisen (2008, 102) mukaan innostamisella pyritään vahvistamaan yksilön taitoja ja eteen tulevien asioiden kohtaamiskykyä. Yksilön toiminta voimistuu yhteisön innostuksesta ja ruokkii samalla myös yhdessä oppimista. Huomasimmekin rohkaisun merkityksen nuorten motivoinnissa, mikä näkyi itsekritiikin vähentymisenä myöhemmin yhteistä elokuvaa kuvatessa.

5.1.2. Roolit luokkayhteisössä

Päiväkirjakeskustelussa käsitelimme erityisesti kolmea nuorta, jotka toivat omia asenteitaan esille. Santeri pudisteli välillä päätään ja toisteli: “Anna mun kaikki kestää”. Markus piteli otsaansa ja pudisteli päätään Ninnille. Tästä huolimatta Santeri ja Markus osallistuivat ahkerasti ja innostuneesti yhdessä tehtäviin harjoituksiin. Pojat olivat tulkintamme mukaan näissä rooleissa, jotta saisivat huomiota. Haluttiin näyttää omaa paikkaa yhteisössä ja mallia oltiin opittu luokan ulkopuolelta muilta teineiltä ja mediakulttuurista.

Havaitsimme luokassa tunnolliset tytöt ja kapinoivat pojat -asetelman. Toki joukossa oli myös hiljaisia ja vetäytyviä poikia. Kaisa ja Anni varmistelivat tunnollisesti ja epävarmasti käyttävätkö laitteita oikein, kun pojat ja äänekkäin tyttö Ninni taas toimivat ja vasta kun heitä meni auttamaan saattoi selvitä, ettei jokin asia ollutkaan selvä. Varsinkin aluksi kun ihmiset ovat epävarmoja, he toteuttavat rooleja, jotka ovat stereotyyppisiä ja joilla he ovat aikaisemmin onnistuneet ja tulleet hyväksytyiksi (Kopakkala 2011, 108). Roolit, joita nuoret käyttivät liittyvät varmaankin koulun sosiaalisiin rakenteisiin ja siihen, ettemme olleet heille täysin vieraita, mutta työpajaohjaajina edustimme aikuista opettajan kaltaista auktoriteettia, jonka kanssa on totuttu käyttäytymään tietyllä tavalla.

Mielestämme luokkalaisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta tuli mieleen eri-ikäisten sisarusten parvi, jossa toisistaan välitetään, huolehditaan ja ylläpidetään hyvää ryhmähenkeä, mutta ryhmäydytään omanhenkisten luokkakavereiden kanssa. Omanhenkisiin luokkatovereihin laumaudutaan hyväksynnän toivossa ja omaa minuutta hahmotetaan muiden ihmisten kautta. Kaverit ovat murrosikäiselle nuorelle tärkeitä, koska heidän kauttaan peilataan itseä ja vahvistetaan itsetuntoa. (Tiuraniemi 1992, 27; Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2008, 7.)

Kasvatustieteen tohtori Reeli Karimäen (2008, 39) mukaan lapsille ja nuorille on tyypillistä ryhmäytyä samanikäisten kanssa. Meidän ryhmämme koostui kuitenkin 12–17 -vuotiaista nuorista, eikä ikä sanellut nuorten ryhmäytymistä, sillä kaikki nuoret olivat samassa luokassa, joka muodosti oman yhteisönsä. Myös ihastuksilla ja ystävyysuhteilla näytti olevan merkitystä luokan sisällä syntyvässä vuorovaikutuksessa. Luokan henki oli kuten muissakin yläkouluikäisten luokissa mutta lämpimämpi, koska selkeää kiusaamista ja ulosjättämistä ei ilmennyt. Tätä edesauttoivat todennäköisesti omalta osaltaan pieni ryhmäkoko ja jatkuva usean aikuisen läsnäolo.

Koulunkäynninohjaajien rooli

Ensimmäisen päivän aikana koulunkäynninohjaaja kysyi, pitäisikö meidän yksinkertaistaa sisältöjämme, jotta nuoret jaksaisivat keskittyä paremmin. Hän vaikutti usein huolestuneelta siitä, osaavatko oppilaat suorittaa antamiamme tehtäviä. Luokan oma opettaja, erityisluokanopettaja, taas oli sitä mieltä, että oli hyvä, että kohtelimme nuoria ikäisinään emmekä aliarvioineet heitä. Hän piti siitä, että haastoimme heitä ja arvostimme ja osoitimme heidän kykyjään kohtaan tällä tavoin luottamusta.

Pohdimme useasti koulunkäynninohjaajien roolia nuorten askareissa ja sitä karsiikö kehitysvammaisten nuorten toimijuus, kun heidän puolestaan tehdään niin herkästi asioita. Koulunkäynninohjaajat varoittelivat meitä nuorten mahdollisista käytöshäiriöistä etukäteen. Ongelmia oppilaiden kanssa ei työpajaviikon aikana ollut, ja oppilaat osoittivat olevansa motivoituneita ja kyvykkäitä toimimaan elokuvaprojektissa. Pohdimme, olimmeko liiankin varautuneita tiettyjä oppilaita kohtaan koulunkäynninohjaajien varoitusten vuoksi.

Kehitysvammaiset oppivat uutta, mutta heidän puolestaan tehdään monesti paljon sellaisiakin asioita, joiden tekemisessä he voisivat itse olla mukana. Kehitysvammaisiin saatetaan suhtautua heidän konkreettisen todellisuuskäsityksensä vuoksi kuin lapsiin. (Kaski, Pihko & Manninen 2009, 190, 102.) Meille oli itsestään selvää, että nuoret saivat vapaasti suorittaa harjoituksia, emmekä auttaneet heitä kuin tarvittaessa. Jos jokin asia ei toiminut, se johtui todennäköisesti epäselvästä ohjauksestamme tai siitä, että nuorten oli vaikea hahmottaa elokuvan rakentamista erillisistä otoksista.

5.2. Suunnittelu ja käsikirjoittaminen yhdessä

Tullessamme toisena päivänä luokkaan Markus pudisteli päätään ja voihkaisi: “Taasko te täällä!” Työpajan alussa ja sen aikana nuoret osoittivat meille mieltään, kuten Santeri toistelemalla lausetta “Anna mun kaikki kestää”. Kiilakosken mukaan koulu on nuorille siirtymävaihe aikuisuuteen. Tuolloin muiden nuorten näkemykset ovat tärkeitä. Ryhmän hyväksyntää haetaan erilaisilla keinoilla – tässä tapauksessa puhetyylillä ja itsensä näyttämällä jonkinlaisena. Aikuisyhteisön sääntöjä saatetaan rikkoa tietoisesti. Se on yritystä pärjätä nuorten kulttuureissa. (Kiilakoski 2012, 21.)

Teimme erilaisia käsikirjoittamiseen valmistavia harjoituksia, kuten jatkotarinan keksimistä taululle kirjoitettujen paikkojen ja toimintojen pohjalta, mutta nuoret eivät innostuneet tarinoimaan. Koulunkäynninohjaajat keksivät hauskoja tapahtumia, mikä nauratti nuoria, muttei saanut muita kuin luokan aktiivisimman oppilaan, Ninnin, heittäytymään tarinankerrontaan. Totesimme, että aikuisten osallistuminen innosti nuoria olemaan mukana.

Yritimme seuraavaksi saada oppilaita pohtimaan millainen on hyvä elokuva. Toni mainitsi pitävänsä vauhdikkaista elokuvista, joissa on paljon toimintaa ja Santeri otti puheeksi pelottavat elokuvat. Pojat pitivät siis elokuvista, joissa on selkeää dramaturgista jännitettä. Kerroimme nuorille, että elokuvassa on usein alku, keskikohta ja loppu. Rakennetta havainnollistettiin taululla piirtäen. Elokuvan juonella kerrotaan tarina, joka alkaa alkusysäyksestä (Raitaranta & Virtanen 2011, 26). Juonen käänneet ja samaistuttavan päähenkilön vastoinkäymiset tekevät elokuvasta katsojaa koukuttavan. Emme käsitelleet elokuvan rakennetta enempää, sillä pohdimme, että tässäkin oli jo paljon asioita sisäistettäväksi.

Aloitimme varsinaisen käsikirjoittamisen rakentamalla päähenkilöä elokuvallamme *pullapoika-mallilla*, jossa hahmon muotoon lisätään tälle kuuluvia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä. Piirsimme taululle piparkakkupojan muotoisen kuvion ja kysyimme oppilailta, kuka henkilö voisi olla. Muistutimme, että elokuvan päähenkilön on hyvä olla samaistuttava ja niin inhimillinen, että katsoja jännittää hänen puolestaan ja toivoo päähenkilön selviävän erilaisista vastoinkäymisistä. Tästä seuraa eläytyminen elokuvaan (Hiltunen 1999, 99).

Kysyimme oppilailta, millainen päähenkilö on ja miltä hän esimerkiksi näyttää. Sitten nuoret pohtivat, mistä henkilö pitää ja mitä hän haluaa. Pyrimme kysymysten avulla luomaan henkilöhahmoin syvyyttä ja inhimillisiä ulottuvuuksia, joita voitaisiin hyödyntää osana juonta: Mikä on päähenkilön heikkous? Miksi päähenkilö ei saa haluamaansa ja mikä estää häntä? Päähenkilöksi muotoutui pitkälti Ninnin toimesta Jemina-niminen tyttö, jolla on harmaat hiukset ja joka pukeutuu talvellakin lyhytlahkeisiin housuihin. Tämän jälkeen päädyttiin keksimään vielä kaksi henkilöahmoa. Heidät suunniteltiin samalla periaatteella kuin päähenkilö. Toinen henkilö oli Jeminan poikaystävä Antonio ja kolmas Jeminan koira Rambo.

Markus otti toisinaan kantaa, jos jokin ei kuulostanut hänen mielestään hyvältä, mutta kysyessämme, miten hänestä se voisi toimia paremmin, ei vastausta kuulunut. Markus näytti olevan lopulta toisena työpajapäivänä edellistä päivää aktiivisempi. Hän osallistui ottamalla kantaa Ninnin sanomisiin. Lopulta muutkin oppilaat hieman innostuivat, mikä oli kuitenkin pitkälti Ninnin valmiiden ideoiden myötäilyä.

Kun henkilöhahmot oli saatu suunniteltua, muutkin nuoret aktivoituivat ja osallistuivat tapahtumapaikkojen keksimiseen. Tapahtumapaikoiksi valikoituivat Pietari, kenneli, uimahalli ja lentokenttä. Myöhemmin myös lentokoneen sisätilat ja sairaala tulivat tapahtumapaikkoina mukaan kertomukseen. Nämä paikat toimivat tapahtumien kehyksenä, kun aloimme yhdessä miettiä, mitä niissä voisi tapahtua: Missä henkilöhahmo tai -hahmot ovat alussa ja mitä siellä tapahtuu? Tapahtuuko jotain yllättävää?

Käsikirjoitus muotoutui lopulta seitsemän kohtauksen ja kuuden tapahtumapaikan kokonaisuudeksi. Oppilaiden elokuva *Jemina ja Antonio* kertoo pietarilaisen nuoren pariskunnan seikkailusta kohti Helsinkiä ja norjalaisen popduo Marcus ja Martinuksen -keikkaa. Elokuvan juoni on lyhyesti seuraavanlainen: Jemina ja Antonio ovat Pietarissa ja menevät koirakenneliin Antonion varoittelusta huolimatta. Antonio pelkää, että vieras koira puree Jeminaa. Näin kennelissä käykin. Seuraavassa kohtauksessa Jemina vie Rambo-koiran mummolaan. Sieltä siirrytään uimahalliin, jossa Jemina keksii, että hän haluaa lähteä yksin Helsinkiin. Antonio ei kuitenkaan suostu tähän, koska hän pelkää, että jotain paha tapahtuu. Jemina epäilee Antoniota mustasukkaiseksi. Seuraavassa kohtauksessa Jemina ja Antonio ovat lentokentällä ja siirtyvät koneeseen. Turbulenssin vuoksi tapahtuu lento-onnettomuus. Viimeisessä kohtauksessa ollaan sairaalassa ja Antonio menehtyy saamiinsa vammoihin. (Ks. liite 4.)

Tärkeäksi nostimme sen, että elokuvassa on hyvä olla jokin huippukohta. Tässä se ratkesi lento-onnettomuudella ja sitä seuraavalla päähenkilön menehtymisellä. Pyrimme siihen, että nuorten käsikirjoitus pysyy lyhyenä ja ytimekkäänä. Näin halusimme välttää epäonnistumisen tunteet, joita koulun aikataulut saattavat Bergalan (2013, 110) mukaan nuorille aiheuttaa elokuvaprojekteissa. Pitkäkestoisen elokuvaprojektin sovittaminen erityisluokan aikatauluihin ja rutiineihin tuntui meistä kieltämättä välillä haastavalta.

Ninni, Toni ja Anni improvisoivat elokuvan luokan edessä, kun luimme käsikirjoituksen samalla heille ääneen. Kysyimme nuorilta, vaikuttiko suunnitelma hyvältä vai puuttuiko siitä heidän mielestään jotakin. Nuoret totesivat käsikirjoituksen olevan hyvä eikä sitä heidän mukaansa tarvinnut muuttaa. Vaikutti, että käsikirjoituksen ymmärtäminen kokonaisuutena tuntui nuorille vaikealta. Tässä korostui jälleen konkreettisten asioiden hahmottaminen. Käsikirjoittaminen on haastavaa aikuisellekin. Ninnin rooli tässä vaiheessa korostui luokan oman opettajan näkemyksissä:

-- ja sitten kun on tiettenkin tämä promoottori, tämä tyttöoppilas, joka ikään kuin antoi tälle tarinalle kehukset, miten toimitaan.

Käsikirjoitusprosessin taustalla oli todennäköisesti ryhmäajatteluksi nimitettävä ryhmän päätöksentekoon liittyvä ilmiö. Ryhmäajattelu syntyy, kun päätöksenteossa pyritään välttämään erimielisyyksiä ja konflikteja. Tällaisessa tilanteessa saattaa olla illuusio siitä, että kaikki ovat samaa mieltä. Tätä ei välttämättä tiedosteta, vaan ryhmä luulee toimivansa järkevästi. Ryhmänjohtajalla on kuitenkin iso vaikutus ryhmäajattelun syntymiseen, eikä ryhmä välttämättä uskalla kritisoida voimakkaan johtajan mielipiteitä. Ryhmäajatteluun päädytään erityisesti silloin, kun ryhmällä on paineita tehdä nopeita päätöksiä tai se haluaa miellyttää ulkopuolista tahoa. (Harviainen, Marila, Mikkola, Pörhölä, Valkonen, Valo, Ylinen 2002.) Me edustimme työpajaohjaajina tällaista ulkopuolista tahoa, jolla oli selkeitä vaatimuksia käsikirjoituksen rakenteen suhteen.

Ryhmäajattelu voidaan välttää kriittisen arvioijan avulla. Kriittinen arvioija voi olla ryhmän jäsen tai sen ulkopuolinen henkilö (Harviainen et al. 2002). Valitettavasti vain Markus lähti jossain määrin kyseenalaistamaan johtajana toimivan Ninnin mielipiteitä, vaikka yritimme kysyä kaikkien näkemyksiä. Emme siis tiedä, miten nuoret suhtautuivat siihen, että elokuvan käsikirjoitus muodostui lopulta lähinnä yhden nuoren ideoista.

5.2.1. Elokuvan aiheet ja rakenne

Henkilöhahmojen luonteenpiirteet ja tapahtumat saivat vaikutteita nuorten omasta elämästä. Ninnin ihastuminen Tonia kohtaan näkyi elokuvan päähenkilöissä, jotka olivat parisuhteessa oleva nuori pari. Nuoren parin käymät improvisoidut keskustelut saattoivat olla jotakin vanhemmilta tai medioista kuultua. Nuoret olivat lähdössä seuraavalla viikolla Helsinkiin luokkaretkelle, joten elokuvan henkilötkin lähtivät kohti Helsinkiä. Elokuvassa esiintyi koira ja nuoret innostuivatkin jossain vaiheessa kertomaan perheidensä koirista. Ninni fanitti Marcus ja Martinusta, joten elokuvan päähenkilö Jemina halusi mennä katsomaan heidän esitystään.

