

TAMPEREEN YLIOPISTO

Elokuvatyöpajoja maailmalla
Kansainvälistä mediakasvatusta kehittämässä

Viestintätieteiden tiedekunta
Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

MAIJA KANTOLA

Kesäkuu 2017

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta

MAIJA KANTOLA:

Elokuvatyöpajoja maailmalla - Kansainvälistä mediakasvatusta kehittämässä

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 108 sivua, 10 liitesivua

Kesäkuu 2017

Tutkielman tarkoituksena on osallistua keskusteluun mediakasvatuksen kansainvälistymisestä sekä mahdollisesta koulutusviennistä. Työni näkökulmana on ulkomailla pidetyt käytännönläheiset elokuvatyöpajat. Teoriaosuudessa esittelen länsimaisen mediakasvatuksen taustoja sekä siihen läheisesti liittyviä pedagogisia suuntauksia. Käsittelen myös kohdemaitteni mediakasvatuksen kehitystä sekä mediapoliittisia taustoja.

Aineistoni on kerätty Kiinassa, Ukrainassa ja Iranissa vuonna 2013 paikallisten lasten-elokuvafestivaalien kanssa yhteistyönä toteutetuista elokuvapajoista. Materiaalin kautta peilaan kenttätönnön onnistumisia ja haasteita sekä mediakasvatuksen että eri kulttuurien näkökulmista. Kysyn työssäni, millaista kansainvälistä mediakasvatusta voidaan kehittää länsimaisesta näkökulmasta. Lisäksi pohdin, millaisia käytänteitä ja haasteita tulee eteen elokuvatyöpajoja vedettäessä erilaisissa kulttuureissa sekä miten kulttuuriset käytänteet eroavat toisistaan.

Tutkimusaineistoni koostui työpajoihin liittyneistä sähköpostikirjeenvaihdosta, paikan päällä käydyistä keskusteluista ja päiväkirjamerkinnoista. Lisäksi käytössä oli työpajoista otettuja valokuvia, videodokumentointia sekä niissä valmistuneet elokuvat. Materiaalien analyysi on kuvailevaa. Kolmen työpajan kokonaisuus sisälsi toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti suunnittelua, tiedon havainnointia, reflektointia ja suunnitelman muutoksia. Työpajat olivat vertailtavissa keskenään sekä oman toimintani että tapahtumien osalta. Roolini oli työn toteuttaja, opettaja, taiteilija ja tutkija, joten työssä tärkeällä sijalla on ollut myös oma henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu suhteessa kansainvälisiin työhaasteisiin.

Tutkimus osoittaa, että käytännönläheinen mediakasvatus sopii työskentelytapana ulkomaille vietäväksi. Työpajoissa valmistui elokuvia, joita tehdessään osallistujat saivat paljon mediatyöskentelyyn liittyviä taitoja ja varmuutta. Tärkeä pedagoginen anti oli myös yhteisöllinen kohtaaminen. Toiminta on mallinnettavissa, ja sitä voidaan tarjota koulutusviennissä maailmalle. Toiminnan suunnittelussa on kuitenkin hyvä olla kulttuuri-sensitiivinen. Kulttuurien monimuotoisuuden ymmärtämisellä oli tärkeä rooli ulkomailla työskennellessä. Kieli ja maiden kulttuuriset sekä sosiopoliittiset ominaispiirteet loivat työskentelylle haasteita. Kaikki haasteet eivät kuitenkaan olleet kulttuurisidonnaisia. Ohjaajalta kysyttiin sopeutumiskykyä, innostavuutta ja nopeaa ongelmien ratkaisukykyä.

Avainsanat:

Mediakasvatus, elokuvakasvatus, elokuvatyöpajat, koulutusvienti, kansainvälisyys

UNIVERSITY OF TAMPERE
Faculty of Communications (COMS)
MAIJA KANTOLA:
Film workshops in the world – Developing international media education
Master's Thesis, 108 pages, 10 attachment pages
Media Education
June 2017

The aim of this master's thesis is to participate in the discussion about the internationalisation of media education and its possible export. My angle comes from several practical workshops held in foreign countries. The theoretical part presents western methods and backgrounds, and their closely related pedagogical trends. I also examine the development and media political backgrounds of media education in my subject countries.

The material is collected in 2013 from China, Ukraine and Iran, from three workshops organised in collaboration with children's film festivals. It observes the successes and challenges of field work, and accomplishments of media education in different cultures from various perspectives. In my work I ask what kind of international media education can be developed from a western perspective. Furthermore I discuss the practices, differences and challenges of film workshop work in differing cultures.

The material of this work consists of research diaries, journals, email correspondence and on-location interviews. Also there is photo and video documentation from the workshops, and the finished videos. The bulk of three workshops consists, as by the principles of action research, of planning, observation, reflection and modification of plans. The similarities of the workshops are comparable. My role was that of researcher, facilitator, artist and educator, so my personal and professional growth stands in relation to these international challenges.

This research proves that practical media education as a way of working is suitable for export. The workshops result in finished films and the makers acquire new skills and confidence for media work. Meeting and communal interaction is also of pedagogical importance. It is a model of action which can be exported, but one must be aware of cultural differences and their sensitivities throughout all planning stages aiming at working in foreign countries. All languages, inherent sociopolitical and cultural features pose challenges, although not all challenges are related to cultures. The teacher has to be adaptive, flexible, enthusiastic and able to solve problems fast.

Keywords:

Media education, film education, film workshops, education export, internationality

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	05
2. ELOKUVATYÖPAJAT JA MEDIKASVATUS: KANSAINVÄLISIÄ TUULIA	09
2.1. Mediakasvatuksen pedagogisia taustoja	10
2.1.1. Media- ja elokuvakasvattajan roolista	12
2.1.2. Elokuvatyöpaja ja Tee se itse -metodi	15
2.2. Elokuvakasvatus mediakasvatuksen kentässä - Länsimainen näkökulma	18
2.3. Kohti kansainvälistä mediakasvatusta	21
2.3.1. Tunnuslukuja kohdemaista	24
2.3.2. Mediakasvatusta Kiinassa	26
2.3.3. Mediakasvatusta Ukrainassa	29
2.3.4. Mediakasvatusta Iranissa	31
2.4. Taiteellisia taustoja työpajoille	33
2.4.1. Animaatio ja dokumentti elokuvapajan lähtökohtana	34
2.4.2. Kansantarinat ja -taide animaatioiden pohjana	36
2.4. Yhteenveto ja tutkimuskysymys	38
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
3.1. Laadullisesti työpajoja vertaillen	40
3.2. Kolmen maan sykli	43
3.3. Haasteita oman toiminnan tutkimisessa	46
3.4. Kentällä kerätyn materiaalin analysointi	48
3.5. Alussa oli suunnitelma – ajatus syklistä	50
3.6. Kamera käy	53
4. TUTKIMUKSEN TULOKSET	55
4.1. Toimivuuksia ja haasteita kansainvälisen media- ja elokuvakasvatuksen organisoinnissa länsimaisesta näkökulmasta	56
4.1.1. Kirjalliset suunnitelmat auttavat monitasoisessa yhteistyöverkostossa toimimisessa	57
4.1.2. Toimiva ja yhtenäinen tekniikka motivoi työskentelyä	60
4.1.3. Odotuksia ja konkretiaa: oppilaat saivat elokuvaoppia	63
4.1.4. Poliittiset mediataustat ja ilmaisunvapaus pohdituttivat sekä suunnittelussa että toiminnassa	65
4.1.5. Useat pedagogiset mallit toimivat myös ulkomailla	69
4.2. Käytänteitä ja haasteita erilaisissa kulttuureissa elokuvatyöpajojen organisoinnin näkökulmasta	72
4.2.1. Kieli, merkit, teksti ja tulkkaus luovat useita haasteita	73
4.2.2. Kulttuuriset tavat, suhdetoiminta ja vieraanvaraisuuden vyöry herättävät paljon tunteita	76
4.2.3. Erilaisia byrokratiakäytänteitä, kulttuurien kiemuroita ja väistämättömiä yhteentörmäyksiä	79
4.3. Tulosten yhteenveto	83
5. POHDINTAA	88
5.1. Erilaisia koulutusmalleja maailmalle	91
5.2. Kansainvälistyvä Suomi	92
5.3. Jatkotutkimusaiheet	94
6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	95
7. LÄHTEET	99
8. LIITTEET	109

1. JOHDANTO

Aikaisempina vuosina nuorten tiedollista osaamista vertailevien PISA -tutkimusten hyvät tulokset ovat tehneet tunnetuksi suomalaista koulutusjärjestelmää maailmalla. Myös media-kasvatuksella ja sen tutkimuksella on varsin pitkä historia Suomessa. Vaikka media-kasvatuksen opetus vielä ontuu, ovat useat järjestöt järjestelmällisesti kehittäneet ja toteuttaneet käytännönläheistä media- ja elokuvaopetusta myös kouluissa.

Vuonna 2013 Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti Team Finland -strategian pohjalta laatimaan toimenpideohjelman koulutusviennin edistämiseksi. Tämän keskiössä oli oppiminen ja laadunhallinta. Koulutusviennistä oli tarkoitus luoda kannattavaa liiketoimintaa. Lisäksi sillä haluttiin tukea kehityspolitiikkaa ja vahvistaa myönteistä Suomi-kuvaa. (OKM). Suomesta löytyy korkeakoulujen ohella järjestöpohjaista mediakasvatuksen osaamista, jolla on paljon annettavaa koulutusviennin saralle. Omaan järjestötyökentelyyni ja kansainvälisiin projekteihin pohjaten pohdin, kuinka mediakasvatus taipuu koulutusviennin tuotteeksi – sopivatko elokuvatyöpajat kansainväliseen levitykseen.

Median ja mediakasvatuksen asema eri maissa on vahvasti yhteydessä kyseisten maiden poliittiseen järjestelmään. Viime vuosina poliittisella rintamalla on ollut ympäri maapallon useita konflikteja. Medialla on entistä enemmän vaikutettu ihmisten asenteisiin, mutta samalla eri valtiot ovat ottaneet eri mediavälineitä haltuunsa ja yrittäneet vaientaa sen voimaa. Länsimaiseen lähtökohtaan perustuva mediakasvatus ei välttämättä sellaisenaan sovellu muihin maihin. Työni tarkoituksena onkin herättää ajatuksia mediakasvatuksen kansainvälistymisestä ja tuoda näkökulmia kulttuurienväliseen keskusteluun.

Olen lähes 30-vuotisen työurani aikana työskennellessäni eri järjestöissä ja instituutioissa, suunnitellut ja toteuttanut tuhansia työpajoja, joissa on tehty useita erilaisia elokuvia. Ensimmäiset kansainväliset elokuvatyöpajat toteutin taiteilijavaihdossa Irlannissa vuonna 2000. Olen vetänyt työpajoja maailmalla 16:ssa eri maassa. Seitsemässä näistä maista työpaja on toteutettu yhdessä paikallisen elokuvafestivaalin kanssa.

Empiirisenä aineistonani on syksyllä 2013 järjestämäni elokuvatyöpajat ulkomailla. Kiinassa, Ukrainassa ja Iranissa järjestettiin samantyylinen, kuuden päivän mittainen

työpaja lapsille ja nuorille. Jokainen projekti oli suomalaisen Videootit -järjestön, kansainvälisen lasten ja nuorten elokuvajärjestön CIFEJ:n ja kussakin maassa pidetyn lastenelokuvafestivaalin välistä yhteistyötä.

Pro gradu -työni on aineistolähtöinen kehittävä toimintatutkimus, jossa keskeistä on oman mediapedagogisen toiminnan kehittäminen ja kansainvälisen toiminnan hahmottelu. Olen ollut mukana koko prosessissa sen suunnittelusta toteuttamiseen ja lopputöihin asti. Vertailen ja tutkin kolmessa maassa toteuttamieni työpajojen prosessia. Tarkastelen työssäni koulutusviennin suunnittelua ja toteuttamista. Työni kautta voidaan pohtia media-kasvatuksen siirtämistä koulutusviennin kautta kansainvälisille areenoille. Käsittelen myös kokemusten merkitystä omalle asiantuntijuudelle. Pohdin, mitä työskentely opettaa kansainvälisyydestä ja eri kulttuurien kanssa toimimisesta. Lisäksi mietin useiden eri organisaatioiden yhteistyötä, sen merkitystä ja haasteellisuutta. Tutkimusaineisto koostuu prosessin havainnoinnista, työpäiväkirjoista, arkistoiduista kirjeistä, paikan päällä tehdystä haastatteluista, valokuista sekä työpajoissa valmistuneista elokuvista.

Työpajojen työskentelykieli oli englanti. Lähestyn aineistoa kuitenkin suomen kielellä suomalaisen kulttuurin näkökulmasta. Aihetta on esitelty englanniksi Kiinassa 2014 ollessani siellä mediakasvatuksen vaihto-ohjelmassa. Mikään ei estä aineiston kääntämistä ja hyödyntämistä myöhemmin myös englanninkielisten artikkeleiden pohjana. Teksti on kuitenkin suomeksi, sillä vaikka työpajat on pidetty ulkomailla, kulttuurien kohtaamisen dilemmaa voidaan kuljettaa myös suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusmaastoon. Viimeaikainen kansainvälinen liikehdintä on tehnyt Euroopasta ja myös Suomesta monikulttuurisen. Maahanmuuttajien ja monikulttuuristen ryhmien kanssa työskennellessä on useiden kulttuuristen haasteiden edessä, joiden kohtaamiseen ja ratkaisemiseen tarvitaan ymmärrystä ja tietoa. Materiaalini antaa joitain mietinnän aiheita ja lähestymistapoja monikulttuuriseen työskentelyyn myös Suomessa.

Kulttuurilla käsitän eri maissa olevat merkitysten verkostot, joita yksilöt ja ryhmät käyttävät jäsentääkseen todellisuuttaan ja kommunikoidakseen toistensa kanssa. Tämän ajatuksen mukaan kulttuuri koostuu ideamaailmasta, symboleista, diskursseista ja merkityksistä. (Jokinen & Kovala 2004, 82.) Yksi kulttuurin suhteellisen kattava määritelmä toteaa sen olevan kulloisenkin yhteisön jäsenille ominaisten opittujen käyttäytymispiirteiden ja kaavojen sekä näiden tuotteiden yhtenäinen kokonaisuus (Huotari 1994). Kulttuuriset tavat saattavat olla

vuosisatojen aikana kehittyneitä käyttäytymismalleja tai vallalla olevien poliittisten tai uskonnollisten suuntausten luomia toimintamalleja.

Työni näkökulma on elokuvakasvatus, joskin se liittyy vahvasti mediakasvatukseen. Pedagogisesti työpajan ohjaamisessa voidaan etsiä toimintamalleja ja ideologiaa niin media-, elokuva-, taide- ja draamakasvatuksen puolelta. Toiminnassa ollaan John Deweyn jäljillä painottaen pragmaattisen kasvatustilafilosofian oppien mukaisesti tekemällä oppimista. (Väkevä 2004, 7, 111-112.) Lisäksi taustalla on kasvatustilafilosofi Freinetin ajatukset työpajatyöskentelystä. Tietoa opitaan kokemuksen kautta. Lisäksi mielekkäät, omaan elämään sidotut asiat herättävät kiinnostuksen tekemiseen. Tietoa saadaan kokemuksen kautta. (Freinet 1987, 79.)

Elokuvan tekemistä voi lähestyä useasta eri näkökulmasta. Sitä voidaan ajatella omana universaalina kielenään, jolla voi välittää paljon sekä tietoa että emootioita. Näitä välittääkseen on opittava tuntemaan liikkuvan kuvan kerronnan teoriaa, elokuvan sääntöjä ja symboleja. Elokuvan opettamisessa voidaan painottaa teknisten elementtien eli laitteiden käyttöönoton ja hallinnan lisäksi elokuvan kielen, elokuvakerronnan ja estetiikan omaksumista. Elokuvan monipuolisen materiaalin yhteensovittaminen on monimutkainen käsitteellinen prosessi, jonka hallitseminen vaatii taitoa ja luovaa kykyä.

Valmiin elokuvan avulla voi välittää katsojalle tietoa erilaisista asioista. Elokuvien aiheiden kautta voi pureutua teemaan kuin teemaan. Oma tekeminen opettaa paljon käsiteltävästä aiheesta tekijän etsiessä monipuolisesti tietoa asiasta. Työskentely voi pohjautua myös mielikuvitukseen. Prosessi antaa mahdollisuuden pohtia erilaisia esteettisiä vaihtoehtoja. Esteettistä tietoisuuden kehittäminen lisää emootioiden kokemisen älyllistämistä.

Elokuvan tekeminen on yleensä ryhmätyötä. Työskentelytiimi, jossa jokaisella on oma roolinsa, pohtii yhdessä ratkaisuja saavuttaakseen päämääränsä, valmiin elokuvan. Ryhmässä tekeminen auttaa lapsia ja nuoria ryhmätyötaitojen ja keskustelutaidon kehittymisessä. Tehdessään elokuvaa oppii myös paljon itsestään. Prosessi opettaa meitä ajattelemaan ja jäsentämään ajatuksiamme. Se ohjaa meitä rakentamaan mielipiteitä asioista ja valitsemaan tekemiseemme näkökulmia. Tekemällä elokuvaa voi esitetyn tiedon lisäksi esitellä myös omia ajatuksia ja mielipiteitä saaden näin äänensä kuuluviin. Valmiilla teoksella voi siis vaikuttaa. Tämän vastapuolena on kriittisyyden omaksuminen.

Ymmärtäessään oman vaikuttamisen mahdollisuuden oppii lukemaan mediatekstejä myös kriittisemmin tiedostaen erilaiset valitut näkökulmat.

Tutkimukseni kohdemaat, Kiina, Ukraina ja Unkari valikoituivat sattumalta, sillä sain vuoden 2013 aikana näissä maissa pidetyiltä lastenelokuvafestivaaleilta kutsun pitää elokuvatyöpajaa heidän tapahtumaansa. Maat ovat sinänsä mielenkiintoisia tarkastelun kohteita median ja mediakasvatuksen näkökulmasta.

Vuonna 2015 CPJ (Committee to Protect Journalists) listasi kymmenen median kannalta sensuroiduinta maata. Noissa maissa on käytössä laaja kirjo sensuurimenetelmiä, kuten toimittajien vangitseminen ja vaino, minkä lisäksi viestimiä ahdistellaan oikeusteitse (CPJ 2015) Tutkimukseeni valituista kohteista kaksi, Iran ja Kiina, ovat tällä listalla. Ukrainan tilanne ei ollut näin vaikea, joskin vuosien 1995 – 2014 välillä maassa oli tapettu 18 toimittajaa tai mediatyöläistä (CPJ 2015, Ukraine). Kaiken kaikkiaan kuitenkin tutkimuksessani mukana olevat maat edustavat erilaista näkökulmaa mediakasvatukseen liittyen niiden historiaan, poliittisiin järjestelmiin sekä suhteeseen mediaan.

Työlläni osallistun keskusteluun kansainvälisestä mediakasvatuksesta. Pohdin, mitä työskentely kansainvälisesti opettaa meille eri kulttuurien kanssa toimimisesta. Lisäksi mietin useiden eri organisaatioiden yhteistyötä sen merkityksen ja haasteellisuuden kautta tällaisia projekteja järjestettäessä. Tutkimuksessani selvitän, miten mediakasvatusta voidaan kehittää länsimaisesta näkökulmasta.

Pro gradu -työni jakaantuu kahdeksaan eri lukuun. Johdannon jälkeinen toinen luku käsittelee tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja aikaisempia tutkimuksia. Esittelen siinä elokuvakasvatusta ja mediakasvatuksen kehittymistä sekä länsimaissa että maailmanlaajuisesti. Tutkimukseni kolmas luku sisältää työni empiiristä toteutusta, tutkimusmenetelmiä ja prosessin etenemistä. Neljännessä luvussa esittelen materiaalista johtamiani tuloksia, joita pohdin lisää luvussa viisi. Mietin tähän aiheeseen liittyviä uusia tutkimusaiheita. Kuudennessa luvussa analysoin tutkimukseni pätevyyttä. Lisäksi tutkielmastani löytyvät lähteet sekä työn kannalta tärkeitä liitteitä.

2. ELOKUVATYÖPAJAT JA MEDIAKASVATUS: KANSAINVÄLISIÄ TUULIA

Tutkimukseni liikkuu elokuvan tekemisen maailmassa. Elokuva tarkoittaa nimensä mukaisesti elävää, liikkuvaa kuvaa. Aiemmin käytetty nimitys kinematografia, viittaa kreikan sanaan kinesis, tarkoittaen liikettä tai muutosta. (Karvonen 2002.) Elokuvan alkuajat nykymuodossaan juontavat 1800-luvun lopulle. Sen syntyhetkenä pidetään ranskalaisten Lumièren veljesten julkista elokuvaesitystä Pariisissa joulukuussa 1895.

Kejonen kiteytti 1970 -luvulla elokuvakasvatuksen alueen laajaksi. Sen lähtökohtana oli elokuvan ilmaisumuodot sekä elokuvan ja yhteiskunnan suhde. Tarkoituksena oli opettaa katsoja tulkitsemaan ja arvioimaan elokuvan ilmaisukeinoja ja sisältöjä. Tavoitteena oli näin tarjota mahdollisuus oman itsensä ymmärtämisen auttaen oppilaan oman henkilökuvan muodostumista ja sen suhteuttamista ulkomaailmaan. (Kejonen 1977, 2.)

Elokuvakasvatuksen lähtökohtana on kokeminen, ymmärtäminen ja oma tekeminen. Oppilaita harjaannutetaan käsittämään liikkuvan kuvan periaatteita, valikoimaan saamiaan viestejä sekä ymmärtämään tarun ja todellisuuden välistä eroa. Kasvatuksen tarkoituksena ei ole ainoastaan tarjota elämyksiä vaan olla myös apuna hahmottaessa maailmaa. (Hakkola ym. 1991, 150) Elokuvakasvatuksen metodologia on kasvatuksen muotoa ja sisältöä koskevia käytännön johtopäätöksiä (Brøgger 1981, 57).

Yleinen näkökulma elokuvakasvatukseen on katsojien sivistäminen ja heidän totuttaminen katsomaan laatuelokuvia. Ajatuksena on tarjota taiteellisesti merkittäviä ja laadukkaita elokuvia sivistyksellisesti huonojen ja keskinkertaisten rinnalle (Bergala 2002, 41). Elokuva-analysoinnin lähtökohdista kasvatusta lähestytään siitä ilmiöstä, mitä halutaan tutkia. Keinoina tässä on muun muassa sisältö-, yhteiskunta- tai rakenneanalyysi tai yhteiskunnallinen mediakritiikki. (Juntunen 1999, 61; 2011, 82-87; Näränen 1999, 93-94.) Esteettisen näkökulman tavoitteena on antaa oppilaalle kykyjä ymmärtää taiteen erilaisia ilmenemismuotoja sekä rakentaa kuvia tekemällä ja tulkitsemalla omaa identiteettiään (Räsänen 2008, 22-24). Analyysia voidaan käyttää myös oman elokuvan suunnittelemisen ja toteuttamisen rakennusaineena. Bergala kuitenkin toteaa, ettei oma tekeminen ja

luominen ole analyysin peilikuvaa. Hän huomauttaa, että osa valinnoista on intuitiivisia, eivätkä ne perustu analyysin osoittamiin valintoihin. Oma tekeminen antaa paljon sellaista tietoa, mihin ei elokuvia analysoimalla päästä. Käytännön kokemus antaa tekijöilleen varmuutta. Lisäksi toiminnan kautta voidaan purkaa ennakoasenteita ja edistää suvaitsevaisuutta. (Bergala 2006, 122-124.)

2.1. Mediakasvatuksen pedagogisia taustoja

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa mediatyöskentelyyn liittyviä viestintä- ja oppimiskäsityksiä. Mediakasvatus pohjaa toimintansa yhteisölliseen viestintäkäsitykseen, humanistiseen ihmiskäsitykseen, aktiiviseen oppimiseen ja klassiseen pragmatismiin. Mediakasvatuksen oppimiskäsitystä voi tutkia myös behaviorismin kautta ajatellen mediaa informaationa ja ideologiana. Kognitiivistisen käsityksen kautta media on estetiikkaa ja etiikkaa. Sosio-konstruktivistisesti ajatellen media käsitetään vuorovaikutteisena. (Merilampi 2014, 167.)

Mediatutkija James W. Careyn mukaan viestintä on symboliprosessi. Se tuottaa, ylläpitää, korjaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta. Viestintä on ennemminkin vahvistamista kuin informaatiota. Kulttuurisesta lähtökohdasta viestintä ei ole pelkästään tiedon välittämistä ja todellisuuden kuvaamista, vaan se nähdään yhteisöllisenä prosessina. Rituaaliseksi ymmärretty viestintä kytkeytyy Careyn mukaan sellaisiin termeihin kuten yhteen liittyminen, osallistuminen ja yhdessä jakaminen. Yhteisöllisen viestintäkäsityksen mukaan viestintä on yhteisten uskomusten vahvistamista ja säilyttämistä. Joukkoviestinnän tuottamisella ja esitysten välittämällä rakennetaan ja muokataan myös identiteettejä. (Carey 1975/1994, 85, 88.) Mediakasvatuksessa media nähdään ihmisen tekona, artefaktina. Tällöin informaation summittaisen keräämisen ja esittämisen sijaan pyritään rationaalisen ajattelun. (Merilampi 2014, 169.) Tekemiseen perustuvat työpajat ovat vahvasti tiedon jakamiseen liittyviä prosesseja, joissa yhdessä, kollektiivisesti luodaan omaa teosta.

Oppimiskäsitykset rakentuvat ihmiskäsityksistä ja tavoista oppia. Humanistinen ihmiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen tiedon hankkija, joka tekee ja käsittelee havaintoja sekä valikoi ja arvioi oppimaansa. (Leppänen 2015.) Humanistinen kasvatuksen taustalla on ajatus luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä. Kasvatuksessa arvostetaan yksilön omia kokemuksia. Humanistiseen oppimisenäkemykseen on kytketty sekä

kokemuksellista oppimista painottava näkemys että yhteisöllisen oppimisen arvostaminen. (Kettunen ym. 2007; Merilampi 2014, 98.)

Median konstruktivisuuteen viittaa ajatus siitä, että media ei heijasta yhteiskunnallista todellisuutta sellaisenaan, vaan konstruoi todellisuuden rakenteitaan omilla ehdoillaan (Merilampi 2014, 167). Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon prosessointia, missä keskeistä on aikaisemmat tietorakenteet ja vuorovaikutus ympäristön kanssa. Tiedonhankinnan tavat ovat samanarvoisia. Äänet, kuvat, liikkeet ja sanat ovat kaikki arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta (Räsänen 2009, 31). Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on aktiivista ja sosiaalista toimintaa. Oppija rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkitsemalla uutta tietoa ja havaintojaan aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. (Tynjälä 1999, 37 - 38.) Tähän voidaan liittää myös mediakasvatuksessa 2000-luvulta alkanut, kansalaisaktiivisuutta painottava, yhteisöllisyyden vaihe. Oppilasta kannustetaan aktiiviseksi, mutta myös kriittiseksi toimijaksi. (Kotilainen 2002.) Aktiivisessa oppimisessä keskeisellä sijalla on omatoimisuus, itsenäinen oppiminen, itseohjautuvuus, ongelmanratkaisu tai konstruktivistinen oppiminen. Oppijalle luodaan mahdollisuuksia ja kannustetaan osallisuuteen. Tärkeällä sijalla on konkreettinen tekeminen ja kokeilu. (Niemi 1995, 40 - 43; 1999, 65–66, 71-72.)

Yhdysvaltalainen filosofi ja kasvatustieteilijä John Dewey luotsasi 1900-luvun alussa ajatuksen tekemällä oppimisesta (*Learning by doing*). Deweyn ajatuksissa kasvavalla yksilöllä on neljä tarvetta jotka määrittävät hänen toimintaansa. Nämä ovat tekemisen, luomisen ja rakentamisen halu, tarve tutkia ja keksiä asioita, sosiaalinen tarve sekä halu taiteelliseen toimintaan. (Bruhn 1968,28.) Deweyn mukaan taide käsittää kaiken kulttuurisen toiminnan, johon liittyy keinojen ja päämäärien välinen tasapaino. Taide kasvattavana toimintana on keinonsa ja päämääränsä tasapainottavaa yhteiskunnallista käytäntöä, joka pyrkii samanaikaisesti sekä välilliseen että välittömään hyvään. (Väkevä 2004, 7, 111-112.)

Deweyn kasvatustieteiden klassisen pragmatismen ajatus perustuu käytännöllisten seurausten ja hyödyllisyyden näkökulmaan sekä ajattelun ja toiminnan yhdistämiseen. Oppiminen tapahtuu tekemällä ja osallistumalla. (Vuorinen 2001, 179-181.) Toiminta korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja opittavan asian kytkemistä elämänkäytäntöön. Tekemällä oppimisessa yhdistyvät kokemus, toiminta ja vuorovaikutus. (Väkevä 2004, 111-112.) Toiminnallisuus tasapainottaa kokemuspöytäkäytäntöä ja älyllistä puolta (Dewey 1957, 126).

Oppiminen on parhaimmillaan sosiaalinen tapahtuma, joka tapahtuu tekemisen, kokemisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. (Vuorinen 2001, 179-181.)

1900-luvun alussa ranskalainen progressiivipedagogiikkaa edustava Celestin Freinet käytti oppilaiden kanssa työmetodinään työpajatyöskentelyä. Hänen painotuksiinsa kuuluivat luovuus, elinvoima ja aktiivisuus. (Ojala 1993, 123 – 124, 129.) Freinet'in ajatusten mukaan työ merkitsee ihmiselle toimintaa, joka täyttää tarpeemme luoda, tuottaa, kasvaa sekä kehittyä. Työn tekemisen kautta ihminen oppii jäsentämään ympäröivää maailmaa ja saavuttaa elämänhallinta. (Starck 1996, 23 - 29,42.) Toiminta opettaa ajattelua ja terävöittää älyä. Työpaja, yhteinen tila ja ohjaajan apu muodostavat kokonaisuuden, jossa tähdätään osallistujien kehittymiseen ja ihmisen kansalaiseksi kehittymiseen osaksi kansan yhteiskuntaa. (Freinet 1987, 79.) Keskeisenä tavoitteena on kasvattaa demokraattinen, kriittinen ja kantaottava ihminen. (Patrikainen 1993, 23).

Freinetpedagogiikka perustuu käytännön toimintaan arvostaen itseilmaisua, taiteellista työskentelyä ja elämyksellisyyttä. Opetus lähtee liikkeelle oppilaan tiedoista ja taidoista. Opettajan tehtävänä on kannustaa, ohjata ja järjestää oppilaille mahdollisuus kiinnostua työstä ja samalla myös omasta elämästään. Omat kokemukset, toiminnallisuus ja itsenäinen työnteko ovat tärkeitä. Freinet korostaa yksilöiden välistä tasa-arvoa ja yhteiskunnan kehittämistä sopusointuisemmaksi. (Suomen freinetpedagoginen yhdistys.)

Freinetille yhteiskunnallisen vaikuttamisen väylä oli kirjallinen itseilmaisus. Hänen oppiensa mukaan jokaisella on jotakin sanottavaa. Oppilaan sanomisen tarve on kielioppia tai oikeinkirjoitusta tärkeämpää. Oppilaalla on aktiivinen rooli oppimisessa. Hän etsii oppimisen aiheita, kokee merkityksellistä oppimista ja tuottaa sen omaksi tekstiksi. (Patrikainen 1993, 23 - 24; Starck 1996, 81 – 82.) Nykyään tällä on keskeinen sija mediataitojen hallitsemisessa. Oma mediatekeminen on loistava väline itseilmaisuuksiin.

2.1.1. Media- ja elokuvakasvattajan roolista

Mediatyöpajan luonteeseen kuuluu luova kaaos, useiden asioiden huomioon ottaminen ja hallitseminen, kiire sekä eri ryhmien päällekkäinen toiminta. Mediatyöskentelyssä työpajan vetäjän pitääkin olla innostamisen lisäksi ajankäytön sekä hektisen ilmapiirin hallitsija.

Työpajapäivät ovat nopearytmisiä. Tilanteet saattavat muuttua hetkessä esimerkiksi teknisten ongelmien, uusien mahdollisuuksien tai ideoiden synnyttyä tai ryhmän sisäisen toimivuuden / toimimattomuuden vuoksi. Työpajan ohjaajalta vaaditaan paineensietokykyä, kekseliäisyyttä, sekä kykyä ongelmien ratkaisuun. Oppilaita pitää kannustaa luopumaan tietyissä tilanteissa aikaisemmista suunnitelmista, sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja luomaan uusia ratkaisumalleja. Työpajan ohjaajan on kuunneltava osallistujia ja heidän mielipiteitään, mutta myös kannustettava ajattelun syventämiseen ja uusiin haasteisiin tarttumiseen. Työpajan ohjaaja voi myös esitellä erilaisia visuaalisia mahdollisuuksia työn toteuttamiseen.

Kotilainen toteaa mediakasvatuksen pedagogiikan olevan dialogista. Tällöin opetuksessa mukana olevat oppilaat ovat tasavertaisia ja täysivaltaisia subjekteja. Mediakasvattajan kompetenssi sisältää taitoja ja tietoja, jotka ohjaajasta ja ohjattavista riippuen muodostavat erilaisia osaamisalueita. Mediakasvattajalla on eettinen vastuu kohderyhmästään. Hänen on tärkeää tiedostaa mediasuhteita sekä tuntea laajasti toimintakenttensä, kuin myös oma identiteettinsä sekä sitoutuminen työssään. Mediakasvattajan roolina on järjestää ja mahdollistaa puitteita tekemiselle. Tämän jälkeen, itse prosessissa, mediakasvattaja on itsekkin oppija. (Kotilainen 2012.)

Sosiaalisen innostamisen näkökulmasta innostaja on työhönsä motivoitunut ja sitoutunut, yhteisöllinen ja solidaarinen sekä innovatiivinen ihminen. Hän toimii tavoitteellisesti ja haluaa oppia uutta. Innostaja on avoin, sosiaalinen, kärsivällinen, optimistinen sekä dialogiin ja kommunikaatioon kykenevä. Hän pystyy luomaan suhteita ja edistämään toimintaa. Innostaja on aidosti kiinnostunut ja hyvä kuuntelija sekä osaa ottaa toiset huomioon ja kunnioittaa toisia ihmisiä. Innostaja kykenee myös itsekritiikkiin. (Kurki 2000, 8-14; 2007, 70 - 71, 108-113.)

Venäläiset Krasnyi & Kudrjukova (1990, 22.) ovat pohtineet pedagogisia toimintamalleja ja ohjaajan roolia vetäessään animaatiopajoja. Heidän mukaansa prosessia voidaan lähestyä elokuvan tekemisen, ohjaajan ammattitaidon tai osallistujien kehittymisen kautta. Ratkaistessaan oppilaiden taiteellisia haasteita keskellä elokuvan tekemisen prosessia pedagogi on tavallaan itsekkin elokuvantekijä. Osallistujat pääsevät osallisiksi elokuvan tekoon apulaisina tai opettajan jäljittelijöinä. Opetusmenetelmänä on tällöin opastaminen. Ohjaaja kertoo, mitä ja miten kussakin konkreettisesti tilanteessa tehdä. Osallistujien

valmis työ keskustelee pitkälti sen kanssa, kuinka tarkkaan opastus on ymmärretty ja toteutettu. (Krasnyi & Kudrjukova 1990, 22-23.)

Ammattitaitoa painottaessaan vetäjän pyrkimykset suuntautuvat pääosin opintotehtävien ratkaisemiseen. Tällöin oppilaille opetetaan etukäteen kaikki tarvittavat tekniikat, jotta he pystyvät käyttämään laitteita itsenäisesti. Oppilaat omaksuvat pitkälti opettajan tärkeänä pitämät tekniset ja taiteelliset menetelmät sekä hänen esteettisen näkemyksensä. Elokuvaa tehdessään osallistujat suuntautuvat valmiiden ratkaisujen ”oikeaan” käyttöön. (Krasnyi & Kudrjukova 1990, 23-24.)

Kolmantena opetuksen lähestymistapana on osallistujien yksilöllinen monipuolinen kehittyminen. Opettaja tutustuttaa oppilaat erilaisiin työnteon ja taiteellisen työskentelyn puoliin ja pyrkii kehittämään heidän kykyjään. Oppilaat saavat opettajalta tarpeelliset tiedot, jotta he voivat ikänsä ja erityisominaisuuksiensa rajoissa toimia mahdollisimman itsenäisesti. Valmis elokuva on todiste osallistujan saavuttamasta luovan toiminnan kehitystasosta, koska siinä yhdistyy monipuolisesti sisällölliset, kirjalliset, kuvataiteelliset, aatteelliset ja tekniset puolet. (Krasnyi & Kudrjukova 1990, 24-25.)

Bergalan mielestä hyvä elokuvapedagogi kertoo rehellisesti, mikä prosessissa on lasten, mikä yhteistä ja mikä aikuisten tekemää. Aikuisten mukanaolo ei ole väärin, kunhan he myöntävät roolinsa. Bergala nimeää tämän suoran oppimisen vaiheeksi, jolloin oppilaat tarkkailevat ”mestarin” työskentelyä. Taiteilijan näkeminen ei sinänsä anna avainta luovuuteen, mutta se auttaa ymmärtämään, kuinka tietty taiteilija katsoo asioita, aloittaa työnsä ja käyttäytyy luodessaan. Tämän siirtäminen opetustilanteisiin tarkoittaa lähinnä erilaisten esimerkkien ja työvaiheiden konkreettisenä näyttämisenä. (Bergala 2006, 129.)

Elokuvakasvattajan roolia voidaan pohtia myös yhteisötaiteen kautta. Yhteisötaiteen ydin muotoutuu taiteilijan ja yhteisön kohtaamisesta erilaisissa projekteissa. Taiteilija tarjoaa taitonsa ja tietonsa yhteisön käyttöön yhteiseksi hyväksi. Hän toimii taiteellisen toiminnan organisaattorina, joka ideoi ja järjestää edellytyksiä toiminnalle. Taiteilija voi vastata teoksen visuaalisen ilmeen toteuttamisesta kokonaan tai vastuu voidaan jakaa kaikkien osallistujien kesken. (Haapala 1999, 81; Hiltunen & Jokela 2001, 9-10.) Kantosen mielestä yhteisön luonteesta riippuen yhteisötaiteen menetelmät voivat muistuttaa aktivismia, sosiaalityötä, etnografiaa, kasvatusta tai yhteiskuntasuunnittelua. (Kantonen 2005, 40.)

2.1.2. Elokuvatyöpaja ja Tee se itse -metodi

Oman tekemisen painottaminen ja elokuvaopetus erilaisissa työpajoissa yleistyi 1980-luvun loppupuolella, kun laiteollisuus toi markkinoille ammattilaitteita huokeampia välineitä. Tämän jälkeen jokaisella oli periaatteessa mahdollisuus tehdä elokuvia. Englannista alkanut videopajaliike levisi myös Suomeen. Videopajat kouluttivat videolaitteiden käytössä. Lapsille, nuorille ja harrastajille järjestettiin erilaisia videofestivaaleja ja -kilpailuita. Aiemmin televisiosta ja elokuvista tutut kerrontatavat saivat visuaalisen haastajan. Music Television, MTV, loi uudenlaista kuvallista estetiikkaa ja television näyttämät musiikkivideot olivat osa nuorisokulttuuria. Laitteiden halpenemisen myötä myös ensimmäiset koulut hankkivat mediavälineitä. Toinen merkittävä uudistus oman tekemisen kannalta on ollut internet. Omia elokuvia on voinut levittää ilmaiseksi erilaisilla julkaisualustoilla. Tämän kehityksen jälkeen elokuvat eivät jää enää vain pienen kaveripiirin puuhasteluksi, vaan niille on mahdollista saada suurempi yleisö. Oman äänen voi saada siis kuuluviin.

Max Juntunen toteaa videoiden tekemisen auttavan hallitsemaan laitteita, mutta myös ymmärtämään mediaa syvällisemmin. Se avaa useita erilaisia mahdollisuuksia pohdinnalle sekä taiteellisille ratkaisuille. Vaatimattomampikin teos voi olla pedagogisesti arvokas. Useat medialaitteen ostajat aloittavat opiskelun ”kantapäähän kautta” opetellen. Ohjeita voidaan etsiä myös Internetistä ja opaskirjoista sekä käyttää apuna erilaisia opetusohjelmia. Elokuvien analysointi sekä demonstraatioon yhdistetty tekeminen auttaa ymmärtämään teknisiä ja ilmaisullisia lainalaisuuksia. Parhaimmillaan työpajatyöskentely antaa oppilaille eväitä omiin taiteellisiin ja teknisiin valintoihin. (Juntunen 2011, 77-80.) Laitinen toteaa elokuvan tekemisen olevan hyvin ohjattuna aitoa mediakasvatusta. Tällöin audiovisuaaliseen toimintaan yhdistyy oppilaiden pyrkimys nähdä ja ymmärtää kuvallisia valintoja. (Laitinen 2007, 64.) Elokuvantekemistä voi opetella myös osallistumalla avustajana ammattilaisten työhön. Lisäksi pidemmälle elokuvaopinnoissa haluavat voivat osallistua joko tietyn tematiikan mukaiseen opetuskokonaisuuteen tai hakeutua varsinaiseen elokuvakoulutukseen. (Juntunen 2011, 81.)

Renée Hobbsin mukaan mediataitojen opettamisessa voi painottaa ilmaisua ja oppilaan luovien taitojen vahvistamista. Tärkeässä roolissa on myös vaikutusmahdollisuuksien

lisääminen ja oman äänen löytäminen. Kolmanneksi lähestymiskulmaksi voidaan valita ammatillisuus, jolloin painotetaan yhteistoiminnallista ryhmätyötä. Jokaiselle osallistujalle annetaan rooleja, jotka voivat liittyä esimerkiksi visuaaliseen ajatteluun, suunnitteluun, toimitustyöhön, esiintymiseen tai ohjaamiseen. Työskentelyn avulla voidaan myös purkaa ryhmän sisällä olevaa valtarakennetta hyödyntäen sisältöinä aiheita, jotka ovat oppilaille tuttuja ja kuuluvat heidän vahvoihin alueisiinsa. Hobbsin mukaan teemoiksi voidaan liittää myös poliittisia ja ideologisia aineksia ja käsitellä hieman arkaluonteisempia aiheita. (Hobbs 1998, 20, 22.) Buckingham huomauttaa tekemisen sisällöllisistä riskeistä. Oppilaat saattavat tuottaa materiaalia, joka on joko poliittisesti korrektia ja myötäilevät opettajan mielipiteitä. He voivat myös valita aiheita tai tuottaa teoksia, joilla haluavat ärsyttää tai provosoida opettajaa sanoen asioita, joita eivät todellisuudessa ajattelisi. (Buckingham 1993, 290.)

