



Vuokila Eeva

Elokuvakasvatus ja elokuvat tunnekasvatuksen tukena

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Elokuvakasvatus ja elokuvat tunnekasvatuksen tukena (Vuokila Eeva)

Kandidaatin tutkielma, 39 sivua

Kesäkuu 2020

Elokuvat ovat olleet osa ihmisten historiaa jo oli sadan vuoden ajan, ja ne ovat osa arkea myös lapsille. Tämän vuoksi elokuvia tulisi hyödyntää myös koulumaailmassa. Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen elokuvakasvatusta ja elokuvien hyödyntämistä tunnekasvatuksen tukena. Tutkimukseni tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiini, joita ovat ”mitä elokuvakasvatus on?” ja ”miten elokuvia voi hyödyntää tunnekasvatuksen tukena?”. Toteutan tutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla aiheesta on mahdollista muodostaa kokonaisvaltainen kuva aiempien tutkimusten pohjalta. Kandidaatin työni teoreettisena lähtökohtana toimii fenomenologinen tutkimussuuntaus.

Tutkielmassani käy ilmi, että elokuvakasvatus ei ole osana vuoden 2016 Perusopetuksen opetussuunnitelmaa, eikä sillä ole vakiintunutta asemaa koulumaailmassa. Elokuvakasvatus tarkoittaa kasvatusta elokuvasta, ja se voidaan jakaa kahteen osaan: elokuvaan oppimisen kohteena ja oppimisen välineenä. Voidaan puhua myös esteettisestä ja mediakasvatuksellisesta elokuvakasvatuksesta. Elokuvat oppimisen kohteena käsittää esimerkiksi elokuvien analysoinnin ja elokuva lukutaidon kehittymisen. Elokuvat oppimisen välineenä korostaa itse tekemistä ja tekemällä oppimista. Molemmissa elokuvakasvatuksen suuntauksissa elokuvia voidaan integroida eri oppiaineisiin. Elokuvakasvatuksen tavoitteita ovat esimerkiksi oppilaan oman ajattelun tukeminen sekä kysymysten herättäminen.

Aiempaa tutkimusta elokuvien hyödyntämisestä koulussa tehtävässä tunnekasvatuksessa ei löytynyt, joten pohdin tutkielmassani elokuvaterapian menetelmien hyödyntämistä tunteiden käsittelyssä. Tutkimuksestani käy ilmi, että elokuvaterapia antaa turvallisen tavan löytää vaihtoehtoisia ideoita omien tunteiden ja kokemusten käsittelyyn. Elokuvaterapian menetelmiä voisi soveltaa koulussa tunnekasvatuksessa, mutta on kuitenkin tärkeää huomioida, että opettaja ei ole terapeutti. Yhdistämällä elokuva- ja tunnekasvatusta opettaja voi kuitenkin edistää oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä.

Avainsanat: elokuva, elokuvakasvatus, elokuvaterapia, tunteet, tunnekasvatus, tunnetaidot

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Fenomenologia elokuvan tutkimuksessa	8
3	Elokuvat ja niiden kehitys	11
3.1	Elokuvan lajityypit.....	12
3.2	Elokuvakokemus.....	14
4	Mitä tunteet ovat?.....	16
4.1	Tunnetaidot ja tunteiden säätely.....	19
4.2	Tunnekasvatus	21
5	Elokuvakasvatus	23
5.1	Elokuvat oppimisen kohteena	25
5.2	Elokuvat oppimisen välineenä	27
6	Elokuva ja tunteet.....	29
6.1	Elokuvat tunteiden herättäjinä	29
6.2	Elokuvaterapia	30
7	Johtopäätökset ja pohdinta	34
	Lähteet	37

1 Johdanto

Tämän tutkielman aiheena on elokuvien hyödyntäminen tunnekasvatuksessa erityisesti koulumaailmassa. Olen pitänyt elokuvien katsomisesta jo aivan lapsesta asti ja kiinnostus myös elokuvien tekemiseen on herännyt jo varhain. Opettajaopintojen myötä olen kiinnostunut myös elokuvien kasvatuksellisesta puolesta ja siksi tuntuukin luonnolliselta yhdistää tämä aihe kandidaatintutkielmaani. Olen opiskellut Oulun yliopiston elokuvatutkimuksen kursseista *Mediakasvatuksen perusteet* - ja *Elokuvatutkimuksen teorian perusteet* -kurssit, joiden pohjalta olen rakentanut hyvää tietopohjaa elokuvaan ja mediakasvatukseen liittyen. Kurssit ovat myös lisänneet kiinnostustani aiheeseen. Lisäksi nykyinen työni liittyy elokuvaan ja elokuvakasvatukseen, sillä toimin tuntiopettajana Oulun lastenkulttuurikeskuksen osana toimivassa Valveen elokuvakoulussa animaatiokerhon ohjaajana, ja työhöni kuuluu olennaisesti lasten elokuvakasvatus (Kulttuurivalve, 2020).

Nykyään elokuvien määrä on todella suuri, ja niiden saatavuus on huomattavasti helpompaa kuin aiemmin. Enää ei tarvitse lähteä elokuvateatteriin tai edes videovuokraamoon, jos haluaa katsoa elokuvan. Niitä on saatavilla eri suoratoistopalveluista lukuisia määriä eri genreistä ja kaikille ikäryhmille. Kouluissa täytyy kuitenkin ottaa huomioon elokuvien näyttämistä koskevia säädöksiä, mutta sekään ei ole nykyään ongelma tai ainakaan kovinkaan rajoittava tekijä. Elokuvien helpon saatavuuden vuoksi ne ovat nykyajan lapsille hyvin arkipäiväinen osa elämää, ja sen vuoksi pidänkin elokuvia hyvänä oppimisen välineenä ja oppimisympäristönä, joita tulisi hyödyntää myös koulumaailmassa.

Elokuvia hyödynnetäänkin jo koulussa, mikä selviää esimerkiksi Koulukinon vuonna 2009 suunnatussa elokuvakasvatuskyselyssä. Kyselyssä kävi ilmi, että 73% kyselyyn vastanneista opettajista käytti elokuvia opetuksessa. Raportin mukaan kuitenkin 90% kyselyyn vastanneista piti elokuvakasvatusta hyvin tai jokseenkin tärkeänä (Koulukino, 2009), mikä on ristiriidassa edellisten vastausten kanssa. Hieman alle puolet vastanneista kokivat elokuvakasvatuksen toteuttamisen helpoksi ja 36% mielestä se oli joko vaikeaa tai melko vaikeaa (Koulukino, 2009). Raporttia tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että kyselyyn vastanneet opettajat tavoitettiin suurelta osin Koulukinon sidosryhmien avulla, ja suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista oli jo käyttänyt elokuvia opetuksessaan (Koulukino, 2009). Tämän vuoksi raportti ei välttämättä anna todellista kuvaa siitä, kuinka paljon elokuvia hyödynnetään koulumaailmassa Suomessa.

Koulukinon (2009) tutkimuksesta selvisi myös, että opettajat kaipaisivat enemmän koulutusta elokuvakasvatuksesta sekä riittävämpiä resursseja sen toteuttamiseen. Suomessa elokuvakasvatuksen materiaaleja on tarjolla ilmaiseksi esimerkiksi Koulukinon kautta. Elokuvakasvatus opettajankoulutuksessa on kuitenkin hyvin vähäistä, mikä voi vaikuttaa merkittävästi opettajien valmiuksiin ja haluun harjoittaa elokuvakasvatusta koulussa. Koulukinon (2009) tutkimukseen osallistuneista opettajista, jotka eivät käyttäneet elokuvia opetuksessa 22% vastasi syyksi tietojen ja taitojen puutteen tai että heillä ei ole aikaa paneutua aiheeseen. Elokuvakasvatuksen lisääminen jo opettajankoulutukseen sekä jo kentällä työskentelevien opettajien kouluttaminen lisäisi todennäköisesti elokuvakasvatuksen laatua ja määrää kouluissa.

Tunnekasvatus kiinnostaa minua sen tärkeyden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Itse koen tunnekasvatuksen koulussa erityisen mielenkiintoiseksi esimerkiksi sen vuoksi, että itselläni ei peruskoulussa sitä ollut oikeastaan ollenkaan. Olenkin törmännyt aiheeseen varsinaisesti ensimmäistä kertaa opettajaopintojeni aikana. Elokuvien yhdistäminen tunnekasvatukseen niin koulussa kuin kotonakin tuntuu luonnolliselta ajatukselta. Elokuvia on tehty jo vuosikymmeniä lapsille nimenomaan opettavaisessa ja kasvatuksellisessa mielessä. Lisäksi elokuvaa katsottaessa koetaan paljon erilaisia tunteita ja ne välittyvät katsojalle niin kuvan kuin äänenkin kautta. Näin elokuva voi toimia hyvin apuna tunteiden tunnistamisessa ja niiden nimeämisessä. Elokuvanlukutaidon parannuttua elokuvista voisi saada apua myös tunteiden käsittelyssä.

Aiempaa tutkimusta aiheeseen liittyen löytyy niin kirjojen kuin artikkeleidenkin muodossa. Elokuvista ja tunnekasvatuksesta on tehty viime vuosina opinnäytetöitä, joten aihe selvästi kiinnostaa ja on ajankohtainen. Tähän mennessä olen huomannut pienen aukon tunteiden erittelyssä, erityisesti pettymyksen ja vihan tunteiden käsittelyssä, mitkä kiinnostavat minua itseäni juuri eniten. Päädyin kuitenkin jättämään yksittäisten tunteiden käsittelyn pois tästä tutkimuksesta, ja keskittyä tunteisiin yleisemmällä tasolla. Lisäksi havaitsin, että eri ikäryhmiä ei ole kovinkaan paljoa eroteltu toisistaan muuten kuin varhaiskasvatuksen vaiheessa. Oma mielenkiintoni suuntautuu erityisesti tunteiden käsittely elokuvien avulla hieman vanhempien oppilaiden kanssa, joten pohdin aihetta enemmän peruskouluikäisten näkökulmasta. Oman kiinnostukseni ja löytämieni tietojen pohjalta olen muodostanut tutkielmalleni kaksi tutkimuskysymystä:

1. Mitä elokuvakasvatus on?
2. Miten elokuvia voi hyödyntää tunnekasvatuksen tukena?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee mitä elokuvakasvatus on ja miten elokuvakasvatusta toteutetaan erityisesti koulumaailmassa. Toisella tutkimuskysymyksellä haluan perehtyä siihen, miten elokuvia voidaan hyödyntää tunteiden käsittelyssä ja apuna tunnekasvatuksessa.

Tutkielmani on teoreettinen tutkimus ja tarkemmin sen voi määritellä narratiiviseksi kirjallisuuskatsaukseksi. Kirjallisuuskatsaukseni tarkoituksena on kartoittaa aiheesta löytyvää tietoa ja etsiä vastauksia tutkimusongelmiini (Latvala & Tuomi, 2020). Salminen (2011, s. 6) määrittelee narratiivisen kirjallisuuskatsauksen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alamuodoksi. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla kuvailen aiheesta löytyviä aiempia tutkimuksia ja näin pystyn kuvaamaan tutkimaani aihetta laaja-alaisesti (Salminen, 2011, s. 6; Latvala & Tuomi, 2020). Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoin en ole etsinyt tutkimusaineistoa systemaattisesti, mutta Salmisen (2011, s. 7) mukaan sen avulla voidaan silti päästä kirjallisuuskatsauksen mukaisiin yhteenvetoihin ja johtopäätöksiin.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon, että laadullisessa tutkimuksessa toimin tutkijana itse ikään kuin tutkimusvälineenä, ja siksi luotettavuuden näkökulmasta tulee arvioida koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 2000, s. 210–211). Tutkimusprosessiin kuuluu Alasuutarin (2011) mukaan ongelman asettelu, aineiston keruu, analysointi sekä raportointi. Vaikka prosessin vaiheet ovat selkeästi eroteltavissa toisistaan, laadullisessa tutkimuksessa ne kuitenkin limittyvät keskenään monilta osin (Alasuutari, 2011, s. 251). Tämän tutkielman ongelman asettelua, analysointia ja raportointia arvioitaessa on hyvä ottaa huomioon oma suhtautumiseni tutkielmassa käsiteltäviin asioihin. Omat intressini ovat vaikuttaneet vahvasti aiheen valintaan. Myös omat käsitykseni erityisesti elokuvista ja elokuvakasvatuksesta ovat hyvin myönteisiä, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten analysoin ja tulkitsen käyttämäni kirjallisuutta. Lisäksi se voi vaikuttaa siihen, miten kirjoitan eli raportoin aiheesta.

Tutkielman aineistona on sekä suomalaista että kansainvälistä kirjallisuutta niin sähköisenä kuin fyysisenäkin. Pääsääntöisesti aineistoa on haettu Oula-Finna -ja EBSCOhost-hakukoneiden kautta ja olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman paljon vertaisarvioituja tekstejä. Kesken tutkielman tekemisen pääsy kirjastoon ei ollut enää mahdollista vallitsevan pandemian vuoksi, mikä osaltaan vaikeutti lähdekirjallisuuden hankintaa. Kaikkia lähteitäni ei ollut saatavilla sähköisesti, joten osa sopivista lähteistä jäi tämän vuoksi mahdollisesti saamatta. Lisäksi osa potentiaalisista aiheeseen liittyvistä lehtiartikkeleista oli hieman vanhempia, eikä niitä ollut sen vuoksi saatavilla sähköisesti.

Tarkastelen tutkielmassani aluksi fenomenologiaa ja fenomenologista elokuvateoriaa, jotka toimivat tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana. Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat elokuvat sekä tunteet, ja näitä käsittelen kahdessa seuraavassa luvussa. Viidennessä luvussa käsittelen ensimmäistä tutkimuskysymystäni: mitä elokuvakasvatus on? Kuudes luku käsittelee tutkimukseni toista tutkimusongelmaa, eli miten elokuvia hyödynnetään tunteiden käsittelyssä ja tunnekasvatuksessa. Lopuksi pohdin, miten onnistuin vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja sitä, millaista jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä.