Elokuvassa on aiheita ja teemoja, jotka liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja nuorisokulttuuriin. Käsikirjoituksessa nousi esiin konkreettisia teemoja liittyen matkustamiseen, fanikulttuuriin ja kuluttamiseen, parisuhteisiin ja mustasukkaisuuteen

sekä kuolemaan. Löytönen (2011) ymmärtää tarinana tapahtuman prototyypin eli mallitarinan, josta löytyy elettyjä ja fiktiivisiä kertomuksia. Hän pohtii, miten kertomus jäljittelee elämää ja elämä kertomusta. Löytönen toteaa, että saamme malleja kertomuksista, elämänkerroista, uutisista, televisiosarjoista ja sosiaalisesta mediasta ja alamme imitoida näitä kertomuksia. Elämme elämäämme mallien mukaisesti. (Löytönen & Sava 2011, 104.)

Elokuvan huippukohta rakenteellisena piirteenä, jota me työpajaohjaajina peräänkuulutimme, jäi ainakin Ninnin mieleen. Näin hän kommentoi ensi-illassa keksimäänsä huippukohtaa, lento-onnettomuutta ja siitä seuraavaa yllättävää käännettä, Antonion menehtymistä:

Itse asiassa se oli mun keksimä. Musta jotenkin tuntu että dramaattisesti loppuis. Mun mielestä oli niinku täydellinen. - - toisaalta ei niinku mikään elokuva oo sellanen että ollaan nyt tälleen ilosia.

Kuten Ninnin kommentista käy ilmi, hän sisäisti käännekohtien ja tunteiden merkityksen osana elokuvakerrontaa ja osasi yhdistää ne yleisestikin elokuvan rakenteeseen. Hän ymmärsi, että elokuvan kerronta voi vaatia myös jotain tavallisesta poikkeavaa ja tunteita herättävää, jotta elokuva olisi mielenkiintoinen.

Kun elokuvan päähenkilö ja juoni tuottavat katsojassa voimakkaan samaistumisen ja jännityksen myötä eläytymisen, jännityksen purkautuminen tuottaa emotionaalista mielihyvää, epäoikeudenmukaisuuden aiheuttaman kärsimyksen muuttuminen oikeudenmukaisuudeksi tuottaa moraalista mielihyvää ja ennakoimisen mahdollisuus ja tapahtumasarjojen loogisuus synnyttää älyllistä mielihyvää (Hiltunen 1999, 55). Mediapsykologi Anu Mustosen (2002) mukaan taide- ja mediakasvatus on työkalu omien tunteiden ymmärtämiseksi ja tunnistamiseksi. Kautta aikojen tarinoissa olennaisinta ovat olleet tunteet, joiden läpikäymisen ja harjoittelun tarinat ovat mahdollistaneet. Tarinat välittävät kuvaa inhimillisen todellisuuden koko kirjosta, ja muistuttavat siitä, että elämään kuuluu myös surua, pettymyksiä ja epävarmuutta. (Mustonen 2002, 63.)

Päiväkirjakeskustelussa mietimme, miten nuorten käsikirjoitus tulee toimimaan elokuvana ja millaisia meidän roolimme ohjaajina tulisi olla. Huomasimme nuorten selkeästi sisäistäneen käsikirjoituksensa pääkohdat mutta unohtavan helposti yksityiskohtia. Päätimme ehdottaa ja demonstroida nuorille mahdollisia lavastus-

keinoja, mikäli he eivät keksisi niitä. Saimme kuvausten aikana monesti huomata, että tämä oli toimiva tapa, koska silloin myös nuoret pääsivät kiinni ajatuksesta ja innostuivat. Opettaja ja oppilaat kohtaavat elokuvan teossa uuden kielen. He ovat monimutkaisen vuorovaikutustilanteen äärellä, sillä oppilaat muodostavat prosessista oman mielikuvaverkostonsa, jonka tarttumapinta varsinaiseen tuotokseen saattaa olla ohut. (Haveri 1999, 19.) Elokuvan teko saattaa siis näyttäytyä abstraktina ja toisistaan liittymättömien palasten keräämisenä, minkä takia meidän roolimme prosessin ohjaajina ja tilanteiden avaajina korostui.

Nuorilla ei ollut lähtökohtaisesti vahvoja mielikuvia siitä, miltä elokuvan tulisi näyttää ja miten se toteutetaan, joten autoimme heitä esimerkiksi heidän ideoimien kuvauspaikkojen toteutuksessa. Luokkaa opettava erityisluokanopettaja oli myöhemmin häntä haastateltuamme sitä mieltä, että lähestymistapamme oli hyvä eikä se vienyt nuorilta mahdollisuutta vaikuttaa asioihin vaan tuki heidän toimintaansa:

Kun puhutaan oppilaista joilla on toimintakyvyn haasteita niin on näilläkin oppilailla on tosi paljon niin absurdikin ajatus että tämmönen projekti voitais toteuttaa ilman siellä ollaan vahvastikin tukena mutta ei ohjailta liikaa. Minun mielestä te onnistuitte kyllä tosi hyvin omassa roolituksessa.

Opettaja antaa tilaa oppilaiden toimijuudelle vetäytymällä omasta asiantuntijan asemastaan, jolloin hän jakaa asiantuntijuutta ja tekijyyttä oppilaille. Tämä edellyttää, että oppilaiden ideoille on annettava tunnustusta (Kumpulainen et al. 2010, 27).

5.2.2. Roolitus

Annoimme oppilaille vapauden ilmoittautua heitä itseä kiinnostaviin rooleihin. Muistutimme, että myöhemmin voi kertoa haluistaan kokeilla muitakin rooleja ja että kaikki pääsevät kokeilemaan erilaisia tehtäviä, jos haluavat. Ujoimpien oppilaiden rohkeus kasvoi vähitellen ja rooleja vaihdeltiin lopulta jonkin verran. Kerroimme, että vain näyttelijöiden olisi hyvä pysyä samoina. Ryhmätyö on se elementti, joka tekee elokuvasta kiehtovan, erityisen ja arvoituksellisen taiteen muodon. Ihanteellista on, että ohjaaja, kuvaaja, käsikirjoittaja, tuottaja, leikkaaja ja lavastaja ovat tasavertaisesti mukana. (von Bagh 2009, 9.)

Ryhmätyöskentely asettaa haasteita oppilaiden persoonallisille ratkaisuille ja työtavoille. Ryhmätyöskentelyllä pyritään enemmänkin vastuullisuuteen ja työhön sitoutumiseen. Tällöin roolien ja tehtävien kierrätys on tärkeää. On hyvä madaltaa lopputuloksen painoarvoa ja sen myötä myös oppilaiden on helpompi sulattaa tehtävien kierrätystä. (Haveri 1999, 23.)

Päähenkilö Jeminaa ilmoittautui näyttelemään Ninni, jonka käsialaa pitkälti käsikirjoituskin oli. Roolien valinta ja vastuunjako on toisinaan Haverin mielestä vaikeaa ja oppilaat ilmoittautuvat helposti rooleihin, joita tietävät etukäteen osavansa (Haveri 1999, 23). Jeminan poikaystävää Antoniota lupasi näytellä Toni, kun Ninni oli ilmeillään ensin painostanut häntä. Ninnin suhtautuminen näyttelemiseen ja omien lahjojen esiintuominen toivat mieleen näyttelijöiden ihailemisen idoleina, tähtinä ja halun olla itsekkin sellainen. Rambo-koiraksi ilmoittautui pienen rohkeuden keräämisen jälkeen Anni. Kaisa ilmoitti varovaisesti koirakennelikohtauksessa voivansa olla vieras koira, joka puree Jeminaa. Tämäkin yllätti meidät, sillä Annilla ja Kaisalla oli tapana vetäytyä. Kaisa ja Anni olivat kokemuksemme mukaan tavallisesti passiivisia sivustaseuraajia ja ujoja ilmaisemaan itseään. Opettajan mukaan Annilla oli tosin tapana tehdä asioita Kaisan vanavedessä. Oppilaat voivat positoida itsensä passiivisiksi vastaanottajiksi, jotka toimivat vain opettajan aloitteiden mukaisesti, mutta he voivat myös ottaa aloitteellisia positioita, joissa he kertovat mielipiteitään ja osallistuvat toimintaan (Kumpulainen et al. 2010, 27). Näiden oppilaiden oma-aloitteisuus ja halu esiintyä näyttelijöinä ei ollut odotettavissa. Saman totesi myös yksi koulunkäynninohjaaja, joka pohti sitä, että oppilaat tiesivät, että he tulevat olemaan elokuvassa esillä. Ujon oloiset ja hiljaiset tytöt halusivat kaikkien yllätykseksi tehdä itsensä näkyviksi luokan yhteisessä elokuvassa.

Ninni olisi ollut kiinnostunut myös ohjaajan roolista, mutta kerroimme, että näyttelijän on vaikea toimia samanaikaisesti ohjaajana. Markus nosti kätensä ylös ja totesi, että hän voi uhrautua, jos muut eivät suostu tehtävään. Pohdimme, miten hän lopulta koki vakuuttelumme siitä, kuinka vastuullinen ja tärkeä tehtävä ohjaajalla on – ahdistiko vai innostiko se. Elokuvatuotannoissa ohjaaja on von Baghin mukaan elokuvan kokonaisvaikutelman ja tunnelman pääarkkitehti. Hänellä on vastuu teknisen ja tulkinnallisen puolen tasapainosta. Hänen on luotava yhteinen aaltopituus, jotta monia ammatteja käsittävä työryhmä toimii yhteen. Ohjaaja on ihannetapauksessa von Baghin mukaan vahva persoonallisuus, joka antaa työryhmän jäsenille suuriakin vapauksia ja saa heistä irti heidän parhaansa. (von

Bagh 2009, 11–12.) Ohjaajan rooli oli tässä projektissa toki häilyvämpi ja ohjaajaa opastettiin osaltamme ohjaamisen saloihin siinä missä muitakin oppilaita omilla toimissaan.

Kuvaajaksi ilmoittautui Santeri, joka osoitti olevansa kiinnostunut kameroista jo lämmittelyharjoituksissa. Valtteri suostui kakkoskameraan, kun opettaja ehdotti, että se voisi olla hänelle hyvä rooli. Tämä osoittautui erittäin hyväksi ratkaisuksi, sillä Valtterin tarkkaillessa maailmaa kameran takaa, hän oli koko ajan aktiivinen ja osallistuva ryhmän jäsen passiivisen sivustaseuraajan sijaan.

Anni toimi äänimiehenä ja esiintyi sivuosassa Rambo-koiraksi pukeutuneena ja oli myös potilaan ja matkustajan sivuosaroleissa. Kaisa osallistui ottamalla sivuosaroolit vieraana koirana ja mummona. Juho, joka oli ollut ensimmäisen päivän pois koulusta, suostui äänimieheksi mumisten, ettei osaa. Juuso jättäytyi aluksi pois projektista, mutta osallistui myöhemmin moniin tehtäviin.

5.2.3. Kuvauskalustoon tutustuminen

Päivän päätteeksi teimme koulun kellariin erilaisia pisteitä, joissa oppilaat pääsivät kokeilemaan kuvaamista, pisteäänien ja piirtoheittimellä valoefektien tekemistä. Tavoitena oli, että nuoret pääsevät kosketuksiin välineiden kanssa ilman, että hämmennämme heitä laitteiden tekniseen hallintaan syventämisellä. Haveri muistuttaa, ettei opettaja saa hallita tilannetta liian teknisellä didaktiikalla (Haveri 1999, 19).

Sovimme myös rekvisiitasta, jota nuoret voisivat tuoda seuraavaksi päiväksi mukanaan. Pistetyöskentely hajosi mielestämme käsiin, koska ohjaajina me kaksi emme riittäneet, eikä tilaratkaisu toiminut. Valopisteelle olisi tarvittu pimeätä tilaa, jotta piirtoheittimen tuottamat väriefektit olisivat olleet voimakkaampia. Äänipisteelle kaipasimme taas äänieristettyä tai ylipäättään hiljaisempaa tilaa. Jokaiselle pisteelle olisi tarvittu myös ohjaaja. Luovuimme pian pistetyöskentelyideasta ja esittelimme välineitä yksittäisille oppilaille heidän kiinnostuksensa mukaan tai heitä maanitellen.

Saimme yllättäen yhden ylimääräisen tunnin käyttööme, joten suunnittelimme pistetyöskentelyn hieman lennosta. Emme pitäneet sitä aluksi kovinkaan merkityksellisenä. Käsikirjoitusvaihe oli intensiivinen ja vei vedon pois niin meistä ohjaajista kuin oppilaistakin. Luokan opettajalla oli kuitenkin hieman erilainen tulkinta iltapäivän työpajan merkityksestä:

Ja se joka minusta oli sellainen käänteentekevä juttu, joka lopullisesti herätti oppilaiden kiinnostuksen oli se kun mentiin tuonne alas kokeilemaan kameraa, ääniä, valoja, näitä efektejä. Niin silloin tavallaan mää niinku kaitoin kun mää olin siinä mukana niin silloin tavallaan synty se ajatus niinku siitä, että siitä että me tehään elokuva. Että silloin siitä alko tulla niinku sitä todellisuutta.

Opettaja totesi päivän päätteeksi pitämämme työpajatyöskentelyn käänteentekeväksi hetkeksi nuorten ymmärryksessä siitä, mitä olimme alkamassa työstää. Nuoret pääsivät kokeilemaan oikeita järjestelmäkameroita, piirtoheittimen käyttöä värikalvojen kanssa ja pisteäänien tekoa erilaisilla esineillä kannettavalla tietokoneella pyörivälle äänettömälle videolle. Meistä itsestämme tuntui, että työpiste työskentely hajosi käsiin, koska emme voineet ohjata kuin kahta ryhmää kerrallaan ja yksi ryhmä jäi oman onnensa nojaan. Meluisa tila ei soveltunut myöskään pisteäänien tekemiseen. Luokkaa tunteva opettaja näki, että kuvauskalustoon ja erikoistehoisteen tekemiseen tarkoituihin välineisiin tutustumisesta oli kuitenkin hyötyä. Elokuvan teko konkretisoitui nuorille ja seuraavana päivänä he tunsivat kuvauskaluston. Luokan omalla opettajalla oli kannustava asenne ja se tuntui motivoivan nuoria.

Totesimme pistetyöskentelypajasta muotoutuneen toimivamman, kun annoimme nuorille mahdollisuuden osallistua ja tarkastella välineitä omien kiinnostusten mukaan. Nuorten ei tarvinnut suorittaa tehtäviä vaan heillä oli mahdollisuus halutessaan olla rauhassa, koska aamun käsikirjoitustyöpaja oli ollut haastava, uuvuttava ja hyvin ohjaajavetoinen. Pohdimme, ettei pistetyöskentely intensiivisyydessään soveltunut yhtä hyvin erityisen tuen tarpeen ryhmälle kuin se olisi peruskoulun opetussuunnitelmaa noudattaville nuorille soveltunut. Oli kuitenkin hyvä, että vapaammassa ympäristössä nuorilla oli mahdollisuus kokeilla valo ja kameraa ja ääniä oman kiinnostuksensa ja jaksamisensa mukaan. Erityisesti Santeri innostui kameroista, niin tutkimusaineiston dokumentointiin tarkoitettusta isosta videokamerasta kuin järjestelmäkameroista. Opettaja koki pistetyöskentelyn käänteentekeväksi osaksi lasten elokuvallisen ymmärryksen syntymistä:

Ja erityisen hieno oivallus oli se kun me toisella kerralla kun me mentiin tuonne alas ja kokeiltiin niitä efektejä mä katoin esimerkiksi miten sä Maria [Laakkonen] ohjasit Santeria ja näytit sitä kameraa ja muuta ja se oli minus- ta se kääntein tekevä juttu kun tuntee oppilaat hyvin.