Mediataitamisella nuoret jäsentävät mediaympäristöään, kehittävät itselleen sopivia toimimisen taitoja sekä vaikuttavat ja tulevat kuulluksi median avulla. Perustaitona on yksilön kyky käyttää mediaa teknisinä välineinä sekä suunnitella, soveltaa ja arvioida mediaa. Kriittiset taidot pitävät sisällään kyvyn arvioida mediaa yhteiskunnallisesti ja kaupallisesti. (Kotilainen 2007, 139, 146, 153.) Kriitikillä ei tarkoiteta negatiivista arviointia vaan sitä voidaan enemmänkin pitää tiedon lujuslaskelmana. Kriittisen tarkastelun jälkeen omat tiedon perusteet ovat kestävämmällä pohjalla. (Seppänen 2005, 34.) Emansipatorisen eli vapauttavan näkökulman kautta yksilö osaa soveltaa mediaa ja opittua tietoa muihin yhteyksiin ja tiedostaa muutoksen tarpeen. Tällöin lähtökohtana on myös yksilön mahdollisuudet vaikuttaa yhteiskuntaan ja mediaan. (Kotilainen 2007, 139, 146, 153.)

Mediakasvatusta koskevissa tutkimuksissa mainitaan usein käytännönläheisen tekemisen merkitys. Kirjallisuus ei kuitenkaan paneudu sen enempää työpajojen suunnitteluun, eri toiminnan vaiheisiin tai pedagogisiin pohdintoihin. Elokuvatyöpajoista on tehty myös varsin vähän akateemista tutkimusta. Aihe esiintyy muutamissa ammattikorkeakoulun loppu- töissä, mutta vähemmän yliopistollisissa kirjoituksissa. Mediakasvatuksen käytännön- projekteista ei myöskään liiemmin löydy kansainvälisiä vertailututkimuksia. Tämän vuoksi työssäni on vaikeaa vetää suoraa yhteyttä aikaisempiin tutkimuksiin. Esittelen joitain tutkimuksia ja lopputöitä, jotka ovat joko käsitelleet elokuvaa työkaluna lasten ja nuorten kanssa toimiessa, keskittyneet jonkin työskentelymetodin arvioimiseen tai liikkuneet työskentelyssään maan rajojen ulkopuolella.

Ralph David Perez näkee elokuvakasvatuksen kognitiivisena, konstruktivisena ja yhteistyöhön perustuvana toimintana. Elokuvakasvatuksen tehtävänä on moraalien ja tunne-elämän edistäminen ja kriittiseksi ajattelijaksi johdattaminen. Väitöskirjassaan hän toteaa elokuvan tekemisen auttavan lasta oppimaan sen tekemisen prosessista ja taide-käsityksestä, mutta samalla hän oppii ajattelevaan ja kommunikoimaan kuvien kautta. Näin lapsia voidaan myös opettaa ymmärtämään ja käyttämään visuaalisuutta ajattelun ja viestinnän välineenä. (Perez 2007, iii, 31-31, 144–145.)

Petri Niemen pro gradu -työ YLE:n Mediabussin toiminnasta vuodelta 2015 on mielenkiintoinen henkilökohtaisesta näkökulmasta, sillä samainen projekti oli juuri tuolloin työpaikkani. En kuitenkaan ollut kumpikaan gradun toimittajista. Mediabussi perustui kahden päivän työpajakonseptiin, jossa keskityttiin mediatuotannon opettamiseen ja lyhytelokuvien tekemiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan tässä vuorovaikutuksessa oppilaat omaksuivat tuotantotavan. Toimittajien mediakasvatustietoisuus oli vasta kehittymässä. Niemi ehdotti vetäjille työpajoissa sosiokulttuurisen innostajan roolia. (Niemi 2012, 65 – 67.)

Rosalind Cooper pyrki pro gradu -työssään luomaan kriittistä dokumenttityöskentelyä sekä yleis- että erityisopetukseen. Hän totesi luokkahuoneessa toteutettavan kriittisen tekemisen olevan didaktisesti innovatiivista ja pedagogisesti rikas kokemus. Se tukee vaihtoehtoisia oppimistyyliä ja luovuutta sekä mahdollistaa useiden erilaisten tietojen ja taitojen yhdistämistä. Opettajilla ei tarvitse olla elokuvakasvatuksen taustaa. Tekeminen herättää tietoisuutta yhteiskunnallisista asioista ja antaa mahdollisuuden vaikuttaa ja olla aktiivisia kansalaisia. Oppilaat oppivat ilmaisemaan näkemyksensä ja tekemään päätöksiä. Yhteisöllinen toiminta lisää myös oppilaiden itsetuntoa. (Cooper 2009, 3 - 4, 93 - 94.)

Katri Laiho tutustutti lukijat elokuvakasvatuksen Taikalamppu-menetelmään pro gradu -tutkielmassaan. Hänen mielestään improvisaatio ja dogma -metodi auttaa koulujen elokuvakasvatuksessa. Menetelmä antoi positiivinen kokemuksen elokuvanteon koko kaaresta. Tavoitteena pidettiin tarinankerronnan oppimista, kuvaamisen ja ohjaamisen perusteita sekä elokuvan analysointia ja kritisointia. (Laiho 2005, osa 1:37-41, osa 2,6.) Katja Nykänen pohti Taikalamppu-menetelmän toimivuutta maahanmuuttajien keskuudessa. Hänen ammattikorkeakoulun opinnäytteestään käy ilmi, että metodi voi edistää maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lisäksi tällä voi olla voimauttava vaikutus maahanmuuttajien identiteetin kehityksessä. Sitä voidaan käyttää myös kielen-

oppimisen edistäjänä, kunhan harjoituksia suunnitellaan helpommiksi. (Nykänen 2010, 24-27.)

Taiteen tutkimuksen puolelta löytyy enemmän projekteja, jotka liittyvät sekä työpajatyyliseen sekä lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn ulkomailla. Lea Kantosen väitöskirja *Teltha – Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa* ei liity mediakasvatukseen, mutta on työni kannalta merkittävä lähde kansainvälisyyden näkökulmasta. Kantonen esittelee laajasti useassa maassa pitämiään yhteisötaiteellisia työpajoja. (Kantonen 2005.) Hänen työskentelynsä prosessit ovat mielenkiintoinen vertailukohta omiin kokemuksiini ja tutkimustuloksiini nähden.

Rauna Rahja lähestyy mediakasvatusta eurooppalaisesta näkökulmasta vuonna 2016 valmistuneessa pro gradu -työssään. Kohdemaina on Suomen lisäksi olleet Alankomaat ja Belgia. Työ ei liity käytännönläheiseen työskentelyyn, mutta antaa kansainvälisyydessään kiinnostavan vertailukohdan työhöni. Teemahaastatteluidensa pohjalta Rauna rakentaa kuvaa sosiaalisena representaationa holistisesta ja kestävästä mediakasvatuksesta. Siinä medialukutaito nähdään koko elämän kestäväenä, kokonaisvaltaisena prosessina muuttuvissa yhteiskunnallisissa ja mediakulttuurisissa olosuhteissa. (Rahja 2016, i, 85.)

2.2. Elokuvasvatus mediakasvatuksen kentässä

- Länsimainen näkökulma

Median laaja-alaisuus ja mediakasvatuksen termin yleistyminen jätti hetkeksi elokuvakasvatuksen pienen piirin toiminnaksi. Viimeisten vuosien aikana elokuvakasvatus on kuitenkin terminä herännyt uudelleen eloon alan keskustelussa. Mediakasvatus käsitetään laajaksi sateenvarjoksi, jonka alle myös elokuvakasvatus sijoittuu.

Mediakasvatuksen historiassa termistö on vaihdellut. Suomessa puhutaan tällä hetkellä mediakasvatuksesta. Useissa Euroopan maissa terminä on medialukutaito. Näiden sanojen määritelmät ovat kuitenkin varsin lähellä toisiaan. Molempien termien alla puhutaan oman mediatuotannon tekemisen tärkeydestä. Käytän pääsääntöisesti tässä tutkielmassa omaa työtäni pohtiessa termejä media- ja elokuvakasvatus. Lainausten osalta käytän niitä termejä, joita tekstissä on ollut.

Mediakasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksellista näkökulmaa mediakulttuurin ilmiöihin. Sen avulla ohjataan ja tuetaan oppilaita mediataitoihin sekä tulkinnan että oman tekemisen alueilla. Mediakasvatuksen opetus liittyy usein mediakulttuuriin liittyviin teemoihin sekä opetukseen viestimien avulla. (Kotilainen 2007, 153.)

Medialukutaito määritellään kyvyksi käyttää median välineitä, ymmärtää ja arvioida kriittisesti niiden sisältöä sekä viestiä erilaisissa yhteyksissä. Medialukutaito on avain aktiiviseen kansalaisuuteen nykyajan tietoyhteiskunnassa. Se sisältää ajatuksen mediasisältöihin pääsemisestä, kriittisestä lähestymistavasta ja kyvystä tulkita mediaviestejä sekä tietoisuudesta, kuinka tiedotusvälineet toimivat. Audiovisuaalinen tuotanto ilmentää kulttuurisia ja poliittisia arvoja. Se liittyy myös eurooppalaisen identiteetin rakentamiseen. Mediatietoiset ihmiset voivat päättää, millaisia mediatuotteita he käyttävät. He pystyvät paremmin suojelemaan itseään haitalliselta, loukkaavalta tai ei-toivotulta sisällöltä. Se on yksi tärkeimmistä työkaluista kansalaisten vastuun kehittämisessä. Medialukutaitoon kytkeytyy myös luovuus sekä kommunikointi- ja tuotantotaidot. (Silver 2009, 12.)

Mediakasvatuksen juuret lähtevät jo sanomalehden synnystä, 1600-luvulta. Pelkona oli poliittinen levottomuus sanomalehtien levitessä rahvaan käsiin. Toisen käsityksen mukaan mediakasvatus liittyi 1800-luvulla vastaiskuun modernin joukkoviihteen kehittymiselle ja massakulttuurille. (Kupiainen & Sintonen & Suoranta 2007, 3.) Kolmannen tulkinnan mukaan todellinen massakulttuuri kehittyi 1800- ja 1900-luvun taitteessa ja synnytti samalla mediakritiikin. (Kivikuru & Kotilainen 1999, 13; Pietilä 1990, 180.)

Mediakasvatuksen historiaa voidaan tarkastella moraalisen, esteettisen ja yhteiskunnallisen vaiheen kautta. Moraalinen vaihe halusi suojata median kaupallisuutta ja manipuloivaa otetta vastaan. Pelko median turmiollista vaikutuksesta synnytti toiminnan uhkaa vastaan. Moraalisuus lähti 1930-luvun Englannista ja siirtyi parinkymmenen vuoden jälkeen Ruotsiin. Media, varsinkin radio, elokuva, televisio ja sarjakuvat, koettiin kulttuuria rappeuttavaksi. Behavioristit selittivät viestinnän suoraksi siirroksi auktoriteetilta alaspäin. (Kivikuru & Kotilainen 1999, 16-17; Masterman 1994, 21 -22, Pietilä 1990, 180-181.)

Elokuvakasvatuksen esteettinen vaihe 1950-luvulla halusi laatuelokuvien kautta kehittää lasten ja nuoren hyvää makua. (Masterman 1994, 23 - 24.) Englannissa julkaistiin vuonna 1950 Whearen raportti (*Home office, Report of the Departmental Committee on Children and the Cinema,*

London, 1950), jota pidetään elokuvaopetuksen perustana Englannissa (Pieters 1965, 11,13). Elokvakasvatuksen myötä myös populaarikulttuuri sai pikkuhiljaa hyväksyntää (Kivikuru & Kotilainen 1999,18). Vuonna 1959 Mannerheimin lastensuojeluliiton alaisuuteen perustettiin kansallinen lastenelokuvakeskus, mistä alkoi suomalainen mediakasvatus.

Elokvakasvatuksen kulta-aika alkoi 1960-luvun puolessa välissä. Tällöin painotettiin tietoa elokuvan historiasta, lajityypeistä, dramaturgiasta ja elokuvakerronnan ominaispiirteistä. Semioottisen lähestymistavan nousu 1960-luvulla Ranskassa toi mukaan kriittisen vaiheen. Median todellisuus nähtiin rakennettuna esityksenä, sosiaalisesti ja kulttuurisesti määräytyneinä merkkeinä. (Kivikuru & Kotilainen 1999,19; Masterman 1994, 24 – 25; Pietilä 1990, 181-188.)

1970-luvulla mediakasvatuksen yhteiskunnalliset piirteet laajenivat Pohjoismaihin ja Britaniaan. Joukkotiedotuksen ja sosiologian teoriat liittivät tähän kriittisen lähestymistavan. Tavoitteena oli synnyttää yhteiskuntatietoisia ja -kriittisiä median lukijoita, jotka ymmärtävät median tuotantologiikan, arvot ja esitysten rakentamistekniikat. Masterman korosti pedagogisesti oppilaan omaa kokemusta, omaa toimintaa arvioivaa pohdintaa sekä kriittistä kykyä tarkastella visuaalisia kuvia. (Kivikuru & Kotilainen 1999,19, Masterman 1985, 13; 1994, 31- 46; Pietilä 1990, 181-188.)

Yhteiskunnallisuus vahvisti rooliaan myös 1970-luvun elokuvakasvatuksessa. Huomio kiinnitettiin joukkotiedotusvälineiden talouteen ja sen vaikutuksiin tuotannoissa. Lisäksi pohdittiin propagandan ja viihteen häilyviä rajoja sekä mielipidemuokkausta. Eettiset, esteettiset ja viestinnälliset periaatteet eivät enää olleet merkityksellisiä. Tärkeämmäksi koettiin joukkotiedotusvälineiden yhteiskunnallisten tehtävien pohtiminen ja niiden yleisöön vaikuttavuus. (Brøgger 1981, 62-63.)

1980-luvulla alkanut kehitys vei mediakasvatuksen kohti mediakulttuurin vaihetta. Kulttuurintutkimuksen vastaanottajakäsityksen mukaan viestin vastaanottaja oli aktiivinen valitsija antaen itse merkityksen sanomalle. Kasvatuksen tavoitteena oli osallistuminen julkisuuteen, mediakompetenssisuus, itsekriittisyys sekä ilmaisu- ja tiedonhankintataidot. Medialukutaidon oppimisen perusteena oli tähtääminen oman elämän hallintaan. (Kivikuru & Kotilainen 1999 22, 25; Tuormaa 1994, 9 – 11; Turja 1992, 31-32.)

Yksilöllisen kasvun ja kritiikin ohella Yhdysvalloissa kehittyi yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja

aktiivisuutta korostavia liikkeitä. New Yorkissa toimi 1990-luvulla useita media-aktivismiryhmittymiä sekä kaapeli-tv -kanavia, jotka lähettivät kansalaisten tekemiä ohjelmia. Kansalaisjournalismin oppeihin kuuluivat kansalaisten informoinnin lisäksi erilaisten toimintaryhmien muodostaminen. Media-aktivismin tarkoituksena oli antaa aatteellisille ja etnisille ryhmittymille välineitä ja mahdollisuuksia kertoa ja vaikuttaa omiin asioihinsa.

Euroopassa medialla on vahva taloudellinen ja sosiaalinen voima. Se auttaa kansalaisia ymmärtämään paremmin yhteiskuntaa ja mahdollistaa osallistumisen demokraattisesti oman yhteisönsä elämään. Toisaalta mediavoimilla voidaan muovata yhteiskuntaa ja kulttuuria sekä arvoja ja tapoja. Grundwaldin julistus 1982 toi ensimmäisiä yhteisiä suunta- viivoja eurooppalaiseen mediakasvatukseen. Euroopan komissio suositteli vuonna 2007 kaikkien jäsenvaltioidensa antamaan arvio kansallisen medialukutaidon tasosta. Samoihin aikoihin mediakasvatus otettiin seminaarien aiheeksi myös muualla maailmalla, kuten Lähi-Idässä, Aasiassa ja Afrikassa. (Frau-Meigs &Torrent 2009, 14.)

Scheuerin mielestä kansalaiset voivat medialukutaidon avulla käsitellä eri puolilta tulevaa tieto- ja asennemateriaalia. Näin varmistetaan myös omaa hyvinvointia ja saadaan mahdollisuus kansalaisvaikuttamiseen. (Scheuer 2009, 7-8.) Medialukutaito edistää myös lasten ja nuorten hyvinvointia. Se antaa tehokkaita työkaluja itseilmaisuuksiin ja identiteetin etsimiseen. Sen avulla voidaan kohdata erilaisia ihmisryhmiä turvallisesti, kehittää kulttuurien välistä ymmärtämystä ja saada harrastus. (Kotilainen & Pathak-Shelat 2015, 148.)

2.3. Kohti kansainvälistä mediakasvatusta

Viimeisten vuosikymmenten aikana mediakasvatus on edennyt huomasti teollisuus- ja teknologisesti kehittyneissä maissa. 2000-luvun jälkeen siitä on tullut myös maailmanlaajuinen ilmiö. Useissa maissa päättäjät ovat tiedostaneet medialukutaidon tärkeyden. Eri mailla on oma kehityskaarensa ja mediakasvatuksen määritelmät sekä painopistealueensa. Yleisenä tavoitteena on kuitenkin kouluttaa medialukutaitoisia ihmisiä käsittelemään mediaa älykkäästi ja vastuullisesti.

Maailmasta löytyy kuitenkin vielä kolkkia, missä kaikki eivät saa opetusta luku- ja kirjoitustaidossa. Lisäksi vain noin 45 %:lla maapallon väestöstä käyttää internetiä (Worldometers

2016). Toisaalta teknologian leviäminen on nopeaa myös köyhimmille alueille, eikä liikkuvan kuvan ymmärtäminen sinänsä vaadi perinteistä lukutaitoa, vaikkakin sen universaalilla kielellä on omat sääntönsä.

Maailmanlaajuisesti mediakasvatuksen kehittyminen voidaan jakaa useampaan luokkaan. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat pitkälle mediakasvatuksen kehittämisessä edenneet maat kuten Australia, Kanada, Hollanti, Britannia, Ranska, Sveitsi, Tanska, Norja, Ruotsi ja Suomi. Niissä mediakasvatus on mainittuna opetussuunnitelmassa joko alueellisesti tai kansallisesti. Toiseen ryhmään kuuluvat maat, joissa mediakasvatus on melko hyvin kehittynyt. Näissä maissa tämä riippuu suurelta osin yksittäisten opettajien aktiivisuudesta tai järjestöjen tuesta, kuten Saksassa ja Yhdysvalloissa. Kolmas luokitus viittaa niihin maihin ja alueisiin, jotka ovat vasta ottaneet ensiaskeleita mediakasvatukseen, kuten Kiina, Intia ja eräät Latinalaisen Amerikan maat. (Butts 1992, 224 – 226; Lee 2010, 5.)

”Mapping Media Education Policies in the World” -kirjaan on koottu 16:sta maasta mediakasvatuksen linjauksia. Kirjassa todetaan demokraattisen järjestelmän riippuvan kansalaistensa aktiivisesta osallistumisesta. (Scheuer 2009, 7-8.) Julkaisu painottaa ihmis-oikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 19. artiklaa: ”Jokaisella on oikeus mielipiteen- ja sananvapauteen, johon sisältyy oikeus häiritsemättä pitää mielipiteensä sekä oikeus rajoista riippumatta hankkia, vastaanottaa ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta.” (Scheuer 2009, 10; UN.)

Länsimaisesta näkökulmasta demokratia on tutuin hallitsemisen muoto. Demokratia on kuitenkin lähinnä varakkaimpien maiden hallintomuoto. Kehitystutkija Paul Collier on todennut, ettei demokratia toimi köyhimmissä maissa, sillä niistä puuttuvat erityisesti hallinnon vastuullisuuden ja laillisuuden edellytykset. Hänen huomioidensa mukaan demokratia ei ole myöskään tuonut köyhimmille maille rauhaa, vaan se on lisännyt väkivaltaa. Diktatuurin lisäksi korruptio on vahva muuttuva tekijä useissa maissa. Collierin mukaan köyhimmissä maissa, joissa bruttokansantuote on alle 7 \$ / ihminen, demokratia on katastrofi siinä, missä rikkaissa maissa katastrofi on diktatuuri. (Collier 2009, 11, 21-24.)

Kotilaisen ja Pathak-Shelatin nuorison ja medialukutaidon tutkimuksessa, joka toteutettiin Intiassa, Egyptissä, Argentiinassa ja Suomessa, käy ilmi eroavaisuuksia yksittäisten, poliittisten, taloudellisten ja kulttuurillisten tekijöiden välillä. Nämä eivät ole pelkästään eri

maiden välillä vaan myös maiden sisällä. (Kotilainen & Pathak-Shelat 2015, 149 – 151.)

Saleh esittelee mediakasvatuksen haasteita Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan näkökulmasta. Näitä ajatuksia voi peilata myös yleisemmin vastaavassa tilanteessa oleviin maihin. Saleh muistuttaa, että ennen kuin voidaan puhua medialukutaidosta, pitää varmistaa ihmisten mahdollisuus lukutaidon oppimiseen. (Saleh 2009, 157.) Suurin haaste liittyy siis ihmisten kouluttamiseen ja kannustamiseen. Ihmisten olisi vaadittava itselleen kansalaisoikeuksia ja vaadittava hallituksia pitämään sanansa liittyen heidän velvoitteisiinsa (Saleh 2009, 156).

Mediakasvatuksen taustalla on maiden lait liittyen mediasisältöihin ja ammatillisiin arvoihin sekä journalismin arvostus ja median uskottavuus. Saleh luo kokonaiskuvan maista, joissa on taloudellisia ja sosiaalipoliittisia ongelmia, kuten korkeat tuotantokustannukset, heikko taloudellinen perusta, poliittinen holhous, kulttuurinen hajanaisuus ja maantieteellinen keskittyminen. Lisäksi kokonaisuuteen vaikuttavat sotilaallinen läsnäolo sekä uskonnollinen konservatiivisuus. (Saleh 2009, 156.) Mediakasvatus ja sen haasteet eivät liity siis pelkästään mediamaailmaan ja -koulutukseen, vaan siihen kytkeytyy myös maiden sosiaaliset, poliittiset, ideologiset, uskonnolliset ja taloudelliset intressit.

Kun maa kamppailee useiden sisäisten tai ulkoisten ongelmien kanssa, mediakasvatus ja medialukutaito eivät kuulu prioriteetteihin. Demokratian ulkopuolelle jäävät maat usein kontrolloivat median sisältöjä, sekä joissain tapauksissa myös kansalaistensa pääsyä ulkopuolisten medialähteiden äärelle. Kansalaisille tarjotaan kuvitteellista todellisuutta, sillä oikeiden kysymysten esittäminen tai toisenlainen totuus uhkasi näiden maiden hallintajärjestelmää. (Saleh 2009, 156-157.)

Salehin mielestä väärin käytettynä medialukutaito voi johtaa vääristymään ja sensuuriin. Mediakasvatus voi parhaimmillaan olla kuitenkin suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen väline. Tämä tapahtuu ihmisoikeuksia tukemalla, elvyttäen yhteiskuntasopimusta johtajien ja alaisten välillä. Lisäksi tähän vaaditaan lainsäädäntöä tukemaan todellista kansalaistoimintaa sekä yleisön tietoisuuden lisäämistä heidän oikeuksistaan liittyen koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Mediavirran pitää olla luottamuksellista ja parantaa viestintää hallitusten ja kansalaisten välillä. (Saleh 2009, 156.)

Leonardo da Costa Custódio esitteli Tampereen yliopiston Workshop on Media Literacies

-kurssilla vuonna 2013 erilaisia maailmalla tehtyjä mediakasvatusprojekteja. Näiden projektien näkökulmana oli mediakasvatuksen keinot sosiaalisen muutoksen välineenä. (Custódio 2013.) Hänen väitöskirjansa ”Faveloiden media-aktivismi” käsitteli koulun ulkopuolista mediakasvatusta ja nuorten sitoutumista kansalaistoimintaan Brasilian faveloissa. Tutkimus valotti mediakasvatuksen ja media-aktivismin välistä suhdetta osoittaen sen vaikutuksen syrjinnän ja ihmisoikeusloukkausten vastaisessa toiminnassa Rio de Janeirossa. Toiminta auttoi nuorten kyvyssä selviytyä vaikeuksista olemalla itse muutoksen tekijöitä. Custódion tutkimus liittyi kansalaisjärjestöjen organisoiman ja kansalaisryhmien omaehtoisesti järjestämän mediatoiminnan vertailemiseen. Kansalaisjärjestöjen ammattimainen ja nuorten omaehtoinen poliittinen mediatyöskentely tukivat toinen toisiaan. Eri tavoin mediaa käyttävät ryhmittymät olivat vuorovaikutuksessa keskenään ja yhdistivät voimansa eri tapahtumissa. (Custódio 2016, 220, 223 -224.)

2.3.1. Tunnuslukuja kohdemaista

Toimittajat ilman rajoja julkaisee vuosittain lehdistönvapautta käsittelevän maailmankartan (Kuva 1). Vuonna 2013 Kiinan ja Iranin osalta tilanne oli huonoin eli erittäin vakava ja Ukrainan osalta ongelmat olivat huomattavia. Taulukoissa 1 ja 2 on esitelty Kiinan, Ukrainan ja Iranin vapauden statukset, demokratia ja medianvapaus indeksiluvuin. Lähteiksi on etsitty mahdollisimmat neutraalit lähteet. Numerot ja prosentit ovat kuitenkin suuntaa antavia, sillä varsinkin Kiinasta ja Iranista saatuun tietoon on syytä suhtautua tietyllä varauksella. Taulukoissa on vertailukohtana myös Suomi sekä eri tilastojen häntäpäässä ollut maa, jos se on ollut löydettävissä.

Freedom House on vuonna 2013 luokitellut 195 maata vapauden käsitteen mukaan (Taulukko 1). Näistä maista 45 %, Suomi mukaan lukien olivat vapaita, 30 %, Ukraina mukaan lukien osittain vapaita ja 25 % ei vapaita, joihin Kiina ja Iran kuuluivat (Taulukko 2). Maailman väkilukuun (noin 7,2 miljardia) suhteutettuna 40 % ihmisistä oli vuonna 2013 vapaita, 25 % osittain vapaita ja 35 % ei vapaita.

Freedom House listasi maita asteikolla yhdestä seitsemään sekä poliittisten oikeuksien (PO) että kansalaisvapauksien (KV) mukaan. Numero 1 esittää vapautta ja numero 7 tarkoittaa vähiten vapaata. (Taulukko 1).



Taulukko 1. Vapauden status (2013) ja demokratia

	Vapaus status (Freedom house) 2013	Poliittiset oikeudet (Freedom house) China, Iran, Ukraine 2013	Kansalais-vapaudet (Freedom house) China, Iran, Ukraine 2013	Demokratia (The Economist, Intelligence Unit) 2014
Suomi	Vapaa	1	1	8
Kiina	6,5 / 7 Ei vapaa	7	6	144
Ukraina	3,5 / 7 Osittain vapaa	4	3	88
Iran	6 / 7 Ei vapaa	6	6	158
	Pohjois-Korea Ei vapaa	7	7	Pohjois-Korea Ei vapaa 167

Suomi oli molemmissa vertailuissa vapaa, Ukraina sijoittui haitarin keskivaiheille ja Kiina sekä Iran olivat asteikon loppupäässä. Vuonna 2014 Toimittajat ilman rajoja -tilaston mukaan Suomi oli lehdistönvapauden listauksessa ensimmäisellä sijalla, Ukraina 139.,

Iran 173. ja Kiina 175. sijalla (Taulukko 2). Tämän listauksen mukaan missään tutkielmani mukana olevassa maassa ei ollut lehdistönvapautta. Samana vuonna Freedom House:n tekemän listauksen mukaan sija-numerot vaihtelevat hieman edellisistä, mutta antavat saman suuntaviivan. (RSF | B.)

Taulukko 2. Tilasto median vapaudesta | Press Freedom Rankings (2013)

	Median vapaus (Freedom House) 2013	Internetin vapaus (Freedom House) 2013	Lehdistön vapaus (RSF, Toimittajat ilman rajoja, B, C, D) 2013	Asukasluku (Unesco) China, Ukraine, Iran 2013	GDP / Capita (Unesco) China, Ukraine, Iran 2013
Suomi	1 Vapaa 11 / 100	-	1. sija	5,4 milj	\$ 38 271
Kiina	183 Ei vapaa 63/100	86 / 100	174. sija	1362,5 milj	\$ 9,08
Ukraina	139 Osittain vapaa 60/100	28 / 100	126. sija	45,2 milj	\$ 7 298
Iran	190 Ei vapaa 93 / 100	91 / 100	173. sija	77,2 milj	\$ 11,3
	Pohjois-Korea Ei vapaa 96/100	-	Eritrea Ei vapaa 197. sija	-	-

Näihin tilastoihin nähden voinkin kysyä, millaista on viedä omaan tekemiseen perustuvaa työpajatyöskentelyä maihin, joissa medianvapaus ja kansalaisvapaudet kaiken kaikkiaan ovat listojen häntäpäässä.

2.3.2. Mediakasvatusta Kiinassa

Kiina on mediankäytön, varsinkin mobiililaitteiden ja internetin käytön kärkimaita jo pelkästään väkilukunsa kautta. Maassa eli vuonna 2013 Unescon tilaston mukaan noin 1,4 miljardia ihmistä (Taulukko 2). Oppivelvollisuus kestää yhteensä yhdeksän vuotta, kuudesta neljääntoista ikävuoteen saakka. 15 – 24 -vuotiaiden lukutaito oli vuonna 2015 yli 99,7 %, kun yli 65 -vuotiaiden miesten prosentti oli 86 ja naisten 62,4. Maan bruttokansantuote (BKT) asukasta kohden oli 9,08 \$. (Unesco, China; Taulukko 2.)

Kiinan media on propagandaosaston seurannan ja sensuurin alla. Maan oman tiedotteen (CNNIC 2014, 5.) mukaan vuoden 2014 alussa maassa oli 618 miljoonaa internetin käyttäjää. Sen levinneisyys oli 46 %. Kiina on internetin vapaudenlistassa kolmanneksi viimeinen (Taulukko 2). Epäilyttävää toimintaa havaittaessa internet voidaan sulkea joko kokonaan tai paikallisesti, häiritäsignaaleita tai rangaista käyttäjiä. Vaikeutena on myös yhteyksien hitaus (3,2 Mbps) ja maaseudulla huono infrastruktuuri. (Freedom House 2016, China.)

Estoista huolimatta internet on Kiinassa ensisijainen lähde uutisten seuraamiselle ja keskustelufoorumi, erityisesti nuorten keskuudessa. Valtion hallinnan alta löytyy oma sosiaalisen median verkosto (mm. *Sina Weibo*, *WeChat*). Se tarjoaa kansalaisille tilaa ilmaista itseään välittäen kansalaistoiminnan tuntua. Sen avulla on myös voitettu useita maan-tieteellisiä, taloudellisia ja fyysisiä haasteita. Kuitenkin erilaisten projektien saavutettua suurempaa näkyvyyttä, valtio on sulkenut nämä väylät. (Freedom House 2016, China.)

Tutkija Zhang Yanqui on löytänyt viitteitä Kiinan mediakasvatuksesta jo 1920-luvulta journalismiin liittyen. Vuodesta 1949 aina 1980-luvun alkuun maan mediaa käytettiin lähinnä poliittisiin ja ideologisiin tarkoituksiin. Yanqui liittyy kulttuurivallankumouksen (1966-1969) jälkeen poliittisten julisteiden tekemisen mediakasvatukseen, joskin sisältöjen piti liittyä maan politiikkaan ja ideologiaan. (Yanqui 2014, 124-125.)

Elokuvien sisällöt vapautuivat propagandasta 1980-luvulla. Tämän jälkeen oli lupa tehdä elokuvia elämään liittyvistä tarinoista. Ensimmäiset Hollywood-elokuvat esitettiin Kiinassa vuonna 1994 (Forns 2013, 3). Kuitenkin vielä nykyäänkin sekä poliittisesti epäkorrekteja sekä seksuaaliseen kanssakäymiseen liittyviä kohtauksia leikataan pois.

Elokvakasvatusta tuotiin koulujen iltapäiväkerhojen tuokioihin vuonna 1983. Alkuvaiheen sisältö oli lähinnä moraalista ja hengellistä. Tarkoituksena oli nuorten sivistäminen ja voimaannuttaminen. Suojeleva näkökulma tuli mukaan 1980-luvun puolessa välissä. 1990-luvulla opettaja Wei Gengxiang kehitti ”ohjaa ja löydä” -metodin elokuvan katsomiseen. Valitut elokuvat olivat korkeakulttuurisia teoksia ja niiden käsittely oli poliittisesti suuntautunutta koskien esteettisiä ja moraalisia asioita. (Yanqui 2013; 2015, 126-127.)

Medialukutaidon koulutus aloitettiin Kiinassa vuonna 1994. Mediakasvatuksen perusteita adoptoitiin lännestä sekä Taiwanista ja Hong Kongista, jotka olivat ehtineet media-

kasvatuksessa Manner-Kiinaa pidemmälle. (Lee 2010, 10; Qinyi ym. 2012, 382 -383.) 2000-luvulle siirryttäessä teemoina oli medialukutaidon opetuksen rakentaminen Kiinaan ja median negatiivisten vaikutusten minimointi nuorten keskuudessa sekä henkilökohtaisen mediasuhteen pohdinta. Huolena oli myös median vaikutus perinteisen kulttuurin säilymiseen. (Qinyi ym. 2012, 382 -383.)

2000-luvun alussa mediakasvatuksen opetusta aloitettiin yliopistoissa (Lee 2010, 10). Nykyään Kiinassa voi jo valmistua mediakasvatuksen maisteriksi (Qinyi ym. 2012, 383 -384). Yliopistollisesta koulutuksesta huolimatta medialukutaito on vielä melko tuntematonta. Haasteena on vieraskielisen koulutusmateriaalin kääntäminen. Teoriaa ja menetelmiä ei ole voitu kehittää, sillä tavoitteet ja yhdenmukaiset peruseriaatteet eivät ole selkeät. Niitä ei ole sovellettu Kiinan mediamaisemaan, kulttuuriin, eikä paikalliseen koulutukseen. Lisäksi opetusresurssit jakaantuvat isossa maassa epätasaisesti. Haasteena on myös vallitsevan kulttuurin ja medialukutaidon koulutuksen integroiminen. On ollut helpompi keskittyä tekniselle tasolle ja jättää mediaetiikka sekä moraalinen taso taka-alalle. Mediakasvatuksesta puuttuu myös sosiaalinen tuki. Perheen roolia on väheksytty. Koulujen, perheiden ja yhteisöjen toiminta ei ole kehitetty tehokkaasti. (Qinyi ym. 2012, 382, 384 - 385.)

Alice Lee toteaa Kiinan mediakasvatustavoitteiden olevan erilaisia kuin muissa maissa. Viisaan mediakuluttamisen ja hyvän kansalaisuuden lisäksi mediakoulutusohjelmissa koulutetaan eettisiä median ammattilaisia. Kiinassa uskotaan, että mediakasvatus voi edistää terveen mediaympäristön rakentamista. Mediakasvatus on vahvasti sosio-kulttuurista ja tämän vuoksi Leen mielestä aasialaisten pitäisikin kehittää alueelleen sopivia käytäntöjä. (Lee 2010, 10-11.) Yanqui haastaa kiinalaiset tutkijat pohtimaan mediakasvatusta sosiaalisista, kulttuurisista ja poliittisista lähtökohdista käsin. (Yanqui 2014, 132). Uusmedian kasvu on herättänyt päättäjät, koulutusviranomaiset ja vanhemmat puoltamaan mediakasvatuksen tärkeyttä. (Yanqui 2013; 2015, 129.) Ala on jakaantunut tutkijoiden kiinnostuksen mukaan kolmeen osaan: Internettiin ja uusmediaan, pedagogisiin strategioihin ja opettajien koulutukseen, sekä mediakulttuuriin liittyen nuoriso- ja popkulttuuriin, elokuvaan, televisioon ja visuaalisen lukutaitoon. (Yanqui 2014, 129-130.)

Zhang Haibo (*Guangzhou Youth Media Literacy Education leading group*) on kirjoittanut teoreettisia ja käytäntöön soveltuvia kirjoja liittyen vuoden 2000 jälkeen syntyneeseen ”Apple”-sukupolveen. Hänen tutkimuksessa kävi ilmi, että älypuhelimet olivat 6-12 -vuotiaiden

keskuudessa suosituin mediaväline. Yli 80 % lapsista käytti sosiaalista mediaa QQ:t-pelien pelaamiseen ja 50 % pelasi pelejä Weibon ja Wechatin välityksellä. Puhelimia käytettiin myös kommunikaatiovälineenä, musiikin kuuntelemiseen tai elokuvien katselemiseen. Lapset eivät tehneet laitteilla itse mediaa. (Haibo 2014.)

Vuonna 2013 Guangzhoun lastenkeskukseen perustettiin mediakasvatuskeskus, jonka takana on kommunistinen kasvatusosasto. He levittävät tietoa ja teoriaa median oikeista käsityksistä ja opastavat median rationaaliseen käyttöön sekä ilmaisuun, kuin myös sosiaaliseen osallistumiseen. Toiminta tähtää ohjaamaan oppilaita aktiivisiksi, mutta riskejä kaihtaviksi ja kohtuullisiksi median käyttäjiksi. Tarkoituksena on opettaa ymmärtämisen lisäksi myös käyttämään ja tekemään mediaa, jotta tekijät oppisivat olemaan järkeviä ja vastuullisia median levittäjiä. Näin voi myös osallistua sosiaalisen tietoyhteiskunnan aikakauteen. (Haibo 2014.)

2.3.3. Mediakasvatusta Ukrainassa

Toinen tutkimukseni kohdamaa, Ukraina, on kohdannut useita poliittisia heilahduksia, jotka ovat vaikuttaneet myös maan median toimintaan. Vuonna 2013 Unescon tilaston mukaan Ukrainan väkiluku oli 45,2 miljoonaa ihmistä (Taulukko 2). Oppivelvollisuus on kuudesta kuuteentoista vuoteen asti, yhteensä yksitoista vuotta. 15 – 24 -vuotiaiden lukutaito oli vuonna 2015 prosentuaalisesti yli 99 %. Vuonna 2001 yli 65-vuotiaista miehistä lukutaidollisia oli yli 99 % ja 96,5 % samanikäisistä naisista. Maan bruttokansantuote (BKT) asukasta kohden oli \$ 7,298. (Unesco, Ukraine; Taulukko 2.)

Toimittajien itsesensuurista huolimatta Ukrainan lehdistön status oli vuonna 2013 vapaa (Taulukko1). Internetin latausnopeudessa maa sijoittui kahdeksanneksi (1190 kbps). Laajakaistayhteyden hankkiminen oli myös melko edullista. Internet ja digitaalitekniikka ei kuitenkaan ollut vahvistanut kansalaisyhteiskuntaa. Internettiä hallinnoitiin itsenäisesti. Vuonna 2014 se oli kuitenkin levinnyt maahan vain 42 %:sti. Ukrainan menettelytapoja kuvaavat kuitenkin vaikeat lupamenettelyt, korruptio ja byrokratia. (Freedom house 2016, Ukraine.)

Poliittinen tilanne ja sitä kautta median tilastot muuttuivat syksyllä 2013. Kansalaisten

protestointi johti vuoden 2014 alussa vallankumoukseen, presidentin syrjäyttämiseen ja sotaan Venäjän kanssa. Vuonna 2014 Internetin vapauden status oli muuttunut osittain vapaaksi. Kriisi aktivoi kansalaistoimintaa verkossa, mutta samalla internetissä esiintyvää sosiaalista ja poliittista materiaalia alettiin rajoittamaan ja kirjoittajia vangittiin. Pelon ilmapiiri johti myös toimittajien itsesensuuriin. Kuitenkin Ukrainan internet kokonaisuutena on pysynyt pääosin ennallaan ja luotettavana tietolähteenä. (Freedom house 2016, Ukraine.)

Ukrainan mediakasvatus liittyy läheisesti Venäjään yhteisen Neuvostoliiton historian vuoksi. Vuosikymmenten ajan mediakasvatus oli lähinnä innostuneiden opettajien varassa. Aktiivista se oli vuosina 1960 – 1980. (Fedorov 2012, 1566.) Itse tutustuin ukrainalaiseen elokuvakasvatukseen lasten tekemien animaatioiden kautta, joita lähetettiin organisoimalleni festivaalille vuosittain 1990-luvulla. Animaatiostudio Krok:n henkilökunta kertoi ja listasi minulle maassa vuosikymmenet toimineita työpajoja. (Ivanov 2013.)

Vuonna 1990 julkaistussa ”Ukrainan Pedagoginen sanakirja” (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*) -kirjassa annettiin määritelmä mediakasvatukselle. Se käsitettiin joukkoviestinnän lainalaisuuksien tutkimisena ja pedagogiikkana. Päätehtävänä oli valmistella seuraavaa sukupolvea elämään modernin tiedon maailmassa opettamalla erilaisten tietolähteiden havainnointia ja ymmärtämistä. Tärkeää oli myös tiedostaa median vaikutus psykeeseen sekä hallita teknisiä apuvälineitä käyttäen median sanatonta viestintämuotoa. Taloudelliset ja poliittiset ongelmat johtivat kasvatustiedettä eri suuntiin, mutta kansallinen elokuva-kasvatuksen järjestö jatkoi työskentelyä mediakasvatuksen parissa. (Fedorov 2012, 1568.)

Uusi mediakasvatuksen aalto Ukrainassa alkoi vuonna 1999. Lvivn yliopistossa alettiin pohtimaan uusia lähestymistapoja mediapedagogiikkaan. Tältä pohjalta kouluille luotiin valinnaisia mediaopintoja. Mediakasvatuksen tarkoituksena oli auttaa ihmisiä kehittämään psykologista suojaa joukkotiedotusvälineiden manipulointia tai hyväksikäyttöä vastaan. Se perustui median negatiivisten vaikutusten tutkimiseen. Toiminta oli muodoltaan sekä suojaavaa että varoittavaa. Huomiota kiinnitettiin myös mediaväkivallan vaikutusta lapsiin ja nuoriin. (Fedorov 2012, 1568-1569.)

Vuonna 2012 Fedorovin mielestä Ukrainan mediakasvatuksen tärkeimpinä tekijöinä oli neljä koulutustahoa ja yksi kansallinen järjestö. Näiden mediakasvatusta tutkivien tahojen päätavoitteena oli kehittää kriittistä ajattelua suhteessa mediamateriaaliin. Lisäksi

ryhmittymillä oli omia tavoitteitaan, kuten kehittää mediaekologiaa ja suojella yleisää median kielteisiltä vaikutuksilta (*Institute of Media Ekologia, Lviv National University*), luoda median didaktiikkaa (*ryhmä mediakasvattajia G.V. Tonkovich johdolla*) ja muovata lasten ja nuorten esteettistä käsitystä (*Ukrainian National Association for Film education*). (Fedorov 2012, 1571-1572.)

