

S T A D I A

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

KOKEILE KÄSIKIRJOITTAMISTA!

Lyhytelokuvan käsikirjoittaminen mediakasvatuksen välineenä

Viestinnän koulutusohjelma
Audiovisuaalisen mediatuotannon
suuntautumisvaihtoehto
Opinnäytetyö
23.4.2007

Maija Puska



TIIVISTELMÄSIVU

Koulutusohjelma Viestinnän koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto AV-mediatuotanto, käsikirjoitus	
Tekijä Maija Puska			
Työn nimi Kokeile käsikirjoittamista! Lyhytelokuvan käsikirjoittaminen mediakasvatuksen välineenä.			
Työn ohjaaja/ohjaajat Antti Pönni			
Työn laji Opinnäytetyö	Aika 23.4.2007	Numeroidut sivut + liitteiden sivut 55 + 4	
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Työ käsittelee käsikirjoittamisen ja käsikirjoitusopetuksen roolia mediakasvatuksessa. Työn tavoitteena on kartoittaa mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuskäytäntöjä ja nostaa lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessista esiin sellaisia piirteitä, joita voisi hyödyntää mediakasvatuksessa.</p> <p>Tyylillisesti työ on perinteisen tutkielman ja oppaan välimuoto, joka koostuu pohjustavasta osasta, varsinaisesta tutkimusosasta ja tekniikkaosasta. Pohjustavassa osassa tutustutaan mediakasvatuksen päämääriin ja median tarinankerronnallisiin piirteisiin. Tutkimusosassa keskitytään siihen, kuinka käsikirjoittaminen, lyhytelokuva ja erityisesti lyhytelokuvan käsikirjoittaminen toimivat mediakasvatuksen välineinä, ja esitellään mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tueksi versio lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessista. Tekniikkaosassa tämän käsikirjoitusprosessin osia käsitellään yksitellen ja kokonaisuuden käytettävyyttä havainnollistetaan harjoitusesimerkein. Tekniikkaosan harjoitukset on suunnattu erityisesti nuorten mediakasvatukseen.</p> <p>Työn lähdemateriaalina käytetään ensisijaisesti mediakasvatukseen ja lyhytelokuvan käsikirjoittamiseen liittyvää kirjallisuutta, mutta myös luentomuistiinpanoja, asiantuntijahaastattelua ja kokemuksia käsikirjoitustyöpajojen vetämisestä. Aihetta käsitellään käsikirjoittajan näkökulmasta.</p> <p>Lopputulos on käytännönläheinen tutkielma, joka tarjoaa työvälineitä mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tueksi. Jotta käsikirjoittaminen voidaan valjastaa täysipainoiseksi mediakasvatuksen välineeksi, sen kentästä on nostettava esiin ne piirteet, joista mahdollisimman moni voi hyötyä. Työn mukaan käsikirjoittamisen avulla voi kehittää prosessitietoisuutta ja hahmottaa median tarinallisuutta sekä medialle tyypillistä kuvan ja tekstin suhdetta.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Taideteollisen korkeakoulun kirjasto, Aralis-kirjastokeskus			
Avainsanat mediakasvatus, käsikirjoittaminen, lyhytelokuva			



Degree Programme in Media		Specialisation Audiovisual Media Production
Author Maija Puska		
Title Try Scriptwriting! Short Film Authoring as a Tool for Media Education.		
Tutor(s) Antti Pönni		
Type of Work Final Project	Date 23. April, 2007	Number of pages + appendices 55 + 3
<p>This final project covers scriptwriting in media education. The object of this work is to find out ways to use scriptwriting in media education, and to identify certain features of scriptwriting that can be especially useful for media education.</p> <p>This study is a merge between a typical essey and a handbook. There are three different parts in this study: the background, the study and the technical part. In the first section, you become familiar with goals of media education and the narrative aspects of media. The study part focuses on the ways scriptwriting and especially short film writing can be taught and used in media education. This part also includes an example of a process of scriptwriting which is especially developed for the needs of media education. In the technical part, the components of this process are described and visualized with practical examples. These examples are especially aimed for media education for teenagers.</p> <p>The main source materials of this work are literature in the field of media education and scriptwriting but some lecture notes, work experience and an interview have been used, as well. The subject is described from a script writers' point of view.</p> <p>The outcome is a practical essay which offers tools for using scriptwriting in media education. To use scriptwriting as a high standard tool of media education, there is a need to find out which parts of writing process are the ones that can be beneficial for many people. According to this study, scriptwriting can develop one's knowledge of media processes and help to identify the narrative perspective of the media and the relationship between picture and text.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Aralis Library and Information Center, Helsinki		
Keywords media education, scriptwriting, short film		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 MEDIAKASVATUS	3
2.1 Käsitteiden esittely	3
2.2 Mediakasvatus käytännössä.....	8
3 TARINANKERRONTA JA MEDIA	11
3.1 Tarina, sen rakenne ja ihminen	11
3.2 Media tarinankertojana.....	13
4 KÄSIKIRJOITTAMINEN MEDIAKASVATUKSEN VÄLINEENÄ.....	15
4.1 Käsikirjoittaminen ja mediakasvatus	15
4.2 Lyhytelokuva – elokuvakasvatuksen työkalu	18
4.3 Lyhytelokuva tarinankertojana	21
4.4 Lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi opetusvälineeksi	23
5 LYHYTELOKUVAN KÄSIKIRJOITUSPROSESSIN OSAT	26
5.1 Ideointi.....	26
5.2 Henkilöt	28
5.3 Draaman rakenne	30
5.4 Kirjoitusprosessi.....	33
5.5 Analysointi.....	35
6 ESIMERKKIHARJOITUKSIA KÄSIKIRJOITUSOPETUKSEN TUEKSI.....	37
6.1 Ideointiharjoituksia	38
6.2 Henkilöharjoituksia	39
6.3 Rakenneharjoituksia	41
6.4 Prosessikirjoittamisen harjoituksia.....	43
6.5 Kysymyksiä analysointikeskustelun tueksi	44
7 POHDINTA.....	45
LÄHTEET.....	50
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyöni aiheena on lyhytelokuvan käsikirjoittaminen osana mediakasvatusta. Työssäni pohdin tarinankerronnan merkitystä mediakasvatustyössä sekä sitä, miten käsikirjoittaminen liittyy mediakasvatukseen. Haluan kehittää mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tasoa ja tarjota mediakasvatukseen uusia työvälineitä. Tämän vuoksi olen muokannut lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessista version, jota voi helposti hyödyntää mediakasvatuksessa. Opinnäytetyöni on käytännönläheinen tutkielma perinteisen tutkielman ja oppaan väliltä. Tarkoitukseni on pohtia, tutkia ja tarjota esimerkkejä siitä, miten tutkimukseni tuloksia voisi hyödyntää käytännössä. Olen rajannut työni käsittelemään juuri lyhytelokuvan käsikirjoittamista, koska lyhytelokuva on mediakasvatuksen parissa paljon käytetty työväline ja koska juuri lyhytelokuvan käsikirjoittaminen on itselleni erityisen tuttu alue.

Tavoitteenani on selvittää, miten suunnitelmallinen käsikirjoitusopetus voisi helpottaa ja kehittää mediakasvatustyötä. Pyrin etsimään käsikirjoittamisesta sellaisia piirteitä, joiden avulla mediakenttä olisi mahdollista tarkastella laajasti ja yksityiskohtaisesti. Etsin vastausta kysymykseen: Onko lyhytelokuvan käsikirjoittamisesta löydettävissä joitakin sellaisia sisältöjä, tekniikoita tai puolia, joista olisi hyötyä jokaiselle ihmiselle ammattikuntaan ja harrastuneisuuteen katsomatta? Kaikki ihmiset eivät ole, eivätkä halua olla käsikirjoittajia, mutta haluan selvittää, onko olemassa jotain, mitä kaikkien olisi hyvä tietää käsikirjoittamisesta. Lisäksi henkilökohtaisena oppimistavoitteenani on tutustua mediakasvatusta käsittelevään suomenkieliseen kirjallisuuteen ja sitä kautta löytää omien näkemyksieni ja kokemuksieni tueksi tutkimustuloksia ja ammattilaisnäkökulmia.

Tutustuin mediakasvatukseen työharjoittelujaksollani Curly Ry:ssä, joka järjestää mediapainotteista vapaa-ajantoimintaa yli 12-vuotiaille nuorille. Työharjoitteluni aikana vedin nuorille suunnattuja elokuva- ja valokuvaustyöpajoja sekä mediakerhoja. Työharjoitteluni jälkeen olen työskennellyt Curly Ry:n lisäksi Mediakasvatuskeskus Metkassa vetäen kouluissa lyhytelokuvatyöpajoja alakouluikäisille lapsille ja nuorille. Tässä tutkielmassa esittelen ja kehittelemän käsikirjoitusharjoituksia, joita olen elokuvatyöpajoissani testannut käytännössä. Oma motivaationi tämän tutkielmani aiheetta kohtaan on saanut alkunsa käytännön työtilanteissa. Mediakasvatusprojekteissa käsikirjoitusvaiheeseen kiinnitetään usein hyvin vähän huomiota, mutta itse käsikirjoittajaopiskelijana huomasin monissa työtilanteissa kapinoivani tällaista käytäntöä vastaan.

Tutkielmani rakentuu pohjustavasta osasta, varsinaisesta tutkimusosasta ja tekniikkaosasta. Pohjustavissa luvuissa (luvut 2 ja 3) käsittelemän mediakasvatusta ja tarinankerrontaa. Ensimmäiseksi esittelen mediakasvatuksen peruskäsitteistöä ja selvitän, mitä mediakasvatustyö käytännössä tarkoittaa, miten mediakasvatustyötä tehdään ja minkälaisia näkökulmia mediakasvatustyöhön kuuluu. Tämän jälkeen tarkastelen tarinankerronnan yhteyttä mediakasvatukseen. Ensimmäiseksi käsittelemän sitä, miten tarinankerronta on läsnä ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja pohdin median tarinankerronnallista. Tutkimusosassa (luku 4) keskityn siihen, kuinka käsikirjoittaminen, lyhytelokuva ja erityisesti lyhytelokuvan käsikirjoittaminen toimivat mediakasvatuksen välineinä. Käsittelemän rinnakkain mediakasvatuksen päämääriä ja median tarinallisuutta ja yhdistän näitä pohjustavissa luvuissa käsittelemiäni aiheita. Tutkimusosassa myös esittelen mediakasvatuksen työvälineeksi kehittämäni käsikirjoitusprosessin ja tarkastelen sen osia yksitellen. Tekniikkaosiossa (luvut 5 ja 6) esittelen sellaisia käsikirjoittamisen sisältöjä, jotka ovat omien havaintojeni perusteella sopivia hyödynnettäviksi mediakasvatuksessa. Tekniikkaosio on opastyylinen ja sisältää myös käytännön harjoituksia mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tueksi.

Olen suunnannut tekniikkaosion ja sen harjoitukset nuorten mediakasvatukseen, sillä nuoret tuntuvat mielestäni käsikirjoittamiselle erityisen sopivalta kohderyhmältä. Olen ajatellut, että tekniikoita ja harjoituksia voisi hyödyntää sellaisinaan esimerkiksi nuorten elokuvakäsikirjoitustyöpajoissa, joko koulussa tai harrastustoiminnassa. Samat tekniikat ja harjoitukset ovat kuitenkin mielestäni muokattavissa esimerkiksi alakouluikäisten lasten elokuvakerhoihin sopiviksi.

Toivon, että kehittämällä lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessia mediakasvatusta palvelevaksi kannustan ihmisiä kiinnittämään entistä enemmän huomiota median välittämien tarinoiden analysointiin, omien tarinankerrontatottumustensa kriittiseen tarkasteluun ja mediakriittisyyteen ylipäänsä. Medialla on valtaa muokata ihmisten käytöstä ja ajatuksia. Uskon, että omakohtainen käsikirjoituskokemus kannustaisi ihmisiä valitsemaan aktiivisemmin omat median käyttötottumuksensa. Haluan myös vakuuttaa ihmiset siitä, että mediakasvatus ja käsikirjoittaminen vaikuttavat positiivisesti ihmisten itsetunteeseen. Näkökulmani on ensisijaisesti käsikirjoittajan näkökulma.

Opinnäytetyöni lähdemateriaalina käytän sekä mediakasvatukseen että lyhytelokuvan käsikirjoittamiseen liittyvää kirjallisuutta, opintojeni aikana keräämiäni luentomuistiinpanoja sekä pientä, mutta vauhdikasta kokemustani elokuvatyöpajojen vetäjänä. Lisäksi olen haastatellut Tikkurilan lukion viestintäaineiden opettajaa Antti Pentikäistä, joka opettaa käsikirjoittamista omassa työssään ja on asiantuntija lukiossa järjestettävän käsikirjoitusopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Tällä työlläni haluan osoittaa, että tavoitteellinen käsikirjoittamisen opetus ja tarinankerronnallinen irrottelu laajentaisivat mediakasvatuksen mahdollisuuksia. Lisäksi haluan tarjota mediakasvattajille vinkkejä käsikirjoitusopetuksen tueksi. Toivon, että opinnäytetyötäni voisivat hyödyntää kaikki mediakasvatuksesta kiinnostuneet ihmiset ja media-alan ammattilaiset. Toivon myös, että työni tarjoaisi mahdollisimman monelle konkreettista uutta kokeiltavaa tai pohdittavaa.

2 MEDIAKASVATUS

2.1 Käsitteiden esittely

Mediakasvatukselle ja sen peruskäsitteille ei ole vakiintuneita määritelmiä (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 12; Pohjola 2005, 55). Tämän vuoksi termi mediakasvatus tuntuu laajalta ja vaikeaselkoiselta. Tieteellisessä tutkimuskentässä mediakasvatus sisältyy ennen kaikkea kasvatus- ja viestintätieteiden tutkintovaatimukseen. Mediakasvatus on luonteeltaan monitieteinen tai poikkitieteellinen tutkimusala. (Kotilainen ym. 2005, 15.)

Termiä media voidaan käyttää sekä yksikkönä että monikkona. Perinteisesti medialla tarkoitetaan joukkoviestimiä, esimerkiksi televisiota, radiota, lehdistöä ja internetiä. (Kivikuru & Kotilainen 1999, 13–14.) Mediaksi määritellään nykyään myös monia laitteita ja ilmaisutapoja, joita ei varsinaisesti voida katsoa joukkoviestimiksi, esimerkiksi elektroniset pelit (Suoninen 2004, 22). Yhä useammin puhutaankin jo eri medioista yhden ison median asemesta. Sana media periytyy latinankielisestä sanasta medium ja tarkoittaa Kivikurun ja Kotilaisen (1999, 13) näkemyksen mukaan ilmaisua, joka on tuotettu, esitetty ja vastaanotettu. Tämä kolmiyhteys on nähtävissä niin perinteisten viestimien toiminnassa kuin mediakentän uusien tulokkaidenkin sisällöissä.

Termissä mediakasvatus sanalla media viitataan siis koko ajan laajenevaan mediakenttään. Mielestäni media voidaan ajatella eräänlaiseksi peiliksi, jonka kautta ihmiset määrittelevät itseään ja yhteiskuntaa. Median vaikutus ihmisten arkeen on suuri. Sama pätee mediakasvatukseen. Pirjo Sinkon mukaan ihmisten peruskoulutukseen on jo pitkään kuulunut mediakasvatusta, vaikka sitä ei ole erityisesti korostettu. Esimerkiksi äidinkielen opetuksessa erilaisia mediatuotoksia on analysoitu ja tuotettu jo hyvinkin pitkään todella monipuolisesti. (Sinko 2006.) Vaikka mediakasvatus on nimenä uusi, ilmiönä se on vanha (Kivikuru & Kotilainen 1999, 13).

Edelleenkin mediakasvatus ei ole yksittäinen oppiaine, vaan se integroituu kaikkiin kouluaineisiin, jokaiseen ammattialueeseen ja ihmisten erilaisiin elämänvaiheisiin. Aivan kuten mediakin, myös mediakasvatus voidaan nähdä kaikenkattavana ”klönttinä”, joka takertuu elämäämme halusimme tai emme. Mediakasvatuksessa media voi olla opetuksen väline tai kohde. Kun mediaa käytetään opetuksen välineenä, puhutaan mediaopetuksesta. Kun taas media on opetuksen kohteena, puhutaan mediaopista. (Kotilainen 1999, 34.)

Mediaopin sisällöissä on paljon samaa kuin media-sanan lähtökohdassa. Mediaopissa ollaan kiinnostuneita mediatuotannosta, mediailmaisusta eli mediaesityksistä ja mediaviestien vastaanottamisesta. Mediatuotannon opetukseen sisältyy tuotantostراتيجoiden ymmärtäminen (Minkälainen tuotantoprosessi on? Mitä eri ammattikuntia on mediatuotteen takana?), sekä eri teknologioiden peruspiirteiden tuntemus (esim. videokuva, valokuva tai tietokoneanimaatio). Mediailmaisuuksia taas pitää sisällään kerronnallisten elementtien tuntemusta, esimerkiksi kuvakerronnan perusteiden tuntemusta ja tietoa eri

medioiden kerronnallisista piirteistä. Viestien vastaanottamisen opettelulla tähdätään kriittiseen medialukutaitoon. (Kotilainen 1999, 35.)

Toinen tapa jaotella mediakasvatus on norjalaisen Ola Erstadin tapa. Erstad jakaa mediakasvatuksen kolmeksi erilliseksi sisältöalueeksi, joihin mediaopetuksen ja mediaopin lisäksi kuuluu median käyttö todellisessa mediaympäristössä. (Kotilainen 1999, 34.)

Erstadin lähtökohta ei tähtää pelkkään ymmärtämiseen ja kriittisen tarkastelun taitoon, vaan myös elämyksiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin mediasta ja median tekemisestä. Mielestäni tällainen lähtökohta voi parhaimmillaan kannustaa ihmisiä aktiivisiksi median kuluttajiksi. Aktiivisina ja tiedostavina kuluttajina ihmiset pääsevät käyttämään mediaa hyväkseen yhä monipuolisimmilla tavoilla. He eivät elä median armoilla, vaan hyödyntävät mediaa kriittisesti valikoiden. Tästä näkökulmasta mediakasvatus ikään kuin vapauttaa ihmisen median kahleista. Termiin mediakasvatus sisältyykin ristiriita: toisaalta sen tavoitteena on vapauttaa ihminen tietyltä orjuuttavalta manipuloinnilta, toisaalta taas termiin kasvatus sisältyy juuri päinvastainen, ajatuksia muokkaava aivopepsun leima (Haveri 2006).