Santerille ohjattiin kamerankäyttöä – valotuksen säätöä, tarkennusta ja kameran kannattelemista. Tasaisin väliajoin Santeri osoitti myös kiinnostustaan videokameraan, jolla taltioitiin työpajoja. Annoimme Santerin pitää sitä kädessä ja kerroimme sen toiminnasta ja käytöstä hänelle.

Vaikka elokuvaprojektimme tarkoituksena ei ollut perustua hienojen ja kalliiden laitteiden käyttöön, koulun tavallisista kuvausvälineistä, tablettitietokoneista, poikkeavat kuvausvälineet saivat yllättävän merkityksen varsinkin Santerille, jota kamerat selkeästi kiinnostivat ja jonka motivaatioon ne selkeästi vaikuttivat. Kameroihin tutustuminen ja niistä innostuminen tuntui avaavan tilaa Santerin toimijuuden rakentumiselle. Uudenlaisten välineiden antaminen Santerin käyttöön osoitti häntä kohtaan myös luottamusta luokan opettajan huomioissa. Gorskin mukaan Santerista näkyi laitteiden käytön aikaansaama ylpeys:

Että se vielä kun on oikeesti kallis kamera ja oikee kamera niin se jotenkin anto itsevarmuutta. - - Ja tossakin miten sillä hehku silmät ku se kyseli tosta isosta kamerasta. Ja sanoi ihan tyytyväisenä, että kyllä tää järkkärikin menee.

Kuvauskalustoon tutustuminen etukäteen oli hyödyllistä myös sen suhteen, että nuorten käytössä järjestelmäkamerat ja äänitin eivät alkaneet aina tallentaa. Tiesimme seuraavana päivänä tarkkailla tilanteita.

5.3. Kuvaukset

5.3.1. Lähestyvät kuvaukset

Työpajan kolmannen ja neljännen päivän käytimme elokuvan kuvaamiseen. Molempina päivinä saimme käytettäväksemme kolme tuntia. Totesimme jo edellisellä päivänä, että nuoret tarvitsivat paljon ohjausta, ja mietimme yhdessä heidän kanssaan mitä ja miten asiat teemme. Myös meidän tutkijoiden rooli ohjaajina korostui enemmän kuin olimme aluksi suunnitelleet, joten ennen kunkin kohtauksen kuvaamista kävimme läpi kysellen seuraavat kysymykset: Mikä olisi sopiva

kuvauspaikka? Miltä paikassa näyttää? Mitä ääniä sieltä kuuluu? Nuoret tarvitsivat myös toteutusvaiheessa konkreettisia ohjeita ja neuvoja, kuten ehdotuksia kuvauspaikoiksi, minkä pohjalta he itse toteuttivat omaa tehtäväänsä.

Meillä ei ollut kuvakäsikirjoitusta eikä valmista suunnitelmaa, vaan kuvauspaikat ja lavasteet improvisoitiin. Bergalan (2013, 140) mukaan kuvakäsikirjoitusta ei tulisi käyttää liian nuorten kanssa, koska kuvan kuvittelu etukäteen ja kaukana kuvauspaikasta, on liian haastavaa. Juuri tämän vuoksi päädyimme työpajassamme jättämään alunperin suunnittelemamme kuvakäsikirjoitusvaiheen sikseen. Bergala kannustaa tarkkailemaan lasten kanssa kuvauspaikkaa, kun luokassa on suunniteltu kohtaus. Mitä uutta paikan valo ja itse paikka voivat tuoda kohtaukseen? Vasta sitten sovitaan näyttelijät ympäristöön. Millaisia eleitä, millaisia näyttelijöiden sijoitteluita kohtauksessa voitaisiin tarvita? Mistä päin kohtaus kuvataan? (Bergala 2013, 141.) Toisinaan kuvaajat saattoivat seisoa vierekkäin ja kuvata samalta etäisyydeltä niin, että kuvakoossa ja -kulmassa oli vain muutaman asteen ero. Ohjasimme nuoria kuvaamaan eri etäisyyksiltä.

5.3.2. Ensimmäinen kuvauspäivä

Ohjaajan, kuvaajien ja näyttelijöiden toimenkuvan hahmottuminen

Ensimmäisen kuvauspäivän aikana oppilaat kuvasivat neljä ensimmäistä kohtauksista. Idea Pietari-tapahtumapaikan lavastamiseen tuli Ninniltä, joka ehdotti, että kaupunkimaisema "photobombataan", millä hän tarkoitti, että Internetistä valitaan kuva, joka heijastetaan taustaksi valkokankaalle. Idea tähän tuli todennäköisesti siitä, kun edellisenä päivänä olimme katselleet elokuvan tapahtumapaikkojen kuvia Internetistä, jotta ne konkretisoituisivat ja jäisivät mieleen. Ensimmäisen kohtauksen kuvasivat Santeri ja Juho, joka ei ollut paikalla ensimmäisenä kuvauspäivänä. Ninni ehdotti, että muissakin otoksissa olisi käytetty projisoitua valokuvaa taustalla. Ehdotimme kuitenkin, että kenneli rakennettaisiin luokkaan niin, että pulpetit muodostavat koirien aitaukset. Ajattelimme, että nuoret oppivat lavastamaan monipuolisemmin, kun sitä tehdään eri tavoilla.



Kuva 4: Kuvituskuva Markuksesta, Santerista ja Juhosta sommittelemassa kuvaan Kaisa-mummoa ja koiraa

Ninni aloitti improvisoimalla näyttelemisen heti sujuvasti ja määrätietoisesti. Hän ei ujustellut tai jännittänyt, minkä takia hänen näyttelijäntyönsä oli elokuvan kantava voima. Hän loi myös sujuvia vuorosanoja itselleen. Toni toimi Ninnin vastaanäyttelijänä ja reagoi Ninnin näyttelemiseen. Kuvausten alussa pääosanäyttelijät näyttelivät otoksissa kuin teatterissa, eli otot venyivät kestoltaan eivätkä nuoret hahmottaneet sitä rajallista tilaa, johon kamera heidät sulki. Improvisoimalla tapahtunut näyttelemine oli nuorille kuitenkin luontaista. Ohjaaja ei tässä vaiheessa ymmärtänyt rooliaan ja hänen keskittymisensä oli kiinni lähinnä ”Kamera, Ääni, Olkaa hyvät” -lausahduksen muistamisessa ja klaffitaulun käytössä.

Tähdensimme, että tarkoitus ei ole kuvata kerralla koko kohtausta, vaan kohtaus koostuu yksittäisistä lyhyistä otoksista. Oppilaille on Bergalan mukaan alleviivattava, että ohjaajat pitävät mielessään yleisajatusta teoksesta ja yksittäisiä ottoja kuvatessaan (Bergala 2013, 107). Muistutimme oppilaita elokuvan yleisajatuksista prosessin aikana ja kävimme kohtausten alussa läpi niiden sisällön. Kohtauksen jakaminen ottoihin on Bergalan mukaan vaikeaa myös ammattiohjaajalle, kun samalla tulee miettiä ”kertomisen” vaatimusta, jäsennellä suhteita hahmojen välillä, rakentaa merkitystä sekä purkaa ja koota paikkaa, tilaa ja tunnelmaa (Bergala 2013, 137).

Ohjaajana toiminut Markus alkoi vähitellen hahmottaa, mitä hän elokuvalta ja erityisesti näyttelijäntyöltä halusi. Aluksi hänellä oli vaikeuksia sanallistaa näke-

myksiään kuvaustilanteissa. Monesti tämä täyttymätön tarve vaikuttaa näyttelijäntyöhön purkautui tuhahteluna kesken ottojen kuvaamisen. Olimme projektin vetäjinä todella innoissamme, kun Markus alkoi päästä sisään rooliinsa.

Markus tuli yllättäen välitunnin jälkeen luokkaan itkien. Saimme kuulla, että hän oli alkanut välitunnilla ohjata Ninniä ja Tonia siihen, miten heidän pitäisi näyttellä. Kuvaajana toiminut Santeri oli hermostunut ja aloittanut kiusaamistilanteen, johon oli tullut mukaan myös toisia koulun oppilaita. Koulunkäynninohjaaja kuvasi tapahtumaa seuraavalla tavalla:

Tämä oppilas [Santeri] ei tykänny tästä että ohjaaja ohjasi näitä näyttelijöitä. Siitähän se oli alkanu tuo kähinä tuolla ulkona. Ohjaaja oli ohjannu näyttelijöitä ulkona että miten pitää tehdä ja hän ei ollu tykänny siitä, että hän ohjaa heitä. Ja se oli menny vähän isommaksi kun oli tarkotuskaan.

Yllättävää tilanteessa oli se, että ohjaajan toiminnasta oli hermostunut kuvaajana toiminut Santeri, jota itseään ohjaus ei koskenut. Luokkaa tunteva erityisopettaja kommentoi tapausta seuraavalla tavalla:

Ja minusta se johtuu siitä, että kun aattelee että oppilaat on kuitenkin kehitysvammaisia niin oppilailla jää tietyllä tavalla päällä tietyllä tavalla päälle tietynlainen rooli tällasessa prosessissa. Ja he eivät pysty siitä heti irrottautumaan, niin ovat siitä niin innoissaan, että se jatkuu tuolla kun mennään siitä formaalista ohjaustilanteesta ulos. Se on mukava asia niin se jatkuu. Niin silloin ei sitä ymmärrystä ettei kaikilla pinna riitä. Siitä se minusta johtuu. Ei pysty tavallaan niinku vaihtaan sitä roolia niin nopeesti.

Voidaan siis ajatella, että Markukselle jäi päälle hänen sosiaalinen roolinsa (ohjaaja), kun hänen olisi pitänyt vaihtaa se takaisin toiseen sosiaaliseen rooliinsa (luokkakaveri). Tämä aiheutti ehkä turhautumista oppilaissa, jotka olisivat halunneet irrottautua elokuvan teosta hetkeksi. Santerin toiminnan taustalla oli todennäköisesti sosiaalisen kontrollin tarve. Ihmiset tarkkailevat toisiaan ja saattavat rankaista toisia, jos nämä toimivat normien vastaisesti. Normien mukainen toiminta saa aikaan yhdenmukaista käytöstä ryhmässä, ja siitä on hyötyä, koska ihmiset tietävät silloin, mitä heiltä odotetaan tai mitä he voivat odottaa muilta. (Aho & Laine 2002, 150.)

Markus käyttäytyi sosiaalisten normien vastaisesti eli hän toimi poikkeavalla tavalla välitunnilla, jolloin toisten ihmisten käyttäytymisen ohjaamista ei selvästikään pidetty hyväksyttävänä toimintana. Harmiksemme emme saaneet tietää, miten Markus oli Ninniä ja Tonia neuvonut, koska uskomme tapahtuman vaikuttaneen elokuvantekoprosessiin ja olisimme halunneet kuulla Markuksen näkemyksistä näyttelijäntyöstä ja samalla myös ohjauksesta. Tilanne purettiin ja käytiin läpi koulun puolesta, joten emme kokeneet enää asialliseksi palata siihen myöhemmin nuorten kanssa.

Markus ja Santeri onnistuivat toimimaan yhdessä ohjaajana ja kuvaajana huolimatta siitä, mitä välitunnilla oli tapahtunut. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa jännitteiden syntymistä ei nähdä väistämättä huonona asiana, vaan tärkeää on oppia myös olemaan yhdessä erilaisia. Täydellinen yhteisymmärrys ei ole päämäärä, vaan tavoitteellinen ja järjestelmällinen työskentely, joka tukee taiteellista oppimista. (Hiltunen 2007, 138.)

Markuksen kyky reagoida tällaiseen ristiriitatilanteeseen näin hyvin kertoi siitä, että hänellä on kyky selvitä hetkellisistä vastoinkäymisistä. Tähän vaikutti myös varmasti luokan positiivinen ja hyväksyvä henki sekä ryhmän kiinteys. Oli tärkeä asia, että Markus pystyi ottamaan ohjaajan työn vastuulleen näin nopeasti, sillä hänen roolinsa projektissa oli näkyvä ja vaikuttava.

Toimijuuden muotoutumisia ja oman paikan löytämistä

Neljäs kohta, jossa ollaan uimahallissa ja Jemina kertoo Antoniolle haluavansa lähteä Helsinkiin rauhoittumaan ja katsomaan Marcus ja Martinuksen keikkaa, kuvattiin koulun kellarikerroksen vapaa-ajan tilassa. Tässä vaiheessa olimme panneet merkille Kaisan ja Annin toimettomuuden. He innostuivat, kun laitoimme heidät tekemään veden ääntä taustalle. Nämä nuoret eivät olleet passiivisia sen takia, ettei heitä olisi kiinnostanut osallistua, vaan he tarvitsivat ohjausta. He eivät olleet oma-aloitteisesti keksimässä ja ideoimassa projektia, mutta he halusivat olla mukana ja tehdä oman osuutensa, kunhan heitä oli ensin ohjattu selkeästi ja konkreettisesti.

Juuso, joka oli edellisenä päivänä ja ensimmäisen kuvauspäivän aamuna vetäytynyt projektista, seurasi aluksi muiden toimintaa. Luokahuoneessa kuvattujen kohtausten jälkeen Juuso toisteli itsekseen Markuksen "Olkaa hyvät" -lausah-

dusta ja kysyimme häneltä, haluaisiko hän valaista alakerran kellaria. Hän suostui siihen mielellään, toteutti uimahallikohtauksen visuaaliset efektit, eli veden välkkeen ja liikutteli kalvoja samaan rytmiin kuin uimaria näytellyt Toni ui. Juuso todennäköisesti tarvitsi aikaa projektiin orientoitumiseen. Tämä ei ollut mikään ongelma, koska meille oli työpajaohjaajina alusta asti selvää, että ketään ei pakoteta osallistumaan. Työpajassa tarvittiin yhteistyötaitoja ja keskittymistä omaan toimenkuvaan. Luokkaa opettava erityisluokanopettaja oli myös samaa mieltä siitä, että toiminnan mahdollistaminen pakottamisen sijaan toimi paremmin:

Sit musta on hyvä että annetaan tilaisuus. Kun joku ei halua, psyyke ei kestä, niin sitten ei tehdä.

Juusolle löytyi loppupäivästä sopiva tehtävä efektimiehenä. Koulunkäynninohjaaja, joka oli ollut työelämäntutustumisjaksolla mukana, kertoi Juusolla olevan motorisia haasteita. Koulunkäynninohjaaja opasti ja tuki Juusoa, kun tämä liikutteli kalvoja piirtoheittimellä. Bergalan mukaan epäonnistumisen tunteet aiheuttavat vahinkoa ja opettajan tulisi olla vaatimatta oppilailta enemmän kuin heidän taitotasonsa sallii (Bergala 2013, 126). Kannustimme oppilaita aktiivisuuteen ja muistutimme usein, että mikäli jokin rooli projektissa kiinnostaa, ei epäonnistumisen pelon saa antaa estää kokeilemista.

Olimme ensimmäisen kuvauspäivän jälkeen iloisia myös Juhon osallistumisesta. Hän suhtautui keskittyneesti niin kuvaajan kuin äänittäjän työhön, vaikka hän valittikin omaa taitamattomuuttaan. Huomasimme, että Juho kyllästyi nopeasti tekemisiinsä, joten hänelle toimi roolien jatkuva vaihtaminen. Toinen positiivinen yllättäjä oli rooliinsa tarmokkaasti paneutunut Santeri. Nuorista näki, että heille oli kohtuullisen helppoa löytää mieluinen toimijuuden muoto ja he pääsivät helposti osallisiksi elokuvan tekoa. Myös opettajan kommentti tukee tätä näkemystä:

Minun mielestä se nuori (Santeri), joka kuvas niin hänhän koki niinku sellaisen onnistumisen kokemuksen. Santerille minusta löyty selvä rooli. Se oli semmonen haahuilija, että en tiiä ja en halua. Ja sitten taas joku Juhokin joka oli ulkopuolisena niin innostu tekemään. Että kun se on juuri se mistä tulokulmasta lähestyy. Se löytyy se tulokulma. Oppilas saa vähän niin ku itekin päättää.