Ukrainassa on kehitetty erilaisia mediakasvatuksen malleja. Käytännön malli on tutkimusta median käytöstä ja sitä sisällytetään kaikkialle koulutukseen. Sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen malli sisältää ajatuksen estetiikan kehittämisestä, tulkinnasta ja analyysistä. Vanhemmille oppilaille kuuluu myös mediakulttuurin ja historian teorioihin tutustuminen. Mediaekologia sisältää kriittisen ajattelun kehittämistä kaikilla koulutuksen tasoilla. Media-didaktiikka keskittyy elokuvaopetukseen sekä erilaisten median lajien opettamiseen. Mediakulttuurin malli koostuu neljästä yksiköstä. Ensimmäinen niistä (*“reactions”*) keskittyy mediatekstien tunnistamiseen ja lukemiseen. Toisella (*“actualization”*) tarkoitetaan uuden tiedon ja käsitteiden liittämistä olemassa olevaan median käsiterakennelmaan. Kolmas (*“generation”*) malli viittaa tietoihin ja taitoihin. Neljäs (*“use”*) liittyy tiedonvälitykseen, innovaatiotoimintaan ja uusiin mediatutkimuksiin. (Fedorov 2012, 1568-1573.)

Nykyään Ukrainan kouluissa harjoitetaan aktiivisemmin käytännön mediakasvatusta. Sen keskiössä ovat elokuva ja lehdet. Aihetta lähestytään teorian, esteettisten menetelmien ja käytännön tekemisen kautta. Fedorovin mielestä mediakasvatus on Ukrainassa kuitenkin jäljessä nykyaikaisiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin nähden. Mediakasvatus on kouluissa integroitu osaksi perusoppiaineita. Tärkeintä on vieläkin tietotekniikka ja tietojenkäsittelyn opetus. Mediakasvatus on pakollista ainoastaan alaan erikoistuneissa yliopistoissa. Opettajat eivät saa tarpeeksi alan opetusta, ja koulutettujen mediakasvattajien puutteen vuoksi useat suunnitelmat on lykätty tulevaisuuteen. (Fedorov 2012, 1566, 1574-1575.)

2.3.3. Mediakasvatusta Iranissa

Tutkielmani kolmas elokuvatyöpaja pidettiin Iranissa. Maan väkiluku oli Unescon tilaston mukaan vuonna 2013 77,2 miljoonaa ihmistä (Taulukko 1). Oppivelvollisuus on yhteensä kahdeksan vuotta, kuudesta kolmeentoista ikävuoden välillä. 15 – 24-vuotiaiden lukutaito oli vuonna 2015 prosentuaalisesti yli 98,3. Vuonna 2012 yli 65-vuotiaista miehistä lukutaidollisia oli vain 44,9 % ja 20,6 % samanikäisistä naisista. Maan bruttokansantuote

(BKT) asukasta kohden oli 11,310 \$. (Unesco, Iran; Taulukko 2.)

Iran on erittäin kontrolloitu maa median suhteen. Viranomaiset ylläpitävät edelleenkin yhtä kovimmista sensuurijärjestelmistä koko maailmassa. Tiedotusvälineet ovat tiukasti viranomaisten valvonnassa, ja satelliittilähetyksiä häiritään. Iranin hallitus pidättää toisinajattelijoita ja pakottaa toimittajia maanpakoon. Maa johtaa tilastollisesti vangittujen toimittajien listauksessa. Online-toiminnasta voi saada jopa 20 vuoden vankeusrangaistuksia. (Freedom House 2014, Iran.)

Internet otettiin Iranissa käyttöön 1990-luvulla. Tilastot nykypäivän internetin käyttäjien lukumäärästä Iranissa ovat kiistanalaisia. Vuoden 2014 arvio sen levinneisyysasteesta oli 31 %. Valtio estää kansalaistensa pääsyn miljoonille eri verkkosivuille, kuten uutis sivustoille ja sosiaalisen verkostoitumisen sivustoille. Länsimainen sosiaalinen media, kuten myös poliittiset ja sosiaaliset aiheet tutkitaan ja bloggaajia vangitaan. Shiia-muslimivaltiona Iran tarkkailee myös sunnien sivustoja. Maassa on mitattu pienin keskimääräinen huippu Internetin yhteysnopeudessa koko maailmassa. Iran sijoittui 156:ksi (/ 192) internetin nopeuden listauksessa. (CPJ 2015; Freedom House 2014, Iran.)

Koska Iraniin ei ole rakennettu omaa sosiaalisen median verkostoa, osa vapaammin ajattelevista kansalaisista hankkii erilaisia virtuaalisia erillisverkkoja (vpn) kiertääkseen internetin estot. Esimerkiksi Iranin ulkoministerillä Javad Zarifilla on oma Facebook -sivu (<https://www.facebook.com/jzarif/?fref=ts>), jota hän päivittelee ahkerasti. Kaikista rajoituksista huolimatta internet on Iranissa kansalaisille ja toisinajattelijoille väline saada uutisia ja järjestäytyä (Freedom House 2014, Iran).

Iranilaisesta mediakasvatuksesta löytyy verrattain vähän tietoa. Ensimmäisiä artikkeleita ja viittauksia mediakasvatusta koskeviin seminaareihin on ilmaantunut vasta vuoden 2014 jälkeen. Olen itse puhunut mediakasvatuksesta vuonna 2006 yliopisto-opiskelijoista koostuvalle yleisölle Teheranin television nauhoitetussa tilaisuudessa. Minulla ei ole tietoa, näytettiinkö sitä missään ja jos näytettiin, mitä siitä oli poistettu. Vuonna 2016 Pariisissa yliopistoissa työskentelevä media-alan professori Dragan Milinkovic koulutti opettajia teemalla elokuva koulussa. Käytännönläheisiä työpajoja ovat pitänyt iranilaiset Vahid Vahded, Abdollah Alimorad ja Amir Hossein Alimorad. Nämä kaikki tiedossani olevat koulutukset ovat kuitenkin olleet yksittäisiä tapahtumia. Lisäksi koko maata kattavissa

Kanoonin kirjastoissa on pidetty pienimuotoisia animaatiotyöpajoja. Toiminta on kuitenkin työntekijöiden aktiivisuuden tulosta.

Shirazn yliopistossa vuonna 2015 tehdyn pilottitutkimuksen lähtökohtana oli joukko-
viestinten vaikutus nuorten terveystietoisuuteen. Medialukutaidon koulutusta ei
tutkimuksen mukaan ollut aiemmin toteutettu Iranissa. Tarkoituksena oli selvittää nais-
opiskelijoiden osaamisen ja käyttäytymisen muutosta liittyen mediaviesteihin media-
lukutaidon opiskelun jälkeen. Huolena oli median vaikutus väkivaltaiseen käyttäytymiseen,
seksuaalisiin suhteisiin, kehonkuvaan, koulutustasoon, ruokavalioon, päihteisiin ja
puhekielen muutoksiin. Medialukutaito koettiin rajoittamasta tai sensuuria paremmaksi
tavaksi suojella nuoria median haitallisilta vaikutuksilta. Tuloksissa kävi ilmi oppilaiden
alhainen medialukutaito ja tarve osallistua teorialähtöiseen medialukutaidon
koulutusohjelmaan. (Geraee ym. 2015,1-5, 9.)

Toisen, vuonna 2014 kyselylomakkeen avulla toteutetun, tutkimuksen tavoitteena oli
määrittää medialukutaidon taso Isfahanin yliopistossa 7000 osallistujan keskuudessa.
Medialukutaito nostettiin tämän vuosisadan lähestymistavaksi koulutuksessa. Se
määriteltiin joukoksi taitoja, jonka avulla yleisö käyttää ja luo viestintäsignaaleja sekä
tunnistaa viestien ominaisuudet, sisällön rikkauden ja viestien takana olevat arvot. Sen
avulla ihmiset pystyvät myös suodattamaan viestejä kriittisesti. Medialukutaidon todettiin
tarjoavan myös puitteet käyttää, analysoida, arvioida ja luoda viestejä eri muodoissa.
Lisäksi se rakensi ymmärrystä median roolista yhteiskunnassa sekä antoi keskeiset taidot
tutkinnalle ja itseilmaisulle liittyen kansalaisten demokratiaan. Tulokset osoittivat, että
medialukutaidon taso kohderyhmän opiskelijoiden keskuudessa oli keskimääräistä
suurempi. Opiskelijat eivät kuitenkaan olleet perehtyneet uuteen mediaan, ja heiltä puuttui
taitoja etsiä tietoa sekä liittyä internetissä yhteiskunnallisesti hyödyllisiin verkostoihin.
Loppuyhteenvedossa todettiin, että opiskelijoiden ja opetuksen alalla toimivien olisi
kiinnitettävä huomiota medialukutaidon parantamiseen saavuttaakseen perusvalmiudet
median käyttämiseen. (Ashrafi-rizi ym. 2014, 1-3,9,13.)

2.4. Taiteellisia taustoja työpajoille

Tähän pro gradu -tutkielmaan liittyneissä elokuvatyöpajoissa tehtiin sekä animaatioita että

dokumentteja. Tarkoituksena oli nivoa elokuvan aiheet liittymään kyseisiin maihin ja niiden kulttuuriin. Animaatioelokuvien lähtökohdiksi valittiin jokaisesta maasta, Kiinasta, Ukrainasta ja Iranista, kyseisen maan kansantarinoita. Maiden poliittiset taustat vaikuttivat tähän valintaan. Etukäteen valitut kansantarinat olivat poliittisesti korrekteja ja neutraaleita yhteistyön aloittamiseen. Toinen syy valmiiden tarinoiden valitsemiseen oli kieli. Jokaisessa työpajojeni maassa puhuttiin eri kieltä. Ajatuksena oli kääntää tarinat ennen työpajaa sekä englanniksi että paikalliselle kielelle, jotta kaikki osallistujat tietäisivät, mitä ollaan tekemässä. Kansantarinoiden valitsemista puolsivat myös tekijänoikeudelliset seikat. Ne ovat tarpeeksi vanhoja, joten lainatessaan kirjoituksia käsikirjoitusten pohjaksi ei tarvitse pelätä loukkaavansa kenenkään tekijänoikeuksia tai tarvitse maksaa niistä.

Animaatioiden esteettisinä ratkaisuinä varioitiin maiden kansantaitteesta lähtöisin olevia tyynejä. Dokumenttien lähtökohdaksi olin suunnitellut luonnon- tai ympäristönsuojeluteemaa. Tarkoituksena oli suunnitella visuaalinen tyyli yhdessä, opastaa osallistujia laitteiden käytössä ja kannustaa heitä kuvaamaan elokuvansa pienryhmissä.

2.4.1 Animaatio ja dokumentti elokuvapajan lähtökohtana

Animaatiota on käytetty työpajojen tekniikkana jo filmiaikakaudella, mutta ne yleistyivät 1990-luvulla videokameroiden frame rec -toiminnon myötä. Nykyään animaatioita voidaan toteuttaa työpajoissa useilla erilaisilla tekniikoilla käyttäen kameroita, padeja tai älypuhelimia ja animaatiota varten kehiteltyjä ohjelmia ja sovellutuksia.

Animaatio on johdettu latinankielisestä sanasta, *animare*, elämän synnyttäminen, mikä tässä kontekstissa tarkoittaa keinotekoisen hahmon liikkeelle saattamista. (Wells 1998, 10.) Useat animaatiota käsittelevät teokset puhuvat muun muassa piirroshahmon, nuken tai esineen liikuttelusta kuva tai ruutu kerrallaan (Gartz 1978,7), mutta nykyään animaatiota voidaan tehdä myös erilaisin tietokoneen mahdollistamin keinoin. Kuvia voidaan liikuttaa tietokoneen kuvaruudulla määrittelemällä liikkeelle kesto ja x ja y -akseleiden paikat, jolloin kyseessä ei ole enää kuva kovalta luominen.

Animaation avulla voi lähestyä eri aiheita laaja-alaisesti. Sen avulla voi kuljettaa katsojia paikkoihin, mihin emme yleensä pääse tai antaa mielikuvitukselle vallan rakentaa

itseluotuja fantasiamiljöitä. (Laybourne 1998, 59.) Vaikka animaatioita on tehty paljon lapsille, se ei rajaudu pelkästään tämän kohderyhmän tyylilajiksi. Animaation soveltuu myös tärkeistä ja arkaluonteisista asioista kertomiseen sekä dokumentaariseen kuvaukseen. Tutkielmani työpajoissa elokuvat toteutettiin pala-animaatiotekniikalla, koska se on kohtuullisen helppo ja nopea tapa toteuttaa animaatioelokuva. Pala-animaation hahmot ovat kartongille piirrettyjä ja irti leikattuja osia. Jokainen elokuvassa liikkuva osa piirretään ja leikataan erikseen. Miljöönä toimii kartongille tai muulle taustalle luotu maisema. Pala-animaatio sopii hyvin ryhmätyönä toteutettavan elokuvan tekniikaksi, sillä jokaiselle ryhmän jäsenelle löytyy tekemistä hahmojen ja taustojen tekemisessä.

Animaatiota on tutkittu pedagogisena työvälineenä varsin vähän. Venäläiset Krasnyi ja Kudrjukova ovat pohtineet sen merkitystä myös lapsia ja nuoria opettaessaan. Heidän mielestään animaation voima on sen laaja-alaisuus. Siinä voidaan hyödyntää kaikkia materiaaleja ja sisältöjä sekä taiteellisen ja käytännöllisen toiminnan mahdollisuuksia. Animaation tekeminen sopii myös esteettiselle kasvatukselle. Tekijät voivat päättää käyttämänsä tekniikan ja materiaalit sekä päästää mielikuvituksen äärimmilleen. Kuvan liikkeelle herättäminen jo itsessään kiinnostaa ihmisiä. Animaatio on universaali kieli, jonka avulla voidaan huomioida kokonaisvaltaisesti useita elämän osa-alueita (Krasnyi & Kudrjukova 1990,12-13). Tekemisen useat vaiheet antavat lisäksi jokaiselle ryhmän jäsenelle tekemistä ja roolin, ja tätä kautta tekijät saavat onnistumisen kokemuksia.

Dokumenttielokuvalla on useita erilaisia määritelmiä. Television journalistisia dokumentti-ohjelmia sekä elokuvataiteen alle kuuluvia dokumentaarisia elokuvia kutsutaan usein yhtenevästi termein dokumentti, dokumenttielokuva tai dokumenttiohjelma (Helke 2006, 18). Jacobs on määritellyt sen elokuvan lajiksi, joka vastakohtana studioissa lavastetuille kuvitteellisille fiktioelokuville sisältää oikeita ihmisiä ja todellisia tapahtumia (Jacobs 1971, 2). Nykyään fiktio- ja dokumenttielokuvien tyylejä sekoitetaan sujuvasti keskenään. Tämän vuoksi termistö, kuvitteellinen ja tosi, ei ole enää mielekäs. Dokumentissa voidaan käyttää dramatisoinnin ja lavastuksen keinoja sekä hyödyntää materiaalin muokkausta elokuva-taiteen keinoin. Fiktio taas voi perustua todellisiin tapahtumiin. Aaltosen mielestä dokumenttielokuva on luovaa, tekijälähtöistä taiteellista ilmaisua, jonka aiheena on todellinen sosiaalishistoriallinen maailma (Aaltonen 2006, 48).

Pedagogisesta näkökulmasta dokumenttielokuvaan voidaan liittää kasvatuksellisia

elementtejä tiedon jakamisesta valistamiseen. Sen avulla voidaan herätellä keskustelua, kerätä tietoa ja lisätä eri aihekokonaisuuksiin liittyvää ymmärrystä. Dokumenttia tehdessä valitaan aihe, pohditaan sitä usealta eri kantilta sekä jäsennetään oma mielipide ja näkökulma aiheen käsittelemiseen. Dokumentin tekijä voi esitellä aihetta neutraalisti, mutta hän voi myös esittää kysymyksiä, kritisoida aihetta sekä kommentoida teemaa omilla mielipiteillään. Dokumentti on kanava oman äänensä kuuluviin saattamisessa ja asioihin vaikuttamisessa, ja sitä kautta se läpäisee läheltä mediakasvatuksen linjauksia.

Dokumenttityöskentelyn lähtökohdaksi olin valinnut luonto- tai ympäristöteeman. Näiden kautta pääsisimme myös elokuvalla vaikuttamisen lähteelle. Olin kiinnostunut yrittämään dokumenttityöskentelyä tiedostaen kuitenkin Kiinan ja Iranin taustat. Kiinnostavaa oli, että ainoastaan Kiinassa tämä toteutui suunnitelmallani tavalla.

2.4.2. Kansantarinat ja -taide animaatioiden pohjana

Kolmen työpajan animaatiotyöskentely perustui käsikirjoituksellisesti kohdemaiden kansantariinoin. Animaatioiden estetiikkaan taas sopi hyvin paikallinen kansantaide, jonka avulla saatiin luotua autenttisempaa kulttuurista kuvaa kohdemaista.

Kiinalla on pitkä historia tarinankerronnassa ja kansansaduissa. Buddhalaisuuden vaikutus kirjailijoiden keskuudessa synnytti kokoelmateoksia ihmeistä. Toinen tärkeä perinne kansan-tarujen syntyyn liittyy kummallisuuksien dokumentointiin (*zhiguài*). Poikkeavuudet, ihmeet ja historialliset tapahtumat dokumentoitiin kirjallisesti. (Jing 2008, 194.)

Kiinalaiset kansantarinat voidaan luokitella kolmeen kategoriaan. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat sadut, joista on tunnistettavissa indoeurooppalaisen tarinan tyypit ja tapahtumat sisältäen kiinalaiseen kulttuuriin ominaisia tietoja ja viestejä. Toisen ryhmän muodostavat kansansadut, jotka ovat kehittyneet alueellista ja kulttuurista poikkeamista. Ne kietoutuvat tarinoiniin, jotka ovat laajasti levinneet Kiinassa. Kolmas kategoria ovat sadut, jotka ovat erityisen suosittuja tai omintakeisesti kiinalaisia. Ne välittävät maailmankuvaa ja ideologiaa niiden kertojille ja yleisölle. (Jing 2008, 197.)

Animaatioiden visuaalisina lähtökohtina Kiinassa oli paperileikkeet ja siluettiteatteriperinne.

Kiinalaisen leiketaiteen historia alkaa Tang-dynastian (618 -906) ajalta. Paperileikkauksilla tuotiin väriä ja koristettiin ikkunoita. Teoksia pystyi ihailemaan sekä sisältä että ulkoa. (Cameron 1976.) Vanhojen legendojen keijut ja menneisyyden sankarit sekä traditionaaliset maisemat ovat yleisiä aiheita. (Cameron 1976.) Siluettiteatteriperinteen alkuperä taas voidaan jäljittää 100 luvulle ennen länsimaisen ajanlaskun alkua. Kaksiulotteisilla siluettinukeilla on ollut tärkeä roolia erilaisten tarinoiden esittämisessä. Yleisimpiä ovat olleet uskomuksiin, legendoihin ja kansantarinoihin liittyvät aiheet. Kiertävien teatteriesitysten tarkoitus on ollut sivistää, viihdyttää tai jakaa kansan tunteja. Esityksiä on säestetty usein oopperalaululla ja musiikilla. (Unesco, shadow puppetry.)

Ukrainalaiseen kansanperinteeseen on kuulunut aina 1500-luvusta 1900-luvun alkuun instrumentein säestetyt sankarieepokset. Niihin on liittynyt tavallisten tarinoiden lisäksi taikuutta ja ihmeitä, uskonnollisia kertomuksia, realistisia tarinoita sekä kertomuksia tyhmistä hirviöistä. Ukrainan sadut on kerrottu puhekielellä, ja ne ovat usein olleet loppusoinnullisia. (Haase 2008, 872 – 873.) Ukrainalaiseen käsityöperinteeseen ja kansantaiteeseen on taas liittynyt vahvasti kirjonta ja vaatteiden reunoihin kiinnitettävät brodyirit sekä koristellut pisanka-munat (Ukraine today). Värien käyttö kansantaiteessa on voimakasta, hahmot tyyliteltyjä ja kuvat upotetaan ornamentein koristeltuihin raameihin. Näitä edellä mainittuja asioita hyödynsimme myös animaatioita tehdessämme Ukrainassa.

Persialaiset kansantarinat luokitellaan indoeurooppalaiseen traditioon. Kirjapainon kehittyttyä Iranissa 1800-luvun alussa useat kertomukset julkaistiin painettuna. Kirjojen painatus lisäsi tietämystä sekä levitti moraalisia ja yhteiskunnallisia käsitteitä. Vakio-
muotoinen iranilainen satu sisältää mielikuvitusta ja fantasiamaailmaa. Realistisissa ja historiallisissa saduissa käytetään usein riimiteltyä kaavaa. Persialaisten tarinoiden yleisin hahmo on prinssi. Tytöt kuvataan positiivisesti, mutta naiset ovat enimmäkseen ovelia, petollisia ja pahoja. Passiivisessa roolissa naiset ovat yleensä henkilöitä, joita sankari, mies pyrkii hankkimaan. (Constantinescu 2008, 499 – 503.) Iranissa kuvataiteeseen on kuulunut oma miniatyyrytyylinsä (*Persian miniature art*), jota on käytetty tarinoiden kuvittamiseen (Ekhtiar & Sardar 2004). Persialaiseen taiteeseen on kuulunut myös Qajar-maalaustyyli ihmisten kuvaamiseen (Mirrazavi 2009). Vanhempi persialainen taide on kuvannut ihmisiä värikkäästi. Iranilaiseen traditioon kuuluvat myös sininen väri ja monimuotoiset ornamentit.

2.5. Yhteenveto ja tutkimuskysymys

Viime vuosikymmenten aikana mediakasvatus on pikkuhiljaa levinnyt länsimaista globaaliksi haasteeksi. Useat maat, joissa mediakasvatus ottaa nyt jalansijaa, ovat samassa vaiheessa kuin länsimaissa 1950-luvulla. Ne ovat havahtuneet pelkoihin median vaikutuksista ja haluavat suojata kansalaisia siltä. Jatkuuko näissä maissa kehitys samalla tavalla kääntyen yhä enemmän osallistuvaan suuntaan?

Onnistunut mediakasvatus kulkee käsi kädessä opetuksen kehittämisen kanssa. Oppimisen pitää olla osa huolellisesti jäsentynyttä kokonaisuutta, jossa kurssin tavoitteet ja tarkoitus on selkeästi määritelty. Huolellisesti suunniteltu opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja käytettävät laitteet antavat mediakasvatukselle näkyvyyttä. Butts painottaa mediakasvattajien motivaatiota ja koulutusta. Hän pitää myös eri mediakasvatusjärjestöjen tukemista tärkeänä. (Butts 1992, 225 – 226.)

Saleh muistuttaa haasteista, jotka liittyvät medialukutaitoon maissa, jossa media on valtiollinen propagandaväline. Näissä maissa tarvitaan strategioita ja ratkaisuja ristiriitaisten kosmopoliittisen maailmankatsomuksen ja fundamentalismin välille. Fundamentalistiset näkemykset nojautuvat yleensä kansallisiin perinteisiin ja uskonnollisiin ajattelutapoihin, kun taas kosmopoliittinen ajatustapa kannattaa henkisiä rakenteita sekä ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa yli kansallisten ja alueellisten rajojen. (Saleh 2009. 171 – 172.)

Salehin mielestä tarvitaan luottamuksen ja yhteisvastuun rakentamista ihmisten välille sekä taistelua pelkoa ja sortoa vastaan, jotta monikulttuurisen median ja kulttuurin vääristymät saataisiin korjattua. Lakeja pitäisi uudistaa ja kehittää julkisten tahojen sekä hallitusten toimintaa. Saleh näkee mediakasvatuksella tärkeä roolin kouluttamattomien ja syrjäseudulla asuvien tiedottamisessa heidän oikeuksistaan. (Saleh 2009. 170 – 172.)

Tornero ja Varis ovat pohtineet medialukutaidon merkitystä globaalille kasvatukselle ja viestinnälle. Uuden humanismin avainkäsitteitä ovat heidän mielestään tiedolliset ja henkiset työkalut. Medialukutaito on avain globaaliin kansalaisuuteen, kulttuurien vuoropuheluun ja maailmanrauhaan. Näiden luomiseksi on hyväksyttävä kaksi peruseriaatetta; rauhaa ei ole ilman vapautta ja oikeudenmukaisuutta, eikä kukaan ole

oikeassa ilman vuoropuhelua. Tärkeällä sijalla ovat kognitiivisten taitojen hankkiminen, kansainvälinen yhteistyö, kasvatuksen kansainvälistyminen ja vuorovaikutuksellisuus sekä maailmankansalaisuus globaaleiden asioiden hoidossa. (Tornero & Varis 2010, 124 – 127.)

Työssäni lähestyn mediakasvatusta käytännönläheisesti, työpajatoiminnan kautta. Työhistoriani valossa (ks. johdanto) painopisteinäni ovat elokuva taiteenlajina, mediakasvatuksen osallistava toiminta ja vaikuttamismahdollisuuksien antaminen työpajoihin osallistujille. Maat, Kiina, Ukraina ja Iran, joihin pro gradu -työni työpajat suuntautuivat, ovat puolestaan poliittisesti ja mediamaailmaltaan joko sulkeutuneita tai kamppailevat tiettyjen haasteiden kanssa. Omien kriittisten toimintatapojeni ja osan kohdemaitteni mediapolitiikan välillä onkin kuilu. Näin ollen omassa työssäni olen joutunut pohtimaan keinoja, millä tavoin voin viedä käytännönläheistä mediakasvatustoimintaa eri maihin niin, etten vaaranna tai loukkaa ketään osapuolia.

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena on etsiä vastausta kysymykseen:

- ° Millaista kansainvälistä mediakasvatusta voidaan kehittää länsimaisesta näkökulmasta?

Lisäksi pohdin aihetta myös seuraavien kysymysten kautta:

- ° Millaisia käytänteitä ja haasteita tulee eteen elokuvatyöpajoja vetäessä erilaisissa kulttuureissa ?
- ° Miten kulttuuriset käytänteet eroavat toisistaan?

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän luvun tarkoituksena on lähestyä tutkimuksen toteutustapaa. Esittelen käyttämiäni tutkimusmetodeja sekä pohdin omaa kaksoisrooliani toimijana ja tutkijana. Esittelen myös työpajojen suunnitelman, mihin toiminta tutkimuksen kohdemaissa perustui.

Pro gradu -työni lähestymistapa on laadullinen toimintatutkimus, jossa hyödynnetään vertailevan ja kehittävän tapaustutkimuksen piirteitä. Kolmen ulkomailla pidetyn työpajan kokonaisuus sisältää toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti suunnittelua, tiedon havainnointia, reflektointia ja suunnitelman muutoksia. Työpajat on myös vertailtavissa toiminnan osalta. Lisäksi toiminta on peilattavissa Suomessa pitämiini työpajoihin sekä aikaisempiin kansainvälisiin kokemuksiini. Reflektoin toimintaani pohtien työpaja -mallini ja länsimaisen mediakasvatuksen soveltuvuutta erilaisissa kulttuurimaastoissa työskennellessä. Tarkastelun kohteena on mallin monistettavuus kansainvälisille kentille sekä huomioiden kerääminen monikulttuurisessa työkentässä toimimiseen.

Idea kansainvälisten työpajojen tutkimisesta syntyi saatuaani kutsun vetämään syksyllä 2013 elokuvatyöpajoja Kiinaan, Ukrainaan ja Iraniin. Työpajat toteutettiin yhteistyössä suomalaisen Videootit ry:n, kansainvälisen lasten- ja nuorten elokuvajärjestön, CIFEJ:n sekä kussakin maassa sikäläisen lastenelokuvafestivaalin kanssa. Ajatuksena oli järjestää elokuvafestivaalien yhteydessä lapsille ja nuorille kuuden päivän mittainen elokuvatyöpaja, missä osallistujat toteuttaisivat pienryhmissä kaksi animaatiota ja yhden dokumentin.

3.1. Laadullisesti työpajoja vertaillen

Käytän pro gradu -tutkielmassa laadullista (kvalitatiivista) tutkimusotetta. Sen lähtökohtana on osallistavuus ja todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavana on sosiaalinen elämä ja toiminta luonnollisessa ympäristössä ja yritän löytää löytää asiaan liittyvien ilmiöiden merkityksiä. Näin sosiaalisesta ilmiöstä voidaan saada rikasta ja monipuolista tietoa. (Babbie 2007, 285-286, Denzin & Lincoln 1994, 2; Hughes 2010.) Tämä soveltuu työhöni, koska tutkin kokonais-valtaisesti elokuvatyöpajoja etsien aineksia kansainvälisellä kentällä

toimimiseen (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2005, 155). Työpajojen paikalliset järjestäjät olivat etsineet pajoille mahdollisimman luontevat yhteistyökumppanit ja paikat. Työskentelin ihmisten kanssa, joilla oli joko tuntemus lasten kanssa toimimisesta tai elokuvantekemisestä. Tuomani metodi oli kuitenkin kaikille yhteistyökumppaneille uusi. Toiveena oli saada vastakaikua mallin toteutettavuudelle, mutta kerätä myös paikallisilta kollegoilta uusia tapoja ja näkemyksiä työpajatoiminnalle.

Olen käyttänyt laadullisen tutkimuksen tapaan erilaisia empiirisiä aineistoja kuten henkilökohtaisia kokemuksia, haastatteluja ja havainnoiteja päiväkirjamerkintöineen. (ks. Babbie 2007, 285-286, Denzin & Lincoln 1994, 2; Hughes 2010.) Tutkinnassa keskityn pieneen, kolmen työpajan, otantaan (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15-20). Jokainen opetuskokonaisuus kesti kuusi päivää. Tutkimusaineistoni (Taulukko 3) koostuu työpajoihin liittyneistä sähköpostikirjeenvaihdosta (yhteensä 165 sivua), paikan päällä käydyistä keskusteluista ja päiväkirjamerkinnöistä (49 sivua). Lisäksi käytössä on ollut 2335 työpajoissa otettua valokuvaa, 11 valmistunutta elokuvaa sekä viisi työpajojen videodokumentointia, sekä kahden pajan dokumentointiin kuvatut videomateriaalit (yhteensä 6 tuntia 50 minuuttia). Haastattelin matkoillani neljää ihmistä, jotka liittyivät maiden media- ja elokuvakasvatukseen ja käytännönläheisiin työpajoihin. Tallensin Kiinassa haastattelut videokameralla, Ukrainassa ja Iranissa kirjasin keskustelumme paperille. Iranilaiset kielsivät haastattelun videoinnin poliittisista syistä. Haastattelut ovat täydentäneet kutakin maata käsittelevää teoriaosuutta. Lisäksi lähetin ennen matkaa kyselyn kansainvälisten kontaktieni kautta yrittäen saada tietoa maiden elokuvakasvatuksesta ja työpajoista, mutta kyselyni ei tuottanut tulosta.

Vertailevalle tapaustutkimukselle olennaista on eri tapausten ja tilanteiden tarkasteleminen kokonaisuudessa sekä syy seuraussuhteiden etsintä. (Luoma 2006.) Vertailevia tutkimusmenetelmiä käytetään kulttuuritutkimuksessa tunnistamaan, analysoimaan ja selittämään yhtäläisyyksiä ja eroja yhteiskunnissa (Hantrais 1995). Työni vertailukohtina olivat samalla lailla suunnitellut, yhteismitalliset ja samanlaiselle kohderyhmälle tarkoitetut työpajat, kolmessa sinänsä erilaisessa maassa ja kulttuuritaustassa. Kiinan, Ukrainan ja Iranin yhteyshenkilöt saivat etukäteen samansisältöisen kirjeen (Liite 2). Se sisälsi työpajan suunnitelman sekä käytännön kysymyksiä tilasta, laitteista, apuohjaajista, tulkkauksesta, ryhmän koosta, osallistujien iästä, ruokailusta, animaation perustana olevista tarinoista, materiaaleista, mahdollisesta musiikista sekä ensi-illasta. Kirjeen lisäksi työpajan organisoijat saivat kuvallisen laite- ja materiaalistan työpajan tekniikan perustaksi.

Taulukko 3: Tutkimusaineisto

	KIINA Siping	UKRAINA Kharkov	IRAN Isfahan
Ajankohta	04. - 09.9.2013	22.-27.9.2013	04.- 10.10.2013
Sähköpostit	69 sivua (aikavälillä 4.7. - 31.12.2013)	45 sivua (aikavälillä 15.6. - 29.10.2013)	51 sivua (aikavälillä 11.8. - 15.10.2013)
Päiväkirjamerkinnot	21 sivua	13 sivua	15 sivua
Valokuvat	421	1315	599
Haastattelut	<ul style="list-style-type: none"> ° Siping Educational Bureau Yang Chun Lei 8.9.2013, Siping 18 min ° Mediakasvattaja / -tutkija Zhang Yanqi, "Jane" 18.9.2013, Peking 53 min 	<ul style="list-style-type: none"> ° Children's Cartoon Studio KROK Yuriy Ivanov Svetlana Ivanova 20.9.2013, Kiev - 2 sivua 	<ul style="list-style-type: none"> ° Kanoon Molood ALSadat Hosseini Esfahan 5.10.2013 - 2 sivua
Dokumenttimateriaalia raaka-materiaalia työpajasta	2 tuntia 25 minuuttia	0 min Työpaja dokumentoitiin, mutta en saanut materiaalia käyttööni.	4 tuntia 25 minuuttia
Video dokumentointeja	2	1	2
Työpajassa valmistuneet elokuvat	<p><u>2 x animaatio:</u></p> <p>1. 四平半拉山门的传说 The Legend of Half Mountain in Siping TARINA SIPINGIN VUOREN SYNNYSTÄ</p> <p>2. 仙马泉的传说 The Legend of Fairy Horse Spring LEGENDA LÄHTEEN HEVOSESTA</p> <p><u>2 x dokumentti:</u></p> <p>1. 英雄城 The City of Heros SANKARIEN KAUPUNKI</p> <p>2. 珍爱动物 Value The Animals ARVOSTA ELÄIMIÄ</p>	<p><u>2 x animaatio:</u></p> <p>1. ГОЛОВА КОРОВИ COW'S HEAD LEHMÄN PÄÄ</p> <p>2. ЯЄЧКО РЕЧЕНЬКИ RECHENKA'S EGGS RECHENKAN MUNAT</p> <p><u>1 x dokumentti:</u> фантастика РЕАЛЬНІСТЬ FANTASY AND REALITY FANTASIA JA TODELLISUUS</p> <p><u>2 x Fiktio</u></p> <p>1. ЯКОСЬ У ВЕРЕЧИ ONCE UPON A TIME IN SEPTEMBER</p> <p>2. Кастинг Casting OSAJAKO</p>	<p><u>2 x animaatio:</u></p> <p>1. THE ANT IS CRYING – WHY IS IT CRYING? (پويا نمايشن) انيميشن MIKSI MUURAHAINEN ITKEE</p> <p>2. THE MAGIC OF MOSHKEL GOSHA NUTS (پويا نمايشن) انيميشن MAAGISET MOSHKEL GOSHA PÄHKINÄT</p>

Vertailun tarkoituksena oli kerätä huomioita erilaisten kulttuurien kanssa toimimisesta ja pohtia, voiko työpajaa järjestää samanlaisena eroista huolimatta. Kiinnostavaa onkin Suomesta viedyn työpajamallin ja sen synnyttämien kokemusten tarkastelu eri maiden kontekstia vasten. Jokinen on todennut, etteivät kulttuuriset erot estä vieraan kulttuurin tutkimista itselle tuttuun teorioiden valossa. Niistä voi olla välittämättä ja käyttää muualta omaksuttua ainesta vapaasti omiin tutkimustarpeisiinsa. Erot voi myös huomioida ja kehittää käsitteitä niin, että muualta lainattu soveltuisi paremmin oman kulttuurin tutkimiseen. (Jokinen ym. 2004, 85.) Työhöni liittyivät myös yleiset huomioid, joita syntyy pohtiessa maissa ollutta toimintaa suhteessa omiin aikaisempiin kokemuksiini, Suomessa

pitämiini elokuvapajoihin ja länsimaiseen mediakasvatuskenttään. Vertailevuudella haettiin myös asioita, joita eri kulttuureissa toimiessa pitää ottaa huomioon. Tutkin, onko eroavaisuuksilla merkitystä kokonaisuuden kannalta.

Useamman tapauksen vertailu edellyttää niiden kuvaamista samanlaisella käsitteistöllä. Tämä voi olla vaikeaa ajallisista tai paikallisista syistä. Sosiaalinen maailma on täynnä erilaisia vuorovaikutusefektejä, jolloin vaikutukset eivät välttämättä ole samanlaisia. Vaikutus vaihtelee ajoituksen ja erilaisten olojen mukaan. Esimerkiksi se, milloin jotakin tapahtuu, vaikuttaa siihen, millä tavalla se tapahtuu. (Arminen & Alapuro 2004, 9-10.) Luoma toteaa, että syy-seuraussuhteiden osoittaminen voi olla ongelmallista. Haasteina on myös yleistysten abstraktisuus ja kykenemättömyys huomioida poikkeustapauksia. (Luoma 2006.) Työpajojen sisältö ja päämäärä oli jokaisessa tilanteessa sama. Käytäntö toi suunnitelmiin muutoksia, mutta niiden järjestyksellä ei ollut suurtakaan merkitystä. Tärkeintä oli toteuttaa kuitenkin jokainen suunnitelman vaihe, jotta elokuvat valmistuisivat. Suurin muuttuja oli ihmiset ja sitä kautta vuorovaikutukselliset ja inhimilliset tekijät. CIFEJ:n työntekijän ja itseni lisäksi kaikki työn suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät henkilöt ja osallistujat vaihtuivat työpajoissa. Kohtaamiset ja sosiaaliset tilanteet olivat luonteeltaan erilaisia.

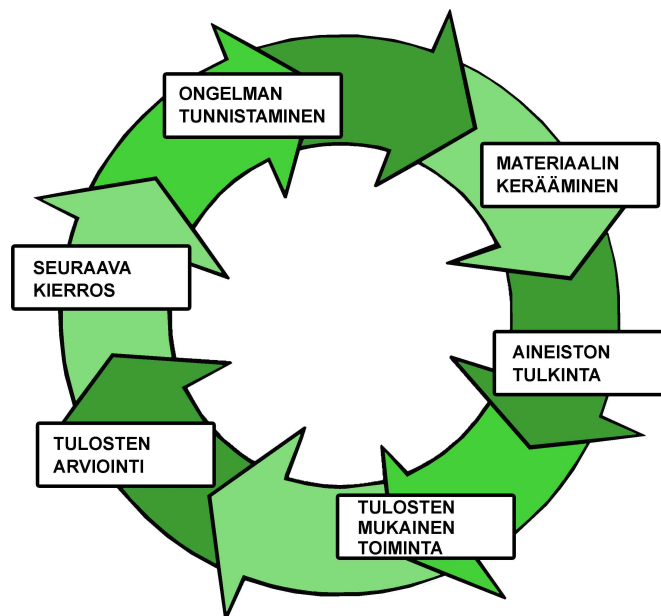
3.2. Kolmen maan sykli

Toimintatutkimus on yhteiskunnallista, usein ratkaisukeskeistä tutkimusta, jonka ensisijaisena tarkoituksena on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. Tutkimisessa hyödynnetään kentällä olevien ihmisen aikaisempaa kokemusta ja ammattitaitoa. Se on sosiaalinen prosessi, joka voi toimia liikkeelle sysäävänä impulssina koulutuksen ja tajunnan kehittämiseen sekä lisätä tietämystä. (Babbie 2007, 301, Routio 2015, Taideteollinen korkeakoulu.) Toimintatutkimusta on sovellettu myös erilaisten metodien kehittämiseen ja toiminnan suunnitteluun. Se yhdistää teoriaa ja käytäntöä nivoen ne yhteen. Tarkoituksena on nostaa hiljainen tieto tietoisien ja diskursiivisen harkinnan tasolle. Toiminta jäsentyy näin kielellisesti ja siitä tulee tietoisempaa. (Heikkinen 2010, 214 – 215.) Opetusmaailmassa ideana on tutkia asioita saadakseen lisää tietoa ja testata sitä sitten käytännössä parantaakseen oppimista. (Kemmis & McTaggart 1988, 5, 44).

Toimintatutkimuksen kehittelijä Kurt Lewin loi spiraalimallin (Kuvio1). Toiminta alkaa

suunnittelusta siirtyen toteutukseen. Tämän jälkeen muutosten vaikutuksia seurataan ja arvioidaan ja siirrytään takaisin suunnitteluun. Lewinin lähtökohtana oli ajatus sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisestä muuttamalla tilannetta ja arvioimalla sen jälkeen muutoksia. (Kemmis & McTaggart 1988, 11; Kuula 2006.) Ferrance jakaa toimintatutkimuksen teemat neljään osaan: yhteistyöhön osallistamiseen, voimaannuttamiseen, tiedonhankintaan ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Hänen spiraalimallinsa (Kuvio 1) lähtee ongelma-ajattelusta. Ensimmäinen on tunnistettava ongelma-alue, jonka jälkeen kerätään tietoa ja järjestellään sitä. Kolmantena askeleena on tietojen tulkinta, joka johtaa toiminnan muuttamiseen suhteessa saatuun tietoon. Tämän jälkeen reflektoidaan toimintaa ja jatketaan sitä, kunnes ollaan tyytyväisiä tilanteeseen. (Ferrance 2000, 9.)

Kuvio 1: Toimintatutkimuksen spiraali (Ferrance 2000,9.)



Pro gradu -työni kolme eri työpajaa ja toiminnan suunnitelmaa voidaan ajatella eri sykleinä, vaikkakin jokainen maa erosi poliittisesti ja kulttuurisesti toisistaan. Työssäni testattiin Suomessa ja aiemmin ulkomailla käyttämäni työpajamallin toimivuutta. Keskeistä toiminnalle oli kerätä huomioita sekä herättää tietoisuutta ja keskustelua kansainvälisen mediakasvatuksen suunnittelun moninaisuudesta.

Tutkielmassani en voinut siirtyä toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan syklisestä toiminnasta toiseen, sillä työpajat olivat varsin lähekkäin toisiaan. Ajankohdat olivat

sidoksissa kussakin maassa pidettyihin lastenelokuvafestivaaleihin. Jokaisen syklin, työpajan, analysoiminen ennen seuraavaan tasoon siirtymistä jäi tästä syystä vähäiseksi. Työpajat olivat itsenäisiä ja ainutkertaisia tapahtumia, eivätkä liittyneet maissa mihinkään kerhotoimintaan tai elokuvakasvatuksen jatkumoon.

