

**Leffailua Disneyn maailmassa! Alaluokkalaiset tarkastelemassa ystävyyttä
elokuvakasvatuskokeilussa**

Juuli Huttu - Hiltunen ja Kirsi Tuisku

Pro gradu- tutkielma

Luokanopettajan koulutus

2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Leffailua Disneyn maailmassa! Alaluokkalaiset tarkastelemassa ystävyyttä elokuvakasvatuskokeilussa

Tekijät: Juuli Huttu-Hiltunen & Kirsi Tuisku

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu- tutkielma

Sivumäärä: 98 + 9

Vuosi: 2017

Tiivistelmä

Tutkimuksemme on laadullinen toimintatutkimus, joka sijoittuu kasvatustieteen tutkimuskenttään. Tarkoituksenamme on selvittää elokuvakasvatuskokeilumme avulla, millaisia käsityksiä ystävydestä 26:lla toisen- ja kolmannen luokan oppilaalla on. Elokuvakasvatuskokeilumme aikana teemme havaintoja myös omasta toiminnastamme opettajina ja elokuvakasvattajina; mitkä ovat vahvuuksiamme, mitä meidän tulisi kehittää.

Käytämme tutkimuksessamme tutkija-, aineisto-, teoria- ja menetelmätriangulaatiota. Aineistona käytämme elokuvakasvatuskokeilun video- ja äänimateriaalia, lasten piirroksia, tehtäväpapereita, sadutusta sekä tutkimuspäiväkirjamerkintöjämme. Analyysimenetelmäksi valitsimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin.

Vielä kolmannella luokalla lasten käsitykset ystävydestä ovat paljolti konkreettisia ja toimintaan painottuneita. Ystävyden perustelu tuntui monille vaikealta. Pedagogisista taidoistamme huomasimme kehitettävää esimerkiksi käytännön toiminnan suunnittelussa. Vahvuuksiamme näyttäytyivät muun muassa hyvän ilmapiirin luominen sekä taidot keskustella oppilaiden kanssa. Elokuvakasvatus vaatii aikaa sekä rohkeutta opettajalta, jotta lapsille merkityksellisistä teemoista saadaan mahdollisimman hedelmällinen keskustelu. Tutkimuksen avulla saamme tietoa omista vahvuuksistamme ja heikkouksistamme opettajina ja elokuvakasvattajina sekä tämän ikäisten lasten ajattelusta ja ystävyyskäsityksistä.

Avainsanat: toimintatutkimus, elokuvakasvatus, lapset, ystävyys, opettajuus

Abstract

Our master's thesis is a qualitative action research which is set in the educational field of study. Our purpose is to clarify 26 second and third year preschool pupils' impressions on friendship via our film education experiment. At the same time, we observe our actions as teachers and film educators; our strengths and things that we should improve.

We use researcher-, material, theory- and method triangulation in our research. Material consist of classes video- and audiomaterial, childrens drawings, taskpapers, made up fairytales and our studydiaries which were gathered in meetings. We chose materialbased contentanalysis as our analysing method.

Children understand friendship through actions and concreteness still in third year of preschool. It seemed that some children had difficulties explaining friendship. We noticed that we still need to improve our pedagogical skills for example planning the practical procedures. We saw that our abilities to lighten the atmosphere and to talk to the children are our strenghts. Film education needs time and courage from teacher so that important themes for children are discussed thoroughly. Through our study we learn about our strenghts and weaknessess as teachers as well as movie educators. Also we clarify the children's perceptions on friendship.

Keywords: action research, movie education, children, friendship, teaching

Sisällys

Johdanto	6
2. Toiminnallinen elokuvakasvatus osana mediakasvatusta	9
2.1 Reflektioiva, tutkiva opettajuus	10
2.2 Monilukutaito	11
2.3 Elokuvakasvatus koulussa.....	13
3. Lastenelokuva	17
3.1 Animaatioelokuva ja Walt Disney	18
3.2 Disneyfikaatio	19
4. Ystävyys	21
4.1 Ominaispiirteet.....	21
4.2 Muodostuminen	23
5. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	25
6. Tutkimusmenetelmät.....	26
6.1 Toimintatutkimus tutkimusstrategisena lähestymistapana	27
6.2 Triangulaatio.....	32
7. Tutkimuksen toteutus.....	36
7.1 Elokuvakasvatuskokeilun kulku	36
7.2 Sisällönanalyysi	41
7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	45
7.3.1 Eettisyys	46
7.3.2 Luotettavuus.....	48
8. Tulokset	52
8.1 Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot	53
8.1.1 Kasvatustilanteisiin valmistautuminen tarkemmin	53
8.1.2 Opettajan siedettävä epävarmuutta työssään	56
8.1.3 Oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen	59
8.1.4 Opettajan oppilaslähtöinen toiminta	61
8.2 Oppilaiden monilukutaidon valmiudet	63

8.2.1 Oppilaiden taito kriittiseen ja analyyttiseen ajatteluun	63
8.2.2 Oppilaiden ajattelu konkreettista ja toimintakeskeistä	65
8.2.3 Oppilaiden yksilöllisyys.....	68
8.2.4 Oppilaiden samanlaisuus	72
8.2.5 Elokuvasvatuskokeilukertojen ilmapiiri	73
8.3 Ystävyyden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta	75
8.3.1 Ympäristön vaikutukset	75
8.3.2 Positiiviset teot ja tunteet.....	78
8.3.3 Negatiiviset teot ja tunteet	81
9. Pohdinta.....	84
Lähteet.....	89
Liite 1	
Liite 2	
Liite 3	
Liite 4	

Johdanto

Pro gradu- tutkielmassamme tutkimme lasten käsityksiä ystävydestä samalla kehittäen opettajuuttamme. Lähestymme kyseisiä teemoja toiminnallisen elokuvakasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen avulla selvitämme, millaisia käsityksiä lapsilla on ystävydestä Disney-elokuvia apuna käyttäen. Lisäksi pohdimme, miten voimme kehittää opettajuuttamme erityisesti elokuvakasvattajaksi kasvamisen sekä oppilaiden monilukutaidon vahvistamisen näkökulmasta.

Lasten ohjaaminen tulkitsevaan ja analysoivaan ajattelutapaan on tarpeellista, sillä elämme median täyttämässä maailmassa, jossa on yhä vaikeampaa tiedostaa median viestien valheellisuus tai totuudellisuus. Mediakasvatus on entistä tärkeämpi kasvatuksen osa-alue, sillä mediakasvatuksen keskeisin tavoite on monilukutaidon kehittäminen. Uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan monilukutaidon merkitystä nykymaailmassa ja sitä tulisi kehittää kaikkien oppiaineiden sisällöissä. (POPS 2014, 22 - 23, 104.) Lapset ovat nykyään yksi median kohdeyleisöistä. Heille on omistettu muun muassa elokuvia ja tv-sarjoja. Täten myös koulussa tarvitaan elokuvakasvatusta: lasten on saatava turvallisesti harjoitella erilaisten median viestien vastaanottamista ja niiden tulkitsemista. Tässä mielessä myös oman opettajuutemme kehittäminen erityisesti elokuvakasvatuksellisuudesta käsin on tarpeen, sillä meillä ei ole ennalta osaamista siihen liittyen. Opettajankoulutuksemme aikana opintoihimme on kuulunut todella vähän mediakasvatuksen opintoja, joista missään ei ole kiinnitetty huomiota elokuvakasvatukseen.

Kiinnostuimme elokuvakasvatuksesta ohjaajamme ansiosta. Olimme alun alkaen kiinnostuneet Disney-elokuvista sekä ystävydestä, ja toisaalta lasten näkemyksistä, joten toimintatutkimus oli luonnollinen valinta meille. Toimintatutkimuksen avulla pystyimme yhdistämään lasten käsitysten tarkastelun ja Disney -elokuvat samaan tutkimukseen. Teimme oman elokuvakasvatuskokeilumme, jonka aikana katsoimme kolme Disney-elokuvaa kahden eri koululuokan kanssa. Elokuviin liittyen teetimme oppilaille erilaisia harjoituksia, joiden tarkoituksena oli herätellä lasten ajatuksia ystävydestä ja saada heidät keskustelemaan aiheesta. Koimme, että haluamme tutustua myös tarkemmin elokuvakasvatukseen ja samalla kehittää omaa opettajuuttamme monipuolisemmaksi,

joten oma elokuvakasvatuskokeilu oli tähän paras mahdollinen tapa. Elokuvakasvatuskokeilut ovat osa ilmiöpohjaista ja yhteisöllistä oppimista, jotka ovat keskeisessä roolissa uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, esimerkiksi monilukutaidon kehittämisessä. Opetuksen perustaminen moniaistisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle tukee monilukutaidon kehittymistä. (POPS 2014, 100.)

Elokuvakasvatusta on tehty jo melko pitkään, niin Suomessa kuin kansainvälisellä tasolla. Esimerkiksi Britttish Film Institute (BFI) on eräs näkyvimmistä toimijoista kansainvälisesti, joka tekee tutkimusta ja kehittää elokuvakasvatusta. Suomessa elokuvakasvatusta ovat tutkineet muun muassa Ismo Kiesiläinen (2006, 16), joka on tutkinut videokameran toimivuutta koulutyössä ja Max Juntunen (2011, 84 - 87), joka on kirjoittanut esimerkiksi elokuvien analyysistä koulussa. Koulukino on järjestö, joka on osaltaan tuonut elokuvakasvatusta paremmin esiin Suomessa. Järjestöllä on monipuolinen elokuvakasvatukseen keskittyvä nettisivu, joka tarjoaa laajasti oppimateriaalia myös elokuvan kautta oppimiseen. Disney-elokuvia on tutkittu paljon, mutta ei ystävyys- teeman näkökulmasta. Ehkä suosituin aihe on ollut elokuvien sukupuoliroolien tutkiminen. Tutkimuksemme on ainutlaatuinen siksi, että teemme elokuvakasvatuksellisen kokeilun, elokuvien avulla oppimisesta samalla pyrkien kehittämään omia elokuvakasvatustaitojamme. Ainutlaatuisuutta lisää se, että käytämme niin sanottujen taide-elokuvien tilalta useille tuttuja Disney-elokuvia.

Teimme laadullisen tutkimuksemme toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen. Taustalla ovat kriittisen toimintatutkimuksen ja tutkiva opettaja- liikkeen keskeiset ajatukset. Hyödynsimme tutkimusmenetelmänä triangulaatiota muun muassa aineiston ja tutkijoiden osalta. Videointi, lasten tuotokset ja tutkijapäiväkirjamme ovat tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Teimme yhteistyötä kahden luokan opettajien ja kirjastonhenkilökunnan kanssa, mutta pääosin suunnittelimme ja toteutimme harjoitukset itsenäisesti.

Tutkimuksemme on hyödyllinen, sillä se antaa tietoa lasten ystävyyskäsityksistä, opettajuudesta sekä elokuvakasvatuksesta koulukontekstissa. Näitä aiheita tuodaan esille kahden tutkijan näkökulmien kautta. On mielestämme tärkeää käsitellä ystävyyttä jo siitä syystä, että sen kautta voidaan estää kiusaamista ja mahdollisesti lisätä erilaisuuden hyväksymistä. Myös Disney-elokuvien välittämää kuvaa ystävyydestä on hyvä kyseenalaistaa ja analysoida, koska elokuvien ystävyudet voivat olla stereotyyppisiä.

Opettajuutta puolestaan on syytä tutkia sen takia, että sitä voitaisiin kehittää. Halu parantaa toimintatapojaan on tavoittelemisen arvoista ja se kuuluu vahvasti nykyajan opettajuuteen. Tämä ei tarkoita, että opettaja olisi huono työssään, päinvastoin: tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista auttaa motivoimaan niin oppilaita kuin opettajaa.

Tutkimus on ajankohtainen, sillä nykyään lapset kasvavat median keskellä ja ovat sen vaikutuksen alaisina joka päivä. Koulun ja kasvatuksen on kehityttävä vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Tämä ei tarkoita pelkästään sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin ja ilmapiiriin, vaan tärkeää on myös niiden kyseenalaistaminen, kriittinen arvioiminen ja ajatusten kehittäminen uudennlaisiksi toimintatavoiksi. Tämä vaatii myös meiltä, tulevilta opettajilta, kehittymistä. Voimmeko odottaa, että oppilaat haluaisivat todella oppia uusia taitoja, ellemmme me ole halukkaita itse oppimaan?

On olemassa huonoa ja hyvää oppimista. Huono oppiminen kulkee kehityksen jäljessä. Hyvä oppiminen kulkee kehityksen edellä, raivaten tietä uusille kehitystasoille. Huono oppiminen on ennalta annettun, valmiin kulttuurin siirtämistä vastaanottajien päihin. Hyvä oppiminen tuottaa aina jotakin ennalta arvaamatonta, jotakin, mitä ei vielä ollut valmiina olemassa.

— Professori Yrjö Engeström

2. Toiminnallinen elokuvakasvatus osana mediakasvatusta

Mediakasvatuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin mediasisältöihin, tulkitsemaan ja myös tuottamaan niitä itse. Oppilaalle tulee kehittyä ymmärrys siitä, kuinka media ja sen erilaiset sisällöt ovat kulttuurinen ilmiö. Uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että mediakasvatuksen avulla voidaan kehittää kulttuurista monilukutaitoa. (POPS 2015, 86, 104.) Mediakasvatus liittyy tutkimukseemme olennaisesti, sillä teemme elokuvakasvatuksellisen opetuskokeilun ja elokuvakasvatus on yksi mediakasvatuksen sisällöistä.

Mediakasvatus opettaa tiedollisia taitoja, ohjaa sosiaalista kehitystä ja kasvattaa tunne-elämän taitoja (Mustonen 2002, 59 - 65; Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016, 21 - 22). Näin ollen voidaan todeta, että mediakasvatuksella on merkittävä rooli lapsen kasvussa ja kehityksessä. Mediakasvatus on nykypäivänä perusteltua jo siitä syystä, että elämme maailmassa, jossa erilaisten medialaitteiden käyttö ja tulkitseminen on lähes välttämätöntä myös lapsille.

Peruskoulussa mediakasvatus on nyt ja tulevaisuudessa riippuvainen siitä, miten siihen liittyvä monilukutaito käsitetään, millaisia yhteyksiä syntyy tieto- ja viestintäteknisen osaamisen ja monilukutaidon välille sekä miten mediakasvatuksen avulla onnistutaan ottamaan kaikki osalliseksi yhteiskuntaan. (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016, 21, 32.) Me ymmärrämme monilukutaidon olevan vahvassa yhteydessä mediakasvatuksen kanssa. Se koostuu tiedon käsittelyn, lukemisen, hakemisen ja arvioimisen taidoista, joita voidaan hyödyntää erilaisissa olosuhteissa ja eri laitteilla (POPS 2015, 21 - 22).

Nykypäivän lapset oppivat jo hyvin varhaisessa vaiheessa käyttämään erilaisia medialaitteita kuten tabletteja, viestimään toisilleen älypuhelimien avulla ja katsomaan internetissä videoita esimerkiksi Youtubessa. Tämän kaiken informaatio- ja viihdetulvan keskellä on tärkeää opettaa lasta pysähtymään ja pohtimaan omaa suhdettaan mediaan sekä herättää kriittistä ajattelua sitä kohtaan. Koulussa oppilailla pitäisi olla mahdollisuus ilmaista itseään ja itselleen merkityksellisiä asioita käyttämällä monipuolisia esittämisen taitoja. Mediakasvatus kehittää mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja ilmaisutaitoja leikkien,

seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin. (POPS 2015, 104,100.)

Opetuskokeiluissamme huomasimme, että hyödynsimme melko monipuolisesti mediakasvatuksen tavoitteita. Tiedollisista taidoista opetimme muun muassa faktan ja fiktion erottamista ja stereotyyppisen ajattelun vähentämistä. Sosiaaliset taidot kehittyivät yhteisten keskusteluiden kautta, jolloin opittiin kriittistä ja eettistä ajattelua. Tunne-taidoista esille nousivat elämysten ja tarinoiden yhteinen kokeminen ja niistä kertominen muille. (Mustonen 2002, 59 - 65.)

2.1 Refleктоiva, tutkiva opettajuus

Nykyisin opettajilta vaaditaan joustavuutta, riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta, yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Lisäksi heiltä edellytetään taitoja analysoida ja arvioida omaa toimintaa sekä tutkia ja kehittää työtä yksin ja moniammatillisessa yhteistyössä. Opettajuuden kehittyminen on prosessi, joka parhaimmillaan kestää koko uran ajan. On pysyttävä ajan tasalla eli kyettävä vastaamaan yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Opettajien luontaiset kyvyt ovat perustana heidän pedagogisten taitojensa kehittymiselle, mikä tarkoittaa sitä, että pedagogiset taidot kehittyvät ajan kanssa työn ohessa. (Luukkainen 2004, 131; Niemi 1996, 34; Niikko 1996, 107; Ojanen 1996 a, 11; Uusikylä & Atjonen 2005, 26, 98.)

Opettaja- ja oppilaslähtöisen opettajuuden välille on luotu lähestymistapa, jota nimitetään tutkivaksi opettajuudeksi. Tälle lähestymistavalle on ominaista tiedon näkeminen muuttuvana ja problemaattisena sen sijaan, että uskotaan sen olevan staattista ja pysyvää. Tutkiva opettaja- lähestymistavassa opiskelijoita rohkaistaan tulemaan oman työnsä tutkijoiksi ja kehittäjiksi. Opettajat ja opiskelijat luovat molemmat tietoa ja heitä yhdistää tutkimuksellinen näkökulma sekä opiskelua että oppimista kohtaan. (Niikko 2010, 231 - 232.) Tutkimuksessa tavoitteenamme oli tutkiva opettaja -liikkeen mukaisesti saada aikaan niin oppilaissa kuin meissä tutkijoissa kriittistä ajattelua ja tarkastelua. Lisäksi analyysin ja kyseenalaistamisen pohjalta luotiin uutta tietoa, jota hyödynnettiin ajattelun kehittämiseen.

Reflektio on eräs tärkeimmistä opettajan ammatilliseen kehittämiseen tarvittavista työkaluista. Reflektion avulla opettaja kykenee tarkkailemaan ja tutkimaan työhönsä ja itseensä liittyviä аспектеja uusista näkökulmista käsin. Opettajan on pyrittävä irtautumaan liiasta rutiininomaisuudesta ja suunnattava systemaattiseen itsearviointiin. Kyse on enemmän elämäntavasta kuin yksittäisestä tutkimusprojektista. Tavoitteena on opettaja, joka näkee työnsä haasteena sekä kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja ajatteluaan. Tutkiva opettaja pyrkii myös pohtimaan ja perustelemaan tekemänsä ratkaisut. Oman toiminnan tarkastelussa auttaa esimerkiksi päiväkirja tai opetuksen videointi. (Ojanen 1996 b, 51; Uusikylä & Atjonen 2005, 225 - 226.) Itsearviointia harjoitimme tutkimuksessamme juuri videointien ja omien tutkijapäiväkirjojen kautta.

Opettajan olisi hyvä painottaa opetuksessaan oppilaiden ajattelu- ja tiedonkäsittelytaitoja sekä persoonallisuuden kehittämistä. Sama pätee myös opettajan ammatin kehittämiseen. Sitä tulisi suunnata enemmän ajattelun taustoihin ja toiminnan parantamiseen. Tällöin vahvistetaan opettajan kykyjä reflektointiin ja itsearviointiin. Opettajan on tärkeää tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, sillä vahvuuksiaan on hyvä hyödyntää ja heikkouksiaan voi pyrkiä parantamaan. (Luukkainen 2004 61, 271; Uusikylä & Atjonen 2005, 9, 213.)

Nykyajan mediapaljous asettaa kasvatukselle omat haasteensa ja toisaalta mahdollisuutensa. Koulutuksen on annettava oppilaille tarvittavat tiedot ja taidot muun muassa mediakriittisyyteen, joten mediakasvatus ja elokuvakasvatus liittyvät vahvasti ajan henkeen. Nykyään suomalaisessa perusopetuksessa korostetaan vaihtelevien, eri aisteja hyödyntävien, toiminnallisten sekä ilmiökeskeisten opetusmetodien käyttöä. Lisäksi motivaatiota kasvattavat sellaiset työtavat, jotka tukevat ryhmään kuulumisen tunnetta ja itseohjautuvuutta. (POPS 2014, 30, 100.)

2.2 Monilukutaito

Kovanen ja hänen työryhmänsä (2013, 14) toteavat, että medialukutaito on jo vuosia sitten tunnistettu tärkeäksi taidoksi, jopa Euroopan komission toimesta. Nykyisin puhumme medialukutaidosta kuitenkin monilukutaidon osana, ja siitä on tullut entistä laajempi käsite.

Elokuvakasvatus osaltaan edistää monilukutaidon kehittymistä, sillä myös taidot tarkastella elokuvia analyttisesti, kuuluvat monilukutaidon piiriin.

Monilukutaidon perustana on käsitys tekstin monimuotoisuudesta. Kaikki sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset symbolijärjestelmät ja niistä välittyvät viestit nähdään teksteinä. Tekstit voivat olla kirjoitettuja, puhuttuja ja videoituja, näin mainittakoon muutama. Monilukutaito käsittää taidot tulkita, tuottaa ja arvottaa kaikenlaisia tekstejä. Näiden taitojen avulla oppilaat oppivat ymmärtämään median monimuotoisuutta ja sen kulttuurisia piirteitä, mikä osaltaan auttaa oppilaiden oman identiteetin rakentamista. (POPS 2015, 22; Puska 2016, 130.)

Tarvitsemme monilukutaitoa ympäröivän maailman tulkitsemiseen, kulttuurisen monimuotoisuuden hahmottamiseen ja ymmärtääksemme, millä tavalla media kulttuureja muokkaa. Monilukutaitoon liittyy monipuolisia tiedon käsittelyn, lukemisen, hakemisen ja arvioimisen taitoja, joita voidaan hyödyntää erilaisissa olosuhteissa ja eri laitteilla. Monilukutaidon avulla kriittinen ajattelu ja oppimisen taidot kehittyvät myös, sillä monilukutaitoa vahvistettaessa keskitytään eettisiin ja esteettisiin kysymyksiin. Monilukutaitoa tulee harjoitella erilaisissa tilanteissa, niin perinteisen median kuin monipuolisen teknologian ympärillä, niin koulussa kuin sen ulkopuolella. (POPS 2015, 21 - 22; Puska 2016, 130.)

Monilukutaito on yksi tärkeimmistä tavoitteista, joita uudesta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta löytyy. Usein mediakasvatus liitetään äidinkielen oppiaineen alle, joten myös monilukutaito liittyy vahvasti äidinkieleen. Monilukutaitoa pyritään kuitenkin kehittämään kaikkien oppiaineiden puitteissa. (POPS 2015, 22.) Siksi koemme, että myös meidän elokuvakasvatuksellinen kokeilu lähestyy elokuvia monilukutaidon näkökulmasta. Elokuvakasvatukseen liittyvä termi elokuvanlukutaito kuuluu olennaisena osana monilukutaidon piiriin. Eräät tärkeimmät mielenkiinnon kohteet tutkimuksessamme ovat lasten tekemät tulkinnat näkemästään ja se, miten he arvioivat niitä. Oppilaiden kehittäessä monilukutaitoaan, heillä on mahdollisuus oppia tarkastelemaan ja arvioimaan median vaikutuksia ja mahdollisuuksia. Parhaimmillaan monilukutaidon harjoittelu opettaa oppilaille päätösten tekemistä, vastuun ottamista sekä vaikuttamista. (POPS 2015, 24.)

2.3 Elokuvasvatus koulussa

Suomessa ei ole vielä kovin suurella innokkuudella hyödynnetty elokuvia pedagogisesti. Koululuokissa katsotaan elokuvia lähinnä keväällä, kun muut tärkeämmät tehtävät on jo saatettu päätökseen. Koululla on kuitenkin hyvin merkittävä rooli lasten kasvattamisessa ja sivistämisessä, joten lasten on saatava koulusta keinoja hahmottaa median rakenteita ja omaa suhdettaan mediaan. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 28 - 29.) Elokuvien hyödyntämisestä opetuksessa ei kuitenkaan ole suuremmin Suomen puolella kirjoitettu (Hakkarainen & Kumpulainen 2011, 7). Suomessa elokuvakasvatusta ovat tähän asti edistäneet enimmäkseen järjestöt, kuten Koulukino. Aikaisemmin elokuvakasvatukseen liittyvät oppaat ja ideat suunnattiin äidinkielen ja kuvataiteen opettajille, ja ne keskittyivät elokuvan vaikutuskeinojen läpikäymiseen. Vähemmän annettiin arvoa vaikkapa elokuvan teemoille. (Kovanen ym. 2013, 16, 23.) Nykyään elokuvakasvatukseen liittyen on tehty muun muassa oppaita ja kursseja. Esimerkkejä elokuvakasvatusoppaiden tuottajista ja kurssien pitäjistä ovat muun muassa Suomessa Mediakasvatusseura ja ulkomailla British Film Institute (BFI).

Euroopan unioni teetti vuosina 2014 - 2015 hankkeen, The development of the Framework, jossa oli mukana muun muassa British Film Institute (BFI). Hanke antaa ohjeita Euroopan maille elokuvakasvatuksen toteutukseen. Elokuvasvatuksen avaintekijöiksi nimetään luovuus, kriittisyys ja kulttuurinen osallisuus. Oppimisen alueita ovat esimerkiksi sosiaalinen, persoonallinen ja yhteistyö-prosessit sekä kriittinen ajattelu. Kaikki oppiminen tavoittelee elinikäistä oppimista, joka koostuu uteliaisuudesta, empatiasta, luovuudesta ja suvaitsevaisuudesta. (Reid, Wall, Duve & Willig 2015, 5, 7; Barrance 2010, 3.)

Hyödyntämällä teknologiaa ja mediaa opetuksessa voidaan lähestyä erilaisia aiheita turvallisesti, mutta kokemuksia herättävästi, jolloin asiat jäävät oppilaille paremmin mieleen (Vapalahti & Hakkarainen 2010, 37). Nykyään lapset ovat usein tottuneet katsomaan elokuvia kotona ja niistä on jäänyt lapsille hyviä kokemuksia. Mikäli elokuvia hyödynnettäisiin enemmän koulumaailmassa, se voisi vahvistaa opiskelumotivaatiota. Elokuvasvatus on suurelta osin aktiivista oppimista, mikä tarkoittaa lapsen omaa tietoista toimintaa ja sen arviointia ja pohdiskelua. (Kovanen ym. 2013, 27; Nevala & Kiesiläinen 2011, 29.) Koemme opettajina olevamme valtuutettuja rohkaisemaan lapsia itsenäiseen

ajatteluun ja oman toiminnan arviointiin, joten päätimme tutkimuksessamme kokeilla elokuvakasvatusta juuri toiminnallisesti ja lasten ajatuksia herätellen.

Usein mediakasvatuksessa ja sitä kautta myös elokuvakasvatuksessa keskitytään erityisesti takaamaan lapselle turvallisia kokemuksia mediasta eli suojellaan lasta vahingollisilta mediasisällöiltä. Tärkeää on avustaa lasta median herättämien tunteiden tulkitsemisessa. (Lehto 2014, 3, 14.) Huolehdimme elokuvakasvatuskokeilussamme, että lapset pääsivät kertomaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan niin puhumalla kuin muillakin tavoin, esimerkiksi kirjoittaen. Yhteiset keskustelut lasten kanssa olivat suurella roolilla tutkimuksessamme.

Yksinkertaisimmillaan elokuvakasvatus on sitä, että katsotaan lapsen kanssa elokuva ja keskustellaan siitä. Aikuisen läsnäolo on tärkeää, sillä lapsi kokee merkityksellisenä kertoa ajatuksistaan ääneen. Lapsen omille ajatuksille on annettava tilaa, sillä tavoitteena on rohkaista häntä itsenäiseen ajatteluun. Elokuvakasvatuksen avulla voidaan syventyä vaikeisiin aiheisiin, mikä voi merkittävästi edistää lapsen henkistä ja sosiaalista kasvua. (Reid ym. 2015, 9, 24; Kovanen ym. 2013, 11 - 13.) Tutkimuksessamme lapset saivat katsottaviksi animaatioelokuvia, joita leimasivat hauskuus ja lapsenomaisuus. Toisaalta niissä käsiteltävät teemat olivat melko syvällisiä ja lapset halusivat mielellään jakaa ajatuksiaan niistä.

Elokuvakasvatuksen tarkoituksena ei ole oppia katsomaan "oikeanlaisia elokuvia" tai edes "oikealla tavalla". Tavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään elokuvan ja sen katsojan välistä suhdetta ja elokuvan keinojen tulkitsemisen merkitystä. (Reid ym. 2015, 9; Kovanen ym. 2013, 22.) Tämä näkyy myös tutkimuksemme toiminnallisessa osuudessa, sillä katsoimme lasten kanssa Disneyn animaatioita, joilla ei ole taide-elokuvan arvoa, emmekä tiedä voiko niitä kutsua "oikeanlaisiksi elokuviksi".

Elokuvakasvatuksellisen näkemyksen mukaan kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys ovat merkittävimpiä lapsen kehityksessä. Tästä syystä elokuvakasvattajan on tunnettava lasten kehityksen vaiheet ja pidettävä huolta siitä, ettei lapsi kohtaa kehitysvaiheelleen liian vaativaa sisältöä, sillä sopimaton sisältö voi aiheuttaa esimerkiksi käytöshäiriöitä myöhemmin. (Kovanen ym. 2013, 25; Valkonen 2015, 7.) Koimme, että lapsille suunnatut Disney-elokuvat eivät olleet lasten kehitystasolle sopimattomia. Tietysti olimme myös tarkastaneet tämän katsomalla elokuvat etukäteen itse, mikä toisaalta helpotti myös toiminnallisten tehtävien keksimistä lapsille.

Media, kuten elokuvat eivät ole arjesta irrallinen ilmiö, vaan siitä on muodostunut keskeinen kasvuympäristö. Elokuva on yksi niistä medioista, josta voivat hyötyä hyvin erilaiset oppijat, lapsesta lähtien. Katsottaessa elokuvia yhdessä koululuokan kanssa ja syvällisemmin tarkasteltaessa on mahdollista, että luokan yhteishenki voimistuu. Elokuvia ja elokuvakasvatusta voi hyödyntää myös ryhmätyötaitojen harjoittelussa ja ryhmäytymisessä. Yksilötasolla elokuvakasvatuksen hyötyjä ovat muun muassa se, että sen avulla voimme tukea lapsen vahvan itsetunnon ja positiivisen minäkuvan syntymistä. (Reid ym. 2015, 26; Kovanen ym. 2013, 27; Reia - Babtista, Burn, Reid & Cannon 2014, 357; Tuominen, Holm, Jaakola & Kiilakoski 2016, 177.) Pyrimme hyödyntämään elokuvien mahdollistamaa rentoa ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä, saadaksemme lapset mukaan myös toiminnallisempiin osuuksiin. Me tutkijat emme olleet ennalta tuttuja lapsille, joten yhteinen elokuvahetki ja elokuvasta keskustelu lähensi meitä sen verran, että myös toiminnalliset osuudet onnistuivat.