Opettaja nostaa kommentissaan esille Santerin ja Juhon toimijuuden muotoutumisen. Hän käyttää Juhosta sanaa "ulkopuolinen", mikä viittaa todennäköisesti siihen, että Juho tuli projektiin mukaan päivää muita myöhemmin ja häntä oli vaikea saada osallistumaan vapaaehtoisesti. Tämän saimme monesti projektin aikana huomata, koska Juho mielellään luisti tehtävistä, jos häntä ei houkuteltu yrittämään. Kun hän ryhtyi johonkin, hän tarvitsi paljon tukea ja kannustusta, ei niinkään siksi, ettei hän olisi osannut, vaan siksi, ettei hän luottanut itseensä. Santerin onnistumisen kokemuksia kuvaa opettajan kommentti siitä, miten kalliiden laitteiden käyttö oli luottamuksen osoitusta Santerille, jolle koulunkäynti oli ollut muutenkin vaikeaa:

Ja se mistä minä niinkö olin silleen Santerin kanssa, että sillä aika monessa asiassa haastetta. Tässä tapauksessa hän sai varmasti itsetunnolleen tärkeän positiivisen kokemuksen. Hänelle se löyty se juttu ja hänhän on tekniikasta kiinnostunu. Se oli musta jotenkin hieno oivallus.

Kameratyöskentelyn löytyminen ja Santerin onnistumisen kokemukset toistuvat opettajan haastattelussa. Tämä on selkeästi ollut opettajalle mieleenpainuva yksityiskohta. Omien kiinnostusten ja vahvuuksien tukeminen on selkeästi ollut Santerille voimauttava ja motivoiva tekijä hänen koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksistaan huolimatta. Bergala on vakuuttunut siitä, että elokuvan teko voi auttaa oppilaita löytämään vahvuuksiaan sekä kohottaa heidän itsetuntoaan. Bergalan mukaan tämä uudenvuoden toiminta saattaa paljastaa taitoja, joilla ei ole ennen ollut vain ilmaisukanavaa. (Bergala 2013, 145.)

Markus ja Santeri alkoivat kiinnittää koko ajan tarkemmin huomiota siihen, toimivatko kuvaus ja näyttelijäntyö. Kuvatessamme toista kohtausta Santeri kuiskasi meille, että näyttelijäntyö ei ollut sellaista kuin piti, koska Ninni tarjosi kätensä suoraan koiralle purtavaksi. Kun pyysimme häntä sanomaan ääneen huomionsa, Santeri ilmoitti sen kovaan ääneen. Markus totesi ammattimaisesti "Minä hoidan tämän." Markus selvästi omaksui roolinsa ohjaajana. Hän näki, milloin otto todella kannatti ottaa uudestaan jonkin selkeän virheen vuoksi. Varsinkin Markus ja Santeri tuntuivat olevansa omimmillaan heidän löytämissään elokuvanteon rooleissa. Roolit muuttuvat joustaviksi ja persoonallisiksi, kun ryhmä tuntuu jäsenistä tarpeeksi turvalliselta (Kopakkala 2011, 108). Luokan kanssa päivittäin toimiva opettaja kuvaili projektin soveltuvuutta ryhmälle ja pohti ryhmän rakennetta ja vuorovaikutuksen laatua siinä:

Tää soveltuu hyvin tämmöseen luokkaan joka on aika kiinteä ryhmä jossa voi rohkeesti olla väärässä, turvallisesti epäonnistua, kokeilla rajoja. Kuukaan ei naura.

Luokassa oli siis tavallisesti mahdollista toimia itselle ominaisissa rooleissa ja itselle sopivilla tavoilla ilman, että ryhmän toiminta tai vuorovaikutus kärsivät. Tämän lisäksi opettaja jatkoi siitä, miten elokuvakasvatusprojektimme soveltui tälle ryhmälle:

Ja se mun mielestä tämmösissä projekteissa onkin hienoa että vaikka oppilaalla onkin tällaisia erityisen tuen tarpeita monissa asioissa niin sitten löytyy niitä semmosia omia vahvuuksia. Erityisesti tässä oli se, että kun oppilaat tuntee aika hyvin niin mä tiesin ketkä ei varmasti halua näytellä. Mutta sitten löytyy niitä omia rooleja, kuvaajan rooli, ohjaajan rooli... ja muut elementit. Ja vaikka välttämättä osaa lukee tai kirjottaa, puuttuu akateemisia taitoja niin kuitenkin löytyy sellaisia oikeita tehtäviä mitä voi tehdä.

Projektissamme siis jo hyvin toimivan ryhmän jäsenillä oli mahdollisuus löytää itselle sopivia toimenkuvia, jotka tukivat ja auttoivat nuoria löytämään omia vahvuuksiaan. Ketään ei pakotettu valmiisiin muotteihin, joissa nuoria vaadittaisiin toimimaan heille sopimattomalla tavalla, vaan erilaisia rooleja ja toimenkuvia oli runsaasti, jolloin itselle sopiva toimenkuva löytyi varmasti. Tämä vaikutti siihen, että ryhmä toimi meidän silmissämme motivoituneena yhteistä päämäärää, valmistaa elokuvaa, kohti. Lisäksi projektin vahvuutena oli opettajan mukaan se, ettei se vaatinut akateemisia taitoja, vaan elokuvan tekemiseen vaadittavat taidot opittiin kokemuksen kautta. Kuten Haveri (1999, 18) toteaa, videoilmaisuuden opiskelu ei ole sidottu aikaisemmin hankittuihin tietoihin ja taitoihin.

5.3.3. Toinen kuvauspäivä

Onnistumisen hetkiä ja yllättäviä esiintuloja

Toisena kuvauspäivänä ilmoitimme, että tänään kaikki saavat kokeilla haluamiaan elokuvanteon rooleja. Kaisa ilmoitti, että voisi kuvata ja heti perään Juuso sanoi, että hän voisi myös kuvata. Kuulimme, että Juuso matkii usein Kaisan tekemisiä. Myös Anni kertoi, että voisi äänittää – todennäköisesti myös Kaisan rohkeuden innoittamana. Nuoret, jotka aikaisemmin hakivat paikkaansa, halusivat nyt aktiivisesti kokeilla erilaisia tehtäviä elokuvanteossa.

Markus ilmaisi halunsa tehdä jotain muuta kuin toimia ohjaajana. Kukaan ei kuitenkaan halunnut ohjaajan tehtävää itselleen. Bergalan (2013, 147) mukaan jokaisen oppilaan tulisi koulussa päästä yksilöllisesti kantamaan vastuu luovasta tekemisestä ja sen sisältämästä päätöksenteosta, panostuksesta ja jännityksestä, jotka kuuluvat ohjaajan työhön. Kukaan muu nuori, kuin jo pääosaa näyttelevä Ninni, ei halunnut ottaa ohjaajan tehtävää harteilleen, ja ohjaus jäi Markuksen vastuulle koko kuvausprosessin ajaksi. Ohjaajan vastuullinen ja vaikea rooli, joka myös sisälsi paljon mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin, ei selvästikään tuntunut muista nuorista mieleiseltä. Näin jälkikäteen ajateltuna, olisimme voineet vapauttaa Markuksen ohjaajan tehtävästä. Vaikka hän ilmoitti reippaasti jatkavansa sitä, olisi ollut hyvä päästää hänet muihinkin rooleihin. Hän oli esimerkiksi todella innostunut piirtoheittimen kanssa työskentelystä, kun sitä testattiin värikalvojen kanssa pistetyöpajassa.

Juuso, jolle projekti oli näyttäytynyt aluksi epämieluisana, oli aktiivisesti mukana kuvausassistenttina. Hän piteli esimerkiksi heijastimena käytettyä valkoista muovipöytää lentokenttäkohtauksessa. Juuso kunnostautui myös lavastajana. Hän osoitti toisena kuvauspäivänä halua ottaa osaa elokuvaprojektiin ja teki paljon asioita vapaaehtoisesti ja oma-aloitteisesti. Tähän vaikuttivat varmasti ensimmäisen kuvauspäivän onnistumisen kokemukset, kun Juuso toteutti uimahallikohtauksessa tarvittavia valoeffektejä. Hän otti haltuunsa myös kuvaajan roolin, kun kuvasimme elokuvan viimeistä ja vaikuttavaa kohtausta, jossa naispäähenkilö itkee menetettyään poikaystävänsä. Kohtauksen viimeinen otos oli prosessin kannalta merkittävä, sillä siinä ohjaajan, kuvaajan ja näyttelijän yhteispeli toimi hienosti. Otoksen alussa Ninni nyhkytti kumarassa, ja ohjaaja Markus kuiskasi hiljaa: "Nosta päätä". Ninni nosti katsettaan ja suruun vääntyneet kasvot paljastuivat. Samaan aikaan Juuso tilitasi kameralla ylöspäin Ninnin pään liikkeen mukaisesti.

Kuvaushetken saumaton yhteistyö, tilannesidonnainen reagointi ja keskittyminen oli prosessin edistymisen kannalta hieno hetki. Kun lähdetään tekemään havaintoja uusilla, totutuista poikkeavilla tavoilla, päästään sen äärelle, mitä meissä tapahtuu. Tällöin päästään pohtimaan sitä, miten havainnoista voidaan luoda yhteisöllisiä ja yksilöllisiä voimavaroja. (Bardy 2007, 26.) Yksittäisten nuorten tutustuttua omiin ilmaisuvälineisiinsä ja niiden mahdollisuuksiin voitiin siis yhdessä saavuttaa jotain, mikä oli prosessin kannalta enemmän kuin osiensa summa. Yleisin virhe oman elokuvan teossa on Kejosen (1979, 88) mukaan yleiskuvan

liiallinen käyttö. Iloksemme huomasimme nuorten uskaltautuvan myös lähelle näyttelijöitä, Juuson loppukohtauksen taltiointi hyvänä esimerkkinä. Kohtauksessa on otos, jossa Anni on lähikuvassa sideharso päässään. Anni, joka aluksi halusi näytellä koirapukuun piiloutuneena, varmisti nyt meiltä, että hän näkyy myös sairaalakohtauksessa loukkaantuneena matkustajana. Annin tarve olla näkyvä elokuvassa oli yllätys, sillä emme olleet odottaneet, että hänellä olisi rohkeutta esiintyä.

Ohjaajana toimineen Markuksen ja näyttelijänä esiintyneen Ninnin vuorovaikutus ja yhteistyö olivat myös tässä vaiheessa parhaimmillaan. Markus uskaltautui ohjaamaan näyttelijää, joka oli vastaanottavainen ja noudatti ohjeita. Juuso taas kuvasi otoksen itsenäisesti ilman koulunkäynninohjaajan tukea. Juuson toiminta ylitti tässä kohtaa meidän odotuksemme, sillä koulunkäynninohjaajan kertoman perusteella Juusolla oli luokan oppilaista suurin tuen tarve. Siitä huolimatta hän pystyi täysin itsenäisesti tuottamaan hienoa ja sulavaa kuvausjälkeä varsin lyhyellä harjoittelulla.

Kunnianhimoa ja hetkellisiä väsähtämisä

Näytti, että oppilaiden kunnianhimo olisi kasvanut. Välillä mekin innostuimme niin, että oli vaikeaa pysyä omissa työpajaohjaaja-tarkkailija -rooleissamme. Teimme ja ideoimme oppilaiden kanssa yhdessä elokuvaa, mikä oli tietoinen valinta. Haverin mukaan on tärkeää, ettei opettaja syötä oppilaiden teoksiin liiaksi omia ratkaisujaan tai maailmankuvaansa (Haveri 1999, 25). Siksi kysyimme useasti oliko nuorilla parempia ehdotuksia kuin meillä.

Näyttelijänä Ninni pyrki vaikuttamaan kanssanäyttelijänsä Tonin suoritukseen ja ohjaajan työskentelyyn. Ninni käyttäytyi määrätietoisesti eikä kestänyt kovinkaan hyvin kritiikkiä, vaikka hän myös selkeästi halusi oppia ja olla mukana itse vaikuttamassa elokuvaan niin, että siitä tulisi mahdollisimman hyvä. Välillä hän turhautui, jos jokin otto täytyi ottaa uusiksi.

Kun toinen meistä kävi Ninnin ja Markuksen kanssa äänittämässä kuuluttajan repliikit, jotka tällä kertaa Markus pääsi ääninäyttelemään ja Ninni äänittämään, Ninni sanoi Markukselle: "No, nyt mä käskytän sua, ku sää oot käskyttänyt mua koko päivän!" Markus pahoitti mielensä. Kiilakoski toteaa, että kouluihin synnytetessä keskustelemaa kulttuuria törmätään myös kysymykseen siitä, miten erimielisyydet ratkaistaan. Hänen mukaansa tällaiset konfliktit kuuluvat inhimilliseen elämään. Hänen mielestään koulu haluaa pikemminkin olla näkemättä konflikteja

kuin opettaa nuorille niiden ratkomista rauhanomaisissa merkeissä. (Kiilakoski 2012, 34.) Haverin mukaan (1999, 24) opettajan rooli on prosessin ohjaaminen mahdollisimman tasapuoliseksi ja mikäli ryhmä on kykenemätön toimimaan yhdessä, hänen tulee puuttua työskentelyyn. Tilanteen ratkaisimme sanomalla, että Ninnin käytös ei ollut asiallista. Jonkun ryhmän jäsenen vastuuttaminen, esimerkiksi ohjaajan tehtävällä, edistää koko ryhmän osallisuutta ja toimijuutta, mutta jos roolia ei kierrätetä, se saattaa vahvistaa tai luoda uusia haittaavia valtasuhteita oppilaiden välillä (Kumpulainen et al. 2010, 56).

Luokan oma opettaja pohti Ninnin ja Markuksen välistä konfliktia nuorten erityisen tuen tarpeen kannalta, kun myöhemmin haastattelimme häntä:

Tämä on tyypillistä oppilaille joilla on tällasia laaja-alaisia haasteita. Plus sitten myös näissä aistimuksissa. Kun tehdään intensiivisesti, tiiviisti tiettyä juttua, tavoite on niinku tietty. Jossakin vaiheessa tulee sellanen hetkellinen väsähtyminen. Tää sama näky mok-viikolla. Ikään kuin saman tyyppisesti tehtiin viis päivää. Niin siinä tulee se kun puuttuu normaali rutiini. Kun saa olla omassa rauhassa ja tehdä tehtäviä. Nuohan on sosiaalisesti haastavia tilanteita tuommoset, että joutuu olemaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa kaksikin tuntia peräkkäin tai kolme.

Intensiivinen työskentely ja rutiinien puute saattoivat siis aiheuttaa väsymystä ja tahattomia tunteenpurkauksia nuorissa, jotka muuten olivat aktiivisesti ja innokkaasti mukana. Jatkuva sosiaalinen kanssakäyminen on raskasta ja nostaa pintaan tunteita, jotka johtuvat väsymyksestä. Päivän päätteeksi Markus totesi kiukkuisen oloisena, että "Tehtiin niinku noi halus", jolloin hän viittasi meihin työpajaohjaajiin. Markus turhautui meidän toimintaamme. Hän olisi halunnut kokeilla jotain muuta roolia kuin ohjaajan tehtävää, joka osoittautui raskaaksi, koska tehtävä vaati jatkuvaa tarkkaavaisuutta. Aktiivinen rooli johti myös ristiriitatilanteisiin. Jos ryhmä toimii pitkään yhdessä, roolit jäykistyvät ja toiminnan mahdollisuudet kapeutuvat, jos muut ryhmässä eivät hyväksy roolinmuutosta, joka vaikuttaa ryhmän roolien kokonaisuuteen (Kopakkala 2011, 108). Tässä tapauksessa Markuksen rooli oli sidoksissa hänen aktiiviseen ja joustavaan persoonaansa, eivätkä muut halunneet ottaa samanlaista vastuuta kuin hän. Hänen valtansa toimia ohjaajana oli rajallinen, mikä perustui hänen rooliinsa luokkayhteisössä.

