

Mirja Karjalainen-Väkevä ja Sara Sintonen

Mirja Karjalainen-Väkevä, KM,
väitöskirjatutkija, kasvatustiede,
Helsingin yliopisto
Sara Sintonen, MuT, dosentti,
yliopistonlehtori, kasvatustiede,
Helsingin yliopisto

TAPAUSTUTKIMUS SEITSEMÄS- LUOKKALAISTEN MUSIIKIN OPPITUNNEILLA TEKEMIEN LYHYTELOKUVIEN AUDIO- VISUAALISISTA KERRONNAN KEINOISTA MONILUKUTAIDON NÄKÖKULMASTA



Audiovisuaalisen materiaalin tekeminen ja levittäminen on nykyään helpompaa ja nopeampaa kuin koskaan. Tiedämmekö, millaisia audiovisuaalisia kerronnan keinoja tämän päivän nuoret käyttävät? Kun koulussa tehdään lyhytelokuvia, nuoret voivat käyttää omista medioistaan tuttuja audiovisuaalisia kerronnan keinoja, joita voidaan laajentaa.

Perusopetuksessa on viime vuosina uuden opetussuunnitelman myötä kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota oppilaiden monilukutaidon tukemiseen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden omien lyhytelokuvien tekemistä tarkastellaan monilukutaidon näkökulmasta. Monilukutaidolla tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa kykyä tuottaa, tulkita ja arvioida kriittisesti eri muodoissa olevia viestejä eli tekstejä (POPS 2014, 283). Tekstit voivat olla visuaalisessa, auditiivisessa, spatiaalisessa, kinesteettisessä, sanallisessa, numeerisessa, gesturaalisessa tai näitä yhdistävässä eli monimodaalisessa muodossa (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 32; The New London Group 1996; POPS 2014, 283; Räsänen 2015, 94–96). Myös käsitettä medialukutaito käytetään osittain monilukutaidon kanssa samassa merkityksessä, kun puhutaan television, radion, elokuvan, äänitetyn musiikin, internetin ja muiden medioiden välittämien viestien tulkinnasta ja tuottamisesta (ks. Kamerer 2013, 5; Palsa & Ruokamo 2015, 103). Tämän takia artikkelin teoreettinen viitekehys pohjautuu monilukutaidon teorian lisäksi myös mediakasvatukseen ja elokuvakasvatukseen.

Audiovisuaalinen kerronta on lisääntynyt nuorten elämässä erityisesti digitaalisuuden ja laitteiden kehittymisen myötä, koska digitaalisuus on helpottanut oman materiaalin kuvaamista, äänittämistä ja editoimista sekä

valmiiden tuotosten jakamista. Omien videoiden ja muiden audiovisuaalisten tuotosten tekemisen lisäksi esimerkiksi tekstiviestit, Snapchat ja WhatsApp ovat mahdollistaneet nopean, reaaliaikaisen ja spontaanin tavan kommunikoida audiovisuaalisilla viesteillä. On tärkeää tuntea monipuolisesti nuorten tapoja käyttää audiovisuaalisia medioita, jotta voidaan auttaa oppilasta luomaan yhteyksiä vapaa-ajan ja koulussa käytettävien medioiden välillä ja tukea siten oppilaita medioiden tekijöinä ja käyttäjinä (ks. Kupiainen 2013, 9–10). Oppimista tapahtuu myös muualla kuin koulun oppimisympäristöissä, ja muualla opittuja audiovisuaalisen kerronnan keinoja on kiinnostavaa tuoda myös kouluympäristöön tarkasteltavaksi.

Audiovisuaalisten teosten tekeminen muiden kuin taideaineiden parissa on usein tähdännyt kirjoitetun tekstin lukutaidon kehittämiseen, jolloin monimodaalinen viestintä omine erityispiirteineen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Bailey 2009; Burn & Baker 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 422, 425–427) mukaan sekä musiikin että kuvataiteen oppiaineissa tarjotaan mahdollisuuksia kehittää monilukutaitoa tekijänä ja tulkitsijana taiteenlajeihin liitettyjen merkitysten tarkastelun kautta. Taideaineiden opiskelussa pystytään kehittämään monilukutaitoa erityisesti taiteissa ilmenevien monimodaalisten viestien tuottamisen ja tulkinnan näkökulmasta, koska oppitunneilla toimitaan taiteenlajeille ominaisella tavalla ja tarkastellaan niille tyypillisiä viestinnän muotoja (Räsänen 2015, 98). Taideaineissa monimodaalinen viestintä on tarkastelun keskiössä eikä sitä nähdä vain välineenä jonkin muun taidon kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisia kerronnan keinoja nuoret käyttävät tehdessään audiovisuaalisia teoksia. Tutkijoina meitä kiinnostaa erityisesti, mitä audiovisuaalisia kerronnan keinoja he valitsevat käyttöönsä, kun he saavat tehdä lyhytelokuvia itse päättämistään aiheista valitsemallaan toteutustavalla koulukontekstissa musiikin oppitunneilla. Tutkimuksen keskiössä ovat itse tuotokset eli nuorten tekemät lyhytelokuvat. Lyhytelokuva määritellään tässä tutkimuksessa kestoltaan lyhyeksi audiovisuaaliseksi tuotokseksi, joka sisältää ääntä ja liikkuvaa kuvaa ja jossa on pyritty noudattamaan jotakin oppitunneilla esitellyistä dramaturgisista malleista. Lyhytelokuva sopii koulussa tehtävän audiovisuaalisen teoksen muodoksi hyvin paitsi lyhyen keston vuoksi myös siksi, että lyhytelokuvan tehtävänä voidaan pitää elokuvakerronnan uudistamista ja rikkomista: lyhytelokuvat voivat olla kokeellisia, fiktiivisiä tai dokumentaarisia edustaen mitä tahansa lajityyppiä (Koulukino 2021). Oppilaiden tekemiä lyhytelokuvia ei analysoida valmiina audiovisuaalisina teoksina eikä niistä arvioida teknistä laatua tai oppilaiden taitoja elokuvantekijöinä. Vastamme artikkelissamme kysymyksiin: Millaisia audiovisuaalisia kerronnan keinoja seitsemäsluokkalaisten oppilaat käyttävät? Mitä lyhytelokuvat kertovat oppilaiden audiovisuaalisen kerronnan keinoista osana monilukutaitoa?

Tutkimuksen aineisto koostuu 40 lyhytelokuvasta, jotka seitsemännen luokan oppilaat (n=138) suunnittelivat ja toteuttivat pienryhmissä musiikin oppituntien aikana. Lyhytelokuvista lyhyin on 10 sekuntia ja pisin 2 minuuttia 25 sekuntia pitkä. Lyhytelokuvista suurin osa (27 lyhytelokuvaa) on yli 40 sekuntia pitkiä. Aineiston sisällönanalyysi pohjautuu elokuvan tutkimukseen ja monilukutaidon pedagogiikkaan sovellettuna perusopetuksen kontekstiin sopivaksi. Lyhytelokuvia tarkastellaan seuraavien kategorioiden kautta: 1) toteutustapa, 2) auditiivisen kerronnan keinot, 3) audiovisuaalisen kerronnan keinot (äänten ja kuvan suhde toisiinsa), 4) visuaalisen kerronnan keinot ja 5) verbaalisen kerronnan keinot.