2 Fenomenologia elokuvan tutkimuksessa

Fenomenologia on filosofian suuntaus, joka käsittelee todellisuuden ilmentymistä (Sokolowski, 2000, s. 3). Sen tutkimusalaksi katsotaan tietoisuuden, minuuden ja kokemuksen rakenteet (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 369) ja ensisijaiseksi tutkimuskohteeksi mielletään kokemuksellinen todellisuus (Pulkkinen, 2010, s. 29). Fenomenologisen filosofian suuntauksen isänä pidetään yleensä saksalaista filosofia Edmund Husserlia, joka on tutkinut erityisesti havaintokokemuksiin liittyviä tietoisuuden rakenteita (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 370). Husserlin teorian mukaan todellisuutta voi ymmärtää vain, jos tarkastellaan subjektiivista todellisuutta objektiivisen todellisuuden sijaan (Pulkkinen, 2010, s. 26). Fenomenologia on kuvaileva tiede, jonka tarkoituksena ei ole kertoa sitä mitä koemme, vaan se pyrkii vastaamaan siihen, miten koemme todellisuutta (Pulkkinen, Miettinen & Taipale, 2010, s. 10–13). Husserlin mielestä fenomenologian tehtävänä ei ole vastata suoraan filosofiin kysymyksiin, vaan vastauksia tärkeämmäksi nousevat menetelmät ja ajatustavat (Pulkkinen, 2010, s. 28).

Husserl kuvaili fenomenologiaa filosofisena asenteena ja sen tärkeänä menetelmänä voidaankin pitää asenteenmuutosta, jota Husserl nimitti fenomenologiseksi reduktioksi (Pulkkinen, 2010, s. 28). Reduktiolla Husserl tarkoittaa sulkeistamista, jossa maailman olemassaolo sulkeistetaan kuitenkin kieltämättä sitä, ja keskitytään tietoisuuteen ja asioiden ilmenemiseen tietoisuudessa (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 370–371). Se on siis tapa asennoitua meitä ympäröivään todellisuuteen hylkäämällä naiivi ja arkipäiväinen asenne, ja sen sijaan suhtautumalla siihen filosofisen ajattelutavan ja asenteen mukaisesti (Pulkkinen, 2010, s. 28). Kakkorin ja Huttusen (2014) mukaan reduktio voidaan jakaa kolmeen tasoon, joista ensimmäinen käsittää sulkeistavan reduktion, jossa kaikki kohtaamamme asiat kohdataan tietoisuudessa. Toisessa reduktiossa tietoisuus saavuttaa olemuksen ja muodostaa ykseyden, joka tarkoittaa kohteen muuttumatonta ominaisuutta. Kolmannen reduktion kautta on pääsy puhtaaseen tietoisuuteen, jolloin kaikki oleva nähdään objekteina. Kakkori ja Huttunen määrittelevät kuitenkin fenomenologisen reduktion tarkoittavan erityisesti ensimmäistä tasoa, eli sulkeistavaa reduktiota (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 371–372).

Husserl on tarkastellut tutkimuksissaan tietoisuuden intentionaalisuutta, joka tarkoittaa tarkoituksellisuutta (intentionality) (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 387; Hartimo, 2010, s. 52–53). Jokainen kokemuksemme ja tietoinen tekemme on tarkoituksellista, sillä ne ovat kokemusta tai

tietoisuutta kohdistettuna johonkin objektiin (Sokolowski, 2000, s. 8). Hartimo (2010) on havainnollistanut intentionaalisuutta havainnon kautta: nähdessään jonkun objektin, havainto kohdistuu tuohon objektiin eikä sen aistimuksiin. Objekti myös pysyy samana riippumatta suunnasta, josta sitä katsotaan, ja vain tietoisuuden sisältö, joka ei ole havainnon kohteena, on eri. Näin Husserlin teorian mukaan objekti ylittää tietoisuuden sisällön, ja intentionaalisuudessa onkin kyse kokemuksesta, jossa tietoisuuden sisällön ylittänyttä objektia tarkoitetaan esimerkiksi mainitsemalla, toivomalla tai arvostelemalla (Hartimo, 2010, s. 53). Tarkoituksellisuutta (intentionality) ei pidä kuitenkaan sekoittaa tarkoitukseen (intention), joka on syy jollekin toiminnalle, sillä fenomenologinen intentionaalisuus käsittelee nimenomaan ihmisen tietoisuutta, ei toimintaa (Sokolowski, 2000, s. 8).

Fenomenologia käsittelee todellisuuden ilmentymistä, ja sitä voidaan ilmentää esimerkiksi puhumalla ja kirjoittamalla, mutta myös erilaisten välineiden kuten puhelinten, tietokoneiden, television tai elokuvien välityksellä (Sokolowski, 2000, s. 3). Elokuvia onkin tutkittu fenomenologisesta näkökulmasta ja sen tutkimusala on menestynyt hyvin 1980-luvun jälkeen (Rushtin & Bettinson, 2010, s. 177). Ferencz-Flatzin ja Hancin (2016) mukaan elokuvat ja fenomenologia ovat syntyneet samoihin aikoihin ja fenomenologinen ajattelu on vaikuttanut elokuvan tutkimukseen. Heidän mukaansa elokuvat sopivat poikkeuksellisen hyvin fenomenologian yritykseen saada meidät näkemään subjektin, maailman ja ihmisen välisen yhteyden kuitenkin yrittämättä selittää sitä (Ferencz-Flatz & Hanich, 2016). Casebier (1991) kiteyttää, että elokuvalla on arvokas kyky suunnata katsojan huomio tehokkaasti asioihin itseensä. Hänen mukaansa elokuva on yksi kokemuksen muoto, joka helpottaa ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme (Casebier, 1991, s. 157–158).

Ferencz-Flatz ja Hanich (2016) määrittivät elokuvan fenomenologisen teorian sekä laajasti että suppeasti. Laajassa määritelmässä huomioidaan kaikki näkökulmat, joissa elokuva ja fenomenologia kohtaavat, mutta he suosivat enemmän suppeaa määritelmää. Siinä fenomenologinen elokuvateoria nähdään yrityksenä kuvata katsojan elettyjen kokemusten muuttumattomia rakenteita elokuvaa katsottaessa (Ferencz-Flatz & Hanich, 2016). Tämä mukailee Husserlin tutkimuksia, joissa hän on tutkinut kokemusten yleisiä ja pysyviä rakenteita varioimalla yksittäisiä intentionaalisia kokemuksia (Hartimo, 2010, s. 53). Kokemusten muuttumattomia rakenteita tarkastellessa elokuvaa voidaan pitää intentionaalisena objektina ja katsojaa kokevana subjektina (Ferencz-Flatz & Hanich, 2016).

Fenomenologinen elokuvateoria on tarkastellut elokuvakokemusta useista eri näkökulmista. Ferencz-Flatzin ja Hanichin (2016) mukaan yleisesti elokuvakokemusta on tutkinut esimerkiksi Vivian Sobhack ja Harald Stadler. Elokuvakokemusta on tutkittu myös hyvin spesifeistä näkökulmista. Steve Lipkin on tutkinut tilallista kokemusta ja Trevor Elkington elokuvien syvyyttä. Elokuvan kehollista kokemusta on tutkinut esimerkiksi Laura Marks ja Jennifer Barker kosketuksen ja Vivian Sobhack hajuaistin näkökulmasta. Elokuvaa kollektiivisena kokemuksena on tutkinut Julian Hanich (Ferencz-Flatz & Hanich, 2016).

3 Elokuvat ja niiden kehitys

Kovanen (2012) toteaa artikkelissaan, että elokuvakasvattajan olisi hyvä tuntea elokuvien historiaa, jotta hän voisi käsitellä niitä paremmin oppilaiden kanssa. Ymmärrys elokuvan historiasta auttaa ymmärtämään paremmin sitä, millaisia elokuvat ovat nykypäivänä (Kovanen, 2012). Tämän vuoksi avaan aluksi elokuvan historiaa ja kehitystä sen alkuajoilta nykypäivään.

Kracauer (1973, s. 27) kirjoittaa elokuvien historian lähteneen liikkeelle 1800-luvulla, ja Nummelininkin (2005, s. 37) mukaan sen historia voidaan katsoa olevan paljon pidempi kuin sata vuotta. Alkeellista liikkuvaa kuvaa saatiin aikaiseksi erilaisten menetelmien, kuten taikalyhdyn ja phenokistoskoopin avulla, joissa kuvat saatiin liikkumaan peräjälkeen ja luomaan näin illusion liikkeestä (Kracauer, 1973, s. 27; Nummelin, 2005, s. 40). Valokuvauksen kehityttyä nopeammaksi sitä alettiin yhdistelemään näihin vanhoihin tekniikoihin, ja näin syntyi elokuva, johon hieman myöhemmin yhdistettiin vielä ei-valokuvauksellisia elementtejä, tärkeimpinä leikkaus ja äänet (Kracauer, 1973, s. 27).

Kracauer (1973) jakaa elokuvan ominaisuudet perusominaisuuksiin ja teknisiin ominaisuuksiin. Perusominaisuudet ovat yhtäläisiä valokuvan ominaisuuksien kanssa, sillä sekä elokuva että valokuva tallentaa ja paljastaa sitä ainoaa todellisuutta, jossa olemme osallisia. Elokuvan tyypillisiä teknisiä ominaisuuksia ovat muun muassa leikkaus ja erilaiset kuvakoot (Kracauer, 1973, s. 28–29). Myös elokuvan alkuaikojen tyyllilliset pääsuuntaukset voidaan jakaa kahteen osaan, realistiseen ja kuvitteelliseen tyyliin (Kracauer, 1973, s. 30–33), toisin sanoen siis dokumentaariseen ja fiktiiviseen.

Ensimmäisen julkisen elokuvanäytöksen pitäneet Lumierén veljekset suosivat realistista suuntausta, ja he kuvasivat tavallisia arkipäiväisiä asioita (Kracauer, 1973, s. 30–33). He eivät välittäneet tarinankerronnasta, vaan heidän elokuvansa olivat kuvauksia todellisista tapahtumista esimerkiksi julkisilta paikoilta, joissa ei ollut kontrollia siitä mitä tulee tapahtumaan, ja näitä elokuvia kutsutaan myös attraktioelokuviksi (Nummelin, 2005, s. 65–67). Toinen varhainen elokuvan tekijä, Méliès, edusti toisenlaista suuntausta, sillä hän kuvasi nimenomaan kuvitteellisia tapahtumia käyttäen paljon mielikuvitustaan, ja hänen elokuvilleen tyypillistä olivat fantasia ja illuusiot (Kracauer, 1973, s. 30–33).

Varhaisen elokuvan aikoina elokuvan tekniset ominaisuudet ja liikkeen todenmukaisuus pitivät hyvin yllä yleisön mielenkiintoa, mutta 1900-luvun alkupuolella alettiin huomaamaan elokuvan tarinalliset mahdollisuudet sekä sen mahdollisuudet vaikuttaa yhteiskuntaan (Nyyssönen, 1997). Nummelinin (2005) mukaan puhutaan elokuvien siirtymäkaudesta, jolloin elokuvista tuli kerronnallisia ja niissä käytettiin useampaa otosta. Siirtymäkaudella myös elokuvan leikkaus alkoi kehittyä kohti modernia elokuvaleikkausta, jossa kohtauksia leikattiin limittäin ja elokuvaan saatiin aikaan ajallinen jatkumo (nummelin, 2005, s. 70–72).

Siirtymäkaudella merkittävä kehitys tapahtui myös kuvakokojen hyödyntämisessä, kun alettiin käyttämään lähikuvaa, jonka avulla elokuvassa esitettäviä tunteita pystyttiin näyttämään katsojalle tarkemmin ja näin yleisön elokuva- ja tunnekokemus vahvistui (Nummelin, 2005, s. 70–72). Samoihin aikoihin alettiin myös keskustella elokuvien psykologisista vaikutuksista katsojiin sekä niiden moraalittomuudesta ja haitallisuudesta, minkä vuoksi kiinnostuttiin katsojan ja elokuvan välisestä suhteesta (Nyyssönen, 1997).

3.1 Elokuvan lajityypit

Nummelinin (2005) mukaan varhaisen elokuvan lajityyppejä eli genrejä ei voi kunnolla verrata nykypäivän genreihin, vaikka niitä kutsuttaisiinkin samalla nimellä. Yhdessä elokuvanäytöksessä saatettiin esittää peräkkäin toisistaan tyyllillisesti hyvin poikkeavia elokuvia, ja vasta kun elokuvia alettiin esittämään yksittäin, niiden markkinointi vaati elokuvan erityispiirteiden esiin nostamista. Tällöin alettiin myös etsimään yhtäläisyyksiä elokuvien välillä jonka myötä syntyi käsitys elokuvan eri lajityypeistä (Nummelin, 2005, s. 76). Kovanen ja muiden (2013) mukaan näitä lajityyppejä määrittäviä yhtäläisyyksiä elokuvien välillä voivat olla esimerkiksi elokuvalliset ilmaisukeinot, elokuvan juoni tai hahmot. Elokuvan määrittelemisen kuuluvaksi johonkin tiettyyn lajityyppiin varsinkin nykypäivänä on kuitenkin haastavaa, sillä usein elokuvat hyödyntävät useiden eri lajityyppien ominaisuuksia, muodostaen genrehybridejä (Kovanen ym, 2013, s. 123).

Kuten elokuvien kehittymisen alkuaajoilla, elokuvan lajityypit voidaan vieläkin jakaa karkeasti kahteen tyyliin, dokumentaariseen ja fiktiiviseen. Molemmat lajityypit sisältävät kuitenkin erilaisia alalajeja. Dokumenttielokuva määritellään yleensä todellisuutta kuvaavaksi elokuvaksi (Nummelin, 2005, s. 263), ja sen tarkoituksena on yleensä jakaa tietoa ja lisätä katsojan ymmärrystä (Kovanen, 2013, s. 134). Kovanen (2013, s. 134) mukaan täytyy kuitenkin huomioda, että dokumenttielokuvallakin on elokuvallinen luonne, eli se on tekijöidensä

tulkintaa aiheesta. Nummelin (2005) on kertonut dokumenttielokuvan alalajeiksi esimerkiksi matkailuelokuvan, totuuselokuvan, propagandan, luontoelokuvan ja henkilöhaastattelut. Erilaisia alalajeja voisi kuitenkin nimetä paljon enemmänkin, minkä lisäksi myös eri mailla on omat perinteensä dokumentti elokuvassa (Nummelin, 2005).