Elokuvakasvatuksen tehtävänä on erityisesti muuttaa yksilön elokuvan katsomistapaa enemmän analyttiseksi ja ohjata uteliaisuuteen, muodostamaan kysymyksiä näkemästään (Reid ym. 2015, 26; Kovanen ym. 2013, 10). Nykyaikana tehdään todella paljon erilaisia elokuvia, joten on tärkeää kyetä analysoimaan ja arvioimaan nähtyä elokuvaa ja sen aiheuttamia tunteita. Disneyn animaatioelokuvat ovat globaalien tason ilmiö, mutta ne antavat usein melko stereotyyppisen kuvan asioista. Tässä mielessä halusimme ottaa juuri Disney-elokuvia mukaan tutkimukseemme, nähdäksemme kuinka syvällisellä tasolla lapset tarkastelevat heille suunnattua elokuvaa ja nouseeko heille kriittisiä ajatuksia elokuvan pohjalta.

Lapset omaksuvat muilta ihmisiltä ja ympäristöstään aina jonkinlaisia arvoja ja asenteita. Tämä tarkoittaa myös sitä, että lapset voivat tarttua elokuvissa ja yleensäkin mediassa esiintyviin ilmiöihin, mikä voi olla sekä hyvä että huono asia. (Kovanen ym. 2013, 12; Valkonen 2015, 7.) Elokuvat voivat parhaassa tapauksessa avartaa katsojansa näkökulmia ja maailmankatsomusta, mutta pahimmassa tapauksessa lapsi voi rakentaa omaa identiteettiään valheellisten kuvien perusteella. Esimerkiksi median esittämät ihmiskehot ovat usein kaukana totuudesta ja seuraukset voivat olla todella vakavat, kun lapsi tai nuori ei yllä näihin "vaatimuksiin". Tässäkin mielessä on tärkeää lapsesta lähtien harjoitella arvioimaan elokuvista ja muista medioista välittyviä viestejä ja niiden totuudenmukaisuutta.

Elokuvan voi nähdä olevan teksti tai omanlainen kielensä, jota katsoja voi oppia ymmärtämään. Tällöin voidaan puhua elokuvanlukutaidosta. Yksilön omat näkemykset ja kokemukset vaikuttavat hänen tekemäänsä tulkintaan elokuvasta. Katsomalla ja analysoimalla erilaisia elokuvia, voidaan elokuvanlukutaitoa ja toisaalta kriittistä ajattelua kehittää ja avartaa. (Kovanen ym. 2013, 13; Nevala 2006, 4.) Elokuvanlukutaitoon voi katsoa kuuluvan erilaisia lukutaidon tasoja, jotka viittaavat taidon kehitystasoon. Elokuvanlukutaidossa tasoja nähdään olevan kolme; mekaanisen, ymmärtävän ja kriittisen lukutaidon tasot. Taito lukea elokuvia kehittyy tässä taitotasojen järjestyksessä, aina mekaanisesta kriittiseen. Tämä siis tarkoittaa sitä, että elokuvia voi opetella katsomaan. Elokuvanlukutaito muodostaa loistavan perustan monipuolisemmalle lukutaidolle, sillä se sisältää kyvyt ryhmitellä ja käsittää elokuvien rakenteita, sisältöjä ja teemoja. (Reid ym. 2015, 10 - 11; Kovanen ym. 2013, 13 - 14).

3. Lastenelokuva

Lastenelokuvaa on tutkittu vähän. Sihvosen (1987, 7) mukaan Suomessa lastenelokuvia ei ole nähty tutkimisen arvoisina. Elokuviin tila on todettu tietynlaiseksi ja haluttu tämän jälkeen unohtaa. Toisaalta Kytömäki (1999, 7) toteaa, että viimeisen neljän vuosikymmenen aikana on tehty hyvin paljon tutkimuksia lasten ja television välisestä suhteesta. Ne eivät kuitenkaan kohdistu elokuvien näkökulman tarkasteluun.

Tutkimisen puutteesta huolimatta lastenelokuvien tekeminen on kiehtonut monia taiteilijoita. Neil Sinyard (1992, 7 - 15) huomauttaa, että monet kuuluisat elokuvantekijät Spielbergistä Bergmaniin ovat tehneet lastenelokuvia, sillä lapsuuden kokemukset ovat kiehtovia, ja ne yhdistävät ihmisiä iästä riippumatta.

Lastenelokuvia voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista käsin. Romanttisen lähestymistavan kautta lapsuus nähdään viattomuutena ja siihen liitetään mielikuvituksen teemoja. Lapset nähdään osana luontoa ja yleensä heillä on läheinen suhde eläinmaailman kanssa. Freudilaisen lähestymistavan mukaan aikuisten mielen maailman ja persoonallisuuden juuret ovat yhteydessä lapsuuden tajuntaan ja kokemuksiin. Koska lapsuus ja aikuisuus ovat linkittyneitä toisiinsa, yhdistyy elokuvissa menneisyyden ja nykyisyyden teemat. (Sinyard 1992, 7 - 8, 10.)

Nykyaikana elokuvissa yhdistyvät eri lajityypit ja tällöin myös teemat ovat monipuolistuneet. Samaan aikaan elokuvat näyttävät hyödyntävän enemmän itseironiaa ja ylipäättään huumoria. Näin on myös Disney-elokuvissa, joissa hahmot on tehty usein humoristisiksi ja itselleen nauraviksi. Muun muassa *Kaksin karkuteillä*- elokuvassa (2010) vitsaillaan alkuperäiselle Tähtäpäätä-tarinalle; prinsessa on vaikeuksissa pitkien hiuksien kanssa ja prinssi puolestaan huonoissa väleissä hevosensa kanssa. Tutkimukseen valitsemiemme elokuvien (*Frozen- Huurteinen seikkailu*, *Leijonakuningas* ja *Karhuveljeni Koda*) hahmot, eritoten eläimet, ovat hauskoja jo pelkästään olemukseltaan, mutta myös kommelluksien ja vitsien kautta. Huomasimme, että huumori tehoi niin lapsiin kuin aikuisiin. Postmodernin ajan elokuvissa ylipäättään rajat lasten ja aikuisten elokuville ovat väljentyneet muun muassa edellä mainitun huumorin kautta. (Nummelin 2005, 406 - 407; Sihvonen 1987, 7 - 10.)

Lastenelokuvien moniulotteisesta ja monimerkityksellisestä kentästä huolimatta Sinyard (1992, 16) toteaa, että seikkailuelokuvat ovat kaikista suosituin lastenelokuvan genre. Elokuissa lapset ovat usein pääroolissa ja heitä luonnehditaan energisiksi ja elinvoimaisiksi. Disneyn animaatio- elokuvia arvioitaessa voidaan elokuvat mielestämme asettaa sekä moniulotteisen ja monimerkityksellisen kentän piiriin ja samalla huomata niissä omaleimaisia piirteitä. Moniulotteisuus näkyy Disneyn tuotannossa niin draaman, musikaalisuuden kuin komedian lajityyppinä. Silti lähes jokaista elokuvaa, mukaan lukien tutkimuksessamme käytettyjä elokuvia, (*Frozen- Huurteinen seikkailu*, *Karhuveljeni Koda ja Leijonakuningas*) yhdistävät seikkailuelokuvan ja romanttisuuden piirteet. Tarina lähtee liikkeelle päähenkilön vaikeuksista. Pian on aika lähteä tuntemattomille seuduille, usein luontoon, jossa vastaan tulee mitä kummallisimpia ja pelottavampia hahmoja vastaan. Elokuva loppuu aina onnellisesti. Paha saa palkkansa ja hyvyys voittaa.

3.1 Animaatioelokuva ja Walt Disney

Tutkimukseemme valittuja elokuvat ovat kaikki animaatioita. Lyhyesti sanottuna animaatio on yritys luoda elämän illuusio. Kaikki on animaatiolle mahdollista; elottomasta tulee elävää ja kuolleesta hengittävää. Usein kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa ja on puhetta tehokkaampi tapa ilmaista ajatuksia ja mielipiteitä. (Lehtinen 2013, 6 - 8.)

Animaatio tuli osaksi elokuvaa 1700- ja 1800- luvun optisten lelujen myötä. Kuvat olivat ensisijaisesti piirrettyjä ja niitä pyrittiin animoimaan liikkeen avulla. Vaikka animaatioelokuvien tekijöitä tunnetaan historiassa monista eri kansallisuuksista, ovat amerikkalaiset elokuvat kaikista eniten tunnettuja. Amerikkalaisista tekijöistä juuri Walt Disneytä luonnehditaan usein merkittävimmäksi animaatioelokuvan tekijäksi. (Nummelin 2005, 302 - 309.)

Disney'n ura sai kunnolla alkunsa vuonna 1922, kun hän päätti muuttaa Hollywoodiin ja perusti veljensä Royn kanssa studion. Disneystä tuli ensimmäinen Hollywoodissa toiminut animaattori. *Alice in Cartoonland*- sarjan (1924 - 1927), *Silly Symphonies*- eli *Hullunkuriset synfoniat* -sarjan (1929) sekä ennen kaikkea ensimmäisen värillisen pitkän animaatioelokuvan *Lumikki ja seitsemän kääpiötä* (1937) myötä Disney loi vankan pohjan

uralleen. Menestyksen myötä Disneyn studiot jatkoivat kasvuaan ja vähitellen Walt Disneystä tuli keskeinen osa amerikkalaista kulttuuria. (Nummelin 2005, 311 - 315.) Me valitsimme tutkielmaamme Disneyn animaatioelokuvia, koska monille lapsille kyseiset elokuvat ovat tuttuja. Samalla ne kiehtovat myös meitä tutkijoina.

Vaikka television keksiminen ja elokuvien budjettien kiristäminen aiheuttivat animaatioiden suosion laskua, alkoi Disney kuitenkin jälleen nostaa suosiotaan vuosisadan lopulla tietokoneanimaation keksimisen myötä. *Kaunottaren ja Hirviön (1991)* ja *Aladdinin (1992)* lisäksi myös tutkimuksessamme käytetty *Leijonakuningas (1994)* olivat tuottoisia ja erityisesti jälkimmäinen elokuva sai useita palkintoja. Vaikka kilpailevia animaatioyhtiöitä on tullut Disneyn rinnalle aikojen saatossa, on se kuitenkin pystynyt 2000 -luvulle tultaessa säilyttämään menestyksensä. (Nummelin 2005, 319 - 322.) Tästä esimerkkeinä ovat meidänkin tutkimuksessamme olleet *Karhuveljeni Koda (2003)* ja *Frozen- Huurteinen seikkailu (2013)*.

3.2 Disneyfikaatio

Kirjoittajat ja tutkijat ovat käyttäneet disneyfikaation käsitettä teoksissaan moneen otteeseen, mutta useat heistä ovat keskittyneet tiettyihin näkökulmiin tai kategorioihin. Näitä ovat olleet muun muassa sukupuoliroolit, mainonta ja tarinoiden adaptointi elokuviksi. Maria Nikolajevan (2005, 230 - 234.) mukaan erilaisista näkökulmista huolimatta voidaan teoksista löytää myös samanlaisia huomioita. Ennen kaikkea näkökulmia yhdistää ajatus siitä, että disneyfikaatio merkitsee pitkälti Disneyn tapaa adaptoida kansantarinoita, satuja ja jopa aikuisten kirjallisuutta koko perheen animaatioelokuviksi.

Millä tavoin Disney on aikojen saatossa adaptoinut tarinoita elokuviksi? Ensimmäinen huomio liittyy tarinoiden juonenkulkuihin. Siinä, missä alkuperäiset teokset ovat voineet olla hyvinkin raakoja, on Disney ”pehmentänyt” juonenkulkua jättämällä kohtia pois ja lisäämällä omia tilalle. Lisäksi jokainen elokuva päättyy onnellisesti, jopa liioitellusti. Prinsessat pelastuvat, rakastuvat prinsseihinsä ja elävät onnellisina elämänsä loppuun saakka. Tutkimukseemme valituissa elokuvissa on jokaisessa onnellinen loppu ja tarinoiden juonet noudattavat samaa kaavaa. Aluksi kaikki on hyvin, kunnes jotakin radikaalia tapahtuu.

Järkytyksen jälkeen alkaa ongelman selvittäminen, mutta se ei ole koskaan helppoa. Vaikeuksien jälkeen kaikki kuitenkin selviää; paha saa palkkansa ja hyvyys voittoa. Alkuperäisissä tarinoissa, esimerkiksi Grimmin saduissa, näin ei kuitenkaan aina ole. (Nikolajeva 2005, 230.)

Juonen lisäksi hahmot eroavat alkuperäisistä versioistaan. Monet ihmishahmot on muutettu eläimiksi. Me valitsimme esitettäväksi myös eläinhahmoihin perustuvia elokuvia. *Leijonakuninkaassa* (1994) eläimet, eritoten leijonat, seikkailevat Afrikassa ja *Karhuveljeni Kodassa* (2003) eläinhahmoiksi on valittu niin karhuja kuin hirviä. Tutkijat ovat perustelleet eläinhahmojen valintoja sillä, että lapset tykkäävät enemmän eläinhahmoista kuin ihmishahmoista. Mistä tämä johtuu? Ehkä suloiset eläimet herättävät katsojissa sympatiaa. Samalla ne voivat edustaa lasten mielikuvitusmaailmaa, joka ruokkii heidän luovaa ajatteluaan. Eläinmaailman lisäksi tarinoiden hahmot ovat musikaalisia. Huomiota herättävää on, että laulukohdat sijoittuvat juonen käännekohtiin, kuten vaikeisiin tilanteisiin tai rakkauden kohtaamiseen. Lauluissa käsitellään tunteita laidasta laitaan; niin ilon kuin surun aiheet ovat läsnä. (Nikolajeva 2005, 231.)

Disneyn kehittämiä hahmoja yhdistää se, että heillä on apunaan kumppaneita, jotka auttavat kiperissä tilanteissa ja neuvovat oikeaan suuntaan. Hahmot ovat yleensä eläimiä, jolloin tarinoiden satumaisuutta korostetaan. Kaikissa valitsemissamme elokuvissa päähenkilöitä auttavat eläimet, vaikka *Frozenissa* (2013) myös ihmiset ovat läsnä. Päähenkilöt ovat usein ihmisiä; prinsessoja ja prinssejä. Prinsessojen ulkonäköihanteet ovat olleet verrannollisia länsimaiseen kulttuuriin, jossa sirous ja vaaleaihoisuus ovat korostettuja piirteitä. (Nikolajeva 2005, 231 - 234.) Viime vuosina Disney on selkeästi halunnut ilmaista erilaisuuden ja monimuotoisuuden ihanteita lisäämällä esimerkiksi maskuliinisia piirteitä myös naishahmoihin kuten *Urheassa* (2012), jonka päähahmona nähdään voimakas ja "poikamainen" nainen. Lisäksi *Prinsessa ja sammakossa* (2009) näkyy monikulttuurisuus, kun päähenkilönä on tummaihoisen nainen.

4. Ystävyys

Sosiaalisten suhteiden rooli kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa ja onnellisuudessa on tiedostettu pitkään. Erityisesti lasten ja nuorten kehitykselle hyvät ja läheiset sosiaaliset suhteet ovat erittäin tärkeitä, sillä he muodostavat ja muokkaavat omaa identiteettiään vuorovaikutuksen avulla. (Aaltonen, Kivijärvi, Peltola & Tolonen 2011, 29.) Nykymaailmassa ei voida välttyä median välittämiltä kuvilta eri asioista ja myös ystävydestä annetaan tietynlainen kuva mediassa. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti lasten Disney-elokuvien avulla jakamiin ajatuksiin ystävydestä.

Yleisellä tasolla ystävyyttä voidaan ajatella yhtenä rakkauden ilmenemismuodoista. Kuten parisuhteessa, niin myös ystävyuden toimimiseksi vaaditaan tunteita, mutta myös erilaisia tekoja, tietoja ja taitoja. (Määttä & Uusiautti 2014, 33, 126.) Ystävät ja kaverit ovat erityisen tärkeitä lasten elämässä. Lapset viettävät suuren osan ajastaan ikätovereidensa seurassa niin koulussa, kuin vapaa-aikanakin.

4.1 Ominaispiirteet

Monien tutkimusten mukaan sosiaaliset suhteet, kuten ystävyys, ovat samankaltaisten yksilöiden välisiä siteitä, jotka perustuvat luottamukseen (Giddens 1991, 121; Repo 2015, 122; Giordano 2003, 261). Usein ystävyuden nähdään olevan vankkapohjainen ihmissuhde, johon kaikki osapuolet ovat yhtä sitoutuneita (Repo 2015, 122). Kaikki ystävyyssuhteet eivät kuitenkaan ole samanarvoisia yksilöiden silmissä; ystäviä ei aina koeta yhtä läheisiksi. Läheisyyden kokemus ja luottamus puolin ja toisin ovat yleensä voimakkaampia, kun ystävyyssuhde on kestänyt pitkään. (Aaltonen ym. 2011, 32.) On tärkeää, että ystävyyssuhteen osapuolet voivat luottaa vuorovaikutuksensa olevan hyväntahtoista ja että suhde on aito (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 92).

Sosiaalisia suhteita tutkittaessa, on muodostettu teorioita siitä, miksi hankimme erilaisia sosiaalisia suhteita. Vahvistus- ja vaihtoteoriaa mukaillen voidaan pohtia, ystävyystymmekö

sellaisten ihmisten kanssa, jotka kehuvat ja arvostavat meitä, vai etsimmekö ystäviä sellaisista henkilöistä, joista voisi olla meille jonkinlaista hyötyä. (Määttä & Uusiautti 2014, 123.) Onko ystävyys verrattavissa jonkinlaiseen pääomaan vai onko se puhtaasti tunneside yksilöiden välillä?

P. H. Wright (1985, 43) on myös sitä mieltä, että ystävyysuhteet vaihtelevat vahvuudeltaan ja intensiteetiltään. Hänen mukaansa ystävyysuhteille ominaista on vapaaehtoisuus ja niiden palkitsevuus. Kaikki ystävyysuhteet eivät ole samalla tavalla palkitsevia; laatu ja vahvuus vaikuttavat siihen, kuinka hyvänä suhde koetaan.

Ystävyteen sisältyy myös jännitteitä, esimerkiksi ystävät voivat loukata tunteitamme. Erityisesti lapsena ystävien kanssa kohdataan konfliktitilanteita, jopa enemmän kuin muiden vertaisten kanssa. Ystävien kanssa muodostuneet riidat ollaan kuitenkin halukkaampia neuvottelemaan ja sopimaan. (Coplan & Arbeau 2011, 147; Howes 2011, 180, 183.)

Parhaassa tapauksessa ystävyys voi vahvistaa lapsella positiivista minäkuvaa ja sosiaalisia taitoja. Ihmissuhde ei voi kehittyä, jollei osapuolten välillä ole joskus ristiriitaa. Ystävyteen ei kuitenkaan kuulu toisen torjuminen, pilkkaaminen tai dominoiminen, vaan hyvässä ystävyysuhteessa ristiriidat saadaan sovittua. Hyvät ystävyysuhteet ovat merkittävä tekijä lasten emotionaalisen hyvinvoinnin ja hyvien sosiaalisten taitojen taustalla. (Howes 2011, 189; Repo 2015, 124.)

Ystävyden tärkeimpiä piirteitä ovat sen vastavuoroisuus ja molemminpuoliset lämpimät tunteet. Ystävydessä, suhteen osapuolet uskoutuvat toisilleen ja auttavat toisiaan. Usein ystävyysuhteet ovat vertaissuhteita, eli henkilöt ovat samalla tasolla, esimerkiksi henkisesti kypsyydeltään. Yleisesti ajatellaan, että ystävyys perustuu rehellisyyteen ja kunnioitukseen. (Salmivalli 2005, 35; Giordano 2003, 261.) Giddensin (1991, 118 - 119) mukaan ystävän ei aina kuitenkaan tarvitse puhua totta. Tärkeintä on ystävän emotionaalisen hyvinvoinnin suojeleminen. Pienet valkoiset valheet voidaan nähdä hyväksyttävänä.

Davis ja Todd (1985, 19) ovat muovanneet oman teoreettisen mallinsa ystävydestä. He halusivat muodostaa mahdollisimman täydellisen esimerkin ystävyden arkkityypistä. Tämä ystävyden arkkityyppi perustuu ajatukselle, että vähintään kaksi yksilöä muodostaa yhdessä tasapuolisen sosiaalisen suhteen. Tähän malliin sisältyy yhdeksän eri osiota, jotka pitäisi ystävydestä löytyä. Merkityksellisin ajatus Davisin ja Toddin esimerkissä on, että osapuolet ovat keskenään tasavertaisia. Ollakseen ystäviä, henkilöiden on nautittava

toistensa seurasta. Ystävyteen liittyy paljon lämpimiä tunteita, esimerkiksi molemminpuolinen luottamus ja hyväksyntä sekä halu toimia ystävän parhaaksi. Lisäksi nähtiin tärkeänä, että osapuolet kunnioittavat toisiaan, tuntevat saavansa vapaasti olla omia itsejään, jakavat kokemuksensa sekä kuuntelevat ja ymmärtävät toisiaan.

Davisin ja Toddin ystävyden arkkityyppi on melko idyllinen ja pelkistetty. Siinä ei huomioida sitä, että ystävyteen voi liittyä myös negatiivisia tunteita, kuten kateutta tai pettymystä. Me lisäisimme ystävyden arkkityyppiin myös riitojen sopimisen, sillä kaikissa sosiaalisissa suhteissa tulee joskus konfliktitilanteita vastaan. Silloin on tärkeää suhteen toimimisen ja jatkumisen kannalta, että henkilöt kykenevät pyytämään ja antamaan anteeksi. Myös riidat itsessään voivat olla opettavaisia. Niiden kautta ystävät tiedostavat toistensa arvomaailmat, asenteet ja persoonallisuuspiirteet. Lisäksi riitely voi olla osoitus uskalluksesta ja luottamuksesta näyttää itsestään myös huonoja puolia toiselle, sillä uskoo ystävyden kestävän.

Ystävyttä arvostetaan eri-ikäisinä eri tavoilla. Lapset yhdistävät ystävyden ja toiminnan, kuten leikin toisiinsa. Kouluikään siirryttäessä ystävän halutaan olevan empaattinen, jakavan ajatuksia ja arvoja. Ystävyteen muodostuu enemmän läheisyyttä henkiselä tasolla. Kuunteleminen, tuki, luotettavuus ja samat arvot kuin itsellä ovat tärkeitä ominaisuuksia ystäväälle. (Bukowski, Motzoi & Meyer 2011, 218; Howe 2010, 98 - 99.)

4.2 Muodostuminen

Ystävyden muodostuminen on hankalasti selitettävä prosessi. Usein voi olla yllättävän työlästä perustella, miten tullaan ystäviksi tai miksi ystävytyminen alkoi. Aaltonen kumppaneineen (2011, 33) pohtii, että erityisesti lapselle ystävytyksen kuvailu on hankalaa, koska sen syy on liian abstrakti tai suhteen analysointi on jäänyt vähemmälle. Yhdeksi osasyiksi ystävytykseen mainitaan yleensä kiinnostus samanlaisiin asioihin tai muu yhtenevä tekijä, kuten temperamentti tai kulttuuritausta (Coplan & Arbeau 2011, 147).

Usein ystävyssuhteet muodostuvat esimerkiksi koulussa tai harrastustoiminnassa. Näin ollen monet ystävyssuhteista ovat myös vertaissuhteita. Ystävyttä kuitenkin vahvistetaan

ja muokataan muissa yhteyksissä vapaa-ajalla. (Howe 2010, 5, 114.) Uskomme, että usein nämä epäformaalit tilanteet ovat ystävyyden kannalta olennaisimpia.

Ystävyyteen ja sen muodostumiseen näyttäisi vaikuttavan henkilöiden sukupuoli. Usein läheisimmät ja tärkeimmät ystävät ovat samaa sukupuolta yksilön kanssa. Toisaalta Coplanin ja Arbeaun (2011, 147) mukaan esimerkiksi päiväkodissa rohkaistaan lapsia leikkimään samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Lapset, jotka ovat ystäviä samaa sukupuolta edustavien lasten kanssa, nähdään sosiaalisilta taidoiltaan pätevämpinä, kuin ne, jotka ystäväystyvät vastakkaisen sukupuolen edustajien kanssa.

Poikien välinen ystävyys perustuu monesti toiminnallisuuteen: kavereiden kanssa tehdään paljon konkreettisia asioita, kuten pelataan tai liikutaan. Tyttöjen ystävyysuhteiden perustana taas on keskustelu: jaetaan kokemuksia ja pohditaan yhdessä asioita. (Aaltonen ym. 2011, 34; Coplan & Arbeau 2011, 147.) Pojat muodostavat yleensä erilaisia kaveriporukoita, kun taas tyttöjen ystävyys on usein kahdenkeskistä (Howe 2010, 95).

Myös lasten välinen taloudellinen eriarvoisuus voi osaltaan vaikuttaa ystäväystymiseen. Liekö aikuisilta opittua, mutta lapset arvioivat itselleen ennestään tuntemattomia ihmisiä vaatteiden perusteella. Hakovirran ja Rantalaihon (2012, 19, 80) tutkimuksesta kävi ilmi, että lapset ajattelevat vaatteiden ilmentävän millainen ihminen on tai mitkä asiat häntä kiinnostavat. Näyttää olevan helpompaa ystäväystyä henkilön kanssa, jonka taloudellinen tilanne ja kulutustottumukset ovat samankaltaisia kuin itsellä (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 83). Toisaalta ystäväystymiseen vaikuttaa yksilön luonne, esimerkiksi hänen ylimielisyytensä, välinpitämättömyytensä sekä itsekkyytensä. Hakovirran ja Rantalaihon (2012, 92) tutkimuksessa lapset yhdistivät moiset piirteet erityisesti rikkaiden perheiden lapsiin.

Ajan kanssa ihmiset oppivat pitämään asioista ja usein niin tapahtuu myös ihmissuhteiden kohdalla. Ystävyys rakentuu pikkuhiljaa, luottamuksen karttuessa. (Määttä & Uusiautti 2014, 124 - 126.) Meidän tutkimuksessamme ystävyysteema näyttäytyy keskeisessä asemassa, sillä sitä osallistujat etsivät, tulkitsevat ja arvioivat elokuvien katsomisen jälkeen. Tutkijoina, meillä on ennalta oltava riittävästi tietoa, jotta voimme muodostaa tutkimuksemme toiminnalliseen osuuteen harjoitteita ja tehtäviä. Niiden avulla selvitämme lasten ajatuksia ystävyyteen liittyen.

5. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme päätavoitteina ovat opettajuutemme kehittäminen erityisesti elokuvakasvatuksen näkökulmasta, sekä pyrkimys ymmärtää lasten ystävyyskäsitteitä Disney-elokuvia apuna käyttäen. Tarkoituksena on saada tietoa myös siitä, miten Disney-elokuvat soveltuvat erilaisten aiheiden, kuten ystävyuden, tarkasteluun. Disneyfikaatiota mielessä pitäen, pohdimme yhdessä lasten kanssa, millaisen kuvan katsotut elokuvat antavat ystävyydestä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1. Minkälaisia tietoja ja taitoja vaaditaan opettajalta, joka toimii myös elokuvakasvattajana?*
- 2. Millaisia huomioita opettajan on tehtävä oppilaista, voidakseen kehittää omaa toimintaansa, esimerkiksi elokuvakasvattajana?*
- 3. Minkälaisia ystävyyteen liittyviä asioita oppilaat mainitsevat Disney-elokuvien innoittamina?*

6. Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen, kasvatustieteellinen toimintatutkimus, jossa hyödynnämme aineistonkeruussa triangulaatiota, eli monimenetelmäisyyttä. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 14 - 15) jako laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen on turha; tärkeintä on tehdä tutkimusta niillä menetelmillä, jotka tutkimusongelmiin sopivat. Miellämme kuitenkin oman tutkimuksemme täysin laadulliseksi, sillä emme käytä tutkimuksessamme ollenkaan määrällisiä menetelmiä. Laadullinen tutkimus sopii parhaiten tutkimusaiheeseemme, sillä koemme, että laadullisilla menetelmillä on paras tutkia ihmisille henkilökohtaisesti tärkeitä aiheita ja uskomme ystävyyden kuuluvan tähän kategoriaan.

Kasvatustieteellinen näkökulma on läsnä tutkimuksessamme jo syystä, että olemme molemmat luokanopettajaopiskelijoita ja aihe liittyy vahvasti tulevaan ammattiimme. Lisäksi tarkoituksenamme on kehittää opettajuuttamme erityisesti elokuvakasvatuksen saralla. Lasten ollessa tutkimuksessa mukana, tutkijalla on aina oltava tietynlainen pedagoginen lähestymistapa. On hyvä tehdä tiivistä yhteistyötä aikuisten kanssa, jotka tuntevat tutkimukseen osallistuvat lapset ja heidän lähtökohtansa. Tutkijan on toteutettava aineistonkeruu lasten ikävaiheisiin sopivilla menetelmillä. (Aarnos 2010, 173.)

Valitsimme lähestymistavaksi toimintatutkimuksen, koska se mahdollistaa monipuolisten, toiminnallisten aineistonkeruumenetelmien yhdistämisen. Ajattelimme toiminnallisten menetelmien sopivan hyvin eri-ikäisille ja eri taitotasoisille lapsille. Pelkät kirjoitelmat aineistona saattaisivat jäädä suppeaksi ja pinnalliseksi, mikäli lapsiryhmässä on paljon sellaisia, joiden kirjoitustaito ei ole kovin vahva. Haastattelu voi myös olla ongelmallinen, sillä tutkija voi haluumattaan laittaa sanoja lapsen suuhun tai lapsi voi kokea sellaisen tilanteen ahdistavana. Ryhmähaastattelu voisi vähentää tilanteen ahdistavuutta, mutta 2 - 3 luokkalaiset ovat vielä melko nuoria, joten aiheeseen keskittyminen voisi olla hankalaa. Tästä syystä valitsimme mahdollisimman osallistavia menetelmiä elokuvien katsomisen vastapainoksi, jotta lasten mielenkiinto aiheeseen pysyy yllä aineistonkeruun loppuun saakka.