”Mediakasvatus on tavoitteellista ja johdonmukaista toimintaa, jolla pyritään tukemaan oppilaan kasvua medialukutaidon alueella” (Tuominen 2006). Tässä mediakasvatuksen määritelmässä kasvatus nähdään tavoitteellisena ja selkeänä, ennalta suunniteltuna toimintana, jonka tarkoituksena on tukea oppilasta tiettyyn suuntaan, ei aivopepsä tai muokata ajatuksia, vaan tukea tiellä oikeaan suuntaan. Suuntana on medialukutaidon kehittyminen.

Medialukutaidolla tarkoitetaan ihmisen kykyä käyttää medioita ja tulkita niiden sisältöjä. Se on yksilöllinen valmius, joka kehittyy koko elämän ajan ja jota voidaan edistää mediakasvatuksella. (Suoninen 2004, 25.) Sirkku Kotilainen (1999, 38) jaottelee medialukutaidon sisältöjä artikkelissaan *Mediakasvatuksen monet määritelmät* näin: ”Taitava medialukija osaa käyttää mediatekstejä eritellen, eläytyen, arvioiden ja soveltaen sekä luoden uusia versioita omien tarpeittensa mukaan hyödyksi ja huviksi.” Mediakasvatuksen tavoitteena on tarjota yksilöille mahdollisuuksia kehittää omaa medialukutaitoaan. Medialukutaito liittyy myös oppimisen taitoon ylipäänsä. Mediakentän laajentuessa aktiivinen ja kriittinen medialukutaito on perusedellytys elinikäisen oppimisen toteuttamiselle. (Hankala & Kotilainen 1999, 43.)

Kaikki eivät pidä termistä medialukutaito. Medialukutaidon ympärillä ja osittain päällekkäisesti käytetään termejä mediataju, mediakielitaito, mediatekstitalo, mediakompetenssi ja mediataito (Tuominen 2006). Kirjoitetun tekstin lukutaito on jo sinänsä hyvin monisäikeinen asia. Hyvän lukutaidon omaava ihminen on todellinen moniosaja, kuten Leiwon ja Luukan (2002, 179) artikkelista *Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta* käy ilmi:

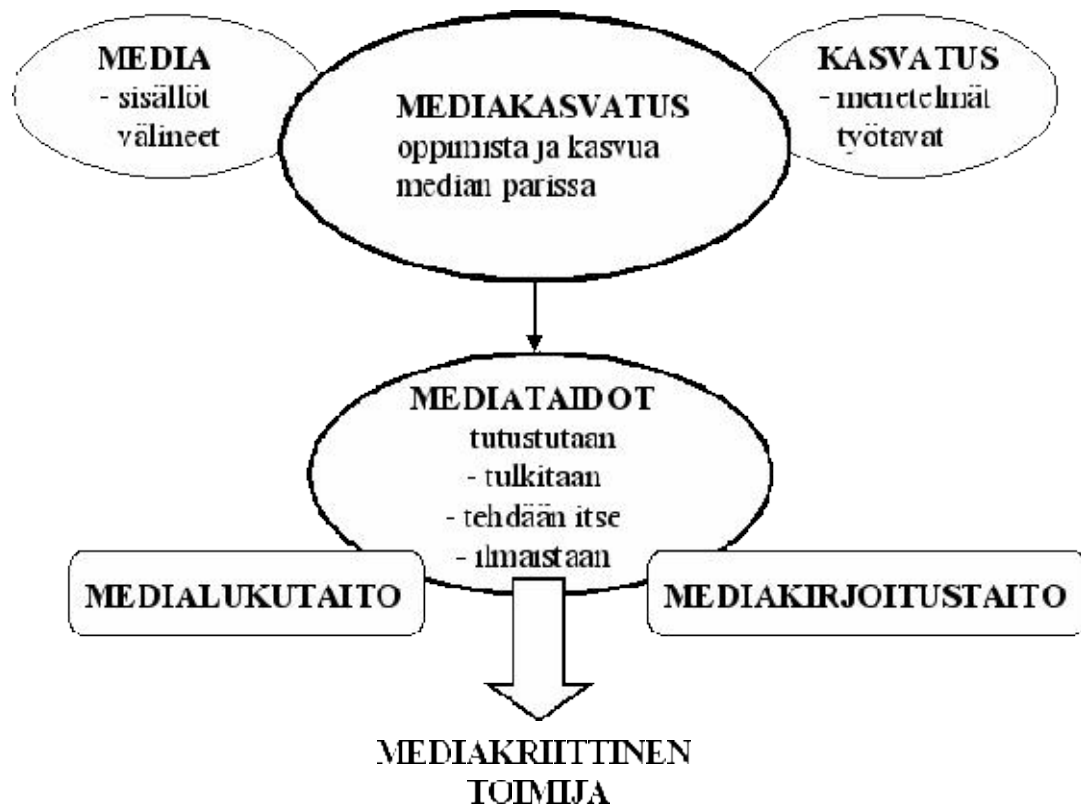
Lukutaito on monisärmäinen – ei ole olemassa yhtä lukutaitoa vaan monenlaisia lukutaitoja: tunnistavaa, toistavaa, tulkitsevaa ja soveltavaa lukutaitoa. Hyvä lukutaito on luonteeltaan joustavaa: se ottaa huomioon tilanteen, genren ja tekstin tavoitteen ja voi niiden mukaisesti olla esimerkiksi valikoivaa ja silmäilevää, erittelevää ja pohdiskeluvaa, kriittistä, arvioivaa ja kyseenalaistavaa sen mukaan, minkälaisesta lukemistehtävästä ja -kontekstista on kyse.

Mikko Lehtosen mukaan kaikki lukutaidon muodot liittyvät kykyyn hallita symbolijärjestelmiä, joiden avulla kuvia todellisuudesta välitetään lukijoille. Kirjoitustaidon erityispiirteenä hän näkee sen, että se muuttaa käsitystä minuudesta. Kirjoitustaidon avulla käsitys minästä voidaan muuntaa tekstin muotoon, sitä voidaan tutkiskella ja se voidaan kokea pysyväksi. Näin kirjallisessa kulttuurissa käsitys minästä on yhdenmukaisempi kuin suullisessa kulttuurissa. Luku- ja kirjoitustaito ovat ihmisen erikoistaitoja, eivät luontaisia kykyjä. Niitä täytyy opetella ja harjaannuttaa tietoisesti. Luku- ja kirjoitustaidon myötä ihminen pääsee sisälle maailmaan, jossa kanssakäyminen on suunnitellumpaa ja formaalimpaa kuin spontaani kielellinen kanssakäyminen. Samalla kanssakäyminen siirtyy yksityisestä julkisen piiriin. (Lehtonen 2000, 80–81.)

Tässä tutkielmassa käyttämäni termit pohjautuvat Hanna Niinistön ja Anu Ruhan (2006, 9) kirjassa *Mediametkaa!* esittelemiini määritelmiin. Termillä mediataito tarkoitan median tekemiseen liittyviä teknisiä taitoja, median taustarakenteiden tuntemista sekä eri medioiden aktiivista ja kriittistä kuluttamista. Mediaesityksellä ja mediatuotoksella tarkoitan eri medioiden sisältöjä, joiden tarkoituksena on viestiminen. Nämä sisällöt voivat olla kirjallisia, sanallisia, äänellisiä, kuvallisia tai näitä elementtejä yhdisteleviä tuotoksia. (Mt, 8.)

Haluan kuitenkin erottaa toisistaan termit medialukutaito ja mediakirjoitustaito. Termillä medialukutaito tarkoitan tässä työssä kykyä eritellä ja kyseenalaistaa erilaisia mediatekstejä ja kykyä arvioida ja hyödyntää niitä omien oppimistarpeiden mukaan, sekä taitoa hankkia tietoa median avulla. Mediakirjoitustaidolla tarkoitan kykyä ilmaista itseä, kykyä tuottaa omia mediatuotoksia omiin tarpeisiin tai huviksi, sekä taitoa sovel-

taa tervehenkisiä vuorovaikutustaitoja eri medioiden tarjoamissa keskusteluympäristöissä. Yksilön mediataidot sisältävät teknisten taitojen lisäksi parhaimmillaan sopivassa suhteessa sekä medialukutaitoa että mediakirjoitustaitoa. Mediakasvatuksen ihanneta-voitteena nähdään mediakriittinen toimija, joka uskaltaa nauttia, ottaa kantaa, toimia julkisesti, kokeilla, analysoida, tulkita, testata ja hakea tietoa (Tuominen 2006). Olen muokannut Niinistön ja Ruhalan (2006, 9) kirjassa *Mediametkaa!* esittelemästä käsitte-kaaviosta oman versioni selventämään tässä työssä käyttämiäni käsitteitä. Kaavion (Kuva 1) avulla käsitteiden väliset suhteet on helppo havainnollistaa.



KUVA 1. Käsitekartta tässä työssä käytetyistä käsitteistä ja niiden välisistä suhteista.

Koska tässä työssä tarkastelen erityisesti lyhytelokuvien käsikirjoittamista osana mediakasvatusta, tarkennan ja rajaan termiä mediakasvatus termeillä elokuvakasvatus ja av-opetus. Av-opetuksella tarkoitan kaikkea ohjattua toimintaa, joka liittyy audiovisuaalisten medioiden, erityisesti elokuvien ja televisio-ohjelmien opettamiseen. Elokuvakasvatuksella taas tarkoitan mediakasvatuksen osa-aluetta, jossa koko mediakentän sijaan keskitytään ainoastaan elokuvaan. Henkilökohtainen mielipiteeni on, että elokuvakasvatuksen avulla opittuja taitoja on mahdollista hyödyntää suhteessa muihinkin mediavälineisiin.

2.2 Mediakasvatus käytännössä

Nykypäivän Suomessa käytännön mediakasvatustyö elää erilaisten mediakasvatusprojektien kautta, joita järjestetään päiväkodeissa, kouluissa, kirjastoissa, mediassa, pedagogisessa koulutuksessa ja nuoriso- kulttuuri- ja sosiaalityössä (Tuominen 2006). Mediakasvatusprojekti voi tarkoittaa esimerkiksi animaatiotyöpajaa, kouluradion pyörittämistä, kirjaston teemapäivää, viestintäleiriä tai sarjakuvakerhoa.

Mediakasvatus on otettu huomioon myös eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatusta edustaa viestintä- ja mediataitojen aihekokonaisuus. Sillä pyritään kehittämään oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, median käyttötaitoja sekä median merkitysten ymmärtämisen taitoja. (POPS 2004, 17–18.) Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa taas puhutaan viestintä- ja mediaosaamisesta, jossa painotetaan viestien tulkinta- ja vastaanottotaitoja. Opiskelijan tulee oppia mediakriittisyyttä sekä kuluttajan yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja. (LOPS 2003, 18.) Molemmissa opetussuunnitelman perusteissa halutaan, että oppilaat pääsevät sekä analysoimaan valmiita mediatuotoksia että itse tuottamaan mediaa.

Vetäessäni elokuvatyöpajoja kouluissa huomasin, että käytännössä koulujen mediakasvatustyö on hyvin vaihtelevaa ja että opettajien oma harrastuneisuus ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat mediakasvatuksen määrään. Monet opettajat kertoivat minulle tuntevansa riittämättömyyttä tekniikan edessä. Myös Pirjo Sinkon (2006) mukaan koulut ovat mediakasvatuksen suhteen hyvin eritasoisia: toiset ovat mediapainotteisia, toiset taas median ohittavia.

Työssäni olen myös huomannut, että lasten ja nuorten mediataidot vaihtelevat yksilökohtaisesti todella paljon. Kun varsinaisia taitotasoa ei ole olemassa, mediakurssit eivät usein pysty tarjoamaan täydellistä pakettia kaikille osallistujille. Tästä seuraa se, että ne, joilla on heikoimmat mediataidot, jäävät helposti ryhmän yhteisöllisyyden ulkopuolelle. Ne taas, joiden mediataidot ovat poikkeuksellisen edistyneet, saattavat tylsistyä ja tuntea olonsa turhautuneeksi. Koska mediakasvatus ei lapsilla ja nuorilla sisälly jokapäiväiseen koulutyöhön, mediakurssit ja muut projektit saavat erityistilanteen leiman, mikä saa oppilaat innostumaan, mutta myös jännittämään tavallista enemmän.

Myös kasvattajien näkökulmat mediakasvatuksen suhteen vaihtelevat: Toisen ääripään mukaan lapsia on ennen kaikkea suojeltava median tuhoisilta vaikutuksilta. Toinen ääripää taas korostaa kannustavaa asennetta ja lasten oikeutta päästä itse tekemään ja kokeilemaan. Sara Sintosen mukaan kysymys siitä, sisältääkö mediakasvatus moraalikasvatusta, mietityttää monia opettajia (Sintonen 2003, 32). Sintonen korostaakin, että mediakasvatuksen historiaan kuuluu vaiheita, jolloin mediakasvatus tarkoitti aina erityisesti negatiivisessa mielessä moralisoivaa kasvatusta. Nykyään monet mediakasvattajat yrittävät työssään tietoisesti välttää negatiivisesti moralisoivaa asennetta. Tästä huolimatta moralisteja löytyy edelleen. (Mt, 34.)

Aiheesta käytiin keväällä ja kesällä 2006 keskustelua myös Helsingin Sanomien mielipidepalstalla (Hesarin keskustelu mediakasvatuksesta 31.5.–18.7.2006). Reijo Kupiainen ja Juha Suoranta korostivat omassa mielipidekirjoituksessaan, että räikeät vastakkainasettelut suojelua ja kokeilua korostavien lähtökohtien välillä ovat turhia. Heidän mukaansa lasten ja nuorten mediakokemuksia tulee lähestyä erilaisista näkökulmista, joissa huomioidaan lasten, vanhempien ja muiden kasvattajien tarpeet. Lasten suojelu on yksi näkökulma, mediatodellisuudesta kertova toinen ja lasten oman tekemisen ohjaaminen kolmas.

Yhtä mieltä kaikki keskustelun osapuolet olivat kuitenkin siitä, että suomalaislasten median käyttöä ei tueta riittävästi. Mielestäni tämä kertoo siitä, että ihmiset ovat heränneet huomaamaan, että media vaikuttaa erityisesti lasten ja nuorten kehitykseen. Mediakasvatukselle on siis kysyntää. Nyky-yhteiskunnassa ihmisiltä voidaan jo olettaa jonkinlaisia mediataitoja. Vielä 1980- ja 90-luvuilla mediakasvatus tähtäsi itsekriittisyyteen ja kulttuurikriittisyyteen (Kivikuru & Kotilainen 1999, 22). Vuosituhannen vaihteen jälkeen mediakasvatuksen päämäärät ovat kehittyneet pelkästä kriittisyydestä kohti yhteisöllisyyden ihanteita. Mediakasvatuksessa korostetaan yhä enemmän itsenäistä osaamista ja yksilön mediataitoja kansalaisaktiivisuuden välineinä (mt, 27). Pelkkä viestien vastaanottaminen ei riitä, niitä on luotava itse. Eri mediat synnyttävät keskustelua ja tarjoavat tilaisuuksia käsitellä tunteita muiden ihmisten kanssa. Internetin suosittu keskustelukanavat ovat mainio esimerkki median yhteistävistä voimasta.

Erytisesti nuoret ovatkin ottaneet uudet yhteisölliset mediamuodot omikseen ja ovat niiden kanssa toimiessaan aktiivisia ja etevä. Eija Timosen mukaan tämä saattaa johtua siitä, että uudet mediat ovat usein luonteeltaan leikinomaisia, pelillisiä ja elämyksellisiä

ja tätä kautta niiden ympärille rakentuva viestintä on lastenkulttuurille ominaista (Timonen 2004, 90). Jännittävä piirre on se, että osallistuessaan median tuottamiseen nuoret kopioivat median valmiita malleja. Tytöt esimerkiksi käsittelevät omia kuviaan taidokkaasti kuvankäsittelyohjelmissa saadakseen ne näyttämään samanlaisilta kuin lehtien mainoskuvat, ennen kuin laittavat ne esille internetiin. Tämä on kuvaava esimerkki siitä, miten media läpäisee nuorten elämän moninkertaisesti: ensin siinä vaiheessa kun kauneusihanteet rakentuvat median tarjoamien mallien pohjalta ja uudestaan tavassa kommunikoida muiden ihmisten kanssa.

Mediasta on tullut ihmisten elämän läpäisevä tekijä. Juha Herkman nimittää ilmiötä medioitumiseksi ja erottaa siitä kaksi ulottuvuutta: mediateknologian lisääntymisen ja kokemusten muuttumisen mediavälitteisiksi. (Herkman 2001, 18.) Aikakautta, jossa elämme ja havainnoimme maailmaa median välityksellä, kutsutaan mediakulttuuriksi (Niinistö & Ruhala 2006, 8). Mediakulttuuri voidaan ajatella kokonaiseksi ideologiaksi, jonka viestit opettavat lapsille miten toimia, mitä ajatella ja kuinka pukeutua (Suoranta 2003, 10). Se, että ihmisten kokemukset maailmasta pohjautuvat medioihin, antaa medialle roolin ihmisten maailmankuvien muokkaajana. Median vaikutus ihmisiin on kolmitasoinen: ensimmäiseksi media tarjoaa informaatiota, toiseksi media tuottaa mielihyvää ja toteuttaa unelmia, ja kolmanneksi se tarjoaa mahdollisuuden yhteisöllisyyden kokemukselle (Herkman 2001, 19).

On vaikeaa arvottaa median vaikutukset pelkästään positiivisiksi tai negatiivisiksi. Omasta mielestäni kritiikki on yksi avainsanoista median kanssa toimittaessa. Esimerkiksi omia kuviaan muokkaavista tytöistä nostaa kuitenkin pinnalle kysymyksen siitä, missä positiivisen ja negatiivisen raja kulkee. On tärkeää, että mediakasvatuksessa ei suhtauduta ammattimaisiin mediatuotteisiin luonnollisina ja ”oikeina” ratkaisuin, vaan että ne alistetaan kriittisen tutkinnan kohteeksi (Masterman 1991, 25). Kriittinen ote vahvistuu, kun oma rooli vaihtuu yleisöstä median tekijäksi (Mustonen 2002, 57). Mediakasvatuksessa suositaankin yhä enemmän itse tekemistä. Tärkeää on kuitenkin myös se, että lapset ja nuoret oppivat pohtimaan ja arvioimaan omia tuotoksiaan ja tekoprosessiaan jälkeenpäin aikuisen johdolla (Hankala & Kotilainen 1999, 55).