Viimeisessä päiväkirjakeskustelussa kävimme läpi nuorten väsähtämistä. Markus toisteli päivän aikana paljon sanaa “perhonen”, joka oli kuulemma hänen vastineensa kirosanalle. Santeri tokaisi päivän päätteeksi meille: “Älkää vaan tulko uudestaan tekemään tällöistä.” Useimmat nuoret olivat kuitenkin aiemmin kertoneet pitäneensä elokuvanteosta ja tunnustaneet olevansa väsyneitä. Nuorten kokemukset siis vaihtelivat helposti heidän mielentilansa ja väsymyksensä mukaan. Tämä antaa realistisen kuvan viikon kestäneestä elokuvakasvatusprosessista, jossa tunteet ja vireystaso vaihtelevat. Mielestämme tämä kertoi vain siitä, että nuoret uskalsivat näyttää tunteitaan ja olla kanssamme ja toistensa kanssa luonnollisesti.

Toisen kuvauspäivän loppuun sisältyi myös omaa tahdittomuuttamme. Päivän lähestyessä päätöstään sanoimme, että viimeisen kohtauksen jälkeen olemme valmiita. Ehdotimme tästä huolimatta, haluaisivatko nuoret tehdä vielä itse elokuvaansa musiikkia. Nuoret suivaantuivat ehdotuksestamme. Heille kun oli sanottu, että kohtauksen kuvaamisen jälkeen olemme valmiita. Rutiinit ja puheista kiinnipitäminen näyttivät olevan nuorille erityisen tärkeitä. Työpajaohjaajina innostuimme kenties liikaa, kun aikaa jäi jäljelle. Totesimme, että työpajaohjaajan tulisi osata pistää peli poikki eikä antaa oman innon viedä.

5.4. Elokuvan leikkaus ja ensi-ilta

5.4.1. Epävarmuutta leikkauspöydällä

Elokuvan leikkaus vaati ennakkovalmisteluja, jotta nuorten oli helppo keskittyä olennaisimpaan, eli otosten keston määrittelyyn. Olimme valmistelleet elokuvan leikkauksen niin, että onnistuneet otot olivat valmiiksi leikkausohjelman aikajanalla. Kohtausten otot olivat aikajanalla kronologisessa järjestyksessä, jotta leikkaajien oli helpompi hahmottaa elokuvan kulkua. Jakauduimme niin, että toinen meistä oli Markuksen ja Tonin ja toinen Juhon kanssa eri huoneessa leikkaamassa elokuvaa. Nuoret eivät erityisesti innostuneet videoiden leikkaamisesta, vaan leikkaaminen koettiin hankalaksi.

Oletimme Juhon tarvitsevan eniten kannustusta ja ohjausta. Hänellä oli motivaatio-ongelmia, jotka tuntuivat kumpuavan siitä, ettei hän luottanut mihinkään tekemäänsä. Hän oli passiivinen ja odotti, että asiat tehdään hänen puolestaan. Hän

toisteli jatkuvasti: "Emmä osaa. Tee sä." Nuori ei tuntunut projektin aikana löytävän omaa paikkaansa, vaikka oli havaittavissa, että hänellä oli elokuvantekoon vaadittavia taitoja. Osallisuus on tunne, joka paljastuu nuoren tiedoista, taidoista ja hänen käyttämistään puhetavoista. Jos nuori kokee itsensä osalliseksi, hän tuntee itsensä päteväksi ja arvostaa omaa rooliaan osana yhteisöä. (Gretschel 2002, 90–91.) Harmiksemme tälle nuorelle ei syntynyt tarpeeksi vahvaa osallisuuden kokemusta, jotta hän olisi voinut innostua ja luottaa omaan tekemiseensä, vaikka monia mahdollisuuksia ja selkeitä onnistumisia hänen toimintaansa projektissa mahtuikin. Emme tiedä, mitä nuorella on taustallaan, mutta tällainen lyhytkestoinen projekti ei selvästikään riittänyt tavoittamaan nuoren luottamusta itseensä tai meihin työpajaohjaajina.

Toisessa huoneessa Toni vaikutti kiusaantuneelta, kun joutui katsomaan itseään ruudulta. Hän halusi mieluummin keskustella muista asioista. Toni ei kuitenkaan kieltäytynyt täysin elokuvan leikkaamisesta, mutta oli passiivinen ja teki asioita vain pyydettyänsä. Vaikka leikkaaminen sujui työpajaohjaajan vetämänä, Markus kommentoi, mistä kohtaa halusi otoksen leikattavan, ja veti itse lukupään siihen kohtaan, johon halusi leikkauksen päättyvän.

Oppilaat saivat valita kummalla kameralla kuvattua materiaalia kohtauksessa käytettiin. Ohjaajana toiminut Markus kiinnitti leikkauksessa huomiota kerronnan loogisuuteen. Improvisoinnilla toteutettu näyttelijäntyö sisälsi epäloogisuuksia, joita piti hänen mielestään leikata pois. Tämä onnistui, kun jätettiin pois osia otosten aluista. Ohjaaja halusi muun muassa puuttua otokseen, jonka loppupuolella naispäähenkilö huutaa teatraalisesti: "Herää!", kun hänen tarkoituksensa olisi ollut surra miespääosan menehtymistä.

Näytimme erilaisia mahdollisuuksia yhdistellä otoksia sujuvasti, ja nuoret hyväksyivät tällaisia ehdotuksia. Leikkaaminen tuntui nuorista edelleen vaikealta, eivätkä he innostuneet itse testailemaan erilaisia mahdollisuuksia, vaan oppiminen oli enemmän passiivista seuraamista ja mielipiteiden ilmaisemista. Kun puhuimme myöhemmin ryhmäkeskustelussa elokuvan leikkaamisesta, Markus kommentoi prosessia seuraavalla tavalla:

Oli ja ensimmäinen kerta kun tekee niin se on tosi vaikeeta. Sitten kun tekee toisen kerran niin se on helpompaa.

Nuori kertoi, että elokuvan leikkaus oli aluksi vaikeaa, mutta harjoittelemalla se helpottui. Tämän perusteella hän ajatteli, että tämä oli vain tilapäinen ongelma. Tunteet ja odotukset ohjaavat sitä, miten asioihin suhtaudutaan (Aho & Laine 2002, 96). Markukselle vaikeus ei näyttäytynyt hänestä itsestään johtuvana ongelmana vaan harjoituksen puutteena.

Elokuvan leikkaamisessa musiikin valinta oli prosessi, josta nuoret selkeästi nauttivat ja johon he halusivat itse vaikuttaa. Tosin Juho päätyi kuuntelemaan kaiuttimista omaa lempimusiikkiaan tekemättä elokuvan eteen mitään, kun ei saanutkaan tekijänoikeussyistä käyttää sitä elokuvassa. Leikkausvaiheessa musiikin valinta oli kuitenkin nuorille mielekäs ja heidän luova panostuksensa elokuvan tunnelmaan. Nuoret näkivät, miten musiikki vaikutti elokuvan tunnelmaan ja äänen kanssa he jaksoivat katsoa elokuvan kohtauksia, joihin he leikkausvaiheessa olivat jo kyllästyneet.

5.4.2. Jaettua ylpeyttä ensi-illassa

Järjestimme valmiin elokuvan katsomista varten ensi-illan, jonka yhteydessä haastattelimme oppilaita elokuvaprojektista. Ensi-ilta pidettiin noin kaksi viikkoa kuvausten jälkeen. Samalla oppilaat saattoivat spontaanisti kommentoida tekemäänsä elokuvaa. Äänitallennin oli koko ajan päällä. Olisimme halunneet saada aineistoa kaikilta projektiin osallistuneilta nuorilta ja kuulla heidän kokemuksistaan, mutta osa nuorista vastasi kysymyksiimme vain yhdellä sanalla tai lauseella, eikä aineistosta tullut kovinkaan kattavaa. Sen sijaan spontaani keskustelu tuotti mielenkiintoisia kommentteja. Ryhmän sosiaalisimmat nuoret, Ninni ja Markus, olivat eniten äänessä. Nuorten suhtautuminen oli parin viikon aikana muuttunut siitä, mitä se oli päättäessämme toisen kuvauspäivän. Kuvauspäiviä muisteltiin nyt lämmöllä. Ensi-illassa ei ollut tarkoitus arvostella ja antaa palautetta elokuvasta vaan nauttia siitä kollektiivisesti. Haverinkin mukaan palautteen annossa on kyse prosessista eikä lopputuloksesta (Haveri 1999, 24).

Koulun kuvataideopettaja vieraili katsomassa elokuvaa, ja hän toimi ikään kuin ulkopuolisena kriitikkona, mikä lisäsi tilanteen arvovaltaisuutta. Kuvataideopettaja kuten muutkin katsojat kehuivat nuorten tuotosta. Ihmetystä kuvataideopettajan osalta synnytti nuorten elokuvan loppukohtauksen miespäähenkilön traaginen kuolema. Hägglundin mukaan fiktio mahdollistaa kauhun tunteen kokemisen turvallisesti (Raitaranta & Virtanen 2011, 12). Nuortemme elokuvassa suru ja trage-

dia vetävät puoleensa tiedostamattomasta ajattelusta ponnistavia pelkoja, kuten rakkaan ihmisen menettämisen.

Löytönen pohtii sitä, miten kertomus jäljittelee elämää (Löytönen & Sava 2011, 105). Kuten elokuvat yleensä ovat ajankuviaan ja tekijöidensä kulttuurin ja jaettujen muistikuvien tuotoksia, myös nuorten elokuvan teemat näyttävät kumpuavan heidän elämästään ja nuorisokulttuureista. Se, mitä voimme nähdä tehdyssä lyhytelokuvassa kertoo meille siitä, millainen on näiden nuorten todellisuus. Nuorten elokuvassa on selkeitä vaikutteita esimerkiksi saippuaopperan kaltaisesta draamallisesta kerronnasta. Media- ja populaarikulttuuri ovat tietovaranto, joka muodostaa konstruktiivisen viitekehysten oppimiselle, jolloin sen pohjalle rakennetaan uutta tietoa ja tietoa arvioidaan tätä pohjaa vasten (Nyyssölä 2008, 30). Saippuaopperoiden realismi ei synny uskottavan juonen tai rationaalisen kerronnan kautta, vaan se rakentuu tunnetasolla toteutuvien todellisuuden illuusioiden avulla (Mustonen 2001, 62). Draamallinen televisiokerronta ei tarjoa selkeitä moraalisia koordinaatteja, vaan aineksia niiden pohdiskeluun. Nyyssölän (2008, 134) mukaan juuri tämä saattaa olla se tekijä, joka tekee saippuaopperasta nuorille kiinnostavan: katsojalle ei tarjota valmiita ratkaisuja, vaan annetaan tilaa katsojan omalle arvostelukyvyille.

Ensi-illassa Ninni päätyi yllättäen refleктоimaan valkokankaalla nähtyä hahmoaan ja "tossun alla" olevaa poikaystäväää ja teki samalla havaintoja omasta elämästään:

Määhän voisin sanoa itelleni että vähän löysemmin että Antoniohan oli ihan tossun alla! Tuossa videossa kun sanoin Antoniolle että anna rahaa ja se oli että tietty annan heti. Jos siis oikeelle Tonille sanois jotain tuollast. Jotenkin tuntuu että mussa ja Jeminassa on jotain samaa.

Hetken kuluttua hän jatkoi oman käytöksensä reflektointia:

Joo mutta siis oikeasti siinä sanois mulle silleen ja sille tytölle että kasva enemmän. Mieti että kannattaa olla silleen niinku enemmän ettei enää niin kovin tiukka sitä Antoniota kohtaan. Pitää opetella etten ois koko ajan enää. Miten sen nyt sanois hienosti.. Niinkun.. Päällepäsmärinä Tonille!

Tarinoiden kautta koettujen roolien avulla pystytään rakentamaan omaa identiteettiä (Mustonen 2002, 56). Tässä tapauksessa itse toteutettu roolihahmo toimi itseymmärrystä lisäävänä tekijänä, ja Ninni onnistui sanallistamaan ja analysoimaan omaa toimintaansa hahmon avulla. Reflektio ei ole kieleen perustuva yksilöllinen prosessi, joka syntyy sosiaalisessa tyhjiössä, vaan itsetuntemus edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta, jotta yksilö kykenee ymmärtämään omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia muihin. Itsetutkiskelun avulla ihminen tulee tietoiseksi omasta tavastaan havainnoida, ajatella ja toimia. (Suojanen 1992, 28–29.) Taide toimi tässä vuorovaikutuksen havainnoinnin välineenä, joka mahdollisti oman toiminnan kriittisen ymmärryksen lisääntymisen sekä ymmärryksen siitä, miten oma toiminta vaikuttaa muihin. Luovuudella ja mielikuvituksella on positiivinen vaikutus elämänlaatuun ja sopeutumiseen ja niitä tarvitaan tiedon jäsentämiseen sekä ihmissuhteiden hoitoon (Mustonen 2002, 56). Hietalan (2002, 88) mukaan mediakasvatuksessa tulisikin rohkaista nuoria pohtimaan omia tunteitaan ja fantasioitaan elävän kuvan äärellä.

Ninnin reflektiossa tulee läpinäkyväksi myös yksi toimintatutkimuksen keskeinen tavoite. Toimintatutkimusprosessin tavoitteena on refleksiivinen ajattelu ja sen parantaminen toiminnan avulla. Refleksiivisesti ajatteleva yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tällöin ihminen pystyy näkemään oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta, kun hän tarkkailee niitä ikään kuin ulkoapäin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.)

Ne nuoret, jotka kommentoivat ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta, näkivät sen positiivisessa valossa. Ninni oli jopa yllättynyt siitä, miten hyvin ryhmä pelasi yhteen, vaikka hänellä itselläänkin oli ollut konfliktitilanteita prosessin aikana:

Mun mielestä meillä meni yllättävän hyvin. Että me tultiin yllättävän hyvin toimeen mun mielestä.

Vuorovaikutus näyttäytyi Ninnin kommenteissa myös huomattavasti sujuvammalta kuin mitä se oli todellisuudessa ollut:

Markus oli silleen niin ku antanu ohjeita ja jossain vaiheessa mä näyttelijänä... tai mä niinku sanoin että näyttäs hyvältä. Mä sanoin aina että mä haluan tehdä tän näin. Että mun mielestä tää näyttäs hyvältä niin ku tolleen.

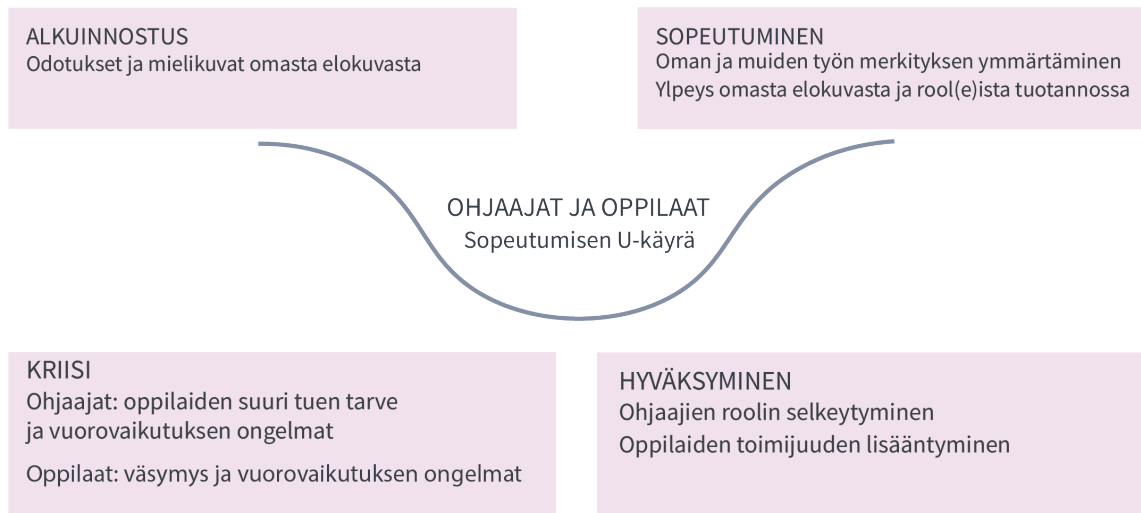
Todellisuudessa nuorten välinen vuorovaikutus ei saavuttanut tasoa, jossa asioista olisi neuvoteltu ja ehdotettu erilaisia ratkaisuja, vaan Ninni näytteli omaan tyyliinsä, eikä Markukselta tullut juurikaan ohjeita, vaan hän vain huokaili turhautuneena. Joko muistikuvat tilanteista ovat positiivisesti värittyneitä tai Ninni halusi tuoda kuvaustilanteet todellista positiivisemmassa valossa esille miellyttääkseen projektiin osallistuneita, elokuvaa katsovaa omaa opettajaa ja vierailevaa kuvataideopettajaa. Markuksen näkemys kuvauksista on taas realistisempi kuin Ninnin:

Ei, ei kyllä ei kukaan sanonu sitä että en jaksa ja mie en tee tuota.