6.1 Toimintatutkimus tutkimusstrategisena lähestymistapana

Toimintatutkimuksen määritelmiä on useita. Aihetta käsitellään ja kuvaillaan eri näkökulmien kautta, joista osa poikkeaa toisistaan huomattavasti, osaa taas yhdistää monet eri tekijät. Toimintatutkimus ei niinkään ole tutkimusmenetelmä, vaan enemmän laadulliseen tutkimukseen kuuluva tutkimusstrateginen lähestymistapa. Se voi käyttää eri tutkimusmenetelmiä välineinään ja lähestymistapa saa sisältönsä aina tietyltä kohdealueelta. Toimintatutkimukselle on ominaista yhdistää tieteellisyys ja käytännöllisyys, jolloin tutkimus ja toiminta tapahtuvat samaan aikaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 32 - 35.) Kasvatustieteellisessä toimintatutkimuksessa pedagogiset käytännöt tuodaan yhteen teoreettisen tiedon kanssa. Kasvatustieteellisellä toimintatutkimuksella on siis mahdollista tukea ja edistää kasvatustyötä. (Linnansaari 2004, 113.)

Lähtökohtana tutkimukselle on usein arkisessa toiminnassa havaittu ongelma, jota ryhdytään kehittämään. Tutkijalta vaaditaan erityistä ajattelua ja usein myös keskustelutaitoja uuden toimintatavan kehittämiseen sekä sen arvioimiseen kokeilun jälkeen. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78.) Pro gradumme aihe syntyi, kun tajusimme, kuinka vähän olemme havainneet elokuvakasvatusta kouluissa ja halusimme puuttua asiaan. Emme olleet tutustuneet elokuvakasvatukseen edes opintojemme aikana. Opetusharjoitteluihin käytetään yhä enemmän tietotekniikkaa ja mediasisältöjä, mutta elokuvakasvatusta emme juuri ole havainneet.

Toimintatutkimuksen alkuvaiheessa on syytä tutustua erilaisiin suuntauksiin. Kriittinen, osallistava, toimintatieteinen, kommunikatiivinen, kehittävä ja design- tutkimukset sekä tutkiva opettaja -liike tuovat jokainen erilaisia näkökulmia toimintatutkimuksen toteutukseen. Kriittinen tutkimus tutkii nimensä mukaisesti kriittisesti länsimaisia ajatuksia ja toimintatapoja. Osallistava tutkimus korostaa tutkimushenkilöiden osallistumista tutkimukseen. Toimintatieteistä toimintatutkimusta sovelletaan toiminnan kehittämiseen ja tutkimiseen organisaatioissa. Kommunikatiivinen tutkimus puolestaan korostaa vuorovaikutusta ja osallistujien tasavertaista keskustelua. Keskustelun tavoitteena on saada aikaan muutoksia ajatus- ja toimintatavoissa. Kehittävä työntutkimus on tunnettu enimmäkseen Suomessa. Sen tavoitteena on ”rakentaa” erilaisia työn kehittämisen malleja, joiden avulla autetaan työyhteisöä parantamaan omaa toimintaansa. Design -tutkimuksessa tarkoituksena on suunnitella uusi tuote tai toimintamalli. Siinä painottuvat jatkuva reflektointi

ja arviointi. Tutkiva opettaja -liikkeestä on monta tulkintaa, mutta yleisesti se ymmärretään luokkahuone- tai opettajatutkimuksena. Kokeilevan pedagogiikan keinoin pyritään kehittämään toimintatapoja. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 39 - 40, 50 - 67.)

Toimintatutkimussuuntauksen valitseminen on haastavaa, sillä jokainen tarjoaa omanlaisiaan sisältöjä, jotka ovat tutkimuksessamme olennaisia. Koemme, että tutkimuksessamme eniten korostuvat kriittisen toimintatutkimuksen piirteet yhdistettynä tutkiva opettaja -liikkeen keskeisiin ajatuksiin. Kriittinen toimintatutkimus tutkii länsimaista elämänmuotoa, ja analysoi itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia. (Heikkinen ym. 2010, 39 - 49.) Pro gradu -tutkimuksemme yksi tavoitteista on nostaa näkyviin Disney-elokuvien ystävyysuhteita, joita osittain määrittävät disneyfikaation piirteet. Näin ollen tutkimme yhdestä näkökulmasta länsimaisen lastenanimaatioelokuvien viestittämiä, osittain piilossa olevia, ajatuksia ystävydestä. Lasten olisi hyvä oppia refleктоimaan omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan elokuvien viestittämiin sanomiin. Parhaimmassa tapauksessa he oppivat analysoimaan elokuvien lisäksi tulevaisuudessa muita mediasisältöjä ja tarkastelemaan niitä kriittisesti.

Kriittisen toimintatutkimuksen tyyppejä on kolme: tekninen, praktinen ja kriittis-emansipatorinen. Kaikkia yhdistävät toiminnan tehokkuuden ja vaikuttavuuden sekä ammatillisen kehittymisen päämäärät. Praktinen ja kriittis-emansipatorinen ovat osittain samankaltaisia, sillä ne ottavat tutkimusprosessissa mukaan osallistujat. (Heikkinen ym. 2010, 42 - 47.) Sen sijaan meidän tutkimuksessamme näkyvä tekninen orientaatio korostaa tutkijoiden itsenäistä roolia ja suhde osallistujiin osin on riippumaton. Emme ottaneet oppilaita tai kirjaston henkilökuntaa opetussisältöjen suunnittelemiseen mukaan, vaan tutustuimme itsenäisesti elokuvakasvatuksen oppisisältöihin ja sovelsimme niitä lasten ikätasoon sopiviksi. Yritimme saada luokkien opettajilta tietoa esimerkiksi sopivista tehtävistä ja menettelytavoista, mutta sen suurempaa yhteistyötä emme saaneet aikaiseksi.

Täytyy siis todeta, että tutkimuksessa kaikkien toimijoiden osallisuus ei toimintatutkimuksen kriteerien mukaisesti toteutunut. Olisimme voineet varata enemmän aikaa tutkimusprosessin alussa opettajien haastatteluihin, jolloin olisimme saaneet tärkeää tietoa oppilaista ja ennen kaikkea heille parhaiten soveltuvista opetusmetodeista. Itse harjoitusten aikana opettajat olisivat voineet olla mukana esimerkiksi olemalla apuopettajina tai joidenkin harjoitusten vetäjinä. Opettajien lisäksi kirjaston työntekijöitä olisi voitu hyödyntää niin suunnittelu- kuin toteutusvaiheissa. Heillä on varmasti kokemusta kerhojen vetämisestä ja

järjestämisestä kirjaston tiloissa, joten he olisivat osanneet avustaa meitä siinä, miten käsitellä elokuvia lasten kanssa.

Teknisen orientaation painottumisesta huolimatta, myös praktisen orientaation piirteet tulevat tutkimuksessa esille, kun päämääränä on toimijoiden parantunut itseymmärrys ja uudenlaisen tietoisuuden kehittyminen. Omien ajatusten näkyväksi tuominen ystävyteen liittyen ja mahdollisesti niihin liittyvien pinttyneiden ajatusmallien muokkaaminen ovat selkeästi tutkimuksen tavoitteita. (Heikkinen ym. 2010, 44 - 47; ks. myös Suojanen 2014.) Lapset saivat harjoitusten kautta peilata omia käsityksiä ystävydestä toistensa kanssa, joka on mielestämme erittäin tärkeää, olipa kyseessä mikä tahansa opetettava aihe tai metodi. Reflektoinnin ja keskustelun kautta toivomme, että lasten ystävyys -käsite laajeni ja monipuolistui.

Kriittisen näkökulman lisäksi hyödynsimme tutkimuksessa tutkiva opettaja -liikkeen ajatuksia. Liikkeestä on olemassa monta tulkintaa, mutta yhteistä on sen näkeminen luokkahuoneen, opettajan tai opetussuunnitelmiin kohdistuvina tutkimuksina. Lawrence Stenhouse aloitti liikkeen Humanities Curriculum- projektinsa myötä, jonka tarkoituksena oli kehittää opetussuunnitelmia kokeilevan pedagogiikan keinoin. Lähtökohtana oli opettajiin kohdistunut luottamus niin heidän ammatillisen kehittymisen, päätöksenteon kuin ajattelun näkökulmista. Opettajat määriteltiin tutkimuksessa keskiöön. Stenhouse koki tärkeäksi asettaa opettajat niin tiedon kohteiksi kuin niiden soveltajiksi. Tutkimuksemme yksi tavoitteista on kehittää opettajuuttamme Stenhusen ajatuksia myötäillen. Elokuvasvatusharjoituksia kehitämme kokeilevan pedagogiikan kautta suunnittelemalla kahdelle ensimmäiselle kerralle harjoituksia, joita pyrimme parantamaan viimeiselle kerralle. Tutkimus on enemmän käytännöstä nousevaa toimintaa kuin tutkimuksellista kehittämistä. Oppimateriaalipaketit ovat meidän suunnittelemlia, vaikka niissä käytettyjä metodeja toki olemme käyttäneet ennenkin opetusharjoittelussa. (Heikkinen ym. 2010, 52 - 53, 214 - 215.)

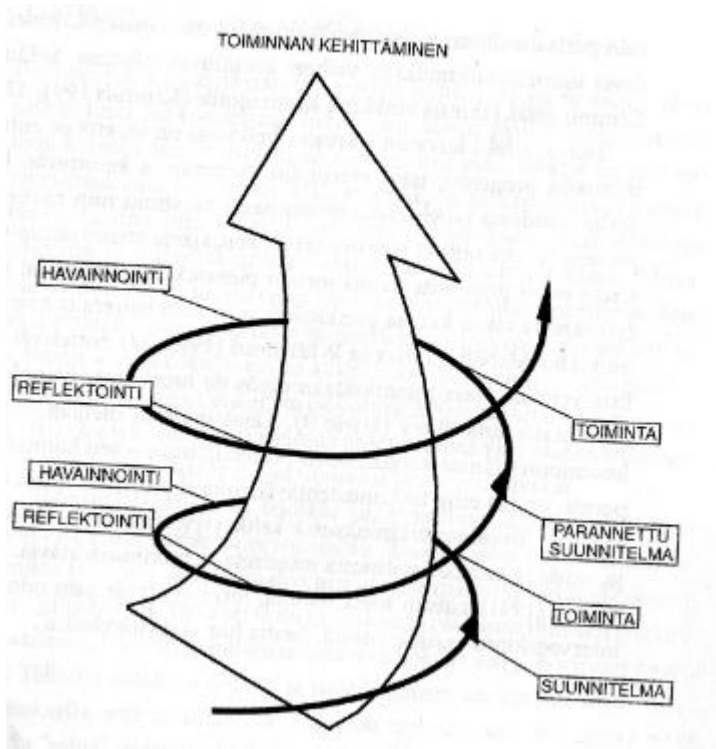
Avainsanoja toimintatutkimukselle ovat reflektiivisyys, käytännönläheisyys, interventio, sosiaalisuus sekä sitä kautta osallisuus. Tutkimuksessa on tärkeää tarkastella sosiaalista todellisuutta, jotta sitä kyettäisiin muuttamaan ja muuttaa todellisuutta, jotta sitä kyettäisiin tutkimaan. Reflektiivisyys eli ajatusten ja toimintatapojen heijastaminen, ja niiden lähempi tarkastelu johtaa toiminnan arvioimisen kautta sen parantamiseen. (Heikkinen 2008, 27.) Pyrimme kahden ensimmäisen elokuvan katsomisen ja niihin liittyvien harjoitusten jälkeen

arvioimaan, mikä toiminnassamme oli hyvää ja missä olisi parantamisen varaa. Käytännön tasolla reflektiivisen ajattelun seuraukset näkyivät intervention eli väliintulon kautta. Interventio tarkoittaa tutkimuskohteessa tehtävää muutosta, jolla pyritään avaamaan uusia näkökulmia toimintatapoihin. Tutkimuksessa tarkoituksenamme oli tehdä elokuvakasvatuskäytännöistä toimintapainotteisia ja lapsilähtöisiä. Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, oliko kyseessä interventio, sillä alkuperäistä mallia elokuvakasvatuksesta ei lapsilla ollut tai emme ainakaan olleet niihin tutustuneet ennen tutkimusta. Toisaalta voiko interventio olla juuri se, että oppilaat saivat käsityksen elokuvien avulla oppimisesta?

Emme toteuttaneet osallisuutta tarpeeksi tutkimuksessa, sillä kirjastonhoitajat ja luokkien opettajat eivät olleet mukana suunnittelemassa elokuvakasvatuksen harjoituksia. Kyselimme kuitenkin opettajilta, minkä tyyppiset oppimismenetelmät soveltuisivat hyvin heidän luokilleen. Täysin kattavaa vastausta tähän emme saaneet, joten esitimme muutaman esimerkkiharjoituksen heille ja opettajien mukaan ne kaikki olivat sopivia.

Toimintatutkimuksen käytännön toteutusta kuvaa parhaiten syklisyys; yhteen suunnitelmaan perustuvaa kokeilua seuraa tutkimusaineiston analysoinnin pohjalta tehty paranneltu suunnitelma. Toimintaa hiotaan useita kertoja suunnitelmien ja kokeilujen kautta. Prosessi vaatii tutkijoilta kykyä tuoda esille omia ajatuksia ja asenteita sekä toimintatapoja. Ne voidaan esimerkiksi tallentaa videokameralle tai kirjoittaa päiväkirjaan, jolloin niihin tarvittaessa voidaan palata. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 78 - 82.) Tutkimuksessa käytämme sekä videomateriaalia että päiväkirjamerkintöjä, jotta saamme mahdollisimman selkeän kuvan, mitä elokuvakasvatuskokeilun harjoituksissa tarkalleen ottaen tapahtui. Niiden avulla pystymme tulkitsemaan oppilaiden eleitä, ilmeitä ja kommentteja elokuvista.

Tutkimuksemme oli toimintatutkimukseksi lyhyt ja projektiluonteinen. Teimme kaksi suunnittelun, kokeilun ja arvioinnin sykliä. Toisaalta toimintatutkimukseen kuuluu tietynlainen ajallinen rajaus. Voidaan pohtia, profiloituuko tutkimuksemme varsinaiseksi toimintatutkimukseksi syklien vähäisyyden vuoksi.



Kuva 1. Toimintatutkimuksen spiraali. (Heikkinen 2010, 221.)

Toimintatutkimuksen tavoitteena on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa ja kehittää toimintaympäristöä. Samalla tutkija voi asettaa tavoitteekseen kehittää omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. (Heikkinen 2008, 28.) Pro gradu -tutkimuksessa pyrimme tarkastelemaan ja kehittämään mediakasvatustaitojamme opetuksen näkökulmasta, sillä media ja sen käyttö ovat keskeisiä elementtejä nykypäivänä. Toimintatutkimuksen prosessinomaisuus mahdollistaa hyvin myös opettaja - tutkijoiden itsearviointin, sillä opettaja - tutkija osallistuu toimintaan kokonaisuutena, ei vain ulkopuolisena havainnoijana. Opettajan kehittäessä ja tutkiessa työtään, itsearviointi kuuluu luonnollisena osana toimintaan, jossa pyritään työtä kehittämään. (Korkeakoski 2004, 161, 171.)

Käytännöllisten harjoitusten kautta tarkoituksenamme on auttaa lapsia tuomaan esille elokuvien herättämiä ajatuksia ja asenteita, joista osa on todennäköisesti tiedostamattomia. Ajatusten ja asenteiden lähempi tarkastelu kehittää lapsen kykyä kyseenalaistaa elokuvien sisältöjä, mutta samalla myös omia ennako - asenteita niitä kohtaan.

6.2 Triangulaatio

Triangulaatio tarkoittaa eri aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä ja niiden yhdistämistä. Tällaista monimenetelmällisyyttä perustellaan monipuolisuudella, sillä yksittäisten menetelmien käytöllä ei saada yhtä kattavaa käsitystä tutkimuskohteesta. Triangulaatio voi tuottaa luotettavampaa tietoa kuin yksittäisten menetelmien käyttö, sillä tutkimuskohdetta tutkitaan useiden näkökulmien kautta. Toisaalta triangulaatioon kriittisesti suhtautuvat sanovat, että luotettavuusvirheitä syntyy, koska menetelmiä on niin monta. Tutkimusmenetelmien perustuessa erilaisiin ihmiskäsityksiin, voi tutkimuskohteesta syntyä liian hajanainen kuva. (Eskola & Suoranta 1998, 69, 71.) Erilaisista käsityksistä huolimatta on todettava, että mikään tutkimusmenetelmä ei ole täysin luotettava, eikä tutkimus itsessään voi koskaan olla virheetön. Vaikka aina on parannettavaa, on tutkijan tärkeää tutustua erilaisiin tutkimus- ja analysointimenetelmiin, valita niistä itselleen parhaiten sopivia ja luottaa niihin.

Triangulaatiota voidaan toteuttaa niin aineiston, tutkijoiden, teorioiden kuin menetelmien kautta. Ne tuovat monipuolisesti erilaisia näkökulmia tutkimuskohteeseen, ja auttavat vastaamaan syvällisesti tutkimuskysymyksiin. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistojen yhdistämistä yhden tutkimuksen sisällä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa haastatteluiden, kuvanauhoitusten ja tilastotietojen käyttöä. Puolestaan tutkijatriangulaatiossa yhtä ilmiötä tutkii useampi tutkija, jotka neuvottelevat havainnoistaan ja näkemyksistään useamman kerran tutkimusprosessin aikana. Lopulta heidän täytyy päästä yksimielisyyteen tutkimuksen ratkaisuisista, kuten aineiston hankinnasta, sen luokittelusta sekä tulkinnasta. Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tutkitaan ja tulkitaan eri teorioiden kautta. Tällöin yhtä ilmiötä voidaan tulkita, vaikka humanistisen- tai tarveteorian kautta. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tarkastellaan useilla eri aineistonhankinta ja- tutkimusmenetelmillä. Näin ollen yhdessä tutkimuksessa on mahdollista käyttää esimerkiksi kyselylomakkeita, havainnointia ja haastattelua. (Eskola & Suoranta 1998, 69 - 71.)

Aineistotriangulaatio tulee esille tutkimuksessamme kuvanauhoitusten, tutkijapäiväkirjojen, lapsille teetettyjen tehtävien (piirustusten sekä kirjoitusten) ja sadutuksen kautta. Useiden aineistojen yhdistäminen oli samaan aikaan haastavaa, mutta hyödyllistä. Aineistot antoivat jokainen oman näkökulman aiheeseen, joka rikastutti tutkimusta. Videokameralla kuvattu

aineisto koostuu harjoitushetkestä, kun taas tutkijapäiväkirjat elokuvan aikana ja sen jälkeen tehdyistä huomioista. Tehtäväpapereissa on lasten kirjoittamia vastauksia heille esitettyihin kysymyksiin sekä piirustuksia. Sadutus puolestaan on Juulin kirjoittamaa tekstiä lasten keksimän kertomuksen pohjalta.

Tutkijatriangulaatio toteutuu tutkimuksessamme hyvin, sillä samaa kohdetta tarkastelee kaksi ihmistä, jolloin kaksi näkökulmaa tuottaa monipuolisemman kuvan verrattuna yhden tutkijan tekemiin havaintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 70). Tämä tuli esille melko nopeasti keskustellessamme päiväkirjamerkinnoistämme. Vaikka samanlaisia kokemuksia löytyi, oli antoisaa huomata, että molemmat olivat keskittyneet myös eri asioihin. Syntyi mielenkiintoisia keskusteluita, uusia näkökulmia ja huomioita. Opettajaparien antama palaute on loistavaa tietoa omasta toiminnasta ja kehitystarpeista. Koimme tämän tutkijatyöpari työskentelyn erityisen hyväksi tavaksi itsellemme kehittää opettajuuttamme.

Teoriatriongulaatio näkyy tutkimuksessamme lasten ystävyyteen, opettajuuteen sekä elokuvakasvatukseen liittyvien tutkimusten ja teorioiden kautta. Ystävyyttä tarkastellessa hyödynnämme muun muassa Määtän ja Uusiautin (2014, 33) teoriaa rakkaudesta, jonka ilmenemismuodoksi ystävyys voidaan luokitella, Davisin ja Toddin (1985, 19) ystävyyden arkkityyppi sekä Wrightin (1985, 43) ajatuksia ihmissuhteiden ja ystävyyden ominaispiirteistä. Opettajuutta tulkitsemme yleisesti aihetta käsittelevien tutkimuksien valossa, mutta myös yksityiskohtaisemmin elokuvakasvatukseen liittyvien lähteiden kautta. Nykypäivän opettajuutta tutkineen Luukkaisen (2004, 48, 58) mukaan opettajan professioon voidaan huomioida erilaisia, melko yleisiä tunnusmerkkejä; oppilaskeskeisyys, epävarmuuden hyväksyminen ja halu saada oppilaat ajattelemaan analyttisesti ja kriittisesti. Näitä ajatuksia pidimme mielessämme harjoituksia ohjatessa. Lisäksi Kovanen ja hänen työryhmänsä sekä Reidin ja kumppanien ajatukset elokuvakasvatuksesta nousivat keskeisiksi tutkimuksessamme, joita toteutimme parhaamme mukaan jokaisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla. Lapsen ajatuksille on annettava tilaa elokuvakasvatuksessa. Silloin hän rohkenee itsenäiseen ajatteluun. Elokuvakasvatuksen avulla voidaan syventyä vaikeisiin aiheisiin, mikä voi edistää lapsen henkistä ja sosiaalista kasvua. (Kovanen ym. 2013, 11 - 13; Reid ym. 2015, 9, 24 - 26.)

Menetelmättriangulaatio tuli tutkimuksessamme esille toimintatutkimuksellisen lähestymistavan kautta. Toimintatutkimuksen ollessa enemmän tutkimusstrateginen lähestymistapa, voi se hyödyntää erilaisia menetelmiä välineinään (Heikkinen 2010, 214).

Meidän tutkimuksessa kyseisiä menetelmiä olivat eritoten osallistuva- ja tarkkaileva havainnointi sekä fokusryhmähaastattelu.

Tarkkailevalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkimuskohteen ulkopuolista havainnointia, jolloin tutkija tarkkailee tapahtumia ulkopuolisena. Koska kyseisen havainnoinnin sanotaan toimivan hyvin silloin, kun olosuhteet ovat ennakoimattomia ja nopeasti muuttuvia, sopii se hyvin tutkimukseemme. (Vilka 2006, 38.) Elokuvan katsomisen ajan tarkastelimme lasten spontaaneja reaktioita elokuvan kohtauksiin. Tämä onnistui helposti, sillä istuimme sivulla ja osittain lasten takana. Oli mielenkiintoista havainnoida erilaisia kommentteja, eleitä ja ilmeitä ja kirjoittaa niitä tutkimuspäiväkirjoihin. Emme piilotelleet kirjoittamista, sillä se olisi varmasti kiinnittänyt lasten huomion. Myös harjoitusten etenemistä seurattaessa olimme ulkopuolisia, sillä halusimme lasten itse miettivän vastauksia kysymyksiin ja jakavan toistensa kanssa ajatuksia.

Tarkkailevan havainnoinnin lisäksi huomasimme, että toteutimme joltain osin myös osallistuvaa havainnointia. Katsoimme elokuvaa yhdessä oppilaiden kanssa eli osallistuimme samaan toimintaan mihin tutkittavat. Lisäksi otimme osaa elokuvan jälkeisiin keskusteluihin, eritoten silloin, kun halusimme vapaamuotoisella rupattelulla keventää tunnelmaa ja saada oppilaat tällä tavoin rennoiksi. Vilka toteaaakin (2006, 65), että osallistavassa havainnoinnissa tutkijan pyrkimys on muodostaa yhdessä tutkimuskohteen, meidän tapauksessa lasten, kanssa mahdollisuuksia demokraattiseen dialogiin.

Sovelsimme tutkimuksessamme myös fokusryhmähaastattelua. Menetelmä tarkoittaa haastattelijan ylläpitämää keskustelua, jossa tutkimushenkilöt saavat tuoda esille omia mielipiteitä ja käsityksiä tietyistä aiheista. Haastattelijan tavoitteena on erilaisten näkökulmien ja käsitysten esittäminen. Haastattelussa pyritään keskustelemaan paljon osallistujien kanssa, jolloin saadaan monipuolinen ja rikas aineisto. Huomioitavaa keskusteluissa on osallistujien sosiaaliset hierarkiasuhteet. Ryhmähaastattelu on aito keskustelutilanne, jossa esille nousevat esimerkiksi, kuka puhuu eniten, kuka on hiljaa tai kuka keskeyttää kenet. Itse haastattelurunko on kuitenkin toteutettu strukturoidusti. Tarkoituksena on suosia avoimia kysymyksiä kuten mitä ja miten. Lisäksi kysytään syventäviä kysymyksiä esimerkiksi keskustelijoiden ristiriitaisista mielipiteistä. Johdattelevia kysymyksiä on vältettävä. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507 - 1509; Aarnos 2010, 176 - 177; Krueger 2002, 4.)

Tutkimuksessamme ryhmäkeskustelu eteni niin, että ennen elokuvaa halusimme motivoida lapsia keskustelemalla yleisesti elokuvasta (Mikä elokuva on kyseessä? Oletteko katsoneet kyseistä elokuvaa ennen? Mitä odotatte elokuvalta? jne.) Olimme alustavasti miettineet pari kysymystä, mutta tilanteessa keksimme myös uusia, spontaaneja keskustelunaiheita. Elokuvan jälkeen kyselimme erilaisia kysymyksiä kuten, mitä elokuvasta tykättiin tai näkyikö elokuvassa ystävyyttä. Samoin kuin ennen elokuvaa, myös elokuvan jälkeen spontaaneja kysymyksiä syntyi. Haastattelutilanteita oli myös harjoitusten loppuksi, kun kävimme yhdessä läpi lasten vastauksia ja kokemuksia tehtävistä. Lapset kertoivat melko avoimesti mielipiteitä ja käsityksiä ystävyteen liittyen. Tämä oli mukava huomata, sillä aiheesta ei varmasti ole helppoa puhua sen henkilökohtaisuuden vuoksi.

7. Tutkimuksen toteutus

7.1 Elokuvakasvatuskokeilun kulku

Tutkimuksemme osallistui kaksi alakoulu luokkaa eräästä rovaniemeläisestä peruskoulusta. Yhteensä oppilaita oli 26. Oppilaat olivat aineistonkeruun alkaessa kakkosluokkalaisia ja siirtyneet kolmannelle luokalle viimeiseen elokuvakasvatuskokeilun kertaan mennessä. Tutkimuksemme aineisto kerättiin kolmessa osassa Rovaniemen pääkirjastossa nuorten osastolla. Ensimmäinen ja toinen elokuvakasvatuskokeilun kerta olivat pituudeltaan kahden tunnin mittaisia, kun taas viimeinen kerta kesti 2,5 tuntia. Aineistonkeruu järjestettiin Rovaniemen pääkirjastolla siksi, että siellä oli valitsemiemme elokuvien näyttämiseen tarvittavat luvat kunnossa valmiiksi.

Pääkirjaston henkilökunta oli hyvin avuliasta, ja he olivat suuri apu aineistonkeruumme mahdollistamisessa. Nuorten osaston tilat olivat sopivat elokuvakasvatustarkoituksiimme; sieltä löytyivät kaikki elokuvan katsomiseen tarvittavat laitteet äänentoistosta tarpeeksi suureen näyttöön. Tila oli myös kotoisa mukavine sisustuselementteineen, mikä varmasti osaltaan auttoi luomaan rennon tunnelman aineistonkeruu tilanteeseen. Toisaalta huone olisi voinut olla hieman suurempi, sillä siirrettävät kirjahyllyt veivät melko paljon tilaa.

Yritimme saada opettajia osallistumaan harjoitusten sisältöjen suunnitteluun kummallekin luokalle sopivaksi ja tarpeeksi mielekkäiksi, esimerkiksi vaikeusasteeltaan. Alussa kysyimme, oliko mitään huomioitavaa tehtävien suunnittelussa ja kerroimme toivomuksemme heidän osallistumisestaan suunnitteluun. Emme kuitenkaan saaneet toivomaamme vastausta, joten päädyimme laittamaan opettajille esimerkkitehtäviä, joihin he kommentoivat yhteisesti niiden kuulostavan mielenkiintoisilta. Päädyimme esimerkkitehtäviin siksi, että opettajiin tuntui vaikealta saada yhteyttä. Tämä on tietysti ymmärrettävää, sillä koulun arki on kiireistä ja opettaja joutuu muutenkin ajattelemaan montaa asiaa yhtä aikaa. Se kuitenkin heikensi toimintatutkimuksemme laatua, sillä toimintatutkimukselle on tärkeää osallistaa henkilöitä tutkimuksen käytännön toteutuksessa.

Pyysimme luvat tutkimuksen toteuttamiseen, oppilaiden osallistumiseen ja elokuvakasvatuskokeilun kuvaamiseen koulupalvelukeskukselta, koulun rehtorilta sekä oppilaiden vanhemmilta. Vanhemmille suunnatussa lupalapussa kysyimme myös oppilaiden halukkuutta osallistumiseen sekä siihen, että saisimme käyttää heidän mahdollisia tuotoksiaan (esimerkiksi piirroksia tai kirjoitelmia) aineistonamme.

Kaksi elokuvakasvatuskokeilun kerroista järjestettiin keväällä 2016 ja viimeinen kerta oli syksyllä 2016. Molemmille luokille oli yksi oma elokuvakasvatuskerta, joka pidettiin kouluajana, opettajien läsnä ollessa. Viimeinen, syksyllä järjestetty kerta oli molemmille luokille avoin ja kouluajan ulkopuolella. Päädyimme tällaiseen järjestelyyn siksi, että emme voineet velvoittaa yhtä luokkaa tulemaan kolmesti kanssamme työskentelemään, varsinkin kun kevät oli jo niin pitkällä.

Kuvasimme ja äänitimme elokuvan katseluiden jälkeiset keskustelut ja harjoitukset. Kuvattua videomateriaalia tuli yhteensä 55 minuuttia, jotka litteroituina vastasivat 25:tä sivua tekstiä. Äänitetty tallenne kesti 6 minuuttia ja vastasi litteroituna noin 3,5 tekstisivua.

Elokvien katsomisen jälkeen keskustelimme jokaisella kerralla koko ryhmän kanssa elokuvasta yleisesti; oliko hyvä elokuva, mistä tykättiin, lempihahmot ja kysymyksiä ystävyyteen liittyen. Teetimme elokuvakasvatuskokeilussa erilaisia tehtäviä, jotka liittyivät elokuvaan ja jotka ohjasivat lasten ajattelua ystävyysteemaan. Tehtävät käytiin läpi yhdessä keskustellen.

Katsottaviksi elokuviksi valikoituivat *Leijonakuningas*, *Frozen- Huurteinen seikkailu* ja *Karhuveljeni Koda*. Olimme molemmat katsoneet kaikki kolme etukäteen, joten tiesimme niiden sopivan kakkosluokkalaisille. Toki elokuvissa oli esillä vaikeita aiheita kuten kuolema ja erilaisuus, mutta koemme, että elokuvien avulla on hyvä lähestyä myös tällaisia aiheita. Kaikissa Disneyn animaatioissa esiintyy aina ystävyyttä, mutta valitsimme sellaisia elokuvia katsottaviksi, joissa on erilaisia ystävyksiä ja joissa näkyy jollain tavalla ystävyystymisen eteneminen. *Leijonakuninkaassa* ja *Karhuveljeni Kodassa* on selkeästi nähtävissä ystävyystyminen eikä vain päähenkilön rakastuminen, kuten monissa prinsessaelokuvissa vaikuttaisi olevan. Lisäksi sekä *Leijonakuninkaassa* että *Karhuveljeni Kodassa* on paljon hauskoja hahmoja, joita lasten on helppo seurata.