3 TARINANKERRONTA JA MEDIA

3.1 Tarina, sen rakenne ja ihminen

Tarve hahmottaa syy- ja seuraussuhteita on ihmiselle ominainen piirre. On suorastaan vaikeaa etsiä kahta erillistä lausetta, joiden välisistä suhteista ei olisi mahdollista luoda jonkinlaista tarinanpoikasta. Juha Siltasen määritelmän mukaan tarina on esitys ketjusta tapahtumia, joiden välillä vallitsee syy- ja seuraussuhteita. Samalla tarina on heijastus tarinan kertojan ja vastaanottajan omista maailmankuvista. Syy- ja seuraussuhteet muokkautuvat ihmisen kulttuuritaustan mukaan. (Siltanen 2003, 13.)

Ihmisellä on myös tapana hahmottaa itseään, ympäristöään, elämäänsä ja muita ihmisiä tarinan muodossa. Ihmiset kertovat itselleen tarinoita itsestään ja omasta olemisestaan. Me kerronnallistamme itsemme ja oman elämänsä ja sävytämme tarinan unelmillamme, peloillamme, fantasiaillamme ja todellisilla kokemuksillamme. Lisäksi ihmiset kertovat tarinoita yhteisöllisesti: ryhmät, alakulttuurit ja jopa kokonaiset kansakunnat hahmottavat olemassaolonsa yhteisenä tarinana. (Herkman 2001, 86.)

Robert McKeen mukaan ihmiset etsivät tarinoista vastausta Aristoteleen kauan sitten esittämään kysymykseen: kuinka ihmisen tulisi elää? Ja vaikka tarinat eivät tarjoa ihmisille yhtä selkeää vastausta tähän kysymykseen, ne tarjoavat meille erilaisia välineitä elämiseen. (McKee 1997, 11–12.) Hahmottaessaan omaa elämäänsä ja elämänpiiriänsä tarinana ihmiset siis hyödyntävät kuulemiaan ja oppimiaan tarinoita, toistavat niitä ja kopioivat niitä. Näin ollen erilaistenkin tarinoiden muoto on usein kohtalaisen samanlainen.

Tarinan alkuperäinen tehtävä on opettaminen. Ennen viihdeteollisuutta vanhemmat ihmiset kertoivat tarinoita suullisesti nuoremmilleen. (Sihvonen 1988, 103.) Tarinan avulla havainnollistettu opetus jää mieleen paremmin kuin yksinkertainen kielto tai kehoitus. Tarinan opettava voima perustuu sen synnyttämiin visioihin. (Lehtosaari). Visioilla tarkoitetaan useimmiten mielikuvituksen synnyttämiä aistikokemuksia tai tulevaisuuden suunnitelmaa. Tarinat vaikuttavat ihmisten aisteihin. Me haluamme mielikuvituksemme avulla nähdä, kuulla, haistaa, maistaa ja vaistota tarinan tapahtumat. Aisteja stimuloivat yksityiskohdat vievät vastaanottajan sisälle tarinan maailmaan. Aivan kuten me aistimme omaa elämäämme ja elämänpiiriämme, me haluamme aistia tarinan kuviteltua maailmaa, elää sitä kuin se olisi totta.

Länsimainen draamakäsitys eli käsitys siitä, minkälainen tarina on hyvä ja sovelias perustuu Aristoteleen runousoppiin (Hiltunen 1999, 19). Aristoteleen lineaarinen kerrontatapa, josta voidaan erottaa selkeä alku, keskikohta ja loppu, on tunnetuin tapa kertoa tarina. Tämän tyyppinen tarinankerrontatapa liittyy vahvasti länsimaiseen aikakäsitykseen. Länsimaisessa kulttuurissa lineaarinen kerrontatapa on ollut suosittu jo niin kauan, että siitä on muodostunut tyypillisin tapa kokea asioita. (Herkman 2001, 94.)

Yksinkertaisimmillaan tarina rakentuu vain yhden syy- ja seuraussuhteen varaan. Tällöin tarina on kerrottavissa yhdellä lauseella, tyyliin: Pirkko nyyhkyttää, koska hänen hamsterinsa kuoli. Mitä yksinkertaisempi tarina on, sitä nopeammin vastaanottaja ymmärtää sen ja eläytyy siihen. Useat motiivit, useat tapahtumat ja monipuolinen suhteiden verkosto tekevät tarinasta monimutkaisemman, mutta myös kiinnostavamman. (Siltanen 2003, 15.)

Tarinan muodolla tarkoitetaan sitä, miten tarina meille esitetään (Siltanen 2003, 15). Muodon avulla tarinasta nostetaan esiin yksityiskohtia ja niille merkityksiä, jotka eivät välttämättä ole loogisia todellisessa elämässä. Tällaiset yksityiskohdat synnyttävät vastaanottajassa odotuksia tulevista tapahtumista. (Bacon 2000, 22.) Monien ihmisten kuulee arvostelevan esimerkiksi näytelmien tai elokuvien tarinoita siitä, että ne ovat liian ennalta arvattavissa. Tällaisissa tapauksissa katsojat ovat selvästi harjaantuneita ja nähneet jo useampia saman tyyllisiä esityksiä. Mielestäni sopivasti ennalta arvattava tarina voi parhaimmillaan olla hyvinkin viihdyttävä.

Tarina alkaa usein tasapainotilasta, joka tarinan kehittyessä järkkyy (Bacon 2000, 22). Tarina on muutoksen kuvaus. Alussa asiat ovat tietyllä mallilla, josta sitten erinäisten tapahtumien ja yhteyksien kautta siirrytään kokonaan uuteen asiantilaan. Mielenkiintoinen tarina sisältää sekä tuttuja että uusia ja outoja elementtejä. Tutut elementit luovat tarinaan tunnistettavuutta, kun taas uudet elementit herättävät jännitteitä ja kysymyksiä tulevasta. (Herkman 2001, 87.) Yleensä tarinan loppu sisältää jonkinlaisen loppuhuipentuman, jonka myötä tarinan aikana kasvaneet jännitteet purkautuvat ja vaikeatkin teemat muotoutuvat ymmärrettäviksi (Bacon, 2000, 23).

Tarina ja juoni voidaan erottaa toisistaan, ne eivät ole sama asia. Tarina on tapahtumien kokonaisuus, juoni se tapa, jolla tarina kerrotaan. Juonen avulla tarina muutetaan tapah-

tumiksi ja yksityiskohdiksi, jotka tekevät tarinasta kiinnostavan. (Aaltonen 2003, 53.) Tarina on siis aika-tila-jatkumoon sijoittuva tapahtumaketju eli tapahtumien "todellinen" kronologinen kulku, joka lopullisesti selviää ehkä vasta kertomuksen lopussa. Juoni taas ei ole sidoksissa aikajärjestykseen, vaan se voi esimerkiksi alkaa tarinan keskeltä tai käyttää takautumia. Kaikkia tarinan tapahtumia ei tarvitse kertoa juonessa, vaan ne voidaan jättää pääteltäviksi. (Bacon 2000, 26.)

3.2 Media tarinankertojana

Mikä tahansa tarina voidaan kertoa suullisesti, kirjallisesti, näyttelemällä tai audiovisuaalisesti television ja elokuvan tapaan (Hiltunen 2005, 17). Jokaiseen mediaesitykseen sisältyy tarina, joka on ihmisen luoma. Jokainen uutinen, jokainen elokuva, jokainen mainosjuliste, televisiosarja, internetsivusto, tietokonepeli, lehtijuttu ja seinäkirjoituskin kertovat ihmisen keksimän tarinan. Mediaesitysten tarinoiden juonet eivät ole täysin aukottomia, vaan ne haastavat katsojan täydentämään tarinan kokonaiseksi omien kokemustensa, oman mielikuvituksensa ja oman päättelykykynsä avustuksella. (Niinistö & Ruhala 2006, 35.) Näin mediaesitysten tarinat tuntuvat katsojista henkilökohtaisemmilta ja helpommin samaistuttavilta. Samalla ne korostavat median kuluttajan omaa roolia kokeneena tarinankertojana.

Mediat kertovat tarinoita loputtomiin. Nuo tarinat saattavat kestää muutamista sekunneista (esim. mainos) jopa vuosiin (esim. TV-sarjat). Median kautta yhteiskuntamme on läpikotaisin dramatisoitu. (Masterman 1991, 134–135.) Itse koen, että erityisesti audiovisuaalinen media on hyvin vaikutusvaltainen tarinankertoja. Mediakasvatuksen näkökulmasta on mielestäni tärkeintä ymmärtää se, että jokaisen mediatuotoksen kertoman tarinan takaa löytyy todellinen ihminen tai useampia ihmisiä. Nuo ihmiset kertovat tarinoita ammatikseen, he ovat harjaantuneita käyttämään hyväkseen eri viestimien tarjoamia mahdollisuuksia ja tapoja kertoa tarinoita. Heidän tarinansa sisältävät opetuksia, mielipiteitä, väitteitä ja ajatuksia – paljon mielenkiintoisia oppimisen arvoisia aineksia, mutta myös auttamattoman paljon täyttä roskaa. Ennen kaikkea eri medioiden kertomat tarinat ovat inhimillisiä rakennelmia.

Juha Herkmanin mukaan esimerkiksi television faktaohjelmista voidaan sen lisäksi, että ne hyvin usein ovat kerronnallisia, löytää draamaa tukevia aineksia. Yhä useammista ohjelmista voidaan löytää näitä draamallistamisen piirteitä: henkilöt jaetaan hyviin ja

pahoihin, henkilöiden välille luodaan konflikteja ja asioista kerrotaan kuin ne olisivat tarinoita. Herkman korostaa, että kerronnallistaminen ja draamallistaminen luovat selkeitä, maailmaa lokeroivia näkökulmia. (Herkman 2001, 106–107.) Tärkeä kysymys onkin, miksi katsojat ottavat tällaisen maailman eriarvoistamisen vastaan kritisoimatta, epäilemättä tai huomaamattaan. Ainakin, koska se on viihdyttävää.

Tarinat ovat erilaisia suhteessa konteksteihinsa. Mielenkiintoinen uutistarina on erilainen kuin esimerkiksi mielenkiintoinen animaatioelokuvan tarina. Eri viestimet käyttävät tarinankerronnassa hyväkseen omia vakiintuneita tapojaan ja traditioitaan, jotka vaihtelevat eri viestimien välillä. Myös katsojien tarinoihin suuntaamat odotukset vaihtelevat tarinan kontekstin mukana. Nämä odotukset voivat olla arvottavia, aistihavaintoihin pohjautuvia, tai ne voivat liittyä katsojan oman aktiivisuuden laatuun. (Siltanen 2003, 16.)

Juha Siltasen mielestä kaikista radikaalein sähköisten viestimien mukana kehittynyt piirre tarinankertomisessa on kertomuksen ja vastaanottajan välinen valtasuhde. Siltasen sanoin “sähköisen median vastaanottaja jaksottaa, annostelee, aloittaa, lopettaa viestin vastaanottamisen itse, eikä suinkaan aina “taiteen tempelissä” (teatteritalossa, konserttisalissa) vaan kotona, autossa, rannalla”. Sähköisten viestimien mukana osa tarinankerotojan vallasta siirtyi vastaanottajalle. Tätä valtaa voidaan nimittää esimerkiksi kuluttajan oikeuksiksi. (Siltanen 2003, 18.)

Tarinasta voi löytää uusia näkökulmia kun se kerrotaan eri viestimien avulla. Eri aisteja suoraanaisesti hyödyntävät kerrontatavat voivat parhaimmillaan innostaa analyysiin ja eri versioiden vertailuun. Viestimien välittämiin tarinoihin sisältyy kuitenkin aina myös etevää markkinointia. Markkinoinnin ja median kaupallisten rakennelmien myötävaikutuksella pieni osa median tarjoamista tarinoista peittää alleen monia hyviä ja tarpeellisia tarinoita. (Heinonen 2002, 108.) Median kuluttajalla ehkä on oikeuksia ja sitä kautta valtaa vaikuttaa omiin kuluttamisrutiineihinsa, mutta todellisuudessa se, minkälaisia tarinoita on tarjolla ja “nähtävillä”, ei useinkaan ole hänen päätettävissään.

4 KÄSIKIRJOITTAMINEN MEDIAKASVATUKSEN VÄLINEENÄ

4.1 Käsikirjoittaminen ja mediakasvatus

Antti Pentikäisen (haastattelu 10.10.2006) mukaan käsikirjoittamisen opetus ja käsikirjoittamisen käytäntöjen tuntemus tulisivat kuulua nykypäivän mediakasvatukseen ensisijaisesti osana prosessitietoisuutta. Oman näkemykseni mukaan käsikirjoittamisen kautta on lisäksi mahdollista hahmottaa median tarinallisuutta ja median tarinoiden rakenteita, sekä tekstin ja kuvan suhdetta. Käsikirjoitus kertoo kirjoitetun kielen avulla saman tarinan, jonka audiovisuaalinen mediatuotos kertoo kuvien ja äänen avulla. Näiden tarinankerronnan tapojen rinnakkainen tarkastelu auttaa paitsi median tarinankerronnallisten menetelmien, myös kuvan ja tekstin suhteen ymmärtämisessä.

Ammattituotannoissa elokuvat, tv-ohjelmat ja kaikki muut mediatuotokset pohjautuvat enemmän tai vähemmän kirjalliseen suunnitelmaan, käsikirjoitukseen. ”Ammattimainen elokuvien tekeminen on kurinalaista ja harkittua puuhaa; asioita lähestytään vähitellen, lähdetään yksinkertaisesti hahmotelmasta ja edetään vaihe vaiheelta yhä yksityiskohtaisempaan suunnitelmaan.” (Juntunen, 1999, 70.) Juntusen (mt, 70) mukaan ammattilaisten käyttämät käsikirjoittamisen menetelmät ovat kuitenkin periaatteessa niin yksinkertaisia, että niiden avulla kuka tahansa voi käsikirjoittaa toimivan käsikirjoituksen.

Käsikirjoitus ei ole itsenäinen kaunokirjallinen tuotos, kuten usein hieman vääristyneesti kuvitellaan. Käsikirjoitus on valmiin mediatuotoksen kirjoittamalla ilmaistu suunnitelma, joka tähtää aina isompaan kokonaisuuteen. (Aaltonen 2003, 12; Juntunen 1999, 70.) Käsikirjoitusten tyylliseikat vaihtelevat sen mukaan, minkälaisesta mediatuotoksesta on kyse. Animaatioelokuvan käsikirjoitus voi ymmärrettävästi olla hyvinkin erilainen kuin tiededokumentin tai uutisten, mutta mielestäni kaikki kolme käsikirjoitusta ajavat samaa asiaa: ne ovat pohja, jolle konkreettista kuvallista, äänellistä, kirjallista tai audiovisuaalista mediatuotosta lähdetään rakentamaan.

Käsikirjoittaminen on aihealue, joka voi tuntua median kuluttajista hieman vaikeaselkoiselta. Eräs syy tälle on kenties se, että hyvän käsikirjoituksen yhtenä tyylipiirteenä voidaan pitää sitä, ettei se hypähdä silmille valmiista mediatuotoksesta. Paavo Westerbergin (2006, 11) toteaa: ”Käsikirjoittaja on onnistunut silloin, kun häntä ja hänen työtään ei huomata, mutta hänen kirjoittamansa roolihenkilö ja tämän tarina huoma-

taan.” Huonon tai keskeneräisen käsikirjoituksen pohjalta taas syntyy sekava ja jäsen-
tymätön tuotos, jota katsoja ei koe miellyttäväksi katsoa (Aaltonen 2003, 13).

Työskennellessäni lasten ja nuorten parissa olen huomannut, että heidän on vaikea
ajatella, että käsikirjoitusta voi analysoida pelkän valmiin mediatuotoksen perusteella.
Ymmärrettävästi tämän kaltainen ajattelu on vaikeata, jos henkilökohtaisia kokemuksia
kokonaisen tuotantoprosessin vaiheista ei ole. Mastermanin mukaan media-alan työken-
tän mediatuotannon prosesseja piilotellaan yleisöltä. Kuva, joka kuluttajalle välitetään
on, että media-alan ammattilaiset heijastavat tuotoksissaan maailmaa sellaisena kuin sen
näkevät. Tämä kuva on vääristynyt. Totuus on, että mediatuotokset ovat inhimillisten
valintojen ja käytäntöjen tuotteita, siis välillä hyvinkin vääristyneitä. (Masterman 1991,
91.) Se, että huomio mediakasvatuksessa kiinnitettäisiin valmiin tuotoksen asemesta
oikeaoppiseen valmistusprosessiin, auttaisi mielestäni mediakuluttajia analysoimaan
mediatuotoksia uudella tavalla kriittisesti.

Käytännön mediakasvatustyössä käsikirjoittamiselle jää usein vain hyvin vähän aikaa.
Syy on tavallisesti se, että oppilailta ja opettajilta on kova into päästä heti kuvaamaan tai
todella “tekemään”. Kun mitään selvästi valmista ei kuitenkaan helposti synny, huoma-
taan, että käsikirjoitus olisi ollut tarpeellinen. Mediakasvatus tähtää liian usein pelkkään
valmiiseen tuotokseen. Työskentelyn prosessiluontoisuuteen ei kiinnitetä tarpeeksi
huomiota, vaikka käsikirjoittamiselle tyypillistä prosessikirjoittamista voisi hyödyntää
monenlaisissa kirjoitustehtävissä. (Pentikäinen, haastattelu 10.10.2006)

Oman näkemykseni mukaan median ja käsikirjoittamisen prosessiluontoisuuden sisäis-
tämisestä on mahdollista hyötyä kirjoitustehtävien lisäksi myös muilla elämän osa-
alueilla. Itse harrastin lapsena paljon klassista musiikkia. Jo ihan pienenä opin, mitä
tarkoitetaan sonaattimuodolla. Sonaattimuodosta muodostui vähän kerrallaan muotti,
jonka avulla opin hahmottamaan kaikkia hieman monimutkaisempia rakenteita, joita
kohtasin. Matematiikan laskukaavat, ruotsin kielioppi, musiikin teoria, kestävyysjuoksu,
korkeushyppy, elokuvien juonirakenteet ja monet muut kokonaisuudet edustivat minulle
sonaattimuodon mahdollisia sovellutuksia. Näin jälkeinpäin olen ajatellut, että peilaa-
malla kaikkea monivaiheista sonaattimuotoon toin uuden asian lähemmäksi itseäni ja
omaa elämänpiiriäni. Media on aihealue, joka kuuluu jokaisen lapsen ja nuoren omaan
elämänpiiriin. Median prosessit voivat heille edustaa sitä tuttua kaavaa, jonka avulla
oppia uusia rakenteita, jota sonaattimuoto edusti minulle.