Audiovisuaalinen kerronta osana monilukutaitoa, mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta

Lyhytelokuvien audiovisuaalisten kerronnan keinojen opiskelua voidaan luonnehtia paitsi monilukutaidon myös mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen termein, joten seuraavaksi selvennämme näiden käsitteiden suhdetta toisiinsa tässä artikkelissa. Monilukutaitoon, jonka osaksi medialukutaito voidaan lukea, kuuluu perusopetuksen laaja-alaisena tavoitteena eri muodoissa olevien viestien itse tekeminen, niiden tulkitseminen ja arvioiminen (ks. Uudet lukutaidot 2021). Elokuvakasvatus on mediakasvatuksen osa-alue, jossa varsinkin alkuvaiheessa 1980-luvulla käytiin paljon keskustelua medioiden vaikutuksista katsojien minä- ja maailmankuviin (ks. esim. Kovanen & Spišák 2018, 3; Oravala 2007, 105). Myöhemmin Oravala (emt., 114) on määritellyt elokuvakasvatuksen tehtäväksi pyrkimyksen oppia rakastamaan elokuvaa, mikä voi samalla lisätä kriittisyyttä ja synnyttää laajempaa perspektiiviä asioihin, eli kyse ei ole vain kasvattamisesta hyvään makuun.

Myös Bergala (2013, 35) korostaa elokuvan taiteellista luonnetta sekä sitä, että elokuvan ymmärtäminen taiteena vaatii luovan tekijyyden tarkastelua. Bergalan ajatus tekijyyden tuomasta ymmärryksestä on yhteneväinen monilukutaidon määritelmän kanssa siinä mielessä, että viestien itse tuottaminen ja sitä kautta ymmärryksen lisääminen on myös monilukutaidon keskiössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa monilukutaidon painopiste on eri muodoissa olevien viestien ymmärtämisessä ja tuottamisessa, mitä on tarkennettu oppiainekohtaisesti esimerkiksi musiikin opetuksen tavoitteissa (POPS 2014, 283, 422). Tässä artikkelissa ymmärrämme monilukutaidon ja elokuvakasvatuksen toisiaan tukeviksi käsitteiksi: sekä monilukutaidon määritelmässä että elokuvakasvatuksessa korostetaan, että tekemisen kautta saavutetaan taitoja teosten tekemiseen ja kriittiseen arviointiin.

Pedagogisessa mielessä on kiinnostavaa tarkastella omien lyhytelokuvien tekemistä pienryhmässä, sillä yhteisöllisissä työskentelyprosesseissa oppilaiden on neuvoteltava elokuvallisista kerronnan keinoista, arvioitava erilaisten vaihtoehtojen vaikutuksia kokonaisuuteen ja tehtävä valintoja. Oppilaiden kerronnassa käyttämät audiovisuaaliset valinnat perustuvat siihen, millaisia malleja he ovat nähneet ja kuulleet (Burn & Durran 2007; Burn & Kress 2018). Oravala (2007, 114) nostaa esille elokuvien kuvien liikkeen ja ajallisuuden kokemisen avoimena, affektioita synnyttävänä tulemisen liikkeenä elokuva-teoksen ja katsojan välille. Tällöin oleellista Oravalan mukaan on myös kielen ulkopuolinen kokemus, sillä elokuvien katsomiskokemukselle ja katsojan omalle tulkinnalle ei voi asettaa käsitteellistä oikeassa-olemista, koska katsojan kokemus on subjektiivinen. Valitessaan kerronnan keinoja teoksiinsa oppilaat jakavat yhteisöllisessä oppimisprosessissa omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ja oppivat toisiltaan erilaisia tapoja tulkita audiovisuaalisia viestejä.

Teokseen liittyvistä valinnoista ja merkityksistä neuvottelemisen koskee koko audiovisuaalisen teoksen tekoprosessia kaikkine vaiheineen: mitä ja miten halutaan ilmaista, mitä välineitä käytetään, miten ja kenelle teos jaetaan ja miten vastaanottaja tulkitsee ja ehkä käyttää sitä (Burn & Parker 2003, 6–8, 11). Suunnitteluvaiheessa oppilaat keskustelivat muun muassa siitä, millä toteutustavalla he haluaisivat tehdä lyhytelokuvansa. Kuvauksen, äänittämisen ja editoinnin aikana oppilaat opettelivat yhdessä ohjelmien käyttöä ja neuvottelivat käytettävistä kerronnan keinoista. Lyhytelokuvia tehdessään oppilaat opiskelevat samalla sekä audiovisuaalisen teoksen tekemistä että

luovat valintojensa kautta merkityksiä (Burn & Durran 2007; Jewitt 2013). Oppilaiden tekemät valinnat ovat kiinnostavia siksi, että monilukutaidon pedagogiikan mukaan tekijä osallistuu ympäröivään kulttuuriin ajan ilmiöiden parissa työskentelyn ja tuotostensa taiteellisten valintojen kautta (Jewitt 2008; The New London Group 1996). Lyhytelokuvien ja muiden audiovisuaalisten teosten tekeminen auttaa oppilaita osallistumaan kulttuuriin ja sitä kautta kehittämään omaa toimijuuttaan ja arvioimaan audiovisuaalisia teoksia kriittisesti. Kuvan ja äänen muodostaman kokonaisuuden tarkastelu perusopetuksessa onkin perusteltua taidekasvatuksen, kuluttajakasvatuksen sekä tiedon todenperäisyyden tai harhaanjohtavuuden arvioimisen kannalta (Salomaa et al. 2019, 45).

Omasta kokemuksesta kohti yleisempää ymmärrystä

Kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa oppilaiden itse tekemiä audiovisuaalisia teoksia (videoita, digitaalisia tarinoita tai elokuvia) on yleisimmin käytetty menetelmänä jonkin oppiaineen sisältöjen opettamiseen (Gaston & Harvard 2019; Pereira et al. 2012). Tutkimusten mukaan oman audiovisuaalisen teoksen tekeminen pedagogisena toimintana lisää kiinnostusta oppisisältöä kohtaan, opettaa kollaboratiivista työskentelyä ja medialukutaitoa (Gaston & Harvard 2019; Henderson et al. 2010; Pereira et al. 2012). Aiemmissä tutkimuksissa on tarkasteltu myös esimerkiksi oppilaiden omien medioiden ja koulun medialukutaidon opetuksen kohtaamista (Kupiainen 2013), merkitysten muodostamisen yhteisöllistä prosessia (ks. esim. Burn & Kress 2018; Parry 2013) ja narratiivin rakentamista (Parry 2013). Mediakasvatuksen alan tutkimuksissa elokuvien ja videoiden tekeminen on liitetty usein kirjallisen tuottamisen taitoihin ja nähty ikään kuin välivaiheena kirjallisen lukutaidon kehittämiseen (Bailey 2003, 41–44). Toisaalta elokuvien tekemisen avulla (kriittinen elokuvakasvatus) on kouluissa voitu tarkastella erilaisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ilmiöitä (ks. esim. Rogers 2017, 232). Tutkimuksella, jossa nuorten itse tekemät teokset ovat keskiössä on tarvetta opetuksen kannalta sikäli, että se voi auttaa ymmärtämään paremmin heidän jo käyttämiään kerronnan keinoja, joita tuntemalla opetuksessa voitaisiin tukea monilukutaidossa kehittymistä oppilaiden omista lähtökohdista käsin.

Monilukutaidon pedagogiikassa on tutkimuskirjallisuuden mukaan hahmotettavissa neljä vaihetta, joissa edetään oppilaan omasta kokemusmaailmasta opettajan ohjauksen ja teoretisoinnin kautta taitojen uudenlaiseen soveltamiseen (The New London Group 1996, 83–88; Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Oppijan ymmärrys lisääntyy oman kokemuksen ja sen reflektoinnin kautta (Cope & Kalantzis 2015, 4; Kolb 1984; The New London Group 1996, 81–84). Monet audiovisuaaliseen kerrontaan liittyvät mahdollisuudet ja haasteet huomataan ja opitaan vasta itse tekemällä, kuten esimerkiksi äänen voimakkuuteen tai äänen ja kuvan keskinäiseen ajoitukseen liittyvät seikat (Vasilchenko et al. 2017). Liian hiljaa tai meluisassa tehtyjä äänityksiä on mahdotonta huomata ilman omakohtaista tekemistä, ja myös äänen ja kuvan synkronointi konkretisoituu oman tekemisen kautta. Tekemällä oppimisen etuna on myös se, että oppijalle konkretisoituvat elokuvan tekemiseen kuuluvat abstrakteilta vaikuttavat osa-alueet (Burn & Durran 2007), kuten erilaisiin ääniin yleisesti liitettävät kerronnalliset merkitykset. Tekemällä itse tuotoksia oppilaat oppivat huomaamaan elokuvissa käytettäviä kerronnan keinoja,

luomaan merkityksiä ja sitä kautta tulkitsemaan paremmin muiden tekemien teosten merkityksiä (Kamerer 2013) ja tekemään omia audiovisuaalisia teoksia.