Koimme tärkeäksi ottaa mukaan jonkin prinsessaelokuvan, sillä ne ovat Disneyn brändille ikonisia. Emme kuitenkaan halunneet ottaa vanhempia prinsessaelokuvia, sillä

suurimmassa osassa päähenkilöllä eli prinsessalla on ystävinä lähinnä eläimiä, jotka ovat enemmänkin apurin roolissa. Tästä syystä valitsimme *Frozenin*, sillä elokuvan hahmojen väliset suhteet ovat syvempiä kuin sankari-apuri-suhteessa.

Ensimmäiset kaksi elokuvakasvatuskokeilun kertaa järjestettiin ajallisesti lähekkäin, koska kouluvuoden loppu alkoi häämöttää ja luokkien aikataulut olivat melko täynnä. Meidän oli suunniteltava kaksi ensimmäistä kertaa lähestulkoon samaan aikaan. Ensimmäisellä elokuvakasvatuskokeilun kerralla katsoimme oppilaiden kanssa *Leijonakuninkaan*. Tarkkailimme oppilaiden reaktioita elokuvan aikana ja kirjoitimme huomioitamme tutkijapäiväkirjoihimme. Kiinnitimme huomiomme oppilaiden eleisiin, ilmeisiin ja kommentteihin sekä siihen, millaisiin kohtauksiin nämä reaktiot liittyivät. Elokuvan jälkeen pidimme pienen tauon, jonka aikana oppilaat saivat popcornia ja limsaa. Napostelutauon jälkeen palasimme asiaan ensin yleisesti keskustelemalla elokuvasta; oliko elokuva hyvä, mitä jäi mieleen, mikä oli elokuvassa hauskinta. Seuraavaksi siirryttiin toiminnallisempaan osuuteen; kuvametsästys-tehtävään. Oppilaiden tuli etsiä tilasta kuvia elokuvassa näkyneistä ystävyys-suhteista. Juuli ohjeisti tehtävän ja Kirsi kuvasi videokameralla. Löydettyään kuvan oppilaiden tuli vastata kahteen kysymykseen, jotka olivat heidän saamissaan tehtävälomakkeissa: ovatko hahmot ystäviä ja onko heidän käytöksensä ystävälle sopivaa. Oppilaiden tuli myös perustella vastauksensa, miksi he olivat sitä mieltä.

Oppilailla oli aikaa kuvien etsimiseen noin 15 minuuttia. Kuvametsästys olisi voinut olla mielenkiintoisempaa suuremmassa tilassa ja jos olisi ollut enemmän kuvia etsittävänä. Kysymyksiin vastaaminen oli kuitenkin osalla hidasta ja usein perustelut jäivät puuttumaan. Kaiken kaikkiaan oppilaat tuntuivat tykkäävän tehtävästä todella paljon. Ajan loputtua oppilaat palasivat paikoilleen ja tehtävä käytiin läpi suullisesti Juulin johdolla. Oppilaat saivat suullisesti sanotuksi enemmän perusteluja vastauksille, sillä kaikki eivät olleet ehtineet kirjoittaa vastauksiaan paperille. Tässä mielessä videokuvauus ja oppilaiden täyttämät lomakkeet täydentävät toisiaan aineistoina. Suullisen läpikäymisen jälkeen ensimmäinen elokuvakasvatuskokeilukerta päättyi ja oppilaat lähtivät opettajan johdolla takaisin koululle.

Toinen elokuvakasvatuskokeilun kerta ajoittui noin viikon päähän ensimmäisestä. Olimme ehtineet jo hieman tarkastella kerättyä aineistoa edellisestä kerrasta ja osasimme varautua ehkä paremmin ajanhallintaan ja ohjeiden antoon. Luokka oli kuitenkin eri kuin edellisellä kerralla, joten tilanteessa oli läsnä hienoista jännitystä alkuun. Olisi ollut hyvä, mikäli olisimme voineet tehdä tutkimustamme yhden ja saman luokan kanssa, jolloin olisimme

voineet paremmin arvioida tehtävien toimivuutta ja pystyneet paremmin osallistamaan oppilaita tehtävien kehittämiseen.

Toisella kerralla katsoimme *Frozen- Huurteinen seikkailu* -elokuvan. Suurin osa oppilaista oli jo aikaisemmin nähnyt kyseisen elokuvan, mutta olivat silti innoissaan sen katsomisesta uudestaan. Elokuvan katsomisen aikana me tutkijat tarkkailimme jälleen oppilaiden reaktioita. Elokuvan jälkeen pidimme pienen napostelutauon popcornien ja limsan parissa, sekä juttelimme yleisesti oppilaiden katsomista Disney-elokuvista ja mitä niistä oli pidetty. Monille ei tuntunut kuitenkaan olevan selvää, että mitä Disney-elokuvat olivat, vaan luettelivat kaikkia lasten elokuvia, joista pitivät.

Tauon jälkeen siirryttiin Kirsin johdolla seuraavaan tehtävään: Samaa mieltä - eri mieltä. Tässä tehtävässä Kirsi esitti elokuvaan liittyviä väitteitä ja oppilaiden piti päättää, olivatko he samaa mieltä vai eri mieltä väitteen kanssa. Mikäli he olivat samaa mieltä, he nousivat seisomaan ja mikäli eri mieltä, niin he menivät kyykkyyn. Oppilaiden piti myös valmistautua perustelemaan mielipiteensä, koska Kirsi kysyi niitä aina väitteen jälkeen. Aluksi väitteet olivat helppoja ja selkeitä, joista kaikki olivat yhtä mieltä. Helpoista väitteistä saatiin helposti keskustelua. Viimeiset väitteet olivat vaikeampia, sillä ne eivät olleet niin yksiselitteisiä ja oppilailla tuntui olevan vaikeuksia perustella mielipiteensä. Kaikkia väitteitä oppilaat eivät myöskään ymmärtäneet, joten niitä piti avata esimerkein. Vaikutti siltä, että vaikka oppilailla olisi ollut muista eroava mielipide, oppilas ei toiminut sen mukaan, vaan katsoi miten muut toimivat ja seurasi perässä. Toisaalta voi olla, että kaikilla ei ollut omaa mielipidettä aiheesta ja seurasivat siksi muiden esimerkkiä.

Samaa mieltä, eri mieltä -tehtävä ei ollut loppujen lopuksi riittävän toiminnallinen, sillä se keskittyi ehkä liikaa elokuvasta ja ystävydestä keskusteluun. Olimme suunnitelleet elokuvaan liittyviä pantomiimiharjoituksia lisäksi, mutta aika loppui kesken ennen kuin ehdimme niihin. Oppilaista huomasi, etteivät he olisi jaksaneet niin pitkää keskustelua, vaan olivat jo hieman levottomia harjoituksen lopussa. Olisi ollut parempi siirtyä suoraan pantomiimeihin, kun oppilaat kävivät levottomiksi. Samaa mieltä - eri mieltä -harjoituksen keskustelujen jälkeen oppilaat lähtivät opettajansa johdolla kirjastolta.

Kolmas eli viimeinen aineistonkeruu oli mahdollista toteuttaa vasta syksyllä, sillä kesän aikana olisi ollut vaikea saada yhteys samoihin oppilaisiin. Meillä oli siis aikaa pohtia mitä asioita pitäisi muuttaa seuraavaan elokuvakasvatuskokeilukertaan. Olimme yhtä mieltä siitä, että elokuvan syvälliseen läpikäymiseen ja toiminnallisiin tehtäviin tarvitaan enemmän

aikaa, joten viimeisen kerralle varasimme 2,5 tuntia aikaisemman kahden tunnin sijaan. Ilmoitimme elokuvakasvatuskokeilun viimeisestä kerrasta muutamaa viikkoa aiemmin viemällä koululle jaettavaksi infolapun, missä kerrottiin muun muassa aika ja paikka sekä pyydettiin ilmoittautumaan sähköpostitse (liite 2), jotta osaisimme varautua oikeaan määrään osallistujia.

Viimeiseen elokuvakasvatuskokeilukertaan ilmoittautui vain neljä oppilasta, mutta paikalle saapui yhdeksän, joista kaikki olivat poikia. Mikä oli syynä pieneen osallistujamäärään viimeiselle kerralle? Tuliko tieto viimeisestä elokuvakasvatuskokeilun kerrasta liian myöhään koteihin? Oliko koteihin lähetetty infolappu liian sekava, että siksi ilmoittautumiset jäivät vähiin? Tyttöjä ei osallistunut viimeiseen elokuvakasvatuskokeilun kertaan yhtään. Oliko *Karhuveljeni Koda* liian tuttu tai liian "poikamainen" elokuva? Toisaalta oli kyseessä viikonloppu, joten on hyvin todennäköistä, että oppilailta on ollut suunnitelmia perheensä kanssa.

Terveydellisten syiden vuoksi Kirsi ei kyennyt olemaan elokuvakasvatuskokeilun viimeisellä kerralla paikalla, joten Kirsi suunnitteli sen toiminnalliset osuudet, ja Juuli toteutti ne käytännössä. Viimeisellä kerralla katsottiin *Karhuveljeni Koda*, mikä tuntui olevan pojille mieleinen elokuva. Elokuvan katsomisen jälkeen lapset saivat tehtäviksi Juulin johdolla monipuolisia harjoituksia. Aluksi keskusteltiin elokuvasta yleisellä tasolla, kuten edellisillä kerroilla. Kysymyksiä olivat esimerkiksi: Mikä oli paras kohta elokuvassa ja näkyikö elokuvassa ystävyttä? Keskustelun jälkeen leikittiin *Koda* käskee- leikkiä (eli kapteeni käskee), josta pojat selkeästi tykkäsivät. Harjoitus kesti noin viisi minuuttia, jonka jälkeen oli aika rauhoittua seuraavan tehtävän, sadutuksen, pariin (liite 3).

Sadutus onnistui, sillä jokainen pojista sai kerrottua kehyskertomukseen jatkoa, vaikka kyseessä oli heille uusi leikki. Toisaalta välillä oli havaittavissa pelleilyä ja levottomuutta, mikä osittain näkyy tarinan sanavalinnoissa ja juonessa. Harjoitus olisi voinut onnistua vielä paremmin, jos kertomusta olisi jatkettu vielä toisella kierroksella, silloin juoni olisi voinut olla ehyempi. Pojat olivat kuitenkin tyytyväisiä valmiiseen tarinaan, kun Juuli luki sen heille loppuksi.

Neljäs harjoitus oli piirustustehtävä; piirrä elokuvasta tuttu ystävyssuhde ja kirjoita sen viereen, millaisia hyvän ystävän piirteitä hahmoilla on. Tästä tehtävästä pojat erityisesti tykkäsivät. He tarttuivat innoissaan kyniin ja alkoivat ääneen miettiä, keitä piirtäisivät. Aikaa

harjoitukseen oli n. 15 minuuttia, joka osalle oli liian vähän. Lopulta kaikki saivat piirustukset valmiiksi, ja halukkaat saivat esitellä niitä toisille.

Viimeinen harjoitus oli Mitä tiedät ystävästäni- leikki. Yksi lapsista meni pois huoneesta ja muut valitsivat hänelle ystävän. Kun ystävä oli valittu, leikkijä kutsuttiin takaisin. Hänen tehtävänä oli kysyä muilta vuorotellen; Mitä tiedät ystävästäni? Kyselemällä hän lopulta arvasi ystävän ja se, kenen kohdalla arvaus onnistui, pääsi uudeksi kyselijäksi. Elokuvasvatuskokeilun kerta loppui iloisissa merkeissä ja poikien vanhemmat tulivat hakemaan heitä. Tuntui siltä, että elokuvan katsominen ja sen käsitteleminen olivat pojille luontaista eivätkä he niinkään mieltäneet sitä oppitunniksi, pikemminkin yhdeksi viikonlopun aktiviteetiksi.

7.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia voidaan kuvailla perusanalyysimenetelmäksi, jota hyödynnetään yleensä laadullisessa tutkimusperinteessä. Tarkoituksena on saada tutkimusaineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Sisällönanalyysin kohteena ovat yleensä sanalliset sisällöt, eli aineistot, jotka ovat valmiiksi kirjallisessa muodossa tai muut aineistot, jotka on litteroitu kirjalliseen muotoon. (Jyrhämä 2004, 223, 225.) Meidän tutkimusaineistosta osa on valmiiksi tekstimuodossa ja osa (video- ja äänimateriaali) on litteroitu. Kuvassimme ja äänitimme elokuvan katseluiden jälkeiset keskustelut ja harjoitukset. Kuvattua videomateriaalia tuli yhteensä 55 minuuttia, jotka litteroituina vastasivat 25:tä sivua tekstiä. Äänitetty tallenne kesti 6 minuuttia ja vastasi litteroituna noin 3,5 tekstisivua. Aineisto koostuu lisäksi oppilaiden tehtäväpapereista (13), sadutuksen avulla kootusta tarinasta, oppilaiden piirroksista (12) ja meidän tutkijoiden tutkijapäiväkirjamerkinnöistä. (yhteensä 11 sivua). Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on eritelty aineiston osat ja niiden koot näkyviin.

Aineiston osa	Aineiston osan koko	Osallistuneet oppilaat
Kuvametsästys-harjoitus ja loppukeskustelu	videon kesto 28 minuuttia 27 sekuntia litteroituna tekstiksi sivuja 13	14
Samaa mieltä - eri mieltä - harjoitus ja yleistä keskustelua	videon kesto 27 minuuttia litteroituna tekstiksi sivuja 12	12
Keskustelua elokuvasta	äänitteen kesto 6 minuuttia litteroituna tekstiksi sivuja 3,5	9
Tehtäväpaperit kuvametsästyksen liittyen	13 A4 paperia	14
Piirustukset <i>Karhuveljeni Koda</i> -elokuvan ystävyksistä	12 A4 paperia	9
Sadutuksen avulla koottu satu	1 tekstisivu	9
Juulin ja Kirsin tutkijapäiväkirjamerkinnot	11 tekstisivua (kerätty kaikilla elokuvakasvatuskokeilun kerroilla 6,5h aikana)	

Sisällönanalyysi vaatii tutkijalta tarkkaa kuvailua ajattelustaan ja aineiston tarkastelusta, jotta lukijan on helppo seurata ja ymmärtää mihin tutkijan tekemät johtopäätökset perustuvat (Jyrhämä 2004, 224). Meidän tutkimuksessa aineisto on hyvin monimuotoinen, joten on erityisen tärkeää, että kuvailemme tarkasti senkin, mistä aineistosta mikäkin ajatus on peräisin.

Työnjako analyysissä toteutettiin niin, että aluksi luimme aineistot itsenäisesti, jonka jälkeen kokosimme yhteisiä ajatuksia Googlen Drive-ohjelmassa. Ohjelmassa on mahdollista kirjoittaa reaaliajassa tekstiä, niin että molemmat näkevät kirjoitukset heti. Ranskalaisilla

viivoilla kirjasimme huomioita, joihin toinen saattoi kirjoittaa lisäkommentteja. Kommentointi, vertailu ja huomioiden yhdistely onnistuivat mielestämme hyvin. Väärinymmärryksiä tapahtui harvoin ja jos näin kävi, ei mennyt kauaa, kun ne korjattiin keskustellen solmukohdat auki.

Sisällönanalyysi voi perustua täysin teoriaan, jolloin tätä menetelmää kutsutaan joissakin tilanteissa sisällön erittelyksi. Sisällön erittely yhdistetään usein kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen, jolloin tulokset esitetään tilastollisesti. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi voi pohjautua pelkästään aineistoon tai sitten teorian ja aineiston yhdistelmään, jota kutsutaan teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Aineistolähtöisen analyysin tulokset kuvaillaan käsitteellisesti, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä voidaan hyödyntää sekä tilastollista että käsitteellistä esittämistapaa. (Jyrhämä 2004, 228 - 229.)

Sisällönanalyysin avulla pyritään löytämään merkityksiä tekstistä. Se sopii analyysimenetelmäksi myös strukturoimattomalle aineistolle. Herkkyys kontekstille ja aineiston symbolisille muodoille on yksi sisällönanalyysin eduista. (Saari 2009, 29.) Tutkimuksemme aineisto koostuu erilaisista osasista, joista mikään ei ole varsinaisesti strukturoitu, joten sisällönanalyysi sopii meille.

Haluamme tarkastella aineistoa sen omista lähtökohdista käsin olematta liikaa teoriaan sitoutuneita. Emme kuitenkaan usko pystyvämme täysin estämään ennako-oletustemme ja tietojemme vaikutusta analyysiin. Taustateoria on välttämätön muodostaa ennalta, sillä muun muassa elokuvakasvatus itsessään on meille käsitteenä melko tuntematon. Olisi mahdotonta tehdä tutkimusta ilman tarvittavaa tietoa aiheesta.

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan kuvata karkeasti kolmivaiheisena prosessina, jonka vaiheita ovat: 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108)

Ennen kuin aineiston analyysin voi aloittaa, se tulee saattaa kirjalliseen muotoon. Litteroinnin jälkeen aineistoon perehdytään tarkasti lukien sana sanalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109; Hsiu-Fang & E. Shannon 2005, 1279.) Aineistomme sisältää

elokuvankatselukertojen videointien ja äänityksen litteroinnit, oppilaiden täyttämät tehtäväpaperit, piirtämät kuvat sekä yhdessä saneltu sadutus. Harjoitusosuuksien video- ja äänitallenteet litteroitiin, muu aineisto oli jo valmiiksi tekstimuodossa. Tämän jälkeen keskityimme aina yhteen aineiston osaan kerrallaan, aineiston laajuuden vuoksi.

Pelkistäminen tapahtuu aineistoon tutustumisen jälkeen. Ensimmäiseksi sisällönanalyysissä määritellään analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai lause. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111.) Analyysiyksiköksi valitsimme ajatuskokonaisuuksia, jotka saattoivat sisältää useita lauseita. Aineiston pelkistäminen eteni siten, että luimme aineistoa useaan kertaan ja teimme siitä havaintoja, jotka kirjoitimme muistiin. Aineistosta keskityimme tarkastelemaan ja tulkitsemaan muun muassa oppilaiden suoria kommentteja ja oppilaiden reaktioita omaan toimintaamme. Lopulta listasimme tekemämme havainnot eli aineiston alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia allekkain erilliselle tekstitiedostolle.

Aineiston pelkistämisen jälkeen aloitetaan sen ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eli samankaltaiset käsitteet yhdistetään luokaksi ja luokka nimetään sen sisältöä vastaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111 - 112; Elo & Kyngäs 2007, 111.) Analyysissä ryhmittelimme ensin pelkistämämme ilmaukset alaluokiksi. Sen jälkeen vertailimme alaluokkia keskenään ja jälleen yhdistimme samankaltaiset toisiinsa, muodostaen yläluokkia. Teimme näin ensin jokaiselle aineistomme osalle erikseen.

Analyysin loppuvaihe on aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Abstrahointi jatkaa ryhmittelyä siten, että jo muodostetuille luokille luodaan edelleen yhdistäviä luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Käytännössä meidän analyysissämme abstrahointi tapahtui muodostamalla yläluokille yhdistävät pääluokat. Esimerkin analyysin etenemisestä esitämme taulukossa sivulla 45. Analyysitaulukot kokonaisina esillä liitteissä (liite 4). Pääluokkia meille muodostui lopulta kolme:

- 1. Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot*
- 2. Oppilaiden monilukutaidon valmiudet*
- 3. Ystävyyden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta.*

Taulukko: esimerkki analyysin etenemisestä

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyön puute opettajien ja kirjaston henkilökunnan kanssa -tehtäväpaperien ja ohjeiden suunnittelu selkeiksi -kysymysten, niiden asettelun ja käytettävän ajan suunnittelu -tutkijoiden välisen tehtävänjaon selventäminen etukäteen -aiheen henkilökohtaisuuden huomioiminen paremmin -alkuleikki tai muuta tekemistä ennen elokuvaa -tärkeiden teemojen päättäminen etukäteen -toiminnan etenemisen suunnittelu 	<p>Kasvatustilanteisiin valmistautuminen tarkemmin</p>	<p>Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot</p>
<ul style="list-style-type: none"> -ystävyyssuhteiden nimeäminen, kuvaileminen ja analysoiminen -oppilailta selkeitä, perusteltuja mielipiteitä ja ajatuksia -oppilaat kuvaavat ystävystymisen tapahtuvan ajan kanssa -oppilaat tunnistavat, että kaikki ystävät eivät ole "samanarvoisia" -oppilaat ymmärtävät Disney-elokuvan vaikutuskeinoja -oppilaat analysoivat Disney-elokuvan loppua eri näkökulmista -oppilaat osaavat asettua Disney-elokuvan hahmojen aseisiin 	<p>Oppilaiden taito kriittiseen ja analyttiseen ajatteluun</p>	<p>Oppilaiden monilukutaidon valmiudet</p>
<ul style="list-style-type: none"> -sattuma -perheside -yhdessä koetut tapahtumat -pelastaja -pahis -avunsaajat -kuninkuus -alamaisuus -omana itsenä oleminen -vastavuoroisuus -toisen tunteminen hyvin -yhteinen historia -ystävyydet epätasa-arvoisessa asemassa 	<p>Ympäristön vaikutukset</p>	<p>Ystävyyden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta</p>

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

7.3.1 Eettisyys

Ei ole olemassa suoraa ohjekirjaa eettisen tutkimuksen tekemiseen. Kysymyksiä herättää muun muassa se, kuinka paljon haittaa tai vaivaa tutkittaville saa aiheutua tutkimukseen osallistumisesta. (Puusniekka, Eskola, Itäpuisto, Launonen & Rautsiala 2004, 44.) Pyrimme tekemään tutkimukseen osallistumisesta mahdollisimman mukavaa ja vaivatonta kaikille osapuolille. Esimerkiksi järjestimme elokuvakasvatuskokeilun luokkien aikataulujen mukaan ja tarjosimme elokuvien katselun jälkeen naposteltavaa ja virvokkeita.

Tutkimuksessamme eettisyys oli läsnä myös siinä, että sen toteuttamiseen liittyi paljon luvanvaraisia asioita. Tutkimuskohteeksi valitsimme kaksi alakoululuokkaa: oppilaat olivat tutkimuksen alussa kakkosluokkalaisia ja elokuvakasvatuskokeilun lopussa siirtyneet kolmannelle. Lasten ollessa tutkimuskohteena on erityisen tärkeää toteuttaa aineistonkeruu ja analyysi eettisesti, sillä vaarana on, että lapset eivät kykene vaikuttamaan siihen millaista materiaalia he tuottavat tutkimukseen. (Repo 2015, 63).

Tutkimuksen eettisyyttä vahvistimme huolehtimalla kaikki lupa-asiat kuntoon ennakkoon. Tarvitsimme tutkimuksen toteutukseen luvat ja suostumukset esimerkiksi tutkimustilanteiden videokuvaamiseen koulupalvelukeskukselta, koulun rehtorilta, luokkien opettajilta, oppilaiden vanhemmilta sekä tietysti oppilailta. Elokuvien esittämiseen koulussa olisimme tarvinneet erilliset luvat, jotka olisivat maksaneet suuria summia jo yhden elokuvan ollessa kyseessä. Päädyimme toteuttamaan aineistonkeruun kirjastolla, ja kirjasto otti meidät mielellään vastaan. Rovaniemen pääkirjastolla oli kaikki elokuvien esittämiseen tarvittavat luvat ja laitteistot, joten se oli kannaltamme paras vaihtoehto.

Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on eräs tärkeimmistä eettisyyden kriteereistä (Puusniekka ym. 2004, 47). Lasten anonymiteetti on turvassa jo sen tähden, että emme tiedä heidän nimiään. Raporttiin aineistolainauksien selventämiseksi nimesimme oppilaat sukupuolen ja puhujajärjestyksen mukaan: esimerkiksi poika 8 tarkoittaa poikaa, joka puhui pojista kahdeksantena. Oppilaiden koulukaan ei tule selville, sillä aineistonkeruu tapahtui kirjastolla.

Tutkimuksemme toinen pääaihe eli ystävyys, vaatii osaltaan eettistä tarkastelua. Osalle oppilaista omista ajatuksista ja kokemuksista ystävyteen liittyen voi olla haastavaa kertoa. Repo (2015, 66) toteaa, että lasten haastattelemisen voi olla haastavaa. Ilmapiirin on oltava keveä ja luottamuksellinen. Tutkijan tulee varoa ohjaamasta lapsen vastauksia. Samaa asiaa voidaan kysyä eri tavoilla, jotta varmistutaan lapsen vastauksesta. Elokvakasvatuskokeilussa pyrimme ylläpitämään turvallista ja sallivaa ilmapiiriä sekä rohkaisemaan oppilaita. Ketään ei kuitenkaan pakotettu vastaamaan mihinkään. Halukkaat saivat jakaa ajatuksensa kaikkien kuullen omalla puheenvuorollaan. He, jotka eivät halunneet kertoa ajatuksiaan ääneen, saivat jakaa niitä piirtämällä ja vastaamalla tehtäväpaperiin nimettömästi.

Eräs asia, minkä voi katsoa heikentävän tutkimuksemme eettisyyttä on se, että emme ilmoittaneet oppilaille tarkkailevamme heitä esimerkiksi elokuvan katsomisen aikana. Huomasimme tämän vasta aineistonkeruun jälkeen. Puusniekka ja kumppanit (2004, 46) toteavat, että mitä arempi aihe on kyseessä tutkittavalle, sitä enemmän hänen on saatava tietää, mitä tutkimuksen edetessä tapahtuu. Ystävyys voi aiheena olla melko arka, mutta sitä käytiin läpi Disney -elokuvien avulla, mikä heikensi aiheen yhteyttä tutkittavaan itseensä. On mahdollista, että oppilaat olisivat saattaneet häiriintyä tiedosta, että heidän toimintaansa tarkkaillaan. Toisaalta he tiesivät jo etukäteen, että heitä kuvataan harjoitusten aikana. Luokat olivat kuitenkin opettajansa kanssa, joten voidaan ehkä olettaa heidän tietäneen olevansa tarkkailun kohteena ainakin opettajan toimesta.

Pyrimme kuitenkin tekemään tutkimustamme mahdollisimman eettisesti. Elokvakasvatuskokeilun keskusteluihin ja tehtävien tekoon osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, eikä ketään pakotettu jakamaan ajatuksiaan. Emme usko, että tutkimuksemme tulokset aiheuttaisivat kenellekään haittaa. Tulokset opettajuutemme kehittämisestä kasvattavat omaa ymmärrystämme opettajuudesta ja elokvakaasvatuksesta sekä osaamistamme. Huomiot lasten ystävyyskäsitteistä avaavat meille lasten kokemusmaailmaa ja voivat esimerkiksi auttaa lasten ystävyystymisen tukemisessa sekä ymmärtämisessä.

7.3.2 Luotettavuus

Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka onnistuneesti tutkimustulos antaa vastauksen asioiden todellisuudesta. Toimintatutkimuksessa validiteettia on melko vaikea toteuttaa, koska tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta. Sen sijasta toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää validointia. Kyseinen arviointitapa keskittyy koko prosessin tutkimiseen, jolloin ymmärrys maailmasta kehkeytyy pikkuhiljaa. Validointia olemme tutkimuksessa tehneet dialogisuuden, tuloksellisuuden, prosessin, demokraattisen ja katalyyttisyyden arvioinnin kautta Andersonin ja Herrin (1999, 16) ajatusten mukaisesti sekä Heikkisen ja Syrjälän (2010 144 - 161) toimintatutkimuksen arviointikriteerejä apuna käyttäen. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka samanlaisena tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan. Näin voidaan tutkia, oliko tutkimuksessa vaikuttamassa jokin satunnaistekijä, jolloin tutkimustulos olisi jollain tapaa vääristynyt. Validiteetin rinnalla myös reliabiliteetin arviointi on haastavaa toimintatutkimuksessa; tutkimuksessa pyritään muutoksiin, ei niiden välttämiseen. Saman tuloksen saaminen uudestaan mittaamalla on sen tavoitteiden vastaista. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 148; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Halusimme toteuttaa arviointia koko tutkimusprosessin ajan, toimintatutkimuksen luonteenomaisesti. Tämä onkin keskeistä laadullisessa tutkimuksessa (Golafshani 2003, 601).

Toimintatutkimus pohjautuu vahvasti postmoderneihin ajatuksiin, jolloin tarkoituksena ei ole tutkia suuria kokonaisuuksia vaan ”pieniä kertomuksia”, joista jokainen antaa omanlaistaan informaatiota maailmasta. Siinä missä moderni tiede arvioi tutkimusta tiedon ja totuuden näkökulmista, tarkastelee postmoderni tiede tutkimusta kokonaisuutena, eikä yhtä oikeaa vastausta uskota olevan olemassa. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 144 - 145.) Olimme tiedostamatta hyödyntäneet postmoderneja ajatuksia koko tutkimusprosessissa. Emme valinneet tutkimushenkilöiksi suurta joukkoa lapsia vaan kaksi luokkaa, joissa yhteensä on 26 oppilasta. Halusimme kertoa heidän tarinansa mahdollisimman autenttisesti. Tavoitteena ei ollut löytää vastauksia kaikkiin kysymyksiin, vaan herättää miettimään ja ajattelemaan aihetta uudenvälisistä näkökulmista.

Validointi keskittyy prosessin tarkastelemiseen, jolloin ymmärrys maailmasta kehittyy vähitellen. Kyseessä on ajatus, että inhimillinen tieto ympäristöstä perustuu kielen

välityksellä tapahtuvaan tulkintaprosessiin. Totuus on tällöin jatkuvaa dialogia, eikä se ole koskaan lopullisesti valmis. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 148 - 149.) Elokuvasvatuksellisen toimintatutkimuksen arvioinnissa validointia voidaan katsoa viiden eri periaatteen näkökulmista: historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Historiallinen jatkuvuus tarkoittaa, että toimintatutkija huomioi tutkimuskohteen historiaa. Tällöin ajatellaan, että tutkimusprosessi sijoittuu tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen yhteyteen. Reflektiivisyys tulee esille tutkijan pyrkimyksenä tiedostaa oman tietämisensä mahdollisuuksia, rajoituksia ja ehtoja. Dialektisuusperiaate puolestaan perustuu ajatukseen, että sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina. Totuus rakentuu väitteiden ja vastaväitteiden tuloksena. Toimivuutta tutkittaessa keskitytään arvioimaan tutkimusta käytännön vaikutusten, kuten hyödyn ja osallistujien voimaantumisen kannalta. Havahduttavuus näkökulma huomioi, että tutkimuksen olisi hyvä havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149 - 160.)