Se, että kunnollinen käsikirjoitus monissa mediakasvatusprojekteissa unohdetaan, ei ole yllättävää. Historian ensimmäiset elokuvatkin tehtiin ilman käsikirjoitusta. Kun todellisuuden taltioinnista siirryttiin rakennettujen tapahtumien kuvaamiseen, syntyi tarve ennakkosuunnittelulle. Vähitellen elokuvissa kerrottavat tarinat monimutkaistuivat ja ennakkosuunnitelmat muuttuivat käsikirjoituksiksi. (Rosma 1984, 10–11.) Mediakasvatuksen näkökulmasta on mielestäni tärkeää, että pelkän käsikirjoittamisen avulla erilaisista mediatuotoksista voi oppia yhtä ja toista. Käsikirjoittajan on tunnettava väline, jolle hän kirjoittaa.

Käsikirjoitus on helposti lähestyttävä, konkreettinen tekstimuoto, johon ei sisälly kielellistä tai kieliopillista kikkailua. Käsikirjoituksen ominaispiirteisiin kuuluu, että se on helposti ajateltavissa kuvana ja toimintana. Jokaiseen käsikirjoitettuun lauseeseen, jos kyse on elokuvan tai tv-ohjelman käsikirjoituksesta, liittyy kysymys: miten tämä näkyy kuvassa? (Rosma 1984, 11.) Käsikirjoituksessa kirjoitettu kieli valjastetaan audiovisuaalisen kielen ja maailman kuvaajaksi.

Käsikirjoittamisen opettaminen ja käsikirjoitustuntemus on hyödyllistä. Yhden näkemyksen mukaan dramaturgian opettaminen on av-opetuksen tärkein osa. Käsikirjoitus- ja harjoitusten tavoitteena on kehittää opiskelijoiden mielikuvitusta ja draamallista tajuuta. Lisäksi elokuvaideoiden kehittäminen luo pohjan keskustelulle ja oman aistimaailman ymmärtämiselle. (Haveri 1999, 27.)

Fiktioelokuvan käsikirjoittamisessa nämä tavoitteet ovat helposti lähestyttävissä. Fiktioelokuva ei ole totta, vaan tekijöidensä näkemys kuvitteellisesta tapahtumaketjusta (Lampela 2003, 57). Elokuva katsellessaan ihminen pääsee helposti tilaan, jossa hän on kahdessa paikassa samanaikaisesti: varsinaisessa katselutilassa ja elokuvan tapahtumapaikassa. Tilanne on unenomainen, epärealistinen hetki, joka tuottaa hyvää oloa. (Hietala 2002, 86.)

Itse ajattelen, että saman tunnelman voi saavuttaa käsikirjoittamistyön aikana. Keksiesseen elokuvien juonia lapset ja nuoret joutuvat hyppäämään sisään oman fiktioelokuvasa maailmaan. Heidän on kuviteltava oma maailmansa kuvalliseksi kokonaisuudeksi. Kyseessä on hetki, jolloin unelmoiminen on luvallista, jopa suotavaa. Veijo Hietala

(2002, 86) pohtii unelmoinnin perinteitä artikkelissaan *Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo*:

Fantasiointia ja unelmointia on perinteisesti pidetty kulttuurissamme jotenkin vähäarvoisena, ajan haaskauksena todella tärkeiden ja oikeiden asioiden rinnalla. Vasta feministit ja naistutkijat alkoivat korostaa 1980-luvulla "epärealististen" fantasioiden merkitystä ihmispsyken normaalin ja terveenä, suorastaan terapeuttisena, toimintana.

Pienille lapsille kohdistetussa mediakasvatuksessa korostetaan leikin merkitystä ja käytetään hyväksi sadutusta. Sadutuksessa lapsi saa itse kertoa sadun valitsemastaan aiheesta ja aikuinen kirjaa sen ylös sellaisenaan (Niinistö & Ruhala 2006, 34). Kun lapset kasvavat nuoriksi, tämän suuntainen toiminta usein hiipuu. Kenties syy löytyy Hietalan kuvaamasta kulttuurimme historiasta. Itse olen murrosikäisten nuorten elokuvapajoissa käyttänyt hyödyksi sadutusta. Olen säälimättömästi laittanut nuoret kertomaan tarinoita itsestään ja toisistaan, valehtelemaan, liioittelemaan ja luomaan uusia mielikuvitusmaailmoja. Nyripistelyn jälkeen nuoret ovat toisinaan jopa innostuneet harjoituksista. Jukka Sihvosen (1988, 123) mukaan tarinoilla on myös aikuisille tärkeä sosiaalinen ja symbolinen merkitys: ”Tarve lukea kirjoja tai katsoa elokuvia ei kuulu yksinomaan lapsuuteen. Jotkut ovat jopa sitä mieltä, että tarina on ihmiselle tärkeä tiedonsaannin muoto.”

Jokainen käsikirjoitus pitää sisällään tarinan. Tarinankerronta on vahvasti sidoksissa mediakasvatukseen. Median välittämät tarinat kasvattavat ja viihdyttävät aikakautemme ihmisiä. Kirjoitettu kieli on yhteiskunnassamme kieli, joka koetaan virallisemmaksi ja totuudenmukaisemmaksi kuin puhuttu kieli. Kirjoitettu kieli on aikuisten kieli. (Niinistö & Ruhala 2006, 34.) Käsikirjoituksessa tarinoita pursuava maailma yhdistyy kirjoitettuun kieleen. Puhuttu saa kirjallisen muodon, joka taas on muokattavissa eteenpäin median monia kieliä käyttämällä.

4.2 Lyhytelokuva – elokuvakasvatuksen työkalu

Käytännön syistä on selvää, että kun lapset ja nuoret elokuvakasvatuksen myötä pääsevät itse toteuttamaan kokonaista elokuvaa, kyseessä on juuri lyhytelokuva eikä suinkaan pitkä, kaksituntinen elokuva. Näin ollen myös elokuvakasvatuksen käsikirjoittaminen tarkoittaa käytännössä lyhytelokuvan käsikirjoittamista. Mielestäni lyhytelokuva vastaa hyvin mediakasvatuksen tarpeisiin: lyhytelokuvan tekeminen on nopeaa, mutta silti sen avulla on helppo opetella kuvakerrontaa, elokuvatekniikkaa ja muita mediakasvatuksen

tärkeitä sisältöjä. Pitkät kaupalliset elokuvat ovat kuitenkin niitä, joita ihmiset useammin katsovat. Mediakasvatuksessa lyhytelokuvien tekemisen avulla opetetaan pitkän elokuvan kerronnan ymmärtämistä ja sisältöjä. Mediakasvatuksen myötä syntyneet lyhytelokuvat voidaan siis useimmiten luokitella Tomi Leinon jaon mukaan ryhmään lyhyet pitkät elokuvat. Niissä pyritään hyödyntämään pitkän elokuvan dramaturgiaa sellaisenaan (ks. Leino 2003, 52).

Mediakasvatuksen ihanteellisena päämääränä ei ole onnistunut valmis tuotos vaan onnistunut oppimisprosessi. Siksi sillä, kuinka onnistuneita tai epäonnistuneita mediakasvatuksen myötä syntyneet elokuvatuotokset ovat, ei ole käytännössä merkitystä. Mielestäni siitä, että lapset ja nuoret lyhytelokuvaa tehdessään tietävät tekevänsä juuri lyhytelokuvaa sen omilla ehdoilla, ei voi olla haittaa mediakasvatuksen päämäärille, päinvastoin. Vaikka lyhytelokuva on ennen kaikkea elokuvakasvatuksen työkalu, sen avulla on mahdollista käsitellä monia muitakin mediakasvatuksen osa-alueita, esimerkiksi mainoskuvia, internetiä tai television tosi-TV-ohjelmia. Elokuvan teknisen toteutuksen lisäksi myös sen aihepiiristä voi löytyä monia käsittelemisen arvoisia teemoja. Lyhytelokuvan avulla kiusallisiakin aiheita voidaan käsitellä tarinoiden ja fiktion kautta. Itse ajattelenkin, että parhaimmillaan mediakasvatus käsittelee monia aiheita samanaikaisesti eri tasoilla. Erilaiset ryhmät haluavat omissa elokuvissaan käsitellä juuri heille tärkeitä ja ajankohtaisia asioita, jotka usein liittyvät tavalla tai toisella mediaan ja sitä kautta mediakasvatukseen.

Elokuvaohjaaja Kaija Juurikkalan ajatuksiin pohjautuva Taikalamppu-menetelmä on hyvä esimerkki elokuvakasvatuksen työtavasta, jossa päämääränä on selkeästi lyhytelokuva. Taikalamppu-menetelmä tarkoittaa neljän tunnin mittaista työpajaa, jonka aikana tehdään lyhyt pikaelokuva. Varsinaista käsikirjoitusta työpajassa ei kirjoiteta, vaan sen sijaan keksitään viiden lauseen mittainen sanallinen tarina elokuvan pohjalle. Taikalamppu-menetelmän mukaan selkeä lyhytelokuva on helpompi tapa oppia elokuvan dramaturgiaa kuin pitkä Hollywood-tuotoksia matkiva elokuvatekele. (Taikalamppu-menetelmän opas 2005, 4–5.) Taikalamppu-menetelmä ei vaadi elokuvatyöpajan vetäjältä elokuva-alan, eikä teknisten välineiden käytön ammattimaista osaamista. Menetelmä on helposti varioitavissa erilaisiin mediakasvatustilanteisiin, sen avulla kuka tahansa voi kokeilla lyhytelokuvan tekemistä, eikä työpajan vetäjän tarvitse tuntea paineita omasta osaamattomuudestaan.

Työskennellessään lasten ja nuorten parissa Kaija Juurikkala on kokenut elokuvakasvatuksen suurimmaksi ongelmaksi juuri elokuvien dramaturgian. Tarinat ovat venyneet liian pitkiksi, kerronta on ollut sekavaa ja elokuvan tekniseen laatuun on kiinnitetty enemmän huomiota kuin siihen, mitä elokuvalla halutaan kertoa. (Taikalamppu-menetelmän opas 2005, 4.) Taikalamppu-menetelmän pikaelokuva on yksi ratkaisu, jolla pyritään minimoimaan näitä ongelmakohtia.

Pikaelokuvan tavoin elokuvakasvatuksen edellä mainittuihin ongelmakohtiin voidaan mielestäni puuttua myös korostamalla sitä, että ollaan tekemässä juuri lyhytelokuvaa. Jos esimerkiksi lapset ja nuoret eivät edes tiedä, mitä lyhytelokuva tarkoittaa, on vaikea johdattaa heitä pois heille tutun elokuvamuodon kopioimisesta. Jos käsikirjoitus kuitenkin kirjoitettaisiin ja käsikirjoitusopetuksessa korostettaisiin elokuvan tarinallisuutta ja lyhytelokuvaa itsenäisenä elokuvamuotona, uskon että oppilaiden mielenkiinto voisi kääntyä teknisen laadun sijaan siihen, mitä elokuvalla halutaan kertoa.

Eräs esimerkki mediakasvatusmenetelmästä, joka hyödyntää erityisesti tarinankerrontaa, on USA:sta alkunsa saanut menetelmä nimeltä digitaalinen tarinankerronta (Digital Storytelling). Suomeen digitaalisen tarinankerronnan menetelmä on saapunut Eurooppalaisen DigiTales -projektin myötä. Digitaalinen tarinankerronta yhdistää perinteistä tarinankerrontaa ja elokuvatekniikkaa. Työpajassa osallistujat harjoittelevat tarinankerrontaa, kirjoittavat henkilökohtaiset omaan elämäänsä liittyvät tarinat, jotka nauhoitetaan ja joiden ympärille editoidaan lyhytelokuvat osallistujien itse ottamia valokuvista tai piirustuksista. Valmiit elokuvat koostuvat itse kerrotusta tarinasta ja sitä tukevasta kuvakollaasista. (Ks. esim. DigiTales 2006 ja What is Digital Storytelling?)

Digitaalisen tarinankerronnan perusajatus on, että jokaisella on tarina kerrottavanaan ja että tekniikan avulla erilaisten ihmisten tarinat voidaan tuoda internetiin toisten ihmisten nähtäville. Samalla ihmiset oppivat yhdistämään kuvaa ja ääntä sekä käyttämään teknisiä välineitä, aiempaa kokemusta ei tarvita. (About Capture Wales, 2006.) Digitaalisessa tarinankerronnassa juuri tarina on prosessin ydin. Teknisellä osaamisella ei ole läheskään yhtä paljon painoarvoa.

Toisin kuin Taikalamppu-menetelmässä, digitaalisen tarinankerronnan työpajan vetäjän on hallittava erinomaisesti tekniset välineet, joita työpajassa käytetään, sillä digitaalisen tarinankerronnan työskentelytavat ovat pitkälti tekniikkapainotteisia. Perusteellisempi

lyhytelokuvan käsikirjoitusopetus sen sijaan vaatii työpajan vetäjältä vain harrastuneisuutta. On tiedettävä mikä on lyhytelokuva, ja miten sen kerronta eroaa pitkän teatterielokuvan kerronnasta. Lisäksi käsikirjoittamisen opettaminen vaatii opettajalta kiinnostusta tarinoita kohtaan. Elokuva on tarinankerrontaväline. Tarina on elokuvassa se, josta useimmat katsojat ovat ensisijaisesti kiinnostuneita.

4.3 Lyhytelokuva tarinankertojana

Rajaveto lyhytelokuvan ja pitkän elokuvan välillä on samaa (Leino 2003, 50). Tässä tarkoitan lyhytelokuvalla fiktiivistä korkeintaan 15 minuutin mittaista elokuvaa, jossa näyttelevät oikeat ihmiset tai ihmisen kaltaiset kuvitteelliset olennot. Lyhytelokuvalla on omat tarinankerronnalliset erityispiirteensä, lyhytelokuvan dramaturgia, joka pohjautuu hyvin pitkälti pitkän teatterielokuvan dramaturgisiin sääntöihin. Lyhytelokuva on kuitenkin itsenäinen elokuvataiteen muoto, aivan kuten esimerkiksi novellimuoto on kaunokirjallinen muoto siinä kuin romaanikin. Puolen tunnin mittaisia kertovia lyhytelokuvia nimitetäänkin yhä useammin novellielokuviksi, kenties juuri siksi, että termi lyhytelokuva viittaa liian ilmeisesti vain lyhytkestoiseen elokuvaan. Novellielokuva on kuitenkin kerronnallisista piirteiltään erilainen kuin muutaman minuutin mittainen lyhytelokuva, joka mielestäni soveltuu hyvin mediakasvatuksen välineeksi. Siinä missä pitkän elokuvan kerronnalle on tyypillistä suuret linjat ja monikerroksiset juonirakenteet, lyhytelokuva pureutuu yksittäiseen yksinkertaiseen aiheeseen inhimillisestä näkökulmasta.

Tomi Leino (2003, 50) jaottelee lyhytelokuvat kolmeen ryhmään, jotka ovat kokeileva lyhytelokuva, kokeileva perusdraama ja lyhyt pitkä elokuva. Leinon luokittelun mukaan lyhyt pitkä elokuva kopioi pitkän elokuvan dramaturgiaa. Ymmärrettävästi liika kopiointi ei kannata kovin pitkälle. Lyhytelokuva epäonnistuu, jos siihen yritetään sisällyttää liikaa pitkän elokuvan kerronnallisia piirteitä. Lyhytelokuvista kokeileva perusdraama taas käyttää hyväkseen vain niitä draaman sääntöjä, jotka tukevat lyhytelokuvalla tyypillistä kerrontaa. Kokeilevaan perusdraamaan sisältyy usein myös kokeilevia elementtejä esimerkiksi väreillä tai muodoilla herkuttelua. Kokeilevassa lyhytelokuvassa taas voidaan kokeilla uusia ilmaisutapoja, esimerkiksi epärealistisia kontrasteja tai omaperäistä grafiikkaa. Tällaiset elokuvat kehittävät omalta osaltaan elokuvailmaisua. (Leino 2003, 50, 52–53.)

Kaikki elokuvat voidaan luokitella kertoviin ja ei-kertoviin elokuviin. Kertomisella tarkoitetaan tässä tapauksessa todellisen tai kuvitteellisen tapahtuman selittämistä ja kuvailemista. Useimmat valtavirtaelokuvat ovat luonteeltaan kertovia, eli sellaisia, jotka kertovat selkeän tarinan. Kertovan elokuvan kaikkien elementtien ei kuitenkaan tarvitse olla kertovia. Samoin elokuvat, joita pidetään luonteeltaan ei-kertovina voivat sisältää aineksia, jotka ovat selvästi kertovia. Rajanveto kertovan ja ei-kertovan välillä on sumea. Ei-kertoviksi elokuviksi tituleerataan usein ”kokeellisia” elokuvia. (Aumont ym. 1996, 80–81.) Lyhytelokuvien tarinat ovat usein joko todella selkeitä tai erityisen epäkerronnallisia. Lyhytelokuva, joka sijoittuu jonnekin kertovan ja ei-kertovan elokuvan välimaastoon, on mielestäni helposti latteaa ja mitätön.

Kertovan lyhytelokuvan tarinan on koostuttava yksinkertaisesta tilanteesta, johon ei sekoiteta liikaa henkilöitä eikä yksityiskohtia. Henkilöiden kaikki ominaisuudet eivät ehdi paljastua, mutta sitäkin tärkeämpää on, että ominaisuudet, jotka lyhytelokuvassa nousevat pintaan ovat selkeitä, tarkkoja ja inhimillisiä. (Idström 2003, 49.) Lyhytelokuvan yksi erityinen piirre on sen lyhyt kesto. Ajan puitteissa kaikki sisällöt on pidettävä niukkoina. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lyhytelokuva voisi kertoa kokonaisia tarinoita tai herättää tunteita. Kerronta vain on tyyliään niukempaa ja riisutumpaa.

Lyhytelokuvan tarina voidaan pitkän elokuvan tapaan jakaa alkuun, keskikohtaan ja loppuun, vaikka näytöksiä onkin useimmiten korkeintaan kaksi. Se, että näytöksiä on vähemmän kuin pitkän elokuvan perinteiset kolme, voi hankaloittaa alun, keskikohtaan ja lopun hahmottamista. Leinon mukaan lyhytelokuvan rakenne voi olla joko yksinäytöksinen tai kaksinäytöksinen. Jos lyhytelokuvan rakenne on yksinäytöksinen, siitä ei löydy suurta käännekohtaa, vaan tarina kehittyy nousevasti kohti lopun tarjoamaa huipentumaa. Jos taas lyhytelokuvan rakenne on kaksinäytöksinen, ensimmäisen näytöksen loppuun sijoittuu käänne, joka johdattaa tapahtumat kohti toisen näytöksen lopussa hämmöttävää huipentumaa. (Leino 2003, 53.)