Audiovisuaalisten teosten tekeminen äänikerronnan konkretisoijana

Luokanopettajille tehdyn kyselytutkimuksen (Kulju et al. 2020, 19–20) perusteella luokanopettajat eivät pidä musiikkia kovinkaan sopivana oppiaineena monilukutaidon opiskelemiseen. Tämä saattaa johtua siitä, ettei monilukutaitoa käsitteenä vielä ymmärretä niin laajasti kuin olisi mahdollista (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 44). Perusopetuksen musiikin oppiainekohtaisten tavoitteiden mukaan monilukutaidon kehittämistä palvelevat eri luokka-asteilla erilaiset musisointitavat, musiikkikäsitteiden ja merkin-tätapojen käyttäminen musisoinnin yhteydessä ja keskustellessa, musiikin tunne- ja hyvinvointivaikutusten tunnistaminen sekä musiikin käyttäminen viestimiseen ja vaikuttamiseen (POPS 2014, 141–142, 263–265, 422–425). Viestiminen ja vaikuttaminen musiikin avulla on laaja ilmiö, jonka yhtenä osa-alueena voidaan pitää erilaisten audiovisuaalisten teosten tarkastelua erityisesti äänikerronnan kannalta.

Elokuvatutkimuksessa äänen merkitys kokonaisuuden kannalta on jäänyt usein toissijaiseksi (Heinonen 2011; Kärjä 2006), mikä ehkä heijastaa laajemminkin äänten alisteista roolia kuvalle audiovisuaalisessa kulttuurissa. Audiovisuaalisissa tuotoksissa ääni on yhtä merkittävä osa kokonaisuutta kuin kuva ja kiinnostava tarkastelun kohde myös perusopetuksen musiikin sisältönä. Oppilaiden tavat käyttää ääniä audiovisuaalisen kerronnan välineinä heijastavat heidän omia lähtökohtiaan ja medioista opittuja keinoja, jotka voivat olla erilaisia verrattuna elokuvien äänikerrontaan. Elokuvien äänet voidaan luokitella puheeseen, tehosteisiin, hiljaisuuteen ja musiikkiin (Pirilä & Kivi 2017, 89; Äänipää 2021). Tehosteet voidaan jakaa taustatehosteisiin, pistetehosteisiin, foley-ääniin sekä erikoistehosteisiin (Pirilä & Kivi 2017, 92–96). Äänet vaikuttavat olennaisesti elokuvan tyyliin ja tunnelmaan lisäämällä informaatiota ajasta, paikasta, henkilöistä ja heidän välisistä suhteistaan, vaikuttamalla katsojien tunnetiloihin, tukemalla kuvan jatkuvuutta ja luomalla rytmiä ja dynamiikkaa paralleelisesti (Bacon 2017, 41; Kivi 2017; Mononen 2021, 50, 53). Toisaalta ääni voi haastaa kuvaa olemalla tunnelmaltaan ja rytmiltään ristiriidassa kuvan kanssa (polarisoiva tai kontrapunktinen tyyli) (Bacon 2017, 41). Äänillä voidaan luoda jatkuvuutta, mikä huomattiin, kun kuvakohtaisesta äänikerronnasta siirryttiin ajattelemaan kohtauksia äänellisinä kokonaisuuksina (Altman 2013). Kuvakohtaisessa äänikerronnassa jokaista otosta vastaa oma äänimaisemansa, kun taas kohtauksiin sidotuissa äänimaisema ei vaihdu otosten vaan kohtausten rytmissä. Tämä luo kohtauksille jatkuvuutta ja syventää kokemusta miljööstä (Altman 2013). Jatkuvuutta voidaan rakentaa myös tukemalla musiikilla elokuvan teemaa (Mononen 2021, 51). Elokuviissa käytettyjen audiovisuaalisten kerronnan keinojen havainnollistaminen ja konkretisointi oman tekemisen kautta voi antaa välineitä myös muun audiovisuaalisen materiaalin ymmärtämiseen, tuottamiseen ja arvioimiseen ja tukea oppilaiden monilukutaidon kehittymistä heidän omissa mediaympäristöissään.

Jos elokuvan äänikerronnan opiskelemiseen sovelletaan monilukutaidon pedagogiikkaa, oppimisprosessissa tavoitellaan oppilaiden muutosta tuottavaa toimijuutta, ei pelkästään totuttujen ilmaisumuotojen toisintamista (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 43–44). Audiovisuaalisten teosten

tekeminen voi auttaa oppilaita ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimisen ja vaikuttamisen välineenä esimerkiksi elokuvissa, videoissa, mainoksissa ja tietokonepeleissä. Audiovisuaalisten teosten kautta voidaan käsitellä myös musiikin tunne- ja hyvinvointivaikutuksia. Erimuotoisten tekstien parissa työskenteleminen auttaa oppilaita hahmottamaan yhteyksiä eri muodoissa olevien viestien välillä, esimerkiksi millaisella musiikilla saadaan luotua haluttu tunnelma kuvaan (Parry 2013, 191–192). Lyhytelokuvien ja muiden audiovisuaalisten teosten tekeminen taideaineiden sisältönä kehittää audiovisuaalisten kerronnan keinojen käyttämistä ja omaa audiovisuaaliseen kerrontaan liittyvää ilmaisukykyä (ks. Kamerer 2013) ja tarjoaa siten oppilaille välineitä myös audiovisuaalisen kerronnan uudistamiseen.

Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto on koottu eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun seitsemäsluokkalaisten musiikin tunneilla keväällä 2017. Tutkimusmenetelmänä käytämme audiovisuaalisen tekstin sisällönanalyysiä monilukutaidon näkökulmaan sovellettuna (The New London Group 1996, 83–88). Monilukutaidon näkökulmalla käsitämme tässä artikkelissa lähestymistavan, jossa lyhytelokuvia ei arvoteta valmiina teoksina vaan yhteisöllisen oppimisprosessin vaiheena. Lyhytelokuvista voidaan sisällönanalyysin avulla päätellä, millaisia audiovisuaalisia kerronnan keinoja oppilailla on käytössään ja laajentaa monilukutaidon pedagogiikan mukaisesti ymmärrystä oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toimii musiikinopettajana koulussa, jossa tutkimus toteutettiin ja vastasi lyhytelokuvaprojektin suunnittelusta ja toteutuksesta. Aineisto analysoitiin ja artikkeli kirjoitettiin molempien kirjoittajien yhteistyönä.

Oppilaiden tehtävänä oli tehdä pienryhmissä kestoltaan 1–2 minuutin mittaisia lyhytelokuvia käyttäen kuvaamiseen, äänten luomiseen ja editoimiseen iPadin ohjelmia GarageBand ja iMovie. He vastasivat itse käsikirjoituksesta, toteutustavasta, kuvaamisesta, äänten luomisesta ja muusta teknisestä toteutuksesta saaden tarvitessaan apua musiikinopettajalta. Tehtävän tarkoitus oli tutustua audiovisuaalisiin kerronnan keinoihin oman lyhytelokuvan tekemisen avulla ja siten kehittää omaa monilukutaitoa. Aihetta ja toteutustapaa ei rajattu, koska oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus tehdä lyhytelokuva heidän omista lähtökohdistaan käsin ja hyödyntämällä heidän omia kiinnostuksen kohteitaan.