Fiktiivisellä tarkoitetaan kuvitteellista tai keksittyä. Fiktiivinen elokuva ei siis ole dokumentin tavoin kuvausta todellisuudesta, vaikka myös fiktiivinen elokuva voi perustua todellisiin tapahtumiin (Kovanen ym., 2013, s. 134). Hopkinsin (2010) mukaan fiktiiviset elokuvat poikkeavat dokumenteista myös musiikin hyödyntämisen suhteen. Niissä musiikkia hyödynnetään yleensä tunteiden voimistamiseen, mitä ei dokumenteissa yleensä tehdä (Hopkins, 2010). Lisäksi dokumenteista poiketen fiktiivisen elokuvat ovat näyteltyjä, ja Kovanen ja muut (2013) kutsuvat niitä myös näytelmäelokuviksi. Näytelmäelokuvilla on lukuisia erilaisia genrejä, esimerkkeinä draama, komedia, seikkailu, sci-fi, musiikali ja lännenelokuva (Kovanen ym., 2013, s. 123–133).

Koska tutkielmani käsittelee elokuvien katsomista lasten kanssa, on olennaista käsitellä myös lasten elokuvia. Aluksi on tehtävä ero sen välillä, että lasten elokuvat ovat nimenomaan elokuvia, jotka on tehty lapsille, eikä välttämättä elokuvia joissa esiintyy lapsia (Brown, 2017, s. 2–3). Yksi selkeä määritelmä lasten elokuvalla on elokuva, joka on tehty 12-vuotiaille tai sitä nuoremmille (Kovanen, Puura-Castrén, Freese, Puura-Castrén, & Metsätähti-Koistinen, 2013, s. 28). Täytyy kuitenkin huomioda, että lapset kuitenkin usein katsovat myös elokuvia, joita ei ole tarkoitettu nimenomaan lapsille (Kümmerling-Meibauer, 2013). Usein lasten elokuvaan viitataan myös koko perheen elokuvina, sillä niitä katsovat myös aikuiset, ja ikärajojen puitteissa joitain elokuvia lapset saavatkin katsoa vain vanhemman seurassa (Brown, 2017, s. 2–3). Elokuvien määrittäminen koko perheen elokuviksi lasten elokuvan sijaan viestii siitä, että tyypilliset lasten elokuvien ominaisuudet alkavat yhä useammin muistuttaa aikuisille suunnattuja elokuvia (Kümmerling-Meibauer, 2013).

Lasten elokuvien historian ja kehityksen voidaan katsoa lähteneen liikkeelle noin 1930-luvulta ja erityisesti Hollywoodista, jossa alettiin tehdä animaatioita ja filmatisointeja niin lastenkirjojen kuin sarjakuvienkin pohjalta (Kovanen ym., 2013, s. 28; Nummelin, 2005, s. 307–309). Nykypäivänäkin iso osa lasten elokuvista on tehty pohjautuen lasten kirjallisuuteen, mutta myös alkuperäisiä käsikirjoituksia, joiden tarina ei ole entuudestaan tuttu, tehdään paljon (Kümmerling-Meibauer, 2013).

Brown (2017) toteaa, että niin kuin aikuistenkin elokuvat, myös lasten elokuvat voidaan jakaa kaupallisiin ja ei-kaupallisiin elokuviin. Kaupalliset elokuvat ovat yleensä enemmän viihdettä varten, kun taas ei-kaupalliset lapsille suunnatut elokuvat ovat tehty enemmän pedagogisessa ja kasvatuksellisessa mielessä. Ne voivat opettaa esimerkiksi moraalista ja hyvästä käyttäytymisestä (Brown, 2017, s. 19–20). Kovanen (2013) kuitenkin kirjoittaa, että myös kaupalliset elokuvat voidaan nähdä kasvatuksellisena, sillä ne ruokkivat lapsen mielikuvitusta ja monissa elokuvissa korostuu onnellinen ja opettavainen loppuratkaisu. Elokuvat myös muokkaavat lapsen elokuvakäsitystä ja maailmankuvaa, mikä auttaa sopeutumaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Kovanen ym., 2013, s. 28). Siksi elokuvakasvattajan olisi hyvä elokuvan valinnassa pohtia ennemmin sen sisältöä, eikä välttämättä sitä, onko kyseistä elokuvaa tarkoitettu pedagogiseen tai kasvatukselliseen käyttöön.

3.2 Elokuvakokemus

Elokuvakokemus on laaja, eikä se rajoitu pelkästään elokuvan katsomisen hetkeen. Swierczyńska-Kaczor tarkasteli tutkimuksessaan katsojien elokuva-arvosteluita, joissa nousi ilmi elokuvakokemuksen kolme erilaista tasoa: kokemus ennen elokuvan katsomista, kokemus katsotusta elokuvasta sekä kokemukseen vaikuttavat muut tekijät, kuten katsomistilanteen sosiaalisuus (Swierczyńska-Kaczor, 2019). Antunesin (2016) mukaan elokuvakokemus on laaja myös aistillisesti. Vaikka elokuvat ovat audiovisuaalisia, niitä voidaan havainnoida myös muilla aisteilla kuin näöllä ja kuulolla, eli moniaistillisesti. Antunes on tutkinut esimerkiksi kipu-, tasa-paino- ja lämpötila-aisteja elokuvaa katsottaessa, ja todennut että elokuvan herättämät tunteet voivat vaikuttaa esimerkiksi katsojan kokemukseen lämpötilasta (Antunes, 2016).

Nykyään elokuvia katsotaan usein kotona, sillä niitä on helposti saatavilla eri suoratoistopalveluista. Tilastokeskuksen (2017) mukaan elokuvien katsominen elokuvateattereissa on kuitenkin yleistynyt 2010-luvulla sukupuolesta riippumatta. Vuoden 2017 tutkimuksessa kävi ilmi, että 10 vuotta täyttäneistä 60 prosenttia oli käynyt elokuvissa kuluneen vuoden aikana. Eniten elokuvissa kävivät 10–19-vuotiaat (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2017). Fröber ja Thomaschke (2019) tutkivat millainen elokuvakokemus on, kun elokuvaa katsotaan elokuvateatterissa verrattuna kotioloissa katsottuun elokuvaan. Heidän tutkimuksensa tulokset tukivat hyvin elokuvissa käymisen suosion kasvua.

Fröber ja Thomaschke (2019) osoittivat tutkimuksessaan, että elokuvateatterissa katsojan elokuvakokemus on voimakkaampi kuin jos elokuvaa katsotaan kotona. Kotona katsottaessa vain

tylsistymisen kokemus oli voimakkaampaa kuin elokuvateatterissa (Fröber & Thomaschke, 2019). On todettu, että taidekokemukseen vaikuttavat katsojan ja teoksen välinen vuorovaikutus, katsojan oma persoona ja vallitsevat olosuhteet (Pelowski, Markey, Luring & Leder, 2016). Fröberin ja Thomaschken (2019) mukaan elokuvateatterissa olosuhteet vaikuttavatkin myönteisesti elokuvakokemukseen, sillä siellä ei ole juurikaan häiriötekijöitä kuten ylimääräisiä valoja tai ääniä, jolloin katsoja voi keskittyä elokuvaan paremmin. Heidän mukaansa elokuvateatterit tekevät elokuvakokemuksesta myös enemmän sosiaalisen tapahtuman, sillä ympärillä on muita ihmisiä, kun taas kotona elokuvaa katsotaan usein yksin. Katsomistilanteen sosiaalisuus voi vaikuttaa kokemukseen myönteisesti (Fröber & Thomaschke, 2019).

Kaltwasser ja kollegat (2019) tutkivat miten muiden ihmisten läsnäolo elokuvateatterissa vaikutti katsojien psykofyysisiin kokemuksiin, eli tunteiden aiheuttamiin kehollisiin reaktioihin. Tutkimuksessaan he huomasivat, että muiden katsojien läsnäololla ei ollut merkittävää vaikutusta tunteiden aiheuttamiin reaktioihin. He uskoivat tämän johtuvan siitä, että heidän tutkimuksessaan elokuvaa katsovat henkilöt olivat keskenään tuntemattomia (Kaltwasser ym., 2019). Myös Hanichin (2018) havainnot tukevat tätä ajatusta. Vaikka muita ihmisiä ei pimeässä elokuvasalissa voi juurikaan nähdä, heidän läsnäolonsa voi aistia ja tämä voi rajoittaa elokuvan aiheuttamien reaktioiden näyttämistä ulospäin. Hanich käytti esimerkkinä tilannetta, jossa katsoja on elokuvasalissa yksin. Tällöin hän uskaltaa ilmaista tunteitaan voimakkaammin esimerkiksi nauramalla ääneen. Jos katsoja kuitenkin yhtäkkiä huomaa elokuvasalissa toisenkin katsojan, hän todennäköisesti nolostuu voimakkaista reaktioistaan (Hanich, 2018, s. 9–10).

Kaltwasserin ja muiden (2019) tutkimuksessa katsojien keholliset reaktiot olisivat voineet olla suurempia, jos he olisivat tunteneet toisensa. Tällöin he olisivat olleet vapautuneempia eivätkä olisi rajoittaneet omia reaktioitaan. Tätä olettamusta tukee myös esimerkiksi Jonesin tekemä tutkimus. Jones (2013) tutki VHS-sukupolven, eli 1980-2000 -luvulla syntyneiden kirjoituksia heidän lapsuuden ja nuoruuden elokuvakokemuksistaan. Kirjoituksissa kävi ilmi, että elokuvien katsominen oli usein tärkeä sosiaalinen kokemus. Kun elokuvaa katsottiin läheisten, kuten perheen tai ystävien seurassa, oli elokuvakokemus usein voimakkaampi ja jäi paremmin mieleen. Tämä johtui esimerkiksi siitä, että elokuvan aikana naurettiin yhdessä tai elokuvasta ja sen herättämistä tunteista ja ajatuksista keskusteltiin elokuvan jälkeen (Jones, 2013).

4 Mitä tunteet ovat?

Kokkosen (2017) mukaan tunteilla on monia tärkeitä vaikutuksia ihmisen elämässä, ja ne tekevät elämästä mielenkiintoista ja merkityksellistä, sekä auttavat ihmistä laittamaan arjessa asioita tärkeysjärjestykseen. Tunteet opettavat meille myös uutta itsestämme, joten niiden kokeminen lisää itsetuntemusta. Erilaiset tunteet auttavat meitä selviytymään elämän eri tilanteista ja ne ohjaavat meitä meille mieluisten asioiden äärelle (Kokkonen, 2017, s. 11–12).

Averill (1982) määrittelee kirjassaan tunteet sosiaalisesti muodostuneiksi hetkellisiksi ”oikeiksi”, joihin kuuluu aina yksilön oma käsitys tilanteesta. Nykyään tunteet tulkitaan enemmän kokemuksina kuin toimintana, vaikka aiemmin tunteita on pidetty samankaltaisina kuin jotain tekemistä kohti ajavia tuntemuksia, kuten esimerkiksi nälkää tai janoa. Tunteen ja tällaisen tuntemuksen välillä on kuitenkin sosiaalinen ero. Esimerkiksi nälkä kasvaa jokaisella, jos ei saa ruokaa, mutta ihminen kokee pelkoa vain, jos hän itse arvioi tilanteen pelottavaksi (Averill, 1982, s. 6–10).

Maalaisjärjellä ajateltuna tunteet syntyisivät ensin, jonka myötä vasta kehossa tapahtuu tunteeeseen sopiva reaktio (Huotilainen & Peltonen, 2017). On kuitenkin tieteellisillä tutkimuksilla osoitettu, että tunteen ensimmäinen vaihe on kognitio, eli arvio tilanteesta, jonka jälkeen syntyy kokemus tunteesta (Kalat, 2007, s. 354; Huotilainen & Peltonen, 2017). Tunteeseen voidaan katsoa kuuluvaksi kolme vaihetta: kognitio, motivaatio, joka tarkoittaa valmiutta toimintaan eli kehon reaktioita, ja viimeiseksi koettu tunne (Puolimatka, 2011, s. 326–337). Vaikka tämä järjestys voi tuntua aikuisesta hullulta, tarkasteltaessa lasten tunnekokemuksia se käy kuitenkin järkeen, sillä lapsi kokee ensin jonkin fysiologisen tilan, jonka seurauksena vasta syntyy koettu tunne (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 180).

Tunteet perustuvat aina ihmisen omiin kokemuksiin, ja vaikka kaikilla on samantyyppisiä tunteita, niiden kokeminen on henkilökohtaista ja jokainen ilmaisee ja näyttää omia tunteitaan ulospäin yksilöllisesti (Ruuskanen, Ruuskanen, Kokkonen, Suoniemi, & Rankanen, 2017, s. 4). Ihmisten tunneilmaisuun vaikuttaakin olennaisesti heidän synnynnäinen temperamenttinsa (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 167–168). Myllyviita (2016) kirjoittaa, että vaikka tilanne olisi sama, se voi herättää ihmisissä erilaisia tunnereaktioita riippuen tilanteen tulkinnasta ja tunteen kokijan odotuksista ja motiiveista. Tunteiden syntymiseen vaikuttavat tilanteen lisäksi ihmisen persoona sekä hänen ympäristönsä. Se, miten ihminen havainnoi ja arvioi kokemiaan tilanteita

vaikuttaa tunteisiin, joita hän kokee (Myllyviita, 2016, s. 19). Tämä ajatus on yhteneväinen sen kanssa, että tunteen ensimmäinen vaihe on kognitiivinen. Toisaalta taas tunteet ja tunnemallit ovat myös rakennusaineita yksilön persoonalle, mikä ohjaa häntä tuntemaan, ajattelemaan ja toimimaan jollain tietyllä tavalla (Bhave & Saini, 2009, s. 3).