Hanna Mayletin mukaan lyhytelokuvan loppu voi olla joko avoin tai selkeä suljettu. Molemmissa tapauksissa näytöksiä on kaksi. Avoimen lopun tapaus koostuu rakenteellisesti pitkän elokuvan ensimmäisestä ja toisesta näytöksestä. Ensimmäisen näytöksen lopussa on käännekohta, joka saa aikaan muutoksen. Tämä muutos vaikuttaa tapahtumien kulkuun, mutta toisen näytöksen lopussa varsinainen ratkaisu jää avoimeksi. Varsinainen loppuhuipentuma siis jää katsojan täydennettäväksi. Suljetun lopun tapaus taas

voidaan hahmottaa pitkän elokuvan ensimmäisen ja kolmannen näytöksen avulla: ensimmäisen näytöksen lopussa on käännekohta, joka johdattaa meidät suoraan kolmannen näytökseen, joka taas huipentuu lopun kliimaksiin ja selkeään sulkeutuvaan loppuun. (Maylett 2004.)

Käännekohta tekee mielestäni lyhytelokuvan tarinasta mehukkaamman ja jännittävemmän. Kaikkia tarinoita selvä käännekohta ei kuitenkaan pue. Joskus lyhytelokuvan käännekohta voi hyvin onnistuneesti olla pieni repliikki tai vain päähenkilön tajuamisen hetki. Tällaisissa tapauksissa koko kerronta on usein hyvin stabiilia, eivätkä muutokset tarinan alun ja lopun välillä ole suuria. Lyhytelokuvien tarinoihin, kuten muihinkin median tarinoihin pätee sääntö siitä, että mitä enemmän tarina sisältää henkilöiden vastakkainasettelua, mitä suurempia konflikteja, sitä viihdyttävämpi lopputulos on.

Viihdyttävyyden ohella hyvän lyhytelokuvan vahvuus voi löytyä myös tarinasta, joka on koskettava ja intiimi käsitellessään tunnistettavia arkipäiväisiä aiheita. Vastakkainasettelua päähenkilön ja antagonistin eli vastustajan välillä ei välttämättä tarvita. Jos antagonistista löytyy, on hänen oltava yhtä vahva kuin päähenkilönkin. Päähenkilön näkökulman on joka tapauksessa oltava selkeä ja vahva. (Leino 2003, 53.)

Lähes kaikki käsikirjoittajat kirjoittavat uransa aikana lyhytelokuvan tai useita sellaisia. Joskus lyhytelokuvat toimivat ponnahduslautana kohti pitkien elokuvien käsikirjoittajan uraa. (Lampela 2003, 57) Lyhytelokuvia tehdään paljon oppilastöinä erilaisissa elokuva-alan kouluissa. Harvoilla kouluilla on varaa tarjota puitteet pitkien elokuvien toteuttamiseen harjoitustöinä. Lyhytelokuvassa kerronta on pienimuotoisempaa kuin pitkässä näytelmäelokuvassa, joten vähäinen tekninen kalusto ei yleensä muodostu esteeksi. Teknisen yltäkylläisyyden sijaan lyhytelokuvassa tulee voida luottaa tarinaan. Tarina voi tavoittaa katsojan, vaikka elokuvan tuotannolliset resurssit ovat pienet. Vastuu on käsikirjoittajalla. (Leino 2003, 96.)

4.4 Lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi opetusvälineeksi

Olen huomannut, että mediakasvatuksen käsikirjoittamisopetukseen on muodostunut käytäntöjä ja sisältöjä, joita soveltamalla mediakasvatuksen käsikirjoitusopetus hyvin usein toteutetaan. Tällaisia ovat esimerkiksi Ola Olssonin näkemys elokuvan dramaturgisesta rakenteesta ja synopsis-treatment-käsikirjoitus-malli käsikirjoitusprosessin

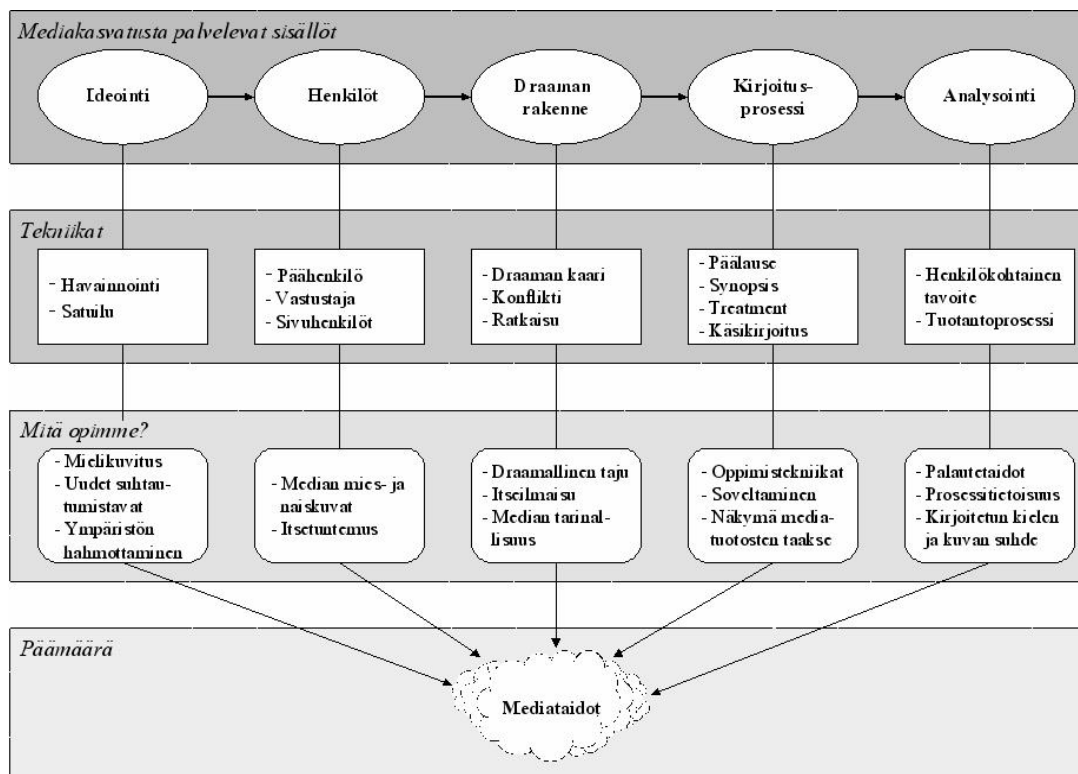
vaiheista (ks. esim. Freimi; Pentikäinen, haastattelu 10.10.2006). Tällaiset käytännöt ovat tarpeellisia. Yksittäistä kattavaa opasta mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tueksi ei ole olemassa.

Lyhytelokuvan kerronnalliset piirteet eivät kilpaile pitkän elokuvan kerronnan kanssa, vaikka lyhytelokuvan kerrontatapojen tunteminen auttaa pitkien elokuvien ymmärtämisessä. Näin mediakasvatuksen myötä syntyneet lyhytelokuvat, jotka noudattavat lyhytelokuvalle tyypillistä dramaturgiaa eivät myöskään kilpaile elokuva-alan ammattilaisten tuotosten kanssa. Tarkoituksena ei siis ole matkia, ihannoida tai pyrkiä toisintamaan median tarjoamia malleja, vaan synnyttää tuotoksia, joiden avulla ammattimaiset elokuvat ja elokuvakerronta voidaan aktiivisesti alistaa kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Itse ajattelen, että lyhytelokuvan kerronnan opettaminen voi lisätä kiinnostusta myös ammattilaisten lyhytelokuvia kohtaan. Koska lyhytelokuvien tekeminen on halvempaa kuin pitkien, niissä voidaan nostaa esille sellaisiakin asioita ja aiheita, jotka eivät suurta menestystä hakevissa pitkissä elokuvissa koskaan nouse pinnalle. Tämä voi parhaimmillaan laajentaa koko median tarjoamien mallien kenttää. Näin perinteiset ihanteet saisivat rinnalleen uusia, kenties jopa luonnollisempia ja tervehenkisempiä malleja ihmisyydestä.

Jotta lyhytelokuvan käsikirjoittaminen voitaisiin valjastaa täysipainoiseksi mediakasvatuksen välineeksi, on ammattikäsikirjoittamisen kentästä valikoitava ne sisällöt, joihin mediakasvatuksen käsikirjoitusopetus perustetaan. Olen kerännyt lyhytelokuvan käsikirjoittamiseen liittyvistä sisällöistä yhden version, jonka pohjalta mediakasvatuksen käsikirjoitusopetus voitaisiin toteuttaa. Olen siis suunnitellut käsikirjoitusprosessin, jonka avulla on mahdollista kirjoittaa lyhytelokuvan käsikirjoitus ja samalla oppia mediataitoja. Kokonaisuuden avulla ei ole tarkoitus pystyä kirjoittamaan ammattimaisia lyhytelokuvakäsikirjoituksia, vaan käsikirjoituksia, joiden tekoprosessi palvelee ihmisten jokapäiväistä elämää ja mediakasvatuksen tavoitteita. Median tarinallisuuden, kirjoitetun kielen ja kuvien yhteyden, mielikuvituksen ja draamallisen tajun lisäksi käsikirjoittaminen voi mielestäni opettaa uudenlaisia suhtautumistapoja, itseilmaisua, itsetuntemusta, ympäristön havainnointia, aktiivisuutta, palautteen antamista ja vastaanottamista, sekä onnistumisen kokemuksia.

Kuvassa 2 esittelen suunnittelemani käsikirjoitusprosessin osat. Viisi erillistä osa-aluetta ovat helposti hahmotettavissa ja niiden avulla opitaan hyvinkin erilaisia asioita. Olen järjestänyt osat järjestykseen, jonka mukaan itse käsikirjoittaessani etenen. Osien käsittelyjärjestystä ja painotuksia voidaan vaihdella eri ryhmien kannalta ajankohtaisia teemoja ja tarpeita myötäillen. Jos esimerkiksi nuorten elokuvatyöpajassa halutaan erityisesti käsitellä median kauneusihanteita ja niiden vaikutusta nuorten omiin kauneuskäsitelmiin, voidaan käsikirjoittamisessakin painottaa henkilöiden rakentamista ja ominaisuuksia. Kuvan 2 kohdassa tekniikat on näkyvillä ne työvälineet eli käsikirjoittamisen sisällöt, joiden avulla kyseistä käsikirjoitusprosessin osaa voidaan työstää. Kaaviossa ovat näkyvillä myös aiheet, joista käsikirjoittamisen eri osa-alueiden avulla voi mielestäni oppia uutta.



KUVA 2. Kokoamani käsikirjoitusprosessin osat, niiden työvälineet ja oppimismahdollisuudet kaavion muodossa.

Olen rakentanut mediakasvatusta palvelevan käsikirjoitusprosessin sellaiseksi, että siinä esittelemiäni käsikirjoittamisen sisältöjä on mahdollista ottaa esille ja kerrata lyhytelokuvan tekemisen jokaisessa vaiheessa, myös varsinaisen käsikirjoitusosuuden jälkeen. Seuraavassa luvussa tarkastelen ja erittelen yksitellen kehittämäni käsikirjoituskokonaisuuden osia ja niiden tavoitteita. Tyyllillisesti ja kielellisesti työni seuraavat luvut ovat selkeästi opasmaisia.

5 LYHYTELOKUVAN KÄSIKIRJOITUSPROSESSIN OSAT

5.1 Ideointi

Elokuvan tekeminen alkaa ideointijaksosta. Idea on oivallus, visio tai lähtökohta, jonka päälle elokuvan tarina ja koko elokuvatuotanto rakentuu. Ikävä kyllä lähes kaikki elokuvaideat on jo ainakin kertaalleen keksitty. Ideoinnissa ei olekaan kysymys uusien alkuperäisideoiden kehittelemisestä, vaan jo keksittyjen ideoiden muistamisesta, huomaamisesta ja uudelleen kertomisesta. (Laitinen & Raike & Viikari 2001). Minkä tahansa tarinan tai aiheen voi muokata ajankohtaiseen yhteyteen sopivaksi. Idea on käsikirjoituksen esiaste, ajatus.

Ideat pohjautuvat havaintoihin. Mikä tahansa ympäristössämme havaitsemamme asia voi synnyttää idean tarinaan. Omaa havainnointikykyä on mahdollista kehittää monin keinoin. Ensimmäinen askel kohti kehittyneempää havainnointikykyä on kohdata oma jokapäiväinen elämä aktiivisesti aistit avoimena, sen sijaan, että pakenee ympäristöön esimerkiksi korvalappustereoiden avulla musiikin maailmaan. (Leino 2003, 83.) Itse olen sitä mieltä, että ympäristön aktiivisesta, mutta kriittisestä havainnoimisesta ei voi olla haittaa. Ympäristön havainnointi voi synnyttää idean elokuvasta, mutta myös vaikkapa innostaa uuden harrastuksen aloittamiseen tai opettaa uuden tavan osoittaa rakkautta.

Tieteellisessä tutkimuksessa havainnointi on yleinen tutkimusmenetelmä. Tällöin tutkimuskohteena on havainnoinnin kohde. Tutkimusmenetelminä erilaiset havainnointitavat jaotellaan sen mukaan, miten tutkija toimii suhteessa havainnoimaansa kokonaisuuteen. Hanna Vilkan mukaan erilaisia havainnointitapoja on viisi: tarkkaileva havainnointi, osallistuva havainnointi, aktivoiva osallistuva havainnointi, kokeilemalla oppiminen ja piilohavainnointi. Näistä tarkkaileva havainnointi tarkoittaa täysin ulkopuolista havainnointia, osallistuvassa havainnoinnissa havainnoitsija taas osallistuu tutkimuskohteensa elämään ja pyrkii ymmärtämään sitä sisältä käsin, mutta selkeästi tutkimusmielessä. Aktivoiva osallistuva havainnointi tarkoittaa sitä, että ymmärtämisen lisäksi havainnoitsijalla on halu ja mahdollisuudet muuttaa tutkimuskohteensa toimintaa. Kokeilemalla oppimisessa tutkija pyrkii elämään samanlaista elämää tutkimuskohteensa kanssa ja keräämään henkilökohtaisia kokemuksia tutkimuskohteensa arjesta. Piilohavainnointi taas on eräänlainen osallistuvan havainnoinnin muoto. Se voi tarkoittaa joko sitä, että tutkija soluttautuu mukaan havainnointinsa kohteen toimintaan salaa tämän tietämättä

toisen havainnointitarkoituksista, tai sitä, että tutkija jo valmiiksi kuuluu yhteisöön, jota hän haluaa havainnoida. Tällöin salahavainnointi on mahdollista ilman eettisesti epäilyttävää soluttautumista. (Vilka 2006, 42–54.)

Tieteellisen tutkimuksen havainnointitapoja on mahdollista soveltaa elokuvan ideointivaiheessa. Erityisen käyttökelpoisia havainnointitapoja elokuvaideoiden kehittämisessä ovat mielestäni tarkkaileva havainnointi ja piilohavainnointi. Näistä molemmat ovat tyyliltään sellaisia, että niitä on helppo harrastaa arkielämässä. Tarkkailevaa havainnointia voi kohdistaa esimerkiksi vastaantulijoihin, kirjaston henkilökuntaan, hiekkalaitikon laidalla istuskeleviin äiteihin, bussikuskeihin tai vaikkapa kahviloiden asiakaskuntiin. Piilohavainnointia taas voi harjoittaa esimerkiksi suhteessa omaan perheeseen, koululuokkaan tai työyhteisöön. Piilohavainnoija voi myös soluttautua kaupan kassajonoon ja tarkkailla viereisiä ihmisiä lähietäisyydeltä esimerkiksi jututtamalla heitä tai aloittaa uuden urheiluharrastuksen havainnointimielessä. Havainnointimahdollisuudet ovat moninaiset ja kaiken lisäksi oman ympäristön tarkkaileminen on hauskaa.

Elokuvaidea varten ei ole tarpeen kurkottaa liian kauas. Parhaat ideat löytyvät ihan läheltä. Juha Rosman tavoin voidaan todeta, että elokuvan tavoitteena on totuudellisuus, joka perustuu jokapäiväisiin kokemuksiin ja havaintoihin. Parhaiten onnistuu, jos pysyttelee oman ajatus- ja kokemuspäivänsä sisäpuolella. (Rosma 1984, 62.) Outi Nytytäjä on esittänyt ideointia varten hyvin yksinkertaisen säännön: löydä, älä keksi. Elokuvan tekemistä varten maailmaa pitää jaksaa ja uskaltaa katsoa yhä uudestaan kuin kaikki ympärillä olisi yhä uutta. Ihmiselämän rutiinit, mielen velttous ja maailman valheellisuus peittävät alleen inhimillisen elämän yksityiskohtia ja kokonaisuuksia, ajatuksia ja ideoita, jotka unohtuvat helposti. Ne voivat olla henkilökohtaisia ja yleismaailmallisia, mutta joka tapauksessa ne on löydettävä ja välillä suorastaan kaivettava esiin, jos haluaa antaa parastaan. (Nytytäjä 1984, 154–155.)

Elokuvaidea ei välttämättä kuitenkaan synny, vaikka kuinka katselisi maailmaa silmät auki. Kokeneet ammattikäsitteittäjät ovat opettaneet itsensä ideoimaan, etsineet itselleen sopivat tavat ideoida. Vaikka jokaisen ihmisen alitajunta tuottaa tarvittaessa ideoita, joskus ihminen asettaa ajattelulle rajoitteita, jotka estävät ideoiden syntymisen. (Aaltonen 2003, 30.) Taikalamppu-menetelmässä mieli avataan improvisaatioharjoitusten avulla ennen ideointivaihetta. (Taikalamppu-menetelmän opas 2005, 8.) Tällaiset mieltä avaavat, ryhmän yhteisöllisyyttä korostavat ja vapauttavat harjoitukset voivat

auttaa ideoinnissa. Improvisaatioharjoitukset ovat yksi mahdollisuus, mutta mielen avaamiseen voidaan käyttää myös muita menetelmiä, esimerkiksi sadutusta tai itsetutkiskeluharjoituksia (vrt. Taikalamppu-menetelmä, Digitales-työpaja). Ammattikäsi kirjoittajat voivat käyttää ideointivälineenä erilaisia ideakarttoja tai yhteisiä aivoriisiä (ks. esim. Aaltonen 2003, 32–35). Samanlaisia harjoituksia voidaan soveltaa myös mediakasvatuksessa. Esimerkiksi Antti Pentikäinen on lukion kursseilla soveltanut onnistuneesti ammattimaailmasta tuttuja aivoriisiä. (Pentikäinen, haastattelu 10.10.2006).