Yleisenä ohjeistuksena elokuvan dramaturgiseen rakenteeseen oppilaille esiteltiin kolmenäytöksinen draaman kaarta noudattava malli sekä episodimainen ja fragmentaarinen rakenne. Suunnittelun apuvälineiksi esiteltiin kuva- ja äänikäsikirjoitukset. Oppilaat saivat itse päättää ryhmissään, tekevätkö he käsikirjoituksen vai alkavatko suoraan kuvaamaan lyhytelokuvia.

Audiovisuaalisia kerronnan keinoja esiteltiin katsomalla ja analysoimalla esimerkkejä elokuvakohtauksista, joissa erilaisilla musiikeilla luodaan samaan kuvaan erilaisia tunnelmia. Näin pyrittiin havainnollistamaan musiikin käyttämistä kuvassa nähtävien tapahtumien vahvistajana tai vastakkaisena elementtinä, joka antaa kuvan tapahtumalle uuden merkityksen (ks. Bacon 2000; Bacon 2017; Heinonen 2011; Kärjä 2005; Kärjä 2006; Pirilä & Kivi 2008, 77–78; Pirilä & Kivi 2010, 20–21). Tällä tavoiteltiin monilukutaidon mukaisesti ymmärrystä kuvan ja äänen käytöstä audiovisuaalisen kerronnan välineinä eikä niinkään ymmärrystä elokuvalajeista tai elokuvien historiasta. Oppilaat

suunnittelivat millaisia tunnelmia haluavat eri kohtauksiin luoda, kokeilivat erilaisia äänivaihtoehtoja ja valitsivat mielestään niistä sopivimmat. Jos oppilaiden oli vaikea tuottaa äänillä mielikuviansa mukaisia tunnelmia, opettaja soitti heille esimerkkejä, joiden avulla musiikin erilaisten elementtien vaikutuksia voitiin analysoida. Ryhmät käyttivät 3–5 oppituntia lyhytelokuvien ideointiin, kuvaamiseen, musiikin säveltämiseen ja editointiin. Prosessin päätteeksi lyhytelokuvat katsottiin yhdessä. Katsomisen yhteydessä oppilaat keskustelivat toistensa lyhytelokuvien herättämistä mielikuvista, niissä käytetyistä kerronnan keinoista ja antoivat toisilleen palautetta.

Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tutkimuseettisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden osallistumiseen ja heidän tuotostensa käyttöön tutkimusaineistona on saatu luvat oppilailta sekä heidän huoltajiltaan Helmi-viestinä. Tutkimuslupa koskee tuotosten käyttämistä aineistona, eikä esimerkiksi tarkempaa kuvausta oppilaiden taustoista tai tavoista käyttää medioita, koska emme pitäneet niitä tutkimuksen aiheen kannalta merkittävinä. Heille on kerrottu, että tutkimuksesta voi irrottautua missä vaiheessa tahansa. Aineisto anonymisoitiin poistamalla tiedostojen nimitystä oppilaiden nimet ja vaihtamalla tilalle tekijöiden antama lyhytelokuvan nimi tai opettajan keksimä nimi.

Audiovisuaalisia tuotoksia voidaan analysoida useista eri näkökulmista. Mediakasvatuksen alalla voidaan keskittyä esimerkiksi mediavälineiden ja niiden käytön tai esitysten analysointiin (Kupiainen et al. 2017). Mediavälineitä ja esityksiä voidaan tutkia teknologian, taidekasvatuksen ja yhteiskunta- ja kulttuurikriittisestä näkökulmista (emt. 24). Tässä tutkimuksessa näkökulmaksi valittiin audiovisuaalisen aineiston sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä aineistoa eritellään ja siitä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisältöä voidaan eritellä sekä määrällisesti (sisällön erittely) että kuvaillen sitä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa lyhytelokuvat kirjattiin Excel-taulukkoon ja luokiteltiin alustavasti aiheen mukaan. Toisessa vaiheessa ne kategorioitiin toteutustapansa mukaan. Kolmannessa vaiheessa tarkasteltiin käytettyjä audiovisuaalisen kerronnan keinoja. Aineistosta eriteltiin visuaalisen, verbaalisen, auditiivisen ja audiovisuaalisen (äänet ja kuva suhteessa toisiinsa) kerronnan keinot. Äänen ja kuvan yhteiskerronnallisten keinojen analysointi pohjautuu elokuvamusiikin tutkimuksessa käytettävään luokitteluun, jota sovellettiin koulukontekstiin ja monilukutaidon pedagogiikkaan sopivaksi (ks. Heinonen 2011; KAVI 2021; Kärjä 2005; Kärjä 2006). Tarkasteltavaksi valittiin kaksi yleisesti käytettyä audiovisuaalisen kerronnan keinoa eli äänen ja kuvan keskinäinen leikkausrytmi sekä kuvan ja äänen tunnelman suhde toisiinsa (paralleeli eli toisiaan myötäilevä tai kontrapunktinen eli ristiriitainen suhde).

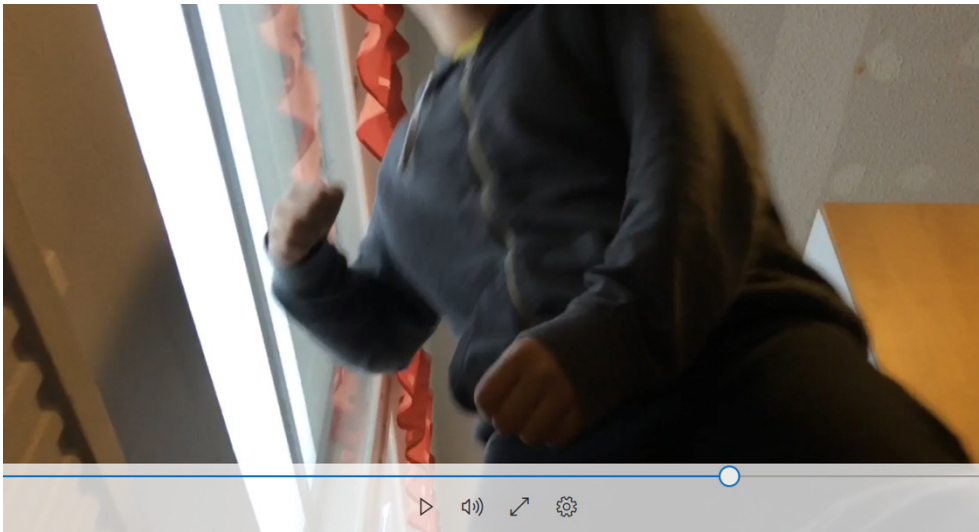
Jännitystä, väkivaltaa ja ystävyyden problematiikkaa

Oppilaiden itse tekemien lyhytelokuvien aiheiden teemat vaihtelevat ystävyydestä koulun ilmiöihin ja jännitykseen. Osa lyhytelokuvista on itse näyteltyjä juonellisia tarinoita, joissa loppuratkaisu on tyypillisesti positiivinen. Osa oppilaista ei halunnut esiintyä lyhytelokuvissa itse, joten niissä on kuvattu esimerkiksi koulumiljöötä, kuten seinämaalauksia ja lähiympäristöä. Kolmessa lyhytelokuvassa kuvataan urheilemista. Osa lyhytelokuvista koostuu fragmentaarista otoksista, joissa kuvataan esimerkiksi juoksevia jalkoja,

pehmoeläintä, pallon pomppimista pitkin käytävää tai näkkileivän putoamista maitolasiin.