Adolphsin (2010) sekä Myllyviidan (2016) mukaan tunteita on tutkittu perustuen kasvojen ilmeisiin ja on päädytty nimeämään yleisesti hyväksytyjä perustunteita, joita ovat esimerkiksi onni, pelko, viha, hämmästys, suru ja inho. Jokaisella perustunteella on omat tehtävänsä, ja ne ovat tunnistettavissa eri kulttuureissa ympäri maailman. Ihmiset kokevat myös erilaisia välitunteita, joita voisi luonnehtia perustunteiden alaluokiksi (Adolphs, 2010; Myllyviita, 2016, s. 21–22). Tunteiden luokittelu on ei ole helppoa, sillä niiden kuvaaminen sanoin on vaikeaa; helpompaa on kuvailla millaisia reaktioita ne kehossamme aiheuttaa (Huotilainen & Peltonen, 2017). Tunteet voidaan kuitenkin luokitella esimerkiksi niihin, jotka vievät ihmistä joltain kohti tai jostain pois päin (Myllyviita, 2016, s. 21). Tunteet voidaan jakaa myös miellyttäviin ja hankaliin, tai ensisijaisiin ja toissijaisiin tunteisiin (Cacioppe, 2007, s. 16; Myllyviita, 2016, s. 22).

Tunteet eivät ole erillisiä, vaan ne ovat Myllyviidan (2016) mukaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ihmisen ajatuksiin ja toimintaan. Omat tunteet tunnistetaan usein kehossa tapahtuvista reaktioista ja siitä miltä ne tuntuvat fyysisesti. Tietyt tunteet tuntuvat eri puolella kehoa, ja on tutkittu, että tunteet koetaan kehollisesti hyvin samalla tavoin riippumatta kielestä tai kulttuurista (Myllyviita, 2016, s. 45–47). Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan puhutaan tunteiden fysiologisesta tasosta, joka on yksi tunteiden ilmenemisen muoto. Tunteet voivat ilmetä kehoillisina reaktioina, kuten äänen värinä, hikoiluna, punastumisena, vapinana, lämpönä tai pahoinvointina. Se, kuinka voimakkaita fyysiset reaktiot ovat on hyvin yksilöllistä. Ne eivät myöskään kulje aina käsi kädessä yksilön kokemuksen kanssa, vaan ihmisen keho saattaa reagoida esimerkiksi jännitykseen fysiologisesti, kuten tärisemällä, vaikka hän ei kokisikaan olevansa jännittynyt (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 179).

Keltikangas-Järvinen (2004) määrittelee tunteiden ilmaisun tarkoittavan tunteiden osoittamista ja niiden näkyväksi tekemistä muille. Tunteita voidaan ilmaista motorisesti ja verbaalisesti sekä äänillä, kosketuksella tai vaikka eri medioiden kautta (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 174–175; Ruuskanen et al., 2017). Vaikka tunteiden kokeminen fyysisesti on hyvin samanlaista ympäri maailman (Myllyviita, 2016, s. 46–47), niiden ilmaiseminen eroaa eri kulttuureiden välillä (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 175–176). Esimerkiksi länsimaisissa kulttuureissa kannatetaan

tunteiden verbaalista ilmaisua, mutta joissain kulttuureissa tärkeämmäksi nousevat ilmeet ja eleet (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 175–176).

Keltikangas-Järvinen (2004) määrittelee motoriset tunneilmaisut fyysisiksi, joista kasvojen ilmeet ovat kaikkein tärkeimpiä. Ihmisen kyky ilmaista tunteitaan ilmeillä on biologinen valmius, joka on ollut tärkeää jopa selviytymiselle ihmisen kehityksen alkuvaiheissa (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 176). Ilmeiden lisäksi tunteita tulkitaan myös kehosta, eleistä ja äänestä (Myllyviita, 2016, s. 131). Jos ilmeet ja kehon viestit koetuista tunteista ovat ristiriidassa keskenään, se voi hämmentää ja kuormittaa vastapuolta (Meeren, van Hejsenberg & de Gelder, 2005) ja etenkin lapset voivat ahdistua, jos vanhemman sanat ja ilmeet eivät vastaa toisiaan (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 176). Vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa tunteita tunnustetaan herkästi kasvojen ilmeiden perusteella ja lapset voivat tunnistaa vanhempiensa tunteita kasvojen ilmeistä paremmin kuin sanoista (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 176).

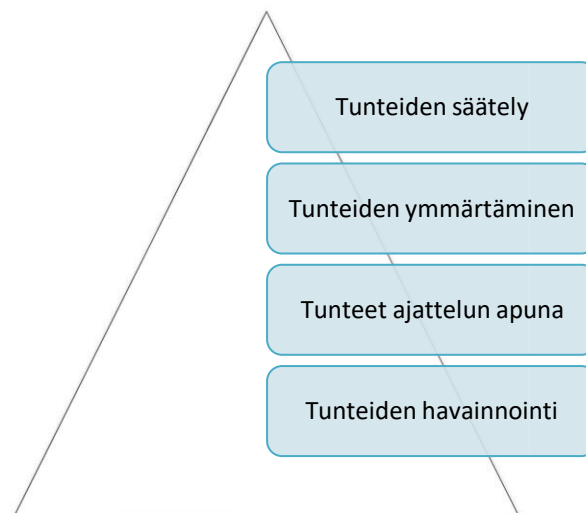
Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan pelkästään ilmeiden perusteella ei kuitenkaan pystytä tekemään tarkkaa arviota ihmisten kokemista tunteista, mutta niistä voidaan arvioida, onko tunne positiivinen vai negatiivinen. Näiden lisäksi pystytään tunnistamaan luotettavasti pelon, suutumuksen ja inhon tunteita. Negatiivisten tunteiden tunnistaminen on helpompaa, koska niillä on biologisesti ollut suurempi merkitys selviytymisen kannalta (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 176–177). Myllyviidan (2016) antaman esimerkin mukaan ihminen tunnistaa esimerkiksi pelon tunteen ystävän kasvoilta ja kopioi sen omille kasvoilleen hyvin nopeasti alle sekunnissa. Tunteet tarttuvat siis esitietoisesti ja se on automaattista, ja se perustuu peilisolujärjestelmään (Myllyviita, 2016, s. 131–132).

Tunteita voidaan ilmaista myös verbaalisesti, eli nimeämällä, kuvailemalla ja kertomalla niitä sanallisesti (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 177). Rimén, Corsinin ja Herbetten (2002) mukaan on havaittu, että ihmisillä on tarve ilmaista tunteitaan puhumalla pian tunteen kokemisen jälkeen, riippumatta heidän kulttuuristaan tai siitä millainen ja kuinka voimakas tunne on ollut. He tutkivat tunteiden sanallista ilmaisua ja sen tarvetta eri ikäisillä. Tutkimuksessaan he kiinnittivät erityisesti huomiota siihen, kenelle tunteen kokija jakaa kokemansa tunteet. Mitä pienempi lapsi oli kyseessä, sitä yleisemmin lapsi puhui kokemistaan tunteista vanhemmilleen. Vanhemmilla lapsilla ja nuorilla aikuisilla taas korostuivat enemmän vertaisryhmät, kuten kaverit, sisarukset tai kumppani. Näiden ulkopuolelle jäävät ryhmät, kuten opettajat, eivät olleet merkittävinä tunteiden jakamisen kohteina (Rimé ym., 2002, s. 185, 197–199).

4.1 Tunnetaidot ja tunteiden säätely

Lahtinen ja Rantanen (2019) määrittelevät tunnetaidoiksi ne taidot, joita ihminen tarvitsee yrittäessään vaikuttaa niin omiin kuin toistenkin tunteisiin, eli ne ovat keinoja säädellä tunteita. Hyvillä tunnetaidoilla he tarkoittavat myös tunteiden tiedostamista ja ymmärtämistä sekä muiden tunteiden huomioimista (Lahtinen & Rantanen, 2019). Kokkosen (2017) mukaan tunteiden säätelyn taitoja tarvitaan, jotta tunne-elämässä säilyy tasapaino. Yleensä tällä tasapainolla tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee enemmän miellyttäviä kuin epämiellyttäviä tunteita, vaikka toisinaan suurempi negatiivisten tunteiden määrä onkin ihmiselle ja hänen toiminnalleen hyödyksi (Kokkonen, 2017, s. 19–20). Kahle, Miller, Lopez, ja Hastings (2016) ovat tutkineet, että lapsilla tunteiden säätely helpottaa tilanteiden käsittelyä ja se tukee heidän sosiaalista kompetenssiaan ja hyvinvointiaan. Myös lapset, joilla on paremmat tunteiden säätelyn taidot ovat sosiaalisesti ja akateemisesti menestyneempiä, ja heillä on vähemmän mielenterveydellisiä ongelmia (Kahle ym., 2016).

Mayer, Caruso ja Salovey (2016) ovat määritelleet tunnetaidot kuuluvaksi tunneälyyn, ja nämä taidot he ovat jakaneet hierarkisesti neljään tasoon. Alimmalla tasolla tunteiden havainnointi, toisena tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, kolmantena omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen ja ylimmällä tasolla kyky säädellä tunteita (Mayer ym., 2016). Jotta ihminen pystyisi kunnollisesti säätelemään omia tunteitaan, hänen täytyy hallita sen alapuolelle sijoitettuja tunnetaitoja (Kokkonen, 2017, s. 45).



Kuvio 1. Tunneälyn neljä tasoa Mayerin, Caruson ja Saloveyn (2016) mukaan.

Tunteiden havainnointiin katsotaan kuuluvaksi sekä omien että muiden tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeäminen, kyky arvioida havaittuja tunneilmauksia sekä tunteiden ilmaiseminen tarkasti (Mayer ym., 2016; Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020). Lapsen kyky tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja arvioimiseen kehittyy vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, kun aikuinen reagoi lapsen kokemuksiin tunteisiin ja nimeää niitä ääneen (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020). Tunteiden käyttämiseen ajattelun apuna sisältyy kyky kehittää tunteita itsessään esimerkiksi samaistua toisen tunteisiin ja hyödyntää omia tunteitaan saadakseen uusia näkökulmia (Mayer ym., 2016). Kolmanteen tunneällyn tasoon, tunteiden ymmärtämiseen, kuuluu tunteiden ja mielialojen erottaminen toisistaan, tunteiden aiheuttajien, merkitysten ja seurausten määrittäminen, tunteiden välisten yhteyksien tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä kyky ymmärtää miltä jostain toisesta tuntuu (Mayer ym., 2016).

Hierarkian ylimmällä tasolla on tunteiden säätely. Tunteiden säätelyllä (emotion regulation) tarkoitetaan ihmisen kykyä vaikuttaa omien tunnekokemuksiensa kestoon ja voimakkuuteen (Kokkonen, 2017, s. 19). Tunteiden säätely voidaan mieltää myös selviytymiskeinoksi (Kokkonen & Kinnunen, 2008). Siihen sisältyy kyky arvioida keinoja, joilla tunteisiin voi vaikuttaa, tunteiden tarkkailu, tarpeen tullen avoimuus kaikenlaisille tunteille, tunteiden hyödyntäminen ja tunteista eroon pääseminen, jos ne eivät ole hyödyllisiä (Mayer ym., 2016). Kokkonen (2017) mukaan tunteiden säätely poikkeaa sen lähikäsitteestä tunteiden hallinnasta (emotion control) niin, että tunteiden hallitsemisen ja siihen liittyvän toiminnan hillitsemisen lisäksi siihen kuuluu myönteisten tunteiden voimistaminen sekä mahdollisuus tunne-elämän avoimuuteen ja joustavuuteen ja niiden lisäämiseen. Tunteiden käsittelemisestä (emotion management) tunteiden säätely ei poikkea juuri lainkaan, ja Kokkonen sijoittaaakin ne rinnakkain tunnetilan säätelyn yläkäsitteen alle (Kokkonen, 2017, s. 24–25).

Tunteiden säätelyn keinot voidaan jakaa esimerkiksi automaattiseen ja tietoiseen säätelyyn (Sandeniemi et al., 2019), tilannetta ennakoiviin sekä tunnereaktioihin kohdistuviin strategioihin (Myllyviita, 2016, s. 25), tilanne- ja reaktiosidonnaisiin keinoihin sekä tiedollisiin ja toiminnallisiin tunteiden säätelyn keinoihin (Kokkonen, 2017, s. 39, 56, 62). Automaattiseen tunteiden säätelyyn vaikuttaa erityisesti aivojen limbisen järjestelmän ja ihmisen synnynnäinen temperamentti, joka vaikuttaa tunteiden esiintymiseen ja tunnekokemuksen voimakkuuteen sekä siihen, millaisia tunteiden säätelyn strategioita ihminen käyttää (Kokkonen & Kinnunen, 2008). Huotilaisen ja Peltosen (2017) mukaan automaattiseenkin tunteiden säätelyyn voi kuitenkin vaikuttaa tietoisesti. On tutkittu, että mitä enemmän tietoisesti kiinnitämme huomiotamme positiivisiin

asioihin ja annamme itsemme tuntea positiivisia tunteita, sitä enemmän alamme myös automaattisesti havaitsemaan myönteisiä asioita (Huotilainen & Peltonen, 2017).

Tilannetta ennakoivilla tunteiden säätelyn keinoilla yritetään estää epämiellyttäviä tunteita syntymästä, esimerkiksi valitsemalla tilanne mihin osallistuu sen mukaan, millaisia tunteita sen ajattelee itselleen herättävän (Kokkonen, 2017, s. 40; Myllyviita, 2016, s. 25). Aina tilannetta ja sen aiheuttamia tunteita kuitenkin ei pysty ennakoimaan, jolloin tunteita voi säädellä toiminnallisesti muuttamalla sitä tilannetta, jossa on (Kokkonen, 2017, s. 41). Yksi tilannesidonnainen tunteiden säätelyn keino on oman tarkkaavaisuuden säätely, eli valinta siitä mihin kiinnittää huomionsa (Kokkonen, 2017, s. 41). Tarkkaavaisuuden säätely on usein automaattista, mutta valikoivaa tarkkaavaisuutta voimme itse säädellä (Huotilainen & Peltonen, 2017). Tämä on etenkin lapsille ominainen tunteiden säätelyn keino, sillä jo pienet lapset kääntävät katseensa pois epämiellyttävistä asioista tai esimerkiksi peittävät kasvonsa, kun näkevät jotain pelottavaa (Kokkonen, 2017, s. 41–42). Tilannesidonnaisesti tunteitaan voi säädellä myös kognitiivisesti arvioimalla uudestaan syntyvää tilannetta ja muuttamalla omaa ajatteluaan ja suhtautumistaan (Kokkonen, 2017, s. 42).