Markuksen mukaan kaikki osallistuivat projektiin, eikä kukaan sanonut vastaan. Markuksen kommentti kuvaa melko hyvin elokuvantekoa, sillä kaikki, joilla projektissa oli kulloisenkin kuvaustilanteen aikana selkeä tehtävä ja toimenkuva, hoitivat tehtävänsä motivoituneina. Ne, jotka eivät halunneet osallistua sillä hetkellä pystyivät jäämään vaivihkaa seuraamaan prosessia sivusta käsin. Markus osasi myös analysoida toisten tekemistä, kun kysyttiin, miten kuvaaja oli onnistunut työssään:

Se keskittyy siihen mitä se kuvaa.

Markus oivalsi, että kuvaaminen vaatii keskittymistä, vaikka hän ei itse ollut elokuvanteon aikana edes kokeillut videokuvausta. Yhteistyön sosiokonstrukttiivinen luonne tuli tässä esille, ja Markuksen kommentin perusteella hän ymmärsi, mikä merkitys toisen ryhmän jäsenen työpanoksella ja osaamisella oli yhteiseen lopputulokseen. Sosiokonstrukttiivinen oppiminen merkitsee muutoksia yksilön ja yhteisön tietorakenteissa. Ne syntyvät kokemuksista ja kokemusten tietoisesta reflektoinnista. (Jokela et al. 2006.)

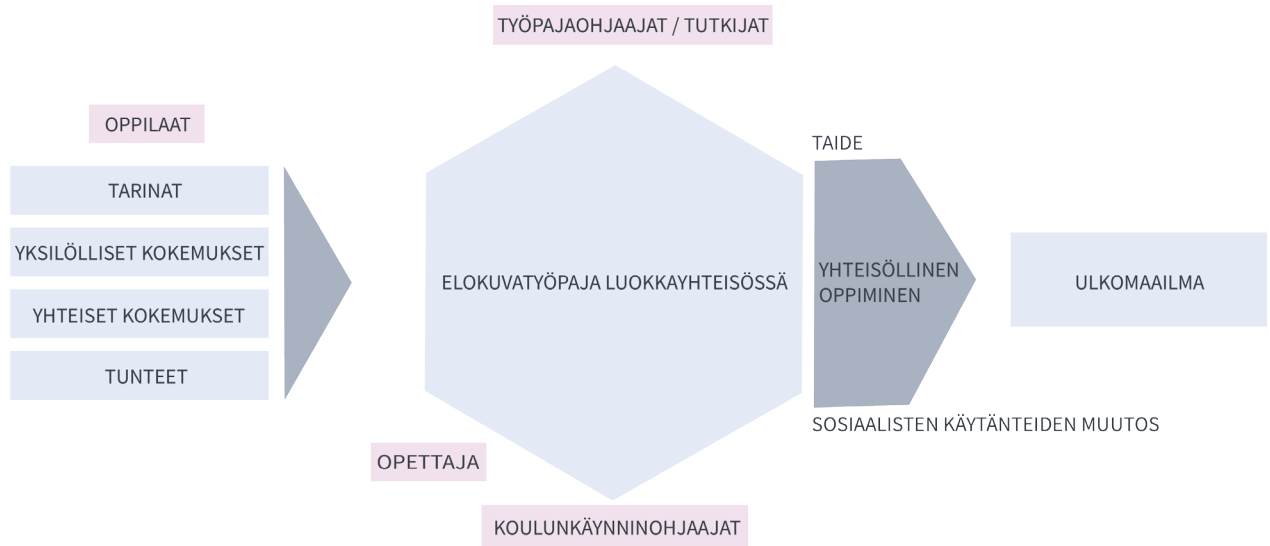


Kuvio 5: Elokuvatyöpaja sopeutumisen U-käyränä

Kuvio 5 pelkistää sopeutumisen U-käyrän muodossa koko prosessia, jossa alkuinnostuksesta on päädytty kriisiin ja hyväksymisen kautta sopeutumiseen. Alkuinnostuksen muodostivat odotukset ja mielikuvat omasta elokuvasta, ja prosessissa voi nähdä kriisin, joka näyttäytyi nuorten väsymyksenä ja vuorovaikutuksen ongelmina. Hyväksyminen tapahtui oppilaiden toimijuuden lisääntymisen kautta. Toimijuuden lisääntymisellä viittaamme roolin selkeytymiseen ja vastuunoton kasvuun. Viimeisessä vaiheessa eli sopeutumisessa nuoret ymmärtävät oman ja muiden työn merkityksen. Oma elokuva ja siihen laitettu työpanos herättävät ylpeyttä.

6. Johtopäätökset

6.1. Keskeiset tulokset



Kuvio 6: Työpajaproessin toimijat ja osatekijät

Kuvio 6 kuvaa työpajaproessiamme, siihen liittyviä toimijoita ja osatekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksemme tuloksiin. Oppilaat kokemuksineen ovat lähtökohta tutkimuksellemme ja työpajassa löydetyt roolit heijastuvat yhteisölliseen oppimiseen taiteen ja sosiaalisten käytänteiden muutosten kautta, mikä toivottavasti heijastuu myös työpajan jälkeen nuorten elämään koulun ulkopuolella. Käsittelemme tuloksissa keskeisiä havaintojamme tämän pohjalta sekä toimijoiden roolia prosessissa. Elokuvan teko opettaa lukemaan elokuvaa, joka on muun visuaalisen kulttuurin ohella väline merkitysten luomiseen ja niiden kommunikoimiseen. Niinpä elokuvatyöpaja opettaa nuorille elokuvanlukutaitoa ja ymmärrystä siitä, miten elokuva rakentuu. Visuaalisen kulttuurin lukutaidon nähdään kehittävän kognitiivisia kykyjä, joita tarvitaan kaikissa kouluaineissa. Se myös auttaa ymmärtämään nykymediaa. Nuori saa myös taitoja toimia globaaleissa kommunikaatioverkostoissa. (Räsänen 2015, 105–106.) Elokuvakasvatus kohdistuu myös ulkomaailmaan synnyttämällä valmiuksia, joita tarvitaan median ymmärtämisessä ja tuottamisessa.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: Miten yhteistoiminnallinen lyhytelokuvaprojekti mahdollistaa erityisnuorten toimijuuden ja oman roolin löytämisen?

Alun lämmittelyharjoitusten ja käsikirjoitusvaiheen jälkeen nuoret lähtivät aktiivisesti hakemaan omaa rooliaan elokuvaprojektista. Toimijuuden kehittyminen edellyttää, että nuoret kykenevät näkemään, miten he voivat vaikuttaa omaan ja toisten elämään sekä tiedostavat mahdollisuuksia päätösten ja aloitteiden tekoon (Kumpulainen et al. 27, 2010). Konkreettinen toiminta ja selkeät roolit vaikuttaisivat auttavan erityisen tuen tarpeessa olevia nuoria hahmottamaan omia toimenkuvia osana elokuvatuotantoa, jossa on monta liikkuvaa osaa. Tämä myös tukee toimijuuden rakentumista.

Toimenkuvien monipuolisuus ja mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja millä tavalla oppilas on mukana, vaikuttivat siihen, miten nuoret lähtivät mukaan projektiin. Osa nuorista jättäytyi projektin alussa sivuun, mutta kannustamisella ja ohjaamisella hekin lähtivät ottamaan omaa paikkaansa luokan yhteisessä elokuvaprojektissa. Periaatteessa nuoret saivat kokeilla erilaisia elokuvanteon rooleja, mutta esimerkiksi ohjaajana toiminut nuori ei päässyt toimenkuvastaan, sillä kukaan muu ei halunnut ottaa ohjaajan roolia vastuulleen. Osalle nuorista oli tärkeää saada toteuttaa tiettyä toimenkuvaa, jotta heidän mielenkiintonsa pysyi projektissa ja toisille taas tehtävän vaihtaminen ja uusien asioiden kokeileminen tuntui luontevalta. Itselle luontaisen taiteellisen työskentelytavan löytäminen osoittautui osalle nuorista hyvinkin merkitykselliseksi tavaksi osallistua ja vaikuttaa elokuvaprojektissa.

Yhteisöllinen elokuvaprojektimme toimi kokonaisvaltaisena taideopetuksena, sillä siinä yhdistyivät oppimisen aistimelliset, emotionaaliset, kognitiiviset, sosiaaliset ja henkiset puolet (Räsänen 2015, 37). Elokuvatyöpaja mahdollisti erilaisten roolien löytämisen ja tuki erilaisia oppimistyynejä ja älykkyyden lajeja. Oppilaat saivat vastata itse prosessin vaiheista käsikirjoituksen ideoinnista sen toteuttamiseen. Oppilaiden tarinat, tunteet, yksilölliset ja yhteiset kokemukset ja tunteet kohtasivat luokkayhteisössä toteutettavassa työpajassa. Myös kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyvä kehollisuus oli mukana elokuvaprojektissa, jossa ymmärtäminen perustuu kehon ja mielen yhteistyölle. Ihmisen ja maailman välille syntyy tällöin elimellinen suhde ja Räsänen mukaan tämä kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanallisen ajattelun avulla syntyneellä tiedolla. (Räsänen 2015, 37–38.) Mari Salonen (2012, 102) päätelee pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän on tutkinut erityisen tuen tarpeen ryhmien kuvataideopetusta, että erityislasten opetuksessa eri aistien ja oppimistyylien hyödyntäminen tekee opetuksesta erityislapsille sopivaa, vaikka se haastaakin kuvataideopetuksen perinteisesti visuaaliseksi mielletyn painotuksen.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: Miten vuorovaikutus toimii oppilasryhmän kesken lyhytelokuvaprojektissa? Elokuvakasvatusprojektissamme kiinteän ryhmän kanssa työskentely osoittautui hyväksi lähtökohdaksi vuorovaikutukseen pohjautuvalle työskentelylle. Kiinteä ryhmä tarjosi vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta hyvät lähtökohdat, sillä ryhmä ja sen jäsenet olivat toisilleen tuttuja.

Lyhytelokuvaprojektiin mahtui monenlaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita. Vuorovaikutuksen taso vaihteli pääosin niiden välillä, joiden roolit olivat pysyvämpiä ja elokuvan kokonaisuuden kannalta merkityksellisimpiä (ohjaaja, pääosanäyttelijät, pääkuvaaja). Toki rooleihin oli hakeutunut henkilöitä, jotka lähtökohtaisesti olivat sosiaalisempia. Kuvaajana toimineen Santerin toiminta kuvaustilanteissa yllätti positiivisesti meidät ja oman opettajan. Santeri kykeni tekemään hyviä huomioita ja ohjaamaan muita asiallisesti hoitaen samalla omaa toimenkuvaansa kuvaajana. Tämä oli vuorovaikutuksen kannalta yksi merkittävimmistä huomioistamme. Toinen vuorovaikutukseltaan erityisen onnistunut tilanne oli, kun ohjaajan ja näyttelijän yhteistyö toimi samalla, kun kameraa ensimmäistä kertaa kokeileva nuori onnistui tallentamaan tilanteen keskittyneesti. Vuorovaikutus johti myös ristiriitoihin elokuvaprojektiin aktiivisimmin osallistuneiden nuorten välillä, koska prosessi oli intensiivinen ja sen takia haastava nuorille, joilla on erityisen tuen tarve. Tällaisista tilanteista oli kuitenkin helppo palata takaisin työskentelyn pariin eivätkä ne katkaisseet toimintaa missään vaiheessa. Tällaiset ristiriitatilanteet selvisivät nopeasti ja ne laukaisivat jännitteitä. Muut nuoret noudattivat ohjattuina toimenkuviaan tai olivat toimettomia, mutta he eivät aktiivisesti ottaneet osaa ryhmän vuorovaikutukseen.

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli: Mitkä tekijät parantavat kehitysvammaisten nuorten toimijuutta lyhytelokuvaprojektissa? Kuvio 7 esittää turvallisen ilmapiirin luomisen, erityisen tuen ja elokuvakasvatuksen näkökulmasta työpajassa esiin nousseita nuorten toimijuutta lisänneitä tekijöitä.

TOIMIJUUTTA LISÄNNEITÄ TEKIJÖITÄ		
TURVALLISEN ILMAPIIRIN LUOMINEN	ERITYISEN TUEN HUOMIOIMINEN	ELOKUVAKASVATUS
Aikuisten ja muiden oppilaiden keuhut ja kannustus Turvallinen ja kiinteä ryhmä Vapaus olla tekemättä Rauhallisuus ja kiireettömyyden tuntu fyysisessä, sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä	Rutiinit ja sovitusta asioista kiinnittäminen Selkeät ohjeet ja esimerkkien konkreettisuus Psyykkinen ja sosiaalinen tuki työskentelyssä	Fiktion ja oman elämän yhdistyminen Elokuvatekniikan käyttämisen ilo Oman sosiaalisen roolin löytäminen

Kuvio 7: Toimijuutta lisänneitä tekijöitä elokuvatyöpajassa

Täysin vertailukelpoisia taideperustaisia toimintatutkimuksia emme löytäneet, mutta Lapin yliopistossa on toteutettu opinnäytetöinä kaksisuuntaiseen kotouttamiseen liittyviä taideperustaisia toimintatutkimuksia. Niissä ryhmässä toimiminen on ollut osa toimintatutkimusta. Ryhmän sitoutuneisuutta on arvioitu näissä tutkimuksissa projektin onnistumisen kannalta. Esimerkiksi Timo Kinnunen (2017, 52–53) toteaa taideperustaisessa toimintatutkimuksessaan, että 9-luokkalaisista ja valmistavan luokan oppilaista koostuneiden pienryhmien yhteistyö olisi vaatinut kunnollista ryhmäyttämistä. Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Anne Niskala (2016, 38–39), jonka taideperustaisen toimintatutkimuksen sekaryhmistä maahanmuuttajataustaiset nuoret jäivät pois, koska kunnollista ryhmäytymistä ei tapahtunut eikä myöskään sitoutumista projektiin.

Omassa tutkielmassamme valmiiksi hyvin ryhmäytynyt erityisen tuen tarpeen ryhmä tarjosi turvallisen ilmapiirin nuorille erilaisten roolien kokeiluun, ja tämä mahdollisti myös omien vahvuuksien ja toimijuuden löytymistä. Kiireettömyyden merkitys korostui psyykkisessä, sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä, vaikka koulukonteksti asettikin rauhalliselle työskentelylle haasteita. Vapaus osallistua tai olla osallistumatta oli yksi tärkeä tekijä turvallisen ilmapiirin saavuttamisessa, sillä näin toiminta perustui täyteen vapaaehtoisuuteen.