Jännitys ja väkivalta näyttävät olevan oppilaita eniten kiinnostavia aiheita. Median tuottamisen hyvän osaamisen kuvauksen mukaan ”oppilas huomioi mediasisällön suunnittelussa ja toteutuksessa sen tarkoituksen, kohderyhmän ja mahdollisen julkaisuyhteyden” (Uudet lukutaidot 2021). Pedagogisessa mielessä on hyvä tiedostaa, että vaikeiden ja nuoria askarruttavien aiheiden salliminen lyhytelokuvien tekemisessä mahdollistaa niiden käsittelemisen turvallisissa puitteissa. Aiheiden käsittelyn on kuitenkin oltava kaikille turvallista, joten opettajan on huomioitava oppilaiden erilaiset kehitysvaiheet ja taustat.

Oppilaiden tekemistä lyhytelokuvista erottuu neljä toteutustapaa. Toteutustavalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, minkälaisia ratkaisuja oppilaat



Kuva 1. Useissa lyhytelokuvissa käsiteltiin väkivaltaa jossakin muodossa. Tässä otoksessa kuvakulmaksi on valittu maahan kaatuneen hakattavan näkökulma. Kuvakaappaus lyhytelokuvasta ”Murhaaja”.



Kuva 2. Yhdessä lyhytelokuvassa toteutustavaksi on valittu legoanimaatio. Kuvakaappaus lyhytelokuvasta ”Lego tappelu”.

ovat lähtökohtaisesti tehneet toteutuksen suhteen: näyttelevätkö oppilaat itse, käyttävätkö he animaatiotekniikkaa tai esineitä, vai onko lyhytelokuvassa henkilöksi laskettavia toimijoita ollenkaan. Animaatioelokuvaksi luokiteltiin lyhytelokuvat, joissa still-kuvat on liitetty yhteen liikkuvaksi kuvaksi esimerkiksi iMovieella. Suurin osa lyhytelokuvista (26 kappaletta) on toteutettu itse näytellen niin, että niissä kuvataan joko koko kehoa tai pelkästään kenkiä. Kahdeksassa teoksessa kuvataan esineitä. Tällöin pääroolia esittää esimerkiksi pehmoeläin, itse piirretty paperinukke, pallo tai jokin muu esine. Animaatiotekniikkaa on käytetty kahdessa lyhytelokuvassa, joista toinen on toteutettu Lego-palikoilla ja toinen piirretyillä hahmoilla.

Auditiivisen kerronnan keinoina musiikkia, taustäääniä ja tehosteita

Oppilaiden äänivalinnat kertovat moninaisista tavoista käyttää ääntä osana audiovisuaalista kerrontaa. Tässä tarkastelussamme oppilaiden lyhytelokuvien äänet on luokiteltu seuraaviin kategorioihin: itse sävelletty musiikki, lainattu musiikki tai puhe, miljöötä kuvaavat äänet, äänitehosteet ja itse tuotettu puhe. Lainattu musiikki tarkoittaa tässä yhteydessä valmiin äänitteen käyttöä. Lainattu puhe tarkoittaa toisesta audiovisuaalisesta teoksesta äänitettyä repliikkiä tai meemiä. Äänitehosteeksi lasketaan äänet, jotka on lisätty tehostamaan kuvassa näkyvää toimintaa. Lyhytelokuvien itse sävelletyt musiikit on soitettu akustisilla soittimilla, GarageBandin ohjelmistoinstrumenteilla tai ne on sävelletty yhdistelemällä GarageBandin looppeja.

Oppilaiden tekemissä lyhytelokuvissa ero diegeettisten ja ei-diegeettisten äänten välillä on selkeä. Musiikkia käytetään itse tehdyissä lyhytelokuvissa ei-diegeettisenä äänenä, kun taas muut äänet ovat diegeettisiä käyttötavaltaan. Lyhytelokuvien musiikki on joko itse sävellettyä (yli 30 lyhytelokuvassa) tai toisesta teoksesta lainattua (7 lyhytelokuvassa). Miljöön ääniä (2 lyhytelokuvassa), äänitehosteita (4 lyhytelokuvassa) ja itse tuotettua puhetta (10 lyhytelokuvassa) käytetään diegeettisinä ääнинä. Neljässätoista lyhytelokuvassa



Kuva 3. Esimerkki miljöön taustäääniä, meemejä, äänitehosteita ja musiikkia sisältävästä lyhytelokuvasta. Kuvakaappaus lyhytelokuvasta ”Jänöjen ansa”.

on käytetty useampaa kuin yhtä äänikategorian tyyppiä. Edellisellä sivulla oleva kuva 3 on esimerkki animaatioelokuvasta, jossa käytetään useita erilaisia ääniä erityyppisissä tarkoituksissa. Metsämiljöötä kuvataan lintujen äänillä. Tunnelmaa kuvataan alussa iloisella itse sävelletyllä musiikilla. Kuvassa näkyvä puhekuplan sisältö kuuluu äänenä, jossa on yhdistetty ensin itse tehty GarageBandin ohjelmistoinstrumentilla äänitetty äänitehoste ja sen jälkeen internetistä poimittu meemi ("Hell no!").

Ääni ja kuva noudattavat samaa tunnelmaa ja rytmiä

Äänen ja kuvan suhteen analyysissä kiinnitetään huomiota niiden keskinäiseen leikkausrytmiin ja siihen, korostavatko äänet kuvassa nähtävää tunnelmaa tai tapahtumaa vai ovatko äänet ja kuva kontrapunktisessa suhteessa. Valtaosassa lyhytelokuvia (29 kappaletta) ääni ja kuva noudattavat samaa leikkausrytmiä. Niissä kuva ja äänet vaihtuvat otoksesta toiseen siirryttäessä samaan aikaan eikä käytetä lomittaista leikkausta, jossa väistyvän otoksen päällä kuulutaisiin jo tulevan otoksen äänet. Osassa lyhytelokuvia (12 kappaletta) ääniraita palveli kuvaa itsenäisesti etenevänä taustamusiikkina. Tällaista tekniikkaa käytetään usein Youtubessa ja Tiktokissa jaetuissa esittely- ja opasvideoissa, joista se on voinut tarttua oppilaiden repertuaariin.

Yleisin tapa käyttää musiikkia on, että se tukee kuvan tunnelmaa. Kontrapunktinen tapa käyttää musiikkia näyttää olevan yläkouluikäisille oppilaille vielä vieras. Oppilaat käyttävät lyhytelokuvissaan yleisesti käytettyjä audiovisuaalisen kerronnan keinoja. Tarinan dramaattisia käännteitä korostetaan riitasoinnuilla, mollisävellajeissa soivilla jousilla tai aksentoiduilla rytmeillä. Oppilaat hyödyntävät dissonansseja, matalalta soivia ja hitaita teemoja kuvaamaan pelkoa ja vastakohtana konsonansseja ja keskirekisteristä soivia ääniä kuvaamaan rentoa tunnelmaa tai helpotusta. Iloisia tapahtumia korostetaan nopeatempoisella musiikilla. Musiikkia käytetään yleisen tunnelman luomisen lisäksi myös pistemäisinä efekteinä kuvaamaan tunnelman nopeaa muutosta, henkilön äkillistä oivallusta tai tärkeää dramaattista kohtaa. Yhdessä lyhytelokuvassa lompakon putoamiseen liittyvää epäonnea tehostetaan vaskipuhaltimen laskevalla koomisella kuviolla, mikä viittaa piirretyistä elokuvista tutuksi tulleeseen "mickey mousing"-tekniikkaan. Oppilaat käyttävät lyhytelokuvissaan itse säveltämänsä musiikin lisäksi myös muista teoksista lainattua musiikkia ja eri medioista tuttuja audiovisuaalisia meemejä.