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on reflektiivinen ajattelu. Näitä periaatteita on myös Deweylla, joka erotti toisistaan refleктоivan ja rutiininomaisen toiminnan. Refleктоiva toiminta edellyttää aktiivista harkintaa yleisesti uskottua tietoa kohtaan, kun taas rutiinit pidättäytyivät traditioissa. (Zeichner & Liston 1987, 24.) Refleктоiva toimintatutkimus soveltuu hyvin koulutuksen suunnittelemiseen ja kehittämiseen. Ryan kollegoineen muistuttaa, että jatkuva reflektiivisyys on tärkeää opettajan työssä. (Ryan ym. 2008, 1.) Griffithsin mielestä reflektiivisyyttä tarvitaan suhteessa omaan asemaansa, arvoihinsa, kohtaamiinsa tuntemuksiin ja yhteiskuntapoliittisiin näkemyksiin nähden. Aikaisempien uskomusten ja arvojen muutosta ei pidä pelätä, sillä pääasiallinen syy tutkimiseen on tiedon saaminen ja siitä oppiminen. (Griffiths 1998, 95-96 .)

Tutkimustulokset auttavat muuttamaan toimintaa toivottuun suuntaan vahvistamalla, muokkaamalla tai muuttamalla aikaisempia, juurtuneita tapoja tai näkemyksiä. Koulu- maailmassa toimintatutkimuksen on todettu toimivan kolmella eri tasolla. Se edistää henkilökohtaista ja ammatillista kasvua, parantaa opiskelijoiden käytännön oppimista ja edistää opettajuutta ammatillisella tasolla. (Ferrance 2000, 27, Ryan ym. 2008, 3.)

Työpajojen toimintamallin siirtäminen ulkomaille tuo eteen uusia haasteita ja ideoita tekemiselle ja opettamiselle. Reflektion tavoitteena onkin nähdä käytänteet uudessa valossa. Olen hankkeessani sekä tutkija että yksi toimija yhteistyössä eri maissa olevien ihmisten kanssa. Tutkin omaa työtäni, yhteistyötä ja kansainvälisiä kohtaamistani kussakin maassa. Ennakkotieto maista, aikaisemmat kokemukset Suomessa ja ulkomailla sekä jokaisesta työpajasta saatu tieto muokkaavat ajatuksia ja kannustavat etsimään uutta tietoa, joka hyödyttää seuraavien työpajojen toteuttamista.

Työssäni tärkeällä sijalla on ollut myös oma henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu liittyen kansainvälisiin työhaasteisiin. Omien ajatusteni ja toimintani reflektioni työpajaprosessin aikana ja sen jälkeen on ollut tärkeää. Asioiden kyseenalaistaminen lisää työskentelyn tiedostamista. Uusien tilanteiden huomioiminen taas luo mukautumiskykyä ja

sopeutumista kentällä tapahtuviin muutoksiin.

Toimintatutkimuksen etuna on toiminnan sisältä etsitty ratkaisu, sillä kentällä toimijat tuntevat alan ulkopuolista tutkijaa paremmin. Ongelmaratkaisun näkökulmasta tämä on positiivista, sillä itse löydetty ratkaisu toteutuu paremmin kuin ulkopuolisen suunnittelema uudistus. (Routio 2015.) Tutkija sekä käytännöissä toimivat ihmiset ovat aktiivisina toimijoina muutosprosessissa ja näin aktiivisesti osallisia tutkimuksessa. (Kuula 2006.)

Työssäni ei varsinaisesti olla ratkomassa kentällä olevia ongelmia tai parantamassa työyhteisöä. Syklimäisessä ongelmaratkaisussa on olettamus, että seuraavalle tasolle siirryttäessä aikaisempien tasojen ongelmat olisi ratkaistu. Olettamus, että viimeisen syklin jälkeen olisimme lähimpänä ihannemallia, ei ollut kohdallani realistista, eikä myöskään toteutunut. Pystyin ainoastaan muuntamaan omaa käytöstäni ja toimintatapojani syklistä toiseen siirtyessä, sillä kaikki muut osallistujat olivat aina eri henkilöitä. Osallistujat oli koottu maittain juuri näitä tilaisuuksia varten. Ryhmillä ei myöskään ollut aikaisempia yhteisiä työskentelykokemuksia. Tutkimuksen keskiössä onkin tarkastella, sopiiko olemassa oleva malli kansainvälisille areenoille. Jos malli ei sovi, tarkkailen, mihin asioihin pitäisi kiinnittää huomiota ja mitä parantaa, jotta se olisi toimivampi – vai voiko kaiken kaikkiaan jotain yhtä tiettyä mallia edes olla. Kyseessä on siis enemmänkin huomioiden kerääminen kansainvälisten projektien suunnittelemiseen.

3.3. Haasteita oman toiminnan tutkimisessa

Kenttätutkimushankkeissa tutkijat voivat valita itse roolinsa ja aktiivisuustasonsa. He voivat siis olla myös osallistujia tutkittavassa toiminnassa. (Babbie 2007, 289.) Tutkija luottaa omaan havainnointiin ja keskusteluihin (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Hughes muistuttaa, että tutkijan pitää olla koko ajan tietoinen roolistaan tutkimuksen aikana. (Hughes 2010.) Tässä projektissa minulla oli kaksoisrooli tutkijana ja toimijana, sillä koko toiminta perustui minun osallisuuteeni työpajojen ohjaajana.

Opetustilannetta tutkiessa opettaja on yleensä mukana prosessissa omana persoonanaan. Opettaminen on itsessään varsin subjektiivista toimintaa ja eri opettajat vaikuttavat eri lailla

ryhmiin, joten aiheena se ei ole neutraali tutkimuskohde. (Ferrance 2000, 24). Kyse on vuorovaikutuksesta. Kansainvälisten työpajojen tutkiminen perustuu omaan rooliini sekä mediakasvattajana, opettajana että tutkijana. Työskentelyssä oli myös yhteisötaiteellisia piirteitä, jolloin olin yksi prosessiin osallistuva taiteilija. (ks. Haapala 1999, 81; Hiltunen & Jokela 2001, 9-10.) Paikan päällä koin olevana ensisijaisesti vieraileva taiteilija ja mediaopettaja, joka toi mukanaan tuulahduksen ja toimintatavan toisesta maasta. Samalla tarkkailin toimintaani ja työpajojen toimivuutta sekä sen vastaanottoa todellisessa tilanteessa.

Ollessaan tutkijana tutkimuksen keskiössä saa sisäpiirin näkemyksen tapahtumiin. Näin löytää asioita, jotka ovat usein jääneet huomioimatta. Toisaalta asiat voivat tuntua itsestäänselvyydeltä. Työssäni olen kamppailut toisaalta pikkutarkan esittelyn ja itsestäänselvytenä pitämistäni asioita vaikenemisen kanssa. Toisaalta Hughesen mainitsema kuvailevan kerronta on auttanut saamaan uusia oivalluksia. (ks. Hughes 2010).

Babbie muistuttaa tutkimuksen eettisyyden tärkeydestä tutkijan ollessa osana tutkimusta. Hän pohtii toiminnan ohjautuvuutta ja tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijan läsnäololla on suuri vaikutus tutkimuskohteeseensa. (Babbie 2007, 289-290.) Kerättävä aineisto on luonteeltaan subjektiivista. Lisäksi tilanteita, olosuhteita ja vuorovaikutusta ei voida jälkeempäin todentaa eikä toistaa. Haasteena on myös anonymiteetti. (Hughes 2010.)

Työpajojen suunnitelmien etenemistä voidaan tarkastella sähköpostikirjeenvaihdon kautta. Tutkielmani päiväkirjamateriaalit ovat subjektiivisia kirjoituksia kentällä tapahtuneista asioista, tunnelmista ja ajatuksista. Päiväkirjan kirjoittaminen oli aktiivisempaa kunkin työpajan alussa, sillä työtahti muuttui loppua kohden hektisemmäksi ja työpäivät venyivät pitkiksi. Paikan päällä otettiin useita valokuvia ja dokumentaarisia videopätkiä. Kamerate olivat läsnä koko prosessin ajan, joten osallistujat tottuivat pian niiden läsnäoloon. Valokuvilla voidaan todistaa jotain tapahtuneeksi, mutta niiden tunnelma ja nyanssit avautuvat parhaiten vain paikalla olleille ihmisille. Videomateriaali on useiden eri ihmisten kuvaamaa. Koska mukana on puhe ja liike, välittää se paremmin tunnelmia myös ulkopuolisille. Jokaisesta työpajasta on julkaistu dokumentaatio, joiden linkit löytyvät liitteestä 2.

Nämä työpajat olivat ainutkertaisia tapahtumia, joissa tapasin osallistujat ja apuohjaajat ensimmäisen kerran. Toimintaan ei liittynyt olettamusta työ- tai ystävyysuhteiden jatkumisesta tämän kokemuksen jälkeen. Tilanne ei eroa juurikaan Suomessa pitämässäni,

ainutkertaisuuteen perustuvissa työpajoissa. Tutkimuskohteena ovatkin juuri työpajat, joissa olosuhteita ja vuorovaikutusta ei voi toistaa.

Kolmen ulkomaille suuntautuneen työpajan pitäminen näin tiukalla aikataululla oli sulaa hulluutta. Jos olisin voinut vaikuttaa työpajojen järjestykseen, olisin aloittanut tutuimmasta maasta, Iranista ja lopettaen kierroksen sillä hetkellä eksoottisempaan, Kiinaan. Näin ehkä vireystilani olisi pysynyt korkeammalla loppuun saakka. Työpajojen aikataulut eivät olleet kuitenkaan käsissäni, sillä ne olivat kytköksissä festivaaleihin. Näiden matkojen jälkeen Suomessa minua odottivat käsiteltävät valokuvat, suomeksi tekstitettävät elokuvat ja monipuolinen tutkimusaineisto, joiden työstöä siirsin pitkälle tulevaisuuteen.

3.4. Kentällä kerätyn materiaalin analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä tapaa materiaalin analysointiin. Prosessi sisältää kuitenkin aineiston huolellista läpikäyntiä, materiaalin järjestelyä, sisältöjen ja rakenteiden erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Analyysi voi olla myös sisällön luokittelemista eri aiheiden ja teemojen perusteella. Ideana on kiteyttää materiaalia ja peilata sitä suhteessa tutkimusongelmaan. Analyysin avulla tutkija käy vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelunsa kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä ole hypoteeseja. Tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteestaan tai tutkimuksen tuloksista. Laadulliselle analyysille ominaisempaa on yllättyminen tai oppiminen tutkimuksen kuluessa. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä on määrän sijasta laatu. (Hirsjärvi ym. 2005, 155; Eskola & Suoranta 1998, 15-20.)

Pro gradu -työni on useiden aineistojen yhteisanalysointia. Analysointi tapahtuu peilaten aineistoja tutkimuskysymyksiini materiaaleista keräämieni teemojen kautta. Kiinassa, Ukrainassa ja Iranissa pitämistäni työpajoista kertyi sekä kirjallista että kuvallista tutkimusmateriaalia (Taulukko 3 | Tutkimusaineisto). Tutkin useamman kerran sähköpostikeskustelut, kussakin maassa kirjoittamani päiväkirjamerkinnot sekä työpajoista taltioidut valokuvat, videomateriaalit ja valmiit elokuvat. Listasin analysointivaiheessa asioita laatimieni otsikoiden alle. Nämä liittyivät joko suoraan tutkimuskysymykseeni tai nousivat materiaaleista joko toistuvina tai yllätyksellisinä. Laadin näistä avainsanoihin perustuvan

taulukon, johon sijoitin asiat maittain. Tämän avulla löysin käsiteltävät teemat. Taulukko auttoi myös toiminnan vertailussa. Kiinnitän huomiota mediakasvatuksen näkökulmasta työssäni suunnitteluun, yhteistyöhön, ohjaajien osallisuuteen, lasten ja nuorten ääneen, poliittisiin mediataustoihin, sanan- ja ilmaisunvapauteen, byrokratiaan, tekniikkaan ja tiloihin sekä opetuskokemukseen ja omaan henkilökohtaiseen rooliini suhteessa työpajan organisoijiin sekä osallistujiin. Lisäksi olen poiminut kulttuurisesta näkökulmasta aiheita liittyen tapoihin, vieraanvaraisuuteen, kieleen ja tekstiin, väärinymmärryksiin sekä konflikteihin. Länsimaisen mediakasvatuksen lisäksi pohdin toimintaa kunkin maan mediakasvatuksen kehityksen kautta. Analyysini työpajojeni materiaalista on kuvailevaa.

Työni lopputuloksen kannalta osallistujien ja kollegoiden nimillä ei ole merkitystä, joten heidän nimiään ei ole julkaistu. Tällä tavoin pyrin myös antamaan yhteistyökumppaneilleni heidän ansaitsemansa anonymisyyden. Kuitenkin työssäni mainitsen festivaalit ja yhteistyöinstanssit nimillä.

Työni liittyy eri kulttuurien ja maiden työskentelykulttuurin kohtaamiseen ja yhteistyöhön erimaalaisten ihmisten kanssa. Länsimainen kulttuuri on paikoitellen hyvin erilainen tutkittavien kohteiden kanssa. Kulttuurisessa kontekstissa Hantaras pitää tärkeänä kulttuurien syvempää ymmärtämistä (Hantrais 1995). Eri maiden ja kulttuurien ominaispiirteet liittyvät kunkin alueen ilmaisun sääntöihin, sisältöihin ja toistensa ymmärtämiseen. Tietyn kulttuurin erityispiirteiden ymmärtämistä ei voi välttämättä sellaisenaan siirtää toisenlaiseen maastoon. Eri kulttuureista käsin tehdyt tulkinnat tapahtumista tai teksteistä saattavat olla erilaisia lähtökohdistaan johtuen. (Jokinen & Kovala 2004, 83-85.) Toisaalta katseen siirtäminen pois omasta maasta tai muuten tutusta kohteesta ja sen peilaaminen vertailukelpoisia tapauksia vasten saattaa avata silmät uusille hedelmällisille kysymyksille (Kekkonen 2008, 34). Kohtasin ihmiset oman kulttuurini näkemysten kautta. Sama pätee myös materiaalien analysoimiseen. Yritin kuitenkin löytää haasteisiin myös kulttuurisia vastauksia. Vaikka otantani työpajoista on pieni, voi kokemuksista tehdä huomioita siitä, mihin kaikkeen on syytä varautua lähtiessään työskentelemään ulkomaille.

Lea Kantonen on Telтта -projekti tutkimuksessaan valinnut kulttuurisen kontekstin pohtimiseksi ihmettelyn. Hän perustelee tätä kohtaamisten ainutkertaisuudella sekä erilaisten tapahtumien vyyhdillä, joista ei voi erotella, mikä on sattumaa, väärinkäsitystä vai kulttuurista kontekstia. (Kantonen 2005, 32-33.) Yhdyn ihmettelyn lähestymistapaan, sillä

omassa projektissani kohtaamiset olivat myös ainutkertaisia. Kiina ja Ukraina olivat maina minulle ensikosketuksia. Ennakkoajatukseni niistä perustuivat yleistietoon. Olin tutustunut aikaisemmin Ukrainan käytännönläheiseen elokuvakasvatukseen järjestämäni festivaalin kautta. Ennen materiaalien analysointia tutustuin paremmin Kiinaan opiskellessani viisi kuukautta Pekingissä osana maisteriopintojani. Irani taas oli tutumpi aikaisemmilta viideltä matkalta. En voi kiistää Kiinan ja Iranin kokemusten vaikutusta aineiston analysointiin.

3.5. Alussa oli suunnitelma – ajatus syklistä

Esittelen tässä kappaleessa toimintatutkimukseen liittyvän syklin, työpajojen suunnitelman (Taulukko 4). Toiminta ei välttämättä paikan päällä edennyt täysin samalla tavalla, mutta suunnitelma antoi yhteistyökumppaneille osviittaa tekemisen realiteeteista ja prosessista. Kaikki sai alkunsa saatuani kutsun kolmesta eri maasta työpajojen pitämiseen. Alkuunpanijoina oli kansainvälinen lasten ja nuorten elokuvien järjestö, CIFEJ, sekä Kiinassa, Ukrainassa ja Iranissa lastenelokuvafestivaalien (Taulukko 5 | yleistietoa) yhteyshenkilöt.

Ideana oli toteuttaa kussakin maassa pienryhmittäin kaksi animaatiota pohjautuen kyseisen maan kansantarustoon ja -taiteeseen sekä yhdestä kahteen dokumenttia aiheenaan ympäristö- tai luontoteema. Ideaali ryhmän koko oli alle 20 henkilöä, 5 - 6 osallistujaa / pienryhmä / laitekokonaisuus. Työpaja olisi kuuden päivän mittainen ja päivässä työskenneltäisiin kuudesta kahdeksaan tuntia. Tarkoituksena oli lähestyä elokuvaa laitehallinnan, kulttuurin, estetiikan sekä mahdollisesti vaikuttamisen kautta.

Pohdin etukäteen vaihtoehtoisesti itse kirjoitettuja tarinoita animaatioiden käsikirjoituksiksi, sillä sitä kautta työpajoissa olisi saanut ammennettua enemmän tietoa sikäläisten lasten ja nuorten maailmasta. Kansantarinoita puolsi kuitenkin kulttuuriset, poliittiset ja kielelliset syyt. Niiden kautta voidaan välittää tietoa paikallisesta kulttuurista (ks. Constantinescu 2008, Haase 2008, Qinyi ym. 2012.) tai selittää erilaisia ilmiöitä (ks. Jing 2008, 194). Kunkin maan kansantaiteen käyttäminen esteettisenä tyyli-suuntana täydensi valintaa. Kiinassa paperileiketaide ja siluettihahmot sopivat pala-animaatiotyylillä tehtyjen hahmojen esikuviksi. Ukrainan taiteellinen lähtökohta oli sikäläinen kansantaide värikylläisine kuvineen. Iranissa kuvallisina esimerkkeinä oli persialainen miniatyyritaide sekä Qujar maalaustyylit. (Ekhtiar & Sardar 2004; Mirrazavi 2009; Ukraine today; Unesco, shadow puppetry.)

Taulukko 4: Elokuvatyöpajojen runko

Päivät	Tapahtumat
1	Matkapäivä: Suomi - kohtemaa
2	Matkapäivä: Kohti työpajanpitopaikkakuntaa
3	Materiaalien osto ja työpaja-avustajien tapaaminen
4	I. Työpajapäivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Toisiimme tutustuminen → leikki ◦ Tutustuminen elokuvan- ja animaation esihistoriaan ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Tarinoihin tutustuminen - Tarinoiden äänittäminen - Animaation hahmojen ja miljööön tekemisen aloittaminen - Illalla animaatiotarinoiden editointi ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Idean hahmottelu, käsikirjoituksen aloittaminen - Tutustuminen kuvauslaitteisiin
5	II. Työpajapäivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Animaation hahmojen ja miljööiden viimeistely - Kuvaamisen aloittaminen ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Käsikirjoitus - Kuvauspaikkojen sopiminen ja potentiaalisten haastateltavien etsiminen - Kuvaus-, äänitys- ja haastatteluharjoituksia
	III. Työpajapäivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Animaatioiden kuvaus ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentin kuvaus - Kuvatun materiaalin esikatselua
6	IV. Työpajapäivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Tekstitykset: Tekijä- ja kiitoslistat kuntoon, tekstitysten tyyli / formaatti ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Animaatioiden kuvaus ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentin kuvaus - Kuvamateriaalin esikatselua ja editoimista
7	V. Työpajapäivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Kuvauksien loppuunsaattaminen - Musiikit ja äänitehosteet - Editointi ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentin editointi
8	VI. Työpajapäivä Extra -päivä <ul style="list-style-type: none"> ◦ Animaatio <ul style="list-style-type: none"> - Musiikit ja äänitehosteet - Editointi ◦ Dokumentti <ul style="list-style-type: none"> - Musiikit - Dokumentin editointi
9	Editointi, mahdollinen dvd:n tekeminen, ensi-ilta
10	Matkapäivä

Dokumenttityöskentelyssä ideana oli kannustaa oppilaita etsimään aiheet, mahdollisen ongelman ja ratkaisuehdotuksia tuoden elokuvissaan esiin omat ajatuksensa, huolensa ja

mielipiteensä. Ideana oli saada dokumentin tekijät sekä kameran eteen että taakse. Elokuviissa voisi olla tietoa valitusta aiheesta sekä asiantuntijoiden haastatteluja, mutta ennen kaikkea osallistujien omia huomioita ja mielipiteitä. Valitsin aineen sen tärkeyden vuoksi, mutta myös siksi, että tiesin näille elokuville levityskanavan niiden valmistuttua.

Jokaiselle yhteistyökumppanille lähetetty elokuvantyöpajan runko (Taulukko 4) toimi toimintatutkimuksen syklin alkuasetelmana, mikä taas perustui pitkälti elokuvantekemisen eri vaiheisiin ja aikaisempiin kokemuksiin. Suunnitelmassa oli muutama lisäpäivä matkoja sekä alkua- että lopputyöstöä varten, yhteensä kymmenen päivää. Tähän sisältyi materiaalin hankinta sekä työpajatilaan ja apuohjajiin etukäteen tutustuminen.

Suunnitelman mukaan (Taulukko 4) työpaja alkoi aiheen pohdinnalla, edeten rekvisiittojen tekemisen jälkeen kuvauksiin ja äänityksiin päättyen lopulta elokuvien editointiin ja ensi-iltaan. Animaation äänitykset oli suunnitelman alussa, sillä niiden varhainen editointi antaisi tiedon elokuvan minimikestosta helpottaen kuvauksia. Itse prosessin aikana suunnitelmaan tulleet poikkeamat eivät sinänsä olleet merkittäviä, kunhan kaikki eri vaiheet kuitenkin lopulta toteutettiin.

Etukäteissuunnittelu jäi varsin yksipuoliseksi. Ideoinnin vastavuoroisuus ei toteutunut toivotulla tavalla. Toimintatutkimukseen liittyvä uudelleensuunnittelu oli hankalaa, sillä osa työpajojen faktoista selvisi vasta paikan päällä. Tämä oli elokuvafestivaaleihin sidotun ja sitä kautta kiihkeäksi muodostuneen aikataulun lisäksi toinen syy, miksi syklisyys ei toiminut. Tutkimuspäiväkirjasta käy ilmi matkalle lähtemisen tunnelmia, jotka liittyivät etukäteistietoisuuteen.

*"Ainoa minkä tiedän varmaksi on se, että he haluavat kaksi animaatiopajaa ja yhden dokumenttipajan. Se, kenelle työpaja pidetään, on vielä salaisuus, kuten myös se, minkä ikäisiä työpajaan osallistuvat ovat. Lisäksi en tiedä, onko minulla avustajia tai tulkkia vai osaavatko osallistujat puhua englantia. - En ole kuitenkaan huolestunut työpajan onnistumisesta, sillä toteutamme sen niillä edellytyksin, mille käytännön tilanteet antavat mahdollisuuden.
- Ukrainan tutkimuspäiväkirja 18.9.2013*

3.6. Kamera käy

Kiinan työpaja (Taulukko 5 | yleistietoa työpajoista) järjestettiin 4.-9.9.2013 yhteistyössä Sipingin kouluviraston kanssa Sipingin lukiossa numero 3 (*Siping No.3 Senior High School*). Animaation

äänityksiä tehdessä yhteistyökumppanina oli myös paikallinen televisio (*Siping Broadcasting and Television Station*). Paikallisen kouluviraston edustaja oli organisoinut etukäteen piirustuskilpailun Sipingin alueelle. Kilpailussa 12:lle menestyneelle palkintona oli animaatiopajaan osallistuminen. Paikan päällä kutsuimme pajaan enemmän oppilaita. Paikallisesta koulusta tuli mukaan 11 oppilasta, joista muodostettiin kaksi dokumentti-ryhmää. Heidän kanssaan työskenneltiin kaksi lyhyempää ajanjaksoa, eri aikoina. Osallistujat olivat iältään 9-18 -vuotiaita. He eivät tunteneet toisiaan entuudestaan. Lisäksi mukana oli englanninkielen tulkki sekä apuohjaajina kolme piirros- ja tietokoneanimaatiota taitavaa nuorta aikuista, jotka eivät puhuneet englantia.

Taulukko 5: Tietoja työpajojen paikasta, ajankohdasta ja osallistujista

	KIINA	UKRAINA	IRAN
Tapahtuma	The 12 th China International Children's Film Festival	The 5 th International Children's TV festival "Dytiatko"	The 27 th International Film Festival for Children and Young adults
Ajankohta	4.-9.9.2013	22.-27.9.2013	4.-10.10.2013
Paikkakunta	Siping	Kharkov	Isfahan
Paikallinen yhteistyökumppani / työpajan pitopaikka	Siping No.3 Senior High School	Privat-TV	Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, Kanoon
Ryhmän koko	12 + 11	18	13
Ikäjakausma	Animaatio (1): 11 - 15 -v Animaatio (2): 17 - 18 -v Dokumentti (1): 16 - 19 -v Dokumentti (2): 9 - 12 -v	12 - 16 -vuotiaita.	10 - 14 -vuotiaita
Pienryhmät	2 x animaatio 2 x dokumentti	2 x animaatio 1 x dokumentti	2 x animaatio
Apuohjaajat + tulkit	1 (- 2) tulkkia (eri aikoihin) 3 x apuohjaajaa 1 x äänittäjä	2 x tulkkia (eri aikoihin) 3 x apuohjaajaa 1 x äänimies	1 x tulkki 2 x apuohjaajaa 1 x äänimies / tekninen apu 1 x tarkkailija

Ukrainan työpaja (Taulukko 5 | yleistietoa) pidettiin 22.-29.9.2013 Kharkovissa, Privat-TV:n tiloissa, josta tuli paikan päällä uusi yhteistyökumppani. Privat-TV on mediatuotantofirma, jonka tiloista löytyi myös vanha animaatiostudio. Työpajaan osallistui eri koulujen kautta

etsityt 18, iältään 12-16 -vuotiasta nuorta, joista muodostettiin yksi dokumentti- ja kaksi animaatioryhmää. Osallistujien valinnassa oli huomioitu kolme eri näkökohtaa: halu osallistua, koulun lähisijainti ja piirustustaito. Työpajassa oli apuna kolme aikuista, joista yksi oli Privat-TV:n työntekijä ja kaksi olivat tehneet aiemmin elokuvia lasten kanssa. Paikan päällä vuorotteli myös kaksi tulkkia. Elokuvien äänittäjäksi oli kutsuttu ammattilainen, joka vieraili työpajassa tarvittaessa.

Iranin työpaja (Taulukko 5 | yleistietoa) järjestettiin Isfahanissa 4.-10.10.2013 kansallisen kirjastokeskuksen, Kanoonin tiloissa. Työpajassa oli alunperin kahdeksan lasta. Osallistujamäärää kasvatettiin 13:een, iältään 10-14 -vuotiaaseen lapseen ja nuoreen. Kaksi pienryhmää aloitti animaation tekemisen. Dokumenttiryhmiä ei muodostettu. Lasten lisäksi työpajassa oli koko ajan läsnä tulkki sekä kaksi ohjaajaa, joilla oli taiteellisia taustoja. Lisäksi työpajassa vieraili ihminen, joka auttoi dokumentaation kuvaamisessa, äänityksessä, editoinnissa sekä teknisissä ongelmissa. Paikalla oli myös henkilö, jonka tehtävänä oli koordinointi kahden järjestäjän välillä.

Jokaisen työpajan päätyttyä ryhmien elokuvat olivat valmiit. Kiinan kaksi animaatiota kertoi fantasian keinoin vuorten ja viljavuuden synnystä. (ks. Jing 2008.) Kahdessa valmistuneessa dokumentissa käsiteltiin ympäristönsuojelua ja eläimiä. Animaatiot Ukrainassa liittyivät taikuuteen ja ihmeisiin (ks. Haase 2008). Dokumentti ei liittynyt suunniteltuun teemaan vaan käsitteli filosofisesti ihmiskunnan kysymyksiä. Oppilaat toteuttivat myös kaksi fiktiivistä elokuvaa. Iranissa ei tehty lainkaan dokumenttia. Animaatioista toinen vei opettavaisen tarinan muodossa katsojan historialliseen Isfahaniin. Toinen taas on runomuotoon kirjoitettu ja toistoon perustuva tarina (ks. Constantinescu 2008.) väärinymmärryksestä ja siitä kuinka, kaikki vaikuttaa lumipalloefektin tavoin kaikkeen.

Osa valmistuneista elokuvista esitettiin festivaalien päätösjuhlissa. Elokuvat löytyvät suomalaisilla tekstityksillä YouTubesta. Liitteestä 2 löytyy tietoa elokuvista, niiden internet-linkit sekä linkit työpajojen valokuviin.

4. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Pro gradu -tutkielmani pääkysymys oli selvittää, millaista kansainvälistä mediakasvatusta voidaan kehittää länsimaisesta näkökulmasta. Lähtökohtani on ollut länsimainen elokuva-kasvatus, painopisteenä käytännönläheinen työpajatoiminta ja kohteina Kiinassa, Ukrainassa ja Iranissa elokuvafestivaalin yhteydessä järjestämäni elokuvatyöpajat. Aineiston valossa kysymykseeni on hankalaa johtaa yksiselitteistä päätelmää, joten esittelen tulosluvussa tutkimuskysymykseeni nähden merkittävimpiä tuloksia. Tulokset on jaettu kahteen alalajiin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen, millaisia toimivuuksia ja haasteita aineistoistani oli poimittavissa kansainvälisiä työpajoja järjestäessä. Toisessa luvussa käsittelen kulttuureiden käytänteitä ja haasteita elokuvatyöpajojen organisoinnin näkökulmasta. Viimeinen alaotsikko on yhteenveto tuloksistani.

Kolme kohdemaata erosi paljon toisistaan. Jokaisessa maassa on eri uskonto ja kulttuuritausta kuin Suomessa. Ukraina oli tavoiltaan ja toimintatyyliiltään samankaltaisin. Samaan aikaan kuitenkin maan sisällä kuohui. Pian työpajan jälkeen sisäpoliittiset ja maan ulkopuolelta syntyneet kiistat syttyivät sodaksi. Kiina edustaa aasialaista ja Iran persialaista kulttuuritaustaa. Molemmat maat ovat autoritäärisiä ja tarkasti valtion koneiston valvomia. Kiina ja Iran eivät kuitenkaan autoritäärisyydessään näyttäneet vierailijalle samalla tavoin. Kiina oli länsimaisen, naispuoleisen vierailijan silmiin, ainakin näennäisesti, huomattavasti vapaampi maa toimimiseen.

Lainaukset tutkimuspäiväkirjoista ja sähköposteista tuovat tuulahduksen kentältä. Esimerkit esitetään selkeyden vuoksi kursorilla omissa laatikoissaan. Lainaukset on julkaistu sillä kielellä, kuin ne on alkuperin kirjoitettu. Tutkimuspäiväkirjat on kirjoitettu suomeksi, sähköpostikeskustelu taas käytiin englannin kielellä.

Matkojeni jälkeen kiteytin tutkimuspäiväkirjassani tuntemuksiani kolmessa maassa pitämistäni työpajoista ja vieraana olemisesta kokemani kohtelun kautta seuraavasti:

”Kiinassa vierailijaa kohdeltiin kuin julkkista. Työpajakoulun aidassa oli asiasta informoiva iso banderolli, jossa loisti minun nimeni. Kuvausryhmä seurasi toimintaamme koko ajan. Olin kutsuttuna erilaisten virkamiesten kanssa useille juhla-aterioille istuen kiinalaiseen tyyliin pyöreän

pöydän ääressä kunniapaikalla. Minua kuljetettiin koko ajan paikasta toiseen autolla poliisisaattueessa. Päätösjuhlassa yleisössä olevat lapset lähestyivät villiintyen kynien ja papereiden kanssa haluten nimikirjoituksia. Juhlavuudesta ja absurdista VIP -tunnelmasta huolimatta en päässyt selvyYTEEN, kuinka eri tahot suhtautuivat itse työpajaan ja lopputuotoksiimme. Ukrainassa taas olin solidaarisuuden hengessä yksi porukasta ja alkanutta yhteistyötä skoolattiin useampaan kertaan. Olimme kaikki sitkeitä työmyyriä ja ammattilaisia ottaen työmme vakavasti. Kaikki olivat ylpeitä tekemisistämme ja lopputuloksista. Iranissa taas koin olevani marionettinukke huonosti ohjatussa näytelmässä. Kukaan ei oikein tiennyt mistään mitään. Byrokratia oli jähmeää, rajoittavaa ja hidasta. Naiset uurastivat pitkähihaisissa tunikoissaan ja huiveissaan kysyen jatkuvasti lupaa jokaiselle pienelle muutokselle tai idealle korkeammassa asemassa olevilta miehiltä. Työpajan ohjaajia lukuun ottamatta kukaan ei oikein tuntunut olevan kiinnostunut tekemisistämme. Kulissit olivat kiillotetut, mutta mitä sen takana tapahtui, olikin toinen juttu. ”

- Tutkimuspäiväkirja 16.10.2014

4.1. Toimivuuksia ja haasteita kansainvälisen mediakasvatuksen organisoinnissa länsimaisesta näkökulmasta

Tämän luvun aluvussa avaan useista materiaaleista saamiani tuloksia työpajojen suunnittelemisen, organisoinnin ja konkreettisen toiminnan kautta. Pohdin tilojen ja tekniikan merkitystä ja niihin liittyviä haasteita. Käsittelen myös yhteistyökumppaneiden ja osallistujien odotuksia sekä oppimiskokemuksia. Tärkeänä taustana työlleni on kohdemaitteni poliittiset mediataustat, paikallinen mediakasvatus, sensuuri ja näiden maiden suhde sekä sanan- että ilmaisunvapauteen. Peilaan toimintaa myös länsimaisen käytännönläheisen työpajatyöskentelyn taustalla olevaan pedagogiikkaan ja opettamisen kulttuuriin sekä pohdin omaa henkilökohtaista rooliani työpajaohjaajana.

Materiaalien analysointi osoittaa, että kirjallinen suunnitteluvaihe oli tärkeä, vaikka se ei tuntunutkaan vastavuoroiselta. Kirjalliset, sähköpostin välityksellä lähetetyt, suunnitelmat olivat levinneet lähes koko yhteistyöverkostolle. Kaikilla oli jonkinlainen käsitys siitä, mitä olimme tekemässä. Suunnittelun suurimmat haasteet oli epävarmuus toisen osapuolen organisoinnin vaiheista. Paikan päällä haasteet liittyivät laiteongelmiin, väärinymmärtämiseen, henkilökemiaan, omaehtoisen lastenkulttuurin tuntemattomuuteen sekä poliittisiin päätöksiin. Haasteista huolimatta työpajat olivat onnistuneita. Toiminta oli

yhteistoiminnallista ryhmätyötä (ks. Hobbs 1998.), mikä sisälsi laitteiden haltuunottoa (ks. Juntunen 2011, Kotilainen 2007.), taiteellista ja esteettistä ilmaisua (ks. Krasnyi & Kudrjukova 1990), kuvallisten valintojen tekemistä (ks. Laitinen 2007.) ja elokuvan kielen ja -kerronnan omaksumista. Nämä taidot ja tekijöiden ensimmäiset omat elokuvat yhdessä antoivat tekijöilleen itsevarmuutta (ks. Bergala 2006.) ja sitä kautta todennäköisesti kasvattivat osallistujien itsetuntoa. Yhden länsimaiselle mediakasvatukselle tärkeän osa-alueen, kriittisten taitojen harjaannuttaminen, jäi vähemmälle.

Kiinassa ja Ukrainassa elokuvia syntyi suunniteltua enemmän, Iranissa taas vähemmän dokumentin jäätyä pois. Valmistuneiden elokuvien määrällä ei sinänsä ole merkitystä työpajoja arvioidessa. Jokaisesta työpajasta ainakin yksi valmistunutokuva esitettiin joko paikallisen lastenelokuvafestivaalin näytöksessä esittäytyen näin laajemmalle yleisölle.

4.1.1. Kirjalliset suunnitelmat auttavat monitasoisessa yhteistyöverkostossa toimimisessa

Tarkastelen tässä tulosluvussa työpajojen suunnittelua sekä yhteistyön eri tasoja. Jokaisen maan työpäiväkirjoissa oli maininta etukäteen tehtyjen kirjallisten suunnitelmien tärkeydestä. Tämä kävi ilmi useammasta syystä: Yhteistyöverkosto oli erittäin monisyinen, yhteistyökumppanit ja -kollegat eivät välttämättä olleet työskennelleet yhdessä aikaisemmin, työskentelymetodi oli ulkomaan osapuolille uusi ja paikalliset pystyivät kääntämään suunnitelmat omalle kielelleen. Suunnitelmien tärkeydestä huolimatta niihin oli kuitenkin suhtauduttava tietyllä vapaudella, sillä jokainen osapuoli ajatteli ja käsitti asiat omalta kantiltaan. Tutkimuspäiväkirjassa on maininta toiminnan esittelyn tärkeydestä ja mahdollisista haasteista ennen ensimmäiselle matkalle lähtemistä.

”Jos kutsuva osapuoli ei ole ennen järjestänyt työpajaa, heillä ei välttämättä ole kokonaiskuvaava työn laadusta ja prosessin eri osa-alueista. Kirjoitin etukäteen työpajan eri vaiheet auki kokonaisuudeksi, mutta siltikin toisen osapuolen asiasta rakentamat mielikuvat voivat hallita ja viedä asiaa eri suuntaan.”

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 30.8.2013

Suunnitelma oli teoreettisella tasolla listausta projektiin liittyvistä eri vaiheista ja siitä, millaisessa järjestyksessä elokuvien tekeminen joko luonnollisesti etenisi tai miten eri osa-alueet olisi loogisinta tehdä. Kirjalliset suunnitelmat (Liite 2 | etukäteen lähetetty kirje) sisälsivät työpajan rungon ja kysymyksiä konkretiasta, kuten osallistujista ja tiloista. Sähköpostikeskusteluiden analyysi osoittaa, että kommunikaation määrästä riippumatta matkoille lähtiessä tieto tulevasta oli kuitenkin varsin vähäistä.

Jokaisen maan aineistoista nousi esiin yhteistyöverkoston monikerroksellisuus. Kukaan prosessin alkuunpanijoista ei työskennellyt kanssani työpajaviikon aikana. Jokaisessa maassa organisointiin osallistuvien instituutioiden ja yksittäisten henkilöiden vyyhti levisi huomattavasti laajemmalle. Tämä selitti osaltaan monimutkaiselta ja hitaalta tuntuneen kommunikoinnin, sekä matkalle kadonneet tiedot. Tärkeimmät yhteistyökumppanit olivat saaneet tiedon suunnitelmista ja olivat kutakuinkin tietoisia työpajojen tarpeista. Asiat, jotka eivät olleet järjestyksessä, hoidettiin joustavasti kuntoon paikan päällä.

Aineistoni analyysin pohjalta voin jakaa yhteistyön kuuteen eri tasoon. Ensimmäinen taso oli yhteistyö Videootit ry:n ja kansainvälisen lasten- ja nuorten elokuvajärjestön kanssa. Toisen tason muodosti eri maissa olevat festivaalit ja henkilöt, jotka olivat kutsullaan käynnistäneet prosessin. He delegoivat käytännön organisoinnin kolmannelle tasolle eli alaiselleen. Suunnittelussa saatettiin käyttää apuna tulkkipalveluita. Ukrainan kohdalla tällaisen avun hyödyntäminen taas olisi ollut suotavaa. Neljäs yhteistyötaso liittyi työpajan konkretiaan: tilojen, laitteiden ja osallistujien mahdollistamiseen.

Työpäiväkirjasta ja sähköposteista käy ilmi eroavaisuuksia suunnittelussa ja toiminnan aloittamisesta. Kiinan yhteistyötahot hoitivat organisoinnin moitteettomasti. Kommunikointi ja informaatio kulkivat molempiin suuntiin, vaikka matkalle lähtiessä olikin useita kysymyksiä. Kielimuuri vaikeutti kommunikaatiota Ukrainan yhteyshenkilön kanssa. Tästä huolimatta neljäs yhteistyötaho oli työpajan alussa tietoinen toiminnan laadusta ja tarpeista. Kommunikointi Iranin yhteyshenkilön kanssa oli vähäistä ja kerrokselliset tasot paljastuivat vasta työpajan alettua. Koska en etukäteen tiennyt kaikkia näitä yhteistyön tasoja, tilanteet näyttäytyivät välillä sekavilta ja epämääräisiltä aiheuttaen hämmentäviä tilanteita. Tutkimuspäiväkirjassani on esimerkki väärinymmärryksestä, kun odotin saavani tietoa tai konkretiaa kysymysten sijasta.

”Edessäni on herra, joka haluaa tietää, moneltako lapset voivat tulla huomenna työpajaan. MITÄ? En ole nähnyt paikkaa, keskustellut avustajieni kanssa, ostanut työpajaan tarvittavia välineitä, eikä minulla ole animaation pohjaksi tarvittavia kansantarinoita – työpaja ei voi alkaa lasten kanssa ennen kuin nämä asiat ovat valmiina. Olen juuri matkustanut Teheranista Isfahaniin ja olen väsynyt. Jankkaamme keskustelua herran kanssa useamman kerran. Edessä oli joko totaalinen tietämättömyys, väärinymmärrys, kulttuurien ero tai jotain vastaavaa, mutta emme meinanneet edetä keskustelussa.”

- Iranin tutkimuspäiväkirja 3.10.2013

Viides yhteistyön taso liittyi konkreettiseen työpajatyöskentelyyn apuohjaajien ja tulkkien kanssa. Jokaisessa maassa apunani oli kahdesta neljään apuohjaajaa. Nämä henkilöt olivat joko tehneet elokuvia, työskennelleet lasten kanssa tai olivat halukkaita oppimaan uuden työskentelytavan. Kielimuuri jätti kiinalaiset apuohjaajat etäisiksi. Ukrainalaisten ja iranilaisten kanssa, jotain poikkeuksia lukuun ottamatta, hiouduimme lyhyessä ajassa hyväksi työtiimiksi. Paikan päällä Iranissa selvisi, että kollegat olivat kuulleet työpajasta kaksi päivää ennen sen alkamista. Tämä vaati nopeaa sopeutumista tilanteeseen ja asioiden uudelleen organisointia. Jokainen teki parhaansa valmiin lopputuloksen aikaansaamiseksi. Työskentely työpajaan osallistuneiden aikuisten kanssa oli pääsääntöisesti mutkatonta ja antoisaa. Poikkeukset liittyivät joko voimakastahtoisiin aikuisiin, henkilökemiaan tai siihen, ettei henkilön läsnäolon rooli koko aikana selvinnyt minulle.

Kuudes yhteistyötaso oli itse osallistujat. Useimmiten osallistujat eivät tunteneet toisiaan etukäteen. Tämän vuoksi aloitimme työskentelyn tutustumisleikeillä. Tarkoituksena oli luoda luottamuksellinen ja rento työskentelyilmapiiri toiminnallisen oppimisen alustaksi. Oppiminen tapahtui tekemisen, kokemisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. (ks. Vuorinen 2001.)