4.2 Tunnekasvatus

Tunnekasvatuksen tarkoituksena on kehittää tunnetaitoja (Bisquerra & Hernández, 2017). Pienellä lapsella ei ole automaattisesti kehittynyt taitoja säädellä omia tunteitaan, mutta hänellä on kuitenkin valmiudet oppia näitä taitoja (Myllyviita, 2016, s. 37). On tutkittu, että tärkein vaihe lapsen tunnetaitojen kehityksessä tapahtuu 4-8 ikävuoden välillä (Saltali & Deniz, 2010). Tunnekasvatuksen tulisikin alkaa jo mahdollisimman varhain ja jatkua läpielämän (Bisquerra & Hernández, 2017). Koska tunteiden säätely mielletään taidoksi, se tarkoittaa, että sitä voidaan myös opettaa esimerkiksi koulussa opettajan toimesta (Kokkonen, 2017, s. 49).

Aikuisen omat tunteiden säätelyn taidot ovat merkittäviä lapsen tunnetaitojen kehittymisessä koulussa tehtävän tunnekasvatuksen kannalta (Lahtinen & Rantanen, 2019). Bisquerran ja Hernándezin (2017) mukaan opettajat ovat vielä sellaista sukupolvea, jotka eivät ole saaneet varhaista tai jatkuvaa tunnekasvatusta. Siksi Bisquerran ja Hernándezin mukaan nimenomaan heidän tulisi saada tunnekasvatusta ja kehittää tunnetaitojaan, jotta he pystyisivät itse opettamaan niitä oppilailleen (Bisquerra & Hernández, 2017). Myös Hoffmanin, Brackettin, Baileyn ja Willnerin (2020) mukaan opettajan omat tunnetaidot vaikuttavat merkittävästi tunnekasvatuksen tasoon koulussa.

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelmassa tunnetaidot ja niiden harjoittelu ja kehittäminen on mainittu kaikilla vuosiluokilla laaja-alaisen tavoitteen L3 *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* kohdalla, mutta vain vuosiluokkien 1-2 kohdalla on erikseen mainittu tunteiden tunnistaminen ja ilmaisun harjoittelu. Opetussuunnitelmassa tunnetaidot on mainittu myös sosiaalisen oppimisen tavoitteissa, mutta oppiaineiden kohdalla ne sisältyvät vain ympäristöopin ja uskonnon tavoitteisiin ja sisältöihin (Opetushallitus, 2016). Kokkosen (2017) mukaan tietoisien tunnetaitojen opettamisen lisäksi oppilaat oppivat tunnetaitoja havainnoimalla opettajien ja muun koulun henkilökunnan käyttäytymistä. Opettajat ja muut koulussa työskentelevät aikuiset voivat näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä hyvistä tunteiden säätelyn keinoista ja niiden tärkeydestä (Kokkonen, 2017, s. 111–112). Tunnekasvatuksen tulisikin olla osana koulun arkea ja rutiineja ja jokapäiväistä oppimista (Hoffman ym., 2020).

Bisquerra ja Hernández (2017) kirjoittavat tunnekasvatuksella olevan positiivisia vaikutuksia yksilön hyvinvointiin sekä ryhmän toimintaan esimerkiksi vähentämällä konflikteja. Oppilaiden välisiä riitoja syntyy vähemmän, jos heillä on taitoja säädellä omia tunteitaan. Luokan hyvällä ilmapiirillä ja oppilaan hyvinvoinnilla on yhteys myös hyviin oppimistuloksiin (Bisquerra & Hernández, 2017). Saltali ja Deniz (2010) tutkivat, miten 16 viikkoa kestänyt tunnekasvatushjelma vaikutti 6-vuotiaiden lasten tunnetaitoihin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että jatkuvalla tunnekasvatuksella oli merkittävä vaikutus lasten tunnetaitojen, kuten tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun kehittymisessä. Tutkimus osoitti myös, että tunnetaitojen kehitys oli pysyvää, sillä lasten tunnetaidot eivät olleet heikentyneet ainakaan ensimmäisen kahdeksan viikon aikana tutkimusjakson jälkeen (Saltali & Deniz, 2010). Heidän tutkimuksensa tulokset tukevat hyvin Bisquerran ja Hernándezin (2017) käsitystä, että tunnekasvatuksen tulisi alkaa varhain.

Hoffman, Brackett, Bailey ja Willner (2020) käsittelevät artikkelissaan, miten tunteiden säätelyn teoreettisia keinoja voidaan tuoda osaksi käytäntöä koulussa. Yhdeksi tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen välineeksi he kertovat tunnemittarin, jonka avulla lapsi voi näyttää mitä tunnetta hän kokee (Hoffman ym., 2020). Oman koetun tunteen näyttäminen kuvan perusteella voi olla lapselle helpompaa kuin tunteen sanallistaminen. Myös erilaiset taiteen muodot voivat toimia apuna tunteiden tunnistamisessa, joita on vaikeaa sanallistaa (Suoniemi, 2017, s. 10). Suoniemi on tarkastellut taidekokemusta tunnekasvatuksen välineenä, ja hänen mukaansa ”taide voi tarjota mahdollisuuden tunteiden tunnistamiseen ja haltuunottoon sekä lapsille että aikuisille” (Suoniemi, 2017, s. 11).

5 Elokuvakasvatus

Nykypäivänä elokuvat ovat osa arkipäivää ja helposti kaikkien saatavilla jo pienestä lapsesta asti. Lapset kiinnostuvatkin elokuvien sisällöistä jo hyvin varhain ja ne tulevat osaksi heidän leikkejään, ajatuksiaan, puhettaan ja kirjoituksiaan (Parry, 2017, s. 5). Parryn (2017) mukaan elokuvaa saatetaan kuitenkin usein pitää helpompana välineenä kuin esimerkiksi kirjoja, jotka jättävät enemmän tilaa lukijan omalle mielikuvitukselle. Tämä johtaa helposti ajatukseen, että elokuvilla ei ole niin suurta kulttuurista arvoa ja että niitä ei tarvitsisi opettaa koulussa samoin kuin vaikka kirjallisuutta (Parry, 2017, s. 5).

Elokuvien yleistymisen vuoksi ne ovat kuitenkin luonnollinen osa kulttuurikasvatusta, ja opettajia tulisi kannustaa katsomaan elokuvia koulussa oppilaiden kanssa, sillä niitä voi käyttää koulussa niin opetuksen kohteena kuin välineenäkin oppiaineesta riippumatta (Kovanen, 2012). Myös Nevala (2019) nimeää elokuvat oppimisen kohteeksi ja välineeksi. Elokuvat oppimisen kohteena hän sijoittaa kuuluvaksi esteettiseen elokuvakasvatukseen ja elokuvat oppimisen välineenä mediakasvatukselliseen elokuvakasvatukseen. Nevala kuitenkin toteaa, että eri suuntauokset mahdollistavat yhdessä monimuotoisen elokuvakasvatuksen toisiaan tukien, eikä niiden tulisi sulkea toisiaan pois (Nevala, 2019, s. 8).

Nevalan (2019) mukaan elokuvakasvatuksessa on yleensä mielekästä puhua elokuvasta liikkuvana kuvana, jolloin elokuvaksi voidaan katsoa kaikki erilaiset liikkuvan kuvan genret sekä osa-alueet. Termi ”kasvatus” tarkoittaa, että toiminnan tarkoituksena on aikaansaada sivistymistä (Nevala, 2019, s. 9). Kovanen (2012) on määritellyt elokuvakasvatuksen tavoitteiksi esimerkiksi oppilaan oman ajattelun tukemisen ja johdattelun perustavanlaatuisen kysymysten äärelle, kuten ”mikä on oikein?” ja ”kuka minä olen?”. Elokuvakasvatuksen tavoitteeksi katsotaan myös valmiuksien antaminen elokuvanlukutaidon oppimiselle (Kovanen ym., 2013, s. 23).

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole mainittu elokuvakasvatusta yhtään kertaa. On tutkittu, että useissa Euroopan maissa, mukaan lukien Suomessa, elokuvakasvatus on koulussa integroitu muihin oppiaineisiin (Burn & Reid, 2012). Opetussuunnitelmassa elokuvat on mainittu yhteensä seitsemän kertaa: vuosiluokkien 1 ja 2 laaja-alaisen tavoitteen *L4 monilukutaidon* kohdalla, vuosiluokkien 3-6 ja 7-9 äidinkielen ja kirjallisuuden

sisällöissä sekä vuosiluokkien 7-9 historian työtavoissa (Opetushallitus, 2016). Tältä osin perusopetuksen opetussuunnitelma on siis ristiriidassa elokuvakasvatuksen tutkijoiden näkemyksen kanssa elokuvakasvatuksen tärkeydestä koulussa.

Elokuva- ja mediakasvatusta harjoitetaan Burnin ja Reidin (2012) Euroopan elokuvakasvatusta ja elokuvanlukutaitoa käsittelevän tutkimuksen mukaan niin kouluissa, yksityisessä toiminnassa kuin vapaaehtoisissa organisaatioissa, ja elokuva-ala on tukenut tätä kasvatuksellista työtä. Myös muissa Euroopan maissa elokuvakasvatus on kuitenkin jäänyt ulkopuolelle koulun opetussuunnitelmista, ja sen osa koulussa on marginaalinen verrattuna ”perinteisiin” taideaineisiin kuten esimerkiksi musiikkiin ja kuvataiteisiin (Burn & Reid, 2012).

Hyvin tyypillisesti koulussa hyödynnetään elokuvia palkitsemaan oppilaita työskentelystä tai virikkeenä juuri ennen loman alkua, ja myös kirjan ja sen pohjalta tehdyn elokuvan vertailu on yleistä elokuvan hyödyntämistä koulussa (Domke, Weippert, & Apol, 2018). Elokuvakasvatuksellisesta näkökulmasta nämä eivät kuitenkaan ole parhaimpia tapoja, sillä kasvatuksellista elokuvan katsomisesta tulee vasta, kun elokuvia käsitellään yhdessä lapsen kanssa (Kovanen, 2012), ja tärkeää on nimenomaan jakaa kokemuksia ja keskustella katsotusta elokuvasta (Kovanen ym., 2013, s. 11). Perinteinen jako koulun elokuvakasvatuksessa on, että äidinkielenopettaja huolehtii sisällöllisestä analyysistä ja kuvataideopettaja vastaa elokuvailmaisun opettamisesta (Juntunen, 2011).

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa paikallisiin opetussuunnitelman laatimista ohjaaviin periaatteisiin on kuitenkin kirjattu mahdollisuus luoda paikallinen kulttuurikasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2016). Sen tavoitteena on mahdollistaa peruskoulun aikana oppilaalle kulttuurinen yleissivistys ja taata tasa-arvoista kulttuuriopetusta luokasta tai koulun sijainnista huolimatta (Sainio & Tenetz, 2020, s. 4). Vuonna 2018 Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton tiedossa oli 110 kuntaa, jotka olivat luoneet kulttuurikasvatussuunnitelman (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, 2018). Koska itse asun ja opiskelen Oulussa, tarkastelen lähemmin Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelmaa. Siinä kulttuurin ja taiteen alat on lajiteltu 12 osaan, ja elokuva on itsenäisenä osanaan (Sainio & Tenetz, 2020, s. 5). Kulttuuriopetussuunnitelmassa on määritelty elokuvia käsittelevät kulttuuriopetuksen tavoitteet, esitetty virikekysymyksiä sekä listattu materiaalia opetuksen tueksi (Sainio & Tenetz, 2020, s. 8). Lisäksi elokuvaa käsittelevässä osiossa on listattu opetuksen teemoja luokka-asteittain ja paikallisia yhteistyökohteita (Sainio & Tenetz, 2020, s. 9).

5.1 Elokuvat oppimisen kohteena

Kun tarkastellaan elokuvia oppimisen kohteena, Nevalan (2019) mukaan voidaan puhua myös esteettisestä elokuvakasvatuksesta. Siihen voidaan katsoa sisältyvän esimerkiksi elokuvanlukutaidon kehittyminen, elokuvan historian ja keskeisimpien elokuvien tunteminen ja elokuvan analysoiminen. Esteettinen elokuvakasvatus on luonteeltaan teoreettista (Nevala, 2019, s. 6–8).

Elokuvanlukutaidolla tarkoitetaan kykyä erotella sekä ymmärtää elokuvalle ja elokuvankerronnalle tyypillisiä rakenteita, muotoja, sisältöjä ja suurempia teemoja (Koulukino, 2020; Kovanen, 2012). Sitä voidaan verrata perinteiseen lukutaitoon, sillä siinä on myös havaittavissa erilaisia tasoja (Kovanen ym., 2013, s. 13). Perinteisen lukutaidon tapaan elokuvanlukutaito kehittyy mekaanisen taidon kautta ymmärtävään ja lopulta kriittiseen lukutaitoon (Koulukino, 2020; Kovanen ym., 2013, s. 13). Sitä voi harjoitella ja kehittää samoin kuin perinteistä lukutaitoa, ja aikuisen hallitessa elokuvanlukutaidon hän voi opettaa sitä myös lapsille (Kovanen ym., 2013, s. 13).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole erikseen mainittu elokuvanlukutaitoa, mutta se voidaan sisällyttää monilukutaitoon, sillä opetussuunnitelman mukaan siihen sisältyy niin sanallisten, kuvallisten kuin auditiivistenkin tekstien tulkitseminen, tuottaminen ja arviointi (Opetushallitus, 2016). Monilukutaidon alle voidaan sijoittaa myös medialukutaito, joka kulkee käsi kädessä elokuvanlukutaidon kanssa ja ne tukevat vahvasti toisiaan. Medialukutaito on moniulotteinen käsite, ja sen alle voidaan liittää sekä informaatio- ja visuaalinen lukutaito (Merilampi, 2014, s. 139), joista erityisesti visuaalinen lukutaito on tiiviisti yhteydessä elokuvanlukutaitoon.