Yleensä ideoita on tarpeen myös kehittää. Ideoiden kehittäminen voi tarkoittaa vaikkapa ryhmän yhteistä keskustelua tai kommentointia. Pelkkä elokuvaidea ei välttämättä toimi sellaisenaan elokuvana. Linda J. Cowgillin mukaan mahdollisia tapoja kehittää ideasta elokuvakäsikirjoitus on yhtä monta kuin kirjoittajia (Cowgill 1997, 17). Kehittelyä varten on kuitenkin tunnettava joitakin elokuvakäsikirjoitukselle ominaisia piirteitä.

5.2 Henkilöt

Lyhytelokuvassa on usein yksi selkeä päähenkilö, jonka näkökulmasta tarina kerrotaan. Sivuhenkilöitä kannattaa olla mahdollisimman vähän, sillä aikaa sivuhenkilöiden esittelemiseen ja kehittelemiseen ei juurikaan ole. Liian useat ja vahvat sivuhenkilöt saattavat varastaa katsojan mielenkiinnon, eli uhata päätarinaa. Päähenkilöllä voi kuitenkin olla yksi selkeä vastustaja, joka estää päähenkilöä toimimasta haluamallaan tavalla. (Leino 2003, 53.) Joskus lyhytelokuvassa saattaa olla useampia henkilöitä, jotka voisivat olla tarinan päähenkilöitä. Tällöin kirjoittajan on valittava kenen näkökulmasta hän haluaa tarinan kertoa. (Cooper & Dancyger 2000, 55.) Valinnan jälkeen tarinaa on helpompi kehittää siten, että päähenkilön asema selkenee.

Vaikka lyhytelokuvassa toisinaan on mukana useampiakin henkilöitä, päähenkilö ja vastustaja ovat henkilöistä tärkeimmät. Nämä tärkeimmät henkilöt ovat sellaisia, joiden kehittelemiseen kirjoittajan kannattaa keskittyä. Tomi Leinon mukaan elokuvan henkilön tulee olla tarpeeksi syvä ja uskottava. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittajan on todella tunnettava henkilönsä, tiedettävä hänen luonteenpiirteensä ja mieltymyksensä. Siksi on hyvä esimerkiksi miettiä, miten kyseinen henkilö toimisi erilaisissa tilanteissa ja minkälaisista tapahtumista, onnistumisista tai epäonnistumisista hänen menneisyytensä, nykyisyytensä ja tulevaisuutensa koostuu. Henkilöiden rakentamisessa

voi ja pitää käyttää hyväksi omaa ihmistuntemustaan ja kokemuksiaan toisista ihmisistä. (Leino 2003, 27–28.)

Parhaimmillaan fiktiivisten henkilöiden rakentaminen voi olla keino käsitellä omia ihmissuhteita tai omaa minäkuva. Fiktiivisten henkilöiden luonteenpiirteitä voi vertailla omiin tai läheistensä luonteenpiirteisiin. Omasta henkilöahmosta voi myös kehittää sellaisen, minkälaiseksi itse haluaisi tulevaisuudessa kehittyä esimerkiksi toisten huomioon ottamisen suhteen. Samalla karttavat taidot ymmärtää mediassa esiintyvien henkilöahmojen sympaattisia tai ärsyttäviä puolia ja sitä, minkälaiset henkilöahmot vetoavat juuri itseen parhaiten ja miksi. Linda Segerin mukaan henkilöahmot voivat vaikuttaa ihmisiin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Parhaimmillaan ne toimivat oikeamielisinä roolimalleina, pahimmillaan ne kannustavat ihmistä käyttäytymään väkivaltaisesti tai epäoikeudenmukaisesti. Seger myös korostaa, että henkilöahmojen stereotyyppiset piirteet voivat pahimmassa tapauksessa vaarantaa kokonaisen ihmisryhmän maineen. (Seger 1990, 196.) Tämän vuoksi henkilöahmojen kehittelyyn on syytä suhtautua vakavasti.

Kaunokirjallisuudessa ja pitkissä elokuvissa henkilöiden luonteenpiirteitä voidaan kuvailla pitkästikin. Lyhytelokuvassa samanlaiseen kuvailuun ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia. Elokuvassa henkilöiden luonteenpiirteet on esitettävä heidän toimintansa, käytöksensä ja reaktioidensa avulla. (Cowgill 1997, 23.) Kun siis oman henkilöahmonsa tuntee riittävän hyvin on aika miettiä, minkälaisen toiminnan avulla henkilöahmosta välittyisi katsojille sellainen kuva kuin kirjoittaja haluaa. Jos henkilö on luonteeltaan esimerkiksi hyvin äkkipikainen, yksi mahdollisuus kertoa se katsojalle on esitellä henkilö tilanteessa, jossa hän suuttuessaan välittömästi heittää juomalasinsa päin seinää. Tällainen toiminnallinen esittäminen on elokuvassa monesti parempi vaihtoehto kuin selittelevä repliikki. Esimerkiksi repliikki ”olen äkkipikainen ihminen” on kyllä informatiivinen, mutta se voi olla myös tahattomasti hauska. Lasin seinään heittäminen on tehokkaampi vaihtoehto kertoa sama asia. On myös muistettava, että lyhytelokuvassa ei ehditä esitellä yhden henkilön kaikkia luonteenpiirteitä ja siksi on tärkeätä miettiä, mitkä ovat juuri ne luonteenpiirteet, jotka ovat tarinan kannalta erityisen merkitseviä.

Koska lyhytelokuvassa juuri päähenkilö kuljettaa tarinaa, päähenkilön on oltava jollakin lailla sympaattinen ja kiinnostava hahmo. Sympaattisuus ei välttämättä tarkoita miellyttävää ulkonäköä tai rehellistä luonnetta, vaan inhimillisiä piirteitä. Päähenkilö voi olla

esimerkiksi huumorintajuinen, rohkea, hyväntahtoinen tai nokkela. Jo yksi inhimillinen piirre voi tehdä päähenkilöstä katsojan mielestä kiinnostavan. (Cowgill 1997, 45–46.) Päähenkilö on se kenelle tapahtuu, kuten Jouko Aaltonen (2003, 56) kirjoittaa:

Päähenkilöllä on yleensä vahva tahto, selkeitä päämääriä sekä jotakin arvokasta pelissä: henki, kunnia, rakkaus. Tästä syntyy toimintaa, joka aiheuttaa vahvan imun ja etenemisliikkeen. Katsoja tempautuu mukaan.

Päähenkilö usein myös muuttuu ja kehittyy elokuvan aikana. Päähenkilö ei etukäteen tiedä, mitä hänelle elokuvan tapahtumien aikana tapahtuu, ja miten tapahtumat vaikuttavat häneen, vaikka kirjoittaja tietääkin. Lähes kaikki tapahtumat, joita ihminen elämänsä aikana kohtaa, muokkaavat hänen persoonaansa hieman. Sama tapahtuu päähenkilölle, sillä vaikka elokuvan päähenkilö ei edes olisi ihminen, hän on aina jollakin tapaa inhimillinen olento.

Katsojat samaistuvat myös roistoihin ja kiusankappaleisiin ja näin ollen myös päähenkilöä vastustaviin ihmisiin. Siksi myös elokuvan vastustajan tulee olla kiinnostava. (Aaltonen 2003, 58.) Vastustaja saattaa edustaa ihmismielen pimeitä puolia tai sitten hän saattaa pelkkää tietämättömyyttään tai huomaamattomuuttaan estää päähenkilöä. Vastustajan tehtävä elokuvan juonen kannalta on yleensä selvä. Näin ei aina ole muiden sivuhenkilöiden kohdalla. Sivuhenkilöt voivat asettua päähenkilön tai tämän vastustajan puolelle, tasapainotella näiden välissä tai pysytellä objektiivisina sivustaseuraajina. Lyhytelokuvassa jokaisen sivuhenkilön kohdalla on kuitenkin arvioitava onko kyseinen sivuhenkilö todella tarinan kannalta tarpeellinen.

5.3 Draaman rakenne

Jokaisella elokuvalla on yleensä harkiten suunniteltu rakenne. Rakenne tarkoittaa sitä, että asiat esitetään tietyssä järjestyksessä ja että tapahtumat seuraavat toisiaan elokuvan tekijöiden päättämillä tavoilla. (Juntunen 1999, 64.) Draama taas tarkoittaa inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevää toimintaa, jota hyödynnetään teatterissa ja fiktiivisissä elokuvissa. Draama herättää tunteita, koska se perustuu ihmisten kykyyn samaistua tarinoiden henkilöihin ja tapahtumiin. Dramaturgia sen sijaan tarkoittaa oppia elokuvan, ohjelman tai vaikkapa draaman rakenteesta. Monet arkipäiväiset tapahtumat voidaan nähdä erilaisten dramaturgioiden ilmentyminä. Esimerkiksi oppitunnilla tai ruokaostoksilla on oma itsenäinen rakenteensa, jossa eri yksityiskohdat ovat suhteessa toisiinsa ja

sijoittuvat ajalliseen jatkumoon. Tällaista rakennetta voidaan kutsua dramaturgiaksi. (Aaltonen 2003, 46–47.)

Koko länsimainen draamakäsitys perustuu Aristoteleen draamateoriaan (Hiltunen 2005, 19). Elokuvakäsikirjoittajat käyttävät työvälineinään klassiseen draamaan pohjautuvia dramaturgisia rakenteita, joiden avulla elokuvan tarinasta voi tarvittaessa työstää rakenteeltaan tyypillisen tai epätyypillisen. Tässä työssä käytän termiä draaman rakenne. Sillä tarkoitan ns. klassisen draaman yksinkertaisimpia peruselementtejä. Draaman rakenteen avulla myös lyhytelokuvaan on mahdollista sisällyttää draamallisia elementtejä, joita lähes kaikki mediatuotokset sisältävät.

Mediakasvatuksen kannalta draaman peruselementtien tunnistaminen on mielestäni tärkeää ennen kaikkea siksi, että niitä hyödynnetään mediassa hyvin paljon. Jouko Aaltosen mukaan 30-50-lukujen amerikkalaisissa elokuvissa puhtaimmillaan esiintynyt draamallinen muoto on perinne, johon pohjautuu koko länsimainen elokuvien, televisio-ohjelmien ja videoiden katsontaperinne (Aaltonen 2003, 52). Draaman kaaren tunteminen ja tiedostaminen voi parhaimmillaan auttaa ihmisiä ymmärtämään ja analysoimaan niitä tunteita, joita he itse kokevat elokuvia ja televisiodraamoja katsellessaan. Mielestäni monimutkaiset dramaturgiset opit eivät palvele mediakasvatuksen päämääriä. Sen sijaan se, että mediakasvatuksessa lyhytelokuvaan sisällytetään yksinkertaisia draamallisia elementtejä, auttaa lapsia ja nuoria tunnistamaan ja analysoimaan draaman piirteitä median kanssa toimiessaan.

Draaman ensisijainen tehtävä on herättää katsojan kiinnostus tarinaa kohtaan ja säilyttää se. Draama herättää katsojassa odotuksia ja kysymyksiä, joiden vastauksia pitkitetään. Martin Esslinin mukaan tällaisia kysymyksiä voivat olla esimerkiksi: mitä seuraavaksi tapahtuu, miten se tapahtuu, miten tuo henkilö reagoi siihen tai mikä yhteys näillä tapahtumilla on. Toiminnalla täytyy olla selkeä päämäärä, joka kuitenkin lopullisesti saavutetaan vasta aivan tarinan lopussa. Sitä ennen tarinan täytyy sisältää pienempiä tavoitteita, epäonnistumisia ja etappeja, jotka saavutetaan matkalla kohti suurinta päämäärää. Martin Esslinin kuvaama draaman rakenne kaareksi, jonka sisälle kätkeytyy pienempiä ja taas pienempiä kaaria. Tarinan rakenne ja jännitteet toistuvat tarinan sisällä pienemmissä yksiköissä, esimerkiksi kohtausten sisällä, yksittäisissä kohtaamisissa eri henkilöiden välillä tai jopa yksittäisessä vuorosanassa. (Esslin 1980, 47–51.) Päällekkäisistä jännitteistä koostuva tarina on kutkuttava ja mielenkiintoinen.

Draama pyrkii tarjoamaan katsojalle mahdollisimman suurta tyydytystä. Draaman tavoitteena on oikea nautinto, joka koostuu sellaisista elementeistä kuin sääli, pelko, katharsis ja kliimaksi. (Leino 2003, 11.) Jo Aristoteles korostaa näitä elementtejä teoksessaan *Runousoppi*. Jos henkilö kärsii syyttä, säälimme häntä, mutta jos hän vielä on kaltaisemme, jos samaistumme tähän henkilöön, tunnemme henkilön kautta pelkoa itsemme puolesta (Aristoteles 1998, 13). Herättämällä sääliä ja pelkoa tarina aiheuttaa näiden tunteiden puhdistumisen, katharsiksen (Aaltonen 2003, 51). Tehokkain katharsis näyttäytyy fyysisesti: katsoja itkee tai nauraa. Tomi Leinon mukaan puhdistautuminen on sitä suurempi, mitä äärimmilleen säälin ja pelon tunteiden kehittäminen vie. Pistettä, jossa pelon ja säälin tunteet ovat suurimmillaan, kutsutaan kliimaksiksi. Draaman kaareissa katharsis eli tunteiden purkautuminen seuraa kliimaksia. (Leino 2003, 11.)

Draaman rakennetta voi harjoitella ja hyödyntää lyhytelokuvan tarinan muodon rakentamisessa. Hyvä ja paljon mediakasvatuksessa hyödynnetty apuväline on ruotsalaisen elokuvadramaturgin ja teoreetikon Ola Olssonin elokuvan tarpeisiin soveltama versio klassisen draaman rakenteesta. Olssonin mallissa elokuva jakautuu kuuteen osaan, jotka ovat alkusysäys, esittely, syventäminen, ristiriidan kärjistyminen, ratkaisu ja häivytykset (ks. esim. Aaltonen 2003, 64–67 ja Uronen). Olssonin malli on kuitenkin tarkoitettu hyödynnettäväksi ennen kaikkea pitkien teatterielokuvien rakenteessa. Oma mielipiteeni on, että soveltamalla sitä saa hyödynnettyä myös mediakasvatuksen tarpeisiin lyhytelokuvassa.

Mielestäni käyttökelpoisia lyhytelokuvan vaiheita Olssonin mallissa ovat esittely, ristiriitojen kärjistyminen ja ratkaisu. Tällöin lyhytelokuvan esittelyvaiheessa esitellään päähenkilö, tilanne, johon lyhytelokuva perustuu, sekä päähenkilön tahdonsuunta (mitä hän haluaa?). Henkilön esitleminen voi parhaimmillaan toimia myös alkusysäyksenä. Ei ole samantekevää millaisessa asennossa, tilanteessa tai ympäristössä päähenkilö ensimmäisen kerran näytetään. Esittelyjaksossa päähenkilö myös ryhtyy toimimaan tahtonsa suuntaisesti. Lyhytelokuva etenee nopeasti vaiheeseen ristiriitojen kärjistyminen. Jo yksikin ärsyttävä vastoinkäyminen tai sattuma riittää kärjistämään lyhytelokuvan päähenkilön tilanteen. Kärjistymistä seuraa käänne, tapahtumat muuttavat suuntaa. Koko tilanne ratkeaa, päähenkilö voittaa tai häviää, hän joko saavuttaa haluamansa tai alistuu kohtaloonsa. Ratkaisua voi seurata vielä pieni häivytykset, esimerkiksi yksi kuva siitä, mihin suuntaan tapahtumat ratkaisun jälkeen etenevät.

Tällaiseen rakenteeseen on mahdollista sisällyttää useampia konflikteja eli ristiriitoja. Koko tarina voi lähteä liikkeelle konfliktista tai päähenkilön tielle kasaantua esteitä, jotka saavat aikaan ristiriitojen kärjistymisen. Lyhytelokuva toimii kuitenkin myös yhden konfliktin varassa. Konfliktit voivat olla henkilön pään sisäisiä tai ulkoisia, eli konkreettisia vastoinkäymisiä (Leino 2003, 12). Usein juuri konflikti, joka on pakko kohdata, aiheuttaa elokuvan käännekohtan tapahtumat. Käännekohta taas vie kohti lopullista ratkaisua.

5.4 Kirjoitusprosessi

On eri asia kirjoittaa tarina kuin kirjoittaa se usean eri vaiheen kautta aina uuteen muotoon ja lopulta elokuvakäsikirjoitukseksi. Päivi Mäkisen mukaan prosessikirjoittamisessa kiinnitetään huomio kirjoittamiseen kokonaisuutena, joka alkaa jo ennen kynään tarttumista ja jatkuu lukijan ajatuksissa vielä viimeisen pisteen jälkeen. Monet ammattikirjoittajat työskentelevät prosessikirjoittamisen keinoin, jotta tuloksena olisi paras mahdollinen, loppuun asti työstetty teksti. Prosessikirjoittamisen tarkoituksena ei kuitenkaan ole luoda ihmisille pakollisia ja ahdistavia kirjoittamisen kaavoja, vaan auttaa jokaista löytämään itselleen sopivat tavat kirjoittaa. (Mäkinen 2002.) Tämän vuoksi prosessikirjoittamisen taidosta tai ainakin aiheeseen tutustumisesta voi olla hyötyä jokaiselle ihmiselle.

Elokuvan käsikirjoittaminen on luonteeltaan prosessikirjoittamista. Elokuvan käsikirjoittaminen ei ala tyhjän paperin tuijottamisesta vaan havainnoista. Havaintoon pohjautuva elokuvaidea muokkaantuu perinteisesti ensin aiheeksi, sitä kautta synopsiksen muotoon, sitten treatmentiksi ja lopulta oikeaksi elokuvakäsikirjoitukseksi. Varsinainen käsikirjoitus siirtyy elokuvatyöryhmän työvälineeksi ja muokkaantuu vielä esimerkiksi kuvakäsikirjoitukseksi ja leikkauskäsikirjoitukseksi (Aaltonen 2003, 138). Seuraavassa käyn vaiheittain läpi lyhytelokuvan käsikirjoittamisen prosessia.