Historiallisen jatkuvuuden huomioiminen onnistui suhteellisen hyvin. Olimme ennen tutkimusta tutustuneet ystävyyden ja elokuvasvatuksen käsitteisiin sekä muodostaneet kuvan siitä, mistä näkökulmista tutkimusaiheemme on aikaisemmin käsitelty. Emme kuitenkaan löytäneet täysin samasta aiheesta tehtyjä tutkimuksia, jolloin aloitimme melko ”puhtaalta pöydältä.” Ideologiseen näkökantaan löysimme vastauksia disneyfikaation kautta. Elokvien tarinoiden adaptointi ja Disneyn viestittämät ihanteet voivat vaikuttaa lasten näkemyksiin ystävyydestä, joten niiden huomioiminen toimintatutkimuksessa on tärkeää. Reflektiivistä otetta halusimme toteuttaa koko tutkimusprosessin aikana. Jo se, että me tutkijat saimme peilata käsityksiä toistemme kanssa, rikastutti tutkimuksen sisältöä ja samalla toteutimme myös dialektisuutta. Toisaalta tiedostimme tutkimusprosessiin liittyvän epävarmuuden: teimme toimintatutkimusta kokeilevan pedagogiikan keinoin; kokeilimme itsellemme uutta toimintaa eli elokuvasvatuksia. Elokuvasvatuksenkokeilussamme oli toimivuuden kannalta sekä onnistumisen että epäonnistumisen hetkiä. Harjoitukset opettivat, kuinka tärkeää on huomioida yksinkertaisia, mutta helposti unohtuvia asioita. Esimerkiksi alkuopetusikäisille lapsille kirjoittamiseen on annettava enemmän aikaa ja kysymysten asettelussa on oltava hyvin selkeä. Sen sijaan emme usko, että toimivuuteen kuuluvaa voimaantumista tapahtui. Lapset saivat toki jakaa mielipiteitään ja keskustella toistensa kanssa, jolloin ymmärrys- ja tulkintataidot kehittyivät. Näin lyhyillä harjoituskerroilla syvempi voimaantuminen aiheeseen kuitenkin luonnollisesti jäi toteutumatta. Lopuksi

havahduttavuutta arvioitaessa on todettava, että se olisi voinut onnistua paremminkin. Harjoitukset eivät ehkä olleet tarpeeksi omia ajatusmalleja herätteleviä ja muokkaavia, enemmänkin ne olivat kokemusten ja mielipiteiden esille tuomista ja ymmärtämistä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149 - 160.)

Tutkimuksen luotettavuutta miettiessä, voidaan todeta, että emme voi tehdä tuloksista laajasti yleistettäviä johtopäätöksiä. Tutkimushenkilöitä ei ole kovin paljon verrattuna suuriin, esimerkiksi satojen tutkimushenkilöitä koskeviin tutkimuksiin. Sen sijaan tutkimme kahden luokan ajatuksia eli yhteensä 26 yksilön. Toisaalta suppeamman joukon ajatusten tarkastelu voi mahdollistaa syvällisen pohdinnan, kun esille nousevat enemmän yksittäiset henkilöt kuin isompi ryhmä ihmisiä. Tuloksia tarkastellessa huomasimme, että saimme perusteellista tietoa ystävyyskäsityksistä, samalla lisäsimme omaa ymmärrystämme aiheeseen. Tämän lisäksi tutkimushenkilöiden ikä oli sopiva tutkimukseen. Toiminnalliset harjoitukset soveltuvat mielestämme erinomaisesti peruskoulun nuorimmille oppilaille, sillä konkreettinen tekeminen leikkien ja pelien kautta on heille luontaista aktiviteettia.

Analyysivaiheessa luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio. Se, että me molemmat analysoimme, tarkkailimme ja tulkitsimme yhdessä sekä käytimme eri tutkimusmetodeja, mahdollisti tutkimuksen monipuolisuuden. Tässä mielessä dialogisuus eli kriittinen keskustelu ja reflektointi toimivat meidän tutkijoiden kesken. Lisäksi kahden tutkijan yhteistyö ja erilaiset harjoitustehtävät sai aikaan laajan aineiston, minkä ansiosta löysimme vastauksia molempiin tutkimuskysymyksiin kattavasti. Toisaalta dialogisuus muiden tutkimukseen osallistuneiden kanssa ei onnistunut; suunnittelimme ja toteutimme harjoitukset ilman opettajien, oppilaiden tai kirjaston työntekijöiden apua. Näin ollen myöskään demokraattisuus ei täysin onnistunut.

Aineiston osat myös tukevat toisiaan; vaikka analysoimme aineiston osia yksitellen, huomasimme niiden sisältävän samoja asioita. Opettajuutemme analysointi voidaan nähdä luotettavuutta lisäävänä seikkana ollessamme itsekin tulevia opettajia. Meillä on sekä käytännön kokemusta että "kirjatietoa" nykypäivän opettajuudesta, osaamme siis arvostella kehitettäviä ja onnistuneita seikkoja melko monipuolisesti.

Harjoitusten jälkeen mietimme, kuinka luotettavaa tietoa saimme oppilaiden ajatuksista ystävyteen liittyen. Olivatko lapset rehellisiä kertoessaan ystävydestä? Oliko aihe monelle liian henkilökohtainen ja arka, jolloin emme saaneet heidän realistisia käsityksiään tarkasteltaviksi? Toisaalta luotettavuutta lisäsi se, että harjoitukset toteutettiin eri

menetelmiä käyttäen, jolloin omia ajatuksia sai tuoda esille myös piirtäen ja kirjoittaen, ei pelkän keskustelun yhteydessä. Tässä mielessä demokraattisuus onnistui; aitoa osallistumista tapahtui jokaisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla. Tärkeä huomio oli myös se, että aina ei tarvinnut esitellä kaikille käsityksiään vaan ne sai pitää anonyymeina. Avoin ilmapiiri ja yhdessä keskustelu auttoivat lapsia ymmärtämään myös omaa ajatteluaan, kun taas tutkijat kehittivät omaa ymmärrystään oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen aikana katalyyttisyys onnistui eli toiminnan vaikutuksesta osallistujissa heräsi syvällisempää ymmärrystä itsestään kuin heillä aikaisemmin oli.

Videomateriaalia ja äänitettä tutkiessa, huomasimme opettajille melko yleisen, mutta aina vältettävän seikan: johdattelun. Vaikka johdattelua oli loppujen lopuksi melko vähän, sai se silti miettimään, olivatko kommenttimme joissain määrin liian suuntaa antavia. Oliko tutkimus tästä näkökulmasta katsottuna asianmukainen? Lapsi saattoi ajatella, että aikuinen tietää paremmin, mistä kannattaa jutella ja mistä näkökulmasta. Tarkoituksena ei ollut missään nimessä johdattaa lapsia tietyille keskustelun poluille, vaan enemmän herätellä ajattelemaan ja innostaa juttelemaan.

8. Tulokset

Tutkimuksemme tavoitteina oli kehittää opettajuuttamme erityisesti elokuvakasvattajina, sekä auttaa lapsia tuomaan esille käsityksiään ystävydestä Disney elokuvien avulla. Tutkimustuloksiin otamme esille tärkeimmät löydöt, joita ovat sekä oppilaiden näkemykset ystävydestä että meidän tutkijoiden opettajuuden ja elokuvakasvattajuuden kehittämiseen vaadittavat tiedot ja taidot. Näitä tuloksia tarkastelemme kolmessa eri taulukossa, jotka ovat esillä liitteissä (liite 4).

Toimintaamme ja suunnittelutyötämme analysoimme enimmäkseen videointien, mutta myös tutkijapäiväkirjojen pohjalta. Oppilaiden ystävyteen liittyviä ajatuksia analysoimme sekä litteroinneista että oppilaiden omista tuotoksista; tehtäväpapereista, piirroksista ja sadusta.

Huomasimme opetuksestamme sekä hyvin onnistuneita että parannettavia tekijöitä. Kiinnitimme huomiota oppilaantuntemuksen ja opettajan intuitiivisuuden tärkeyteen; pystyimme aineistosta jälkikäteen huomaamaan sellaisia asioita oppilaista, jotka olisi hyvä opettajan huomioida jo vuorovaikutustilanteissa. Saimme paljon tietoa käytännön toimintamme ja suunnittelutaitojemme kehittämistarpeista ja vahvuuksista.

Saimme käsityksen esimerkiksi siitä, millaiset asiat ovat lasten ikäkautena ystävydessä tärkeitä ja kuinka syvällisesti he kykenevät perustelemaan ajatuksiaan. Lapset tuntuivat saavan paremmin kerrottua ajatuksiaan ystävydestä juuri katsotun Disney-elokuvan avulla. Tämä johtui ehkä siitä, että ystävyys on aiheena henkilökohtainen ja osalle myös arka, jolloin elokuvan henkilöiden avulla perustelu toi toivotun etäisyyden aiheeseen. Elokuvakasvatus on siinä mielessä hyvä opetusmetodi, että sen avulla voidaan syventyä vaikeisiin aiheisiin. Tämä voi merkittävästi edistää lapsen henkistä ja sosiaalista kasvua. (Kovanen ym. 2013, 11 - 13.)

Avaamme tuloksia aloittaen tarkastelemalla opettajuutta ja siinä tarvittavia taitoja ja tietoja. Näkökulmina ovat yleisellä tasolla opettajuus, yksityiskohtaisemmin elokuvakasvattajuus. Tämän jälkeen siirrymme tulkitsemaan lasten ajatuksia ystävydestä, joita he ilmaisivat Disney-elokuvien motivoimina. Otamme aineistosta lainauksia huomioidemme tueksi. Aineistolainaukset on merkitty sukupuolen ja puhujajärjestyksen mukaan eli tyttö 2 tarkoittaa

tyttöä, joka puhui toisena. Aineistolainauksen oheen on merkitty elokuvakasvatuskokeilun kerta, sillä jokaisella kerralla paikalla olivat mukana eri oppilaat.

8.1 Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat

tiedot ja taidot

8.1.1 Kasvatustilanteisiin valmistautuminen tarkemmin

Yleisesti ottaen suunnittelussa oli kolme teemaa, joihin olisi pitänyt keskittyä enemmän; yhteistyö, elokuvankatselukertojen eteneminen ja se, kuinka syvällisesti keskustelun aiheeseen paneudutaan. Huomasimme vasta videointeja katsottaessa, mitä olisimme voineet tehdä toisin, mikä sopii toimintatutkimuksen henkeen mainiosti. Tarkoituksenamme oli kehittää opettajuuteen liittyviä taitojamme, erityisesti elokuvakasvatuksen saralla, joten tieto kehitettävistä osa-alueista on tarpeellista.

Yhteistyön puute oli ehkä merkittävin suunnittelun heikkouksista. Paremman yhteistyön avulla olisi voinut ennaltaehkäistä muita suunnittelussa esiintyneitä puutteita. Yhteistyötä olisi voinut vahvistaa meidän tutkijoiden osalta muun muassa tehtäväjakoä mieltiessä. Muiden aikuisten, kuten opettajien ja kirjastohenkilökunnan mukaan ottamisella toiminnan suunnitteluun olisi saatu uusia näkökulmia elokuvakasvatuksen toteutukseen. Tässä mielessä siis toimintatutkimuksen periaate osallistaa tutkimusyhteisö tutkimusprosessiin mukaan osittain epäonnistui. Yhteistyön puute näkyi esimerkiksi siinä, että tutkijat varmistivat toisiltaan toiminnan kulkua kesken harjoitusten sekä siinä, että luokkien opettajat lähinnä tarkkailivat toimintaa sivusta ja puuttuivat tarvittaessa oppilaiden huonoon käytökseen.

(Kerta 2)

Kirsi: "Tuota.. Halusiksää sanoa niille sen (jotain mistä ei saa selvää) väittämän? Mä en ollenkaan muista niitä."

Juuli: "Eei varmaan tarvi että, sie voit.. siinä on aika monta jo.. Voihan se olla että nämä haluaa lissääki et innostuu siitä leikistä nii sitten voi kattoo."

Kirsi: "Niin niin, joo. Tehään silleen. Mä just mietin että.. Voihan sitä tehdä niin että ei kaikkia ku täällä on näitä ihan tämmösiä perusjuttuja niin niihin ei tarvi niin takertua."

Juuli: "Oliko siis että yheltä?"

Kirsi: "Niin."

Olisimme voineet tavata muiden tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kanssa suunnitteluhetken merkeissä. Yhdessä suunnittelun avulla olisimme saaneet tärkeitä tietoja esimerkiksi kirjaston henkilökunnan kokemuksista lasten kanssa toimimisesta luokan ulkopuolisena aikuisena, ja opettajilta juuri näiden lasten kanssa tärkeistä huomioon otettavista seikoista. Keskeisiä asioita olisivat olleet eritoten opettajalta saadut tiedot oppilaiden yksilö ja yhteistyötaitoista, taitotasoista esimerkiksi kirjoituksen saralla sekä heille parhaiten soveltuvista opetusmetodeista.

Muiden aikuisten kokemuksen hyödyntäminen olisi auttanut suuresti toiminnan käytännön etenemisen suunnittelemisessa. Tällöin oltaisi voitu pohtia esimerkiksi kysymysten asettelu, ohjeiden antaminen ja tehtäväpapereiden ulkoasu oppilas-ystävällisempään muotoon. Uusikylän ja Atjosen (2005, 123) mukaan opettajan esittämien kysymysten on oltava riittävän selkeitä ja vaikeustasoltaan tarpeeksi helppoja. Tämä on olennaista oppilaiden oppimisen kannalta. Huomasimme tämän tutkimuksemme aikana; ohjeiden ja kysymysten epäselvyys tuntui olevan joillekin oppilaista haaste; he kysyivät paljon tarkentavia kysymyksiä tai olivat todella kysyvän näköisiä. Kysymykset olisivat voineet olla helpompia ja toisistaan selkeämmin erottuvia, sillä niiden monimutkaisuus ja samankaltaisuus aiheuttivat osalle epäselvyyttä ja hämmennystä.

(Kerta 2)

Kirsi: "Kuuntele. Onko ne sellaisia ne kaverisuhteet, mitkä siinä elokuvassa näky, onko ne sellaisia mitä vois vaikka sulla olla? Taai... Voisko niitä olla oikeassa elämässä? Onko ne sillä tavalla uskottavia?"

(hämmentyneitä katseita, osa pomppii kyykyn ja seisomisen välillä)

joku: "mä en vieläkään ymmärtäny"

jotkut toiset: "en mäkään (mutinaa)"

avustaja: (lapsen nimi) voiko olla oikeasti niin hyviä ystäviä ku siellä elokuvassa?

joku poika: "Vooi"

Kysymysten helpottamisen lisäksi toiminnallisia osuuksia olisi ehkä voitu lisätä, sekä ennen että jälkeen elokuvan katsomisen. Pohdittavaksi jää, olisiko yhteisellä suunnittelulla opettajien kanssa kyetty paremmin huomioimaan oppilaiden ikätaso ja tarve toiminnalliseen tekemiseen.

Huomasimme myös toiminnan etenemisen suunnittelussa haasteita. Oli vaikeaa miettiä, miten harjoitukset käytännössä toimivat. Siirtymät toiminnasta toiseen olisi pitänyt suunnitella tarkemmin, pohtien miten ne olisivat edenneet. Olimme päättäneet etukäteen, kuinka kauan aikaa tehtäviin oli varattu, mutta aikataulussa pysyminen aiheutti myös vaikeuksia. Esimerkiksi harjoitusten läpikäynnit lopuksi keskustellen veivät yleensä enemmän aikaa kuin olimme arvelleet. Tästä syystä muut harjoitukset toteutettiin vähemmällä ajalla, joka puolestaan aiheutti kiireen tuntua opetuksessa. Usein myös kävi niin, että kaikkia suunniteltuja tehtäviä ei edes ehditty tekemään.

Käytännön suunnittelun lisäksi erityisen tärkeä huomioitava seikka oli aiheen henkilökohtaisuus. Ystävyys voi aiheena olla lapsille arka, jolloin siitä puhuminen avoimesti saattaa olla haastavaa ja jopa pelottavaa. Jälkikäteen mietittynä tärkeiden teemojen päättäminen etukäteen harjoituksissa olisi voinut helpottaa keskustelua. Keskustelun teemoihin paneutuminen kunnolla olisi vahvistanut elokuvakasvatuksellisuutta. Elokuvakasvatuksen avulla vaikeitakin aiheita olisi voitu lähestyä syvällisesti, mikä olisi voinut edistää lasten sosiaalista ja henkistä kasvua merkittävästi (Kovanen ym. 2013, 11 - 13). Seuraavassa esimerkissä näkyy tilanne, missä oppilaalle merkityksellisen teeman

käsittelyyn olisi kannattanut syventyä. Tässä olisi auttanut tärkeiden teemojen päättäminen etukäteen.

(Kerta 3)

poika x: "Mulla jäi mieleen se karhujen uimahalli. Se uimahalli missä ne ui, etti kaloja ja.."

Juuli: "Oliko ne vähän pelottavan näkösiä ne jotku karhut? Ainaki mun mielestä. Se yks iso ja lihaksikas."

(Poika odottaa puheenvuoroa)

Juuli: "Joo, sieltä."

poika: "Mulla jäi mieleen se, öö, alussa se kohtaous, kun se tappo sen karhun."

Juuli: "Mmm, joo. Mitäs vielä?"

8.1.2 Opettajan siedettävä epävarmuutta työssään

Suunnittelu ja toiminta kulkevat paljolti käsi kädessä, mutta päätimme silti erottaa ne analyysissa toisistaan, sillä kaikkia toiminnassamme näkyneitä kehitettäviä osa-alueita ei voi mitenkään etukäteen suunnitella. Suunnittelussa olisi auttanut kokeneempien aikuisten tuki, mutta itse käytännön toiminnan kehittämiseen tarvitaan lisää kokemusta ja omien kokemusten reflektointia. Kuten Uusikylä ja Atjonen (2005, 226) mainitsevat, videoinnit olivat oiva apu oman toiminnan refleктоimiseen. Niiden avulla pääsimme palaamaan takaisin harjoitushetkiin ja näkemään itsemme ulkopuolisen silmin.

Näytti siltä, että kaikki toiminnassamme parannettavat osa-alueet voivat kehittyä opetuskokemuksen karttuessa. Ensimmäisenä meille pisti silmään oma olemuksemme. Keskustelutilanteet, erityisesti harjoitusten loppuksi näyttivät lähestulkoon vanhanaikaiselta luokkatilanteelta; opettaja seisoo luokan edessä, oppilaat istuvat siisteissä riveissä vierekkäin. Ylläpidimme siis liikaa opettajalähtöistä toimintaa, vaikka tarkoituksemme oli lähestyä ystävyyssaihetta oppilaslähtöisesti. Erästä taukotilanteen keskustelusta muodostui myös opettajan ohjaama keskustelu, vaikka alun perin oli tarkoitus kepeästi keskustella

yleisellä tasolla Disney-elokuvista.

Yhteistoiminnallisuus jäi myös vähemmälle, vaikka olisimme voineet hyödyntää meitä molempia tutkijoita sekä luokan opettajaa harjoitusten aikana. Se olisi lisännyt myös oppilaiden mahdollisuuksia aktiiviseen toimintaan enemmän, jos olisimme vaikka jakaneet ryhmän kahtia. Keskustelut ystävyydestä etenivät kuitenkin dialogimaisesti, mihin elokuvakasvatuksessa onkin hyvä pyrkiä. Välillä kuitenkin saimme itsemme kiinni oppilaan ajatuksien johdattelusta omilla mielipiteillämme.

(Kerta 3)

Juuli: "Miksi teidän mielestä ystävät on tärkeitä?"

poika 1: "Mmmm, nooo...koskaa, ööö.."

poika 2: "Yksin ei ois kovin hauskaa."

Juuli: "Mmm. Niinku tuossa elokuvassaki näky. Aika yksinäistä ois ollu jos siellä ois ollu yksin mettässä. Eihän varmasti oiskaan tuo Koda tai Kenai pärjänny siellä yksin."

Toinen asia mihin meidän olisi toiminnassamme pitänyt kiinnittää enemmän huomiota, oli ilmapiirin rentouttaminen heti alkuun. Ehkä se olisi myös vähentänyt opettajajohtoisuutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 27) todetaan, että opettajan olisi hyvä luoda hyväksyvää, ystävällistä ja vapauttavaa ilmapiiriä. Tämä osaltaan auttaa myös vaikeista asioista puhumista. Vaikka viestitimme positiivista ilmapiiriä tilanteisiin, olisimme voineet panostaa siihen vielä enemmän. Elokuvakasvatuskokeilukerta oppilaiden kanssa olisi voitu aloittaa alkuleikillä, mikä olisi tutustuttanut meitä tutkijoita paremmin oppilaisiin ja oppilaat olisivat paremmin kyenneet rentoutumaan seurassamme.

Elokuvan katsottuamme, oppilaat tuntuivat nopeasti rentoutuvan ja uskaltavan jakaa ajatuksiaan, mutta se olisi tapahtunut nopeammin, mikäli tutustuminen olisi tapahtunut kunnolla jo aluksi. Olisi ollut tarpeen korostaa entistä enemmän myös sitä, ettei aiheeseen ole oikeita tai väriä vastauksia, ettei oppilaiden olisi tarvinnut epäröidä vastauksiaan tai pitäytyä vastaamasta, koska epäilivät olevansa väärässä. Elokuvakasvatuksessa on

kuitenkin tarkoitus keskustella avoimesti oppilaan omista ajatuksista, eikä hakea varsinaisesti oikeita vastauksia. (Puska 2014, 14.)

(Kerta 2)

Kirsi: -- "Okei. Muita ajatuksia? Onko siellä? Sillä puolella? Miksi Kristof ja Anna on teidän mielestä ystäviä?"

(poika 2 näyttää kysyvältä.) poika 2: "Keltä?"

Kirsi: "Hä? No jos sulla on joku ajatus niin kerro"

poika 2: "Ei mul oo.. se oli tuolla" (osoittaa toista poikaa)

(pojat kieltävät ettei ole ajatuksia)

Kirsi: "Ei ollu? Meni pois mielestä niinkö?" (nyökkäilyä)

"Okei no onko siellä teillä muita ajatuksia, esim. pojilla siellä?"

(kieltäviä vastauksia)

Ehkäpä tärkeimmiksi kehitettäviksi osa-alueiksi muodostuivat tilannetaju ja epävarmuuden sietäminen. Videointeja katsoessamme huomasimme, että muutaman kerran jäi hyödyntämättä herkullinen syvällisen keskustelun aloitus tai huomioimatta oppilaalle mieleen jäänyt raskas teema. Tämä on sinänsä harmillista, sillä elokuvakasvatuksen tarkoitus on auttaa oppilaita keskustelemaan vaikeistakin aiheista.

(Kerta 3)

poika1: "Mulla jäi mieleen se, öö, alussa se kohta, kun se tappo sen karhun."

Juuli: "Mmm, joo. Mitäs vielä?"

Epävarmuuden sietokyky olisi voinut ehkäistä myös hätiköintiä esimerkiksi ystävyystestä keskustellessa tai ohjeiden annossa. Kahdella ensimmäisellä kerralla, aika oli loppua kesken. Ikävä kyllä emme keskittyneet loppukeskustelussa tärkeimpiin kysymyksiin

tarkemmin, vaan pyrimme käymään kaikki läpi, mikä taas ei ole elokuvakasvatuksellisesti kannattavaa. Ohjeiden antaminen taas ilmeni sekavana esimerkiksi siirtymätilanteissa, minkä olisi voinut välttää ohjeen yksinkertaistamisella ja rauhallisesti puhumisella. Opetusta ei voi kokonaisuudessaan etukäteen suunnitella, siihen liittyy aina epävarmuutta ja yllätyksellisyyttä. Tätä epävarmuutta opettajan on vain opittava sietämään ja yllätysmomentit vaativat opettajalta tietynlaista luovuutta selviytyä tilanteesta kunnialla. (Uusikylä & Atjonen 2005, 68.)

8.1.3 Oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen

Erilaisista haasteista ja parannettavista seikoista huolimatta, osoittautuivat suunnittelemamme tehtävät myös toimiviksi. Huomasimme, että Disney-elokuvat sopivat monessa mielessä elokuvakasvatukseen, niiden ollessa sopivassa suhteessa kevyitä ja hauskoja sekä käsitellessä myös vakavampia aiheita. Elokuvakasvatuksessa on tärkeää huomioida lasten kehitystaso katsottavia elokuvia valitessa, ettei sisältö ole lapsille liian vaativaa (Kovanen ym. 2013, 25).

Oppilaat keskittyivät hyvin elokuvan katsomiseen, vaikka välillä pientä levottomuutta oli ilmassa; osa vilkuili välillä muualle ja liikahteli omalla paikallaan. Pidimme tauon elokuvan katsomisen jälkeen ja tarjosimme heille popcornia ja limsaa. Tauko loi rentoa ilmapiiriä ja samalla oppilaat saivat levähtää ennen harjoituksia ja jutella toistensa kanssa.

Tauon jälkeen oppilaat olivat valmiita aloittamaan harjoituksia. Suunnitelmamme harjoitusten sisällöistä onnistui erityisesti ensimmäisellä ja viimeisellä kerralla selkeästi kahdesta syystä. Ensiksi harjoitukset olivat toiminnallisia, mikä salli huoneessa liikkumisen ja sitä kautta energian purkamisen. Toiseksi, onnistuimme kokoamaan mielenkiintoisia harjoituksia. Tämän tiesimme siitä, että oppilaiden eleet, ilmeet ja toiminnot osoittivat innostuneisuutta. Toisella elokuvakasvatuskokeilukerralla ei suuremmin liikuttu luokassa, mutta ystävyydestä saatiin aikaan mielenkiintoisia keskusteluja.

Ensimmäiselle kerralle suunnittelimme kuvametsästys- tehtävän, jossa oppilaat etsivät parin kanssa elokuvan ystävyksiä ja vastasivat niihin liittyviin kysymyksiin. Ideamme toteuttaa

tehtävä parin kanssa oli erittäin hyvä. Se mahdollisti lasten ajatusten jakamisen ja samalla harjoitus helpottui, kun ei tarvinnut yksin miettiä vastauksia kysymyksiin. Ystävyydestä kertominen ja analysoiminen voi olla jopa aikuiselle haastavaa, saati sitten lapselle. Käsitteen ollessa osittain abstrakti ja tiedostamaton, on toiseen tukeutuminen ja omien ajatusten kertominen hyvä tapa jäsentää ystävyyden olemusta.

(Kerta 1)

(pari poikaa miettii miten vastaavat kysymykseen ovatko Scar ja hyeenat ystäviä)

poika 2: "Se kutsu niitä idiooteiksi" (nauraen)

poika 5: "Eihän kutsunu!"

(pojat alkavat nauraa)

Keskustelut ystävyyteen ja muihin elokuvan teemoihin liittyen onnistuivat myös hyvin. Huomasimme, että moni lapsista viittasi innokkaasti ja halusi kertoa ajatuksistaan. Oli mukava huomata, että yhden aloittaessa näkemystensä kertomista, saattoi toinen jatkaa siitä luontevasti ja täydentää ajatusta.

(Kerta 3)

poika 1: "Niin sitte se muuttu karhuksi. Noo, sitte ku se muuttu takas ihmiseksi niin sitte se varmaan halus niin olla ku Koda."

Juuli: "Joo."

poika 2: "Se halus olla sen Kodan kans ja sitte se sano, sen veli....ei vaan sen kaveri. Niin se sano, että sää voit olla karhu vaikka.. .tai sää saat olla karhu niinku ennenki."

poika 3: "Se oli kans siinä se kuollu veli. Oli niinku kolme veljeä."

8.1.4 Opettajan oppilaslähtöinen toiminta

Vaikka pidimme opettajajohtoista keskustelua yllä erityisesti elokuvakasvatuskokeilun tapaamisten lopussa, onnistuimme puhumaan oppilaiden kanssa heille sopivalla tavalla. Saimme heräteltyä heidän ajatteluaan ja innostettua heitä osallistumaan erilaisilla, tarpeeksi helpoilla, mutta kiinnostavilla kysymyksillä. Oma kiinnostuksemme aiheeseen ja Disney-elokuvaan tuntui tarttuvan oppilaisiin ja saavan heidät innostumaan tehtävistä ja keskusteluista.

(Kerta 2)

poika 1: "Mie olen kattonu ainaki Pinokkion mmmm.... Mä muistelen.. Seittemän.."

Kirsi: "Oliko Pinokkio... Lumikki?"

poika 1: "Niin Lumikki"

Kirsi: "Lumikki ja seitsemän kääpiötä, joo.. Oliko se Pinokkio pelottava?"

poika 1: "Ei pelottava mutta jännä. Tai en muista. Muistaakseni..."

Kirsi: "Joo. Mää muistan ku mulla hirveästi pelotti se Pinokkio sillon ku olin pieni niin...."

Lasten epäröidessä vastata, saimme heidät kertomaan ajatuksensa rohkaisevilla sanoilla, eleillä ja ilmeillä.

(Kerta 1)

Juuli: "Joo-o. Minkä takia he ovat ystäviä tai eivät ole ystäviä sun mielestä? Oliko ne ystäviä?" (rohkaisevasti)

poika 1: "Mmmm"

Juuli: "Sano vaan"

Poika 1: "Ei ne oikeestaan ystäviä ollu vaan käskyläisiä"

Kaikki keskustelumme oppilaiden kanssa eivät olleet pelkästään opettajajohtoisia, vaan onnistuimme pienentämään meidän ja oppilaiden välistä etäisyyttä juttelemalla heidän kanssaan omista tunteistamme ja ajatuksistamme esimerkiksi Disney-elokuvista tai ihan arkisista asioista. Elokuvakasvatuksessa aikuisen läsnäolo on tärkeää, sillä lapset kokevat, että saavat jakaa ajatuksiaan avoimesti. (Kovanen ym. 2013, 11).

(Kerta 2)

Juuli: "Mitäs muita Disney-leffoja te olette nähny?"

tyttö 1: "Mä oon ainaki nähny kaikki.. pienenäkö mie tykkäsin prinsessoista ni mä ömm katoin kaikki prinsessaleffat"

Juuli: "Joo. Onks sulla sieltä joku lempparileffa?"

tyttö 1: "Ei"

Juuli: "Joo ne on kyllä hyviä kaikki"

poika 2: "Mie olen kattonu hirveesti Disney-elokuvia. Mie oon kattonu sen uusimman elokuvissa."