Visuaalisen lukutaidon pohjalta herää kysymys luku- ja näkötaidon välisestä erosta. Merilammen (2014) mukaan näiden taitojen välillä ei ole eroa, jos liikkuvaa kuvaa ei mielletä todellisuuden kaltaiseksi. Tällöin ne ovat vain kuvia kohteesta, semioottisesti ajateltuna merkkejä, joilla ei ole vastinetta todellisuudessa (Merilampi, 2014, s. 135) ja näin niiden näkemisen ja tulkitsemisen välillä ei ole eroa. Ero kuitenkin syntyy, jos liikkuva kuva määritellään todellisuuden kaltaiseksi (Merilampi, 2014, s. 135–136), kuten tässä tutkielmassa sen määrittelyn fenomenologiseen elokuvateoriaan nojaten. Merilammen (2014) mukaan kuvien havainnointi sitoutuu tapaan havainnoida maailmaa, ja näin ollen myös tapa havainnoida ja tulkita elokuvaa sitoutuu ympäröivään maailmaan ja erityisesti katsojaan itseensä ja hänen omiin kokemuksiinsa. Elokuvaa tulkitessa ja analysoidessa katsoja analysoikin ennemmin itseään kuin elokuvaa (Merilampi, 2014, s. 135–136).

Jo 1950-luvulla elokuvakasvatuksessa hyödynnettiin elokuvan analysointia, jossa yhdessä katsottu elokuva toimi keskustelun lähtökohtana (Juntunen, 2011). Elokuvan analysoiminen ja siitä keskustelu kuuluu yhteiseen elokuvakokemukseen, ja se opettaa esimerkiksi keskustelun ja kuuntelemisen taitoja (Nevala, 2019, s. 33). Kovanen ja muiden (2013) mukaan lapsen tapaan tulkita elokuvaa vaikuttaa olennaisesti häntä ympäröivä kulttuuri sekä hänen moraalinen kehitystasonsa. Aiemmat mediakokemukset vaikuttavat myös tuleviin kokemuksiin ja tulkintoihin median ja elokuvien parissa (Kovanen ym., 2013, s. 23).

Elokuvan analysoinnille ei ole yhtä oikeaa tapaa, mutta Nevalan (2019) mukaan yksi hyvä tapa on edetä elokuvan ensivaikutelmasta lähiluvun kautta lopulta sen tulkintaan. Elokuvan analysointi on elokuvan lukemista ja elokuvan katsominen on aktiivinen prosessi, jota Nevala nimitää elokuvanlukutaitoksi (Nevala, 2019, s. 32–33).

Elokuva-analyysi		
1. Elokuvan ensivaikutelma <ul style="list-style-type: none"> • Tunteet, kokemukset ja mielikuvat 	2. Elokuvan lähiluku <ul style="list-style-type: none"> • Rakenteen analysointi • Tekstin analysointi 	3. Elokuvan tulkinta <ul style="list-style-type: none"> • Miksi elokuva on tehty? • Kenelle elokuva on tarkoitettu?

Kuvio 2. Elokuva-analyysin vaiheet Nevalan (2019) mukaan.

Elokuva-analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan elokuvan herättämiä ensimmäisiä tunteita ja ajatuksia heti elokuvan katsomisen jälkeen (Nevala, 2019, s. 32–33). Elokuvakokemus ja sen herättämät tunteet ovat hyvä lähtökohta elokuvan käsittelylle, sillä Juntusen (2011) mukaan ne voivat herättää myös kysymyksiä, kuten miksi jokin tietty kohta liikutti tai jäi hyvin mieleen. Juntusesta onkin tärkeää huomata, että elokuvat ovat tarkoituksella tehtyjä, ja tiettyjen tunteiden ja ajatusten syntyminen on voinut olla tarkoituksena, kun elokuvantekijät ovat valinneet elokuvan sisältöjä ja ilmaisukeinoja (Juntunen, 2011).

Analyysin lähiluvun vaiheessa tarkastellaan elokuvan rakennetta ja tekstiä eli sisältöä (Nevala, 2019, s. 34). Juntusen (2011) mukaan jako sisällön ja rakenteen välillä on usein väkinäinen,

sillä sisältö ja rakenne ovat usein toisistaan erottamattomia elementtejä. Tämä analyysin tapa auttaa kuitenkin huomaamaan yksityiskohtia paremmin ja on siksi toimiva (Juntunen, 2011). Rakenneanalyysissä tarkastellaan jokaista otosta erikseen, ja niistä kirjataan ylös esimerkiksi käytetty kuvakoko ja -kulma, kameran liikesuunnat, äänet ja tapahtumat (Nevala, 2019, s. 34). Elokuvan sisällön analysoimisessa kiinnitetään huomiota elokuvan juoneen, teemaan sekä hahmoihin ja niiden välisiin suhteisiin (Juntunen, 2011). Nevalan (2019, s. 35) mukaan analyysin tulkinnan vaiheessa pohditaan miksi ja kenelle elokuva on tehty ja mitä sillä on haluttu kertoa.

5.2 Elokvat oppimisen välineenä

Kun elokuvia hyödynnetään oppimisen välineenä, voidaan Nevalan (2019) mukaan puhua mediakasvatuksellisesta elokuvakasvatuksesta, joka on toiminnallista ja käytännönläheistä. Juntunen (2011) kirjoittaa käytännönläheisessä elokuvakasvatuksessa itse tekemisen olevan sekä oppimisen väline että edellytys oppimiselle. Nevalan (2019) mukaan mediakasvatuksellisessa elokuvakasvatuksessa tuotetaan itse audiovisuaalisia tekstejä, mikä vahvistaa itseilmaisua sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Elokvaa voidaan käyttää myös välineenä jonkin uuden asian oppimiselle, jolloin Nevalan mukaan tehdään ”mediakasvatusta medially” (Nevala, 2019, s. 7–8). Käsittelen tarkemmin kahta erilaista toiminnallista elokuvakasvatuksen mallia, tekemällä oppimista ja kamerakynäpedagogiikkaa.

Juntusen (2011) kirjoittaa videolaitteiden yleistyneen 1980-luvulla, jolloin ne alkoivat levitä niin koteihin kuin kouluhinkin. 80- ja 90-luvuilla omakohtainen tekeminen lisääntyi kouluissa ja myös videopajat yleistyivät (Juntunen, 2011). Nykyään tekniikka on kehittynyt paljon, ja elokuvia pystyy kuvaamaan puhelimella tai tableteilla, joita useissa kouluissa on käytettävissä. Niin välineelliset kuin ajallisetkin resurssit elokuvan tekemiseen koulussa voivat olla pienet, mutta Nevalan (2019) mukaan tekemisen tavoitteet tulisi asettaa olosuhteiden mukaisiksi, eikä tähdätä liian korkealle. Hänen mielestään esimerkiksi ajan ei tulisi olla esteenä elokuvien tekemiselle, sillä myös lyhyet harjoitukset voivat olla oppilaille innostavia ja opettaa elokuvan tekemisestä (Nevala, 2019, s. 44).

Elokuvan tekeminen on Nevalan (2019) mukaan pitkälti abstraktia työskentelyä, sillä se miltä elokuva lopulta näyttää nähdään vasta kuvaamisen jälkeen. Varsinkin pienemmille lapsille voi olla haastavaa arvioida elokuvan tekemisen prosessia etukäteen, kuten sitä mitä jossain tietyssä ajassa voidaan saada aikaiseksi (Nevala, 2019, s. 41). Tämän vuoksi itse tehdyn elokuvan lopputulos ei välttämättä vastaa aina mielikuvaa valmiista tuotoksesta, mutta tekeminen voi silti

olla pedagogisesti arvokasta (Juntunen, 2011). Kun oppilaat tekevät elokuvia itse koulussa, lopputulosta tärkeämpää onkin elokuvan tekemisen prosessi (Nevala, 2019, s. 43).

Elokuvia tehdään yleensä ryhmässä, jolloin se kehittää muun oppimisen lisäksi myös esimerkiksi vuorovaikutustaitoja. McCluskey, Lloyd ja Stead (2004) tutkivat elokuvien tekemisen vaikutuksia nuorilla, joilla oli ongelmia koulussa, sosiaalisissa taidoissa tai itsetunnossa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokoontuivat pienissä ryhmissä ohjatusti 8–10 viikon ajan tekemään yhdessä videoprojektia. Suurin osa kahdestakymmenestä nuoresta nautti projektista ja yli puolet koki sillä olevan positiivisia vaikutuksia heidän elämäänsä esimerkiksi itsevarmuuden ja kommunikointitaitojen lisääntymisenä (McCluskey ym., 2004).

Kamerakynäpedagogiikan ajatus perustuu siihen, ettäokuva ei toimi välineenä vain ilmaisulle, vaan myös ajattelulle (Kiesiläinen, 2017). Oppimisen kohteena on elokuvan ja kameran sijaan jokin muu opittava asia, ja siksi tätä tekniikkaa on helppo integroida moniin oppiaineisiin (Nevala, 2019, s. 16). Nevala ja Kiesiläinen, (2011) yhdistävät myös elokuvanlukutaidon kehittymisen tiiviisti kamerakynäpedagogiikkaan. Perinteinen lukutaito kulkee käsi kädessä kirjoitustaidon kanssa, ja samoin audiovisuaalinen luku- ja kirjoitustaito tukevat hyvin vahvasti toisiaan. Aluksi kirjoittaminen, eli kuvaaminen, on hyvin mekaanista ja painottuu vain tekniikan hallitsemiseen. Tekniikan hallitsemisen jälkeen syntyy ymmärrys siitä, miten liikkuvaa voidaan käyttää monipuolisemmin viestien välittämiseen. Viimeiseksi kehittyy kriittinen kirjoitustaito, jolloin liikkuva kuva nähdään välineenä omien ajatusten välittämiseksi ja vaikuttamiselle (Nevala & Kiesiläinen, 2011, s. 27).

Kamerakynäpedagogiikka tukee hyvin vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Sen voidaankin katsoa soveltuvan kaikkiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja sitä voi hyödyntää myös ilmiöoppimisessa. Nevalan (2019) mukaan kamerakynäpedagogiikka voikin tehdä oppimisesta toiminnallista ja tutkivaa. Hän toteaa myös, että monet opettajat, jotka ovat käyneet kamerakynäpedagogiikka käsittelevissä koulutuksissa, ovat kokeneet tekniikan hyväksi ja helpoksi oppimisen välineeksi (Nevala, 2019, s. 15–16).

6 Elokuva ja tunteet

Mediavihteessä tunteiden katsotaan olevan aivan keskeinen tekijä ja syy niiden kuluttamiselle (Bartsch, 2012). Erilaisten viihdemedioiden, kuten elokuvien ja tv-sarjojen merkittävä ominaisuus on niiden kyky herättää katsojassa tunteita (Hopkins, 2010). Bartsch (2012) tutki tunteiden merkitystä viihdekokemuksessa. Tunteiden kokeminen itsessään voi olla palkitsevaa, minkä lisäksi tunteita herättävät mediakokemukset voivat tukea yksilön sosiaalisia ja kognitiivisia tarpeita (Bartsch, 2012). Elokuvan tekijät käyttävät hyödyksi tietoa elokuvien tunteiden herättämisen mahdollisuuksista (Hopkins, 2010).

6.1 Elokuvat tunteiden herättäjinä

Zuban ja Babbage (2017) vertailivat elokuvia ja kirjallisuutta tunteiden herättäjinä ja tutkivat kumpi välineistä herätti voimakkaampia tunteita. Heidän tutkimuksensa osoitti, että sekä elokuvat että kirjallisuus onnistuvat herättämään katsojassa ja lukijassa haluttuja tunteita, kun elokuva ja teksti on valittu hyvin. Vihan ja pelon herättäjinä elokuvat toimivat kuitenkin paremmin (Zuban & Babbage, 2017). Tämä tukee hyvin Fernández-Aguilarin, Navarro-Bravon, Ricarten, Rosin ja Latorren (2019) tutkimusta, jossa he huomaavat elokuvien olevan tehokkaita nimenomaan negatiivisten tunteiden herättäjinä. Zuban ja Babbagen (2017) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että elokuvien herättämät tunteet olivat voimakkaampia kuin kirjallisuuden herättämät, lukuun ottamatta vihan tunnetta. Vihan tunne on monimutkainen ja usein yhteydessä muihin tunteisiin, kuten pelkoon tai suruun. Tämän vuoksi Zuban ja Babbage arvelivat, että vihan tunnetta on hankalampaa herättää voimakkaana (Zuban & Babbage, 2017).

Monet elokuvalliset keinot mahdollistavat tunteiden herättämisen katsojassa. Hopkinsin (2010) mukaan elokuvalla on mahdollista mennä ikään kuin hahmon päälle, jolloin samaistuminen hahmon tunteisiin ja kokemuksiin on helpompaa. Myös esimerkiksi erilaisten kuvakulmien ja takaumien näyttäminen on mahdollista, mitkä vaikuttavat katsojan mahdollisuuksiin uppoutua tarinaan (Hopkins, 2010).

Hopkins (2010) nimeää fiktiiviset elokuvat perinteiseksi esimerkiksi tunteiden herättämisessä. Ne eivät ole todellisuuden kuvausta vaan niissä esiintyy näyttelijöitä, jotka esittävät jotain tapahtumaa, kokemuksia ja tunteita (Hopkins, 2010). Friendin (2010) mukaan tunne on aina kohdistettu johonkin objektiin, riippumatta siitä onko kyseinen objektin oikeasti olemassa, eli se

voi kohdistua myös fiktiiviseen elokuvaan ja siinä esiintyviin hahmoihin ja tapahtumiin. Hänen mukaansa elokuva herättää tunteita varsinkin, kun elokuvassa koettu tilanne ja tunne ovat samanlaisia tai samankaltaisia kuin tosi elämässä (Friend, 2010).

Äänet ovat olennainen osa nykypäivän elokuvaa. Puheen ja äänitehosteiden lisäksi elokuvissa käytetään paljon musiikkia tunnelman luojana, ja myös elokuvien herättämien tunteiden ja musiikin yhteyttä on tutkittu. Wöllner, Hammerschmidt ja Albrecht (2018) totesivat, että riippumatta videon lajityypistä, liikkuva kuva yhdistettynä musiikkiin vaikutti enemmän katsojan sydämen sykkeeseen, hengitykseen ja pupillien kokoon kuin liikkuva kuva ilman musiikkia. Musiikin kanssa myös videon tunnearvo oli korkeampi (Wöllner ym., 2018).