Suunnitelmista huolimatta prosessin eri vaiheita ei voinut täysin ennustaa. Paikan päällä ajatukset ja konkretiat muuttuivat useampaan kertaan. Muutokset liittyivät aikatauluihin ja yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Lisäksi luovat prosessit elivät koko ajan ja esteettiset ratkaisut ja sisällölliset ajatukset tarvitsivat oman liikkumisvapautensa. Työn vaiheet muuttuivat työpajoissa myös paikan vaatimuksista, uusien tilaisuuksien myötä, teknisten ongelmien vuoksi tai puhtaasti sen hetkisen realismin sanelemana. Näillä ei kuitenkaan ollut merkitystä työpajan onnistumisen tai elokuvien valmistumisten kannalta.

4.1.2. Toimiva ja yhtenäinen tekniikka sekä tilat ja materiaalit motivoivat työskentelyä

Työpajojen sisältö ja prosessi ovat tärkeitä asioita. Mediatyöskentely on kuitenkin täynnä konkretiaa, joiden täytyy olla hallinnassa, jotta prosessi etenisi. Jokaisen maan työskentelypäiväkirjoista löytyy mainintoja tilojen, tekniikan ja materiaalien toimivuudesta tai niihin liittyvistä ongelmista. Elokuvan tekemiseen tarvitaan tietty määrä laitteita. Asianmukaiset tilat taas tekevät toiminnasta joustavampaa. Työskentelyn kannalta myös materiaalien valinnalla on merkityksensä.

Kansainvälisten työpajojen suunnittelussa pohdin laitteiden valintaa ja teknisiä kysymyksiä tarkkaan. Pohdinnassa olivat laitteiden toimivuus, yhteensopivuus ja määrä suhteessa osallistujiin. Tutkielmani työpajat perustuivat mukanani viemääni toimintatapaan sekä laitteisiin ja ohjelmistoihin, joita olin tottunut käyttämään Suomessa. Siirsin osaamiseni näiden työpajojen käyttöön saaden heidän työskentelytavoista vastakaikua. Pajojen laitetarve perustui kolmesta neljään pienryhmän samanaikaiseen toimintaan. Jokaista toteutettavaa elokuvaa kohden piti olla oma kuvaus- ja editointikalustonsa.

Etukäteen oli hyvä tarkastaa ja huomioida sähkölaitteiden töpseleiden muoto ja sähköpistokkeet sekä mahdolliset adapterit, videokameroiden ja editointiyksiköiden yhteensopivuus ja maiden videojärjestelmät (PAL / NTSC). Pieni, mutta tärkeä anekdootti oli animaatioihin tarvittava sinitarra. Aikaisempiin kokemuksiin nojaten hankin sitä Suomesta, sillä sitä on joskus ollut vaikeaa löytää maailmalta. Kiinaan ja Iraniin matkustaessa oli huomioitava myös maiden suhde länsimaiseen internetiin (Freedom House 2016, China; Freedom House 2014, Iran). Matkojen lyhytkestoisuuden vuoksi en ostanut tietokoneeseeni näitä estoja kiertävää VPN:ää. Työpäiväkirjasta käy ilmi turhautuma, kun huomasin olevani eristettynä omasta arkielämästäni.

"Sähköpostini ei toimi Iranissa. Nyt en siis 1,5 viikkoon voi lukea yhtään työsähköpostiani. Isfahanin langaton verkko kertoo minulle: "Another device on the network is using your computer's IP address. Pelottavaa.

Myöskään Facebook, YouTube, WeTransfer tai Dropbox eivät toimi. Iranissa ei ole mitään vastaavaa sosiaalisen median palveluita. En siis pahimmillaan voi kommunikoida kenenkään tämän kuplan ulkopuolella olevan kanssa.

- Iranin tutkimuspäiväkirja 3.10.2013

Matkustaessani ensimmäistä kertaa kuhunkin paikkaan vein osan laitteista mukani (Liite 3 | työpajoissa käytetyt laitteet). Tutut laitteet helpottivat opettamista. Ei voinut olettaa, että paikalliset ostaisivat ohjelmistoja yhtä työpajaa varten. Laitteiden kuljettamisen rajoitteena oli niiden paino kantaessa, lentokoneiden painomääräykset ja rahtimaksut. Osan tarvittavista välineistä hoitivat ulkomaiset kohteet lähettämäni kuvallisen laitelistan avulla. Toive työpajan ohjaajien tapaamisesta etukäteen toteutui vain Ukrainassa. Kahdessa muussa paikassa perehdytin heidät laitteiden käyttöön paikan päällä.

Etukäteissuunnitelmassa (Liite 2) oli toiveita tiloista. Työskentelyyn tarvittiin vähintään yksi iso huone. Oli tärkeää, ettei huoneissa ollut kokolattiamattoa, ja ikkunat voisi peittää verhoilla. Nämä toiveet liittyivät animaatiotyöskentelyn onnistumiseen. Jokaisessa maassa työpajoihin oli varattu ainakin yksi iso huone ja äänityksiin oma erillinen tilansa. Kiinassa ja Ukrainassa animaation puheet äänitettiin studiossa.

Välimatkoilla oli oma merkityksensä päivien pituuden kannalta. Kiinassa tila oli vain 10 minuutin ajomatkan päässä hotellilta, Ukrainassa matkustaminen vei hieman enemmän aikaa, mutta Iranissa kirjasto, missä työpaja pidettiin, oli jo reilun 40 minuutin päässä. Tämän vuoksi toivoin lounaan olevan työpajapaikalla, sillä muuten minulta olisi mennyt yli kolme tuntia päivässä pelkästään matkustamiseen.

Elokuviissa käytettävät materiaalit ja rekvisiitat hankittiin kustakin maasta. Animaatioihin tarvittavien perustarvikkeiden lisäksi toiveena oli löytää jokaisesta maasta jotain omintakeista, joka tukisi heidän kansantaidettaan. Ideana oli, että animaatiot veisivät myös katsojat visuaalisesti kyseisen maan kulttuurin ja kansantarinoiden maailmaan (ks. Cameron 1976; Unesco, shadow puppetry; Haase 2008, 872 – 873; Ukraine today). Kartongit ja värit ovat yleismaailmallisia, mutta jokaisesta paikasta löytyi myös omintakeista materiaalia tai materiaalin työstämistapa. Kiinassa animaatioiden taustojen ja hahmojen tekemisessä oppilaat käyttivät leikkausveitsiä eivätkä saksia. Tätä en osannut etukäteen ajatella. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteessa tulee esille väärinymmärryksen mahdollisuus, kun itse ei tunne paikallisia työskentelytapoja.

”Animaatioryhmä oli varsin alkutekijöissään. Mietin, eivätkö ”hevos”ryhmän jäsenet olleet ymmärtäneet vai oliko toteuttamistapa jotenkin vaikea. He kerkeäsivät vielä vaihtaa tyyliä ja valita

jonkin toisen tavan toteuttaa animaatiohahmot. Kerroin huoleni tulkille ja hän kertoi asian oppilaille. En saanut selville, mistä oli kyse, mutta vähän ajan päästä oppilaat olivat jo täydessä vauhdissa. Yksi apuohjaajista oli käynyt pyytämässä koulun opettajalta leikkausveitsiä. Nämä eivät olleet kuuluneet listaani. Oppilaat olivat varsin taitavia veitsien käyttäjiä ja tekivät taidokkaasti viiltoja hahmojensa koristeeksi.”

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 4.9.2013

Oma kysymyksensä oli tekniikan hallitseminen. Työpajan lyhytkestoisuuteen nähden oli hyvä, jos apuohjaajat hallitsivat tekniikkaa ja osasivat editoida. Kiinassa apuohjaajilla on animaation tekemisen taito, mutta he tuottivat sitä 3D -tietokoneohjelmilla. Työpajassa käyttämämme metodi sekä editointi oli heille vierasta. Sipingin kouluviraston edustaja organisoivat vierailun paikalliselle televisiostudiolle äänittämään animaatioiden puheet. Tämä monipuolista työpajan mediakasvatuksellista näkökulmaa, sillä oman tekemisen lisäksi osallistujat pääsivät seuraamaan ammatillista toimintaa. Tekniset ongelmat liittyivät Kiinassa videokameroiden materiaaliin, vanhoihin tietokoneisiin ja ohjelmistoihin. Nämä tekivät työskentelystä haasteellisen, sillä työpajassa oli kolme ryhmää, mutta vain kaksi editointikonetta. Tämä hidastutti kuvauksen ja lisäsi minun iltatyöskentelyäni. Tutkimuspäiväkirjani otteessa on tunnelmia ja suunnitelmia liittyen teknisiin ongelmiin.

”Avasin dokumenttiryhmälle tarkoitetun koneen ja siirsin sinne muistitikulle tallentamani konvertoidut materiaalit. Meillä oli tekninen ongelma edessä. Konvertoidut materiaalit eivät toimineet. Niistä ensimmäinen oli ok, mutta 63:sta klipistä puolesta ei ollut ääniä. Lisäksi ne eivät pyörineet kunnolla. Videottien kameran alkuperäinen materiaali oli aivan liian raskasta PC koneen ja CS3 ohjelman pyörittämiseen. Oli tehtävä pikainen uudelleenarviointi ja hätäsuunnitelma. Siirtäisin kaikki materiaalit omalle Mac tietokoneelleni ja oppilaat editoivat sillä”

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 5.9.2013

Ukrainassa työskentelimme elokuvastudiolla, joten käytössä oli kaikki tarvitsemamme tekniikka ja ohjelmistot. Kaikki toimi suunnitelman mukaan ilman teknisiä ongelmia. Paikasta löytyi jopa animaation kuvaamiseen tarkoitettu kehikko, missä kameran sai kiinnitettyä kohtisuoraan ylhäältä alas. Apuohjaajista osa hallitsi entuudestaan ohjelmiston, ja heillä oli käsitys ammattimaisesta animaation- ja elokuvan tekemisestä. Nopearytmisen metodi animaation tekemiseen oli heille kuitenkin tuntematon. Äänimies vieraili työpajassa hoitaen osallistujien kanssa puheiden äänityksen että niiden editoinnin.

Iranissa työpajan apuohjaajilla ei ollut teknistä osaamista. Työpajassa vierailut valokuvaaja editoi paikan omalla tietokoneella työpajan dokumentaatiota. Työpajan loppupuolella tietokoneet sekosivat, ja projektien aikajanalla olevien materiaalien polut

menivät hukkaan useamman kerran. Tämä aiheutti stressiä ja teki viimeisestä työkentelypäivästä 36 tunnin mittaisen. Koneisiin asennettiin väliaikaisesti paikallisten hallussa oleva ohjelmisto, jonka laillisuudesta minulla oli epäilyni. Viimeisestä piinaavasta työpajapäivästä on valokuvia (Liite 1, linkki valokuviin), joista voi analysoida väsyneen ja epätoivoisen tunnelman paikalla olevan joukon yrittäessä ratkaista ongelmia ja jatkaa elokuvien editoimista esityskuntoon.

Kolmessa maassa pidetyissä työpajoissa paikalliset tahot olivat varautuneet tiloihin, tekniikkaan ja materiaaleihin niin hyvin kuin pystyivät. Tilat olivat toimivat, rekvisiitat ja materiaalit riittävät. Tekniikka taas oli monelta osin vanhaa ja aiheutti osaltaan haasteita. Tekniset ongelmat Kiinassa ja Iranissa hidastivat prosessia. Tällöin tarvittiin joustavuutta, kekseliäisyyttä ja venyviä päiviä, jotta toiminta ei olisi pysähtynyt. Jokaisessa työpajassa voitettiin ongelmat ja elokuvat valmistuivat. Tallensin päivittäin ulkoiselle kovalevyille varmuuskopiot kaikista kuvatuista ja äänitetyistä materiaaleista. Halusin varmistaa, että materiaalit ja sen hetkiset versiot säilyisivät, jos laitteille tai projekteille tapahtuisi jotain.

4.1.3. Odotuksia ja konkretiaa: oppilaat saivat elokuvaoppia

Tässä tulosluvussa käsittelen aineistojeni kautta työpajoihin liittyviä odotuksia ja niiden toteutumista. Aineistoistani löytyy varsin vähän odotuksiin liittyviä kommentteja. Tärkeänä pidettiin itse työpajan toteutumista lastenelokuvafestivaalin yhteydessä ja osallistujille annettavaa elokuvaoppia. Työpajat olivat enemmänkin erilaisten mediajärjestöjen ja tapahtumien yhteistyön kädenpuristus ja ohjelmanumero kullekin festivaalille. Paikalliset ajattelivat toimintaa enemmänkin elämyksellisyyden, kokemuksellisuuden ja uudenlaiseen toimintakulttuuriin tutustumisen kautta. Kaikki ulkomaiset kutsijat tulivat lastenelokuvan ja -festivaalien kentästä. He eivät ajatelleet elokuvatyöpajatoimintaa vaikuttamisen tai mediakriittisyyden välineenä vaan enemmänkin elokuvakerronnan ja -estetiikan kautta. Festivaalin tiedotteissa tai kotisivulla ei julkaistu lähettämäni työpajatekstiä, missä esiteltiin myös mediakasvatuksellisia näkökulmia. Vaikka paikalliset organisoijat eivät mieltäneet työpajoja mediakasvatustoiminnaksi, työpajat täyttivät myös useita elokuva- ja mediakasvatuksen osa-alueita. Sähköpostikirjeenvaihdosta käy ilmi ilo ja toive elokuvan tekemisen opettamisesta sikäläisille lapsille.

“We are so glad that you could come and teach Chinese children how to make film, it will be a great opportunity for our children and us as well.”

- Ote Kiinan sähköpostikirjeenvaihdosta 25.7.2013 – lähettäjänä elokuvafestivaalin työntekijä

Kantonen toteaa eri osapuolten odotusten kuulemisen olevan merkittävää yhteisötaideprojektien ja kulttuurien välisten taideprojektien organisoinnissa (Kantonen 2005, 256.)
Projektin voi hänen mielestään onnistua, vaikka eri osapuolilla olisikin erilaiset odotukset. Yhdyn Kantosen mielipiteeseen ajattelun laajentamisesta monikulttuuriselle tasolle, mutta samalla on huomioitava, että oma länsimainen ajattelu saa kansainvälisiä ulottuvuuksia vasta erilaisten kohtaamisten ja yhteisen tekemisen jälkeen. Ensimmäisellä kerralla ei voi tietää ja tuntea toisen kulttuurin työskentelykulttuuria ja kulttuurisia piirteitä. Tämä tietoisuus syntyy vasta omien kokemusten jälkeen.

Paikalliset kutsijat olivat satsanneet työpajan onnistumiseen hankkimalla yhteistyötahot sekä kustantamalla matkat ja ylläpidon. Vastavuoroisesti he saivat onnistuneet pajat ja heidän etukäteisodotuksensa toteutuivat. Jokaisessa maassa pidettiin lapsille ja nuorille elokuvatyöpaja. Osallistujat saivat monipuolisesti oppia elokuvan tekemisestä ja laitteiden käytöstä. Pajoissa tehdyt elokuvat saatiin valmiiksi, mikä sinänsä ei ole itsestäänselvyys, sillä useat asiat sairastumisista laiteongelmiin voivat hidastuttaa tai keskeyttää toiminnan. Oletus elokuvien ensi-illasta löytyy kirjallisesti ainoastaan lähettämästäni suunnitelmasta (Liite 2). Toive tästä ilmeni kuitenkin jokaisessa tapauksessa päivää ennen tilaisuutta.

Kiinalainen festivaalijohtaja julisti elokuvatyöpajan olleen ensimmäinen laatuaan koko maassa. Myöhemmin, Kiinassa maisteriopintoihini liittyneen opiskelijavaihdon aikana selvisi, että elokuvan tekemistä opetettiin useissa kouluissa, ainakin Guangzhoussa ja Pekingissä. Tästä huomiosta huolimatta työpajassa tehtiin omaehtoisia elokuvia, mikä ei ole kovin yleistä Kiinassa (ks. Haibo 2014.) Lisäksi työpajojen sisältö ei liittynyt medialta suojelemiseen ja medianvaaroihin vaan omaan tekemiseen. (ks. Yanqui 2013; 2015, 126-127.)

Kiinalaiset käyttivät elokuvatyöpajamme tuotoksia vuosi myöhemmin PR-materiaalina Pekingin elokuvafestivaalin lastenelokuvajärjestön mainososastolla. Ukrainalaiset kertovat suunnittelevansa kerhomuotoisen elokuvatyöpajan järjestämistä lapsille ja nuorille. Iranilaiset ovat myös halukkaita adoptoimaan jotain työskentelytavoistani. En tiedä, ovatko iranilaiset hyödyntäneet valmiita elokuvia millään tavoin.

Tapahtumien yhteistyökumppanit saivat kopiot elokuvista ja työpajoista otetuista valokuvista. Epäselväksi jäi, saivatko osallistujat valmiita elokuvia koosteena itselleen. Elokuvat ja työpajojen valokuvat löytyvät You Tubesta ja Facebookista (Linkit liitteessä 2), mutta niitä eivät nettisensuurista johtuen näe kukaan muu kuin ukrainalaiset (Freedom House 2016, China; Freedom House 2014, Iran). Lastenelokuvajärjestö CIFEJ on ladannut joitain elokuvia Animation CKC -sivustolleen (<http://www.animationckc.ir/>).

4.1.4. Poliittiset mediataustat ja ilmaisunvapaus pohdituttivat sekä suunnittelussa että toiminnassa

Länsimaisesta mediakasvatuksesta puhuttaessa tekstissä vilisee termejä tuotannolliset taidot, vapaus, kriittisyys ja kansalaisaktivismi. Nämä termit olivat vahvasti pohdinnoissa läsnä aina työpajojen suunnittelusta aineistojen analysointiin asti. Kohdemaiden poliittinen ilmapiiri ja mediapolitiikka (Freedom House 2013; RSF 2013, The Economist.), varsinkin Kiinan ja Iranin osalta, vaikuttivat työpajojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Aineistoni työpajoista osoittavat, ettei tuotannollisten taitojen opetteluun liittynyt missään maassa mitään kiellettyä tai kyseenalaista. Autoritäärisissä maissa taas kriittisyys ja kansalaisaktivismi eivät kuulu suositeltaviin termistöihin, saati toimintaan. Lisäksi Kiinan ja Iranin yhteistyökumppanit olivat valtion palveluksessa. Ennen lähtöäni sain valtionkoneiston kautta kierrätetyn virallisen kutsun. Toimintamme oli siis valtiollisella tasolla noteerattua. Tämä oli myös jokaisen tahon kanssa ensimmäinen yhteistyökerta, ja suurin osa henkilöistä oli entuudestaan tuntemattomia. En tiennyt henkilöiden taustoja tai ajatuksia.

Kaikista materiaaleistani löytyy viittauksia työpajoihin liittyneistä erikoisista tilanteista, joista ei pystynyt analysoimaan, liittyivätkö nämä byrokratiaan, sensuuriin, väärinymmärryksiin vai johonkin muuhun. Niinpä aineistosta ei voi vetää vetää yhtä johtopäätöstä. Analyysin perusteella aiheen ennakkopohdinta osoittautui hyväksi, mutta liiallisen varovaisuuden ei pitänyt antaa rajata toimintaa. Myöskään omien ennako-odotusten ei ollut hyvä antaa ohjailla omaa toimintaa liiaksi. Siinä, missä Iran kielsi täysin dokumenttipajan, Kiinassa niitä syntyi valitsemani teeman mukaan kaksi. Ukrainassa dokumentin aihe taas vaihtui itsesensuurin vuoksi. Elokuvien tekijät ilmaisivat ikäisilleen lapsille tyypillisiä mielipiteitä ja kokemuksia. Jokaisessa paikassa tilanteet elivät ja näyttivät oman realisminsa, johon oli

mukauduttava.

Valitsin neutraalin lähestymistavan animaatiotyöskentelyyn. Jokainen taho sai etukäteen valita kansantarinoita käsikirjoitusten pohjiksi. Näin pystyimme varmistamaan, että sadut olivat kaikin puolin korrekteja. En halunnut ensimmäisellä työpajakerralla tietoisesti lähteä viemään työpajaa suuntaan, mikä voisi aiheuttaa sisällöllisen konfliktin. Kansantarinoiden avulla oli myös mahdollisuus ylläpitää perinteistä kulttuuria (ks. Qinyi ym. 2012). Jokainen sai tuoda työskentelyyn oman kulttuurintietämyksensä. Omalta osaltani toivoin, etteivät tarinat liittyisi mitenkään uskontoihin, joita kyseisissä maissa harjoitettiin, sillä siinä olisi ylitetty omat henkilökohtaiset vakaumukseni. Aiheiden valintaan liittyi myös osallistujien nuori ikä ja työpajojen lyhyt kesto. Tapasin nämä lapset ja nuoret ensimmäistä kertaa. Lisäksi meillä oli välissämme kielimuuri, mikä vaikeutti suoraa kommunikointia.

Halusin pajoissa kokeilla dokumenttityöskentelyn kautta myös kantaaottavampaa teemaa. Kiinan sananvapaudettomuus ja sensuuri (ks. Freedom House 2013; RSF 2013, The Economist.) ei näkynyt toiminnassa. Työpäiväkirjassani ei ole mainintaa kielloista tai hidastavasta byrokratiasta. Itse asiassa työpajassa oli kaksi dokumenttiryhmää, jotka molemmat tarttuivat luontoaiheeseen. Nuorten elokuva (Liite 1 | elokuvien linkit) liittyi kaupungin esittelyyn ja roskattomana pitämiseen. Lapset kertoivat heille tärkeistä eläimistä sekä pandasta. Ukrainassa eläintarha-aiheen pohdinta päättyi itsesensuuriin. Taustalla oli ennemminkin henkilökohtaiset ystävyysuhteet ja niiden mahdollinen loukkaaminen kuin kiellojen sensitiivisen aiheen käsittelystä. Iranissa ei saanut tehdä minkäänlaista dokumenttia. Kollegat, jotka eivät pari päivää aikaisemmin tienneet edes koko työpajasta, olivat valmiita hankkimaan työpajaan lisää osallistujia muodostaakseen dokumenttiryhmän. Muutaman puhelinoiton jälkeen tämä peruttiin vedoten lupakäytänteisiin. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteessa on taltioidut ajatuksia ja tuskaisia tunnelmia ensimmäiseltä työpajapäivältä liittyen dokumenttityöskentelyn perumiseen.

”Työkollegat soittavat minut kutsuneelle henkilölle kysyäkseen dokumenttipajaan tulevista lapsista. Hänen mukaan dokumenttipajasta ei ollut ollut puhetta, joten se pitää todennäköisesti perua. Päätös ei kuulemma ole hänen, vaan häntä korkeammista henkilöistä. Dokumenttipajasta olisi pitänyt ilmoittaa etukäteen ja hankkia lupa tehdä dokumenttia. Kyse ei siis ole pelkästään useamman lapsen saamisesta työpajaan tai luvan saamisesta osallistujille kuvata rakennuksen ulkopuolella vaan kaiken kaikkiaan luvasta tehdä dokumentteja tai järjestää dokumenttityöpajaa. Eikö kukaan ole lukenut etukäteen lähettämiäni suunnitelmia? Miksi lupia ei ole hankittu? Meinaan kuolla ahdistukseen. Minua ottaa päästä, olen raivona, tunnen itseni loukatuksi ja

hyväksikäytetyksi ja osaksi suurta marionettinäytelmää. Olemme aloittaneet suunnittelemaan tätä työpajaa jo pari kuukautta sitten. Toisaalta näyttää siltä, että kaikki iranilaiset ovat osa tätä näytelmää. En ymmärrä, miksi pitää edes vaivautua opettamaan ihmisiä ajattelemaan, jos kukaan ei saa käyttää omia aivojaan ja tehdä itse pieniä päätöksiä. ”
- Iranin tutkimuspäiväkirja 4.10.2013

Kansantarinat osoittautuivat hyväksi valinnaksi. Kiinassa osallistujat saivat toteuttaa elokuviaan vapaasti. Ukrainassa oli myös luomisenvapaus. Aikuiset olivat innostuneita työskentelystä, joten prosessiin liittyi yhteisötaiteellisia piirteitä kaikkien työskennellessä yhteisen lopputuloksen puolesta. (ks. Haapala 1999, Hiltunen & Jokela 2001.) Iranissa tarinoiden valitsemiseen ja niiden kääntämiseen liittyi useita byrokraattisia seikkoja, mutta itse animaatiotyöskentelyyn ei liittynyt kieltoja tai rajoitteita. Suurin este oli kuitenkin dokumentin tekemisen kieltö. Kriittisyys ja kansalaisaktivismi eivät liity autoritääristen maiden sanastoon. Toisaalta Kiinassa dokumenttien tekemiselle ei löytynyt esteitä. Valmistuneet dokumentit (Liite 1 | elokuvien linkit) eivät ole erityisen kriittisiä tai poliittisia. Ne käsittelivät kuitenkin tärkeitä asioita. Vaikka elokuvat eivät levinneet tekomaissa laajalle, antoi tekeminen kuitenkin tietoisuuden vaikutusmahdollisuuksista ja päästi tekijöiden oman äänen kuuluviin (ks. Hobbs 1998.)

Länsimaisessa mediakasvatuksessa sanomisen tarpeelle ja äänensä kuuluviin saattamiselle (ks. Hobbs 1998; Suomen freinet-pedagoginen yhdistys) on luotu useita erilaisia julkaisukanavia. Kohteistani Kiinassa ja Iranissa omia mediatuotoksia ei pysty jakamaan valtiollisista estoista johtuen länsimaissa tuttuja väyliä pitkin (ks. Freedom House 2013, 2014, 2016). Kiinasta löytyy omia sosiaalisen median julkaisualustoja, mutta kukaan työpajan osallistuneista ei ehdottanut valmistuneiden elokuvien julkaisemista niissä. Ukrainassa elokuvien jakamiseen ei liittynyt ongelmaa, sillä heillä on käytössä samat julkaisurakenteet kuin meillä.

Kiinan ja Iranin lastenelokuva festivaalit olivat keskittyneet täysin ammattilaisten tekemille elokuville. Ukrainan tapahtumassa oli sekä ammattilaisten että amatöörien elokuvia. Kuitenkin jokaisen festivaalin yhteydessä esitettiin ainakin yksi työpajoissa valmistunut elokuva. Kiinassa tosin esitetty elokuva ei ollut täysin lasten itsensä tekemä. Avajaisissa esitetyssä elokuvassa lasten puheet oli korvattu näyttelijöiden puheilla. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan lainauksessa esittelen tuntojani festivaalin avajaisnäytöksen jälkeen.

”Elokvien esitys oli varsinainen antiklimaksi vesittäen täysin lasten ilmaisuvapautta. Valkokankaalle levittäytynyt elokuva itsessään oli vauhdikas ja rullaava, mutta se ei enää ollut lasten tekemä. Se muistutti enemmän sarjakuvakanavilta tulevia aasialaisia animaatiisarjoja kaikessa vauhdikkuudessaan. Ottaa päästä ja harmittaa sekä periaatteellisesti että paikalla olleiden tekijöiden puolesta. Pyysin näytöksen jälkeen tätä anteeksi paikalla olleilta lapsilta. Olimme sentään viettäneet puoli päivää tv-studion äänittämössä toistamassa animaatioiden repliikkejä kerta toisensa jälkeen. Tuntui pahalta, että lasten puheita käytetty.”

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 10.09.2013

Ensi-illassa esitetty elokuva näytti ammattimaisemmalta kuin lasten tekemänä. Näyttelijät kuulostivat lapsia eläytyvimmiltä ja kaiken kaikkiaan elokuva oli nopeampitempoisempi. Työpajassa oltiin kuitenkin tekemässä lasten tekemiä elokuvia, joiden kriteerinä ei ollut ammattimaisuus. En saanut selville ratkaisun syytä. Jos tämä oli ensimmäinen kerta, kun kiinalaiset esittivät julkisesti lasten tekemiä elokuvia, saattoi taustalla olla pelkästään pohjimmaisesta idean ymmärtämättömyydestä tai ajattelemattomuutta. Tämä oli kuitenkin kolaus ilmaisuvapaudelle.

Työpäiväkirjoista löytyy myös jokaisen maan kohdalta maininta työpajojen taltioinneista, mediajulkisuudesta sekä mediatalovierailuista. Nämä liittyvät media- ja elokuva-kasvatukseen tietoisuuden levittämiseen laajemmalle ihmisryhmälle. Lisäksi vierailut olivat myös osa mediakasvatusta. Näin osallistujat näkivät laajemmin, miten media toimii. Minulla ei ollut tietoa, kuinka moneen paikkaan mediatiedotetta oli jaettu. Pystyin ainoastaan havainnoimaan paikan päällä tapahtuneet vierailut.

Kiinan työpajassa kävi kaksi kertaa toimittaja paikalliselta TV-kanavalta haastatellen minua, kouluviraston edustajaa ja lapsia. Toimittaja oli kiinnostunut ainoastaan työpajan konkretiasta: mitä tehdään ja missä valmistuneet työt nähdään. Minulle ei selvinnyt, mitä kouluviraston edustaja tai lapset kertoivat omassa haastattelussaan. Kaksi kameramiestä yliopistolta seurasi työprosessin kaikkia vaiheita. Näistä syntyi minuutin mittainen promo-video, joka esitettiin festivaalin avajaisissa. Myös festivaalin edustajat kuvasivat lyhyen dokumentin vieraillessaan työpajassa. Nämä dokumentaatiot löytyvät You Tubesta (Linkit liitteessä 2). Oppilaat ja kaikki ohjaajat tutustuivat paikallisen TV-kanavan äänistudioon animaatioiden ääniä äänitettäessä. Näin osallistujat näkivät myös ammattilaiset työssään. Työpajasta otettuja valokuvia löytyy Videotien Facebook -sivulta (Linkit liitteessä 2).

Ukrainan työpajassa kävi paikallisradion toimittaja haastatellen minua ja osallistujia työ-

pajan ideasta ja eri vaiheista. Puheenaiheena oli myös mediakasvatus. Työpajasta on julkaistu videomateriaalia osana CIFEJ -järjestön dokumenttia. Työpajasta löytyy runsaasti valokuvia (Linkit liitteessä 2.)

Iranissa työpajassa ei käynyt toimittajia. Työprosessit taltioitiin omin voimin sekä videoiden että valokuvaten (Linkit liitteessä 2). Saimme vierailukutsun televisioon osallistuaksemme lastenohjelman kuvauksiin. Paikan päällä apuohjaajat suuttuivat ohjelmaan pääsevien lasten valinnasta. Tässä kärjistyi koko ajan työpajassa vallinnut kahtiajakoisuus ja kitka eri organisaation kautta tulleiden osallistujien välillä. Ohjelman kuvaukseen kutsuttiin ainoastaan festivaalin kautta tulleet osallistujat. Muut lapset odottivat käytävässä, missä ei ollut mitään katsottavaa. Apuohjaajat suuttuivat ja poistuimme rakennuksesta. Kielimuuri esti minua täysin ymmärtämään tilanteita. Jälkeenpäin saamani selitys oli ylimalkainen.

4.1.5. Useat pedagogiset mallit toimivat myös ulkomailla

Työpäiväkirjojen ja aikaisempien kokemusten perusteella opettaminen ulkomailla oli pitkälti samanlaista kuin Suomessa. Osallistujat saivat oppia laitteiden käytössä, kuvaussäännöissä ja elokuvakerronnan perusteissa. Toiminta painotti itseilmaisua, taiteellista työskentelyä ja elämyksellisyyttä (ks. Freinet.). Osallistujat pohtivat erilaisia teokseen liittyviä elementtejä. Lisäksi he saivat yhteistyö- ja keskustelutaitoja (ks. Hobbs 1998.), esiintymisvarmuutta sekä mahdollisia ystävyysuhteita. Prosessi oli toisaalta yhteisötaiteellista toimintaa (ks. Kantonen 2005), mutta samalla seurattiin ohjaajan mallia. Lapsilla oli mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja ideoida elokuvia ennalta annettujen raamien sisällä. Toiminta perustui tekemällä oppimiseen. (ks. Bruhn 1968, Dewey 1957, Vuorinen 2001.) Länsimaisen mediakasvatuksen tietyistä suuntauksista poiketen työpajat oli suunniteltu mahdollisimman epäpoliittisiksi (ks. Hobbs 1998) eikä niissä kasvatettu kriittisyyteen (ks. Kotilainen 2007, Suomen freinetpedagoginen yhdistys). Suurin ero itse opettamisessa oli vieras kieli ja sitä kautta mahdolliset kielimuurit. Tästä syystä ohjaajana oli voimistettava sosiaalisen innostamisen keinoja (ks. Kurki 2000.) ja sanattoman viestinnän muotoja. Lisäksi työskentelyssä tarvittiin joustavuutta ja nopeaa ongelmanratkaisukykyä. Samalla koko toiminta perustui suvaitsevaiseen kansainväliseen kohtaamiseen ja yhteistyöhön.

Lyhyiden tapaamistemme jälkeen on hankalaa arvioida osallistujien oppimisen takana olevaa ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Kiinassa edelleenkin ajattelua muovaa menneisyyden ilmiöt, konfutselainen ja taolainen perinne, hierarkkinen perhemalli, kasvojen säilyttäminen, yksinvaltainen hallintomalli ja byrokratia. (ks. Huotari). Ukrainan sijainti idän ja lännen välillä luo omat painotuksensa, ortodoksisuuden antaessa siihen lisämausteensa. Iranissa islamilaisuus on vahvassa osassa jokapäiväisessä elämässä. Iranilaisten käsitysten mukaan koulutuksen ensisijainen tehtävä on luonteen jalostumiseen johtava hyvien tapojen harjoittelu ja pyrkimys kohti tietoa jumalasta. Vasta toisella sijalla on tiedon omaksuminen. Kaikki koulutus Iranissa on keskushallinnon valvomaa. (ks. Arnoldi ym. 1990.) Edellisistä asioista huolimatta mukana tuomani toimintamalli ja opetustyyli eivät saaneet aikaan mitään suurempia hämmennyksiä. Kiinan ja Iranin aineistoista käy ilmi suurimman haasteen olleen oppilaiden omien valintojen tekeminen. Toiminnan tarkoituksena olikin kannustaa osallistujia uuden kokemuksen kautta osallisuuteen. (ks. Niemi 1995, 1999.)

Aineiston valossa voidaan todeta, että toiminnan keskiössä oli vuorovaikutus, yhteistyö ja oma tekeminen. Näin saavutettiin myös Deweyn (ks. Bruhn 1968, Dewey 1957, Vuorinen 2001.) pedagogiikan periaatteet sekä elokuvatyöpajan päämäärät. Toiminnassa toteutui myös konstruktivistisen oppiminen. Työskentely oli aktiivista ja sosiaalista toimintaa (ks. Tynjälä 1999.) sekä kokeilevaa ja samalla konkreettista tekemistä. Osallistujat saivat kokonaisvaltaisen kuvan elokuvan tekemisestä. Toiminta perustui luovaan kaaokseen, josta lopulta jäsenyi valmiita tuotoksia. Työpaja ei tähdännyt sinänsä kenenkään yksilöllisten taitojen kehittämiseen, mutta oppilaat saivat pienissä määrin myös henkilökohtaista kannustusta.

Vertailemalla mediakasvatukseen liittyviä pedagogisia suuntauksia ja kentältä keräämääni aineistoa voidaan sanoa, että opetusmenetelmä oli pitkälti oppilaiden opastaminen. (ks. Krasnyi & Kudrjukova 1990.) Osa tiedosta siirtyi luennoimalla, osa keskusteluiden, mallioppimisen ja kokeiluiden kautta. (ks. Juntunen 2011, Laitinen 2007.) Oppilaat saivat tietoa ja palautetta työskentelyprosessin eri vaiheissa. Positiivinen palaute antoi varmuuden työn jatkamisessa. Jos asia oli ymmärretty väärin, pystyi osallistujille näyttämään heti ratkaisun. Koska elokuvat olivat kaikille osallistujille heidän ensimmäisiä, osa oppimisesta tapahtui myös virheistä oppimalla. Tekniikoiden opettamisessa painotettiin myös ammattitaitoa. (ks. Krasnyi & Kudrjukova 1990.) Alun oppihetken jälkeen pienryhmät kuvasivat elokuviaan mahdollisimman itsenäisesti, joskin olin prosessin ajan koko ajan läsnä.

Työpäiväkirjojen ja kuvallisen aineiston perusteella työpajatyöskentelyä voidaan kuvailla yhteisötaiteelliseksi prosessiksi ja kohtaamiseksi (ks. Carey 1975/1994, Kantonen 2005, 40.) sekä yhteistoiminnalliseksi, tasa-arvoiseksi ryhmätyöksi (ks. Hobbs 1998, Suomen freinet-pedagoginen yhdistys). Toiminta oli myös dialogista (ks. Kotilainen 2012). Toin mukanani toiminnan raamit, jonka puitteissa osallistujat loivat teoksiaan. Taiteilijana tarjosin tietoni ja taitoni yhteisön käyttöön. (ks. Haapala 1999, Hiltunen & Jokela 2001, Kurki 2000.) Olin myös elokuvantekijän roolissa ohjeistaessani oppilaita teknisiin ja esteettisiin valintoihin. Paikalliset lisäsivät toimintaan oman tietotaitonsa ja kulttuurisen sisällön. He olivat kiinnostuneita elokuvan tekemisestä ja halusivat oppia uutta (ks. Kurki 2000.), joten kaikki osallistuivat monin tavoin eri vaiheiden toteuttamiseen. Varsinkin Ukrainassa ja Iranissa apuohjaajat halusivat näyttää kykynsä ja luovuutensa. Keskusteluissa paljastui, että paikalliset halusivat jatkaa työpajatoimintaa myös jatkossa soveltaen uutta mallia omiin lähtökohtiinsa. Ulkomaisena vierana taas hyppäsin kussakin maassa keskelle kulttuurikylpyä, missä oli paljon uusia asioita omaksuttavana ja tietoa opittavana. (ks. Kotilainen 2012.)

Länsimaisia mediakasvatuksen pedagogisia ajatuksia ja työpajojeni materiaaleja verratessa toiminnasta on jäänyt pois demokratian ja kriittisyyden käsitteleminen. Myös osallistujien omasta elämästä kiinnostumista on vaikea arvioida näin lyhytkestoisien kohtaamisen aikana, missä oppilaiden kanssa ei voitu kommunikoida suoraan. Toiminnassa ei myöskään suoraa kannusteta olemaan osa heidän yhteiskuntaansa, (ks. Freinet.) joskin dokumenttityöskentely, niiltä osin, kun se onnistui, herätteli osallistujia sekä pohtimaan omaa rooliaan sekä sen merkitystä myös yhteiskunnallisesti.

Työpajoista saadun aineiston peilaaminen kohdemaiden omaan mediakasvatukseen osoittaa näiden työpajojen eroavan varsinkin Kiinassa ja Iranissa vielä vallalla olevaan suojaavaan näkökulmaan. (ks. Fedorov 2012, Geraee ym. 2015, Yanqui 2013.) Toiminta oli kuitenkin voimauttavaa ja sivistävää, kuten Kiinassa painotettiin (ks. Yanqui 2013). Joskaan Kiinan suhteen en voi olla täysin varma, ajattelemmeko sivistyksestä samalla tavoin. Myöskään sitä, voidaanko omia mediailmaisuja tekemällä rakentaa terveellistä media-ympäristöä (ks. Lee 2010.), on vaikea analysoida, sillä taustalla on Kiinan propaganda- ja sensuurikoneisto. (ks. Freedom House 2016.) Kiinan työpajan kokemukset kuitenkin osoittavat, että mediakasvatuksen ja oman tekemisen keinoin voidaan käsitellä omaan kulttuuriin liittyviä asioita ja säilyttää niitä. (ks. Qinyi ym. 2012.) Oman tekemisen kautta voi ymmärtää median subjektiivisuuden, mutta työpajoissa ei kuitenkaan käsitelty median

kielteisiä vaikutuksia (ks. Fedorov 2012, Geraee ym. 2015.) Ukraina oli kohdemaista pisimmällä media-kasvatuksen kehittämisessä. Työpajatoiminta sekä lasten ja nuorten kanssa oma elokuvan tekeminen on heille tuttua jo entuudestaan (ks. Ivanov 2013.). Ukrainan media-kasvatusmallien valossa käytännönläheisessä työpajassa oli liittymäkohtia tietojen ja taitojen kartuttamiseen, tiedonvälitykseen sekä estetiikan ja kriittisen ajattelun kehittämiseen (ks. Fedorov 2012). Näin ollen työpaja palveli monipuolisesti myös heidän mediakasvatuksensa perusteita.

Ilman vertailukohtaa vastaavanlaisista työpajoista, taideopetuksesta tai niiden toiminta-ajatuksista on hankalaa arvioida osallistujien oppimiskokemuksia. Työpajojen kokemukset voivat jäädä elämään jokaisen osallistujan mielissä ja prosessoitua vasta vuosien kuluttua. Kaksi Kiinan oppilastani lähetti työpajan jälkeen minulle viestejä. Heille kohtaamisemme ja elokuvan tekeminen oli ollut merkittävää. Seuraava lainaus on saamani kiitosviesti.

“First of all thank you for your teach once for us! In those days that we learn how to be a lot of things. Also know a lot of things, experienced the hardships of animation, but also have the joy. Although the language at that time, but everyone also empathy, My foreign language is not very good, also don't know what to say, So the last wish, Ms Maikki happy New Year's day Hope you basked in the New Year, happy always! Want to come back to China again oh ~!”
- Sähköposti kiinalaiselta oppilaalta 31.12.2013

4.2. Käytänteitä ja haasteita erilaisissa kulttuureissa elokuvatyöpajojen organisoinnin näkökulmasta

Ulkomailla matkustaessa kohtaa erilaisia tapoja, jotka poikkeavat meille totutuista. Kohdemaansa tapoihin on hyvä tutustua ennen matkalle lähtemistä, jotta ei joutuisi kohtaamaan vaikeita tilanteita. Eri kulttuurien tunteminen helpottaa niissä toimimista. Blommaert (1991, 20.) on todennut, että kulttuuriset piirteet ovat perusta kulttuurienväliselle viestinnälle ja sitä kautta myös toiminnalle. Kaikkeen ei voi kuitenkaan varautua etukäteen. Monet kulttuuriset ominaispiirteet oppii ymmärtämään vasta oltuaan pidemmän aikaa tietyssä maassa tai kyseisen maan ihmisten kanssa.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen ulkomailla työskentelyn positiivisesti yllättäviä sekä

haasteellisia eroavaisuuksia sekä käytänteitä, joita kohtasin järjestäessäni ja vetäessäni kolmea eri kulttuureihin suuntautunutta työpajaa. Näkökulmana on länsimaisena naisena, kutsuttuna vieraana ja lyhytaikaista työpajaa vetämään tulleen henkilön kokemukset. Näillä asioilla on todennäköisesti merkitystä, sillä tilanne ei välttämättä olisi sama, jos olisin mies, puhuisin paikallista kieltä tai olisin työskennellyt näissä paikoissa pidempään. En kuitenkaan spekuloi muita vaihtoehtoja, sillä ne eivät tule julki työpajojeni materiaalista. Huomioni liittyvät kussakin paikassa ensimmäistä kertaa kohtaamiseen, reilun viikon ajan yhdessä olemiseen ja työskentelyyn. Teemat seuraavissa alaluvuissa liittyvät erilaisiin kielen, tekstien ja merkkien merkitykseen, kulttuurisiin tapoihin, suhdetoimintaan, vieraanvaraisuuteen, byrokraatiaan, väärinymmärryksiin ja konflikteihin. Osa huomioistani liittyy työpajan järjestämiseen, osa yleensäkin vieraassa kulttuurissa työskentelemiseen.