Juuli: "Joo"

Kirsi: "Mikäs se sen nimi oli?"

poika 2: "Zootopia"

Tuntui, että oppilaat nauttivat siitä, että heitä kuunneltiin, minkä pystyimme osoittamaan esimerkiksi tarkentavilla kysymyksillä ja kommenteilla. Näytti siltä, että ymmärsimme oppilaita, sillä kiteyttäessämme heidän ajatuksiaan omin sanoin, he ilmehtivät ja elehtivät hyväksyvästi. Saimme yleensä pidettyä keskusteluissamme

yhteisymmärryksen puhumalla lasten maailmaan sopivalla tavalla esimerkiksi kertoen tarpeeksi konkreettisia esimerkkejä ajatuksistamme.

(Kerta 2)

Kirsi: "No niin! Eli siis aika monet ottais sellasen kaverin joka ois jollain tapaa mukava olla.. tai silleen et se ois mukava sen seurassa olla tai sitte ehkä siitä ois jotain apua.. niinkö.?"

oppilaat: "Mmm-m"

8.2 Oppilaiden monilukutaidon valmiudet

8.2.1 Oppilaiden taito kriittiseen ja analyttiseen ajatteluun

Kriittisen ajattelun taidot voivat kehittyä monilukutaidon avulla, sillä monilukutaitoa harjoitettaessa keskitytään myös eettisiin ja esteettisiin kysymyksiin (POPS 2015, 21.) Osa lapsista tuntui osaavan analysoida, kuvailla ja nimetä ystävyysuhteita, joten uskomme, että ainakin osalla oppilaista oli monilukutaito alkanut kehittyä. Tämä tuli esille eritoten toisella elokuvakasvatuskokeilukerralla Samaa mieltä - eri mieltä- tehtävässä. Harjoituksessa Kirsi esitti ystävyteen liittyviä väitteitä, joihin lapset reagoivat olemalla samaa mieltä seisten tai eri mieltä menemällä kyykkyy. Eräs tyttö osasi perustella mielipiteitään selkeästi perustellen.

(Kerta 2)

Kirsi: "Okei... Mut hei miten niinku tälleen oikeassa elämässä? Tunnistatteko te aidon ystävyden helposti?"

oppilaat: "Joo-o ymmm.. eeh..."

tyttö 1: "No siks koska se on aika hankala tunnistaa koska yleensä ihmiset voi valehdella"

Huomasimme myös, että osa oppilaista osasi kuvailla ystävästymisen tapahtuvan pikkuhiljaa. Tämä ajatus tuli esille esimerkiksi ensimmäisen kerran tehtäväpapereista ja

toisen kerran litteroinnista. Esimerkiksi Nalan ja Timonin suhde nähtiin ensin tietyin osin kielteisessä valossa, mutta heidän tutustuessaan paremmin toisiinsa, välit lämpenivät. Ehkäpä osa lapsista ymmärtää suhteiden syventyvän ajan kanssa. Usein tämä ajatus ei näy lapsille suunnatuissa elokuvissa tai kirjoissa, joissa tapahtumat etenevät nopeasti ja ystävyys voi syntyä alta aikayksikön. Myös meidän valitsemissamme elokuvissa osa ystävyyssuhteista kehittyi ja syveni melko pikaisesti. Esimerkiksi *Frozenissa* Anna tapaa yhtäkkiä Olaf-lumiukon, ja heistä tulee lähes heti ystäviä. Osa oppilaista huomasi Disney-elokuvasta liioittelua, juurikin ystävyys suhteiden syntyä näkökulmasta. Elokuvakasvatuksessa yksi tavoitteista onkin muuttaa elokuvan katsomistapaa analyyttisemmäksi ja kyseenalaistavammaksi (Kovanen ym. 2013, 10). Oikeassa elämässä ystävyys ja ystäväystyminen ei aina ole yhtä helppoa kuin jotkut elokuvat antavat ymmärtää.

(Kerta 2)

tyttö 1: "No voihan olla niin hyvä ihminen. Niin voi olla oikeasti sellainen et vois olla oikeasti sellanen... mut yleensä sellasia ihmisiä ei ole"

Kirsi: "Miksi sinusta tuntuu siltä että ei yleensä ole ..."

tyttö 1: "No.. Yleensä ihmiset on aika itsekkäitä."

Kyseinen analysointi voi osaltaan kertoa siitä, että lapset ymmärtävät disneyfikaation piirteitä. Disneyn välittämä kuva elämästä on joltain osin siloteltu ja kaunisteltu. Hahmot ovat moraaliltaan täydellisiä, hyvyys ja rakkaus voittavat ja paha saa palkkansa. (Nikolajeva 2005, 230.) Kyvyt tutkia elokuvia syvällisesti ja tarkastella disneyfikaatiota ovat osoitus oppilaiden monilukutaidoista; taidot tulkita, tuottaa ja arvottaa kaikenlaisia viestejä auttavat ymmärtämään viestimisen monimuotoisuutta ja niiden kulttuurisia piirteitä. Tämä auttaa oppilaita rakentamaan identiteettiään vahvalle pohjalle. (POPS 2015, 22.)

Oppilaiden empatiataidoista kertoi se, että moni heistä osasi asettua Disney-elokuvien hahmojen aseisiin. Keskusteluissa kävi ilmi, että he miettivät, miltä tuntuisi, jos itselle tapahtuisi samalla tavalla kuin jollekin hahmolle. Empatia on keskeinen piirre ystävyyttä miettiessä ja se kehittyy lapsilla kokemusten myötä. Leikki-iässä lapsen ystävyyttä määrittää vahvasti toimintakeskeisyys, mutta hänen siirryessä kouluun, ystävyteen alkaa muodostua

enemmän toisen kuuntelemista, kaveriin luottamista ja empaattisuutta (Bukowski, Motzoi & Meyer 2011, 218; Howe 2010, 98 - 99).

Lopuksi huomioimme lasten ajattelun kypsyyttä kykyinä analysoida Disney-elokuvien lopetusta eri näkökulmista. Tämä tuli esille erityisesti viimeisellä elokuvakasvatuskokeilun kerralla. Oppilaat tarkastelivat tarinan lopetusta miettien sitä eri hahmojen kannalta, esimerkiksi sitä, miksi loppu oli onnellinen suurimmalle osalle hahmoista.

(Kerta 3)

poika 1: "Noo, koska kaikki sai olla onnellisia... semmosia, minkälaisia ne oli."

Juuli: "Sanoppa vaan vielä."

poika 1: "Kaikki sai olla onnellisia ja semmosia, minkälaisia ne on. -- Niin sitte se muuttu karhuksi. Noo, sitte ku se muuttu takas ihmiseksi niin sitte se varmaan halus niin olla ku Koda."

poika 2: "Se halus olla sen Kodan kans ja sitte se sano, sen veli...ei vaan sen kaveri. Niin se sano, että sää voit olla karhu vaikka.. .Tai sää saat olla karhu niinku ennenki."

8.2.2 Oppilaiden ajattelu konkreettista ja toimintakeskeistä

Ensimmäisellä elokuvakasvatuskokeilun kerralla huomasimme, että keskusteluissa ja tehtävien vastauksissa ystävyyttä tai sen puutetta perusteltiin melko usein *Leijonakuningas*-elokuvan dramaattisten ja toimintakeskeisten kohtausten kautta. Scar halusi tappaa Mufasan, joten he eivät olleet ystäviä. Nala puolestaan halusi syödä Timonin ystävän Pumban, jolloin he eivät monen mielestä voineet olla ystäviä, vaikka he saivat välinsä selvitettyä myöhemmin. Voi olla, että dramaattisimmat ja tunteita herättävät kohdat jäivät lapsilla parhaiten mieleen, jolloin niiden analysoiminen oli heille helpointa.

(Kerta 1)

Juuli: "Mmm... Tuota käytiinkö me jo läpi Mufasa ja Scar?"

oppilaat: "Joo tai siis ei"

Juuli: "No käydään vielä se läpi elikkä oliko ne ystäviä?"

oppilaat: "Eii"

Juuli: "Joo. Miksi ei?"

poika 7: "Koskaa... Scar oli ilkeä"

tyttö 2: "Aluksihan ne oli veljiä ja sitte Scar heitti ja tappo sen samalla kun se tippu sieltä jyrkänteeltä ja ne eläimet juoksi sen päältä"

Toisaalta herää kysymys siitä, määrittelevätkö lapset ystävyyttä ja sen puutetta oikeassakin elämässä pelkästään yksittäisten tapahtumien kautta, vai osaavatko he nähdä ystävyuden jatkumona ja muuttavana. Kyseinen kysymys heräsi myös toisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla, kun katsoimme *Frozenin*. Keskusteltaessa ystävydestä sen olemuksesta, yksi lapsista ajatteli, että päähenkilö Elsa oli huono ystävä, koska hän jäädytti Annan sydämen, vaikka ei niin tarkoittanut tehdä. Osasiko oppilas ajatella, että ystävä voi vahingossa satuttaa toista, vaikka tarkoittaisi hänelle hyvää?

Osa oppilaista tarvitsi Disney-elokuvasta konkreettisia esimerkkejä mielipiteensä esiin tuomiseksi. Toisaalta esimerkkien tarvitseminen ei yksinään osoita konkreettista ajattelumallia. Se voi kertoa siitä, että lapsi on kyllä osannut tulkita elokuvien kohtauksia analyttisesti, mutta häneltä on puuttunut niiden yhdistäminen omiin kokemuksiin ja havaintoihin oikeasta elämästä.

(Kerta 2)

Kirsi: "Että aidon ystävyuden tunnistaa helposti. -- No sieltä."

poika 1: "No äh... Siksi sitä ei huomaa kunnolla koska sehän huijas sitä Annaa see kukas se oli Hannn..."

Kirsi: "Se Hans?"

poika 1: "Niin. Se halus tappaa sen.. Eka se oli huijas ja sitte se oli ystävä..."

Toisella elokuvakasvatuskokeilukerralla keskustelimme lasten kanssa siitä, voiko olla oikeasti niin hyviä ystäviä kuin elokuvassa. Erään tytön mukaan oikeassa elämässä voi olla hyviä ihmisiä, mutta yleensä sellaisia ei ole olemassa. Hän jatkaa kertomalla, että yleensä ihmiset ovat itsekkäitä. Tytön ajatukset olivat melko mustavalkoisia; lähes kaikki ihmiset ajattelevat vain itseään. Ajatteleekohan hän omien kokemustensa kautta ihmisten lähes aina olevan itsekkäitä vai osaako hän sittenkin tulkita disneyfikaation piirteitä (liioittelua ystävyiden hyvydestä) ja verrata niitä oikeaan elämään, joka on usein karumpaa kuin elokuvien ystävyudet?

Frozen- elokuvan yhteydessä, toisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla, Kirsi kysyi kuka hahmoista olisi lasten mielestä mieluisin kaveri oikeassa elämässä. Vastauksia tuli laidasta laitaan, mutta eniten kaverin valintaan vaikutti hahmon hauskuus ja hyödyllisyys. Mielenpitoiset voivat kertoa siitä, että lasten ajattelu on vielä melko konkreettista ja toimintakeskeistä, sillä luonteenpiirteitä ei mainittu lainkaan. Vaikeus kuvata ystävyiden sisäisiä ominaisuuksia sopii hyvin yhteen Piaget'n teoriaan ajattelun kehittymisestä; lasten ajattelu kehittyi konkreettisesta pikkuhiljaa abstraktimpaan (McLeod 2010). Tutkimukseen osallistuneet lapset ovat vasta siirtyneet leikki-ikästä varhaiseen kouluikään, joten voidaan olettaa, että abstrakti ajattelu on vasta alkamassa kehittymään.

(Kerta 2)

Kirsi: "--Kenen kanssa sie haluaisit näistä hahmoista joita sie tässä elokuvassa nyt näit niin, kenen kanssa sie haluaisit olla ystävä? -- Kuka ois hyvä kaveri..?"

poika 1: "Mmmm... Se Kristof. -- Siksi koska se on hyvä ajamaan kelkalla"

Kirsi: Eli siitäki ois varmaan apua sitten..? Sieltä.

poika 5: "Olaf. Koska se oli hauska"

poika 6: "Lumimörkö. koska se on iso niin kukkaan ei uskalla tulla kiusaamaan."

Kirsi: "No niin!... Eli siis aika monet ottais sellasen kaverin joka ois jollain tapaa mukava olla.. tai silleen et se ois mukava sen seurassa olla tai sitte ehkä siitä ois jotain apua... niinkö..?"

oppilaat: "Mmm-m"

8.2.3 Oppilaiden yksilöllisyys

Kaikkien kolmen elokuvankatselukerran aikana saimme nähdä laajan skaalan erilaisia oppilaiden piirteitä, jotka nimesimme kokoavasti yksilöllisyyden alle. Yleisesti ottaen huomasimme oppilaista keskinäisiä eroja motivaatiossa, taidoissa, kilpailuhenkisyydessä sekä siinä kuinka erilaisiin asioihin oppilaat kiinnittivät huomiota Disney-elokuvassa.

Erot oppilaiden motivaatiossa näkyivät erityisesti tehtäviä tehdessä. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla, kuvametsästyksen aikana, kaikki etsivät mielellään kuvia, mutta vain osa keskittyi kunnolla myös tehtäväpaperissa oleviin kysymyksiin. Kaikista motivoituneimmat oppilaat kyselivät tarkentavia kysymyksiä tehtäviin liittyen, halusivat onnistua tehtävissä mahdollisimman hyvin ja osallistuivat innostuneesti keskusteluihin. Heikommin motivoituneet oppilaat ottivat osaa keskusteluihin vähemmän innokkaasti, vastasivat tehtäväpaperin kysymyksiin lyhyesti, eivät keskittyneet tehtäviin ja asennoituivat niihin välinpitämättömästi.

(Kerta 1)

(kaksi poikaa tulee näyttämään tehtäväpapereitaan)

pojat: "Tehty!"

Juuli: "Okei hyvä! Ootteko te.. ootteko.. teän pitäis perustella tänne miksi tai miksi ei.."

pojat: "Voiii..."

Juuli: "No... Teillä on tässä vielä aikaa, viis minuuttia aikaa, käykää vähän kattomassa. Ainaki joihinki kerkeätte kattoo"

pojat: "No mennäänkö tuonne..." (lähtevät paikalta)

Osasimme odottaa, että toisen ja kolmannen luokkien oppilaiden kirjoitustaidot eivät ole vielä kovin kehittyneet ja kirjoittaminen voi olla hidasta. Huomasimme kuitenkin, että oppilaiden keskinäiset erot kirjoitustaidossa olivat yllättävän suuret. Esimerkiksi ensimmäisen kerran tehtäväpaperiin jotkut oppilaista ehtivät vastaamaan kaikkiin kysymyksiin kokonaisilla lauseilla, kun taas osa sai kirjoitettua vähäsanaisen vastauksen

vain muutama kysymykseen. Lisäksi erot kirjoitusasuissa olivat huomattavia. Siinä missä yksi kirjoitti selkeillä kirjaimilla, toisen kirjoituksesta sai hädin tuskin selvää.

(Kerta 1) tehtäväpaperi vastauksia kysymyksiin:

Ovatko hahmot ystäviä? Miksi / miksi eivät?

paperi 1. "nala ja simba. ystävät"

paperi 2. "ystäviä"

paperi 3. "Simba ja nala ovat ystäviä koska olivat pentuina yhdessä"

paperi 4. "Simba ja Nala ovat pari ja ystäviä olivat lapsina"

Kaikkien harjoitusten lopuksi keskustelimme yhdessä tehtävän aiheesta ja näiden keskustelujen kautta nousivat esiin oppilaiden analysointitaitojen ja keskustelutaitojen erot. Erityisesti toisella kerralla, Samaa mieltä - eri mieltä- tehtävässä, osa oppilaista kykeni analysoimaan Disney-elokuvan hahmojen liioiteltuja piirteitä, kuten epäitsekkyyttä, ja perustelemaan havaintonsa omilla ajatuksillaan oikeasta elämästä. Toiset pystyivät perustelemaan ajatuksiaan, kertomalla elokuvasta konkreettisen esimerkin ajatuksensa taustalle. Suurelle osalle porukasta sanallinen ilmaisu tuotti kuitenkin vaikeuksia. Tähän voi tosin olla syynä aihe; onko suurin osa aikuisistakaan miettinyt tai kyennyt selittämään ystävyyttä ja sen muodostumista? Aaltonen kumppaneineen (2011, 33) totesi, että lapselle ystäväystymisen kuvailu voi olla vaikeaa, koska syy on liian abstrakti tai suhteen analysointi ei ole tarpeeksi pitkällä. Toisaalta oppilaita saattoi jännittää ajatusten jakaminen isommalle ryhmälle. Olisiko kyseessä voinut siis olla ryhmäpaine?

(Kerta 1)

poika 2: -- "Mikä tää Timon ja Nala on..?"

Kirsi: "Se oonn.. Kakkonen."

poika 2: "Tiedän mutta ... Emmä osaa mieltä onko ne kavereita vai ei."

Kirsi: "Hmm... No onko se helpompi mieltä sitten sitä kautta että niiden käytöstä vaikka ensin, että onko se käytös niillä semmosta ystävälle sopivaa"

poika 2: "Eei..."

Kirsi: "Miksi ei?"

poika 2: "No koska... Koska se Nala yritti hyökätä niitten kimppuun!"

Erityisesti ensimmäisellä kerralla osa oppilaista otti kuvametsästyksen selkeästi kilpailun kannalta. Nämä vahvasti kilpailuorientoituneet tekivät tehtävät todella nopeasti ja ihmettelivät toisten hitautta. Erityisesti tytöillä tämä kilpailuhenkisyys näyttäytyi siten, että vaikka tehtävä oli tarkoitus tehdä pareittain ja keskustella vastauksista, eivät tytöt pukahtaneet toisilleen sanaakaan ja osa teki tehtävää muutenkin yksin. Meidän tutkijoina olisi pitänyt tähdentää tätä yhdessä työskentelyä enemmän ja korostaa, ettei ole kyseessä kilpailu.

(Kerta 1)

pojat: "Ettekö te oo vielä tuon pitemmällä?"

avustaja: "Antakaa toisten tehdä."

Ehkä mielenkiintoisimmiksi havainnoiksi videointien ja tutkijapäiväkirjojen pohjalta muodostuivat oppilaiden yksilöllisyydestä ne, millaiset asiat Disney-elokuvaa katsottaessa naurattivat eri lapsia ja mitkä asiat elokuvasta lopuksi jäivät mieleen. Poikia huvittivat elokuvan väkivaltaiset kohtaukset ja tyttöjä sosiaalisesti kiusalliset tilanteet elokuvan hahmojen välillä. Kaikki nauroivat elokuvissa esiintyneille hauskoille hahmoille (Timon ja Pumba, Olaf - lumiukko, Koda, Taukki ja Tsoukki) ja heidän kommelluksilleen.

(Kerta 1)

Ote Kirsin tutkijapäiväkirjasta: Tyttöjä ja poikia nauratti osin erilaiset asiat. Esimerkiksi poikia nauratti enemmän väkivalta. Tytöt haluavat jakaa kokemuksiaan muiden kanssa myös keskustellen, esim. supisivat keskenään Mufasan kuollessa ja romanttisissa kohtauksissa. → tunteellisissa kohtauksissa.

Elokuvan katselun jälkeen käytiin jokaisella kerralla pieni keskustelu siitä, mitä jäi mieleen, mikä oli mieluisin hahmo ja niin edelleen. Suurin osa kertoi hassuista tapahtumista ja naurunaiheista. Ensimmäisen ja viimeisen kerran elokuvissa oli vahvassa asemassa päähenkilön vanhemman kuolema. Ehkä meidän elokuvakasvattajien, olisi se pitänyt ottaa enemmän esille sillä, vain muutama oppilas kommentoi tätä aihetta. Elokuvissa nämä kohtaukset olivat hyvin tunteellisesti värittyneitä, joten oli yllättävää, ettei niitä mainittu enempää. Olimme odottaneet tällaisten kohtausten herättävän enemmän keskustelua. Miksi oppilaat eivät siis maininneet surullisia kohtauksia tämän enempää? Vaikuttiko se, että Disney-elokuvissa yleensä pyritään surullisesta kohtauksesta pääsemään yli sitä seuraavalla kepeämmällä kohtauksella. Nykyajan lastenelokuvat hyödyntävän kaiken kaikkiaan enemmän itseironiaa ja ylipäätään huumoria, jolloin vaikeat kohtaukset saattavat jäädä sivurooliin. (Nummelin 2005, 406 - 407.) Toisaalta oppilaiden reaktioissa ja kommentoissa saattoi olla taustalla jonkinlainen ryhmäpaine? Kokevatko oppilaat, että jos he mainitsevat tällaisia tunteellisia kohtauksia itselleen merkittäviksi, heidät nähtäisiin “nynnyinä”?

Ryhmäpaineen vaikutuksiksi voidaan nähdä myös joidenkin oppilaiden halu vastata mahdollisimman hyvin tai se, että ei osallistuta niin innostuneesti, koska se olisi “epäsiistiä”. Toisin sanoen ryhmäpaine on voinut olla taustatekijänä sille, miksi jotkut olivat tehtäviin ja ajatusten jakamiseen motivoituneempia kuin toiset. Toisaalta opettajan on huomioitava se, että oppilaat ovat yksilöitä, joten kaikkea ei voi laittaa ryhmäpaineen “syyksi”. Erot oppilaiden kyvyissä, persoonallisuuden piirteissä ja temperamentissa ovat todella suuria, joten opettajalta vaaditaan oppilaisiinsa sekä heidän vahvuuksiin ja heikkouksiin tutustumista voidakseen huomioida nämä yksilöllisyydet opetuksessa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 95 - 96.)

8.2.4 Oppilaiden samanlaisuus

Videomateriaalia ja tutkijapäiväkirjojamme tarkastellessa huomasimme, kuinka elokuvien hauskuus loi oppilaiden keskuuteen yhteneväisyyttä. Oppilaat nauroivat yhdessä, katselivat toistensa reaktioita ja saattoivat jopa toistaa elokuvan hauskoja kommentteja. Useat hauskat kohtaukset liittyivät hahmojen kommelluksiin tai vitseihin. Toisaalta erityisesti poikia näytti naurattavan myös väkivaltaiset kohtaukset. Mistä tämä voisi kertoa? Suonisen (2012, 54) mukaan 10 - 12- vuotiaat tytöt ihmettelivät poikien ihailua väkivaltaisia taistelupelejä kohtaan. Voidaanko sama ajatus liittää väkivaltaa sisältäviin elokuvaan?

Miksi pojat tuntuvat kiinnostuvan väkivallasta? Syitä tähän voisi olla muun muassa poikien "nahistelukulttuuri" ja väkivallan näyttäytyminen voimakeinona sekä auktoriteetin kasvattajana, jolloin aihe voi tuntua pojista kiinnostavalta. Lisäksi erilaisten tutkimusten mukaan toiminta- ja väkivaltaohjelmat nostavat lapsen vireystilaa, minkä aikaansaannoksena on hyperaktiivista käyttäytymistä, levottomuutta sekä impulsiivisuutta. Väkivaltaiset sisällöt vaikuttavat myös lasten mielikuvitusleikkien sisältöihin (Salokoski & Mustonen 2007, 33; Ervasti 2012.)

Kolmannella elokuvakasvatuskokeilu kerralla Juuli keskusteli poikien kanssa siitä, mitkä kohtaukset *Karhuveljeni Koda*- elokuvasta jäivät mieleen. Kepeät ja huumoria sisältävät tapahtumat sekä hauskat hahmot olivat jokaisella päällimmäisenä mielessä.

(Kerta 3)

poika 1: "Mulla jäi mieleen se "laiha, läski". (viittaa Kodan pelleilyyn katsoessaan itseään "jääpeilistä")

(Pojat nauravat).

Juuli: "No sitte sieltä."

poika 2: "Mullaki jäi se "laiha, läski". "Laiha, läski", "laiha, läski". "

Juuli: "Kenen mielestä se oli paras kohtaus?... Kaikkien mielestä."

Tämä voi kertoa joko siitä, että pojat todella olivat samaa mieltä tai kenties ryhmäpaine sai kaikki vastaamaan samankaltaisesti. Kohtaukset olivat niitä, joiden aikana lapset saivat jakaa toistensa kanssa kokemuksia ja erityisesti nauraa yhdessä.

Kolmas samankaltaisuutta osoittanut asia liittyi oppilaiden mielipiteisiin. Kaikilla, mutta erityisesti toisella ja kolmannella kerralla, oppilaat olivat monista asioista samaa mieltä. Samaa mieltä - eri mieltä- tehtävässä oppilaat joko istuivat tai nousivat yksimielisesti. Tämä voi kertoa joko siitä, että oppilaat todella olivat samaa mieltä tai kysymyksessä oli ryhmäpaine toimia samoin kuin muut. Viimeisellä elokuvakasvatuskokeilun kerralla oli mielenkiintoista huomata, kuinka paljon pojat täydensivät toistensa lauseita ja ajatuksia. Tämäkin osoittaa sen, että he ymmärsivät, mitä toinen tarkoittaa ja osasivat näin asettua tämän asemaan.

8.2.5 Elokuvakasvatuskokeilukertojen ilmapiiri

Oli positiivista huomata oppilaille uudesta tilanteesta huolimatta, että ilmapiiri muotoutui kaikilla elokuvakasvatuskokeilun kerroilla vapautuneeksi ja rennoksi. Tämä onnistui, vaikka ensimmäisellä ja toisella kerralla alku saattoikin olla hiukan "jäykemmän" oloista. Koemme, että lasten rohkeus jakaa omia henkilökohtaisia ja osin arkoja kokemuksiaan ystävyystensä meidän kanssamme, oli merkki avoimesta ja sallivasta tunnelmasta. Tähän vaikutti luultavasti myös kummankin luokan jo muodostama positiivinen ryhmähenki. Oppilaat naureskelivat yhdessä ja osasivat selvästi myös kuunnella toisten ajatuksia; he eivät keskeyttäneet toisiaan eivätkä nauraneet toisten vastauksille.

Eryityisesti kolmannella kerralla oppilaat käyttäytyivät selkeästi rennommin; rupattelivat ennen varsinaista aloitusta keskenään ja tutkailivat puhelimiaan. He puhuivat myös tutkijalle vähemmän muodolliseen sävyyn. Mukavasta ja rennosta ilmapiiristä kieli myös se, että oppilaat ilmaisivat usein olevansa samaa mieltä toisten kanssa ja täydensivät toistensa ajatuksia omillaan. Tämä tuli ilmi erityisesti kolmannella kerralla, kun oppilaitakin oli vähemmän ja keskustelusta saatiin dialogisempi kuin kahdella edeltävällä kerralla.

(Kerta 3)

poika 1: "Se halus olla sen Kodan kans ja sitte se sano, sen veli....ei vaan sen kaveri. Niin se sano, että sää voit olla karhu vaikka.. .tai sää saat olla karhu niinku ennenki."

poika 2: "Se oli kans siinä se kuollu veli. Oli niinku kolme veljeä."

poika 3: "Ei ollu ku isä."

Erityisesti kolmannella kerralla oppilaissa esiintyi myös levottomuutta. Elokuvasvatuskokeilukerran aloitus ei ollut niin selkeä tällä kertaa, koska lapsia ilmestyi paikalle tiputellen. Tämä sai Juulin ymmälleen, ja hänen keskittymisensä kohdistui enemmän muun muassa vanhempien yhteystietojen keräämiseen kuin poikien "kaitsemiseen". On siis ymmärrettävää, että oppilaat keskustelivat keskenään alussa ennen kuin elokuvakasvatuskokeilun kerta on varsinaisesti alkanutkaan.

Oppilaiden levottomuus ja vaikeus keskittyä aiheeseen alkoi näkyä enemmän elokuvan katsomisen jälkeen, jolloin oli tarkoitus alkaa keskustella elokuvassa näkyneestä ystävydestä. Aiheeseen palaaminen tuntui olevan oppilaille hieman vaikeaa, sillä he olisivat mielellään pulisseet omiaan keskenään tai räplänneet kännyköitään. Aiheeseen päästytyä oppilailla oli aluksi vaikeuksia pysyä asialinjalla vastauksissaan ja osa ei jaksanut keskittyä keskusteluun vaan tutki kännykkää, jonka oli tarkoitus äänittää keskustelu. Keskustelun edettyä jonkin aikaa, oppilaat kävivät selkeästi levottomammiksi. Oppilaat tarvitsivat tauon, joten leikittiin Koda käskee (kapteeni käskee) leikkiä.

(Kerta 3)

Juuli: "-- Hei antakaa sen olla siinä" (tarkoittaa puhelinta, joka nauhoittaa keskustelua).

poika x: "Omg"

Kolmas eli viimeinen kerta ajoittui viikonloppuun, joten siihen osallistui vain niitä, jotka oikeasti halusivat viettää vapaa-aikaansa Disney-elokuvaa katsellen. Jostain syystä paikalle ilmestyi vain poikia. Tämä ajoitus ja toisaalta se, että osallistujina oli yhdeksän

kaveruspoikaa, saattoi vaikuttaa levottomampaan ilmapiiriin. Tilannetta vaikeutti entisestään se, että Juuli joutui yksin ohjaamaan viimeisen kerran, Kirsin ollessa sairaana. Pojilla oli kuitenkin halua osallistua viimeiseen elokuvakasvatuskokeilun kertaan ja heiltä saatiin paljon mielenkiintoisia kommentteja ja analyysiä esimerkiksi elokuvan lopetuksesta.

8.3 Ystävyyden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta

Opettajana, eritoten elokuvakasvattajana kehittymisen tarkastelun lisäksi tulkitsemme lasten ajatuksia ystävydestä, joita he ilmaisivat Disney-elokuvien innoittamina. Löysimme kolme taustatekijää ystävyiden muodostumiseen tai muodostumattomuuteen, jotka kuvaavat nimenomaan lasten omia käsityksiä aiheeseen liittyen. Näitä ovat ympäristön vaikutukset, positiiviset teot ja tunteet sekä negatiiviset teot ja tunteet.

8.3.1 Ympäristön vaikutukset

Ystävyiden syntyyn vaikuttaa lasten mukaan esimerkiksi sattuma, perheside ja yhdessä koetut tapahtumat. Kaikki tekijät voidaan nähdä yksilön sosiaalisen ympäristön kautta; ihmiset tulevat joko sattumalta tai tarkoituksella osallisiksi yksilön elämään. Siinä missä voit tavata toisen ja tutustua häneen sattumalta olemalla oikeassa paikassa oikeaan aikaan, voit myös ystäväystyä melkein pä ennalta - arvattavasti esimerkiksi sisarukseesi, sillä olette samaa perhettä.

(Kerta 1) Tehtäväpaperivastaus Mufasa ja Simba: On ystäviä koska kuuluvat samaan perheeseen.

Yhdessä koetut tapahtumat ovat myös sosiaalisen ympäristön aikaansaannos. Yhdessä vietetyt hetket luovat ystävien välille yhteyden, joka ajan kanssa vahvistuu. Howen mukaan

(2010, 98 - 99) lapset odottavat ystävydeltä erityisesti yhdessäoloa ja leikkejä. Tekeminen ja pelkkä oleminen toisen lähellä saavat aikaan yhteenkuuluvuuden tunteen.