Rosenfeld ja Steffens (2019) tarkastelivat, miten musiikki muuttaa elokuvasta herännyttä tunnekokemusta. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että elokuvissa visuaalisuus herättää koetut tunteet, mutta musiikki voi vaikuttaa syntyneeseen tunteeseen muuttamalla sitä. Esimerkiksi iloisen musiikin käyttäminen pelkoa tai vihaa herättävissä kohtauksissa teki tunnelmasta sarkastisen, ja surullinen musiikki teki iloisesta kohtauksesta melankolisen (Rosenfeld & Steffens, 2019).

Wöllner ja kollegat (2018) tutkivat miten yksi elokuvallinen keino, hidastettu kuva, vaikuttaa katsojan tunteisiin yhdistettynä musiikin kanssa. Hidastetusta kuvasta katsojan on helpompaa tarkkailla hahmon kasvojen ilmeitä sekä hahmon ympäristöä yksityiskohtaisemmin kuin normaalilla nopeudella. Wöllner ja muut totesivat tutkimuksessaan, että hidastus ei yksinään herätä voimakkaammin tai helpommin tunteita katsojassa. Kuitenkin kuvan hidastus yhdistettynä tilanteeseen sopivaan musiikkiin vaikutti tunteisiin enemmän kuin sama kohtaus ilman hidastusta (Wöllner, 2018).

6.2 Elokvaterapia

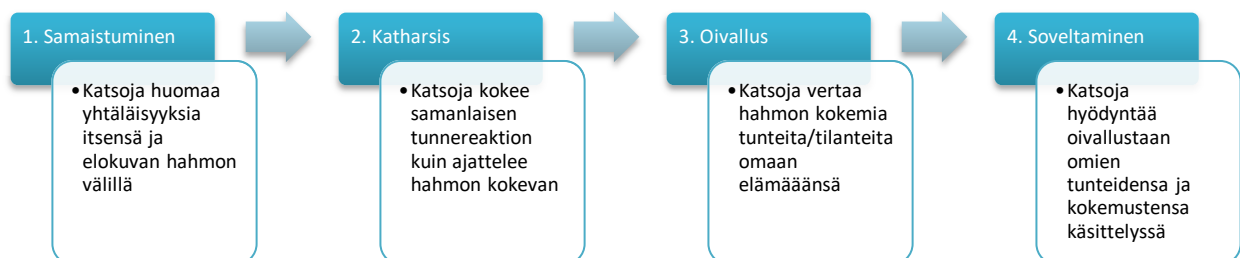
Hébertin ja Neumeisterin mukaan (2002) elokuvia on hyödynnetty jo useita vuosia psykoterapiassa, ja tätä terapian muotoa kutsutaan elokuvaterapiaksi. Elokvaterapiaa voidaan hyödyntää niin yksilöllisenä terapian muotona kuin ryhmässäkin (Dumtrache, 2014). Hébert ja Neumeister (2002) vertaavat elokuvaterapiaa paljon käytettyyn kirjallisuusterapiaan, sillä kirjallisuuden tavoin myös elokuvissa on tarina ja hahmot, joihin katsoja voi samaistua. Heidän mukaansa elokuvaterapia voi kuitenkin toimia paremmin etenkin visuaalisille oppijoille, ja se voi kiinnostaa

enemmän nuoria sillä elokuvat ovat nykyaikaista kulttuuria (Hébert & Neumeister, 2002). Elokuvia terapian välineenä tukee myös niiden helppo saatavuus ja niiden käsittelemien aiheiden monipuolisuus (Park, 2018).

Elokuvat voivat auttaa huomaamaan, että ei ole ainoa, joka kokee samoja ongelmia tai joutuu käsittelemään samoja tunteita kuin itse (Park, 2018). Niissä tunteet näkyvät selkeämmin kuin tosi elämässä esimerkiksi lähikuvan avulla, ja tunteita vahvistavat myös taustalla käytetty musiikki ja erilaiset äänet (Saarinen, 2006, s. 31). Tämän vuoksi tunteita on helppo tunnistaa ja nimetä elokuvista ja niitä voi hyödyntää hyvin myös lasten kanssa.

Parkin (2018) mukaan elokuvat antavat katsojalle turvallisen tavan saada vaihtoehtoisia ideoita ja toimintatapoja käsitellä omia kokemuksiaan. Elokuvien avulla ihminen voi kokea samoja tunteita kuin elokuvan hahmot, pysymällä kuitenkin tarpeeksi kaukana nähdäkseen kokonaisuuden ja pysyäksään objektiivisena (Park, 2018). Myös tutkimuksilla on osoitettu elokuvaterapialla olevan hyviä vaikutuksia ja psykologien pitävän sitä hyvänä terapian muotona. Lampropoulos, Kazantzis ja Deane (2004) selvittivät tutkimuksessaan, johon osallistui 827 psykologia, että yli puolet heistä kokivat elokuvien hyödyntämisen terapiassa parantavan terapian tuloksia. Vain yksi prosentti koki elokuvien olevan terapian välineenä mahdollisesti haitallisia (Lampropoulos ym., 2004).

Elokuvaterapiassa hyödynnetään samanlaisia prosesseja kuin kirjallisuusterapiassa. Sekä kirjallisuus- että elokuvaterapian prosesseihin katsotaan kuuluvan eri vaihteita ja Park (2018) jakaa nämä vaiheet kolmeen ja Hébert ja Neumeister (2002) neljään vaiheeseen. He nimeävät kolme ensimmäistä vaihetta samoiksi: samaistuminen, katharsis ja oivallus (Hébert & Neumeister, 2002; Park, 2018). Hébert ja Neumeister (2002) ovat lisänneet prosessiin myös neljännen vaiheen, soveltamisen.



Kuvio 3. Elokuvaterapian prosessin vaiheet Hébert ja Neumeisterin (2002) sekä Parkin (2018) pohjalta.

Elokuvaterapiassa keskeisessä roolissa on katsottu elokuva, joten sopivan elokuvan valinta on tärkeä osa elokuvaterapian valmistelua. Turnsin ja Macey (2015) mukaan on tärkeää, että elokuvan hahmot ja tilanteet ovat katsojalle samaistuttavia. Tämän vuoksi asiakkaan historian tuntemus on olennaista elokuvaterapiassa. Kun valitaan sopivia elokuvia lapsille, täytyy huomioida myös, että elokuva on ikärajoituksiltaan ja sisällöiltään sopiva lapsen kehitystasoon nähden (Turns & Macey, 2015).

Dumtrache (2014) tutki elokuvien hyödyntämistä ryhmäterapiassa, johon osallistui ahdistuksesta kärsiviä nuoria aikuisia. Terapiakertoja oli kymmenen ja jokaisella tapaamisella katsottiin elokuva, jonka jälkeen terapiaan osallistuneet analysoivat elokuvaa itse sekä keskustelivat siitä yhdessä. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla osallistujat keskustelivat siitä, millaisia elokuvia he halusivat katsoa, jotta käsiteltävät aiheet olisivat heille mahdollisimman hyödyllisiä (Dumtrache, 2014). Tässä korostui elokuvaterapiassa käytettävien elokuvien valitsemisen tärkeys, mikä on varmasti vaikuttanut terapian onnistumiseen. Terapiajakson jälkeen osallistujien ahdistuksen tasoa mitattiin uudelleen, elokuvaterapialla huomattiin olevan positiivisia vaikutuksia ja laskeneen osallistujien ahdistuneisuuden määrää (Dumtrache, 2014).

Elokuvaterapian hyödyntämistä on tutkittu myös lasten ja perheiden kanssa. Sekä Marsick (2010) että Turns ja Macey (2015) tutkivat vanhempien avioeron ja sen aiheuttamia tunteita ja ongelmallista käytöstä lasten kanssa elokuvien avulla. Marsickin (2010) tutkimukseen osallistui kolme lasta, joiden vanhemmat olivat eronneet kahden vuoden sisällä. Terapia järjestettiin yksilöllisenä terapiana ja yksi terapiakerta kesti kerrallaan 50 minuuttia, jonka aikana katsottiin kohtauksia valituista elokuvista (Marsick, 2010). Turnsin ja Macey (2015) tutkimus käsitteli perheterapiaa, johon isä ja poika osallistuivat yhdessä. Heidän tutkimuksessaan katsottava elokuva valittiin yhdessä asiakkaiden kanssa, mutta elokuva katsottiin kotona. Toisena erona Marsickin tutkimukseen Turnsin ja Macey (2015) tutkimuksena elokuva katsottiin kokonaan. Turns ja Macey mukaan nämä voivat olla terapiaa huonontavia tekijöitä, sillä kaikilla perheillä ei välttämättä ole kunnollisia mahdollisuuksia katsoa elokuvaa kotona. Toiseksi varsinkaan pieni lapsi ei välttämättä jaksa katsoa pitkään elokuvaa keskittyneesti alusta loppuun (Turns & Macey, 2015). Tämän vuoksi valikoitujen kohtausten näyttäminen elokuvista voi olla parempi metodi elokuvaterapiassa.

Molemmissa tutkimuksissa elokuvaterapialla huomattiin kuitenkin olevan positiivisia vaikutuksia. Marsickin (2010) tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat elokuvaterapian hauskaksi,

minkä lisäksi se paransi heidän selviytymiskeinojaan (coping skills). Erityisesti hahmoihin samaistuminen oli merkittävä tekijä selviytymiskeinojen kehittämisessä (Marsick, 2010). Turnsin ja Maceyn (2015) tutkimuksessa elokuvaterapiaan osallistuneet olivat myös hyvin vastaanottavaisia ja innoissaan. Tunteista ja kokemuksista keskusteleminen oli helpompaa, kun osallistujat löysivät yhtäläisyyksiä omasta tilanteestaan ja katsotusta elokuvasta (Turns & Macey, 2015).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli selvittää mitä elokuvakasvatus on sekä elokuvien mahdollisuutta tunnekasvatuksen välineenä. Elokuvakasvatus on aiheena laaja ja sitä voi tarkastella monesta eri näkökulmasta, minkä vuoksi sen kokonaisvaltainen käsittely kandidaatin tutkielmassa on haastavaa. Elokuvakasvatus ei myöskään ollut tutkielmani ainoa aihe, ja tämän vuoksi sen tarkastelu jäikin osin pinnalliseksi, vaikka onnistuinkin kuvaamaan aihetta monipuolisesti. Elokuvista tunnekasvatuksen tukena koulussa ei löytynyt aiempia tutkimuksia, joten toisen tutkimuskysymyksen osalta pohdin elokuvaterapian soveltamisen mahdollisuuksia koulussa.

Kuten Alasuutari (2011, s. 251) on maininnut, laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin vaiheet ovat eroteltavissa toisistaan, mutta ne limittyvät usein keskenään. Tämä oli huomattavissa myös tässä tutkielmassa, sillä esimerkiksi ongelman asettelu muuttui aineiston keruun ja analysoinnin myötä. Tarkoitukseni oli tarkastella vihan tunteiden käsittelyä elokuvien avulla. Tutkielmastani olisi kuitenkin tullut liian laaja, joten päätin jättää tämän näkökulman tarkastelun pois. Myös sopivan aineiston löytyminen vaikutti tutkielmaani. En onnistunut löytämään yhtään tutkimusta suomeksi tai englanniksi, jossa olisi tutkittu elokuvia koulun tunnekasvatuksessa, mikä vaikutti olennaisesti toisen tutkimuskysymyksen tarkasteluun. Koska toteutin tutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, en valinnut käyttämäni kirjallisuutta kovinkaan systemaattisesti. Tutkielmani tulokset voisivat olla erilaisia, jos tutkielma olisi toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jolloin olisin valinnut käyttämäni kirjallisuuden esimerkiksi niissä käytettyjen metodien mukaan (Salminen, 2011, s. 11).

Tutkielmani teoreettisena lähtökohtana toimii fenomenologinen teoria, joka käsittelee esimerkiksi todellisuuden ilmentymistä ja kokemuksen rakenteita (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 369; Sokolowski, 2000, s. 3). Elokuvat ovat yksi tapa ilmentää todellisuutta, ja tunteet ovat ihmisen henkilökohtaisia kokemuksia, joten fenomenologia sopii hyvin lähtökohdaksi aiheeni tarkastelulle. Kuten Casebier (1991, s. 157–158) toteaa, elokuvat pystyvät tehokkaasti suuntaamaan katsojan huomiota eli tietoisuutta, ja elokuvat voivat helpottaa ymmärrystämme maailmasta sekä itsestämme. Elokuvien avulla katsojan huomio voidaan siis suunnata tunteisiin, joita hän

myös itse kokee. Tällöin katsoja tulee tietoiseksi omista tunteistaan. Juuri asioiden ilmeneminen ihmisen tietoisuudessa on Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 370–371) mukaan Husserlin fenomenologisen reduktion tavoite.

Elokuvakasvatus tarkoittaa kasvatusta elokuvasta, ja sekä Nevala (2019, s. 8) että Kovanen (2012) nimeää elokuvat niin oppimisen kohteeksi kuin välineeksi. Elokuvien ja elokuvakasvatuksen avulla voidaan siis oppia elokuvista itsestään, mutta myös muista aiheista kuten esimerkiksi eri kouluaineista tai vaikka tunteista. Kovanen (2012) totesi elokuvakasvatuksen tavoitteena olevan esimerkiksi oman ajattelun tukemisen sekä perustavanlaatuisen kysymysten herättämisen. Kovanen (2013, s. 11) myös mainitsee elokuvakasvatukselle tärkeäksi elokuvista keskustelun ja kokemusten jakamisen.

Elokuvakasvatusta on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Sitä ei kuitenkaan nähdä tärkeänä osana koulumaailmaa, mikä käy ilmi esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmasta, missä elokuvakasvatusta ei ole mainittu kertaakaan (Opetushallitus, 2016). Paikallisesti laadittavat kulttuuriopetussuunnitelmat sen sijaan käsittelevät elokuvia, mutta esimerkiksi Oulun kulttuuriopetussuunnitelman sisältö elokuvien osalta rajoittuu vain kahden sivun mittaiseksi, mikä on mielestäni vähäistä (Sainio & Tenez, 2020). Kulttuuriopetussuunnitelmat eivät myöskään ole pakollisia ja kaikissa Suomen kunnissa niitä ei ole laadittu. Se, että elokuvakasvatusta ei ole mainittu perusopetuksen opetussuunnitelmassa eikä se ole oma oppiaineensa voi vaikuttaa siihen, miten paljon opettajat hyödyntävät elokuvia opetuksessaan.