Tutkielmassamme tuli näyttöä sille, että nuoret, joilla on erityisen tuen tarve ja laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, voivat löytää elokuvakasvatusprojektista heille sopivia toimijuuden muotoja. Erityisen tuen tarpeen oppilaat tarvitsevat kuitenkin ohjausta, jotta osallisuus on mahdollista. Se voi olla henkilökohtaista avustamista tai sitten henkistä tukea, kannustamista ja läsnäoloa. Se voi olla myös sosiaalista tukea, jolloin se merkitsee ryhmän vuorovaikutusprosesseissa avustamista ja ohjaamista. Tuki mahdollistaa osallisuuden, mutta havaitsimme, että tärkeää oli myös antaa mahdollisuus olla osallistumatta, jos oppilas itse tunnisti, ettei jaksaa tai halua osallistua. Tärkeäksi havaitsimme myös sen, että sovituihin asioihin täytyy pitää kiinni ja ohjauksen ja esimerkkien tulee olla konkreettisia, jotta toiminnasta tulee nuorille mielekästä. Työpajaohjaajalla on oltava selkeä käsitys pajan rakenteesta, siinä tehtävistä harjoituksista, ja hänen on kyettävä pitämään yleisajatus elokuvasta mielessään. Eeva Köykkä (2016) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohtaamiseen. Saatujen tulosten perusteella erityiskuvataidekasvatukseen syventymiselle osana kuvataidekasvatuksen opintoja olisi tarvetta, sillä suuri osa opiskelijoista koki, että heidän valmiutensa kohdata erityisen tuen tarpeessa olevia nuoria ovat heikot.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa filosofian tohtori Reetta Niemen (2007, 50–51) havaintojen kanssa siitä, miten nuorisokulttuurin elementtien, kuten musiikin, teknologian, puhetapojen ja harrastusten tuominen osaksi opiskelua on motivoinut nuoria ja saanut heidät uskaltautumaan luoviin ja ongelmanratkaisua vaativiin suorituksiin. Tämä näkyi erityisesti käsikirjoitusvaiheessa, jossa fani-kulttuuri ja saippuaopperamaiset juonenkäänteet vaikuttivat tarinan syntyyn. Nuorten valitsema musiikki oli nuorekasta, ikäryhmän maun mukaista ja se sekä korosti tunnelmaa että toimi myös huumorielementtinä. Teknologian, erityisesti laadukkaiden kameroiden käyttö toimi motivaattorina ja myös lisäsi tunnetta siitä, että nuorten toimintaan luotetaan.

Erilaiset välineet ja toimenkuvat kuvauksesta visuaalisten efektien tekoon piirtoheittimen ja kalvojen avulla ja äänimaiseman luominen synnyttivät onnistumisen kokemuksia nuorissa. Nuoret oppivat, että elokuva on audiovisuaalinen kokonaisuus, jossa moniaistiset työtävät ovat tärkeässä roolissa. Tuiskuvaara toteaa omassa tutkielmassaan, että ammattimaisesti toimiville kehitysvammaisille taiteilijoille taiteellisen prosessin tekee merkitykselliseksi omien luontaisten ominaisuuksien, esimerkiksi taktiilisten ja kinesteettisten vahvuuksien, löytäminen. (Tuiskuvaara 2014, 154). Tutkimuksessamme oli havaittavissa, että nuoret löysivät omia kinesteettisiä, visuaalisia ja ilmaisullisia vahvuuksia. Niistä osa tuntui heistä itsestäänkin merkityksellisiltä, ja ne kiinnittivät luokan oman opettajankin huomion.

6.2. Tutkimuksen arviointi

Toimintatutkimuksessa on tärkeää miettiä, millaisia rakenteita ja valtasuhteita tutkimus pitää sisällään ja miten ne mahdollistavat toimijuuden projektissa. Toimintatutkimuksessa toimijuus ja sen mahdollistavat rakenteet ovat ennen kaikkea käytännön ongelmia, joita tutkija joutuu miettimään teorioiden valossa sekä suhteessa omaan rooliinsa. (Seppänen 2005, 241.) Eryyisen tuen tarpeen ryhmän kanssa työskennellessä oli selvää, että ryhmä tarvitsi jatkuvaa ohjausta. Tutkijoina osallistuimme esimerkiksi kuvauspaikkojen ideointiin suunniteltua enemmän, koska nuorilta ei juuri tullut ehdotuksia kuvauspaikoiksi.

Elokuvatuotanto perustuu ryhmätyöskentelyyn, jolloin opettajan haasteena on se, kuinka hän varmistaa, että ryhmä toimii. Haverin mukaan opettajan tulee pohdita, tuleeko hän osaksi prosessia. Hän näkee, että mikäli opettaja jättää projektit

täysin oppilaiden kontolle, saattaa ryhmän demokratiassa tulla ongelmia. Ne, jotka osaavat tekniikan, tekevät, kun taas muut jäävät toimeettomiksi. (Haveri 1999, 19.) Halusimme, että nuoret saavat kokemuksen siitä, miten koulukontekstissa voidaan tehdä yhtenäinen ja lavastukseltaan toimiva lyhytelokuva. Toimivan elokuvakerronnan tuottaminen siis määritteli toiminnan rakenteita ja sai meidät ohjaamaan nuoret tähän suuntaan sen sijaan, että olisimme antaneet nuorille täysin vapaat kädet toimia. Meillä oli siis elokuvakasvattajina asiantuntijavaltaa, joka tuotti raamit toiminnalle. Saimme tähän oppilaiden luottamuksen ja he noudattivat antamiemme ohjeita. Oppilaille selkeät roolit ja niiden sanelemat toimijuuden muodot tuntuivat sopivan heille. Kriittisesti arvioituna tempauduimme välillä liiankin innolla projektiin mukaan, mutta onneksi tajusimme sitten perääntyä, ja pyysimme nuoria toteuttamaan omia ideoitaan.

Oppimisprojektien arvottaminen ja mittaaminen on vaikeaa. Kognitiivisen oppimisen lisäksi osallistavat projektit vaikuttavat positiivisesti yksilön onnistumisen kokemukseen sekä ryhmähenkeen (Niemi 2007, 50). Omien havaintojemme ja nuorten haastattelussa antamien lausuntojen perusteella oppimisen lisäksi ryhmän työskentely oli yhteistoiminnallista ja mahdollisti myös yksilöllisen kokemuksen oppimisesta. Luokan yhteinen elokuvaprojekti koettiin mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Projekti oli lyhykestoinen, joten sen vaikutuksia on vaikea arvioida. Aikaisemmassa tutkimuksessa kuitenkin on näyttöä siitä, että tämän tyyppiset kokemukset jäävät kehitysvammaisilla mieleen: Tuiskuvaaran (2014, 154) haastattelemien kehitysvammaisten taiteilijoiden miellyttävimmät koulumuistot ja onnistumisen kokemukset liittyvät toiminnallisuuteen.

Elokuvatyöpajassamme keskeistä oli pyrkiä dialogiseen suhteeseen nuorten kanssa, jotta työskentely olisi kaikille osapuolille mahdollisimman läpinäkyvää ja helppoa. Dialogisuuden avulla pyritään rakentamaan vuorovaikutusta, jossa tutkijan ja tutkittavan maailmat kohtaavat (Sava 1998, 115). Projektin alussa meillä tutkijoina ja työpajaohjaajina oli vaikeuksia pystyä selittämään asioita tarpeeksi yksinkertaisesti ja selkokielisesti, sillä olimme selvästikin liian kiinni omassa tavassamme tarkastella elokuvaa. Tässä näkyi myös kokemattomuutemme erityisryhmien kanssa toimimisesta. Toimintatutkimuksissa voikin rakentua vuorovaikutuksen esteitä, jotka johtuvat tutkijan ja tutkittavan erilaisista kulttuuritaustoista ja päämääristä (Seppänen 2005, 241). Tällaisiin asioihin voi varautua kehitysvammaisten kanssa, kuten Ailan tutkielmassa, jossa tärkeiksi osoittautuivat toiston ja yksinkertaistamisen merkitys vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden kuvataideopetuksessa (Aila 2016, 67).

Huolellisemmalla suunnittelulla myös tutkimukseemme osallistuneet erityisen tuen oppilaat olisivat mahdollisesti saaneet ensimmäisen ja toisen päivän harjoituksista enemmän irti. Onneksi spontaani kameran käyttö, ryhmäytyminen ja toimintaan virittäytyminen toimivat niin, että nuoret lähtivät uteliaina ja innokkaina projektiin mukaan, vaikka harjoitusten päämäärä ei ehkä heille avautunutkaan tai he eivät ymmärtäneet jokaista selittämäämme asiaa. Projektin edetessä ja luokan oman lyhytelokuvan tullessa yhä konkreettisemmaksi dialoginen vuorovaikutus parani meidän ja oppilaiden välillä. Jokaisen kohtauksen kuvaaminen aloitettiin käymällä yhdessä läpi, mitä seuraavaksi tapahtuu. Dialoginen vuorovaikutus ja toisilta oppiminen tulivat osaksi nuorten vuorovaikutusta.

Tutkijatriangulaatio auttoi meitä yhdenmukaistamaan tulkintojamme tutkimusaineistosta, ja nostamaan tutkimukseemme kannalta tärkeimmät tilanteet ja tapahtumat käsittelyyn. Aineiston analysoiminen yhdessä auttoi meitä tekemään tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvän ja selkeän.

6.3. Pohdinta

Olemme systemaattisesti keränneet aineistoa elokuvatyöpajastamme ja havainneet etenkin tämän ryhmän toimijuuden kehittymisen kannalta projektimme onnistuneeksi sekä löytäneet tekijöitä, joiden avulla oppilaiden toimijuuden rakentamista onnistutaan tukemaan. Nuoret omaksuivat kuvausharjoitusten myötä melko nopeasti esimerkiksi itsenäisen kameratyöskentelyn. Elokuva- ja videoilmaisuus voivat helpottaa kehitysvammaisten arjen taitojen ja koulun taito- ja tietoaineiden oppimista. Koulussa elokuvaprojektit mahdollistavat nuorille heille sopivien roolien löytymisen ja elokuvan tekemisestä innostumisen. Nevalan (2009) mukaan elokuva on erinomainen väline erityislasten itseilmaisun ja tarinankerronta- ja ryhmätyötaitojen kehittämiseen.

Elokvakasvatuksen haasteet peruskoulun opetuksessa mietityttävät meitä. Bergala kehottaa pohtimaan voidaanko todelliseen luomiskokemukseen päästä institutionaalisissa puitteissa kuten koulussa. Hän kysyy, millaisissa olosuhteissa se olisi mahdollista. Bergalan mukaan kouluympäristössä käytäntö syrjäyttää helposti yksilöllisen kokemuksen eikä todellista luomista tapahdu, jos ei ole yksilöllistä kokemusta. (Bergala 2013, 144.) Koulu asettaa elokuvakasvatukselle myös tiukat raamit, etenkin ajallisesti, joiden ehdoilla työskentelyn tulisi tapahtua. Haveri (1999, 24) toteaa ajan arvioinnin olevan haastavaa.

Jos koulun ulkopuolelta ei saada elokuvan ammattilaisia työpajojen pitämiseen, opettajien kiireet luovat mahdollisesti haasteita elokuvaprojektien pitämiseen kouluissa. Opettajalla tulisi olla ryhmäorganisointikyvyn lisäksi kykyä huolehtia työskentelyn toimivuudesta, aikatauluista ja tekniikasta. Se, että aikuisella on ymmärrystä elokuvan kerronnan keinoista edesauttaa keskustelua oppilaiden kanssa. Tärkeintä on Kovasen ja muiden mukaan kuitenkin turvallisten ja kannustavien puitteiden tarjoaminen elokuvan maailmaan. (Haveri 1999, 21; Kovanen et al. 2013, 12–13.)

Kehitysvammaisten opetuksessa mediakasvatuksellista elokuvakasvatusta voisi hyödyntää esimerkiksi osana eri oppiaineiden opetusta, sillä se tarjoaa tapoja havainnoida todellisuutta, tehdä huomioita ja käsitellä havaintoja tarinallisessa muodossa. Kiinnostavaa olisi tarkastella muuttuuko oppimisprosessi tällöin aikaisempaa henkilökohtaisemmaksi, ja miten tieto jäsentyy kehitysvammaisten mielessä ja miten se näkyy lopputuotoksessa. Tässä avautuisi myös mahdollisuus kehittämistutkimukselle, jossa tutkittaisiin, millaisia oppimiskokonaisuuksia erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille voisi luoda koulukontekstissa.

Ryhmämme oppilailla ei ollut suuria motorisia tai kognitiivisia vaikeuksia, jotka olisivat haitanneet elokuvaprojektissa työskentelyä. Työpajan alkuvaihetta olisimme voineet yksinkertaistaa ja käydä läpi teoriaa pelkän leikin kautta, jolloin nuorten olisi ollut helpompi sisäistää elokuvan tekoon liittyviä asioita. Tällöin työpajaa voitaisiin soveltaa myös pienemmille lapsille. Jatkotutkimuksen aiheena voisi toimia tämän tyyppisen työpajakokonaisuuden soveltaminen vaikeavammaisille henkilöille, jolloin tuen tarpeen merkitys kasvaisi. Tällöin myös erilaisten erityispedagogiikan menetelmien, kuten kuvakorttien, käyttämisen soveltaminen sekä elokuvakasvatuksen menetelmien kehittäminen kohderyhmälle olisi tarpeellista. Prosessi vaatisi myös tiivistä yhteistyötä henkilötuntevien hoitajien ja opettajien kanssa. Tällaisessa tutkimuksessa erityispedagogiikan näkökulma nousisi tärkeään osaan, kun toimintaa kehitetään.

Elokuvan muotoja voisi hyödyntää laajemmin erityiskuvataidekasvatuksessa ja eri konteksteissa, kuten asumispalveluyksiköissä, joissa asukkaat toteuttaisivat esimerkiksi dokumenttielokuvan omasta elinpiiristään kamerankäytön ohjauksen jälkeen, poimisivat itselleen tärkeitä asioita ja opettelisivat haastattelemaan toisiaan tai kuvaisivat vain yksinkertaisesti kaupunkisinfonian periaatteella visuaalisen kuvauksen asumisympäristöstään. Tällöin tutkimusasetelma lähenisi

visuaalista etnografiaa, mutta samalla mahdollistuisi myös tällaiseen yhteyteen sovelletun työpajamallin kehittäminen.

Tutkimuksemme nuorista kaksi ilmaisi kuvaavansa itse videomateriaalia vapaa-ajallaan. Kehitysvammaisten omaehtoisesti tekemät audiovisuaaliset esitykset saattaisivat muodostaa mediakasvatuksen kannalta kiinnostavan tutkimusaineiston, jota voisi lähestyä visuaalisen tutkimuksen menetelmin ja tarkastella esimerkiksi niiden tuottamia representaatioita tai tarkastella niiden tuotantoprosesseja etnografisin menetelmin.

Omissa kuvataidekasvatuksen opinnoissamme erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten kohtaamista kuvataideopetuksen kontekstissa ei ole liiemmin huomioitu. Omat valmiutemme erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten kohtaamiseen taidekasvatuksen kontekstissa kehittyivät ja näemmekin, että vastaavanlaisille projekteille ja hankkeille olisi tarvetta jatkossakin. Esimerkiksi erityisluokanopettaja, jonka luokan kanssa työskentelimme, oli sitä mieltä, ettei hänen osaamisensa riittäisi tällaisen elokuvatyöpajan pitoon, vaikka hän on erityispedagogiikan asiantuntija. Tällaiset opetuskokonaisuudet mahdollistavat oppiaineiden välisen integraation ja kuvataideopettajan asiantuntijuuden hyödyntämisen monialaisissa oppimisprojekteissa.

Lähteet

Aila, E-N. 2017. Erityistä tukea tarvitsevat lapset taidemuseossa. Taidemuseo- vierailun suunnittelu osaksi erityisopetuksen kuvataideopetusta. Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Aho, S. & Laine K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Andrews, A., Guzman, B., Harrigan, L., Roman, C. & Soto, A. 1999. Videot valmistuvat ryhmätyönä. Teoksessa (toim.) Välimäki, M. 1999. Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta, s. 42–50. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

von Bagh, P. 2009. Salainen muisti. Elokuvan tarina. Helsinki: WSOY pro.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Taide keskellä elämää. Teoksessa (toim.) Bardy, M., Haapalainen, R., Korhonen P. & Isotalo, M. 2007. Taide keskellä elämää, s. 21–34. Helsinki: Like.

Bergala, A. 2013. Kokemuksia elokuvakasvatuksesta. Helsinki: Unigrafia.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. North Wales: Deakin University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle, s. 124–141. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harviainen, L., Marila, E., Mikkola, L., Valkonen, T., Valo, M. & Ylinen, A. 2002. Ryhmäviestinnän perusteet. Verkko-oppimateriaali. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/index.html> (luettu 15.3.2018.)