(Kerta 1)

poika 4: "Koskaa.. Ne leikki ja niin oli paljon yhdessä" (Simba ja Nala)

Hahmojen otettu tai annettu rooli nousi jokaisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla yhdeksi syistä siihen, miksi ystävyys muodostui tai jäi muodostumatta. Ihmissuhteissa roolit vaikuttavat siihen, millaisessa valossa näemme itsemme. Roolin muodostuttua, synnyttää se kanssaihmisissä reaktioita kuten kunnioitusta tai kielteisessä muodossa esimerkiksi halveksintaa. (Putous & Susipolku, Ryhmädynamiikka ja ryhmän ohjaaminen, 9 - 10.) Tunteet ja ajatukset toisen roolista voivat joko edesauttaa tai estää toiseen tutustumista ja ystävyden syntymistä.

Elokuvakasvatuskokeilun kerroilla moni perusteli ystävyyttä tai sen puutetta monenlaisten roolien kautta; pelastaja ja pahis, kuninkuus ja alamaisuus, isä ja poika, pelastaja ja pahis, sisarukset sekä avunsaajat. Erityisesti ensimmäisellä kerralla roolit tuntuivat olevan keskeisiä tekijöitä ystävyydelle. Mufasa ja Simba olivat ystäviä, koska he olivat isä ja poika, Scar ja hyeenat eivät olleet ystäviä toisilleen Scarin ollessa pahis ja käskyttäessään heitä sekä nähdessään heidät alamaisinaan.

(Kerta 1)

Juuli: "--Oisko muitaki perusteluita sitte... siihen miksi Mufasa ja Simba oli ystäviä? "

tyttö 2: "No kun Simba oli Mufasan poika. "

Toisella kerralla perhesuhteet tulivat jälleen mainituksi, kun Annan ja Elsan ystävyyttä määriteltiin sisarussuhteen kautta. Kolmannella kerralla puolestaan sadutuksen yhteydessä Koda kuvailtiin pelastettavien hirvien, Tsoukin ja Taukin, kaverina ja roolit olivat taas näkyvillä pelastajan ja avunsaajien näkökulmista.

(Kerta 2)

Kirsi: “-- Anna ja Elsa miksi ne on ystäviä?”

poika 8: “Mmm ne on siskoja ja tosi läheisiä.”

Lasten mielestä ystävyys muotoutuu pidemmän ajan kuluessa, mikäli tietyt kriteerit täyttyvät. Ensimmäisellä kerralla, *Leijonakuningas*- elokuvan ystävyksiä pohdittaessa, oppilaat nostivat esiin huomion, että Simba ja Nala ystävästyivät jo pentuina. Oppilaat näkivät, että näiden hahmojen ystävyys oli säilynyt huolimatta ajasta, jolloin hahmot olivat erossa. Tässä nähtiin jaetun historian olevan merkittävä tekijä ystävydessä. Samoista hahmoista mainittiin myös se, että ne tunsivat toisensa hyvin, mikä helpotti osaltaan luodun suhteen säilymistä ja vahvistumista.

(Kerta 1)

joku tyttö: “No kyllähän ne lapsena leikki hirveesti ja sitte aikuisenaki ne kävi kaikissa paikoissa ja lapsen teki... “

Suhteen vastavuoroisuus ja osapuolten oleminen omana itsenään nähtiin myös merkittävinä tekijöinä. Salmivalli (2005, 35) mukaan eräät ystävyden tärkeimmistä piirteistä ovat vastavuoroisuus ja lämpimät tunteet toista kohtaan. Jokaisella elokuvakasvatuskokeilun kerralla hahmojen ystävyttä ja ystäväystymistä perusteltiin muun muassa sillä, että hahmot auttavat ja huolehtivat toisistaan. Kolmannella kerralla, oppilaiden katsottua elokuvan *Karhuveljeni Koda*, esiin nousi mainintoja siitä, kuinka tärkeää on saada olla oma itsensä. Tämä nähtiin myös yhtenä perusteluna sille, miksi elokuvan loppu oli hahmojen kannalta onnellinen; Koda ja Kenai saavat pysyä yhdessä, omina itsenään.

(Kerta 3)

poika 1: “Kaikki sai olla onnellisia ja semmosia, minkälaisia ne on.”

Ensimmäisellä kerralla, katsottuamme *Leijonakuninkaan*, oppilailla oli ristiriitaisia ajatuksia siitä, olivatko Scar ja hyeenat ystäviä. Toisten mukaan ne eivät missään nimessä olleet ystäviä, vaan kuningas ja tämän käskyläiset, mutta toisten mukaan ne olivat ystäviä, joiden ystävyys ei säilynyt. Yleensä ystävyys ajatellaan olevan vahva ihmissuhde, johon osapuolet ovat yhtä sitoutuneita (Repo 2015, 122). Scarin ja hyeenojen ystävyys hajoamiselle nähtiin syiksi muun muassa, että Scar piti itseään parempana kuin hyeenoja ja kohteli heitä huonosti. Toisin sanoen, lasten mielestä ystävyys säilymisen kannalta on tärkeää myös, että suhteen osapuolet ovat keskenään tasavertaisia.

(Kerta 1)

tyttö 2: "Se Scar vaan pyys niitä alamaiseksi ja oli muka kuningas --"

poika 1: "Ei ne oikeestaan ystäviä ollu vaan käskyläisiä"

8.3.2 Positiiviset teot ja tunteet

Kysyimme jokaisella kerralla kysymyksen Disney-elokuvan hahmoihin liittyen: miksi hahmot ovat ystäviä? Lapset perustelivat vastauksiaan kaikista eniten juuri positiivisilla teoilla. Tällaisia tekoja olivat sellaiset pyyteettömät teot, joihin ei odoteta vastapalveluksia, kuten auttaminen. Hakovirta ja Rantalaiho (2012, 92) toteavat, että tärkeää ystävydessä on osapuolten luottamus toisen hyväntahtoisuuteen ja aitouteen.

(Kerta 1)

Juuli: "No onko hahmojen käytös ystävälle sopivaa? --"

poika 6: "On, koska.. Ne auttoivat toisiaan ja työskenteli yhdessä."

Lasten ajatukset ystävydestä tuntuivat olevan vahvasti toimintaan painottuneita. Tässä ei

näkynyt eroja tyttöjen ja poikien välillä. Auttaminen, toisesta huolehtiminen ja kiltti käytös toista kohtaan riittivät lasten mielestä yksistään jo ystävyysiksi. Tämä näkyi muun muassa sellaisten suhteiden nimeämisenä ystävyysiksi, joita me tutkijat itse emme olisi välttämättä mieltäneet ystävyysiksi. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla tehtäväpaperien vastauksissa, *Leijonakuningas*- elokuvan hahmot Simba ja Rafiki todettiin ystäviksi sen vuoksi, että Rafiki auttoi Simbaa. Meille tutkijoille näiden hahmojen välinen suhde ei näyttäytynyt ystävyysena vaan ennemminkin sankari - neuvonantaja -suhteena. Ehkäpä lapselle ystävyysmuodostamiseen ja määrittelyyn riittää kertaluontoinen mukava ele, mutta aikuinen voi ymmärtää asian moniulotteisempaan. Aaltonen kumppaneineen (2011, 32) toteaa, että kaikkia ystävyys-suhteita ei koeta samanarvoisiksi. Ehkä lasten ajattelussa moinen jaottelu ei ole vielä kovin kehittynyt?

Erityisesti toisella kerralla kysyttäessä oppilailta heille mieleisiä ystäviä *Frozen*- elokuvasta, suuri osa perusteli valintojaan hahmon taidoilla, eli kyvyillä tehdä positiivisia tekoja. Tämä ei välttämättä kerro valitsevatko lapset ystäviään oikeastikin enemmän toiminnan kautta, mutta oli mielenkiintoinen huomio. Ehkä lapset eivät elokuvan aikana samaistuneet hahmoihin tunnetasolla, joten he kiinnittivät huomionsa siihen, mikä oli selvemmin nähtävissä; tekoihin ja toimintaan. Voi myös olla, että lasten ollessa vielä jossain määrin leikki-ikäisiä ja toimintakeskeisiä, määrittänyt heille ystävyys myös oikeassa elämässä tekojen kautta muun muassa pelien ja leikkien merkeissä, kuten Howe (2010, 98 - 99) toteaa.

(Kerta 2)

(Kirsi on kysynyt kuka olisi elokuvan hahmoista mieluisin ystävä)

poika 4: "No varmaan se poro"

Kirsi: "Joo-o, miksi?"

poika 4: "Koska seki on hauska ja (epäselvää) sillä voi ratsastaa, se on kiva"

Kirsi: "Mmm-m."

tyttö 1: "No siis Elsa ja Olaf. Olaf on hassu ja sitte Elsa... sitte jos me ei päästäis jonku yli ni se vois tehdä sen niin että me päästäis sen yli.."

Kirsi: "Joo... "

Bukowskin ja hänen kumppaneidensa (2011, 218) mukaan vielä alaluokkalaisten lasten ystävyys voi perustua lähinnä yhdessä leikkimiselle eli toiminnalle. Tässä mielessä omat löydöksemme vastaavat paljolti aikaisempia tutkimuksia; lasten ystävyys on toimintakeskeistä, joten se näyttäytyy myös heidän ajatuksissaan sellaisena.

Tutkimukseemme osallistuneet lapset kuvailivat ystävyysmuodostumista monien myönteisten tunteiden kautta; positiivinen asenne, ystävällisyys, toisesta tykkääminen ja hyväksyminen hänet omana itsenään sekä yhdessäolosta nauttiminen luovat siteen ystävyysväleille, joka edesauttaa toiseen tutustumista ja sitä kautta myös suhteen syventymistä.

Ystävyys voidaan ajatella olevan yksi rakkauden muoto. Ystävyys toimimiseksi vaaditaan erilaisia tekoja, tietoja ja taitoja. Siihen kuuluvat lämpimät tunteet toista kohtaan; ikävä ja ilo toisen jälleennäkemisestä ovat näistä esimerkkejä. (Määttä & Uusiautti 2014, 33, 126.) Erityisesti ensimmäisellä kerralla tehtäväpapereita lukiessa huomasimme, että monet ystävyysvahteet hahmojen välillä määriteltiin erilaisten tunnekokemusten kautta. Keskeisin tunne näytti olevan ystävällisyys. Tämä tuli esille muun muassa Simban ja Mufasan sekä Timonin ja Pumban suhteissa.

Viimeisellä kerralla Juuli kysyi pojilta, miten ystävästä voi huolehtia. Yksi pojista vastasi seuraavalla tavalla.

(Kerta 3)

poika 2: "Nooo, noo, olla sille ystävällinen --"

Ystävällisyys nousi siis jälleen esille. Mitä oppilaat liittävät ystävällisyyden ajatukseen? Onko kyseinen ominaisuus lapsille pelkästään tunne, vai myös positiivinen teko toista kohtaan? Usein ajatellaan että, tunteet ja teot kulkevat käsi kädessä ja limittyvät toisiinsa. Ystävällisyys osoittaa parhaimmillaan, että arvostat toista sellaisena kuin hän on ja samalla kohtelet häntä niin kuin toivoisit että hän kohtelisi sinua.

8.3.3 Negatiiviset teot ja tunteet

Joistakin elokuvien hahmoista oppilaat totesivat heti, että he ovat "pahiksia", eikä heidän kanssaan voinut olla ystävä. Esimerkiksi ensimmäisellä ja toisella kerralla elokuvissa esiintyi todella viheliäisiä hahmoja, jotka huijasivat päähenkilöitä ajaen omaa etuaan. Huijaaminen, oman edun ajaminen, toisen kohtelu huonosti ja vallan väärinkäyttö nähtiin tekoina, jotka estivät tai vähensivät ystävyyttä.

Ensimmäisellä kerralla, *Leijonakuningas*- elokuvassa päähenkilöitä vastassa olivat Scar ja hyeenat. Scar nähtiin suoraan päähenkilöiden vihollisena, mutta hänen ja hyeenojen suhde oli mutkikkaampi.

(Kerta 1)

Poika 1: "Ei ne oikeestaan ystäviä ollu vaan käskyläisiä"

poika 2: "Se (Scar) kutsu niitä idiooteiksi!"

Oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että Scar ei ollut hyvä ystävä hyeenillekaan, käskyttaessään niitä, käyttäessään niitä oman etunsa ajamiseen ja kohtelemalla niitä huonosti. Lopuksi todettiin, että Scarin ja hyeenojen mahdollinen ystävyys loppui, kun Scar yritti huijata itsensä pulasta lavastamalla hyeenat syyllisiksi omiin tekoihinsa.

Toisella kerralla, *Frozen*- elokuvan hahmo Hans esiintyi aluksi päähenkilö Annan ystävänä, mutta osoittautuikin lopulta viholliseksi. Oppilaat paheksuivat vahvasti tällaista kaksinaamaisuutta ja huijaamista. Monet perustelut sille, ettei Hans ollut Annan ystävä, sisälsivät huomion huijaamisesta ja oman edun ajamisesta.

(Kerta 2)

poika 8: "-- esimerkiksi tossa se vaan tutustumisessa se vaan alko narraan se se mikä sen nimi oli... Hannes, Hans.. Se vaan narras koko ajan."

Erityisesti toisella kerralla puhuttaessa ystävydestä ensin elokuvaan liittyvien väittämien avulla ja sitten yleismaallisilla kysymyksillä, oppilaat kertoivat myös omia kokemuksiaan ystävyden hajoamisesta sen vuoksi, että toinen oli huijannut tai esittänyt muuta kuin oli. Tämä epävarmuus toisen todellisesta luonteesta nähtiin suurena haittana ystävydelle ja sen muodostumiselle. Howe (2010, 99) oli huomannut, että lapset odottavat ystäviltaan erilaisia piirteitä kuten leikkisyyttä, uskollisuutta, aitoutta ja luotettavuutta. Tässä mielessä meidän löytömmme lasten käsityksestä ihmisten epäluotettavuuden haitallisuudesta ystävydelle, vastaa Howen huomioita.

Ilkeys, halu satuttaa toista, ahneus sekä kaksinaamaisuus olivat lasten mielestä asioita, jotka vaikuttivat siihen, miksi ystävyttä ei voi muodostua. Nämä piirteet tulivat esille sekä lasten tulkinnoissa elokuvan hahmojen suhteista kuin heidän henkilökohtaisista kokemuksista oikeasta elämästä. Hakovirta ja Rantalaiho (2012, 92) toteavat, että yksilön itsekkyyks ja muihin kohdistuva ylimielisyys ja välinpitämättömyys, ovat ystävyden muodostumisen esteitä.

(Kerta 2)

poika 5: "No se.. sehän siinä yhdessä välissä ku se oli se se niin se Anna pyysi sitä apua lähteä sinne Pohjoisvuorelle ni se meinas olla siinä sille silleen.. ilkeä --"

tyttö 1: "No.. Yleensä ihmiset on aika itsekkäitä."

Voidaan toki pohtia, kuvaavatko yllä olevat kommentit negatiivisia tekoja vai tunteita, ja kumpi edesauttoi toisen ilmenemistä. Ehkä negatiivisia tunteita ei voida täysin erottaa negatiivisista teoista.

Erityisesti kahdella ensimmäisellä kerralla elokuvissa esiintyi selkeä hyvä - paha vastakkainasettelu. Elokuviin hahmoista Scar (*Leijonakuningas*) ja Hans (*Frozen*) olivat niitä, joista lapset parhaiten tunnistivat negatiivisia tunteita näiden tekojen taustalla.

(Kerta 1)

poika 4: "-- kun Scar halusi olla kuningas niin kun ömm kun.. kun se tippu.. Se halusi tiputtaa Mufasan ömm maahan kun se halusi olla kuningas --"

Oppilaat näkivät Scarin ja Hansin olevan ahneita; ne halusivat enemmän kuin mitä saivat. Oppilaat ymmärsivät, että näiden hahmojen halu saada oma kuningaskunta, oli perimmäinen syy niiden muille negatiivisille tunteille. Scar ja Hans huijasivat, esittivät muuta kuin olivat ja halusivat satuttaa niitä, jotka olivat heidän päämääränsä tiellä.

(Kerta 2)

poika 1:" -- koska sehän huijas sitä Annaa see kukas se oli Hannn..."(Hans)

(Kerta 1)

tyttö 2: "Se Scar vaan pyys niitä alamaiseksi ja oli muka kuningas mut sit se lopuks... -- Ei, se vaan silleen ilkeitä sanoja sano ku se ite koetti selviytyä ja ne hyeenat hyökkäs sen kimppuun."

9. Pohdinta

Tutkimustamme tarkasteltaessa kokonaisuutena voidaan huomata, että se ei ole onnistunut täydellisesti tutkimuksellisesta näkökulmasta, mutta siinä on hyviä kehittämisen arvoisia elementtejä. Opettajuuden kehittämisen ja lasten ystävyyskäsitteiden tutkiminen on melko yleistä, mutta niitä ei ole tutkittu samassa kontekstissa. Ei ainakaan elokuvakasvatuksellisesti. Tässä mielessä tutkimuksemme on ainutlaatuinen kasvatustieteen tutkimuskentällä.

Toimintatutkimuksen toteuttaminen oli haastavaa. Elokuvakasvatuksen ollessa meille melko uusi ja epävarma osaamisalue, se vaikeutti myös toimintatutkimuksen "tutkimuksellisuuteen" keskittymistä. Tutkimukseen liittyi myös paljon liikkuvia osia, joiden onnistumisesta oli koko tutkimuksen eteneminen kiinni; esimerkiksi elokuvien esittämisluvat ja osallistujien löytäminen. Lisäksi toimintatutkimus on laaja tutkimusstrateginen lähestymistapa; se käyttää monia tutkimusmenetelmiä välineenään. Tästä johtuen tutkimuksen toteuttaminen tuntui välillä "raamittomalta". Emme tienneet, oliko toimintamme oikeaa tutkimusta vai ei ja mitä meidän olisi pitänyt tehdä toisin, jotta se olisi oikeaa, onnistunutta tutkimusta. Tutkimuksen ollessa prosessinomainen, haastoi se myös meidät olemaan aktiivisesti mukana jokaisessa vaiheessa verrattuna esimerkiksi yhdellä kertaa hankittuun aineistoon. Tutkijoiden välinen yhteistyö oli kuitenkin vertaansa vailla, ja yhdessä pohtiminen auttoi selkeyttämään monet tutkimuksen tekoon liittyvät epävarmuudet. Yhteistyömme on tutkimuksemme vahvuus.

Yhteistyön tärkeys tuli esille erityisesti analyysivaiheessa: saimme kattavamman näkemyksen aineistosta tutkimalla sitä kaksin. Onnistuimme luomaan kahdesta näkökulmasta monipuolisen ja eheän kokonaisuuden. Tässä meitä auttoi toimiva kemia, yhteistyöhalukkuus ja valmiudet kompromisseihin sekä neuvotteluun. Ilman avointa kommunikointia olisi moni mielenkiintoinen pohdinta jäänyt tekemättä, mikä olisi heikentänyt myös analyysin tekoa. Koemme tulevana opettajina yhteistyön merkittävänä; nykypäivän opettajuuteen kuuluu samanaikaisopettajuus ja kyky tulla toimeen myös muiden ammattikuntien kanssa. Myös oppilaiden ja vanhempien osallistaminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen on tärkeää.

Oppilaiden osallisuus on meille tärkeä arvo, ja se näkyy myös tutkimuksessamme. Pyrimme suunnittelemaan elokuvakasvatuskokeilumme oppilaita osallistavaksi ja toiminnalliseksi. Oppilaslähtöisten harjoitusten kautta halusimme saada lasten omat äänet kuuluviin, oli se sitten keskusteluiden, piirtämisen tai kirjoittamisen kautta. Osallisuus ei kuitenkaan täysin onnistunut; opettajat, lapset ja kirjastonhenkilökunta eivät olleet meidän tutkijoiden mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa harjoituksia. Olisi ollut mielenkiintoista esimerkiksi tiedustella lapsilta, minkälaisista opetustavoista juuri he pitävät ja näiden tietojen kautta rakentaa yhdessä heidän kanssaan opetuspaketit.

Toimintatutkimuksen toiminnallisiin osuuksiin liittyy paljon suunnittelemista ja erilaisten asioiden huomioon ottamista. Täytyy myöntää, että emme millään pystyneet varautumaan kaikkeen mitä voi tulla vastaan tutkimusta tehdessä. Kaiken kaikkiaan olisi ollut järkevämpää suunnitella elokuvien katselukerrat heti alkuun pidemmiksi, mutta arvelimme kauemmin kestävien kertojen vaikeuttavan oppilaiden jaksamista ja luokan päiväjärjestystä entisestään.

Elokuvakasvatukseen liittyvät vahvasti valitut elokuvat ja miten niitä on tarkoitus tarkastella. Valitsimme Disney-elokuvat sen perusteella, että ne vastaisivat lasten mahdollisia kokemuksia ystävyysyden olemuksesta, mutta toisivat myös uusia ajatuksia aiheeseen liittyen. Halusimme ottaa mukaan keskenään erilaisia elokuvia muun muassa juonien ja hahmojen kannalta. Kuitenkin suosimme elokuvia, joissa on samanlaisia teemoja, kuten vanhemman kuolema ja rakastuminen sekä tietysti ystävyys. Samalla koemme tärkeänä huomioida Disney-elokuville ominaisia piirteitä kuten eläinhahmot, jotka osaltaan voivat saada oppilaat pohtimaan disneyfikaation piirteitä. *Frozenin* valintaan vaikutti myös sen valtava suosio globaalisti, joten voimme olettaa, että elokuva oli monille entuudestaan tuttu ja sitä voisi tarkastella silloin uudesta näkökulmasta, kuten ystävyysteemaan keskittyen.

Disneyfikaatio näkyy niin elokuvien juonien kuvioissa, hahmojen ulkoisissa olemuksissa sekä heidän luonteenpiirteissä. Alkuperäiset tarinat poikkeavat paljon elokuvien adaptaatioista, joka lienee sekä hyvä että huono asia. Siinä, missä tarinoiden pehmentäminen ja ylipäättään muokkaaminen tekee elokuvista enemmän lapsiystävällisiä, on myös huomioitava se, että samaan aikaan alkuperäiset tarinat jäävät unohduksiin. Niitä ei mahdollisesti arvosteta enää samalla tavalla, kun Disney tekee omasta tarinastaan tunnetumpia. Ratkaisuna tähän ongelmaan ja yleisesti neuvona disneyfikaatioon suhtautumiseen voisi olla lasten monilukutaidon kehittäminen ja elokuvien katsomisen

jälkeen niiden sisällöistä keskusteleminen. Disneyfikaatio on yksi merkittävimmistä syistä, miksi valitsimme nimenomaan Disney -elokuvia esitettäväksi lapsille. Halusimme herätellä lapsia arvioimaan, ovatko elokuvien viestittämät sanomat ystävydestä todenperäisiä vai eivät. Tässä onnistuimme eritoten vapaamuotoisten keskusteluiden kautta, emme niinkään piirtämis- ja kirjoittamisharjoituksissa.

Leijonakuningas- ja *Karhuveljeni Koda-* elokuvissa teemoja ovat muun muassa kuoleman käsittely ja syyllisyys. *Frozen- Huurteinen seikkailu* -elokuvan yksi teemoista on puolestaan erilaisuuden hyväksyminen. Tarkoituksemme oli elokuvien jälkeen tarkastella lasten kanssa eritoten ystävyden teemoja, annoimme heidän myös vapaasti kertoa elokuvan herättämistä kokemuksista. Oli mielenkiintoista huomata, että lapsia pohditutti melko monimutkaiset aiheet kuten kaksinaismoralismi tiettyjen hahmojen välillä ja edellä mainitut kuoleman ja erilaisuuden teemat. Keskusteluiden kautta me tutkijat opimme, että lastenelokuvat voivat herättää lapsissa paljon ajatuksia ja jatkokysymyksiä, joita on hyvä käsitellä yhdessä aikuisen kanssa. Varsinkin jos aiheet ovat arkoja ja vaikeita yksin ymmärtää. Aikuisen on uskallettava tarttua näihin lapsen esittämiin kysymyksiin ja huomasimme itsellämme olevan siinä vielä harjoittelemista.

Aineistoa analysoidessa, yllätyimme joistakin oppilaiden ajatuksista ja ajattelun tasosta. Emme olleet täysin varautuneet siihen että, tämän ikäisten lasten ajattelu ilmenisi näin suurelta osin konkreettisena, mutta emme myöskään osanneet etukäteen arvata, millaisia asioita he arvostavat ystävydessä. Yllättävää oli myös se, mihin seikkoihin lapset elokuvissa eritoten kiinnittivät huomiota. Erityisesti väkivalta, mutta myös hahmojen erilaiset kommellukset saivat monet lapsista nauramaan ja kommentoimaan elokuvaa toistensa kanssa. Samaan aikaan voimme todeta, että lapsissa oli havaittavissa myös yksilöllisiä reaktioita ja mielipiteitä, jotka tulivat esille erityisesti keskusteluiden yhteyksissä. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka rohkeasti monet lapsista jakoivat muiden kanssa ajatuksiaan.

Voisi kuvitella kolmen melko erilaisen tutkimuskysymyksen tekevän aineiston analyysistä haastavaa, mutta koemme, että saimme samasta aineistosta kattavasti kysymyksiin vastauksia. Osasimme mielestämme löytää keskeisiä huomioita aineistosta, joita otimme lähempään tarkasteluun. Opettajuus tosin tuntui melko laajalta käsitteeltä ja tällöin sen arvioiminen oli alkuun haastavaa. Toisaalta opettajuuden kehittymistä voitaneen tutkia monessa erilaisessa kontekstissa, täytyy vain osata rajata näkökulmat vastaamaan juuri

oman tutkimuksen tarpeita. Tässä onnistuimme mielestämme hyvin; erityisesti elokuvakasvatuksellisuus ja tutkiva opettajuus muodostivat selkeän jatkumon, joka näkyy niin teoriaosuudessa, tutkimuksen tuloksissa sekä tulkinnoissa.

Opettajina uskomme tarvitsevamme tietoa myös lasten ystävyyskäsitteistä. Ne antavat kuvaa lasten arvoista ja asenteista ja itsetunnosta. Lienee sanomattakin selvää, että niiden tukeminen opettajana on erittäin tärkeää. Voimme molemmat varmuudella todeta, että saimme tulevaan työhömmme arvokasta tietoa lasten ystävyyteen liittyen. Tässä mielessä tutkimuksemme oli onnistunut. Toisaalta vaikka pyrimme objektiivisesti tulkitsemaan käsitteitä ystävydestä, ei se millään voinut täysin onnistua. Voi olla, että tulkitsimme huomaamatta lasten käsitteitä omien kokemustemme ja teorioiden kautta. Tämä ongelma lienee yleinen laadullisessa tutkimuksessa; tutkija ei koskaan voi olla täysin tutkimuksesta irrallinen.

Voisi olla mielenkiintoista tutkia syvällisemmin lasten tai jopa nuorten ystävyyskäsitteitä, edelleen elokuvakasvatuksen avulla. Disney-elokuvien lisäksi voitaisiin valita myös muunlaisia elokuvia, kuten draamaa, komediaa ja musikaaleja. Olisi otollista, mikäli elokuvan katselukertoja olisi enemmän ja tutkimushenkilöt olisivat joka kerralla samat. Näin saataisiin entistä syvällisempää tietoa itse elokuvakasvatuksen toimivuudesta, mutta myös juuri kyseessä olevien tutkimushenkilöiden ystävyyskäsitteistä. Olisi kiintoisaa, mikäli samanlainen elokuvakasvatuksellinen projekti järjestettäisiin useassa eri paikassa eri-ikäisille henkilöille.

Elokuvakasvatusta olisi hyvä tutkia myös muiden teemojen käsittelyssä tai erilaisten taitojen kuten tunnetaitojen kehittämisessä. Paljon peruskouluissa puhuttua taitoa, vihanhallintaa, voitaisiin harjoitella esimerkiksi tutkimalla elokuvien väkivaltaisia kohtauksia. Ovatko ne loppujen lopuksi niin hauskoja kuin aluksi voisi ajatella? Mitä jos samat tilanteet tapahtuisivat oikeassa elämässä? Näiden aiheiden lähestymiseen sopisi myös toimintatutkimuksellinen ote, esimerkiksi tunnetaitojen kehittämiseen liittyen voisi muodostaa oman tehtäväpaketin yhdessä osallistujien kanssa.

Kaikkiaan tutkimusprosessi oli hyvin opettavainen ja mielenkiintoinen. Opimme tutkimuksen tekemisen lisäksi myös itsestämme uusia puolia. Yhteistyö osoittautui alusta lähtien toimivaksi, mikä oli tutkimuksen etenemisen kannalta elintärkeää. Moneen kertaan tuli myös huomattua, että parityöskentely oli meidän molempien kannalta paras ratkaisu; ei tarvinnut yksin jumittaa aivoituksiinsa vaan sai aina kaverille purkaa ja avata ajatteluaan. Toisen

antama tuki ja kannustus auttoivat jaksamaan epätoivon iskiessä ja ajatusten jumiutuessa. Parhaimmassa tapauksessa toinen sanallisti ajatuksen, mitä ei itse meinannut millään saada tekstiksi asti. Vaikka kaikesta emme olleet aina samaa mieltä, osasimme kommunikoida toistemme kanssa niin, että yhteinen ratkaisu löytyi.

Elokuvakasvatus, oman opettajuuden kehittäminen sekä lasten ystävyyskäsitykset ovat kaikki tutkimisen arvoisia teemoja ja ne pitivät meidän kiinnostuksemme yllä loppuun asti. Tämä tutkimus ei sen loppuunsaattamisen jälkeen jää kaappiin pölyttymään. Sen sijaan voimme jatkossa palata sen mukanaan tuomiin ajatuksiin, joita hyödynnämme tulevissa työkuvioissamme. Meille molemmille heräsi mielenkiinto elokuvakasvatukselliseen opettajuuteen ja sen kehittämiseen myös jatkossa.

Pisimmälle pääsevä henkilö on tavallisesti se, joka on halukas tekemään ja uskaltamaan. Kaiken varan vene ei pääse koskaan kauaksi rannasta.