Koulussa tehtävässä tunnekasvatuksessa voitaisiin hyödyntää elokuvia ja elokuvakasvatuksen metodeja. Esimerkiksi Saarinen (2006, s.31) on todennut, että elokuvista tunteita on helppo tunnistaa. Elokuvakasvatuksessa tärkeäksi nousee elokuvasta keskusteleminen yhdessä oppilaiden kanssa (Kovanen, 2012). Tunnekasvatuksessa elokuvat voisivatkin toimia apuna tunteiden tunnistamisessa ja niiden nimeämisessä, ja elokuvassa koetuista tunteista voitaisiin keskustella, mikä tukisi sekä elokuva- että tunnekasvatusta.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että elokuvien katsomisesta elokuvaterapiassa on apua tunteiden käsittelyssä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että opettaja ei ole terapeutti, ja Ahtola (2017) kirjoittaakin, että opettajan tehtävänä ei ole hoitaa lasten mielenterveysongelmia. Opettaja voi kuitenkin omalla toiminnallaan tehdä koulun arjesta ja kohtaamisistaan oppilaiden kanssa mielenterveyttä ja hyvinvointia tukevia hetkiä (Ahtola, 2017). Elokuvien ja elokuvakasvatuksen avulla opettaja voisi siis tukea oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä ja näin ollen myös edistää oppilaiden hyvinvointia ja mielenterveyttä.

Elokuvaterapiassa elokuvan valinnalla on suuri merkitys ja terapiassa katsottava elokuva valitaan harkiten pohjautuen asiakkaan historiaan ja terapian tarpeeseen. Koulussa elokuvaa kuitenkin katsoo yleensä luokallinen oppilaita, ja elokuvan pitäisi soveltua heille kaikille. Tällöin elokuvaa on hyvin hankala valita niin, että se olisi kaikille hyödyllinen esimerkiksi tunteiden käsittelyn kannalta. Kuten esimerkiksi Ruuskanen ja muut (2017) totesivat, tunteet ja tunteiden kokeminen on aina yksilöllistä. Onkin epätodennäköistä, että kaikki luokan oppilaat kokisivat ja käsitelisivät samalla hetkellä juuri samanlaisia tunteita. Elokuvat voivat kuitenkin toimia keskustelun ja ajatuksien herättelijöinä, ja ne voisivat auttaa ymmärtämään omia ja toisten kokemuksia tunteita paremmin.

Kandidaatin tutkielman tekemisen aikana olen kiinnostunut vielä enemmän erityisesti elokuvakasvatuksesta. Se on mielestäni kiinnostava, tärkeä ja monipuolinen aihe, josta on kuitenkin tehty vielä suhteellisen vähän tutkimusta. Elokuvakasvatuksen tutkimusta kaivattaisiin mielestäni lisää, sillä elokuvia on mahdollista hyödyntää hyvin monipuolisesti koulussa. Tutkielman työstämisen aikana minulle onkin herännyt aiheeseen liittyen monia uusia kysymyksiä, ja haluan jatkaa elokuvakasvatuksen parissa myös tulevassa Pro Gradu -tutkielmassani. Gradussa haluan viedä kandidaatin tutkielmassa oppimaani teoriaa käytäntöön ja tutkia aihetta empiirisesti. Tutkimusta voisi tehdä esimerkiksi koulussa oppilaiden kanssa tai harrastustoiminnan parissa. Tulevassa tutkimuksessa voisi tarkastella esimerkiksi koulukiusaamisen aiheuttamia tunteita ja niiden käsittelyä elokuvien avulla. Myös opettajien omien elokuvakokemusten yhteyksiä elokuvakasvatukseen toteuttamiseen tai lasten elokuvakokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia.

Lähteet

- Adolphs, R. (2010). Emotion. *Current Biology*, 20(13), R549–R552. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.05.046>
- Ahtola, A. (2017). Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. *Suomen lääkärilehti*, 13, 844–845. Haettu osoitteesta <https://www-laakarilehti-fi.pc124152 oulu.fi:9443/ajassa/nakokulmat/koulun-arjen-pitaisi-tukea-mielenterveytta/>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antunes, L. R. (2016). *The multisensory film experience: A cognitive model of experiential film aesthetics*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Averill, J. R. & Kidd, R. F. (toim.). (1982). *Anger and Aggression; An essay on emotion*. New York: Springer New York. Haettu osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.pc124152 oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/detail.action?docID=3076849>
- Bartsch, A. (2012). Emotional gratification in entertainment experience. Why viewers of movies and television series find it rewarding to experience emotions. *Media Psychology*, 15, 267–302. DOI: 10.1080/15213269.2012.693811
- Bhave, S. Y., & Saini, S. (2009). *Anger management*. New Delhi: Sage Publications Pvt. Ltd.
- Bisquerra, A. R. & Hernández, P. S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles del Psicólogo*. 36(1). 58–65.
- Brown, N. (2017). *The children's film: Genre, nation, and narrative*. New York: WallFlower Press.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Domke, L. M., Weippert, T. L., & Apol, L. (2018). Beyond school breaks: Reinterpreting the uses of film in classrooms. *Reading Teacher*, 72(1), 51–59. <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1002/trtr.1677>
- Dumtrache, S. D. (2014). The effects of cinema-therapy group on diminishing anxiety in young people. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 717–721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.342>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferencz-Flatz, C., & Hanich, J. (2016). Editors' Introduction: What is film Phenomenology? *Studia Phaenomenologica*, 16, 11–62.
- Friend, S. (2010). Getting carried away: Evaluating the emotional influence of fiction film. *Midwest Studies in Philosophy*.

- Fröber, K. & Thomaschke, R. (2019). In the dark cube: Movie theater context enhances the valuation and aesthetic experience of watching films. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000295>
- Hanich, J. (2018). *The audience effect: On the collective cinema experience*. Edinburgh: EUP.
- Hartimo, M. (2010). Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 45–59). Helsinki: Gaudeamus.
- Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review: Bloomfield Hills*, 25(1), 17–21. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/206704601?accountid=13031>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hopkins, R. (2010). Moving because pictures? Illusion and the emotional power of film. *Midwest Studies in Philosophy*.
- Jones, J. (2013). The VHS generation and their movie experiences. Teoksessa Aveyard, K. & Moran, A. (2013). *Watching films: New perspectives on movie-going, exhibition and reception*. (s. 389–399). Bristol: Intellect Books.
- Juntunen, M. (2011). Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. Teoksessa Hakkarainen, p. & Kumpulainen, K. (toim.). (2011). *Liikkuva kuva: muuttuva opetus ja oppiminen*. (s. 71–97). Lapin yliopisto, Jyväskylän yliopistokeskus. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kahle, S., Miller, J., Lopez, M., & Hastings, P. (2016). Sympathetic recovery from anger is associated with emotion regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 359–371. doi:10.1016/j.jecp.2015.10.004
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Joskisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.). (2014). *Ajan kasvatus*. (s. 367–401). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kalat, J. W. (2007). *Biological psychology* (9. uud. p.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

- Kaltwasser, L., Rost, N., Ardizzi, M., Calbi, M., Settembrino, L., Fingerhut, J., ... Gallese, V. (2019). Sharing of filmic experience – The physiology of socio-emotional processes in the cinema. *PloS one*, 14(10). San Francisco, CA: Public Library of Science.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Tunne itsesi, suomalainen* (4. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, I. (2017). Miten kamerasta tuli kynä – 1900-luvun elokuvateoria 2000-luvun elokuvakasvatuksen muotoilussa. *Lähikuva*, 4, 77–81. Haettu osoitteesta: <file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/69013-Artikkelin%20teksti-85822-1-10-20180111.pdf>
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet : Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. (2008). Tunteiden säätely terveyden osatekijänä. *Suomen lääkirilehti*. 51–52, 4541–4548.
- Kokkonen, M., Suoniemi, M., & Rankanen, M. Ruuskanen, R. (toim.). (2017). *Miltä tuntuu?: Taide tunnekasvatuksen tukena*. Helsinki: AV-arkki.
- Koulukino. (2020). Elokuvanlukutaito. Haettu 19.3.2020 osoitteesta <https://www.koulukino.fi/elokuvanlukutaito>.
- Koulukino ry. (2009). *Koulukino ry:n opettajien elokuvakasvatuskysely raportti 2009*. Haettu osoitteesta http://www.koulukino.fi/ckfinder/userfiles/files/Opettajien_elokuvakasvatuskysely_raportti_final.pdf.
- Kovanen, M. (2012). Pelkkä katsominen ei riitä: Koulukinon eväitä elokuvakasvatukseen. *Lähikuva*, 25(4), 71–74. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152 oulu.fi:8080/se/l/0782-3053/25/4/pelkkaka.pdf>
- Kovanen, M., Puura-Castrén, A., Freese, O., Puura-Castrén, A., & Metsätähti-Koistinen, H. (2013). *Elokuvakasvatuksen opas*. Helsinki: Nemo.
- Kracauer, S. (1973). *Theory of film: The redemption of physical reality*. London: Oxford University press.
- Kulttuurivalve. (2020). *Elokuvakoulu*. Haettu 19.5.2020 osoitteesta <https://www.kulttuurivalve.fi/fi/lastenkulttuurikeskus/harrasteryhmat/elokuvakoulu/>.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Introduction: New perspectives in children's film studies. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 5(2), 39–44. DOI:10.3167/jemms.2013.050203
- Lampropoulos, G. K., Kazantzis, N. & Deane, F. P. (2004). Psychologists' use of motion picture in clinical practise. *Professional Psychology: Research and Practise*, 35(5), 535–541. DOI: 10.1037/0735-7028.35.5.535

- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marsick, E. (2010). Films selection in a cinematherapy intervention with preadolescentsexperiencing parental divorce. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5. 374–388. DOI: 10.1080/15401383.2010.527789
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. Haettu osoitteesta https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1319&context=psych_facpub
- McCluskey, G., Lloyd, G. & Stead, J. (2004). 'It was better than sitting in a group and talking'. An evaluation of a film-making project with young people in trouble or 'at risk' in school. *Pastoral care in education*. 34–39.
- Meeren, H. K. M., van Hejnsbergen, C. C. R. J. & de Gelder, B. (2005). Rapid perceptual integration of facial expression and emotional body language. *PROCEEDINGS OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE UNITED STATES OF AMERICA*, 102(45), 16518–16523. Haettu osoitteesta <https://www.pnas.org/content/pnas/102/45/16518.full.pdf>
- Merilampi, R. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 9–22). Helsinki: Gaudeamus.
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi* (1. painos ed.). Helsinki: Duodecim.
- Nevala, T. & Kiesiläinen, I. (2011). Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa: Hakkarainen, p. & Kumpulainen, K. (toim.). (2011). *Liikkuva kuva: muuttuva opetus ja oppiminen*. (s. 22–35). Lapin yliopisto, Jyväskylän yliopistokeskus. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nummelin, J. (2005). *Valkoinen hehku: Johdatus elokuvan historiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Nyysönen, P. (1997). Elokuva psykologisena ilmiönä: Münsterberg, Eisenstein ja kognitio-psykologia. *Lähikuva*, 2-3, 15–30. Haettu osoitteesta <file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/69014-Artikkelin%20teksti-85824-1-10-20180111.pdf>
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Park, E. (2018). The use of cinematherapy in recreation therapy practice. *Society of Digital Policy & Management*, 16(2), 367–373. doi:10.14400/JDC.2018.16.2.367
- Parry, B. (2017). *Film education, literacy and learning*. United Kingdom: UKLA.
- Pelowski, M., Markey, P. S., Luring, J. O. & Leder, H. (2016). Visualizing the impact of art: An update and comparison of current psychological models of art experience. *Frontiers in human neuroscience* 10(160). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00160>.
- Pulkkinen, S. (2010). Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). (toim.). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 25–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. uud. p.). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Riihonen, R., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressioasvatus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rimé, B., Corsini, S., & Herbert, G. (2002). Emotion, verbal expression, and the social sharing of emotion. Teoksessa Fussell, R. S. (2002). (toim.). *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives* (s. 185–208). Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Rosenfeld, N. & Steffens, J. (2019). Effect of audiovisual congruency on perceived emotions in film. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 29(4), 200–208. <https://doi.org/10.1037/pmu0000242>
- Rushton, R., & Bettinson, G. (2010). *What is film theory?: An introduction to contemporary debates*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Saarinen, M. (2006). *Leffaterapiaa: Tunneälyä ja itsetuntemusta kotisohvalta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Sadeniemi, M., Häkkinen, M., Koivisto, M., Ryhänen, T., Tsokkinen, A., & Rusanen, S. (2019). *Viisas mieli: Opas tunnesäätelyvaikeuksista kärsiville*. Helsinki: Duodecim.
- Sainio, T. & Tenez, K. (2020). *Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma*. Haettu 20.5.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/1279457-Kulttuuriopetussuunnitelma.html>.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Saltali, N. D. & Deniz, M. E. (2010). The effects of an emotional education program on the emotional skills of six-year-old children attending preschool. *Educational sciences: Theory and practise*.
- Smith, G. M. (2003). *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). Vapaa-ajan osallistuminen Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, 1. Kulttuuritilaisuuksissa käyminen hyvin yleistä. Tilastokeskus. Haettu 20.5.2020. osoitteesta http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_001_fi.html
- Swierczyńska-Kaczor, U. (2019). Exploring the relationship between viewer experience and movie genre – a study based on text mining of online movie reviews. *Problemy Zarządzania – Management issues* 17(5), 154–175. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.85.x>
- Tuomi, S. & Latvala, E. (n.d.). *Kirjallisuuskatsaukset*. Haettu 20.4.2020 osoitteesta <https://opimateriaalit.jamk.fi/yamk-kasikirja/kirjallisuuskatsaukset/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tunns, B. & Macey, P. (2015). Cinema narrative therapy: utilizing family films to externalize children's 'problems'. *Journal of Family therapy*, 37, 590–606. doi: 10.1111/1467-6427.12098.
- Wöllner, C., Hammerschmidt, D. & Albrecht, H. (2018). Slow motion in films and video clips: Music influences perceived duration and emotion, autonomic physiological activation and pupillary responses. *PloS One*, 13(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199161>
- Zuban, B. & Babbage, D. R. (2017). Films clips and narrative text as subjective emotion elicitation techniques. *The Journal of Social Psychology*, 157(29), 194–210. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1208138>