4.2.1. Kieli, merkit, teksti ja tulkkaus luovat useita haasteita

Kieli, erilaiset kommunikaatiomerkistöt, teksti ja tulkkauksen moninaisuus tulivat useasti esiin aineistoissani. Jokaisessa kohdemaassani oli oma kielensä ja kirjoitusasunsa, jotka eivät olleet minulle tuttuja. Englanti toimintakielenä ei ollut kenenkään äidinkieli. Vain muutamat apuohjaajat puhuivat englantia, joten tarvitsimme opetukseen tulkkia, mikä osaltaan teki prosessista hitaamman ja etäännytti ohjaajan ja osallistujat toisistaan. Vieraalla kielellä kommunikointi saattoi aiheuttaa myös väärinymmärryksiä. Tietyissä tilanteissa jäin ulkopuoliseksi paikallisten puhuessa keskenään omaa kieltään. Yhteisen kielen puute toi tarpeen muihin kontaktikeinoihin. Fyysiseen kosketukseen liittyi kuitenkin kysymyksiä, jotka oli selvitettävä, jotta ei ylittänyt kulttuurista ja henkilökohtaista rajaa. Myös sormilla ja käsillä ilmaistavien merkkien kanssa oli oltava tarkkaavainen, sillä niiden kautta välitettävä informaatio ei ole universaali. Myös erilainen aakkosto hidastutti käsikirjoitusten seuraamista sekä alku- ja lopputekstien tekemistä.

Työpäiväkirjoista käy ilmi työpajojen kirjallisten suunnitelmien (Liite 2) tärkeys. Ideoiden oli syytä olla selkeitä ja jäsenettyjä. Ajatukset piti jäsentää englanniksi ymmärrettävään muotoon. Tekstiä kirjoittaessaan piti muistaa, ettei toinen osapuoli ehkä ollut toteuttanut mitään vastaavaa, joten mikään asia ei ollut itsestään selvää. Kuvalliset listat auttoivat asioiden hahmottamisessa. Työpajan alkaessa näytti siltä, että jokainen osapuoli oli

kutakuinkin ymmärtänyt työpajojen lähtökohdat ja laite- sekä materiaalityötarpeet.

Suomen kieli ja meidän tapamme kommunikoida on varsin suoraviivaista. Käytämme vähemmän kohteliaisuusfraaseja, kuten esimerkiksi englannin ”please” tai ”would you be so kind” -tyylisiä ilmaisuja. Suomalaiset eivät ole myöskään hyviä small talk keskustelijoita. Käymme sekä puheessamme että kirjeissämme suoraan asiaan. Monissa maissa ja kulttuureissa keskustelu ja projektien aloittaminen on hienovaraisempaa ja vaatii useita erilaisia lähestymisiä, ennen kuin päästään itse asiaan. Omalta kohdaltani suoraviivaisuus ei todennäköisesti vaikuttanut kuitenkaan näiden työpajojen suunnitteluun. Minä en ollut aloittamassa myyntityötä vaan olimme organisoimassa jo valmiiksi sovittuja työpajoja.

Kieli ja teksti liittyvät vahvasti elokuvan tekemiseen. Käsikirjoitus on tekstiin perustuva suunnitelma, joskin sen voi tehdä myös ainakin osittain kuvallisesti. Myös opetus ja ohjeiden antaminen on usein verbaalista. Matkustaessa maihin, joiden kieltä ei hallinnut, olikin uuden tilanteen edessä. Muutammat aikuiset puhuivat englantia, mutta suurin osa ei käytännöllisesti katsoen puhunut sitä paria lausetta enempää. Paria poikkeusta lukuun ottamatta myös lasten kielitaito englannin osalta oli hatara. Tästä johtuen kaikissa työpajoissa oli tulkki, joka käänsi puheet puoleen ja toiseen (ehkä) ymmärrettäviksi sanomiksi. Oli kuitenkin huomioitava, ettei englanti ollut kenenkään äidinkieli. Tämä omalta osaltaan teki asiasta monitulkinnallisemman ja mahdollisesti väärinymmärryksien syntymistä.

Parhaimmillaan tulkki tuo kielellisen viestinnän jokaiselle osapuolelle ymmärrettäväksi ja auttaa informaation siirtymisessä. Samalla hän on kuitenkin kahden eri ryhmän tai ihmisen välissä, jolloin pahimmillaan luonnollista kohtaamista ei synny. Jotta tulkin kautta tullutta etäisyyttä saisi kurottua umpeen, täytyy ohjaajana pistää itsensä totaalisesti likoon.

Äkkiseltään voisi ajatella, että eri kielillä voidaan välittää samoja asioita. Ilmaisukeinojen erilaisuus korostuu kuitenkin siirryttäessä kokonaan toiseen kulttuuripiiriin. (ks. Huotari 1994.) Dufvan (2006, 42) toteaa kielen kantavan mukanaan kulttuurisia merkityksiä ja maailmoja. Työpajan kokemuksista löytyy useita esimerkkejä kielen eriävyyksistä. Lopputekstejä tehdessämme iranilaiset kollegat tuskailivat kielen kanssa, sillä heillä ei ollut vastaavia termejä. Myös tarinaa käännettäessä minulle selkisi, ettei farsin kielessä ollut sanaa kuningatar. Kuningatar ilmaistiin termein ”kuninkaan vaimo”. Kahden sivun käsikirjoitus

englanniksi mahtui kiinan merkkikielellä 1/3 arkille. Sitä katsoessaan ei voinut kuin ihmetellä, oliko tässä lyhennelmältä näyttävässä tekstissä kaikki sama informaatio.

Jokaisessa työpajassa puhuttiin kieltä, jonka kirjoitusasu poikkeaa täysin meidän kielestämme. Aikaisemmissa ulkomaille suuntautuneissa työpajoissa olen huomannut, että länsimaisella merkistöllä kirjoitettua tekstiä voi seurata, vaikka ei ymmärtäisi sanoja. Kiinan, ukrainan ja farsin kielten kohdalla tämä oli mahdotonta. En yhdistänyt kuulemaani sanaa tai lausetta oikeaan kohtaan käsikirjoitusta. En siis pystynyt seuraamaan, missä vaiheessa kuvausta oltiin. Antaessa oppilaille ohjeita ja vinkkejä oli taas tärkeää tietää, mitä elokuvatekijät olivat kulloinkin tekemässä. Pelkällä sikäläisellä kielellä kirjoitetut käsikirjoitukset olisivat vaikeuttaneet myös elokuvien editoimista ja myöhemmin niiden tekstittämistä. Tämän vuoksi olin toivonut saavani elokuvien käsikirjoitukset etukäteen sekä englannin että paikallisella kielellä. Seuraavasta työpäiväkirjaotteesta käy ilmi turhautuminen liittyen käsikirjoitusten kääntämiseen ja väärinymmärryksiin Kiinassa.

Ymmärrän nyt kolmantena päivänä, että käsikirjoitukset eivät ole samoja kuin minun lähettämäni versiot. Tarinat sentään ovat sentään pysyneet samana. En kuitenkaan pysty opastamaan oppilaita, sillä minulla ei ole hajuakaan siitä, missä kohdassa he ovat menossa. Kiinalaiset ovat tehneet käsikirjoituksen uusiksi ja se on kirjoitettu kertojamuodossa eikä erillisin dialogein. Olemme tehneet siis päällekkäistä työtä. Tulkki aloittaa uudelleen molempien käsikirjoitusten kääntämisen englanniksi.

Lounaan jälkeen minulla on molemmista tarinoista versiot, joista hevostarina on lopullinen, mutta vuoritarinasta puuttuu ensimmäiset 1,5 minuuttia. Tulkki oli arvellut, että, koska tarina on niin pitkä, he jättävät alun pois. Tämä osuus on kuitenkin äänitetty. Meillä on nyt käsissämme alkuperäiset tarinat, minun dramatisoimani tarinat englanniksi, versio A, B, ja C Kiinaksi. Koen hetkellisesti totaalista turhautumista.

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 6.9.2013

Materiaalin analysoinnin perusteella valmiit tarinat osoittautuivat hyväksi ratkaisuksi juuri kielellisistä syistä. Etukäteen englanniksi käännettyt, lyhyet tarinat nopeuttivat animaation tekemistä paikan päällä. Tämä ei edesauttanut lasten oman äänen kuuluviin saattamista, mutta työpajoissa jäi enemmän aikaa keskittyä esteettisiin ratkaisuihin. Dokumentit taas perustuvat omiin ajatuksiin. Ne käännettiin englanniksi paikan päällä.

Erlainen kielten merkistö aiheutti teknisiä haasteita tehdessämme alku- ja lopputekstejä. Tietokoneessani ei ollut fontteja, joiden avulla olisi voinut kirjoittaa kiinaksi, ukrainaksi tai farsiksi. Ratkaisimme ongelman käyttämällä paikallisia tietokoneita ja tekemällä tekstit pdf-kuviksi. Tekstejä myös piirrettiin ja siirrettiin valokuvaten tietokoneille.

Kun yhteistä kieltä ei ollut, siirryin työpajoissa verbaalisen kommunikoinnin lisäksi käsillä ja vartalolla puhumiseen. Ohjeistuksen apuna oli kuvat ja pantomiimi. Pysin huomioimaan kaikki tasavertaisesti ylläpitämällä katse- ja kosketusyhteyttä. Tiedostin, ettei oppilaiden halailu, selkään taputtelu tai yleensäkin koskettaminen ollut ehkä yleistä kaikissa näistä maista, mutta otin riskin. Tämä ei näyttänyt häiritsevän ketään.

Oppilaat kokivat riemukkaana yritykseni toistella kunkin kielen perussanastoa, joita he kilvan minulle opettivat. Jokainen, vaikka vähäinenkin, paikallisella kielellä lausuttu sana koettiin ryhmän kesken positiivisena. Oppilaat olivat mielissään saadessaan toimia oman kielensä opettajina. Heistä oli myös mukavaa opetella suomen kielen sanoja.

Paikan päällä käydyissä keskusteluissa kävi ilmi, etteivät käsin ja sormin näytettävät merkit ole kansainvälisiä. Meidän peukuttaminen, onnistumista tarkoittava peukalon ylöspäin nosto, on Iranissa lähempänä meidän keskisormen näyttämistä. Yritin siis parhaani välttää peukuttamista, jotta en olisi synnyttänyt vaivaannuttavaa tilannetta. Iranin tutkimuspäiväkirjaani olen tallentanut keskusteluja merkkikielestä työpajan aikuisten kanssa.

“Kysyn aikuisilta, onko Iranissa mitään käsimerkkiä hyvälle. Kerron, että meidän kulttuurissamme nostetaan peukku ylös, mutta tiedän, että heidän kulttuurissaan tällä on varsin erilainen, alapäähän viittaava merkitys. Useimmat kuulemma nykyään tietää tämän eron, joten minun ei tarvitse olla häpeissäni, jos nostan peukun ylös. Kerron, että tämä voi tapahtua usein, sillä varsinkin ilman yhteistä kieltä kehonkieltä on viljellyt entistä enemmän. Varsinasta hyvää ei kuulemma ole. On mahdollista joko taputtaa tai heilauttaa toista kättä avaten sormiaan kehumisen merkiksi.”

- Iranin tutkimuspäiväkirja 5.10.2013

4.2.2. Kulttuuriset tavat, suhdetoiminta ja vieraan -varaisuuden vyöry herättävät paljon tunteita

Nämä työpajat olivat pienimuotoisesti kansainvälistä koulutusvientiä. Lisäksi olin kussakin paikassa kutsuttuna vieraana, elokuva-alan kollegana. Esittelen tässä tulosluvussa materiaalistani ja kokemuksistani koottuja huomioita liittyen kulttuuriin tapoihin, vierailuni

yhteydessä kohtaamaani suhdetoimintaan ja sikäläisten tahojen vieraanvaraisuuteen. Esittelemäni tavat olivat sellaisia, joihin huomio syystä tai toisesta kiinnittyi tai jotka tavalla tai toisella poikkesivat suomalaisista.

Ulkomailla työskennellessään edustaa Suomea. Paikalliset olivat kiinnostuneita muun muassa maamme elinkeinoelämästä, koulutusjärjestelmästä ja mediakasvatuksesta. Esittelin maatamme osallistujille ensin lentokoneen mainoslehdestä repäistystä kartasta ja toisella matkalla jo lapsille sopivalla tavalla Power point -esityksen avulla. Varauduin pieniin tuliaisiiin ja käyntikortteihin, joita voisi antaa yhteistyökumppaneille. Tuliasten ostaminen oli sinänsä hankalaa, sillä en tiennyt etukäteen yhteistyöverkostoni laajuutta. Lisäksi "made in Finland" -tuotteita on hankala löytää tai ne ovat kalliita. Joihinkin maihin ei voi viedä alkoholia ja ruuan viemisessä on omat rajoitteensa. Tiesin jo aikaisemmista kokemuksista, että vierailujeni jälkeen palaisin matkoilta takaisin lahjojen kanssa.

Valokuvamateriaalia analysoituani kiinnitin huomiota matkojen vaatetukseen. Työpajoja varten oli hyvä olla rentoja vaatteita, joiden likaantumista ei tarvinnut pelätä. Festivaalien viralliset tilaisuudet taas saattoivat olla juhlavia. Kiinassa ei tarvinnut varautua mihinkään erityiseen vaatetuskoodiin. Iranissa jouduin pukeutumaan samalla tavoin kuin iranilaiset naiset. Asuun kuului huivi (tai hijab) sekä käsivarret peittävä tunika ja housut. Ilman tätä vaatetusta en olisi pystynyt Iranissa toimimaan lainkaan. Huivin käyttö ei liity pelkästään islamilaiseen perinteeseen. Ortodoksisessa kirkossa vieraillessa myös Ukrainassa piti peittää päänsä. Huivi onkin pieni, mutta monikäyttöinen vaatekappale, joka voi pelastaa tilanteita tai avata ovia useisiin paikkoihin.

Työpäiväkirjoissa ja valokuvissa on useita viitteitä syömiseen, ruokailuihin ja välillisesti tähän teemaan kuuluviin kulttuurisiin tapoihin ja vieraanvaraisuuksiin. Kiinassa yhteistyö alkoi ylellisellä Pekingin ankkapöydällä -päivällisellä johtajan kanssa. Vierailuni aikana järjestettiin useita palavereita, lounaita, päivällisiä ja juhlia, joissa minulle esiteltiin eri instituutioiden edustajia, poliitikkoja ja julkisuuden henkilöitä. Päivällisvieraan kunniapaikka Kiinassa tarkoitti pyöreän pöydän ääressä istumista, kasvot oveen päin osoittaen. Paikallisen alkoholin maistaminen oli kunnia-asia. Ukrainan yhteistyö alkoi lautasen rikkomisella. Sirpaleet jaettiin jokaiselle osapuolelle. Sekä työpajan aloitus että lopetus sisälsi lahjojen antamista ja konjakkipikareiden kilistelyä. Festivaalin juhlailallisella kaikki vieraat esittäytyivät ja kertoivat töistään. Tarjolla oli ruokaa ja alkoholia. Ohjelmaan kuului tanssia.

Iranissa ei ollut järjestetty mitään erityisiä tapaamisia. Ainut vierailuni oli lasten kanssa käynti televisioasemalla, joka päättyi fiaskoon. Työpajan aikana nautin päivällisen yksin hotellissa. Elokuva festivaalin alettua vieraat söivät aina samassa tilassa. Tutustuminen toisiin oli oman aktiivisuuden varassa. Alkoholi ei ollut sallittua, eikä sitä ollut tarjolla. Tutkimusaineistosta löytyy myös useita satunnaisia kulttuurisia huomioita, joista esittelen tärkeimmät. Kiinalaisille käyntikorttien ja suurellisesti pakattujen lahjojen antaminen on tärkeä ele. Itse asiassa jokaisesta maasta kotiin lähtiessäni laukku oli täynnä lahjoja. Kiinassa katumaisemassa tuttu visuaalinen ilme on punaista, keltaista ja valkoista väriä käyttävät isot mainos-banderollit. Työpajan koulun seinään oli teetätetty kuusimetrisen punainen banderolli, missä luki keltaisilla metrisillä kirjaimilla kiinaksi: ”Sipingin koulu toivottaa tervetulleeksi animaattori Maikin.” Kellään ohikävelevällä ei jäänyt epäselväksi, mitä koulussa tehtiin. Kiinassa vieraanvaraisuuteen liittyi myös kahvinjuontini huomiointi. Koulu oli varta vasten ostanut kahvinkeitin vierailuani varten. Seuraava lainaus tutkimuspäiväkirjasta liittyy tähän kahviepisodeihin.

“En tullut ajatelleeksi, ettei kahvi ole suosittu tai yleinen Kiinassa. Kansaa juo teetä. Tai olin otaksunut, että kahvia saa jostain viereisestä kahvilasta. Minulta vielä etukäteen kohteliaasti kysyttiin, haluanko kahvin olevan murukahvia vai kahvipavuista suodatettua. Nyt minulle sitten oli ostettu oma kahvinkeitin, jossa oli myös kahvipapujen murskaamiseen tarkoitettu lisäosa. Koomiseksi tilanteen teki se, että etsiessäni kahviböönia, löysin ison, luksusmallisen Nescafe laatikon, mistä löytyi keltaiseen kiiltävään kankaaseen upotettuna kaksi Nescafe kahvikuppia lautasineen sekä kaksi purkkia Nescafe murukahvia. Nyt siis keitin kahvinkeitinillä vettä tyhjän suodattimen läpi lisäeten murukahvin suoraa kuppiin. Tilanne tuntui absurdilta, ja olin sekä liikuttunut että häpeissäni, etten kehdannut sanoa mitään. Seuraavana päivänä taukotilaan oli ilmestynyt suodatinjauhatusta.”

- Kiinan tutkimuspäiväkirja 5.9.2013

Iranin aineistosta esiin nousivat tervehtimiseen liittyvät tavat. Naisena minun ei ollut suotavaa kätellä tai halata miehiä. Miesten ja naisten välistä kunnioitusta osoitettiin pitämällä oikeaa kättä sydämen päällä, hymyilemällä ja nyökkäämällä. Työpajassa käyttäytyminen oli kuitenkin tapauskohtaista, joka vaihteli liittyen miesten asemaan, kansainvälisyyteen, uskonnolliseen vakaumukseen, avoimuuteen ja tuttuuteen. Päivämme alkoi ja päättyi joka päivä kättelemiseen tai halaukseen. Arvovaltaisten ihmisten tullessa paikalle työnteko keskeytettiin ja ihmiset nousivat seisomaan ja tervehtimään. Juhlatilaisuudet alkoivat rukoushetkellä. Henkilöt nousivat seisomaan useampaan kertaan kunkin arvovaltaisen tullessa paikalle. Tutkimuspäiväkirjan otteessa on huomioita ja tunnelmia liittyen kunnioittamiseen ja muistoja aikaisemmilta Iranin matkoiltani.

”Tarinoiden dramatisoija on lähdössä. Kaikki naiset nousevat seisomaan ja työnteko lamaantuu. Iranilainen kohteliaisuus ja huomaavaisuus on jatkuvaa ylös alas liikettä. Mitä tahansa teemme, työskentely keskeytyy ja ihmiset nousevat hetkeksi ylös. Tämä tuntuu niin muodolliselta.

- Iranin tutkimuspäiväkirja 4.10.2013

Festivaalin palkintojenjako kestää tuntiolkulla. Aluksi oli rukoilua, loputon miesten kättely ja välillä ohjelmaa. Miehet kättelevät toisiaan – kaikkia muita paitsi naisia. Naisten kättelemättömyyttä on hankala sulattaa. Tuntui ikävältä, ettei voittajanaisia kätelty.

- Iranin tutkimuspäiväkirja 12.10.2013

4.2.3. Erilaisia byrokratiakäytänteitä, kulttuurien kiemuroita ja väistämättömiä yhteentörmäyksiä

Tutkimuspäiväkirjassa esiintyi mainintoja työpajojen organisoinnin haasteellisesta puolesta sekä erilaisista byrokratiakäytännöistä. Suunnittelun teki paikoin monimutkaiseksi samanaikainen kommunikointi usean tahon kanssa. Tällöin viestinnässä oli vaarana hukata osa informaatiosta. Suunnitteluun vaikutti myös eri tahojen puutteellinen kielitaito. Vieraan maan tavat ja kulttuuri eivät välttämättä olleet tuttuja. Työpajojen suunnitellessaan ja toteuttaessaan toimi pitkälti sen mukaan, mihin omassa yhteiskunnassa on tottunut. Lisäksi autoritääristen maiden toimintakulttuuriin kuuluu voimakas byrokratia. Eri tahojen itsenäinen toimivalta on pieni. Aina löytyy jokin korkeammassa asemassa oleva virasto tai henkilö, jolla asiat pitää tarkastuttaa. Tähän liittyy läheisesti valvonta, jonka länsimainen ihminen tuntee lähinnä vapaudenriistona. Toisaalta meidän tapamme sopia ennakolta asioita liittyen esimerkiksi palkkioihin, tekijänoikeuksiin, valmistuneiden teosten ja kuvien julkaisemiseen, ei koettu näissä työpajoissa tärkeiksi. Väärinymmärrykset, olettamukset ja kitkat työn eri vaiheissa olivat helppo alusta yhteentörmäyksille. Aineistoistani nousi esiin tiettyjä kulttuureiden erosta johtuvia konfliktitilanteita, kuten kasvojen menettämisen pelko.

Autoritäärisyydestä huolimatta, kiinalaiset olivat hoitaneet luvat etukäteen, joten byrokratia ei näkynyt työpajan toteutuksessa. Pekingissä pystyin kulkemaan minne halusin. Tilanne muuttui Sipingissä. Työpajan aikana olin VIP-vieras, jota kuljetettiin hotellin ja työpajan väliä poliisisaattueessa. Vapaa liikkuminen oli mahdotonta. Huonosta ilmanlaadusta huolimatta olisin tarvinnut työpäivien jälkeen omaa aikaa ja mahdollisuuden liikkumiseen. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan lainauksesta käy ilmi tunteja, jotka liittyvät näihin järjestelyihin. Festivaalin alettua poliisit hävisivät, mutta innokkaat talkootyöläiset kulkivat

vieraiden perässä, joten kaupunkiin tutustuminen ei onnistunut.

"Haluan kävellä työpajan jälkeen hotellille, sillä kaipaen vähän liikuntaa, happea ja omaa rauhaa. Hotellin ja työpajan välinen matka on noin kaksi kilometriä. Se ei kuulemma ole mahdollista. Poliisiauto odottaa ulkona. Tiedustelen, onko koulujen edustalla yleensä poliiseja. Paikalliset naurahtavat. Ei - poliisit ovat minua varten. Olen VIP vieras ja he ovat suojelemassa minua, jotta minulle ei tapahtuisi mitään. Purskahdan epäuskoisena nauruun. Tilanne on samalla imartelevaa, huvittavaa ja suunnattoman ärsyttävää. Tämä tuntuu lähes vapaudenriistolta. "
- Kiinan tutkimuspäiväkirja 6.9.2013

Ukrainassa toimintaan ei liittynyt mitään näkyvää byrokratiaa. Minulla oli autokuski, joka jätti kyydistä vain työpaikan tai hotellin eteen. Hotellilta sai kuitenkin jatkaa matkaansa toisaalle vakuuteltuaan, ettei eksy kaupunkiin.

Iranissa byrokratia oli läsnä työpajan joka vaiheessa. Dokumenttipajan perumiseen liittyi byrokratiaa, joka ei kokonaisuudessaan selvinnyt minulle. Sitä perusteltiin lupakäytännöllä ja korkeampien tahojen päätöksellä. Samaan teemaan kuuluivat tarinoiden kääntämiseen ja lopputekstien kirjoittamiseen liittyvät koukerot. Paikalla olevat naiset eivät saaneet itse tehdä tarvittavia, muutaman lauseen, muutoksia tarinoihin. Myös muutoseikkoihin lopputekstien osalta tarvittiin hyväksyntä toisaalta. Seuraava lainaus Iranin tutkimuspäiväkirjasta valottaa ajatuksia ja tunnelmia tarinoiden kääntämisen jälkeen.

"Minua alkoi hermostuttamaan. Tarinoiden olisi pitänyt olla valittuina ja käännettyinä jo ennen työpajan alkamista. Ei ollut. Aika rientää. Istumme naisten kanssa dramatisoimassa kertomuksia osallistujien ollessa jo paikalla. Työpajan aloitus myöhästyy. Selitän, että tarinoihin tarvittaisiin dialogia. Jokaisen ehdotukseni jälkeen naiset soittavat jonnekin – ikään kuin varmistaakseen, että voimme tehdä muutoksen. Totesin, että he voisivat hyväksyttää tekstin sen jälkeen, kun olemme tehneet kaikki muutokset, sillä muuten tässä menee aivan liian kauan aikaa. Minun oli äärimmäisen vaikeaa ymmärtää, mitä on kyse."
- Iranin tutkimuspäiväkirja 4.10.2013

Iranissa myös lyhyt yhteinen aika työpajan ulkopuolella oli organisoitua. Keskusteluissa kävi ilmi, että seuralaiseni olivat tarkan valvonnan alla. Samalla, kun he halusivat tarjota minulle mukavia elämyksiä, olivat he jatkuvan, ulkoapäin luodun pelon alla. He selittivät asiaa turvallisuussyynä. Seuraavan tutkimuspäiväkirjasta poimitun esimerkin kautta pohdin jotenkin vinksahaneelta tuntuvaan turvallisuuskäsitettä sekä vapauden merkitystä.

"Olemme basaarissa. Seuralaisteni puhelin soi jatkuvasti. Valvova korva tarkkailee meitä puhelimen kautta. Kanssani olleet ihmiset myönsivät, että puheut liittyivät minuun ja

tekemistemme tarkkailuun. En pääse edes vessaan yksin. Toinen naisista odottaa ulkopuolella.

Työpajan päätteeksi tulkki kutsuu minut kotiinsa yöksi. Ottaessani päiväunia suunnitelmaan tuli muutos. En saa yöpyä siellä. Minut majoitetaan kirjaston vierashuoneeseen. Ovella minulle esitetään pyyntö, etten poistuisi huoneiston ulkopuolelle, ennen kuin naiset seuraavana päivänä saapuvat. Kysyessäni miksi, vastauksena oli turvallisuussyyt.

En tiedä kenen turvallisuutta tässä vaalittiin, omaani vai paikallisten. Pelättiinkö todella, että jotain voisi tapahtua, vai haluttiinko estää, etten tapaisi muita ihmisiä. Turvallisuudenolon sijasta minulla oli tunne vankina olosta. Tällainen valvonta on itsenäiselle, eri kulttuurista tulevalle ihmiselle varsin väsyttävää, ahdistavaa ja raivostuttavaa. Se herättää halun kapinoida, mutta läheiseksi muodostuneiden ihmissuhteiden vuoksi hillitsee omat reaktionsa. Omalla toiminnallaan ei halua asettaa muita hankaliin tilanteisiin. Nämä ympärillä olevat hyvät ihmiset eivät kaivanneet mitään hankaluuksia korkeammilta tahoilta.”

- Iranin tutkimuspäiväkirja 12.10.2013

Sähköpostien ja työpäiväkirjojen analyysi osoittaa kohdemaitteni byrokratian olevan eri tyylistä kuin Suomessa. Se ei ulottunut esimerkiksi eri tahojen välisiin sopimuspapereihin. Emme allekirjoittaneet yhteistyösopimuksia. Sain jokaisesta maasta virallisen kutsun, missä mainittiin matkojen ja ylläpidon tarjoamisesta. Muista taloudellisista seikoista ei ollut mainintaa. Kiinalaiset maksoivat palkkion, joka vastasi suuruudeltaan meidän päivärahoja. Allekirjoitin lomakkeen saatuani rahan. Kansainvälisen organisaation palkkiosta (Ukraina ja Iran) ei allekirjoitettu kuittia. Pyysin sellaisen myöhemmin saadakseni todisteen järjestön kirjanpitoon. Tahon kanssa ei laadittu sopimuksia työpajoissa valmistuneiden elokuvien omistuksesta. Lasten vanhemmilta ei pyydetty suostumusta kirjallisesti elokuvien tai valokuvien julkaisusta. Aiheesta mainitseminen ei saanut vastakaikua, joten tyydyin maiden tapaan. Minulla jäi myös kuva, ettei tekijänoikeuksiin ja laillisiin ohjelmistoihin suhtauduttu meidän painottamin tavoin.

Työpajoissa esiintyneet byokraattiset koukerot olivat haasteellisia länsimaisesta lähtökohdasta tulevalle ihmiselle. Nämä olivat potentiaalisia konfliktien syntyaloja. Tällöin kuitenkin oli hyvä muistaa, että varsinkin aasialaiseen kulttuuriin kuuluu vahvasti kasvojen menettämisen pelko. Kiinassa tämä pohjaa uudelleen, kommunismin aikakauden jälkeen, heränneisiin konfutselaisuuden ajatuksiin. Konfutselaisuuden ydin perustuu siihen, että ylempi (keisari, mies, vanhempi, opettaja) suojelee alempaa ja alempi (alamainen, nainen, nuorempi, oppilas) kunnioittaa ylem্পää. (Kallio 2014, 18, 36-41, 284; Peda.net.) Yhteisön perusta ja moraalinen käytös muodostuvat tämän mukaan varsin eriarvoisista suhteista. Ajatuksena on harmoninen yhteiskunta, jolloin konflikteja yritetään välttää käyttäytymällä sopuisasti kunniaansa säilyttäen. Epäonnistuminen ja noloon asemaan joutuminen, tyhjä

lupaus tai muuten huono käytös aiheuttavat kasvojen menetyksen. Se on aasialaisessa kulttuurissa pahinta, mitä ihmiselle voi tapahtua. Aikaisemmillä Iranin matkoillani olin havainnut siellä olevan samanlaista kasvojen menettämisen pelkoa, joskaan se ei pohjaa konfutselaisuuteen. Vaikeista asioista ei puhuta, vaan keskustelu siirretään pian jollain verukkeella toiseen suuntaan. Konflikteja pyritään välttämään kaikin mahdollisin tavoin.

Aineistoni analysoinnissa ei ole mainintaa Kiinassa tapahtuneista törmäyksistä, joten todennäköisesti kasvojen menettämisen uhkaa ei ollut. Toisaalta kiinalaisten vieraanvaraisuus oli ylitse vyöryvää, ja he yrittivät kaikin mahdollisin tavoin huomioida toiveeni - ainoana poikkeuksena toiveeni kävellä työpajasta hotellille. Myöskään Ukrainassa ei työpajassa ollut mainittavia ristiriitoja.

Iranissa useiden epämääräisyyksien, byrokraattisten koukeroiden sekä teknisten ongelmien vuoksi yli vuorokauden mittaiseksi venynyt työpäivä nostatti ilmaan ärtymystä. Väsymyksessä pienet asiat kasaantuivat suuriksi. Konflikti oli valmis. Apuohjaajat kutsuivat johtajatason ihmiset kriisipalaveriin. Paikalle saapui mies jokaisesta työpajan takana olevasta organisaatiosta. Kulttuurierot rytisivät, kun suorapuheisena kerroin, mitä ajattelin työpajan organisoinnista. Tulkki oli ikävässä välikädessä tulkatessaan puhettani. Tutkimuspäiväkirjassani on maininta, missä pohdin kaikkia Iranin työpajaan liittyviä haasteita.

"Huh. Olin raivona. Niin moni asia tässä työpajassa on ollut hankalaa ja ärsyyntyminen alkoi tihkua suonista. Työpaja alkoi viiveellä koska animaatioiden tarinoita ei ollut etsitty ja käännetty ajallaan, kanssani toimivat apuohjaajat olivat saaneet tiedon työpajasta liian myöhään ja olivat jo valmiiksi väsyneitä. Vierailumme televisioasemalla päättyi epämääräiseen konfliktiin, jota minun oli hankala ymmärtää. Laitteet temppuillivat, seuraavana päivänä oli ensi-ilta, eikä ollut varmaa saammeko mitään valmiiksi teknisten syiden vuoksi. Vapaa-aikaa ei ollut lainkaan. Aika kävi vähiin, minä en ollut nukkunut ja olin rättiväsynyt."
- Iranin tutkimuspäiväkirja 11.10.2013

Pohdin tutkimuspäiväkirjassa enemmänkin Iranin konfliktia. Tapahtumat saivat erikoisen käänteen miesten nyökkäiltyä, myötälityään raivoani ja sanottuaan rauhoittavia sanoja. Pian keskustelu kääntyi pähkinöihin. Mikään asia ei ollut ratkennut ja olisin vielä mielelläni keskustellut, mutta miehet keskittyivät hihittäen pussissa olevien pähkinöiden tarjoamiseen ja pureskelemiseen. Olin kiinnittänyt aikaisemminkin iranilaisten kanssa toimiessani huomiota naureskeluun vaikeissa tilanteissa. Heidän kulttuurissaan sillä ehkä yritetään keventää ilmapiiriä tai peittää kenties tietämättömyyttä, mutta toisesta kulttuurista lähtöisin

olevana moinen käytös tuntui asiaa vähättelevältä ja loukkaavalta. Jossain vaiheessa muistin ja ymmärsin vastapuolen käyttäytymisen. Ainoa vaihtoehtoni oli lopettaa keskustelu ja syödä minulle tarjottuja pähkinöitä.

Iranissa animaatiotarinarista (*Liite 1 | linkki elokuvaan*) tutuksi tulleet Mushkil Gusha - pähkinät siirsivät taianomaisesti myös paluulentoni. Apuohjaajien toiveesta, pähkinöiden syömisen taiasta ja organisaattoreiden toteutuksesta paluulentoani lykättiin kahdella päivällä. Näin ollen minun ei tarvinnut lähteä takaisin 36 tunnin mittaiseksi venyneen työpäivän iltana. Taika eikä iranilainen byrokratia säästänyt minua kuitenkaan viimeiseltä haaverilta, josta seuraava tutkimuspäiväkirjan maininta kertoo.

”Kaikkien suojelutoimien jälkeen matkustin yöllä yksin linja-autolla Isfahanista Teheranin lentokentälle. Lippu oli ostettu laadukkaampaan linja-autoon, jonka olisi pitänyt viedä suoraa kentälle. Ensimmäisen tunnin jälkeen linja-auto pysähtyi ja meidän pyydettiin tavaroinemme vaihtamaan huonokuntoisen näköiseen autoon. Toisen kerran matka pysähtyi ja jälleen matkustajia komennettiin autosta ulos. Tällä kertaa raahasin useammassa erässä matkalaukkujani ja laitteitani jyrkkää ylämäkeä toisen moottoritien rampille. Oli aamuyö. Utta linja-autoa ei tullut. En ymmärtänyt mitä lainkaan tapahtui. Osoittautui, että olimme parinkymmenen kilometrin päässä lentokentästä. En keksinyt muuta keinoa, kuin yrittää liftata määränpäähän. Kerkesin lennolle.”
- Iranin tutkimuspäiväkirja 13.10.2013

4.3. Tulosten yhteenveto

Pro gradu -tutkielmani pääkysymys oli selvittää, millaista kansainvälistä mediakasvatusta voidaan kehittää länsimaisesta näkökulmasta. Kirjallisen ja kuvallisen aineistoni analyysin valossa kolmeen eri kulttuuriin viemäni työpaja soveltui kaikissa käytännönläheisen elokuvakasvatuksen toimintamalliksi. Toiminnallista, käytännönläheistä elokuvakasvatusta voidaankin tämän pohjalta helposti siirtää eri maihin ja eri kulttuureihin. Työpajat olivat elämyksellistä ja kokemuksellista uudenlaiseen toimintakulttuuriin tutustumista. Kutsujien odotukset täyttyivät osallistujien oppiessa monipuolisesti mediatuotantoa tutustuen välineisiin, sisältöihin sekä elokuvakerrontaan ja -estetiikkaan. Mediakasvatuksen osaluista vähemmälle jäi kriittinen medialukutaidon painotus, mutta oman tekemisen kautta median oppiminen toteutui hyvin. Sekä oma että muiden aikuisten rooli oli olla innostaja sekä tiedon jakaja liittyen elokuvien rakenteeseen ja tekniikkaan. Oppiminen tapahtui enimmäkseen mallioppimisen ja kokeiluiden kautta. (ks. Krasnyi & Kudrjukova 1990, Räsänen

2008.) Toiminta oli yhteistoiminnallista ryhmätyötä. (ks Hobbs 1998), jossa harjaannutettiin myös keskustelu- ja ryhmätyötaitoja (ks. Kotilainen 2007, Silver 2009).

Työpajojen kohdemaista Kiina oli mediakasvatuksellisesti ottamassa ensiaskeleitaan käytännönläheisen tekemisen saralla (ks. Lee 2010, Haib0 2014, Qinyi ym. 2012, Yanqui 2013). Iranissa mediakasvatus oli vielä varsin uinuvalla asteella (ks. Geraee ym. 2015). Verratessa tietoa maiden mediakasvatuksesta ja keskusteluja paikallisten kanssa pidettyihin työpajoihin, huomaa näissä eroavaisuuksia. Viemäni malli edusti aiheiden rajauksesta huolimatta vapaata tekemistä, missä osallistujilla on mahdollisuus vaikuttaa ideoihin, tekemiseen ja luovuuteen. Lisäksi toiminta ei liittynyt medialta suojelemiseen vaan päinvastoin sen haltuunottoon. Toisaalta toimintaan ei aktiivisesti tuotu demokratian ja kriittisyyden käsittelemistä, eikä poliittisia aineksia, jotka näissä maissa olivat kiellettyjä. Media- tai yhteiskuntakritiikillä näissä maissa voi olla kohtalokkaita seurauksia (ks. Freedom house, RSF 2013). Työpajoissa tehdyt elokuvat eivät myöskään liittyneet paikallisten ideologioiden pönkittämiseen. Ukrainassa mediakasvatus oli pisimmällä näistä kolmesta maasta. Siellä pidetty työpaja soveltui myös heidän mediakasvatusmallien yhdeksi toimintamalliksi. (ks. Fedorov 2012). Kaikesta huolimatta järjestetyt työpajat eivät myös muualla aiheuttaneet pahempaa ristiriitaa.

Kirjeenvaihdosta käy ilmi, että animaatiot ja kansantarinat koettiin helpoksi lähestymistavaksi. Dokumenttityöskentelyyn suhtauduttiin kaksijakoisesti, mutta niitä valmistui kolmesta kohteesta kahdessa. Kaikissa työpajoissa syntyi useita elokuvia (Liite 1 | linkit elokuviin). Mediakasvatukseen kriittiseen näkökulmaan suhtautumiseni oli kaksijakoinen. Taustalla oli toisaalta kokeilunhalu, toisaalta yritys sensitiiviseen lähestymistapaan. Toisaalta kunkin maan yhteistyökumppanit ratkaisivat nämä mietteet puolestani Kiinan ja Ukrainan hyväksyessä täysin suunnitelmani ja Iranin poistaessa niistä dokumentin teon. Oppilaat eivät olleet tottuneet omien mielipiteidensä ilmaisemiseen samalla tavoin kuin Suomessa, mutta kannustamisen jälkeen toteutettuihin elokuviin saatiin heidän ideoitaan. Dokumenteissa tekijät kertoivat omaan ikäänsä nähden tyypillisiä asioita.

Paikallisen kulttuurin ja poliittisten taustojen tuntemus oli tärkeää ja helpotti suunnittelua ja toimintaa. Jiangin (2006, 415) mukaan kulttuurienvälisyys viittaa asioihin, jotka edistävät kulttuurien avointa ja dynaamista vuorovaikutusta. Tämän takana on avarakatseisuutta, suvaitsevaisuutta ja oppimishalua. Kuitenkaan kaikkeen ei voinut varautua etukäteen.

Tilanteet voivat muuttua, oli ne suunniteltu etukäteen kuinka hyvin tahansa. Lähtiessä olikin syytä luottaa omaan ammattitaitoonsa soveltaa ja sukkuloida eri tilanteissa. Seuraava lainaus tutkimuspäiväkirjasta oli muistutus itselleni ennen ensimmäiselle matkalle lähtemistä. Tärkeällä sijalla on huomio matkan perimmäisestä tarkoituksesta, osallistujien kohtaamisesta ja heille mukavan ja kokemuksellisen tilaisuuden järjestämisestä.

”Ulkomaille töihin matkustaessa pitää olla varsin avoimella mielellä, sillä vastaan voi tulla mitä tahansa. Edessä voi olla kulttuurieroja, kielimuuri, sairastuminen, sekaannuksia, henkilökemian törmäyksiä, väärinymmärryksiä sekä laiteongelmia. Jos työpajan osanottajat eivät puhu englantia ja toiminnan selittämiseen tarvitaan tulkki, menetetään jo paljon kommunikaatiosta. Jotta osanottajat saisi tällöin innostettua, pitää ohjaajan olla entistä enemmän läsnä ja huomioida jokainen osanottaja kielimuurista huolimatta. Lasten ja nuorten kanssa toimiessa ei muutenkaan ole kyse pelkästään informaation jakamisesta vaan myös voimakkaasta läsnäolosta.”
- Kiinan tutkimuspäiväkirja 30.8.2013

Aineistoni ja toiminnan analysointi toivat esiin kirjallisen, toimintaa avaavan, suunnittelun merkityksen. Suunnittelun ja toiminnan on oltava avointa, joustavaa, vastavuoroista ja kommunikatiivista, sillä vastaanottava osapuoli ei välttämättä tuntenut entuudestaan toimintaa. Kirjallisilla suunnitelmilla oli merkitys myös monisyisen yhteistyöverkoston vuoksi. Näiden kolmen työpajan taustalle mahtui kuusi yhteistyötasoa.

Pro gradu -työni kuvallisista ja kirjallisista aineistoista voi havainnoida toimivien tilojen, laitteiden ja materiaalien merkityksen työpajan onnistumisen kannalta. Yhteistyökumppanit olivat varautuneet tähän niin hyvin kuin pystyivät, joskin osa laitteista oli vanhoja. Emme välttyneet täysin teknisiltä ongelmilta. Niistä selviämiseen tarvittiin joustavuutta ja nopeaa ratkaisukykyä. Jotkut tekniset toimimattomuudet eivät olleet meidän vallassamme. Kolmesta kohdemaastani Kiina ja Iran ovat autoritäärisiä maita ja niiden suhde mediaan sekä sanan- ja ilmaisunvapauteen oli varsin kiistanalaista. Näissä maissa tämä näkyi länsimaisen sosiaalisen median toimimattomuutena. Tällä oli vaikutusta omaan kommunikointiin, mutta se mutkisti myös elokuvien julkaisemista ja jakamista työpajan jälkeen. Elokuvien yleisö jäi vähäiseksi näissä maissa, sillä he eivät voi seurata YouTubea.