Visuaalisen kerronnan keinoina eri kuvakulmat, -koot ja efektit

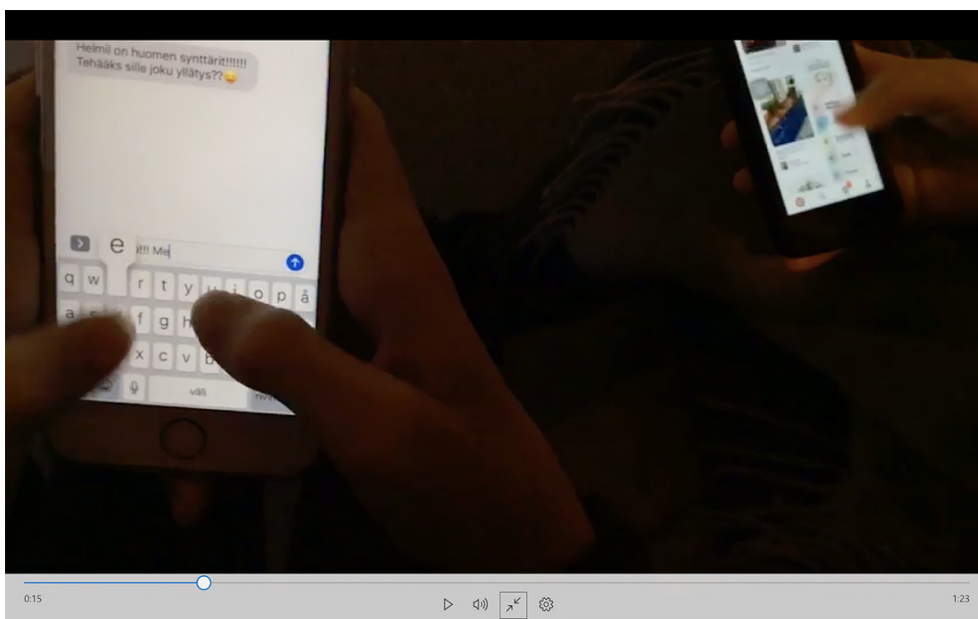
Audiovisuaalisten kerronnan keinojen hyvän osaamisen kuvauksessa (Uudet lukutaidot 2021) mainitaan esimerkkinä kohtausten rakentaminen ja kuvakulmien käyttäminen. Kun koulussa kuvataan lyhytelokuvia, oppilaat joutuvat kuvauspaikkoja miettiessään katsomaan koulun tiloja uudella tavalla ja keksimään, miten koulumiljööseen saataisiin luotua lyhytelokuvan miljöö. Koulu voidaan lyhytelokuvia kuvattaessa nähdä myös erilaisena tilana, jossa elokuvan tapahtumat kuvataan ja tehdään jotain tavallisista toimintatavoista poikkeavaa (Kupiainen 2013, 24–28). Tässä aineistossa suosituin kuvauspaikka on koulun sisätila sellaisenaan ilman lavasteita (24 kappaletta). Muutamissa lyhytelokuvissa käytetään itse piirrettyjä tai legoista rakennettuja taustoja. Joissakin lyhytelokuvissa koulun sisätila on lavastettu pienillä muutoksilla

toiseksi tilaksi ja tuttuja esineitä käytetään eri merkityksessä kuin arjessa. Lyhytelokuvien tarinat johdattelevat katsojan mieltämään esineet ja tilat tarinaan sopiviksi.

Kun tarkastellaan oppilaiden valitsemia kuvaustapoja, on kiinnostavaa pohtia heidän ratkaisujaan suhteessa kameran liikkumiseen, kuvakokoihin ja tehosteiden käyttöön. Oppilaiden tekemissä lyhytelokuvissa kamera pysyy paikoillaan koko teoksen ajan (21 lyhytelokuvassa) tai sitä liikutetaan (19 lyhytelokuvassa). Lyhytelokuvissa on käytetty lähinnä kolmea eri kuvakokoa: kokokuvaa (34 lyhytelokuvassa), puolikuvaa (18 lyhytelokuvassa) ja lähikuvaa (16 lyhytelokuvassa). Noin puoliin teoksista oppilaat ovat valinneet samaan teokseen useampia kuin yhtä kuvakokoa. Myös kuvankäsittelyä tai efektejä käytetään, ja tyypillisiä efektejä ovat kuvan hidastus ja värien muuntaminen. Lisäksi tehokeinona käytetään nopeaa leikkausrytmiä ja iMoviessa oletuksena olevaa ”Ken Burns”-efektiä, jossa still-kuva liikkuu valittavasta kulmasta toiseen. Oppilaat ovat selvästi tietoisia kameran liikkeen ja kuvakulman valinnan vaikutuksesta lopputulokseen, mutta samalla visuaalisen kerronnan keinoissa vaikuttaa olevan suuri hajonta. Esimerkiksi eräässä lyhytelokuvassa kameran liikkeillä suunnataan katsojan huomio ensin kamera paikallaan pysyen yksityiskohtaan, joka on kuvattu lähikuvana. Tämän jälkeen kuvakoko laajennetaan kokokuvaksi ja kamera liikkuu. Tekijät osaavat tässä tapauksessa käyttää samanaikaista kuvasuhteen muuttamista ja kameran liikettä hyödykseen tarinan kerronnan keinoina. Toinen ääripää kerronnan keinojen valikoimassa on tapa, jossa kamera on liikkumatta ja kuvakoko säilyy samana koko yhdellä otolla kuvatun lyhytelokuvan ajan.

Kirjoitettu teksti puheen korvaajana

Osassa elokuvista on mukana verbaalista sisältöä joko puheen tai luettavan tekstin muodossa. Kirjoitetut tekstit näytetään puhekuplissa, tekstiviesteissä



Kuva 4. Tekstiviesteillä korvataan puhuttu dialogi. Kuvakaappaus lyhytelokuvasta ”Suuri yllätys”.

tai ne on toteutettu iMovien tekstityökalulla. Esimerkiksi yhdessä lyhytelokuvassa verbaalinen sisältö on esitetty puhutun dialogin sijaan tekstiviesteinä. Ystävykset sopivat kolmannelle kaverille järjestettävästä yllätyksestä kirjoittamalla toisilleen tekstiviestejä. Kuvakulma on valittu niin, että katsoja näkee tekstiviestien sisällön, josta kolmas henkilö jätetään ulkopuolelle.

Lyhytelokuvien yhtenä tyypillisenä piirteenä on, että tapahtumia näytetään eikä puheella tai vuorosanoilla ole kovin suurta roolia. Esimerkkikoulussa on tehty videoita ja lyhytelokuvia useiden vuosien ajan, ja verrattuna aiempiin teoksiin erityisesti tässä aineistossa ilmennyt puheen korvautuminen kirjoitetulla tekstillä oli kiinnostava ilmiö. Syitä kirjallisten tekstielementtien käyttöön voi pohtia esimerkiksi teknologian kehittymisen ja nuorten käyttämissä medioissa esiintyvien kerronnan keinojen näkökulmista. Oppilaiden tekemissä lyhytelokuvissa käytetään kirjoitettua tekstiä puhekuplissa, siirtymissä väliteksteinä ja tekstiviestein kerrottuna dialogina. Käyttötavoissa voi nähdä yhteyden joihinkin nuorten arjessa käyttämiin medioihin. Esimerkiksi Snapchattiin ja Tiktok-videoihin voi helposti lisätä myös kirjoitettua tekstiä ja monet Youtube-tutoriaalit on rakennettu niin, että videolla ei puhuta, vaan ohjeet näytetään tekemällä ja tekstielementeillä. Nämä kerronnan keinot ovat voineet heijastua myös oppilaiden koulussa tekemiin lyhytelokuviin.