- Dale Carnegie

Lähteet

- Aaltonen Sanna, Kivijärvi Antti, Peltola Marja & Tolonen Tarja 2011. Ystävyudet. Teoksessa Mirja Määttä & Tarja Tolonen (toim.) Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 29 - 56
- Aarnos Eila 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Juhani Aaltola & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1- Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 172-189.
- Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija & Saari Seppo Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 11-156.
- Anderson Gary L. & Herr Kathryn 1999. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? Educational researcher vol 28 saatavilla [www - muodossa:](http://www.umu.se/digitalAssets/50/50170_the-paradigm-war.pdf)
- [www.lh.umu.se/digitalAssets/50/50170 the-paradigm-war.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/50/50170_the-paradigm-war.pdf) (luettu 20.12.2016)
- Barrance Tom 2010. Film education training in Wale. Feasibility study. Report for the Film Agency for Wales. saatavilla [www - muodossa:](http://learnaboutfilm.com/pdf/film-training-wales.pdf) <http://learnaboutfilm.com/pdf/film-training-wales.pdf> (luettu 15.1.2017)
- Bergala Alain 2013. Kokemuksia elokuvakasvatuksesta. Helsinki: Unigrafia
- Bukowski William M. Motzoi Claireneige & Meyer Felicia 2011. Friendship as Process, Function, and Outcome. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press, 217- 231
- Coplan Robert J. & Arbeau Kimberley A. 2011. Peer Interactions and Play in Early Childhood. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press, 143 – 161

Davis Keith E. & Todd Michael J. 1985. Assessing Friendship: prototypes, paradigm cases and relationship description. Teoksessa Steve Duck & Daniel Pearlman (toim.) Understanding personal relationships. An interdisciplinary approach. London; Thousand oaks, California: SAGE, 17 - 38

Elo Satu & Kyngäs Helvi 2007. The qualitative content analysis process. saatavilla www - muodossa: https://www.researchgate.net/profile/Satu_Elo/publication/5499399_The_qualitative_content_analysis/links/02bfe5112a36ee6e8a000000.pdf (luettu 15.12. 2016)

Enkenberg Jorma 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 73 - 79

Ervasti Antti 2012. Pojat on poikia- Kuuluuko väkivalta poikien elämään? saatavilla www - muodossa: <http://www.kommentti.fi/kolumnit/pojat-poikia-%E2%80%93kuuluuko-v%C3%A4kivalta-poikien-el%C3%A4m%C3%A4n> (luettu 5.12.2016)

Eskola Jari & Suoranta Juha Tampere 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Giddens Anthony 1991. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press

Giordano Peggy C. 2003. Relationships in adolescence. Ohio: Bowling Green State University saatavilla www - muodossa:

<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047> (luettu 20.12.2016)

Golafshani Nahid 2003. Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. saatavilla www - muodossa: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6/> (luettu 15.12.2016)

Hakkarainen Päivi & Kumpulainen Kari 2011. Kuva liikkuu - pysytkö mukana? Teoksessa Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Lapin yliopisto & Jyväskylän yliopisto, 7 - 21

Heikkinen Hannu L.T. & Jyrkämä Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä- Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY- kirjapainoyksikkö, 26-56.

Heikkinen Hannu L.T, Kontinen Tiina & Häkkinen Päivi 2010. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Hansaprint Oy, 39-75.

Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio Esa & Kiilakoski Tomi 2008. Toimintatutkimuksen käytäntö. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon-toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 77-93.

Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Kiilakoski Tomi 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Hannu Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura. Dark Oy, 78-93.

Heikkinen Hannu L.T, Syrjälä Leena 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Hansaprint Oy, 144-162

Heikkinen, Hannu L.T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon- toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 16-37.

Heikkinen, Hannu L.T. 2010. Toimintatutkimus- Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Juhani Aaltola & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1- Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 214-230. (Myös kuva 1. kyseisestä lähteestä s. 221)

Hakovirta Mia & Rantalaiho Minna 2012. Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Helsinki: Kela Sosiaali- ja terveysalan tutkimuksia 124 saatavilla [www - muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37848/Tutkimuksia124.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37848/Tutkimuksia124.pdf) (luettu 20.12.2016)

Hsieh Hsiu-Fang & E & Shannon Sarah 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Journal of QUALITATIVE HEALTH RESEARCH 15 (9), 1277-1288. saatavilla [www - muodossa: http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental_Reading_on_Coding_2.pdf](http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental_Reading_on_Coding_2.pdf) (luettu 15.12.2016)

Howe Christine 2010. Peer groups and children's development. United Kingdom: Blackwell Publishing

Howes Carollee 2011. Friendship in Early Childhood. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press, 180 - 194

Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä-Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY- kirjapainoyksikkö, 111-135.

Juntunen Max 2011. Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Lapin yliopisto & Jyväskylän yliopisto, 71 - 97

Jyrhämä Riitta 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: Bookwell, 223 -237

Karlsson, Liisa & Karimäki Reeli (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kiesiläinen Ismo 2006. Videokamera koulutyössä. Miten kamera voisi olla kuin kynä? Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu, Stadia saatavilla www - muodossa: <http://www.doria.fi/handle/10024/5942> luettu 30.1.2017

Korkeakoski Esko 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: Bookwell, 159 – 177

Kovanen Marjo, Metsätähti-Koistinen Heli, Puura-Castrén Anna-Liisa ja Freese Outi 2013. Elokuvakasvatuksen opas. Keuruu: Otava

Krueger Richard A. 2002. Designing and Conducting Focus Group Interviews. University of Minnesota. saatavilla www - muodossa: <http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf> luettu 1.2.2017

Kytömäki Juha 1999. Täytyy katsoa, jos saa katsoa: sosiaalipsykologisia näkökulmia varhaisnuorten televisiokokemuksiin. Vantaa: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. saatavilla www - muodossa:

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/taytyyka.pdf> (luettu 21.12.2016)

Lehto Anna- Sofia 2014. Miten tähän pitäisi suhtautua...? Ahdistavat sisällöt mediassa. Teoksessa Lapset ja media. Kasvattajan opas. 2014 Mediakasvatusseura, 12 saatavilla www - muodossa: <https://kavi.fi/fi/meku/julkaisut/mediakasvatusta-kotikasvatuksen-tueksi>

Lehtinen Jari 2013. Animaation historia. Helsinki: Finn Lectura

Linnansaari Heljä 2004. Toimintatutkimus -tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: Bookwell, 113 - 131

Luukkainen Olli 2004. Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. saatavilla www - muodossa:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf> (luettu 8.12.2016)

McLeod Saul 2010. Concrete Operational Stage. www - muodossa:

<http://www.simplypsychology.org/concrete-operational.html> (luettu 11.12.2016)

Mustonen Anu 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sara Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura, 55–69.

Mäntyranta Taina & Kaila Minna 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. saatavilla www - muodossa: <http://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo97349.pdf> (luettu 30.1.2017)

Määttä Kaarina & Uusiautti Satu 2013. Dimensions of Child Research- A review. Journal of research in social sciences (JRSS) article 4. saatavilla www - muodossa:

http://www.numl.edu.pk/jrssi-index_files/JRSS%20June-14.pdf (luettu 12.8.2016)

Määttä Kaarina & Uusiautti Satu 2014. Rakkaus. Tunteita, taitoja, tekoja. Helsinki: Kirjapaja

Nevala 2006. Elokuvaa koulussa- Johdatus elokuvakasvatukseen. Elokvakasvatus Sodankylässä-projekti. saatavilla www - muodossa:

<http://docplayer.fi/2997550-Elokuvaa-koulussa-johdatus-elokuvakasvatukseen.html>

(luettu 13.8.2016)

Nevala Tommi & Kiesiläinen Ismo 2011. Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Lapin yliopisto & Jyväskylän yliopisto, 23 – 35

Niemi Hannele 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 31 - 43

Niikko Anneli 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 107 - 121

Niikko Anneli 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) 2010. Jyväskylä: PS-kustannus, 230-247.

Nikolajeva Maria 2005. Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction. Yhdysvallat: Scarecrow Press

Nummelin Juri 2005. Valkoinen hehku: johdatus elokuvan historiaan. Tampere: Vastapaino

Ojanen Sinikka 1996 a. Johdanto: Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 11 - 30

Ojanen Sinikka 1996 b. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 51 - 61

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. saatavilla www - muodossa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 20.12.2016)

Puska Maija 2014. Pistääkö lukutaito pään pyörälle? Monenlaiset mediatekstit. Teoksessa Lapset ja media. Kasvattajan opas. 2014 Mediakasvatusseura, 14 saatavilla www - muodossa: <https://kavi.fi/fi/meku/julkaisut/mediakasvatusta-kotikasvatuksen-tueksi>

Puska Maija 2016. Mediakasvatus ja kirjoittaminen: opetus muutoksessa. Teoksessa Pekkala Leo, Salomaa Saara & Spišák Sanna (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016, 110 - 133. saatavilla www - muodossa: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf (luettu 13.1.2017)

Putous Minna & Susipolku Riikkaelina. Ryhmädynamiikka ja ryhmän ohjaaminen. Tampereen ammattikorkeakoulu. saatavilla www - muodossa: https://asiakas.kotisivukone.com/files/sos-hanke.kotisivukone.com/dokumentit/pohjanmaa/koulutukset_ryhmadynamiikka_ilman_kuvia.pdf (luettu 21.12.2016)

Puusniekka Anna, Eskola Jari, Itäpuisto Maritta, Launonen Mirka & Rautsiala Tarja 2004. Arka aihe = arka paikka? Teoksessa Jari Eskola, Anja Koski-Jännes, Eija Lamminluoto, Anita Saarinen, Mikko Saastamoinen & Katja Valtanen Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopio University Press, 43 - 72

Reia-Babtista V. Burn A. Reid. M & Cannon M. 2014. Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. Revista Latina de Comunicación Social, 69, 354 - 365, saatavilla www - muodossa:

http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/RLCS_paper1015en.pdf (luettu 15.1.2017)

Reid Mark, Wall Ian, Duve Sarah, Willig Caren 2015. A Framework for Film education. Brittish Film Institute. saatavilla www - muodossa <http://kreatywna-europa.eu/wp-content/uploads/2016/01/Film-education-1.pdf> (luettu 13.1.2017)

Repo Laura 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Juva: PS-kustannus

Ruokamo Heli, Kotilainen Sirkku & Kupiainen Reijo 2016. Mediakasvatus nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Pekkala Leo, Salomaa Saara & Spišák Sanna (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016, 18-36. saatavilla www - muodossa

http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf

Saari Kirsti 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto

Salmivalli Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus

Salokoski Tarja & Mustonen Anu 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin — katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin.

Mediakasvatusseuran julkaisuja 2, saatavilla www - muodossa:

www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf (luettu 20.12.2016)

Sihvonen Jukka 1987. Kuviteltuja lapsia: suomalaisen elokuvan lastenelokuvan lapsikuvasta. Suomen elokuva-arkisto: Valtion painatuskeskus

Sinyard Neil 1992. Children in the movies. London: B.T. Batsford Ltd.

Suojanen Ulla 2014. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. saatavilla www - muodossa: <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>. (luettu 10.10.2016)

Suoninen Annikka 2012. Lasten mediabarometri 2012. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 62 saatavilla www - muodossa:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>

(luettu 21.12.2016)

Tuomi Jouni & Sarajärvi Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuominen Suvi, Holm Isabella, Jaakola Vesa & Kiilakoski Tomi 2016. Nuorisotyöntekijän mediakasvattajuus on läsnäoloa. Teoksessa Pekkala Leo, Salomaa Saara & Spišák Sanna (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016, 176 - 196. saatavilla www - muodossa
http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf

Uusikylä Kari & Atjonen Päivi 2005. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY

Valkonen Satu 2015. Kahdeksan kysymystä lapsen mediankäytöstä. Helsinki: Kopio Niini Oy, Mannerheimin lastensuojeluliitto, saatavilla www - muodossa:
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/lapset_ja_media/usein-kysytyt-kysymykset/kahdeksan-kysymysta-lapsen-media/ (luettu 15.1.2017)

Vapalahti Kati & Hakkarainen Päivi 2010. Teknologia mielekkään opiskelun ja oppimisen tukena: yhteisöpedagogi- ja sosionomiopiskelijat avoimia ongelmia ratkomassa. Teoksessa Soile Laitinen (toim.) Uudistuva aikuiskoulutus. Eurooppalaisia kokemuksia ja suomalaisia mahdollisuuksia. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu, Tutkimuksia ja raportteja 49, 35-50, saatavilla www - muodossa:
http://www.mamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/mamk/embeds/mamkwwwstructure/14223_1473-URNISBN9789515882769.pdf. (luettu 15.1.2017)

Vilkka Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. saatavilla www - muodossa:
<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-havainnoi.pdf>. (luettu 20.10.2016)

Wright Paul H. 1985. The acquaintance description form. Teoksessa Steve Duck & Daniel Pearlman (toim.) Understanding personal relationships. An interdisciplinary approach. London; Thousand oaks, California: SAGE, 39 - 62

Liite 1.

Lupahakemus vanhemmille

Hei!

Olemme viidennen vuoden luokanopettaja-opiskelijoita Lapin yliopistosta. Teemme pro gradu- tutkielmaa mediakasvatuksen lehtorin, Päivi Rasin ohjaamana. Tarkoituksenamme on tehdä toimintatutkimus Rovaniemen pääkirjastolla elokuvakasvatukseen liittyen, johon lapsenne koululuokan on tarkoitus osallistua yhden kerran.

Tavoitteenamme on selvittää, millaisina lapset näkevät Disney-elokuvissa esiintyvät ystävyysuhteet ja samalla kehittää omia mediakasvatustaitojamme. Käytännössä tutkimus toteutuu niin, että katsomme lasten kanssa elokuvia, joiden jälkeen teemme erilaisia toiminnallisia harjoituksia. Harjoituksiin sisältyy esimerkiksi draamaharjoituksia, piirtämistä ja kirjoittamista. Monet harjoituksista tehdään pienissä ryhmissä tai pareittain. 2a -luokan kanssa katsomme Leijonakuninkaan ja 2b -luokan kanssa Frozenin. Olemme suunnitelleet järjestävämme ainakin yhden tutkimuskerran kouluajan ulkopuolella joskus kesän aikana. Kouluajan ulkopuolisesta kerrasta infoamme lisää lähempänä, joten mikäli lapsenne haluaa osallistua toiseen tutkimuskertaan, laittakaa meille sähköpostia. Kaikki tutkimuskerroilla esitettävät elokuvat ovat sallittuja 7-vuotiaista ylöspäin.

Tutkimustilanteet tullaan videokuvaamaan, mutta tämä videoaineisto jää ainoastaan tutkijoiden käyttöön. Lasten tuotokset muodostavat tärkeän osan aineistoamme, joten tarvitsemme ne käyttöömmme aineiston analyysin ajaksi. Palautamme mahdolliset tuotokset koululle, analyysin jälkeen. Lapsen anonymiteetti ei vaarannu missään vaiheessa, sillä kerätty aineisto jää ainoastaan meidän, tutkijoiden, käyttöön. Lapsen piirtämiä kuvia tai tekstejä saatamme käyttää tutkimusraportissamme, mutta niistä ei ilmene lapsen henkilöllisyys millään tavalla.

Mikäli teille jäi kysyttävää tutkimukseemme liittyen, olkaa meihin rohkeasti yhteydessä!

Saako lapsenne osallistua tutkimukseen, tulla kuvatuksi ja antaa tuotoksiaan tutkimuskäyttöön? Haluaako lapsenne osallistua tutkimukseen?

- Lapseni saa ja haluaa osallistua tutkimukseen

- Lapseni ei saa / ei halua osallistua tutkimukseen

Vanhemman/huoltajan allekirjoitus

Ystävällisin terveisin,

Juuli Huttu-Hiltunen: jhuttuhi@ulapland.fi, p. 040 733 9954

Kirsi Tuisku: kituisku@ulapland.fi, p. 045 806 2410

Liite 2.

Info elokuvakasvatuskokeilun viimeisestä kerrasta

Moikka!

Viime keväänä 2. luokkien oppilaat osallistuivat gradumme aineistonkeruuseen elokuvakasvatuskokeilun merkeissä Rovaniemen pääkirjastolla. Katsoimme kummankin luokan kanssa eri Disney-elokuvan ja tarkastelimme elokuvissa esiintynyttä ystävyyttä. Innostuneen vastaanoton saatuaamme, lupasimme pitää vielä kolmannen, kaikille yhteisen avoimen kerran syksyn tullen. Toivottavasti into osallistua on säilynyt kesän läpi! :)

Syksy on nyt täällä, joten lähestymme teitä, nyt kolmasluokkalaisia ja vanhempianne, tämän viimeisen tapaamiskerran kanssa. Tapaamme viimeisen kerran **lauantaina 24.9.2016 klo: 12 - 15.30 Rovaniemen pääkirjastolla, nuorten osastolla**. Tämä on siis kouluajan ulkopuolella ja osallistuminen edelleen täysin vapaaehtoista.

Viimeiselle tapaamiskerrallemme suunnittelimme katsottavaksi **Disney-elokuvan Karhuveljeni Koda**. Elokuvan katsomisen jälkeen paneudumme taas ystävyysteeman tutkiskeluun erilaisten toiminnallisten tehtävien kautta ja tuttuun tapaan tarjoamme pientä naposteltavaakin.

Mikäli osallistut viimeiseen leffailuun kanssamme, ilmoittaudu tai pyydä vanhempaasi ilmoittamaan sinut sähköpostilla osoitteeseen: kituisku@ulapland.fi
Pyydämme ilmoittautumista siksi, että pystymme varautumaan naposteltavien ja istumapaikkojen osalta :)

Toivottavasti näemme taas leffailun parissa!
Syksyisin terveisin, Juuli Huttu-Hiltunen ja Kirsi Tuisku

p.s. Ottakaa rohkeasti yhteyttä, mikäli kysyttävää jäi: jhuttuhi@ulapland.fi tai kituisku@ulapland.fi

Tässä vielä lupakysely tutkimukseen osallistumisesta:
Saako lapsenne osallistua tutkimukseen, tulla kuvatuksi ja antaa tuotoksiaan tutkimuskäyttöön?
Haluaako lapsenne osallistua tutkimukseen?

- Lapseni saa ja haluaa osallistua tutkimukseen
- Lapseni ei saa / ei halua osallistua tutkimukseen

Vanhemman/huoltajan allekirjoitus

Liite 3

Toimintatutkimuksen tutkimuskerrat:

1. kerta 26.4.2016

- Katsotaan Leijonakuningas 90 min, aikaa harjoituksille 30 min.
- Ennen elokuvaa: oppilaille tiedoksi, että tarkastelemme erityisesti ystävyysteemaa elokuvan katsomisen jälkeen

Harjoitusten sisällöt:

- Keskustellaan elokuvasta: millainen elokuva mielestäsi oli? Mitä jäi mieleen? Näkyikö elokuvassa ystävyyttä?
- Keskustellaan elokuvasta lisää "Kuva metsästys"-harjoituksen avulla:
→ Lapset etsivät pareittain kuvia elokuvan hahmoista ja vastaavat paperilla oleviin kysymyksiin:

1. Henkilöiden nimet?
2. Ovatko henkilöt ystäviä?
3. Miksi / miksi eivät?
4. Miten käyttäytyvät toisiaan kohtaan? Kuuluuko ystävän käyttäytyä niin?

Keskustellaan yhteisesti:

1. Mitkä hahmot ovat selkeästi ystäviä toistensa kanssa? Mitkä eivät? Perustele.
2. Kenen tai keiden kanssa haluaisit itse olla ystävä?
3. Voiko isä ja poika olla ystäviä toistensa kanssa? Entä tyttö ja poika? Perustele.

Pantomiimiharjoituksia elokuvan tapahtumista → tilanteita esitetään pantomiimina eli ilman ääntä, usean lapsen voimin esim. 3 - 4. Muut katsovat tilanteita ja arvaavat ketä kukanenkin esittää ja mikä elokuvan tilanne oli kyseessä. Samalla pohditaan ovatko hahmot ystäviä toisilleen.

Scar ja Mufasa → Mufasan putoaminen, 2 oppilasta

Timon ja Pumba löytävät Simban, 3 oppilasta

Nala jahtaa Pumbaa, Simba pelastaa ja Timon rauhoittelee Pumbaa, joka jäi jumiin puun juuren alle, 4 oppilasta

Rafiki ja Simba keskustelevat Mufasasta, 2 oppilasta

Nala ja Simba yrittävät karistaa Zazun kannoiltaan, 3 oppilasta

Mufasa antaa Simballe anteeksi ja kertoo Simballe entisaikojen kuninkaista, 2 oppilasta

2. kerta 4.5.2016

- Katsotaan Frozen 102 min. aikaa harjoituksille n. 20 min.
- Ennen elokuvaa: oppilaille tiedoksi, että tarkastelemme erityisesti ystävyys-teemaa elokuvan katsomisen jälkeen

Harjoitusten sisällöt:

- Keskustellaan elokuvasta: Millainen elokuva mielestäsi oli? Mitä jäi mieleen jne.
- Samaa mieltä/ Eri mieltä- tehtävä: Lapsille esitetään ystävyys-aiheisia väittämiä elokuvasta ja he asettuvat kyykkyyyn jos ovat eri mieltä ja pystyyn mikäli ovat samaa mieltä. Ohjaajat voivat kysellä perusteluja lapsilta.

- Still-kuvia parin kanssa/pienissä ryhmissä: Lapset jakautuvat ryhmiin ja valitsevat jonkin kohtauksen katsotusta elokuvasta. Valittuaan kohtauksen lapset asettuvat "tilannekuvaan", jota muut voivat katsella. Still-kuvan hahmoja voi "herättää henkiin" ja kysyä heiltä kysymyksiä. Lopuksi yleisö arvaa, mikä kohta on kyseessä. Lapset perustelevat miksi valitsivat juuri tämän kohtauksen ja miten ystävyys näyttäytyi tässä kohtauksessa.

3. kerta 26.9.2016

- Juuli pitää (Kirsi kipeänä)
- 4 ilmoittautunutta (poikia) (oikeasti 9 osallistujaa)
- Karhuveljeni Koda n. 90 min

Harjoitusten sisällöt:

- Keskustellaan elokuvasta yleisellä tasolla:
 1. Mitä tykkäsitte elokuvasta? Mitä jäi mieleen?
 2. Mikä oli paras kohta? Oliko loppu onnellinen?
 3. Lempihahmo? Epämieluisin hahmo?
 4. Näkyikö elokuvassa ystävyyttä?
 5. Miksi ystävät ovat tärkeitä?
 6. Miten voi pitää huolta ystävydestä? Miten näkyi elokuvassa?
- Koda käskee (eli Kapteeni käskee...)
- Tässä välissä sadutus. Kehyskertomus:

Tsoukki ja Taukki maleksivat metsässä. Heillä oli hieman tylsää, eivätkä he keksineet mitään tekemistä. Yhtäkkiä he näkivät tutun näköisen karhun. Se ei ollut heidän ystävänsä Kenai tai Koda, mutta he olivat nähneet tämän karhun heidän seurassaan. Tämä karhu oli Takku eräs johtajakarhuista. Taukki ja Tsoukki olivat niin tylsistyneitä, että unohtivat pelätä karhua ja menivät tämän luokse. He halusivat selvittää mitä karhu touhusi, ehkä tällä olisi heillekin jotain tekemistä? Miten tarina jatkuisi tästä? Voisiko tästä kolmikosta tulla ystävyksiä?

- Sadutuksen jälkeen voisi sadun lukea vielä läpi → ovatko lapset tyytyväisiä tarinaan?
- Seuraavaksi piirrustustehtävä: Piirrä elokuvasta tuttu ystävyssuhde → Millaisia hyvän ystävän piirteitä hahmoilla on? → Käsitekartta → Käydään ne läpi, lapset selittävät?

Leikkejä:

Mitä tiedät ystävästäni?

Yksi leikkijöistä menee pois huoneesta. Muut valitsevat hänelle "ystävän", joka voi olla elävä henkilö, historiallinen henkilö tai satuolento (**esim. katsotusta elokuvasta**). Kun ystävä on valittu, leikkijä kutsutaan sisään. Hän kysyy jokaiselta vuorotellen "Mitä tiedät ystävästäni?" ja jatkaa jollakin tarkentavalla kysymyksellä, esim. Onko hän mies, elääkö vielä, onko kuuluisa, onko tässä huoneessa? Vastata saa vain "Kyllä", "Ei" tai "En tiedä". Näin kyselemällä hän lopulta arvaa ystävän. Se, kenen kohdalla hän arvaa, joutuu uudeksi kyselijäksi.

Koda käskee (kapteeni käskee)

Liite 4

Analyysi taulukot

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<ul style="list-style-type: none">- yhteistyön puute opettajien ja kirjaston henkilökunnan kanssa-tehtäväpaperien ja ohjeiden suunnittelu selkeiksi-kysymysten, niiden asettelun ja käytettävän ajan suunnittelu-tutkijoiden välisen tehtävänjaon selventäminen etukäteen-aiheen henkilökohtaisuuden huomioiminen paremmin-alkuleikki tai muuta tekemistä ennen elokuvaa-tärkeiden teemojen päättäminen etukäteen-toiminnan etenemisen suunnittelu	<p>Kasvatustilanteisiin valmistautuminen tarkemmin</p>	<p>Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot</p>
<ul style="list-style-type: none">-johdattelu-oppilaiden rentouttaminen heti aluksi esim. leikin avulla-korostaminen, ettei ole oikeita ja vääriä vastauksia-tilannetajun kehittäminen-epävarmuuden sietäminen ja hätiköinnin välttäminen-oppilaiden ohjestaminen pysymään paikoillaan ja kuuntelemaan ohjeen ensin-liiallinen opettajan auktoriteettiaseman ylläpitäminen-yhteistoiminnallisuuden syventäminen	<p>Opettajan siedettävä epävarmuutta työssään</p>	<p>Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot</p>
<ul style="list-style-type: none">-tauko elokuvan katsomisen jälkeen-herkkujen tarjoaminen elokuvan katsomisen jälkeen-ohjeet tehtävien suorittamisesta yhdessä parin kanssa-mielenkiintoiset harjoitukset-keskustelut harjoitusten jälkeen ja muutenkin-tutkijat onnistuvat saamaan oppilaat nauttimaan disney-elokuvan avulla opiskelemisesta-mieluisia, toiminnallisia leikkejä	<p>Oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen</p>	<p>Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot</p>
<ul style="list-style-type: none">-ohjeiden selkeys ja konkreettinen malli-oppilaiden ajattelun herättelemine-lasten rohkaiseminen kertomaan mielipiteitä-tutkijat saavat omalla toiminnallaan ja innokkuudellaan Disney-elokuvia kohtaan oppilaat nauttimaan ja innostumaan tehtävistä-oppilaiden ajatuksien kiteyttäminen-kevyitä helppoja kysymyksiä, joihin on helppo vastata-tutkija onnistuu rikkomaan aikuisen ja lapsen välisen "muurin" arkisella rupattelulla-lasten kehitystasolle sopiva puhetapa	<p>Opettajan oppilaslähtöinen toiminta</p>	<p>Opettajana ja elokuvakasvattajana kehittymiseen vaadittavat tiedot ja taidot</p>

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>-ystävyyssuhteiden nimeäminen, kuvaileminen ja analysoiminen</p> <p>-oppilailla selkeitä, perusteltuja mielipiteitä ja ajatuksia</p> <p>-oppilaat kuvaavat ystävyyssuhteen tapahtuvan ajan kanssa</p> <p>-oppilaat tunnistavat, että kaikki ystävät eivät ole "samanarvoisia"</p> <p>-oppilaat ymmärtävät Disney-elokuvan vaikutuskeinoja</p> <p>-oppilaat analysoivat Disney-elokuvan loppua eri näkökulmista</p> <p>-oppilaat osaavat asettaa Disney-elokuvan hahmojen aseisiin</p>	Oppilaiden taito kriittiseen ja analyyttiseen ajatteluun	Oppilaiden monilukutaidon valmiudet
<p>-ystävyyden syiden perustelu ja pohtiminen vaikeaa</p> <p>-ystävyyden tai ei-ystävyyden perustelu dramaattisimpien Disney-elokuvan kohtausten kautta</p> <p>-Disney-elokuvan hahmoista mieleisimmän kaverin valintaan vaikutti hahmon hauskuus ja hyödyllisyys</p> <p>-oppilas ei ymmärrä, että vahingossa voi satuttaa toista, vaikka tarkoittaa hyvää</p> <p>-osa oppilaista tarvitsee Disney-elokuvasta konkreettisia esimerkkejä mielipiteensä esiintuomisen avuksi</p> <p>-oppilaalla vaikea olla varma mitä toisen mielessä liikkuu</p>	Oppilaiden ajattelu konkreettista ja toimintakeskeistä	Oppilaiden monilukutaidon valmiudet
<p>-ei haluta antaa vääriä vastauksia</p> <p>-kysytään tarkentavia kysymyksiä ja kiinnostutaan aiheesta</p> <p>-osa ihmettelee toisten hitautta</p> <p>-osa keskustelelee yhdessä vastauksista, osa ei keskustele</p> <p>-kirjoitustaidot</p> <p>-analysoinnin ja ajattelun taidot esim. perustelu</p> <p>-osa tekee tehtävät hitaasti harkiten ja osa nopeasti</p> <p>-osa oppilaista osallistuu aktiivisesti</p> <p>-osa oppilaista ei osallistu juurikaan</p> <p>-erilaiset asiat jäivät Disney-elokuvasta mieleen</p>	Oppilaiden yksilöllisyys	Oppilaiden monilukutaidon valmiudet
<p>-huumori → samat asiat naurattavat Disney-elokuvissa</p> <p>-hauskuus tärkeä teema kaikille oppilaille</p> <p>-oppilaat monista asioista samaa mieltä ja täydentävät toisiaan</p>	Oppilaiden samanlaisuus	Oppilaiden monilukutaidon valmiudet
<p>-oppilaat uskaltavat jakaa henkilökohtaisia kokemuksia - oppilaiden ryhmähenki sallivan ja vapautuneen oloinen</p> <p>-oppilaat rupattelevat jo alussa</p> <p>-oppilaat monista asioista samaa mieltä ja täydentävät toisiaan</p> <p>-oppilaat räpläävät kännyköillä kolmannen kerran alussa</p> <p>-oppilaat pulisevat ylimääräistä ennen harjoituksia</p>	Elokuvakasvatuskokeilun ilmapiiri	Oppilaiden monilukutaidon valmiudet

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> -sattuma -perheside -yhdessä koetut tapahtumat -pelastaja -pahis -avunsaajat -kuninkuus -alamaisuus -omana itsenä oleminen -vastavuoroisuus -toisen tunteminen hyvin -yhteinen historia -ystävyydet epätasa-arvoisessa asemassa 	Ympäristön vaikutukset	Ystävyiden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta
<ul style="list-style-type: none"> -auttaminen -toisesta huolehtiminen -toisen kohtelu hyvin -vuorovaikutustaidot (tapa puhua toiselle mukavasti) -ystävällisyys -toisesta tykkääminen -toisen hyväksyminen omalla itsenä -yhdeksäolosta nauttiminen 	Positiiviset teot ja tunteet	Ystävyiden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta
<ul style="list-style-type: none"> -vallan väärinkäyttö -oman edun ajaminen -toisen kohtelu huonosti -vuorovaikutustaidot (tapa puhua toiselle ilkeästi) -kaksinaamaisuus -ilkeys -halu satuttaa toista -ahneus 	Negatiiviset teot ja tunteet	Ystävyiden taustatekijöitä lasten käsitysten pohjalta