Autoritäärisissä maissa oli oma raskas byrokratiansa, joka paikoitellen hidasti työntekoa. Toisaalta byrokratiaan ei liittynyt länsimaissa totuttuihin lupakäytäntöihin. Palkkioista, tekijänoikeuksista ja elokuvien levittämisestä ei allekirjoitettu mitään sopimuksia.

Työpajakokemusten perusteella on hankalaa sanoa, liittyivätkö jotkut episodit poliittiseen sensurointiin. Taustalla saattoi olla myös byrokratiaa tai ymmärtämättömyyttä lastenkulttuurin ja mediakasvatuksen perusteista. Kiinassa aikuisten käsiin päätyneet animaatiomateriaalit muuntuivat ammattilaisäänin toteutetuksi elokuvaksi, jolloin lasten oma ilmaisuvapaus jäi rajalliseksi. Ukrainassa dokumentin aihe vaihtui hienotunteisuussyystä. Iranissa taas lupakäytäntöihin vedoten kiellettiin dokumenttityöskentely. Alkuperäinen luonto- tai ympäristöteema toteutui vain Kiinassa. Animaatioiden käsikirjoituksiksi oli valittu ennakkoon poliittisesti korrekkeja paikallisia kansantarinoita.

Pro gradu -tutkielmassani halusin mediakasvatuksellisten asioiden lisäksi selvittää, millaisia käytänteitä ja haasteita länsimaisesta näkökulmasta kohtaa organisoidessaan elokuvatyöpajoja erilaisissa kulttuureissa. Osa löydöksistäni liittyi suoraan työpajoihin, osa taas yleisemmin ulkomailla olemiseen ja / tai työskentelyyn. Hantaris (1995) on muistuttanut kulttuurien monimuotoisuuden ymmärtämisellä olevan merkittävä sija ulkomailla työskentelemisessä. Vaikka minulla oli jonkin verran taustatietoa ja matkustuskokemusta huomasin, että mitä itselle vieraampaan kulttuuriin matkustaa, sitä suuremman hypyn tuntemattomaan otti, varsinkin, jos kyseessä oli ensimmäinen työmatka kyseiseen maahan. Matkat kuitenkin opettivat huomioimaan mitä erilaisempia kulttuurillisia asioita.

Aineistossani on useita mainintoja, jotka liittyvät kieleen, tekstiin, erilaisiin merkistöihin ja tulkkaukseen. Vierassa maassa työskennellessä ollaan tekemisissä monimuotoisten kielellisten mutkien kanssa varsinkin, jos itse ei puhu paikallista kieltä. Työpajoissa kävi ilmi, että asioiden ilmaiseminen eri kielillä ei ollut yksiselitteistä (ks. Dufvan2006). Tulkin läsnäolo oli tarpeellinen, mutta samalla se hidastutti prosessia sekä etäännytti ohjaajan ja osallistujat toisistaan. Toisinaan myös osa informaatiosta jäi välittymättä. Ohjaajana piti kehittää muita lähestymistapoja. Hyvän ilmapiirin luomiseen tarvittiin 100 %:sta läsnäoloa, heittäytymistä ja hulluttelua, joskin tämä on persoonakohtaista. Samalla oli kuitenkin huomioitava, ettei käsin ja sormin näytettävä merkkikieli ollut universaalia. Myös elokuvien alku- ja lopputekstien toteuttamiseen tarvittiin uusia ratkaisuja, sillä kohdemaitten aakkosto oli kussakin maassa erilainen.

Materiaalistani paljastui myös laajempia kulttuurisia haasteita, joihin voi törmätä ulkomailla työskennellessään. Kulttuuriset piirteet ovat perusta kulttuurienväliselle viestinnälle ja sitä kautta myös toiminnalle. (ks. Blommaert 1991.) Niiden tuntemus auttaa väistämään karikoita.

Iraniin matkatessa oli erittäin tärkeää etukäteen tietää pukeutumiskoodit sekä miesten ja naisten tervehtimistavat. Haasteina oli myös maan jähmeä byrokratia, mikä teki päätöksenteosta kankeaa. Tieto kasvojenmenetykskulttuurista antoi oman selityksensä tietyille käyttäytymiselle. Kantosen (ks. 2005) tarjoama ihmettely auttoi kohtaamaan kulttuureja, sillä osa tapojen ja tekemisen eroavaisuuksista keskellä kiihkeää työrytmin aiheuttamaa väsymystä oli helposti aiheuttamassa myös ärtymystä. Osa kulttuurien eroavaisuuksista aiheutti myös runsaasti iloa ja positiivista mieltä. Kasvatuslehdessä muistutetaan, että kulttuurikäsitteeseen olisi suhtauduttava kriittisesti, jotta ihmisiä ei luokiteltaisi kulttuuriin perustuen (Dervin, Paavola & Talib 2013, 242). Maailmalla työskennellessään onkin syytä kohdata ihmiset omina persooninaan, sillä kaikkia asioita ei voida selittää kulttuurillisilla eriävyyksillä.

5. POHDINTAA

Työni aiheena on ollut elokuvatyöpajatoiminnan soveltuvuus kansainvälisille areenoille sekä millaisiin kulttuurillisiin asioihin koulutusvaihtoa suunnitellessa pitäisi varautua. Tuloksistani käy ilmi, että käytännönläheinen mediakasvatus ja pedagogiset ajatukset sopivat työskentelytapana ulkomaille vietäväksi, kunhan huomioi kulttuurisensitiivisyyden. Työpajoissa opittiin laitehallintaa, elokuvakerrontaa ja itseilmaisua. Mediakasvatuksen kriittisempi puoli jäi vähemmälle. Tähän vaikuttivat kohdemaiden poliittiset taustat sekä se, että toimintaa toteutettiin ensi kertaa. Poliittisten ilmapiirien sekä kulttuurin tuntemus auttoivat toiminnan suunnittelussa sekä käytännön työssä. Kaikkiin kulttuurillisiin asioihin ei voinut varautua etukäteen. Myöskään työpajojen haasteet eivät kaikki liittyneet kulttuureiden tai kielten erilaisuuteen. Vastassa oli inhimillisiä tekijöitä väärinymmärryksistä henkilökemiaan ja laitteiden toimivuuteen. Tällöin tarvittiin sopeutumiskykyä, nopeita ratkaisuja ja kyky jatkaa kannustavasti toimintaa.

Mapping the Media -teoksen (2009) ajatuksia mediakasvatuksen maailmanlaajuisesta tärkeydestä ei voi kiistää. Kuitenkin mediaympäristö jo yhden maan sisällä voi olla haasteellinen, sekava ja ristiriitainen liittyen erilaisiin alueellisiin, taloudellisiin, poliittisiin, uskonnollisiin ja ideologisiin asioihin. (ks. Kotilainen & Suoninen 2013.) Euroopassa mediakasvatuksella on pitkä historia, ja se on edennyt institutionaalisen koulutuksen alle. Liikumme keskusteluissa vapauden, kunnioituksen ja toisaalta loukkaamisen rajapinnoilla. Sanan- ja lehdistönvapaus, sekä demokratia tai ihmisoikeudet eivät kuitenkaan ole itsestäänselviä. Useissa maissa on vielä epävakaa olot, köyhyyttä ja kouluttamattomuutta.

Kyseenalaistankin hetkeksi tutkimuskysymystäni kulttuuriviennistä ja mediakasvatuksen kansainvälistämisestä länsimaisuuden näkökulmasta verraten sitä provosoiden ristiretkiin. Käännymme helposti omassa osaamisessamme ja ajatuksissa etnosentrisyyden puolelle pitäen arvojamme ja käyttäytymismallejamme oikeina ja muiden arvoja parempina. Vertailussa luisumme helposti hyvän ja huonon arviointiin. Vastapainona on Collierin (2009) toteamus, etteivät kaikki maat ole valmiita demokratiaan. Joissain maissa mediakasvatuksen sisällöt eivät kohtaa ympäröivän realismin kanssa. Mietin, soveltuuko ala vientituotteeksi, vai pitääkö kunkin maan kehittää sitä itse saatuaan maansa asiat järjestykseen. Yhdyn Salehin (2009) kommenttiin siitä, että ennen mediakasvatusta on

huolehdittava lukutaidon ja koulutuksen tarjoamisesta.

Mediakasvatukseen sisältyy sekä medialla kasvattaminen että oppi mediasta. Työpajoissa kyseessä oli oppia mediasta. Medialla kasvattaminen nähdään tavanomaisimmin erilaisten opetusohjelmien seuraamisena. Autoritäärisissä maissakin mediaa käytetään valtion totuuteen kasvattamiseen. Tämä ei kuitenkaan liity länsimaisen mediakasvatuksen ajatuksiin. Saleh (2009) huomauttaa medialukutaidon pahimmillaan johtavan vääristymään ja sensuuriin. Maailmanpoliittista tilannetta seurattaessa myös demokraattisilla valinnoilla on ollut erikoisia seurauksia ja itse asiassa useamman maailman supervallan medianvapaus on kyseenalaista. Mediakasvatuksesta tulee haasteellisempaa, kun meille tarjolla on maailmanpolitiikan johtopalleilta vaihtoehtoisia totuuksia.

Kohtasin ulkomailla työskennellessäni asioita, jotka olivat minulle vieraita. Osa kulttuurista tavoista en myöskään voinut itse allekirjoittaa. Tutkimus kuitenkin osittaa, että maan kulttuuri ja toimintatavat pitää huomioida ja niitä pitää kunnioittaa. Mietin, voimmeko oppia kulttuurista tietoisuutta katsoen niitä neutraalisti, arvottamatta erilaisia toimintamalleja, tapoja ja uskomuksia. Tärkeässä roolissa tässä on kommunikaatiotaidot, soveliaisuus, empatia, luottamus, hyväksyntä ja kunnioitus. Arvostellessaan toisten tapoja kriittisesti sulkee helposti ovet yhteistyöltä. Yhteiskunnat pyörivät toisaallakin, vaikka asiat tuntuisivat kaoottisilta, kummallisilta tai toimimattomilta. On muistettava, että esimerkiksi Kiinassa asukkaita on 254 kertaa enemmän kuin Suomessa. Matkat ovatkin hyvää maaperää ravistella omia totuttuja tapojaan ja kyseenalaistaa totuuksina pidettyjä asioita.

Rahjan (2016, 75.) tutkielman kohdemaissa mediakasvatuksen ideaali oli demokraattisessa yhteiskunnasta kehittyvä elinikäinen ja holistinen eli kokonaisvaltainen medialukutaito. Asiantuntijat näkivät mediakasvatuksen maidensa kirjattujen linjauksien mukaisena. Useissa maissa mediakasvatusta ei kuitenkaan ole noteerattu kansallisesti. Toimintaa ei joko ole tai se on yksittäisten toimijoiden varassa (ks. Butts 1992, Lee 2010), joten holistisuudesta ei voi puhua.

Euroopassa painotetaan edelleenkin kriittisyyteen kasvattamista. Rahjan (ks. 2016) tarjoaman holistisen mallin edellytyksenä on muun muassa hallinnollinen eheys sekä kestävä rakenteet ja resurssit. Viime vuosina kriittisyyden aallot ovat pyyhkineet useiden maiden yli. Rakenteet ovat horjuneet jopa Euroopassa. Demokratian nimissä koetaan

itsestään selvänä kritisoida asioita, joskaan kriittinen median tarkastelu ei välttämättä liity helppoon saavutettavuuteen tai runsaaseen käyttöön. Poliittiset liikehdinnät aktivoivat ihmisiä tuomaan mielipiteitään julki ja kapinoimaan vääryyksiä vastaan. (Ks. Kotilainen & Suoninen 2013, 157-160, Kotilainen & Pathak-Shelat 2014, 152-153.) On kuitenkin muistettava, että autoritäärisessä maailmassa kritiikki voi koitua vapauden tai jopa hengen menetykseksi.

Medialukutaito saa eri vivahteen maissa, missä media on valtion omistuksessa. Kriittisyys on hankalaa, jos muita totuuksia ei ole tarjolla (ks. Saleh 2009.) Sekä Iranissa että Kiinassa puhuttiin itsenäiseksi ja kriittiseksi ihmiseksi kasvattamisesta. Mietin, miten he käsittävät nämä termit maissa, missä kriittinen ajattelu on kiellettyä ja valtion sensuurikoneisto huolehtii, ettei heidän kannaltaan haitallinen informaatio pääse leviämään kansan keskuuteen. Toisaalta itsesensuurista, valtion kontrollista ja manipuloinnista huolimatta internet on esimerkiksi Kiinassa tärkeä keskustelufoorumi ja kriittisyydelle on omat hetkensä, kunnes nämä väylät suljetaan (ks. Freedom House 2016, China.).

Lähtökohdat yhtenevälle globaalille mediakasvatukselle ovat hatarat. Useat maat eivät ole noteeranneet tätä kasvatuksen alaa lainkaan ja jotkut näkevät alan omalta kantiltaan. Tutkielmani kohdemaista Iran keskittyi vielä vielä median haitallisten vaikutusten suojeleluun (ks. Geraee ym. 2015). Kiinassa Guangzhoun mediakasvatuskeskuksen takana taas on kommunistinen kasvatusosasto. Yhtenevän mediakasvatuspolitiikan sijasta sekä Lee että Yanqui toivovat alueellisesti keskittyneitä käytänteitä (ks. Lee 2010, Yanqui 2014). Toisaalta Saleh muistuttaa, että maissa, missä media toimii valtion propagandavälineenä tarvitaan strategioita ja ratkaisuja kosmopoliittisen maailmankatsomuksen ja fundamentalismin välille. Muutokseen tarvitaan lakien uudistamista sekä julkisten tahojen ja hallituksen toiminnan kehittämistä sekä ihmisten kouluttamista. (ks. Saleh 2009).

Tällä hetkessä maailmanpoliittisessa ilmapiirissä kaipaisimme mitä enenevissä määrin suvaitsevaisuus- ja kulttuurikasvatusta. Kansainväliset yhteistyöprojektit soveltuvat tähän erinomaisesti. Varis (2015, 17 – 18.) haluaa mediakasvatuksen kansainvälisille projekteille tukea. Hän toivoo uuden teknologian soveltamisen lähtökohdan olevan ihmiskeskeinen tavoitteena kulttuurienvälisen vuoropuhelun maailma. Erilaiset taide- ja elokuvatyöpajat sekä leirit antavat monipuolisen mahdollisuuden kohtaamiseen, tutustumiseen, yhdessä tekemiseen sekä mielipiteiden ja faktojen vaihtoon. Näiden järjestäjinä kansalaisjärjestöillä ja kolmannella sektorilla olisikin tärkeä rooli mediakasvatuksen eteenpäin viemisessä.

Tornero ja Varis (2010, 124 – 127.) ovat pohtineet medialukutaitoa tiedollisena ja henkisenä työkaluna, jonka avulla voidaan edistää rauhanomaisen ja harmonisen globaalin julkisuuden syntyä. Mediakasvatuksen strategiat olisi syytä olla valtioiden tehtäviä, mutta kolmannen sektorin kansainvälisellä yhteistyöllä on oma tärkeä merkityksensä.

5.1. Erilaisia koulutusmalleja maailmalle

Suomen suurlähetystö (2016) näkee koulutusmarkkinat liiketoimintamahdollisuutena suomalaiselle koulutusviennille. Koulutusta ulkomaille vie yritykset sekä oppilaitokset, lähinnä yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Tätä varten myös Itä-Suomen, Tampereen ja Turun yliopistot ovat perustaneet oman, Finland University -koulutusvientiyhtiön, joka myy akateemista koulutusta, lyhytkursseja ja konsultaatiota. Elokuvaan liittyen Viestintä- ja kehitys -säätiöllä ja Turun Diakonia-ammattikorkeakoululla on pidempikestoinen kehitys-yhteistyöprojekti yhdessä Betlehemin yliopiston kanssa. Sen päätarkoituksena on ollut mediatietojen ja -taitojen vieminen Palestiinaan. (Mäntymaa 2009.) Myös lyhyempikestoiset työpajat sopisivat kriisialueille auttamaan aiheen ja tunteiden käsittelemisessä, voimaannuttaen näin osallistujia.

Tämän tutkielman työpaja voi toimia yhtenä mallina kehitettäessä elokuvakasvatuksen lyhytkursseja maailmalle. Elokuvan tekeminen soveltuu monen ikäisten ja erilaisten ryhmien kanssa toimimiseen. Toimintaa voidaan soveltaa elokuvan perusteiden opiskelusta aina erilaisten aihepiirien käsittelemiseen. Työpajan sisältö, tyyli ja käytettävä tekniikka riippuu muun muassa ennakkoon mainituista toiveista, käytettävissä olevasta ajasta ja henkilökunnasta. Kriittisemmät ja poliittisemmät aiheetkin ovat mahdollisia, kunhan ne eivät loukkaa yhteistyökumppaneita. Toiminta perustuu kahden toimintatavan ja kulttuurin yhteensovittamiseen. Työpajoissa syntyneet elokuvat ovat sekä osallistujien ääni että PR -materiaalia toiminnasta.

Jos yhteistyötä ja toimintaa halutaan vakiinnuttaa tai siirtää toiseen maahan, toiminnan on istuttava toisen maan lakeihin, byrokraatiaan ja toimintakulttuuriin. Esimerkiksi Arabi-emiraateissa koulutusyhteistyön suunnitteluun ja markkinointiin on Suomesta osallistunut ministeritason yritysdelegaatio sekä paikallisia opetushallitusten johtajia ja ministereitä (Suomen suurlähetystö 2016). Koulutusta voi sisällyttää valmiiksi annettuihin struktuureihin joko

koulutus- tai vapaa-ajan toiminnan yhteyteen. Yksityisten koulujen perustamiseen tarvitaan hyvää paikallista tuntemusta ja byrokratian hoitamista. Pidempikestoinen toiminta vaatii todennäköisesti kouluttajien ainakin hetkittäistä asumista kyseisessä maassa ja kulttuurin sekä mahdollisesti myös kielen parempaa omaksumista. Toimintaa varten hankitaan sekä tarvittavat tilat että laitteet. Pitkäkestoisessa toiminnassa tähdätään järjestelmälliseen opetukseen, jolloin osallistujat saavat myös varmuutta tekemiseen ja pikku hiljaa he alkavat toimimaan itsenäisemmin.

Kolmantena mahdollisuutena on yksityisesti, kahden tai useamman individuaalin organisoimat koulutukset. Tällä tavoin järjestetyissä tilaisuuksissa sisältö on vapaa. Työpajoissa tehdyt asiat voivat olla mitä tahansa viattomasta leikinomaisuudesta radikaaleihin mielenilmauksiin ja omien mielipiteiden julkaisemiseen. Tällöin toiminnassa on kuitenkin hyvä olla mukana paikallisia ihmisiä, jotka tuntevat poliittisen järjestelmänsä ja tietävät, missä rajoissa voidaan toimia. Kriittisten aiheiden näkökulmasta ajateltuna työpajan tarkoitus ei ole saattaa ketään hankalaan tilanteeseen, saati sitten vaarantaa kenenkään henkeä tai saattaa ohjaajia tai osallistujia vankilaan. Jos haluaa ylittää näitä rajoja, pitää ymmärtää ottavansa tietoisien riskien ja sitä kautta mahdolliset sanktiot.

Koulutusviennissä on kuitenkin kyse liiketoiminnasta. Elokuvakasvatukselle ja työpajoille pitäisi siis kehittää levityskanava ja hinta. Toimintaa voisi kuljettaa yhteiskunnallisen yrityksen alla, osaksi valtion tuella, osaksi ulkomaan viennistä saadulla rahoituksella.

5.2. Kansainvälistyvä Suomi

Suomi on muuttunut vuosi vuodelta kansainvälisemmäksi. Maahamme on muuttanut paljon ihmisiä ulkomailta, joiden kulttuuri- ja kielitausta on eri kuin omamme. Tilanne on tuonut paljon uusia haasteita tasapainoteltaessa kasvavan rasismien ja suvaitsevan kotouttamisen välimaastossa.

Työskentely vieraisissa kulttuureissa opettaa asioita maiden kulttuurista, politiikasta, toimintaperiaatteista ja työskentelytavoista. Näitä asioita voi soveltaa myös Suomessa eri maista tulevien ihmisten kanssa työskentelyssä ja heidän kotouttamisessaan. Meille useat tavat tuntuvat itsestään selviltä ja tämän vuoksi niitä on hankalaa opettaa. Tarvitaan siis

tietoa toisista kulttuureista, jotta voidaan eroavaisuuksien kautta kertoa, miten täällä on tapana tehdä. Jos toivomme, että ulkomailta tulevat ihmiset elävät tämän maan tapojen mukaisesti, on ne heille opetettava. Kulttuuristen tapojen tunteminen helpottaa myös kohtaamista, ymmärtämistä ja sitä kautta suvaitsevaisuuden ilmapiirin rakentamista.

Opetussuunnitelmien mukaan opetuksen arvopohjaan liittyy ihmisoikeudet ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen avulla halutaan tukea maahanmuuttajien osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa, kuin myös monikulttuuristen identiteetin rakentumista. Tärkeällä sijalla on suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen kasvattaminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös useassa kohdassa monilukutaito ja mediakasvatus, jonka alle on sijoitettu myös media-ilmaisujen tekeminen. Oppilaiden todetaan tarvitsevan monilukutaitoa tulkitakseen ympärillä olevaa maailmaa ja hahmottaakseen sen kulttuurista monimuotoisuutta. Lisäksi yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittää sen ympäröivän yhteisön elämään. (ks. Opetushallitus 2014.) Nämä ajatukset tukevat mediajärjestöjen ja koulujen yhteistyötä. Toimintaan voidaan ottaa myös maahanmuuttajajärjestöjä, jolloin erilaisten kulttuurien kohtaaminen sekä vuoropuhelu laaja-alaisesti.

Elokuvapajoja voidaan hyödyntää myös kotouttamistyössä, eri maista ja kulttuureista koskevan tiedon jakamisessa sekä myyttien ja ennakkoluulojen purkamisessa. Kotilainen ja Pathak-Shelat ovat todenneet medialukutaidon antavat työkaluja itseilmaisuuksiin ja identiteetin etsimiseen sekä lasten ja nuorten hyvinvointia edistämiseen. Sen avulla voidaan kehittää myös suvaitsevaisuutta, kulttuurien välistä ymmärtämystä, kohdata erilaisia ihmisryhmiä turvallisesti ja saada harrastus. (Kotilainen & Pathak-Shelat 2014, 148; Saleh 2009, 156.) Mediakasvatuksella voidaan tähdätä myös hyvän elämän saavuttamiseen, mikä liittyy omien voimavarojen, sosiaalisen yhteistoiminnan sekä osallistumisen ja vaikuttamisen lisääntymiseen. (ks. Kupiainen 2008.)

Mediatyöskentely voi tapahtua joko maahanmuuttajien kesken tai integroituna ryhmänä valtaväestön kanssa. Näissä työpajoissa voidaan käsitellä mediakasvatukseen liittyviä teemoja, mutta myös tuottaa runsaasti kulttuuri- ja globaalikasvatusmateriaalia. Työpajoihin osallistuvat voivat kertoa esimerkiksi kokemuksiaan maahanmuutosta, muistoja kotimaistaan ja oman kulttuurinsa ominaispiirteistä. Nämä tarinat jakavat tietoa ja välittävät emootioita. Tekemiseen liittyy myös voimaannuttava näkökulma. Työpajat käyvät

myös monipuolisesta kielikylyvystä. Tavoitteena olisi intrakulttuurisuus, missä yksilöiden ja ryhmien keskinäinen kommunikointi on luontevaa ja itsestään selvää. (ks. Nissilä 2010, 21).

5.3. Jatkotutkimusaiheet

Mediakasvatus on vuosikymmenten aikana ottanut harppauksia länsimaissa, mutta tietomme toisaalta on vielä varsin hataria. Kansainvälisissä julkaisuissa löytyy mainintoja mediakasvatuksen tärkeydestä, mutta niissä esitettävä konkretia tai toiminnan haasteet ovat vähäisiä. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista laajentaa kartoitusta laajemmalle etsien käytännönläheisiä, omaan tekemiseen liittyviä, projekteja ja niiden onnistumista maailmalta.

Käytännönläheisten elokuvatyöpajojen näkökulmasta tutkimusta voisi jatkaa kahteen suuntaan. Elokuvatyöpajoja voisi tutkia joko työpajoissa valmistuneiden elokuvien kautta tai osallistujien haastattelujen pohjalta. Elokuvien kautta lähestyessä keskiössä olisi osallistujien valitsemat aiheet ja sanomat. Tällöin tutkittaisiin lasten ja nuorten omia tarinoita, heille tärkeitä aiheita ja miten niitä käsitellään. Toisen lähestymistavan keskiössä olisi osallistujien ajatukset työpajoista ja oppimiskokemukset prosessin jälkeen. Molemmista tilanteissa pitäisi etukäteen ratkaista kielimuurin aiheuttamat haasteet sekä rakentaa työpaja pidempikestoiseksi, jotta tutkimuksellinen osio mahtuisi siihen.

Kantonen on todennut osallistavan tutkimuksen vieraan kulttuurin parissa olevan valtasuhteiden kannalta epäsymmetristä. Hän toteaa tutkijan pyrkivän saamaan vieraasta kulttuurista tietoa, joka jollain tavalla palvelee tutkittavaa yhteisöä. (Kantonen 2005,39.) Yksi näkökulma tutkimukselle olisikin valita näkökulma niin, että sisältöjen ja päämäärien näkökulma palvelisi ensisijaisesti paikallisia toimijoita ja kehittäisi toimintaa kyseisillä alueilla.

Yhdyn myös Kotilaisen ja Pathak-Shelatin ajatukseen globaalista tutkimuksesta, missä etsittäisiin vastauksia maailmanlaajuisesta näkökulmasta lasten ja nuorten medialukutaidon tasosta sekä sen vaikutuksesta ihmisten hyvinvointiin ja omanarvontunnon kehitykseen. (ks. Kotilainen & Pathak-Shelat 2014, 147.) Itseäni kiinnostaa erityisesti erilaisten työpajojen ja itse tehtyjen elokuvien merkitys tekijöilleen.

6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tämän tutkielman arvioimisen kriteereinä on käytetty Heikkisen ym. Steinar Kvalen ajatuksista johdettua viiden kohdan mittaria. Nämä ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 149.)

Lisäksi käsittelen tutkimusta tulosten vahvistavuuden kautta, jonka Willberg on soveltanut Lincoln:n ja Cuban (1985) tutkimuksen arvioinnin kriteereistä (Willberg 2009).

Teoriaosuudessa esittelin länsimaisen mediakasvatuksen historiaa elokuvakasvatuksen ja oman tekemisen kautta. Lisäksi perehdyin Kiinan, Ukrainan ja Iranin mediapoliittiseen ilmapiiriin sekä mediakasvatukseen niiltä osin, kun materiaalia oli saatavilla. Peilaan näitä näkökulmia omiin elokuvatyöpajakokemuksiini. Näin ollen tutkimus läpäisee historiallisen jatkumon vaatimuksen. (ks. Heikkinen & Syrjälä 2007, 149.)

Laadullisen tutkimuksen taustalla on tutkijan ymmärrys ja vähitellen kehittyvä tulkinta. Tällöin uskottavuuden käsitettä lähestytään tutkijan reflektoinnin eli oman toiminnan kriittisen analysoinnin kautta. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen miettinyt asemaani ja tekemisieni vaikutusta läpi prosessin, sillä olen ollut itse opettajana organisoimani toiminnan keskiössä. Vaikka olenkin yrittänyt etäännyttää itseäni toiminnasta, ja muutama välivuosi toiminnan ja materiaalien analyysin välissä on toiminut etäännyttäjänä, en voi täysin karistaa subjektiivisuutta työstäni.

Ennen matkoja minulla oli oletuksia työpajojen kokonaisprosessin onnistumisesta. Oletin Kiinan ja Iranin autoritäärisyyden ja byrokratian vaikeuttavan toimintaa, Ukrainan ollessa samantyyppinen paikka tekemisen suhteen kuin Suomi. Ukrainan ja Iranin osalta ajatukset pitivät paikkaansa, mutta Kiina yllätti positiivisesti, sillä työskentelyssä ei ollut ongelmia.

Loppupäätelmissäni häivytin tutkimukseni kohdemaat, sillä niillä ei ole merkitystä yleisesti kansainvälisten projektien suunnittelussa. Käsittelin työpajojen ulkomaille viemisen mallintamista, mutta samalla pohdin ajatustemme soveltuvuutta ja länsimaisen näkökulman oikeutusta toiminnan viemisessä.

Toimintatutkimuksellinen syklisyys (ks. Heikkinen & Syrjälä 2007, 154). ei toiminut työssäni, sillä

jokaisessa maassa yhteistyökumppanini toivat muuttujia toimintaan. Uutta toimintatapaa ei voinut suunnitella matkojen välissä, sillä vastapuoli ei ollut lähettänyt edes perustietoja ajoissa. Päinvastoin kuin olisi kuvitellut, toiminta muuttui matka toisensa jälkeen haasteellisemmaksi. Sykliä välisen reflektoinnin ja kehittelyn epäonnistumiseen vaikutti myös syklien lyhyt väli. Festivaalien yhteydessä pidettyjen työpajojen välissä oli liian lyhyt aika jopa matkoilta palautumiseen, saati sitten uuden kehittelyyn.

Dialektisuusperiaatteen taustalla on ajatus, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154). Tässä tutkielmassa dialektista keskustelua käytiin tutkijan aikaisempien kokemusten, kentältä saatujen tulosten sekä teoreettisen tiedon välillä. Tällaiset työpajat ovat useamman tahon yhteistyöprojekteja, missä jokaisella vastapuolella on omat toiveensa ja realisminsa. Näin ollen ei ole olemassa yhtä tapaa rakentaa kulttuuri- ja koulutusvaihtoa. Prosessi vaatii jatkuvaa dialektisuutta sekä suhteessa omiin suunnitelmiin että kaikkien koulutusta järjestävien yhteistyötahojen vaatimusten ja haaveiden välillä.

Toimivuusperiaatteen näkökulmasta arvioimisessa keskiössä on käytännön vaikutukset ja hyödyt. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 155.) Tuloksissani esittelin erilaisia näkökohtia, joita on hyvä ottaa huomioon ulkomailla työskennellessään ja tehdessään siellä mediaprojekteja. Kolme työpajaa onnistuivat sinänsä, sillä vaikka suunnitelmat saattoivat matkan aikana vaihtua, jokaisessa saatiin valmiiksi elokuvia. Tämä vahvisti osallistujien uskoa omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Kulttuurisesta näkökulmasta onnistumisen tai epäonnistumisen määreillä ei ollut merkitystä prosessin kulun kannalta. Kaikki tapahtumat, jopa ristiriidat ja konfliktit, olivat periaatteessa tervetullutta materiaalia työhöni. Keräsin kohdemaistani teemallisia kokonaisuuksia sekä mediakasvatuksen että kulttuuristen aspektien alle. Teemoittamisen kriteerinä oli joko toistuvuus tai toisaalta yllätyksellisyys. Esittelin tuloksiani kuvailevasti. Toiminnasta esiin tulleita kokemuksia ja huomioita voi hyödyntää suunnitellessa koulutusvaihtoja. Tutkimusaineiston, menetelmien ja prosessin kuvaamisen avulla lukija voi päätellä, kuinka paljon tutkielman löydöksiä voi soveltaa muihin tutkimuskohteisiin (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154; Willberg 2009). On huomioitava, että jokainen toimija lähtee suunnittelussa liikkeelle omista taustoistaan ja tekee työtä omana persoonanaan.

Pohdi työtäni myös toimivuusperiaatteen eettisyyden näkökulmasta (ks. Heikkinen & Syrjälä 2007, 158). Autoritäärisissä maissa voi joutua tilanteisiin, missä yksinkertaiseltakin tuntuvat

asiat ovat vaikeita tai ristiriitaisia. Konfliktit eivät välttämättä liity toimijoihin vaan ne kumpuavat syvemmistä rakenteista. Kohtasin toimiessani tilanteita, joissa minun oli puntaroitava omia tuntemuksiani ja käytöstäni, sillä ymmärsin, että voisin vaikeuttaa kollegoideni asemaa. Tutkielmassani löytyy yhteistyökumppanit organisaatioina, mutta henkilöiden nimet on jätetty pois. Tämä on kuitenkin näennäistä, sillä jokaisesta työpajasta löytyy dokumentointia sekä valokuvien että videon. Kukaan yhteistyökumppaneistani ei ole jo pelkästään kielellisistä syistä lukenut tutkielman tekstiä.

Tutkimusta voidaan arvioida myös sen havahduttavuuden kautta pohtien, herättääkö se kokemuksia, ajatuksia tai tunteita (Heikkinen & Syrjälä 2007, 159.) Tutkimustulokseni on kirjoitettu kuvailevasti tutkimuspäiväkirjoja mukailen. Kuinka paljon ja millaisia tunteita työ herättää liittyy lukijan kokemuksiin kansainvälisten projektien toteuttamisesta. Prosessia on pyritty kuvailemaan niin, ettei aikaisempaa kokemusta tarvitse olla. Pohdintaosuudessa olen kirjannut ajatuksia, joita minussa heräsi työtä tehdessäni. Toivon, että pohdintani herättää ajatuksia myös lukijoissa. Linkkien kautta (Liite 2) voi seurata dokumentaatiota työpajoista sekä katsoa valmistuneet elokuvat.

Koska en löytänyt etukäteen vastaavanlaisia tutkimuksia kansainvälisistä elokuva-työpajoista, en voi tukeutua tulkinnoissani toisten tutkijoiden teksteihin. Näin tutkimustulokseni ja pohdintani eivät ole vahvistettavissa. Joitain samankaltaisuuksia on kuitenkin luettavissa yhteisötaiteen puolelta Lea Kantosen (2005) tekemästä ”Telta” väitöskirjassa.

Tämän tutkielman kenttäosuus toteutettiin toiminta edellä. Ensisijainen työni oli luoda toimivia työpajoja. Paikan päällä en ajatellut itseäni niinkään tutkijana vaan työn ohjaajana. Tallensin jokaisesta paikasta havainnointiin perustuvia päiväkirjamerkintöjä, valokuvia, haastatteluja ja videomateriaalia. Materiaalien analysointivaiheessa roolini vaihtui tutkijaksi. Laajan aineistoni ansiosta voidaan todeta, että aineistotriangulaation näkökulma ja sitä kautta tutkimuksen totuudellisuus on toteutunut. Triangulaatio -termillä viitataan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöön (Hirsjärvi ym. 2003, 218).

Tutkimuksen tekeminen minulle tässä laajuudessa oli ensimmäinen kerta. Oletin prosessin olevan helpon, sillä työpajojen pitäminen sekä Suomessa että maailmalla oli minulle tuttua. Pian huomasin, ettei tutun aiheen tutkiminen ollutkaan helppoa. Useat asiat olivat itselle niin itsestään selviä, ettei ymmärtänyt niistä kirjoittamisen tärkeyttä. Unohdin, että aihe

voisi olla jollekin toiselle tuntematon ja sitä kautta kiinnostava. Työn kirjoittaminen on opettanut paljon tutkimuksen tekemisestä, jäsentänyt toimintaani ja sitä kautta helpottaa tulevaisuudessa kansainvälisille areenoille suuntautuvaa työtä. Onko työni selkeyttänyt ajatuksiani tästä alasta ja tutkimukseni aiheesta, onkin sitten eri asia. Vastaukset eivät ole yksiselitteisiä. Tästä syystä sekä kriittinen ajattelu, että kyseenalaistava keskustelu jatkuu sekä itseni että kollegoideni kanssa. Ainoastaan varmaa on se, että itselläni on edelleenkin intohimo ja halu jatkaa kansainvälisten mediaprojektien parissa.

7. LÄHTEET

- Aaltonen, Jouko (2006) *Todellisuuden vangit vapauden valtakunnassa - Dokumenttielokuva ja sen tekoprosessi*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 70. LIKE. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Arminen, Ilkka & Alapuro, Risto (2004) *Vertailu yhteiskuntatutkimuksessa*. (Toim.) Risto Alapuro & Ilkka Arminen. Teoksessa *Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia*. Vantaa. WSOY. Dark Oy. 2004.
- Arnoldi, Jacob, Plum, Maja & Chor, Henriette (1999) *Tietoa Irakin, Iranin, entisen Jugoslavian ja Somalian koulutusjärjestelmistä*. Alkuperäisteoksesta "The System of Education in Iran" lyhentäen kääntänyt Virpi Nurmela. Suomennoksen julkaisija Työministeriö. Opetushallituksen moniste 15/2000. http://www.oph.fi/download/49223_tietoa_irakin_iranin_entisen_jugoslavian_ja_somalian_koulutusjarjestelmista.pdf (Haettu 10.10.2016)
- Ashrafi-rizi, Hasan & Ghazavi Khorasgani, Zahra & Zarmehr, Fateme & Kazempour, Zahra (2014) *A survey on rate of media literacy among Isfahan University of Medical Sciences' students using Iranian media literacy questionnaire*. *Journal of Education and Health Promotion* 2014, 3:46 Medknow Publications. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4089109/#!po=83.3333> (Haettu 1.5.2016)
- Babbie, Earl (2007) *The Practice of Social Research*. Thomson. Eleventh Edition. Tsinghua University Press.
- Bergala, Alain (2002) *Kokemuksia elokuvakasvatuksesta*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Blommaert, Jan (1991) *How much culture is there in intercultural communication?* (Toim.) Jan Blommaert & Jef Verschueren. Teoksessa *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam: J. Benjamins, 13-31.
- Brøgger, Chris (1981) *Elokuvakasvatuksen didaktiikan ja metodologian kehityssuuntia Luoteis-Euroopassa*. Teoksessa *Oulun Elokuvakeskuksen vuosikirja 3 / 1981*. Kajaani. Kainuun Sanomain Kirjapaino Oy. 1981.
- Buckingham, David (1993) *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.
- Butts, D. (1992) *Strategies for media education*. (Toim.) Cary Bazalgette, Evelyne Bevort & Josiane Savino. Teoksessa *New directions: Media education worldwide*. London: British Film Institute/Paris: CLEMI. 1992.
- Bruhn, Karl (1968) *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki 1968.
- Cameron, Nigel (1976) *The History of the Chinese Papercut* Reprinted from SACU's (Society for Anglo-Chinese Understanding) *China Now* 59 magazine 1976. <http://www.sacu.org/papercuts.html> (Haettu 16.8.2016)
- Carey, James W. (1975/1994) *Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta*. Tiedotustutkimus 2/1994. 17. vuosikerta. Vammalan Kirjapaino Oy 1994.
- CNNIC China Internet Network Information Center. (2014) *33rd Statistical Report on Internet Development in China*. January 2014. https://www.iis.se/docs/CNNIC_report.pdf (Haettu 5.4.2016)

Collier, Paul (2009) Wars, Guns, and Votes: Democracy in Dangerous Places. Harper Publishers 2009.

Constantinescu, Nicolae (2008) Iranian Tales. (Edited) Donald Haase. The Greenwood Encyclopedia of Folktales & Fairy Tales. Volume Two: G – P. Greenwood Press. USA
http://books.google.fi/booksid=w9KEk9wQPjkC&pg=PA499&lpg=PA499&dq=The+Greenwood+Encyclopedia+of+Folktales+%26+Fairy+Tales+iran&source=bl&ots=TblmFG0MXF&sig=Yopu2QJ056GbwMy5eLuiJMiyRN4&hl=fi&sa=X&ei=0aB3UuaiD4vs4wT954CQBA&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Greenwood%20Encyclopedia%20of%20Folktales%20%26%20Fairy%20Tales%20iran&f=false Greenwood Press. (Haettu 10.11.2013)

Cooper, Rosalind (2009) Critical documentry making: An action research to develop pedagogy for the 21st century. Pro gradu thesis. University of Oulu 2009.

CPJ (2015) 10 Most Censored Countries <https://cpj.org/2015/04/10-most-censored-countries.php> (Haettu 17.4.2016.)

CPJ, Ukraine (2015) 11 Journalists Killed in Ukraine since 1992/Motive Confirmed. Committee to Protect Journalists <https://cpj.org/killed/europe/ukraine/> (Haettu 17.4.2016.)

Custódio, Leonardo Da Costa (2013) Media Education for social change? MKAS3 mediakasvatuskokonaisuuden luentoesitys. Tampereen yliopisto. 21.11.2013.

Custódio, Leonardo Da Costa (2016) Favela Media Activism. Political trajectories of low-income Brazilian youth. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 2166
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99015/978-952-03-0118-7.pdf?sequence=1> (Haettu 1.8.2016)

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (1994) The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues, Thousand Oaks (Calif), Sage.

Dervin, Fred & Paavola, Heini & Talib, Mirja (2013) Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? – Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatustutkimus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa 44. vuosikerta. Kasvatustutkimuksen aikakauskirjan 150. vuosikerta. Kasvatustutkimus ja koulutus 99. vuosikerta. 3/2013.

Dewey, John (1957) Koulu ja yhteiskunta. Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino. Helsinki 1957.

Dufva, H. (2006). How people speak languages: Rethinking the role of languages in intercultural communication. (Toim.) F. Dervin & E. Suomela -Salmi. Teoksessa Intercultural Communication and Education: Finnish Perspective. Bern: Peter Lang, 33–54.

Ekhtiar, Maryam & Sardar, Marika (2004) Nineteenth-Century Iran: Art and the Advent of Modernity. http://www.metmuseum.org/toah/hd/irmd/hd_irmd.htm (Haettu 6.7.2016)

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1998.

Fedorov, Alexander V. (2012) Russia and Ukraine: Media Literacy Education Approaches. AdminEuropean Researcher, 2012, Vol.(30), № 9-3.
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2625016 (Haettu 20.4.2016)

Ferrance, Eileen (2000) Action research. Themes in education. Northeast and Island Regional Educational Laboratory At Brown University. LAB, a program of The Education Alliance.
https://www.brown.edu/academics/educationalliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf (Haettu 5.1.2017)

Forns Eskudé, Marta (2013) Hollywood Films in the Non-Western World: What are the Criteria Followed by the Chinese Government When Choosing Hollywood Film Imports? Institut Barcelona d'Estudis Internacionals (IBEI).

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2509892 (Haettu 29.4.2016)

Frau-Meigs, Divina & Torrent, Jordi (2009) Media Education Policy: Towards a Global Rationale. (Toim.) United Nations, Alliance of Civilizations. Teoksessa Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges. UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar, 2009, 14.