Haveri, J. 1999. Rakennetaanko av-opetus oppilaan, opettajan vai median ehdoilla? Teoksessa (toim.) Välimäki, M. 1999. Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta, s. 18–35. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

Haveri, M. 2015. How to be (in)visible. The Challenge of Good Guidance in Art Studios For Adults With Intellectual Disabilities. Teoksessa (toim.) Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. 2015. Conversations on Finnish Art Education, s. 20–64. Helsinki: Aalto Arts.

Haveri, M. 2016. Hyviä kysymyksiä. Eettinen erityistaidetoiminta. Hämeenlinna: Kettuki.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, s. 25–62. Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä L. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, s. 114–130. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, s. 16–38. Vantaa: Hansaprint.

Hermanoff, A. 2016. ”Mukava mennä iloisella mielellä”: Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista, s. 17–44. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2010. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, s. 94–113. Vantaa: Hansaprint.

Hiltunen, A. 1999. Aristoteles Hollywoodissa. Helsinki: Gaudeamus.

Hiltunen, M. 2007. Pohjoista loistetta – Tulikettu ja muita taidetekoja. Teoksessa (toim.) Bardy, M., Isotalo, P., Korhonen & R. Haapalainen. 2007. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museon julkaisuja 106/2007, s. 136–142. Tampere: Like.

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus : performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, M. & Jokela, T. 2001. Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hietala, V. 2002. Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo. Teoksessa (toim.) Sintonen, S. 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta, s. 82–88. Helsinki: Finn Lectura.

Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatus. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: WSOY.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi M. & Valkonen V. 2006. Taide, yhteisö & ympäristö. <http://ace.ulapland.fi/tyty/index.html?osio=1> (Luettu 13.2.2017.)

Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. 2015. Art-based action research – Participatory art for the north. *International journal of education Trough Art.* (3/11) s. 433–448.

Kallio-Tavin, M. 2013. Encountering Self, Other and Third: Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies. Aalto University publication series, Doctoral dissertations 63/2013. Helsinki: Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.

Kallio-Tavin, M. 2015. Becoming culturally diversified. Teoksessa (toim.) Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. 2015. Conversations on Finnish art education, s. 20–35. Helsinki: Aalto Arts.

Karppinen, S. 2008. Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2008. Nuoret ja taide ilolla ja inolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta, s. 101–111. Anjalankoski: Solver Palvelut.

Karimäki, R. 2008. Leikki muuttaa muotoaan. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2008. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta, s. 29–42. Anjalankoski: Solver Palvelut.

Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. 2009. Kehitysvammaisuus. 4. uudistettu painos. Esipuhe: taide on ihmisen elämänilmausta. Helsinki: WSOY.

Kejonen, P. 1979. Lasten Elokuvakirja. Kajaani: Kainuun Sanomien Kirjapaino.

Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryytänen, A., Gretscher, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012. Demoratiaremontin työkaluja. Teoksessa (toim.) Gretscher, A. & Kiilakoski, T. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa, s. 250–266. Helsinki: Hakapaino.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa (toim.) Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus, s. 7–28. Tampere: Vastapaino.

Kiilakoski, Tomi. 2012. Koulu nuoren näkemänä ja kokemana. Opetushallituksen tilannekatsaus - marraskuu 2012. Helsinki: Edita Prima.

Kiilakoski T., Gretscher A. & Nivala E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa (toim.) Gretscher, A. & Kiilakoski, T. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa, s. 9–34. Helsinki: Hakapaino.

Kinnunen, T. V. 2017. Kaksisuuntaista kotoutumista monialaisesti. Toimintatutkimus kulttuurien välisen osaamisen edistämisestä kuvataidekasvatuksen keinoin. Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kovanen, M., Metsätähti-Koistinen, H., Puura-Castrén, A-L. & Freese, O. 2013. Elokuvakasvatuksen opas. Vantaa: Nemo.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot Osallisuus Mediakasvatus. Helsinki: Hakapaino.

Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa (toim.) Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus, s. 335–357. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Köykkä, E. 2016. "Kai sitä sitten työssä oppii..." Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä omista erityispedagogisista taidoistaan. Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Leavy, P. 2009. Method meets art. Arts-based research practice. New York: Guilford Press.

Löytönen, T. & Sava I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa (toim.) Anttila, E. 2011. Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä, s. 95–119. Helsinki: Edita Prima.

Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa (toim.) Sintonen, S. 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta, s. 55–69. Helsinki: Finn Lectura.

Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.

Nevala, T. 2008. Elokuvan mahdollisuudet kouluopetuksessa. http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/opettajille/oppimateriaalit/elokuvan_mahdollisuudet/ (Luettu 3.7.2017.)

Nevala, T. 2009. Animaatio itseilmaisun välineenä kehitysvammaisilla lapsilla. http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/opettajille/oppimateriaalit/kamraatti_kevat09/. (Luettu 15.3.2018.)

Niemi, R. 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa (toim.) Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2007. Lasten ja nuorten kunta, s. 42–55. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Niskala, A. 2016. Kameran edessä ja takana – kuinka rakentaa vuorovaikutusta yhteisötaiteellisen kuvataidekasvatusprojektin kuvaustilanteisiin? Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nyyssölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa (toim.) Ojala, Palmu & Saarinen. 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa, s. 13–38. Tampere: Vastapaino.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Opetushallitus. Erityinen tuki. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki (Luettu 8.6.2017.)

Paju, E. 2015. Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa (toim.) Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M-L. & Kärjä, A-V. 2017. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuoristotutkimuksessa, s. 119–127. Helsinki: Nuoristotutkimusverkosto.

Perusopetuslaki 17 § (24.6.2010/642) Erityinen tuki.

Raitaranta, K. & Virtanen, L. 2011. Ruutia, Räminää ja Rakkautta. Elokuvaklassikoita lapsille ja nuorille. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.

Rantala, P. 2013. Taidelähtöinen toiminta katalysaattorina ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa (toim.) Rantala, P. & Jansson, S. M. 2013. Taiteesta toiseen. Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia, s. 74–94. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Tammer-Paino.

Ruby, J. 2000. Picturing culture. Explorations of film and anthropology. Chicago: Chicago University press.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Lahti: Aldus Oy.

Salonen, M. 2012. Erityiskuvataidekasvatus. Eräiden kuvataideopettajien keinot muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla. Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Aalto yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Helsinki: Aalto yliopisto.

Sava, I. & Katainen, A. 2000. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa (toim.) Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. 2000. Taiteeksi tarinoitu oma elämä, s. 22–40. Juva: WS Bookwell.

Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa (toim.) Bardy, M. Taide tiedon lähteenä, s. 103–121. Jyväskylä: Atena.

Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvaan tulkit-sijalle. Helsinki: Vastapaino.

Sintonen, S. 2008. Mediakasvatuksella tuetaan kulttuurista identiteettityötä. Teoksessa (toim.) Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2008. Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta, s. 134–141. Anjalankoski: Solver Palvelut.

Sola, M. & Viita, A. 1999. Viestintäkasvatusta Tampereella. Teoksessa (toim.) Välimäki, M. 1999. Elävästi kuvaa, Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta, s. 36-41. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.

Tieteen termipankki 2015. Kasvatustieteet:toimijuus. <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>. (Luettu 20.07.2017.)

Tiuraniemi, J. 1992. Yksilö, Ryhmä, Organisaatio, Sosiaalipsykologian perusteita. Turku: Painosalama.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuiskuvaara, T. 2014. Taiteilija etuliitteellä vai ilman? Kertomuksia kuvataiteilijoista, jotka saavat työhönsä erityistä tukea. Kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2007. Esipuhe. Teoksessa (toim.) Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2007. Vapauttava kasvatus, s. 20–24. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Liitteet

- Liite 1 Tutkimuslupa kaupungilta
- Liite 2 Tutkimuslupalomake vanhemmille
- Liite 3 Haastattelukysymykset
- Liite 4 Lyhytelokuvan kuvaus käsikirjoitusmuodossa



Rovaniemen kaupunki

Palvelualuepäällikkö Koulutuspalvelut
Tutkimuslupapäätös

Viranhaltijapäätös

10.04.2017

1 (3)

§ 6

ROIDno-2017-626

Tutkimuslupa Laakkonen Maria ja Gorski Anri

Lapin yliopistossa kuvataidekasvatusta opiskelevat Maria Laakkonen ja Anri Gorski hakevat tutkimuslupaa pro gradu -työtään varten.

Pro gradu-työssä toteutetaan lyhytelokuvatyöpaja, joka on suunnattu kehitysvammaisille nuorille, joiden itseilmaisua ja ryhmässä toimimista tarkastellaan opinnäytteessä. Työpajaa videoidaan, valokuvataan ja siitä tehdään muistiinpanoja. Tutkimusetiikan mukaisesti työssä ei yksilöidä oppilaita, koulua tai opettajaa niin, että ne voisi tutkimustekstistä tunnistaa. Työpajassa syntynyt lyhytelokuva esitetään vain luokan kesken.

Opiskelijat ovat olleet yhteydessä _____ peruskoulun erityisen tuen tarpeessa olevien ryhmään ja erityisluokanopettaja _____ on toimittanut tutkimuslupahakemukset oppilaiden vanhemmille.

Työn ohjaajana toimii taiteen tohtori Mirja Hiltunen kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta

Päätös

Maria Laakkoselle ja Anri Gorskille myönnetään em. tutkimuslupa.

Tiedoksi

Maria Laakkonen, Anri Gorski,

Allekirjoitus

palvelualuepäällikkö Leila Alaraudanjoki

LUPATIEDUSTELU HUOLTAJILLE 2017

luokka peruskoulu

Hei, olemme Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja audiovisuaalisen mediakulttuurin opiskelijoita ja pidämme lapsenne luokalle muutaman päivän kestävästä lyhytelokuvatyöpajan keväällä 2018 kouluaikoina.

Elokuva tulee käsittelemään nuoruutta ja työstämme käsikirjoituksen yhdessä oppilaiden kanssa. Keräämme elokuvatyöpajasta aineistoa pro gradu -tutkielmaamme varten. Elokuvalle pidetään pienimuotoinen ensi-ilta oppilaiden ja opettajien kesken. Myös vanhemmat ovat tervetulleita.

Tutkimustamme ohjaa professori Mirja Hiltunen taiteiden tiedekunnasta. Tutkimuksessamme tarkastelemme erityisesti elokuvan tekoa erityisnuorten itseilmaisun välineenä ja keräämme aineistoa oppilaita ja opettajaa haastatteleamalla sekä valo- ja videokuvaamalla. Aineiston käsittelyä varten dokumentoimaamme aineistoa käytetään ainoastaan tutkimuksen tarkoituksiin. Valmiissa tutkimuksessa ei mainita lasten eikä koulun nimiä.

Olemme kiitollisia vastauksistanne seuraaviin kysymyksiin.

Ystävällisesti,

Anri Gorski ja Maria Laakkonen
agorski@ulapland.fi marilaak@ulapland.fi

Lapseni saa osallistua työpajaan ja esiintyä anonyymisti tutkielmamme tekstiosuudessa:

KYLLÄ

EI

Lapseni saa näytellä julkistetussa lyhytelokuvassa, joka tulee olemaan tutkielmamme liitteenä:

KYLLÄ

EI

Lapseni etunimi saa näkyä elokuvan lopputeksteissä:

KYLLÄ

EI

Lapseni kasvot saavat näkyä työpajasta taltioiduissa valokuviissa osana tutkielmaa:

KYLLÄ

EI

Huoltajan allekirjoitus

Huoltajan nimenselvennys

Paikka ja päivämäärä

Oppilaat

Miltä tuntui katsoa itse tehtyä elokuvaa?

Mikä oli sellainen juttu, jossa olit hyvä?

Miten teidän luokan yhteistyö toimi?

Saitko tehdä juttua, jota itse halusit tehdä.

Tuliko siitä sellainen kuin itse halusit?

Miksi? Miksi ei?

Opettaja ja koulunkäynnin ohjaajat

Mitä ajattelet tämän tyyppisen projektin soveltuvuudesta nuorten erityisryhmälle?

Mitä termejä käytämme näistä nuorista?

Tarjotaanko erityisluokalle yhtä paljon taideaineiden opetusta kuin muille ikäisilleen luokille?

Millaisena näet vuorovaikutuksen luokassa yleisesti?

Nousiko projektissa esiin asioita, jotka yllättivät?

Toimivatko nuoret heille tyypillisellä tavalla?

Mitä mieltä olette nuorten elokuvassa esiin nostamista teemoista?

Liite 4: Lyhytelokuvan kuvaus käsikirjoitusmuodossa

1.

EXT. PIETARI - PÄIVÄ

Rambo-koira: Vuh, vuh

Jemina: (Rambolle) Ääää, lähdetäänkö kenneliin?

Rambo-koira: Vuh, vuh

Jemina: Okei, mennään sitten.

Antonio: (Jeminalle) Ette mene, koska sieltä tulee outo koira ja puree.

Jemina: (Antoniolle) Kyllähän me mennään.

2.

EXT. KENNELI - PÄIVÄ

Taustalla koirien tasaista haukuntaa. Kaksi koiraä häkissä. Toinen on Rambo-koira, joka pyörähtelee iloisesti ja toinen on vieras koira.

Vieras koira puree Jeminaa käteen.

Jemina: Apua!

Antonio saapuu paikalle sideharso kädessään ja paikkaa Jeminan haavan.

3.

INT. MUMMOLA - PÄIVÄ

Hilpeää ja nuorekasta popmusiikkia.

Jemina kävelyttää Rambo-koiran istuvan mummon luo ja ojentaa Rambon talutushihnan mummolle.

4.

INT. UIMAHALLI - PÄIVÄ

Antonio on uimahallissa uimassa. Jemina saapuu paikalle.

Jemina: Hei kuule. Minä haluaisin lähteä Helsinkiin (hiljaisuus) rauhoittumaan ja sille keikalle. Voisitkos antaa minulle rahaa?

Antonio: Voisin. Minä, minä lähden myös mukaan.

Jemina: Okei. (hiljaisuus) Antonio.

Antonio: Mitä?

Jemina: Miksi sinä lähdet mukaan, minun mukaani sinne Helsinkiin?

Antonio: Minäkin haluan mennä Helsinkiin rauhoittumaan.

Jemina: Minä epäilen, että sinä, sinä et luota, että minä, minä, minä en pärjää siellä yksin.

Antonio: Kyllä minä luotan.

Jemina: Epäilen. Jos sinä luottaisit minuun niin sinä antaisit minun mennä, minun mennä yksin.

Antonio: Kyllä.

Jemina: Mutta kun sinä et luota.

Antonio: En niin. Koska siellä voi tapahtua mitä vaan.

Gangsterimusiikkia, joka jatkuu seuraavassa kohtauksessa.

5.

INT. LENTOKENTTÄ - PÄIVÄ

Antonio ja Jemina istuvat penkillä.

Kuuluttaja: Lento lähtee Helsinkiin. Sportti kolme.

Nuoret nousevat ja lähtevät kohti porttia.

6.

INT. LENTOKONE - PÄIVÄ

Jemina: Eli. Minne, mitä me ollaan menossa tekemään sinne Helsinkiin?

Antonio: (raapii päätään) Kattoon artisteja ja mennään ravintolaan syömään.

Jemina: Joo ja kaaaaaikista parhaimpaan ravintolaan.

Antonio: Niin.

Valot alkavat välkkyä ja muuttuvat punaiseksi.

Jemina: Apua, mitä nyt tapahtuu? (kirkumista)

Kuva heiluu levottomasti.

Kuuluttaja: Hälyytys! Hälyytys!

7.

INT. SAIRAALA - PÄIVÄ

Jemina: Lääkäri sano, että, että sä voit millä hetkenä hyvänsä niinku kuolla.

Antonio makaa vuoteella ja Jemina istuu hänen vieressään.

Antonio: Onko, onko mulle käynyt sitten niin pahasti?

Jemina: On. (hiljaisuus) On sulle käyny niin pahasti.

Antonio makaa vuoteellaan liikkumatta.

Jemina: Antonio, Antonio. Herää. Antonio!

Jemina ottaa peiton käteensä ja peittelee sillä huokaisten Antonion.

Jemina suree kuollutta poikaystäväänsä käsi rinnallaan ja nyyhkyttää voimakkaasti.