Käsikirjoittaminen on hyvä aloittaa elokuvan aiheen määrittelystä. Aihe vastaa kysymykseen, mistä tarina kertoo. Ylös kirjoitettua aihetta voi käyttää apuvälineenä käsikirjoitusprosessin seuraavien vaiheiden, esimerkiksi synopsiksen kirjoittamisessa. Yhdessä lauseessa kuvattu elokuva-aihe kertoo tarinan perusrakenteen. (Leino 2003, 86.) Pienestä ja yksinkertaisesta on helppo rakentaa monimutkaisempaa. Aihe on selkeintä kirjoit-

taa lauseeksi, joka alkaa sanoin: tämä elokuva kertoo. Tällaista yksittäistä lausetta voidaan kutsua myös elokuvan päälauseeksi.

Synopsis on tiivistelmä elokuvan sisällöstä. Synopsiksesta selviää tarina paljaimmillaan, ilman yksityiskohtia. Synopsiksesta tulee ilmetä tarinan henkilöt, ristiriidat ja käännekohtat. (Aaltonen 2003, 40–41.) Ammattikäsitkirjoittajat käyttävät synopsisista joko apuvälineenä kirjoitustyössään tai välineenä, jonka avulla käsikirjoitusta voi markkinoida. Pitkän elokuvan synopsis on korkeintaan kaksi liuskaa pitkä. (Leino 2003, 88.) Lyhytelokuvan synopsis on hyvä olla lyhyempi, vaikkapa vain muutaman lauseen mittainen. Kaikki ihmiset saattavat törmätä elokuvien synopsisiin esimerkiksi tuotantoyhtiöiden internetsivuilla. Tällöin kyseessä on useimmiten yleisölle tarkoitettu mainos-synopsis, joka voi olla hyvinkin erilainen kuin alkuperäinen synopsis. Synopsis käsitte-tään usein myyväksi tekstiksi, vaikka vain yksinkertainen tiivistelmä tarinasta täyttää synopsisin kriteerit. Mediakasvatuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää mihin synopsisista elokuvatuotannoissa käytetään. Myös mahdollisimman myyvän synopsisin kirjoittaminen on hyvä ja opettavainen harjoitus. Oman elokuvan ”myyminen ” synopsisin avulla vaikkapa omille luokkatovereille voi lisäksi olla hauskaa puuhaa.

Treatment on proosamuotoinen kirjoitelma elokuvan tapahtumista. Treatmenttia voidaan verrata novelliin. Se on yksityiskohtaisempi ja kuvailevampi kuin synopsis. (Leino 2003, 88–89.) Treatmentissa henkilöitä ja tapahtumia voi kuvailla kaunokirjallisin keinoin, mutta se ei ole pakollista. Treatmentista on hyvä käydä ilmi elokuvan tapahtumat, tunnelma, henkilöt ja järjestys, jossa tapahtumat tapahtuvat. Omasta mielestäni lyhytelokuvan treatment on hyvä olla korkeintaan kahden sivun mittainen.

Varsinainen käsikirjoitus on helppo kirjoittaa treatmentin pohjalta. Kaunokirjalliset ilmaukset täytyy muuttaa toiminnalliseen muotoon, vuorosanat kirjoittaa uskottavaksi puheeksi ja kaikki ylimääräinen karsia pois. Ammattikäsitkirjoittajat käyttävät erityistä käsikirjoitusformaattia, mutta harrastelijakäsikirjoituksessa mielestäni riittää, että ulko-asu on selkeä, vuorosanat selvästi erillään toiminnan kuvauksesta ja kieli yksinkertaista. Käsikirjoitukseen ei kirjoiteta esimerkiksi kuvakokoja tai kuvakulmia niiden varsinaisilla nimillä. Ei siis tekstiä tyyliin: lähikuvassa Merja pyyhkii ylähuuleltaan hikeä. Kuva-kerronnalliset seikoista päättävät ohjaaja ja kuvaaja. Käsikirjoittaja voi kirjoittaa käsikirjoitukseensa kuvakokoja esimerkiksi kuvailemalla hieman tarkemmin henkilöiden ilmeitä ja pieniä yksityiskohtia, jos haluaa, että tietyissä kohdassa käytetään lähikuvaa.

Palautteen jälkeen käsikirjoitusta yleensä muokataan johonkin suuntaan. Ammattikäsi-
kirjoittajatkin kirjoittavat samasta käsikirjoituksesta monia versioita.

Perinteinen käsikirjoitusprosessin kaava on vain yksi mahdollinen prosessikirjoittami-
sen tapa. Sitä voi kuitenkin mielestäni soveltaa monenlaiseen kirjoittamiseen. Myös
ammattikäsi-
kirjoittajat soveltavat prosessikirjoittamista omien tottumustensa mukaises-
ti. Elokuvakäsikirjoittamisen prosessin ymmärtäminen auttaa monien mediassa esiinty-
vien tuotosten analysoinnissa. Omakohtainen kokemus auttaa ymmärtämään sitä, mitä
mediatuotosten taakse kätkeytyy. Lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi on helppo ja
kohtalaisen vaivaton tapa tutustua prosessikirjoittamiseen. Siinä eri tekstimuodot voivat
seurata hyvinkin nopeasti toisiaan. Näin myös tekstin sisältöjen kehittyminen on helppo
huomata.

Elokuvan käsikirjoitusprosessia voi jatkaa tai varioida työstämällä omasta käsikirjoituk-
sesta kuvakäsikirjoituksen. Max Juntusen mukaan kuvakäsikirjoitus on ”sarja piirroksia
tai valokuvia, jotka esittävät otosten kulun, kuvakoot, kuvakulmat ja kameranliik-
keet” (Juntunen 1997, 56). Kuvakäsikirjoituksessa elokuvan tarina kuvataan sarjakuva-
maiseen tyyliin. Toisille ihmisille kuvallinen ilmaisu on helppoa ja ominaista. Elokuvan
käsikirjoitusprosessi voi alkaa myös esimerkiksi sarjakuvan avulla kerrotusta tarinasta
ja kehittyä sitten kirjalliseen muotoonsa. Prosessikirjoittamisen variaatiomahdollisuuksia
on monia.

5.5 Analysointi

Ammattimaailmassa käsikirjoitusversioita analysoidaan. Analysoijana voi toimia työto-
veri, tilaaja, tuottaja, ohjaaja, kohderyhmän edustaja, ystävä tai ulkopuolinen asiantunti-
ja. Käsikirjoitusta voidaan analysoida kolmesta näkökulmasta: sisällöllisesti, rakenteel-
lisesti ja tuotannollisesti. Rakenteen analysoinnissa keskitytään tarinan dramaturgiaan.
Draaman rakennetta hyödyntävässä elokuvakäsikirjoituksesta tulisi löytyä monia piirtei-
tä, joita voidaan tarkentaa tai kehittää. Lisäksi kaikkien tarinatyyppien rakenteista löy-
tyy yhteisiä sisältöjä, joita voidaan analysoida. Huomio kannattaa kiinnittää esimerkiksi
jaksojen pituuksiin, rakenteen loogisuuteen ja lopun huipentumaan. Sisällöllisessä
analyysissä tarkastellaan ja arvioidaan esimerkiksi tarinan painotuksia, faktojen totuu-
dellisuutta ja kirjoitustyyliä. Tuotannollisessa analyysissä taas tarkoituksena on selvit-
tää, mitä käsikirjoituksen tekeminen valmiiksi elokuvaksi edellyttää tuotannollisesti.

Onko joitakin kohtia esimerkiksi muutettava vain siksi, että sellaisenaan niiden kuvaaminen tulisi liian kalliiksi? Tuotannollisessa analyysissä on myös syytä tarkistaa ainakin elokuvan kesto ja sivuhenkilöiden tarpeellisuus. (Aaltonen 2003, 133–137.)

Samanlainen analysointikäytäntö tukee mielestäni myös mediakasvatusta. Analysointi on käsikirjoittajan näkökulmasta parhaimmillaan perusteltua palautetta, jonka avulla omaa tuotosta on mahdollista kehittää entistä paremmaksi. Mediakasvatuksen näkökulmasta perusteltu palaute omasta työstä voi rohkaista kokeilemaan lisää, ilmaisemaan jäsentyneemmin tai opettaa tunnistamaan median käytäntöjä. Toisten töiden kriittinen ja objektiivinen analysointi edellyttää koko oman mediataitokapasiteetin aktivoimista. Käsikirjoituksen analysointi ei ole pelkkää palautteen antamista, siihen sisältyy myös kehittelyä ja mahdollisuuksien löytämistä. On katsottava tulevaan, kuviteltavaa käsikirjoitus valmiina elokuvana ja yhdistettävä käsikirjoituksen mahdollisuudet valmiiseen elokuvaan ja tuotantoprosessin eri vaiheisiin.

Lyhytelokuvan tekeminen ei suinkaan lopu silloin kun käsikirjoitus tulee valmiiksi. Käsikirjoituksen loppuun saattaminen on kuitenkin yksi etappi. Omasta mielestäni myös käsikirjoitusprosessilla voi ja suorastaan pitää olla oma tavoitteensa. Tavoite voi liittyä kirjoitustaitojen harjaannuttamiseen, itsetutkiskeluun, mediataitojen yleiseen harjaanuttamiseen tai vaikkapa vain mediakirjoitustaidon harjaanuttamiseen. Uskon, että myös ammattikäsikirjoittajien jokaiseen yksittäiseen käsikirjoitukseen liittyy erilliset tavoitteet, jotka voivat olla esimerkiksi kirjalliseen työskentelyyn tai henkilökohtaiseen elämään liittyviä. Tavoite tekee työstä tarkoituksellisen, vaikka kävisi niin, että käsikirjoituksesta ei ikinä edes työstettäisi valmista elokuvaa. Analysointi vaiheessa on myös aika katsoa taaksepäin. Ovatko omat henkilökohtaiset tavoitteet toteutuneet? Mitä olen prosessilta tähän mennessä saanut ja mitä se on minulta ottanut?

Pertti Näränen on tutkinut perinteisen elokuva-analyysin käyttöä osana kouluopetusta. Näränen mukaan elokuva-analyysi voi kouluopetuksessa kytkeytyä moneen eri oppiaineeseen ja tukea kriittistä lukutapaa (Näränen 1999, 93). Erilliseksi analyysin osaksi Näränen nostaa elokuvan tarinatason tulkinnan (Näränen 1999, 102). Mielestäni perinteisen elokuva-analyysin tekniikoita voi mahduttaa toiminnallisiin elokuvatyöpajoihin. Oman tai kurssitoverin käsikirjoituksen tarinatason tulkinta on kokemus, josta on apua kun myöhemmin itse katsoo, analysoi ja tulkitsee alan ammattilaisten tekemiä elokuvia.

Samanlaista analysointikäytäntöä voisi vaivatta soveltaa muissakin mediakasvatuksen prosesseissa, aina eri työvaiheiden välissä.

Näränen mukaan elokuvan tarinatason tulkinnassa yksi kiinnostava mahdollisuus on miettiä sellaisia piirteitä ja asioita, jotka ovat elokuvan aihepiirin kannalta olennaisia, mutta joita elokuvassa ei käsitellä. Tällöin analyysi saa spekulatiivisen sävyn. (Näränen 1999, 103.) Samaa spekulatiota on jännittävä harrastaa, kun analyysin kohteena on oma käsikirjoitus. Mitä aiheita minä elokuvassani jätän käsittelemättä ja miksi? Samalla voi miettiä, mistä joidenkin aiheiden pois jättäminen periytyy. Tällainen analyysi voi yllättää huomaamaan, kuinka jokaisen tulee esimerkiksi toisinnettua joitakin mediasta opittuja malleja.

6 ESIMERKKIHARJOITUKSIA KÄSIKIRJOITUSOPETUKSEN TUEKSI

Tässä luvussa esittelemäni harjoitukset pohjautuvat harjoituksiin, joita itse käsikirjoittaessani käytän. Alun perin omista kirjoittamistottumuksistani on muotoutunut harjoituksen omaisia kokonaisuuksia aivan sattumalta. Olen myös yhdistellyt omiin kirjoitustottumuksiini opettajiltani Jukka Asikaiselta ja Hanna Mayleltä sekä digitaalisen tarinankerronnan menetelmästä oppimiani harjoituksia. Ensimmäisen kerran sovelsin tämän tyyliä harjoituksia mediakasvatukseen Curly Ry:n järjestämässä, 14–18-vuotiaille nuorille suunnatussa käsikirjoitustyöpajassa Helsingissä 30.9.–1.10.2006. Kyseinen käsikirjoitustyöpaja oli ensimmäinen vetämäni työpaja, joka sisälsi ainoastaan käsikirjoittamista (LIITE 1). Tuon kerran jälkeen harjoitukset ovat kehittyneet, niitä on tullut lisää ja vanhat ovat muuttaneet muotoaan.

Harjoitukset tähtäävät siihen, että niiden avulla syntyvä käsikirjoitus voidaan helposti työstää valmiiksi elokuvaksi. Tarkoituksena on ennen kaikkea esitellä käsikirjoittamista ja sille ominaisia työskentelytapoja osana lyhytelokuvan tuotantoprosessia. Mielestäni lyhytelokuvan käsikirjoittaminen irrotettuna varsinaisesta elokuvan tekemisestä on kuitenkin sellaisenaankin hyvä alku mediakasvatukselle. Samalla ajattelen, että seuraavissa harjoituksissa käsittelemiäni käsikirjoittamisen alueita on mahdollista käydä läpi muissakin mediakasvatuksen harjoituksissa, esimerkiksi elokuvatuotantoa käsittelevissä harjoituksissa tai editoinnin aikana. Tässä olen järjestänyt harjoitukset aihealueittain edellä esittelemäni lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessin vaiheiden mukaisesti.

6.1 Ideointiharjoituksia

Idea lyhytelokuvaan voi syntyä esimerkiksi henkilökohtaisesta kokemuksesta, televisio-ohjelmasta, unelmasta tai lehtiartikkelista, riippuen siitä, kuka ideoi. (Cowgill 1997, 13.) Lyhytelokuvan ideointijakso on henkilökohtainen prosessi. Seuraavassa esitteleni ideointiharjoitusten tarkoituksena onkin avata ideoijan mieli huomaamaan, että hänen oma elämänpiirinsä sellaisenaan on täynnä mahdollisia lyhytelokuvan ideoita. Ideoinnissa on ennen kaikkea kyse siitä, että tuttuja asioita tarkastellaan uudesta näkökulmasta kriittisesti ja oivaltaen.

Rakastan / vihaan / toivon / pelkään

Tehtävän kesto: 10 min + mahdollinen purku noin 15 min

Tarvittava materiaali: Kyniä ja paperia

Jokainen jakaa yhden paperin neljään sarakkeeseen ja kirjoittaa ensimmäisen sarakkeen otsikoksi rakastan, toisen pelkään jne. Ryhmän vetäjä katsoo kellosta aikaa, ja viiden minuutin aikana kaikki kirjoittavat jokaiseen sarakkeeseen mahdollisimman monta sanaa otsikon mukaisesti. Tarkoituksena on siis luetella sellaisia asioita, joita itse pelkää, toivoo, rakastaa tai vihaa, niitä sen kummemmin miettimättä. Yksinkertaiset sanat riittävät. Joku voi esimerkiksi pelätä koiria ja toinen rakastaa koiria. Viiden minuutin jälkeen jokaisen on lopetettava kirjoittaminen. Jokaisen kirjoittamat sanat voidaan lukea läpi muulle ryhmälle ilman kommentointia, mutta jos asiat tuntuvat liian henkilökohtaisilta, tällainen purku ei ole pakollinen. Tehtävän aikana nousseet asiat voivat olla lähtökohtia elokuvaidealle. Tällöin otsikoiden rakastan ja toivon alta löytyvät sanat voivat auttaa oman päähenkilön tahdonsuunnan miettimisessä, kun taas otsikoiden vihaan ja pelkään alta löytyvät sanat voivat auttaa konfliktin rakentamisessa.

Tenttaa pariiasi

Tehtävän kesto: 1 h

Tarvittava materiaali: Kysymyslista (LIITE 2)

Ryhmä jakautuu pareiksi. Parit haastattelevat toisiaan alkupäivän tapahtumista. Tukena voi käyttää valmista kysymyslistaa. Tärkeätä on kiinnittää huomio pieniin yksityiskohtiin, joita ei muuten tulisi muisteltua. Näin tentattava osapuoli joutuu pinnistämään muistiaan. Tenttauksen tulee olla nopeatempoista. Jos jotakin yksityiskohtaa on vaikea muistaa, ei siihen kannata takertua, vaan siirtyä eteenpäin. Parit tenttaavat toistensa päivän tapahtumat vuorotellen aina aamun herätyksestä nykyhetkeen saakka. Tenttauksen jälkeen parit kertovat toistensa päivän parhaimmat palat omin sanoin muulle ryhmälle. Pienet yksityiskohdat ovat usein yllättävän hauskoja. Niitä voi hyödyntää oman elokuvan henkilöiden rakentamisessa tai jonkun päivän tapahtumat voivat synnyttää idean kokonaiseen lyhytelokuvaan.

Oma ympäristö, totta vai tarua?

Tehtävän kesto: 1–2 h

Tarvittava materiaali: Kyniä, paperia ja ulkoiluvaatteet

Lähtekää ryhmän kanssa ulos. Ottakaa mukaan helposti kannettavat kirjoitusvälineet. Jokainen etsii itselleen paikan, jossa pysyttelee kymmenen minuuttia kirjaten ylös kaiken ympäristössään tapahtuvan, esimerkiksi ranskalaisin viivoin. Ympäristönsä ja sen tapahtumat voi myös piirtää, jos se tuntuu mukavammalta. Kymmenen minuutin jälkeen kokoontukaa ryhmäksi sisätiloihin. Nyt jokainen saa vuorollaan kertoa havainnoimansa tapahtumat muulle ryhmälle. Myös liioitella ja valehdella voi niin paljon kuin kehtaa. Kertomuksen jälkeen ryhmä arvioi, mikä kertomuksessa oli uskottavaa tai epäuskottavaa ja miksi. Lisäksi on hyvä miettiä, onko uskottavampi versio tapahtumista kiinnostavampi kuin epäuskottava vai toisinpäin.

6.2 Henkilöharjoituksia

Linda Segerin mukaan hyvä henkilöhahmo on sellainen, johon kirjoittaja itse voi samaistua. Jokaisesta henkilöhahmosta tulee olla löydettävissä piirteitä, jotka kirjoittaja tunnistaa itsessään. Vain samaistumalla omiin henkilöhahmoihinsa kirjoittaja voi taata, että muutkin samaistuvat niihin. (Seger 1990, 25–26.) Samaistuminen on kummallinen voima. Nuorempana olin usein lastenvahtina tuttavaperheeni pienelle tytölle. Kerroin hänelle kerran iltasaduksi tarinan työstä, jonka äiti oli huonolla tuulella. Lepyttääkseen äitiään tyttö lähti metsään keräämään mustikoita. Hän keräsi pienen ämpärin täyteen,

mutta matkalla kotiin ämpäri kaatui ja mustikat levisivät maahan. Tässä kohtaa tarinaa ystäväperheeni tyttö purskahti itkuun. Seuraavalla kerralla ollessani lastenvahtina tyttö nukkumaan mennessä pyysi: kerro taas se tarina, jossa minulta kaatuu ne mustikat.