Mitä lyhytelokuvat kertovat oppilaiden audiovisuaalisen kerronnan keinoista ja miten tuloksia voidaan soveltaa musiikin opetukseen

Yläkouluikäisten oppilaiden tekemien lyhytelokuvien lähempi tarkastelu osoittaa, että audiovisuaalisen kerronnan keinojen osalta hajonta eri lyhytelokuvien välillä on varsin suuri. Oppilaiden tekemät ratkaisut osoittavat kyvykkyyttä monipuoliseen elokuvallisten keinojen hyödyntämiseen ja toisaalta halukkuutta kokeilla erilaisia ratkaisuja. Kuten Max Juntunen (2011, 79) toteaa, oppilailla on monesti jo kehittynyt näkemys audiovisuaalisesta kerronnasta, vaikka he eivät osaisikaan vielä verbalisoida valintojaan tai tekemisiään. Juntusen mukaan elokuvateosten analysoiminen ja terminologian oppiminen auttavat myös omakohtaisen ilmaisun kehittymistä. Opetuksen yhtenä tehtävänä monilukutaidon näkökulmasta voisi olla havainnollistaa, mistä elementeistä audiovisuaalinen kerronta muodostuu ja miten keinoja voidaan käyttää. Audiovisuaalisen kerronnan keinovalikoiman havainnollistaminen ja erittelemineen auttaa oppilasta huomaamaan, mistä kerronta muodostuu ja millä tavoin hän voi kehittää omaa kerrontaansa edelleen.

Tässä tutkimuksessa lyhytelokuvien tekeminen liittyy monilukutaidon kehittymisen tukemiseen, eikä siten tarkoita pelkästään konkreettisten audiovisuaalisen kerronnan keinojen karttumista. Monilukutaidon kannalta olennaista on myös, että sisältöjen tekeminen itse auttaa huomaamaan konkreettisia keinoja, joilla viesteihin vaikutetaan. Tämän tutkimuksen yhteydessä oppilaat havaitsivat kuvausvaiheessa esimerkiksi kuvakokojen ja -kulmien erilaiset vaikutukset viestittävään asiaan, kun he kokeilivat erilaisia kuvausvaihtoehtoja. Äänen vaikutus kuvaan konkretisoitui prosessin eri vaiheissa alkaen valmiiden esimerkkien analysoimisesta ja edeten oman toteuttamisen kautta yhteiseen lyhytelokuvien reflektointiin. Monilukutaito ymmärretään laajasti niin, että sillä ei tarkoiteta pelkästään oppimistuloksia vaan pedagogista lähestymistapaa, jossa keskeisenä voimavarana on sosiokulttuurinen moninaisuus (Mertala 2017, 1–2; Palsa & Ruokamo 2015, 110). Taidon kehittyminen on usein henkilökohtainen, pitkäaikainen prosessi, joka kuitenkin

kehittyy yhteisöllisesti ja kokeilevasti osallistumalla (Sintonen & Kumpulainen 2017). Tekemällä audiovisuaalisia teoksia ja arvioimalla niitä yhdessä muiden kanssa monet audiovisuaaliseen kerrontaan liitetyt merkitykset konkretisoituvat. Keskustelu muiden erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kanssa prosessin eri vaiheissa tarjoaa tilaisuuden muodostaa merkityksiä, vertailla niitä ja ymmärtää merkitysten muodostamisen prosessia.

Oppilaiden omien medioiden ja heille merkityksellisten tekstien tarkastelu perusopetuksen kontekstissa voisi kehittää oppilaiden monilukutaitoa siten, että mediavaikutteiden lainaaminen tunnistettaisiin ja niitä tutkittaisiin laajemmassa yhteydessä (ks. Cannon & Potter 2019, 1–2; Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019, 313). Monilukutaidon pedagogiikan mukaan opetuksen lähtökohdista toimii oppilaan oma kokemusmaailma (ks. Cope & Kalantzis 2015, 4; Kulju et al. 2018, 86; Cannon & Potter 2019, 1). Oppilaan oman kokemusmaailman ja koulun oppimisympäristöjen kohtaaminen on näin ollen yksi haaste, johon monilukutaidon pedagogiikan mukaan olisi etsittävä erilaisia ratkaisuja. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että oppilaat käyttävät kouluympäristössä tehtävissä lyhytelokuvissa myös omista mediaympäristöistään oppimiaan audiovisuaalisia kerronnan keinoja. Lyhytelokuvien tekoprosessi voi toimia oppimisympäristönä, jossa formaali ja informaali oppiminen kohtaavat ja oppilaat pääsevät hyödyntämään myös muualla oppimiaan taitoja (Kupiainen 2013, 31).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on useita tavoitteita ja sisältöjä, joihin audiovisuaalisten viestien ymmärtäminen ja kerronnan vahvistaminen voivat luontevasti sulautua: laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (ml. monilukutaito), eri oppiaineiden sisällöt (musiikki, kuvataide, historia, äidinkieli, yhteiskuntaoppi jne.), työtavat (tekemällä oppiminen, tutkiva oppiminen, yhteisöllinen oppiminen ym.) sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet. Tämä tutkimus lisää tietoa siitä, millaisia audiovisuaalisia kerronnan keinoja yläkoululaisilla on hallussaan, ja tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi musiikkikasvatuksen, elokuvakasvatuksen ja muun audiovisuaalisen kasvatuksen suunnittelussa erityisesti monilukutaidon näkökulmasta.

Musiikin opetuksessa äänikerronnan käsitteleminen itse lyhytelokuvia tekemällä tarjoaa mahdollisuuden yksilöllisten oppimispolkujen luomiseen. Lyhytelokuvia tehdään omista lähtökohdista ja omia vaikutteita hyödyntäen edeten käsitteellistämisen ja analysoinnin kautta laajempaan ymmärrykseen. Oppilaille on kertynyt eri medioista kokemuksia äänikerronnasta, mutta ne voivat olla vielä tiedostamattomia. Äänikerronnan käsitteellistämiseksi voi olla tarvetta esimerkiksi erottamalla kerronnan tasot, kuten taustääänet, foley-äänet, puhe, tehosteet ja musiikki tunnelman kuvauksena. Myös kuvan ja äänen leikkausrytmin variointi ja äänen diegeettisyyden ja ei-diegeettisyyden ymmärtäminen voi vaatia näiden kerronnan keinojen analysointia ja käsitteellistämistä. Lyhytelokuvissa käytettyjä viittauksia eri teoksiin voidaan pohtia myös tekijänoikeusnäkökulmasta. Lyhytelokuvien tekeminen oppiaineiden välisenä yhteistyönä mahdollistaisi jokaiselle kerronnan osa-alueelle kyseisen oppiaineen aineenopettajan asiantuntemuksen ja toisaalta madaltaisi oppiaineiden välisiä rajoja.