Freedom House, China (2014) China

<https://freedomhouse.org/report/freedom-net/2014/china> (Haettu 16.4.2016)

Freedom House, Iran (2014) Iran

<https://freedomhouse.org/report/freedom-net/2014/iran> (Haettu 16.4.2016)

Freedom House, Ukraine (2014) Ukraine

<https://freedomhouse.org/report/freedom-net/2014/ukraine> (Haettu 16.4.2016)

Freedom House (2014) The Democratic Leadership Gap 2014.

<https://freedomhouse.org/sites/default/files/FIW%202014%20Scores%20-%20Countries%20and%20Territories.pdf> (Haettu 19.4.2016)

Freinet, Celestin (1987) Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälaineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Elämäkoulu. 1987.

Geraee Narjes, Kaveh & Mohammad Hossein & Shojaeizadeh D, Tabatabaee & Hamid Reza (2015) Impact of media literacy education on knowledge and behavioral intention of adolescents in dealing with media messages according to Stages of Change. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism. 2014, 3(1):9-14 Shiraz University Medical School. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4291508/> (Haettu 1.5.2016)

Gartz, Juho (1978) Animaatioelokuvat. Suomen elokuvasäätiö. Julkaisusarja n:o 6. Hyvinkään kirjapaino oy.

Griffiths, Morwenna (1998) Educational Research for Social Justice: Getting off the Fence Buckingham, Open University Press

Haapala, Leevi (1999) Taiteilijan muuttuva rooli - yhteisötaidetta 90-luvun Suomessa.

(Toim.) Erkkilä, H., Haapala, L., Johansson, H. & Sakari, M. Hollola. Teoksessa Katoava taide. Salpausselän Kirjapaino Oy. 79-103.

Haase, Donald (2008) Slavic Tales (Ukraine). (Edited) Donald Haase. The Greenwood Encyclopedia of Folktales & Fairy Tales. Volume Three: Q – Z Greenwood Press. USA.

<https://books.google.fi/books?id=cVHhjGik0wC&pg=PA872&dq=The+Greenwood+Encyclopedia+of+Folktale%26+Fairy+Tales+Ukraine&hl=fi&sa=X&ved=0ahUKEwjy66id47OAhWRZpoKHfR7ALcQ6AEIJDA#v=onepage&q=The%20Greenwood%20Encyclopedia%20of%20Folktales%20%26%20Fairy%20Tales%2C%20Ukraine&f=false> Greenwood Press. (Haettu 10.11.2013)

Haibo, Zhang (2014) Apple generation of the media literacy education research and practice.

Power point esitys Kiinassa, Pekingissä 8.5.2014 pidetyssä seminaarissa: International forum on the development of children's film.

Hakkola, Kirst & Laitinen, Sirkka & Ovaska-Airasmaa, Mirja (1991) Lasten taidekasvatus.

Helsinki. Kirjayhtymä. 1991.

- Hantrais, Linda (1995) Comparative Research Methods. Social Research Update. Issue 13. Department of Sociology, University of Surrey. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU13.html> (Haettu 3.1.2017)
- Heikkinen, Hannu L.T & Syrjälä, Leena (2007) Toimintatutkimuksen arviointi. (Toim.) Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä. Teoksessa Toiminnasta Tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki. 2007.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2010) Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. (Toim.) Juhani Aaltola & Raine Valli. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-Kustannus. Juva 2010.
- Helke, Susanna (2006) Nanookin jälki – Tyyli ja metodi dokumentaarisen ja fiktiivisen elokuvan rajalla. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 65, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hiltunen, Mirja & Jokela, Timo (2001) Yhteisön toiminta taiteena – muutos teoksena. Teoksessa Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4. 12-21
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2005) Tutki ja kirjoita. Vuonna 1997 kirjoitetun kirjan 11. painos. Kirjayhtymä Oy. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.
- Hobbs, Renée (1998) The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. Journal of Jommunication. Winter 1998. Vol 48, No 1, 16-32. https://cmap.helsinki.fi/rid=1GHKZ2SRy-1MFXNK5-25X/hobbs_1998.pdf (Haettu 16.08.2016)
- Hughes, Christina (2010) An Introduction to Qualitative Research. Department of Sociology. University of Warwick. (Edited) Blaxter, Loraine, Hughes, Christina and Tight, Malcolm. Teoksesta: How to Research, Buckingham, Open University Press (2nd Edition). http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/hughes/researchprocess/an_introduction_to_qualitative_research.docx. (Haettu 3.1.2017)
- Huotari Tauno-Olavi (1994) Kulttuurin bambuesirippu. Ajattelun eroja ja kommunikaation vaikeuksia kiinalaisen ja läntisen kulttuurin välillä. Kiina sanoin ja kuvin 2/1994. <http://www.kiinaseura.fi/?p=130> (Haettu 6.10.2016)
- Ivanov, Yuiry (2013) Henkilökohtainen tiedonanto liittyen Ukrainan elokuvatyöpajatoimintaan. Kiev 20.9.2013.
- Jacobs, Lewis (1971) Precursors and Prototypes. (Toim.) Lewis Jacobs. Teoksessa The Documentary Tradition. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Jiang, X. (2006). Towards intercultural communication: from micro to macro perspectives. Intercultural Education, 17 (4), 407- 419.
- Jing, Li (2008) Chinese Tales. (Edited) Donald Haase. The Greenwood Encyclopedia of Folktales & Fairy Tales. Volume One: A – F. Greenwood Press. USA. <https://books.google.fi/booksid=Jdx2fhPM1XIC&printsec=frontcover&dq=The+Greenwood+Encyclopedia+of+Folktales+and+Fairy+Tales+volume+1&hl=fi&sa=X&ved=0ahUKEwjqrC6O7OAhWrKJoKHdUZBR4Q6AEIjAA#v=onepage&q=The%20Greenwood%20Encyclopedia%20of%20Folktales%20and%20Fairy%20Tales%2C%20volume%201&f=false> (Haettu 10.11.2013)
- Jokinen, Kimmo & Kovala, Urpo (2004) Laadullinen vertaileva tutkimus. (Toim.) Risto Alapuro, Ilkka Arminen. Teoksessa Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia. WSOY.
- Juntunen, Max (1999) Lähtökohtia elokuvateoksen sisällön ja rakenteen tarkasteluun. (Toim.) Matti Välimäki. Teoksessa: Elävästi kuvaa – kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta.

BTJ kirjastopalvelut / Elokuva ja televisiokasvatuksen keskus ry, ETKK. Helsinki. Gummerrus Kirjapaino Oy. Saarijärvi. 1999.

Juntunen, Max (2011) Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. (Toim.) Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen. Teoksessa: Liikkuva uva: muuttuva opetus ja oppiminen. Julkaisija Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 2011. [Http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4270-0](http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4270-0) (Haettu 10.11.2015)

Jyväskylän yliopisto | Koppa. Vertaileva tutkimus.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/vertaileva-tutkimus>
(Haettu 19.11.2013)

Kallio, Jyrki (2014) Mestari Kongin keskustelut. Kungfutselaisuuden ydinolemus. Suomentanut ja toimittanut Jyrki Kallio. Gaudeamus. 2014.

Kantonen, Lea (2005) Telтта - Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A54. Like. 2005.

Karvonen, Erkki (2002) Välähdys elokuvan historiaa. Johdatus viestintätieteisiin.
<http://viesverk.uta.fi/johdviest/viestistoria/lisavalahdys.html> Päivitetty vuonna 2005. (Haettu 21.5.2013)

Kejonen, Pentti (1977) Aineistoa elokuvakasvatukseen. Oulun elokuvakeskuksen julkaisusarja n:o 2. Oulu. 1977. Kainuun Sanomain Kirjapaino. Kajaani.

Kekkonen, Jukka (2008) Vertailevan tutkimuksen haasteista. Tieteessä tapahtuu 3 – 4 / 2008.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (1988) The action research planner. (3rd ed.). Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kettunen, Juhani & Kiviniemi, Kari & Kurkela, Lauri & Laitila, Rauno & Lehtelä, Pirjo-Liisa; & Nissilä, Säte-Pirkko & Pietilä, Martti & Remes, Pirkko & Viitala, Tuulikki (2007) Oppimisenäkemykset <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Oppimisenakemys/html/humanistinen.html>
(Haettu 1.6.2016)

Kivikuru, Ullamaija & Kotilainen, Sirkku (1999) Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa. (Toim.) Sirkku Kotilainen, Mari Hankala, Ullamaija Kivikiuru. Teoksessa Mediakasvatus. Oy Edita Ab. Helsinki. 1999.

Kotilainen Sirkku (1999) Mediakasvatuksen monet määritelmät. (Toim.) Sirkku Kotilainen, Mari Hankala, Ullamaija Kivikiuru. Teoksessa Mediakasvatus.Oy Edita Ab. Helsinki. 1999.

Kotilainen, Sirkku (2002) Viestintäkasvatus
<https://viestintatieteet-wiki.wikispaces.com/Viestint%C3%A4kasvatus> (Haettu 1.6.2016)

Kotilainen, Sirkku (2007) Mediakulttuuri nuorisotyössä. (Toim.) Tommi Hokkala ja Anna Sell. Teoksessa Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustajat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisoverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki. Hakapaino Oy. 2007.

Kotilainen, Sirkku (2012) Mediakasvatuksen kehitystä ja käsitteitä. Luento Tampereen Yliopistolla 18.9.2012.

Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2013) Cultures of Media and Information Literacies among the Young. South-Nort Viewpoints. (Toim.) Ulla Carlsson & Sherri Hope Culver. Teoksessa Media and Oformation Literacy and Intercultural Dialogue. MILID Yearbook 2013. Nordicom, Göteborg.

- Kotilainen, Sirkku & People. Pathak-Shelat, Manisha (2015) Media and Information Literacies and the Well-being of Young Compaarative Perspectives. (Toim.) Sirkku Kotilainen & Reijo Kupiainen. Teoksessa Reflections on media Ecuction Futures. Contributions to the conference media education futures in Tampere, Finland 2015. Nordicom.
- Krasnyi, J.E & Kudrjukova, L.I (1990) Multfim rukami detej. (suom. "Animaatio lasten tekemänä.") Alkuperäiskielestä suomentanut Laura Seppi ja kielen muokannut Maikki Kantola. Suomennettu vain omaan käyttöön. Moskova 1990.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. (Toim.) Reijo Kupiainen, Heikki Kynäslahti, Miika Lehtonen. Teoksessa Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki. Mediakasvatusseura.
- Kupiainen, Reijo (2008) Design-näkökulma mediakasvatukseen. (Toim.) Lairio, Marjatta, Heikkinen, Hannu, L.T. & Penttilä, Minna. Teoksessa Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 125-135.
- Kurki, Leena (2000) Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino. 2000.
- Kuula, Arja (2006) Toimintatutkimus. Luku 5.5. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Tampere.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html
http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf (Haettu 10.11.2013)
- Laiho, Katri (2005) Elämäni paras päivä koulussa. Osa 1: Mitä kuuluu mediakasvatus; Osa 2: Taikalamppumenetelmän opas. Oulun Yliopisto. Kirjallisuus ja elokuvantutkimus. Pro gradu -työ.
- Laitinen, Sirkka (2007) Kuvaa ymmärtämään – visuaalisen mediatajun ja -taidon opettamisesta. (Toim.) Reijo Kupiainen, Heikki Kynäslahti, Miika Lehtonen. Teoksessa Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki. Mediakasvatusseura.
- Laybourne, Kit (1998) The Animation Book. A complete guide to animated filmmaking – from flip-books to sound cartoon to 3-D animation. New digital edition. Three River Press. New York. 1998.
- Lee, Alice Y. L. (2010) Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966655.pdf> (Haettu 25.4.2016)
- Leppänen, Anneli (2015) Erilaisia ihmiskäsityksiä. Puolalanmäen koulu ja lukio, Turku. Opetushallitus. http://www02.oph.fi/etalukio/uskonto/kurssi3/pu_3_1_3.html (Haettu 27.8.2016)
- Luoma, Pentti (2006) Johdatusta kvalitatiiviseen vertailevaan analyysiin. Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/sosiologia/node/5047> (Haettu 6.1.2017)
- Masterman, Len (1989) Medioita oppimassa - mediakasvatuksen perusteet. Kansan Sivistystyön Liitto. Hakapaino. Helsinki. 1989.
- Masterman, Len (1994). A Rationale for media education. (Toim.) Len Masterman & Francois Mariet. Teoksessa: Mediaeducation in 1990's Europe. Council of Europe Press: Strasbourg.
- McTaggart, Robin. The Mission of the Scholar in Action Research
https://www.researchgate.net/publication/251183873_The_Mission_of_the_Scholar_in_Action_Research
<http://www.aral.com.au/whyar/McTaggart.pdf> (Haettu 5.1.2017)
- Merilampi, Ritva-Sini (2014) Mediakasvatuksen perusteet. Avain. BTJ Finland Oy. Helsinki.

Hansaprint, Vantaa 2014.

Mirrazavi, Firouzeh (2009) Persian Miniature
http://www.iranreview.org/content/Documents/Persian_Miniature.htm (Haettu 6.7.2016)

Mäntymaa, Eero (2009) Mediataitoja pakolaisleirin nuorille Betlehemissä. Ulkoministeriön kehitysviestintä. Global.Finland. Uutiset, 26.5.2009
<http://global.finland.fi/public/default.aspx?contentid=164883&nodeld=80> (Haettu 26.4.2017)

Niemi, Hannele (1995) Active learning in preservice teacher education. (Toim.) Viljo Kohonen, & Hannele Niemi. Teoksessa: Towards new professionalism and active learning in teacher development : empirical findings on teacher education and induction. Tampere : University of Tampere, 1995. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A).

Niemi, Petri (2012) Tekemällä oppii. Mediakasvatusta Ylen Mediabussi-hankkeessa vuonna 2012. Tampereen yliopisto. Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Pro gradu.

Nissilä, Leena (2010) Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. (Toim.) Pirjo Immonen-Oikkonen ja Anne Leino. Teoksessa Monikulttuurinen koulu yhteisö. Opetushallitus. 2010.

Nykänen, Katja (2010) Nauretaan yhdessä! Taikalamppu-elokuvatyöpaja maahanmuuttajien mediakasvatuksessa. Viestinnän koulutusohjelma. Radio- ja tv-ilmaisu. 18.11.2010. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Näränen, Pertti (1999) Elokuvaanalyysi luokanopetuksessa. (Toim.) Sirkku Kotilainen, Mari Hankala, Ulla Maija Kivikiuru. Teoksessa : Mediakasvatus. Oy Edita Ab. Helsinki. 1999.

Ojala, Mikko (1993) Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Kirjayhtymä. Helsinki. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 1993.

OKM (2013) Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio: Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi.
<http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-238-8> (Haettu 30.4.2017)

Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (Haettu 27.4.2017)

Patrikainen, Risto (1993): Freinet-pedagogiikka - ympäristöön orientoiva opetus. (Toim.) Pirjo Stähle. Teoksessa Pedagogisia vaihtoehtoja. Painatuskeskus Oy. Vantaan Täydennyskoulutuslaitos. Helsinki. 1993.

Peda.net. Kungfutselaisuus. e-Opin oppikirjat. Euskonto 7: Lähimmäinen & uskontojen maailma. 6. Kiinan uskonnot <https://peda.net/sastamala/sylvaan-koulu/e-opin-oppikirjat/lahimmainen-ja-uskontojen-maailma/6-kiinan-uskonnot/kungfutselaisuus2> (Haettu 7.1.2017)

Perez, Ralph David (2007) A Philosophy of Film Education. Simon Fraser University. Doctor of Philosophy in the Faculty of Education. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.3020&rep=rep1&type=pdf> (Haettu 28.4.2016)

Pieters, J.M.I (1965) Johdatusta elokuvakasvatukseen. Otava. Helsinki. 1965.

Pietilä, Veikko (1990) Viestintäkasvatuksen perustoja etsimässä. (Toim.) Armi Mäki-Tuuri ja Airi Vilhunen. Teoksessa Viestit ja kasvattajat. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVII. Hakapaino. Helsinki. 1990

Qinyi Tan & Qian Xiang & Jingya Zhang & Luyan Teng & Jiali Yao (2012) Media Literacy Education in Mainland China: A Historical Overview. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 2, No. 4, August 2012
<http://www.ijiet.org/papers/158-T10012.pdf> (Haettu 27.4.2016)

Rahja, Rauna (2016) Mediakasvatuksen sosiaalisia representaatioita tapailmassa. Näkemyksiä eurooppalaisilta asiantuntijoilta. Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Viestinnän, median ja teatterin yksikkö.

Routio, Pentti (2015) Toimintatutkimus. Taideteollinen oppilaitos: Virtuaaliyliopisto. Päivitetty 23.4.2015.
http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/153_ohjaava.html#toimutk (Haettu 7.11.2015)

RSF (A) 2013 World press freedom map. Reporters Without Borders. World Press Freedom Index. <https://rsf.org/en/news/2013-world-press-freedom-index-dashed-hopes-after-spring>
(Haettu 5.9. 2014)

RSF (B) Reporters Without Borders. Netizens Imprisoned,” Press Freedom Barometer, <http://en.rsf.org/press-freedom-barometer-netizens-imprisoned.html?annee=2014>. (Haettu 5.9. 2014)

RSF (C) Reporters Without Borders - Details about Islamic Republic of Iran. <https://index.rsf.org/#!/index-details/IRN> (Haettu 5.9. 2014)

RSF (D) Reporters Without Borders - Details about China. <https://rsf.org/en/china> (Haettu 5.9. 2014)

Ryan, Thomas. G; Aquino, A.M; Berry D; Clausen, K. & Wideman R.L. (2008) Elementary Professional Development within a ‘Practical’ Action Research Effort to Improve Student Literacy. An On-line Journal for Teacher Research. Networks: Vol. 10, Issue 2. <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/viewFile/160/175> (Haettu 17.1.2017)

Räsänen, Marjo (2008) Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Räsänen, Marjo (2009) Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Taide ja taito – Kiinni elämässä! Opetushallituksen TaiTai, Taide- ja taitokasvatusmoniste. 2/2009. Edita Prima Oy. Helsinki 2009. http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf (Haettu 28.8.2016)

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Haettu 12.9.2016 ja 4.2.2017)

Saleh, Ibrahim (2009) Media Literacy in MENA: Moving beyond the Vicious Cycle of Oxymora. (Toim.) United Nations, Alliance of Civilizations. Teoksessa Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges. UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar. 2009.

Scheuer, Marc (2009) Foreword. (Toim.) United Nations, Alliance of Civilizations. Teoksessa Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges. UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar. 2009.

Seppänen, Anne (2005) Rajapintoja mediakasvatuksen maailmankaikkeuteen. Hallituksen politiikkaohjelmat. Kansalaisvaikuttaminen. Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005. Edita Prima Oy.

Silver, Aviva (2009) Foreword - A European Approach to Media Literacy: Moving toward an Inclusive Knowledge Society. (Toim.) United Nations, Alliance of Civilizations. Teoksessa Mapping

Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges. UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar, 2009.

Starck, Margaretha (1996) Kotkat eivät käytä portaita: käytännön freinetpedagogiikkaa. Arator Oy. Helsinki. Vammalan Kirjapaino Oy. 1996.

Suomen freinetpedagoginen yhdistys. Freinetpedagogiikka. Elämäkoulu – Livets Skolan ry. Suomen freinetpedagogisen yhdistyksen verkkosivut. <http://elamankoulu.nettisivu.org/etusivu/> (Haettu 8.6.2013)

Suomen suurlähetystö, Abu Dhabi. Arabiemiraateissa merkittäviä liiketoiminta-mahdollisuuksia suomalaiselle koulutusviennille. Edustustojen raportit, 8.11.2016 <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=353991&contentlan=1&culture=fi-FI> (Haettu 28.4.2017)

The Economist. Democracy Index 2014 https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=Democracy0115 (Haettu 21.4.2016)

Tornero, JÓse Manuel Pérez & Varis, Tapio (2010). Media literacy and new humanism. <http://ru.iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> (Haettu 20.2.2017)

Tuormaa, Jussi (1994) Koulu ja kulttuurin kuvallistuminen. (Toim.) Ritva-Sini Härkönen. Teoksessa Viestintä ja kasvatus - mediapedagogisia vaihtoehtoja. Suuntana oppimiskeskus. Opetushallitus. Painatuskeskus Oy. Helsinki. 1994.

Turja, Tuomo (1992) Mediakasvatuksen myytit ja myyttinen mediasuhde. Mediaviestinnän ja viestintäkasvatuksen tieteidenvälistä arviointia. Julkaisuja. Sarja A 78 / 1992. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Jäljennepalvelu. Tampere. 1992.

Tynjälä, Päivi (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimis-käsityksen perusteita. Kirjayhtymä Oy. Helsinki. Tammer-Paino Oy. Tampere. 1999.

Ukraine today (2016). Exploring Pysanka: Art of the Ukrainian decorative Easter egg <http://uatoday.tv/society/exploring-pysanka-art-of-the-ukrainian-decorative-easter-egg-608160.html> (Haettu 6.7.2016)

UN, United Nations. Universal Declaration of Human Rights. Finnish version. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin> (Haettu 17.8.2016)

Unesco, shadow puppetry. Chinese shadow puppetry. China. Inscribed in 2011 (6.com) on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/chinese-shadow-puppetry-00421> (Haettu 14.4.2014.)

Unesco: China. Country Profiles: China <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?Code=CHN®ioncode=40515> (Haettu 14.4.2016)

Unesco: Iran. Country Profiles: Iran <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?Code=IRN®ioncode=40535> (Haettu 14.4.2016)

Unesco: Ukraine. Country Profiles: Ukraine <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?Code=UKR®ioncode=40530> (Haettu 14.4.2016)

Varis, Tapio (2015) Mediakasvatuksen kasvava merkitys. (Toim.) Isabella Holm & Rauna Rahja. Teoksessa Minne Menet, mediakasvatus? Mediakasvatusseuran 10 -vuotisjulkaisu.

Vuorinen, Ilpo (2001) Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän

ohjaajille. Tampere: Kirjatalo Resurssi.

Väkevä, Lauri (2004) Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys. John Dewey'n naturalistisessa paradigmassa. Oulu: Oulu University Press.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273109.pdf> (Haettu 7.11.2013)

Wells, Paul (1998) Understanding animation. Routledge. London / New York.

Willberg, Eeva (2009) Laadullisen aineiston luotettavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityspedagogiikan yksikön luontomateriaalia.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen> (Haettu 2.2.2017)

Worldometers 2016 Internetin käyttäjiä maailmassa <http://www.worldometers.info/fi/> (Haettu 17.5.2016)

Zeichner, Kenneth M & Liston, Daniel P. (1987) Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 56: 23-48. http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner&Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf (Haettu 5.1.2017)

Yanqui, Zhang (2013) Henkilökohtainen haastattelu Pekingissä, Kiinassa 18.9.2013.

Yanqui, Zhang (2014) Media Literacy in China. Research, Practices and Challenges. (Toim.) Sirkku Kotilainen ja Reijo Kupiainen. Teoksessa Reflections on media education futures. The International Clearinghouse on children, youth & media at Nordicom, University of Gothenburg. Yearbook 2015.

8. LIITTEET

Liite 1. TYÖPAJOISSA SYNTYNEET ELOKUVAT

Työpajoissa valmistuneet elokuvat on löydettävissä Internetistä englanninkielisin tekstityksin seuraavien linkkien alta:

KIINA

Kiinan työpajassa syntynyt ”Legenda Sipingin vuoren synnystä”, 四平半拉山使的昕决, kertoo jumalten mittelöiden seurauksena Sipingin alueelle muodostuneesta joesta ja vuorijonosta. ”Legenda lähteen voimasta”, 仙洗泉的昕决, on tarina Sipingin lähistöllä olevan Tashan kylän viljavuudesta sekä taianomaisesta hevosesta. Animaatioiden taustalla olevat käsikirjoitukset edustivat aiheiltaan perinteisiä kiinalaisia kansantarinoita. (ks. Jing 2008.) Dokumentintekijöitä syntyi kaksi elokuvaa. Nuorten ryhmä teki elokuvan ”Sankareiden kaupunki”, 英雄城, jossa esitellään kotikaupunkia ja ympäristönsuojelullisia asioita. Nuorempien ryhmän elokuvassa, ”Arvosta eläimiä”, 珍江吵物, pohdittiin, miten heidän pitäisi huolehtia eläinten elinympäristöstä. Kiinassa ulkopuoliset tahot työstivät myös kaksi työpajoista kertovaa dokumentaatiota.

Valokuvat:

https://www.facebook.com/pg/Videootit-ry-Videovankkuri-261749917219942/photos/?tab=album&album_id=581080438620220

仙洗泉的昕决 | THE LEGEND OF FAIRY HORSE SPRING | LEGENDA LÄHTEEN SYNNYSTÄ

China - Finland | 2013 | Animation | 1'36" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The story of the spring in the village of Tashan and the magical horse.

Chinese folk story.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=B7UhddJca-k>

四平半拉山使的昕决 | THE LEGEND OF HALF MOUNTAIN IN SIPING | LEGENDA SIPINGIN VUOREN SYNNYSTÄ

China - Finland | 2013 | Animation | 6'40" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The story of heavenly disagreements that lead to the creation of the mountains and the river in Siping area.

Made by students from Siping No.3 Senior High School during the 12th China International Film Festival workshop.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UULHmqzRQe4>

四平半拉山使的昕决 | THE LEGEND OF HALF MOUNTAIN - Festival version |

China - Finland | 2013 | Animation | 2'40" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Edited by: University of Art in Changchun.

People from Jilin University edited the festival version of animation made by students from Siping No.3 Senior High School.

In the early days people were suffering because of the fights of Gods and Kings. Mountains were falling down and turning to God Tree Mountain. Is one and a half kilometre south of the gate to Half Mountain which is known as a Wuding Mountain today.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=eOjhLLIhyAE>

英雄城 | THE CITY OF HEROES | SANKAREIDEN KAUPUNKI

China - Finland | 2013 | Documentary | 3'55" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The city of Siping is called the city of the heroes. It has a important role in history of China, but now it's important to look after some environmental issues.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=2cSICSrn5O4>

珍江吵物 | VALUE THE ANIMALS | ARVOSTA ELÄIMIÄ

China - Finland | 2013 | Documentary | 3'25" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Many of the animals are cute, so we have to take care of their living environment.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=v-oVNsds8SWw>

FILM WORKSHOP IN SIPING WITH MAIKKI KANTOLA

China - Finland | 2013 | Documentary | 1'36" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Made by: University of Art in Changchun

Six days, 18 children and young people, four facilitators from Siping, China and Maikki Kantola from Finland – together they created two animations and two short documentaries.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=D5dwYgDS5k4>

FILM WORKSHOP DOCUMENTARY (2) FROM SIPING

China - Finland | 2013 | Documentary | 6'19" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Made by: China Children's Film Association

In September 2013 during the 12th China International Children's Film Festival China Children's Film Association, Videootit, CIFEJ and the School bureau of Siping organised a film workshop in Siping No.3 Senior High School in Siping, China. Maikki Kantola from Finland was invited to run it. During the six days four different groups were working on animations and documentaries.

YouTube: <https://youtu.be/VzZIVEzSFuU>

UKRAINA

Ukrainassa syntyi kaksi animaatiota, yksi dokumentti ja kaksi fiktiota. Animaation taustoina oli kansanperinteeseen liittyvät tarinat taikuudesta ja ihmeistä. (ks. Haase 2008.) "Rechenkan munat", *ЯЄЧКО РЕЧЕНЬКИ*, kertoo hanhesta ja naisesta sekä upean koristeellisista munista. Palatekniikan lisäksi elokuvassa hyödynnettiin esineanimaation keinoja. Alku- ja lopputekstit toteutettiin ukrainalaiseen tyyliin ornamenttiraamein ja hahmojen asut saivat koristeekseen traditionaalisia nauhoja. "Lehmän pää", *ГОЛОВА КОРОВИ* on Tuhkimo satua muistuttava maaginen ja opettavainen kertomus hyväsydämisyyden voimasta. Fantasia ja todellisuus -dokumentti selvittää keksittyjen tarinoiden avulla katsojilleen jotain tärkeää ihmiskunnasta. Fiktiivinen elokuva "Olipa kerran syyskuussa", *ЯКОСЬ У ВЕРЕСИ*, on tarina rikollisista ja sankareista. "Osajako", *Кастуня*, kertoo miehestä, joka joutuu ihmettelemään sokkeloisessa studiossa mennessään

esiintymään. Lisäksi festivaalista tehtiin dokumentaatio, mikä sisältää myös osuuden työpajan toiminnasta.

Valokuvat:

https://www.facebook.com/pg/Videootit-ry-Videovankkuri-261749917219942/photos/?tab=album&album_id=600361590025438

ГОЛОВА КОРОВИ | COW'S HEAD | LEHMÄN PÄÄ

Ukraine - Finland | 2013 | Animation | 5'32" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The Ukrainian folk tale about Oksana who suffers from her step-mother's cruelty. A mysterious creature is knocking at her door.

Українська народна казка про Оксану, яка страждає від жорстокості своєї мачухи. Містична істота стукає до неї у хату.

YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=TGfX_oWo_TM

ЯЄЧКО РЕЧЕНЬКИ | RECHENKA'S EGGS | RECHENKAN MUNAT

Ukraine - Finland | 2013 | Animation | 3'22" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The Ukrainian folk tale about an old woman, a goose and eggs.

Українська народна казка про бабусю, гусочку та яєчка.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=qszu5mrol1g>

Фантазия и реальность | FANTACY AND REALITY | FANTASIA JA TODELLISUUS

Ukraine - Finland | 2013 | Documentary | 5'20" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The film about fantasy and reality. Through the invented stories children find out something important for the whole mankind.

Фільм про фантазію та реальність. За допомогою вигаданих історій діти винаходять щось важливе для усього людства.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ztK94pKoRqY>

ЯКОСЬ У ВЕРЕЧИ | IT HAPPENED IN SEPTEMBER | OLIPA KERRAN SYYSKUUSSA

Ukraine - Finland | 2013 | Live Action | 5'20" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

A story about crime and heroes.

Історія про злочин та героїв.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=7JkNqdH7KJs>

Кастинг | CASTING | OSAJAKO

Ukraine - Finland | 2013 | Live Action | 8'06" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The young actor comes to the TV studio because of casting. For some reason it's so difficult to find a right door.

YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=_J1umd4fQfM

FILM WORKSHOP IN KHARKIV / UKRAINE AS A PART OF CIFEJ'S DAY

Ukraine - Finland | 2013 | Documentary | 7'35" | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Made by: Dytiatko festival

In 2013 Maikki Kantola from Finland (Videootit) travelled to Kharkiv to run a documentary and animation workshop. The workshop was organised during the The 5th International Children's TV festival "Dytiatko" and it was a part of CIFE's days in Ukraine.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vsgFllwo7Qo>

IRAN

Iranin työpajassa valmistui kaksi animaatiota. ”Muurahainen itkee. Miksi muurahainen itkee?”, مورچه اشکریزون. چرا اشکریزون؟, on runomuotoon kirjoitettu ja toistoon perustuva tarina (ks. Constantinescu 2008.) väärinymmärryksestä ja siitä kuinka kaikki vaikuttaa lumipallo-efektin tavoin kaikkeen. Elokuvan miljöö luotiin piirtäen mahdollisimman autenttisia kuvia entisajan Iranista. ”Mushkil Gushan taikuus”, معجزه آجیل مشکل گشا, kertoi kuninkaalliseen Isfahanin kaupunkiin sijoittuvan puunhakkaajan perheen tarinan. Mushkil Gusha on pähkinöihin liittyvä uskonnollinen traditio, jonka tarkoituksena on saavuttaa jotain hyvää. Myös muslimien pyhään mieheen, profeetta Khidr:iin, yhdistettyä tarinaa on kerrottu perjantai-iltaisina, joka on Iranin pyhäpäivä. Mushkil Gusha -tarinassa hahmojen vaatetukseen käytettiin oikeita kankaita. Tämän lisäksi työpajasta tehtiin ryhmän omalla työpanoksella dokumentaatio.

Valokuvat:

https://www.facebook.com/pg/Videootit-ry-Videovankkuri-261749917219942/photos/?tab=album&album_id=594732010588396

مورچه اشکریزون. چرا اشکریزون؟ | THE ANT IS CRYING – WHY IS IT CRYING? | MUURAHAINEN ITKEE - MIKSI MUURAHAINEN ITKEE

Iran - Finland | 2013 | Animation | 5'54" | 16:9 | 10 – 13 y | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

The story reminds children of unanimity in a cute, rhythmical way. All of the characters get upset and try to help when one of them is in trouble.

YouTube: <https://youtu.be/zVhE1gH-yLg>

معجزه آجیل مشکل گشا | THE MAGIC OF MOSHKEL GOSHA NUTS | MOSHKEL GOSHAN TAIKUUS

Iran - Finland | 2013 | Animation | 5'00" | 16:9 | 10 – 13 y | Videootit ry | videootit@videootit.fi |

Following the believe of Mushkil Gusha, if you share these nuts every friday for someone in need, it will also help you.

YouTube: <https://youtu.be/RzS4DLC8DTU>

Liite 2: ETUKÄTEEN LÄHETETTY KIRJE - WORKSHOP PLAN

IN GENERAL

- ° There is three possibilities to organize the workshop:
 - A) Me going to the school and work with one class
 - B) Group of people coming to one place every day
 - C) Camp, kids living there
- ° How many workshops we are going to have / and for whom?
 - Do you want to have one workshop for adults / tutors and one for children... or only for children / young people?
- ° Is it possible to start the workshop before the festival days?
 - Four days is quite short time.
 - Is it a plan to get the animations ready to show in the festival?
 - If yes, there we should start at least 6 – 7 days before the screening.

THE SIZE OF THE GROUP

- ° This plan is based the idea that we use only the equipment I'm brining with me ...
... if we have more equipment from your side, we can have bigger group.
It's also possibility that 2 x groups are making animations and 1 – 2 groups are making eater documentary (or short live action) – but again, we need extra cameras + computers with editing software for that...
- ° One animation = 5 – 6 people → two animations, max 12 people
- ° If you can find 2 x video cameras + 2 x computers + editing software, then 20 people is fine.
 - 10 people makes 2 animations
 - 10 people makes 2 documentaries.

PLACE FOR THE WORKSHOP

- ° Where the workshop is taking place?
- each group need a table to sit around and make cut outs.
(They might need some plastic to cover tables.)

- We also need some extra tables for the materials.
- We will work on a floor, so it's good if the room does NOT have a wall to wall carpet
 - we need to stick our background to the floor with blue tack and it's not possible if the floor is covered with the wall to wall carpet
- If it's possible to find also a extra, quiet room for our recording, thats excellent
- It's good if it's possible to make the room darker with the curtains while we are shooting the animations → then we don't get so many unwanted shadows and glitter

EQUIPMENT

- ° I will bring with me:
 - 2 x laptop (mac)
 - Programs:
 - Dragon frame (for the animation)
 - Photoshop (for the pictures)
 - Adobe Premiere Pro (for editing)
 - 2 x still cameras + 2 x batteries (shooting the animation)
 - Zoom4 → for recording music and sounds.
 - 2 x electricity adapters
- ° Is it possible to find from you:
 - Computer / laptop with internet access
 - Also extra photoshop program might be useful
 - If the computer has an editing program, that's even better
 - It can be either pc or mac (premiere pro / final cut)
 - 3 x tripod (for the cameras)
 - Extra still camera (for the documentation)
 - Video camera – handy cam (no need to be a professional one) (for the documentation + perhaps for some extra short film shootings)
 - Lights (one for each animation = 2)
 - 3 x headphones with small plug
 - At least 4 x extension leads - each film / equipment needs one with at least 3 – 4 sockets
 - Electricity adapter for each equipment
- ° With 2 cameras and 2 laptops we can make 2 x animations
 - If you have a possibility to find extra equipment, we can make more films.
 - Perhaps some of the kids could also make documentaries or live action films? But then we need cameras and computers with editing software for that.
 - Each film needs one equipment set (camera, computer, editing software)

TUTORS = adults

- ° Is it possible to get some tutors to help during the workshop?
- ° they should need to speak english
- ° needs to be interested in media + art education
- ° needs to be there the whole workshop hours

- + some extra hours after that to prepare next day.
- ° its good if at leas some of those could be able to edit.

CHILDREN | YOUNG PEOPLE

- ° Who are there?
- ° What age group you were thinking of?
 - I can work with all possible age groups, but since we do not have the same language, older teenager might be better - from 13 until.....
 - Can young people speak english?
 - (well, I did animation in Japan with the group of kids age 8 – 10 and it was fun, so language it's not a problem – but we had translator)

FOOD

- It's need to organize a lunch for all and some snacks / drinks for kids during the day and cofffffeeeeeeeeeee for me.....

STORIES

- ° I was thinking that the animations could be based on the folktales from your country.
 - It would be interesting to do stories written by the participants, but if we have a language barrier, ready (and ready translated) stories are much easier.
- ° Can you find some stories from that area – those can be folk stories or based on the history of the area or myths – but those can't be no longer than a page of A4 (I can also go to the library or find some from the internet, but then those are not area connected)
 - If you find stories, can you send those to me translated in English (perhaps 4 stories)
 - I can also send you some possibilities.

MATERIALS

- ° I don't bring any materials from Finland – it's better to buy those when I'm there with you
 - That will happen one or two days before the workshop.
 - If you / school have some of these, perhaps you / they can bring those with them
- cardboard (many colors, size A0 or A1) + smaller sizes.
- scissors (many – one for the child)
- Blu-tack (that I might need to buy from Finland)
- Doct tape
- Pens, pencils, colors, crayons
- Silk paper (if we make silhouette animation)

ELECTRICITY

- ° I need to know before I travel, what kind of electricity system you have:
 - we, in Finland, have 220V and two pins system, so all the equipment I have with me have electricity cables with two pins.

MUSIC

- Can we find a person who can play folk music for animations.
- Or can you find some websites with open source music, what we can use without paying for anyone.

FIRST PLAN FOR THE SCHEDULE

- don't book any tickets or anything based on this
 - this plan is for our discussion and you can tell, if this is realistic or not....

1. day

- Traveling day: traveling to the country

2. day

- Traveling day: traveling to the city

3. day

- Buying all the materials
- Setting up the workshop place
- Meeting the tutors → explain how the equipment works

4. day → 1. workshop day:

Time: Kids: 10:00 – 17:00 (including the lunch break) + Tutors: 9:30 – 19:00

- Getting to know stories
- Creating the characters and backgrounds
- Recording stories
 - (Tutors + me will edit these stories in the evening)

5. Day (2. workshop day)

Time: Kids: 10:00 – 17:00 (including the lunch break) + Tutors: 9:30 – 18:00

(Tutors, me + young people)

- Shooting the animation
- Recording some music

6. Day (3. workshop day)

Time: Kids: 10:00 – 17:00 (including the lunch break) + Tutors: 9:30 – 18:00 (Tutors, me + young people)

- Shooting the animation
- Recording some music

7. Day (4. workshop day)

Time: Kids: 10:00 – 17:00 (including the lunch break) + Tutors: 9:30 – 18:00

- Finishing the shootings
- Editing

8. Day (editing + finishing everything)

(Tutors, me + young people)

Time: Tutors: 9:30 – 18:00

- Editing- If we did not finish, we will continue with tutors
- Editing these stories
- I will teach tutors to edit (I have 3 x Premiere Pro (program for editing)
+ Macintosh / lap top)

9. Day (extra)

(Tutors, me)

Time: Tutors: 9:30 – 17:00

- Editing these stories
- Sound editing
- Making the DVD (is there anyone who could do that?)
- Premiere of the films

If you don't understand some of this or you have questions, please don't hesitate to contact me. Let's continue planning together.

Liite 3: TYÖPAJASSA KÄYTETYT LAITTEET

LAITTEET	Kiina	Ukraina	Iran
Suomesta	<p><u>Oma laitteisto</u> 2 x mac tietokone 2 x Canon järjestelmäkamera 2 x virtalähde valokuvakameroille 4 x akkuja valokuvakameroille 2 x valokuvakameroiden akkujen latureita 1 x videokamera (PAL) 2 x akkuja videokameralle 1 x virtalähde videokameralle (Toimi myös akkujen laturina) 4 x usb -kaapeleita 2 x usb-hubia 2 x usb muistitikkaa 1 x 1 T Ulkoinen kovalevy (pieni) 1 x Zoom äänitin 3 x adaptereita sähkölaitteisiin.</p> <p>1 x Langaton mikrofoni Mikrofonin piuha - puuttui</p>	<p><u>Oma laitteisto</u> 2 x mac tietokone 2 x Canon järjestelmäkamera 2 x virtalähde valokuvakameroille 4 x akkuja valokuvakameroille 2 x valokuvakameroiden akkujen latureita 1 x videokamera (PAL) 2 x akkuja videokameralle 1 x virtalähde videokameralle (Toimi myös akkujen laturina) 4 x usb -kaapeleita 2 x usb-hubia 2 x usb muistitikkaa 1 x 1 T Ulkoinen kovalevy (pieni) 1 x Zoom äänitin 3 x adaptereita sähkölaitteisiin.</p> <p>1 x Langaton mikrofoni Mikrofonin piuha</p>	<p><u>Oma laitteisto</u> 2 x mac tietokone 2 x Canon järjestelmäkamera 2 x virtalähde valokuvakameroille 4 x akkuja valokuvakameroille 2 x valokuvakameroiden akkujen latureita 1 x videokamera (PAL) 2 x akkuja videokameralle 1 x virtalähde videokameralle (Toimi myös akkujen laturina) 4 x usb -kaapeleita 2 x usb-hubia 2 x usb muistitikkaa 1 x 1 T Ulkoinen kovalevy (pieni) 1 x Zoom äänitin 3 x adaptereita sähkölaitteisiin.</p> <p>1 x Langaton mikrofoni Mikrofonin piuha</p>
Työpajan järjestäjiltä	<p>3 x PC kone - Joista yhdessä Adobe Pro Photoshop sekä Premier CS3 editointiohjelma → editti ei pyörittänyt HDV materiaalia</p> <p>2 x jalusta 2 x valospottia 1 x Nikonin järjestelmäkamera 1 x videokamera</p> <p>→ Internet löytyi</p>	<p>Talosta löytyi yksi animaation kuvaamista varten rakennettu kehikko valoineen, jolloin kuvaus oli mahdollista tehdä kohtisuoraa ylhäältä alas.</p> <p>1 x PC kone - jossa Adobe Pro Photoshop sekä Premier CS6 editointiohjelma</p> <p>→ Lisäksi käytössä oli toimiston tietokoneita, joissa oli Internetyhteys.</p> <p>2 x jalusta</p>	<p>1 x PC tietokone - jossa Adobe Pro Photoshop sekä Premier Pro CS4 editointiohjelma - Myöhemmin koneeseen asennettiin myös Premier Pro CS6.</p> <p>Paikalta löytyi myös</p> <p>2 x vanhaa järjestelmäkameraa (kuussa huono laatu) 1 x snap shot kamera.</p> <p>° Jalustat ° Mikrofoneja</p>