Lähteet

- Altman, Rick (2013) Establishing sound. *Cinemas: revue d'études cinématographiques/Cinemas: Journal of Film Studies*, vol 24:1, 19–33. DOI: <https://doi.org/10.7202/1023108ar>
- Bacon, Henry (2000) *Audiovisuaalisen kerronnan teoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bacon, Henry (2017) Kohti vertailevaa tyylitutkimusta. *Lähikuva*, vol 30:1, 26–45. DOI: <https://doi.org/10.23994/lk.63318>
- Bailey, Brian (2009) *Reel literacies: Digital video production as a literacy practice*. Rochester: University of Rochester.
- Bergala, Alain (2013) *Kokemuksia elokuvakasvatuksesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 142.
- Burn, Andrew & Durran, James (2007) *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. Lontoo: SAGE.
- Burn, Andrew & Kress, Gunther (2018) Multimodality, style, and the aesthetic: The case of the digital werewolf. Teoksessa Elise Seip Tønnessen & Frida Forsgren (toim.) *Multimodality and aesthetics*. New York: Routledge, 15–36.
- Burn, Andrew & Parker, David (2003) *Analysing media texts*. Bloomsbury.
- Burn, Andrew & Parker, David (2003) Tiger's big plan: Multimodality and the moving image. Teoksessa Carey Jewitt & Gunther Kress (toim.) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 56–72.
- Cannon, Michelle & Potter, John (2019) Pedagogies of Production: Reimagining Literacies for the Digital Age. Teoksessa Casie Hermansson & Janet Zepernick (toim.) *The Palgrave Handbook of Children's Film and Television*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 435–450.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2015) The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.) *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. Lontoo: Palgrave Macmillan. 1–36.
- Gaston, Joseph P. & Havard, Byron (2019) The Effects of Collaborative Video Production on Situational Interest of Elementary School Students. *TechTrends* 63, 23–32. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0363-9>
- Heinonen, Yrjö (2011) Audiovisuaalinen musiikkianalyysi – paino sanalla audio. *Widerscreen* 3/2011. Saatavilla: <<http://www.widerscreen.fi/2011-3/esipuhe/>> (linkki tarkistettu 5.1.2021).
- Henderson, Michael & Auld, Glenn & Holkner, Bernard & Russell, Glenn & Seah, Wee Tiong & Fernando, Anthony & Romeo, Geoff (2010) Students creating digital video in the primary classroom: Student autonomy, learning outcomes, and professional learning communities. *Australian Educational Computing*, vol 24:2, 12–20.
- Jewitt, Carey (2008) Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, vol 32:1, 241–267.
- Jewitt, Carey (2013) Multimodal methods for researching digital technologies. *The SAGE handbook of digital technology research*, 250–265. DOI: [10.4135/9781446282229.n18](https://doi.org/10.4135/9781446282229.n18)
- Juntunen, Max (2011) Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. Teoksessa Päivi Hakkarainen & Kari Kumpulainen (toim.) *Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen*. Lapin yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 71–97.
- Kamerer, David (2013) Media literacy. *Communication Research Trends*, vol 32:1, 4–25.
- Karjalainen-Väkevä, Mirja & Sintonen, Sara (2018) Monilukutaitoa monitaiteisesti: Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktiikka*, vol 2:1, 39–58. DOI: <https://doi.org/10.23988/ad.66551>
- KAVI (2021) Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. Yläpolku. Miten elokuva kertoo. Saatavilla: <<https://elokuvapolku.kavi.fi/ylapolku/>> (linkki tarkistettu 21.6.2021).
- Kivi, Erkki (2017) *Kuinka kuovat puhuvat: elokuvääänen pidempi oppimäärä*. BoD-Books on Demand.
- Kolb, David (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koulukino (2021) Oppimateriaalit. Teemapaketti: [Lyhytelokuvat](https://www.koulukino.fi/oppimateriaalit/teemapaketti-lyhytelokuvat/) <<https://www.koulukino.fi/oppimateriaalit/teemapaketti-lyhytelokuvat/>> (linkki tarkistettu 17.11.2021)

Kovanen, Marjo & Spišak, Sanna (2018) Lähikuvassa mediakasvatus. *Lähikuva*, vol. 31(2), 3–9. DOI: <https://doi.org/10.23994/lk.75045>

Kulju, Pirjo & Kupiainen, Reijo & Pienimäki, Mari (2020) *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020, 6–42.

Kulju, Pirjo & Kupiainen, Reijo & Wiseman, Angela M. & Jyrkiäinen, Anne & Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa & Mäkinen, Marita (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy*, vol 20:2, 80–101. Saatavilla: <<https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29333>> (linkki tarkistettu 17.9.2021)

Kupiainen, Reijo, Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa: Heikki Kynäslähti; Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 3–25. Saatavilla: <<http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (linkki tarkistettu 7.12.2021)

Kupiainen, Reijo (2013) *Media and digital literacies in secondary school*. New York: Peter Lang.

Kärjä, Antti-Ville (2005) *Varmuuden vuoksi omana sovituksena. Kansallisen identiteetin rakentuminen 1950- ja 1960-luvun taitteen suomalaisten elokuvien populaarimusiikillisissa esityksissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kärjä, Antti-Ville (2006) Elokuvamusiikin tutkimus: tieteenala puun ja kuoren välissä. *Widerscreen* 1/2006. Saatavilla: <http://www.widerscreen.fi/2006/1/elokuvamusiikin_tutkimus.htm> (linkki tarkistettu 5.1.2021).

Mertala, Pekka (2017) Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Saatavilla: <<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>> (linkki tarkistettu: 17.9.2021)

Mononen, Sini (2021) Epäilyksen musiikki ja anteeksiannon montaasi. Musiikki affektiivisena yhteisön kuvana televisiosarjassa *Kaikki syntii*. *Lähikuva*, vol 34:2–3, 42–56. DOI: <https://doi.org/10.23994/lk.111160>

The New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, vol 66:1, 60–93.

Oravala, Juha (2007) Kohti elokuva- ja mediakasvatusteorioiden käsitteellistä ja pragmaattista synteesiä. Teoksessa Heikki Kynäslähti; Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 103–116. Saatavilla: <<http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (linkki tarkistettu 28.6.2021)

Paatela-Nieminen, Martina & Kupiainen, Reijo (2019) Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa Tero Autio; Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 297–318. Saatavilla <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912166925>> (linkki tarkistettu 15.9.2021)

Palsa, Lauri & Ruokamo, Heli (2015) Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net*, vol. 11:2. Saatavilla: <<https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2354>> (linkki tarkistettu 17.9.2021).

Parry, Becky (2013) *Film in Children's Film Production*. Lontoo: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137294333_8

Pereira, Marcus Vinicius; de Souza Barros, Susana; de Rezende Filho, Luiz Augusto C. & de A Fauth, Leduc Hermeto (2012) Audiovisual physics reports: students' video production as a strategy for the didactic laboratory. *Physics education*, vol 47:1, 44.

POPS (2014) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (linkki tarkistettu 16.6.2021).

Pirilä, Kari & Kivi, Erkki (2005) *Otos: Elävä kuva–elävä ääni. Ensimmäinen osa*. Helsinki: Like.

Pirilä, Kari & Kivi, Erkki (2008) *Leikkaus: Elävä kuva–elävä ääni. Toinen osa*. Helsinki: Like.

Pirilä, Kari & Kivi, Erkki (2010) *Teos. Elävä kuva–elävä ääni. Kolmas osa*. Helsinki: Like.

Rogers, Matthew (2017) Conceptualizing and implementing critical filmmaking pedagogies: Reflections for educators. Teoksessa Mary Blatherwick & Jill Cummings (toim.) *Creative dimensions of teaching and learning in the 21st Century*. Brill Sense, 229–237.

Räsänen, Marjo (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006) *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>> (linkki tarkistettu 1.11.2021).

Salomaa, Saara & Palsa, Lauri & Murtonen, Sari (2020) Medialukutaitoa kaikille: Uudet lukutaidot -kehittämishjelma edistää tasa-arvoa varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Teoksessa Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen & Mari Pienimäki (toim.) *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020. 43–47. Saatavilla: <<https://uudetlukutaidot.fi/wp-content/uploads/2021/03/UudetLukutaidot-opettajien-kasityksia-medialukutaidosta-2019-Kulju-Kupiainen-Pienimaki.pdf>> (linkki tarkistettu 14.9.2021).

Sintonen, Sara & Kumpulainen, Kristiina (2017) Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. Teoksessa Roi Ruuskanen (toim.) *Mitä tarkoittaa? Mediataide monilukutaidon lähteenä*, 6–12. Helsinki: AV-arkki. Saatavilla: <<https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/>> (linkki tarkistettu 7.12.2021).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen = God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den = Good scientific practice and procedures for handling misconduct and fraud in science*. Saatavilla: <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf> (linkki tarkistettu 14.6.2021).

Vasilchenko, Anna; Green, David Philip; Qarabash, Haneen; Preston, Anne; Bartindale, Tom & Balaam, Madeline (2017) Media literacy as a by-product of collaborative video production by CS students. *Proceedings of the 2017 ACM conference on innovation and technology in computer science education*, 58–63.

Äänipää (2021) <https://webpages.tuni.fi/aanipaa/lahto_1.htm> (linkki tarkistettu 23.11.2021).