Myös oman lyhytelokuvan henkilöitä voi lähteä kehittämään samaistumisen kautta. Samalla selkiintyy kuva itsestä ja läheisistä ihmisistä. Tätä kautta voi helposti pohtia myös sitä, minkälaisia ennakkokäsityksiä meillä toisista ihmisistä on ja minkälaiset luonteenpiirteet ovat tyypillisiä mediassa esiintyville henkilöahmoille.

Sympaattinen päähenkilö

Tehtävän kesto: 15 min

Tarvittava materiaali: --

Keksikää yhdessä sympaattisen päähenkilön ominaisuuksia. Kysymys kuuluu siis: minkälainen on sympaattinen ihminen? Ensin voidaan yhdessä keskustella siitä, mitä sympaattinen tarkoittaa. Ryhmän vetäjä kirjoittaa ominaisuudet ylös fläppitaululle listamuotoon. Ominaisuuksien tulee olla sellaisia, että kaikki allekirjoittavat ne. Kun ominaisuuksia on yhteensä 15 kappaletta, ryhmän jäsenet valitsevat niistä yhden, joka kuvaa heitä itseään. Jokainen kirjoittaa oman ominaisuutensa ylös, mutta sitä ei tarvitse kertoa muille. Keksikää sitten 15 mielenkiintoisen vastustajan ominaisuutta. Näitä ominaisuuksia kaikkien ei tarvitse allekirjoittaa. Jos siis jonkun mielestä mielenkiintoinen vastustaja on kaunis, kaikkien ei tarvitse olla asiasta yhtä mieltä.

Muistilista

Tehtävän kesto: 30 min

Tarvittava materiaali: Kyniä, paperia ja kysymyslista (LIITE 3)

Tätä harjoitusta varten jokaisella tulee olla valmiina tarina, jonka voi kehittää käsikirjoitukseksi. Ensin on mietittävä kuka on oman tarinan päähenkilö. Jos päähenkilön valinta on monimutkaista, voi ryhmältä kysyä apua. Tämän jälkeen kirjoitetaan muistilista oman päähenkilön ominaisuuksista. Tarkoituksena on siis kirjata ylös kaikki tieto päähenkilöstä, alkaen sukupuolesta aina lempiruokalajiin asti. Apuna voi käyttää valmista

kysymyslistaa. Kun muistilista on valmiina, siitä ympyröidään ne ominaisuudet, jotka tulevat tavalla tai toisella esille tarinan aikana.

6.3 Rakenneharjoituksia

Varmasti jokainen länsimainen aikuinen on elämänsä aikana nähnyt tai kuullut useampia perinteistä draaman kaarta varioivia tarinoita. Toiselle on luettu lastensatuja, toinen on nähnyt televisiosarjoja tai elokuvia, lukenut romaaneja ja novelleja, kuunnellut kuunnelmia. Joku on voinut kokea kaikki nämä ja vielä enemmän. Vaikka tarinat ovat tuttuja ja toistuvat monesti saman kaltaisina, niiden rakenteellisiin piirteisiin ei välttämättä tule kiinnitettyä huomiota. Rakenneharjoituksissa on mielestäni hyvä lähteä liikkeelle mahdollisimman tutuista elementeistä, esimerkiksi omista kokemuksista ja perinteisen sadun rakenteesta. Omien kokemusten ja vapaan satuilun kautta myös tarinoiden tyypilliset rakenteelliset piirteet on helppo huomata. Tämän jälkeen on yksinkertaista miettiä, mitkä ovat sellaisia piirteitä, jotka ovat juuri lyhytelokuvan kerronnalle ominaisia.

Elämän parhaita paloja

Tehtävän kesto: 1–2 h

Tarvittava materiaali: Kyniä, paperia / konekirjoittamisen mahdollisuus

Ryhmä jakautuu pareiksi. Parit kertovat toisilleen yhden parhaista tapahtumista omassa elämässään. Kyseessä voi olla esimerkiksi omat syntymäpäiväjuhlat tai uimakoulukokemus. Kuunteleva osapuoli voi kysyä lisäkysymyksiä kiinnostavista kohdista. Parityöskentelyn jälkeen kirjoittakaa omasta tarinastanne lyhyt versio, jossa kaikki meneekin täysin pieleen. Loppu voi olla kammottavan surullinen. Tämän jälkeen kirjoittakaa samasta tarinasta lyhyt versio, jossa kaikki meinaa mennä kerta kaikkiaan pieleen, kunnes tapahtuu yllättävä käänne ja kaikki onnistuu sittenkin. Harjoituksen lopuksi kaikkien tarinat käydään yhdessä läpi. Harjoituksen avulla on helppo opetella jännityksen rakentamista. Omakohtainen kokemus auttaa ymmärtämään samaistumisen rakennelmaa.

Olipa kerran

Tehtävän kesto: max 30 min

Tarvittava materiaali: Kyniä ja paperia / konekirjoittamisen mahdollisuus

Perinteinen tarinamuoto on kaikille tuttu. Sen avulla draaman kaarta on helppo harjoitella. Kirjoittakaa tarina perinteisen tarinan kieltä käyttäen. Kootkaa tarina yhdessä ryhmän kesken tai yksilötehtävänä. Tarinan rakenteen tulee seurata kaavaa: Olipa kerran... (päähenkilö), joka halusi... (tahdonsuunta), mutta... (konflikti, este), niinpä... (päähenkilö toimii), ja lopulta... (muutos). Syntynyt tarina voi siis näyttää vaikkapa tältä: Olipa kerran köyhä kalastaja, joka halusi lopettaa kalastamisen ja ryhtyä kirjailijaksi. Mutta kalastajalla oli vaimo, jonka mielestä kalastajan piti ansaita rahaa perheensä eli vaimonsa elättämiseen, jotta tämä voisi päivät pitkät oleilla tyytyväisenä tekemättä mitään. Niinpä kalastaja eräänä päivänä lähti kalaan, eikä koskaan palannut kotiinsa. Hän kulki päämäärättä eteenpäin, kunnes lopulta saapui mukavaan vuoristokylään, asettui sinne asumaan ja kertoi uusille naapureilleen olevansa kirjailija.

Mehevä konflikti

Tehtävän kesto: 20 min

Tarvittava materiaali: --

Ryhmä jakautuu pareiksi. Parista toinen keksii päähenkilön (esim. kukkakaupan apulainen) ja päähenkilölle tahdonsuunnan (esim. haluaa pomonsa kanssa treffeille). Kuunteleva osapuoli voi jälleen kysellä lisäkysymyksiä. (Esim. Mitä päähenkilö tarkoittaa treffeillä? Mitä hän tekee saavuttaakseen haluamansa?) Kyselyään kuunteleva osapuoli keksii konfliktin, eli syyn sille, miksi päähenkilön toive ei toteudu (esim. pomo on naimisissa). Konflikti on sitä mehukkaampi, mitä täydellisemmin se tyrmää päähenkilön suunnitelmat. Taas toinen parista voi kysellä lisäkysymyksiä. (Esim. Miten päähenkilö saa tietää asiasta?) Sitten kyselevä osapuoli päättää miten päähenkilö tilanteeseen reagoi (esim. ottaa heti lopputilin), ja mitä hänelle sitten käy (esim. löytää uuden työpaikan ja ihastuu uuteen pomoonsa). Tämän jälkeen parit vaihtavat rooleja, eli toinen vuorostaan keksii päähenkilön ja tahdonsuunnan. Konflikti on mehukas, kun se on yllättävä. Kun konfliktin keksii eri henkilö kuin tarinan kertoja, voi se yllättää kertojan itsensäkin.

6.4 Prosessikirjoittamisen harjoituksia

Kun prosessikirjoittamista kokeilee ensimmäistä kertaa, on mielestäni tärkeää, että tekstin muutokset eri versioiden välillä ovat selkeitä. Prosessikirjoittaminen on hyödyllistä, koska sen avulla teksti ei jää junnaamaan paikoillaan. Toinen tärkeä seikka prosessikirjoittamisessa on se, että sen avulla jokainen voi löytää itselleen sopivimman tavan työstää tekstiään. Lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi on mielestäni oivallinen työkalu etsiä itselle sopivia kirjoitustottumuksia. Seuraavissa harjoituksissa pyrin nostamaan esille nämä omasta mielestäni prosessikirjoittamisen tärkeimmät piirteet.

Pikavauhtia ideasta käsikirjoitukseksi

Tehtävän kesto: 1 h

Tarvittava materiaali: Kyniä ja paperia

Jokaisella tulee olla valmiina elokuvaidea. Jos ideoita ei vielä ole, ryhmän vetäjä voi antaa kaikille yhteisen aiheen, josta elokuvan tulee kertoa. Ensimmäisen viiden minuutin aikana elokuvaidea kirjoitetaan yksinkertaiseen päälauseen muotoon (Elokuva kertoo...). Koko idea tulee ilmetä yhdestä lauseesta. Seuraavan kymmenen minuutin aikana päälause laajennetaan synopsikseksi. Tässä harjoituksessa synopsiksella tarkoitetaan kolmen virkkeen pituista tekstiä lyhytelokuvan ideasta. Seuraavan 15 minuutin aikana synopsiksen pohjalta kirjoitetaan treatment, eli tässä noin viiden lauseen mittainen kaunokirjallinen tarina. Seuraavan 15 minuutin aikana treatment muunnetaan käsikirjoitusmuotoon, eli kaunokirjalliset elementit karsitaan pois, dialogi erotetaan tekstistä ja kuvailu muutetaan toiminnan kuvaukseksi. Lopuksi tarinoiden kehityskulkua voidaan miettiä yhteisesti koko ryhmän kesken. Miten tarinat ovat muuttuneet? Kun liikaa miettimisaikaa ei eri versioiden välillä ole, ja jotain on saatava paperille, turhat estot väistyvät ja kerronta pääsee pulppuilemaan vapaasti.

Samaan harjoitukseen saadaan lisäjännitystä vaihtamalla tarinan kirjoittajaa jokaisen vaiheen välillä. Paperille kirjoitetut päälauseet siis kierrätetään seuraavalle kirjoittajalle, joka jatkaa päälauseen synopsikseksi jne. Kirjoittajaa vaihtamalla tarinat muuttuvat enemmän ja prosessikirjoittamisen idea välittyy selkeästi.

Sarja kuvia

Tehtävän kesto: 2 h

Tarvittava materiaali: Kyniä, paperia ja/tai konekirjoittamisen mahdollisuus

Prosessikirjoittamiseen sisältyy paljon variointimahdollisuuksia. Kun jokaisella on mielessään elokuvaidea, jota ei vielä ole kirjoitettu ylös, piirtäkää idean pohjalta sarjakuva. Neljän ruudun mittainen sarjakuva riittää mainiosti lyhytelokuvan tarinan kertomiseen. Sarjakuvan ei ole tarkoitus olla kuvallinen mestariteos, pääasia, että tarina välittyy. Kun sarjakuva on valmis, piilottakaa se pois näkyviltä. Sarjakuvaa ei saa vilkaistakaan muiden vaiheiden aikana. Kirjoittakaa sitten sarjakuvan tarina kaunokirjalliseen muotoon. Tämä kirjoitettu tarina voi olla enimmillään kymmenen virkkeen pituinen. Mukaan voi sisällyttää kuvailua ja yksityiskohtien esittelyä. Kirjoittakaa sitten kaunokirjallisen tarinan pohjalta päälause, eli lause, josta käy selväksi, mistä elokuva kertoo. Kun päälause on kirjoitettu kaivakaa sarjakuvan esiin. Vertailkaa yhdessä kuinka hyvin päälause kertoo sarjakuvan tarinan. Minkälaisia muutoksia sarjakuvaan pitäisi tehdä, jotta se vastaisi päälausea?

6.5 Kysymyksiä analysointikeskustelun tueksi

Kun käsikirjoitukset alkavat valmistua, on analysointivaiheen vuoro. Ryhmäkeskustelu on analysointivaiheessa hyvä työskentelytapa. Samalla voidaan käydä läpi palautteen antamisen perusteita ja myös epäasiallisista kommentteista voidaan yhdessä keskustella. Analysointikeskustelun taso riippuu aina ryhmästä. Toisten ryhmien kohdalla keskustelua syntyy yllättävänkin paljon, kun taas joissakin ryhmissä kenelläkään ei tunnu olevan mitään sanottavaa. Myös analysointikeskustelun voi jakaa kolmeen vaiheeseen: rakenneanalyysiin, sisältöanalyysiin ja tuotannolliseen analyysiin. Olen koonnut listan kysymyksiä, joista voi olla apua analysointikeskustelussa. Kysymyslistani pohjautuu Jouko Aaltosen (2003, 134–137) esittämiin kysymyksiin.

Rakennekysymyksiä

- Onko päähenkilö kiinnostava? Miksi? Miksi ei?
- Voiko päähenkilöön samaistua?
- Onko päähenkilön tavoite tarpeeksi selkeä?
- Saavuttaako päähenkilö tavoitteensa liian myöhään tai liian aikaisin?

- Eteneekö elokuvan tarina?
- Onko jokaisella yksityiskohdalla tarkoitus?
- Löytyykö tarinasta käännekohta? Onko se sopivalla paikalla?
- Huipentuuko elokuva lopussa?

Sisältökysymyksiä

- Onko tarina uskottava?
- Ovatko faktat oikein?
- Mitä käsikirjoittaja haluaa tarinallaan sanoa? Mikä on elokuvan opetus?
- Välittyykö tarina käsikirjoituksen lukijalle?
- Kenelle elokuva on tarkoitettu? Mikä on sen kohdeyleisö?
- Mikä on elokuvan tyylilaji?

Tuotannollisia kysymyksiä

- Kuinka pitkäksi valmis elokuva on tarkoitettu? Mikä on elokuvan kesto?
- Onko mukana täysin turhia kohtia?
- Ovatko jotkut kohdat erityisen vaikeita kuvata tai näytellä?
- Tarvitaanko lavastukseen tai puvustukseen jotakin, mitä ei ole käytettävissä?
- Kuinka paljon rahaa elokuvan tekemistä varten tarvitaan?

7 POHDINTA

Opinnäytetyössäni olen tarkastellut käsikirjoitusopetuksen traditioita ja lyhytelokuvan käsikirjoittamisen mahdollisuuksia mediakasvatuksessa. Olen tullut siihen tulokseen, että jotta lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi voitaisiin valjastaa elokuvakasvatuksen monipuoliseksi työvälineeksi, siitä on valikoitava sellaiset piirteet, jotka todella tukevat mediakasvatuksen päämääriä. Lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessi, sellaisena kun sitä hyödynnetään ammattimaailmassa, on mediakasvatusta ajatellen liian monimutkainen. Tämän vuoksi olen kehittänyt lyhytelokuvan käsikirjoittamisen sisällöistä mediakasvatusta palvelevan kokonaisuuden ja tällä tavoin kehittänyt mediakasvatuksessa käytettävän käsikirjoittamisen työkaluja. Näiden työkalujen avulla käsikirjoittaminen voi näkemykseni mukaan opettaa median prosessitietoisuutta, medialle tyypillistä tarinallisuutta sekä tekstin ja kuvien suhteen hahmottamista.

Käsikirjoittaminen on tavalliselle ihmiselle helposti vaikeaselkoinen osa audiovisuaalista tuotantoprosessia, koska se ei ole varsinaisessa kirjoitetussa muodossaan esillä valmiissa elokuvassa tai audiovisuaalisessa ohjelmassa. Olen työssäni huomannut, että erityisesti lasten ja nuorten on vaikeaa ymmärtää, että tv-ohjelmat ja elokuvat pohjautuvat suunniteltuun käsikirjoitukseen. Olen sitä mieltä, että mediakasvatuksen avulla käsikirjoittamisen “mystiset” ja vaikeaselkoiset ominaisuudet voidaan paljastaa yksinkertaisiksi työskentelytavoiksi, joista moni voi hyötyä.

Mediakasvatuksen tarpeisiin kehittämässä lyhytelokuvan käsikirjoitusprosessissa keskityn aiheisiin, jotka mielestäni ovat yksinkertaisia ja helposti sovellettavissa erilaisiin harjoituksiin ja työtilanteisiin. Päämääränäni on, että käsikirjoittamisen voisi yhdistää mediakasvatuksen muihin osa-alueisiin. Näin mediakasvatusprojektit eivät aina etenisi nopeasta käsikirjoitusvaiheesta pidempään toteutusvaiheeseen, vaan käsikirjoittamisen sisältöjä voitaisiin käsitellä samalla kun työskennellään teknisten välineiden kanssa.

Opinnäytetyöprosessini aikana olen myös saanut selville, että käsikirjoittaminen koetaan mediakasvatusprojekteissa tylsäksi vaiheeksi. Tämän vuoksi se halutaan usein ohittaa mahdollisimman äkkiä. Tavoitteena on tavallisesti vain nopeasti tuottaa kokonaisuuteen sopiva tarina tai suunnitelma, itse käsikirjoittamisen harjoitteluun tai mahdollisuuksien esittelyyn ei käytetä juurikaan energiaa. Uskon, että käsikirjoittaminen rinnastetaan turhan suoraviivaisesti perinteiseen koulukirjoittamiseen. Olen pohtinut, kuinka tätä mielikuvaa, joka ihmisillä käsikirjoittamiseen liittyy, voisi kehittää kiinnostavampaan suuntaan. Mikä saisi käsikirjoittamisen kuulostamaan hauskalta, jännittävältä, rentouttavalta ja ainutkertaiselta oppimismahdollisuudelta?

Eräs tässä työssä löytämäni vastaus tähän kysymykseen on mediatuotosten tarinankerronnallisten piirteiden korostaminen. Itse koen, että monissa mediakasvatusprojekteissa teknisistä työvälineistä ja niiden hallitsemisesta muodostuu koko prosessin kantava voima. Teknisten välineiden käyttämisen opastus on yksi mediakasvatuksen osa-alue. Esimerkiksi videokamerat, editointiohjelmat tai internet ovat kuitenkin vain välineitä, jotka mahdollistavat erilaisille mediatuotoksille tyypillisen tarinankerronnan. Mielestäni tärkeintä on se, mitä mediatuotoksella halutaan kertoa, minkälaisia viestejä sen avulla halutaan lähettää ja mitkä ovat eri medioille tyypilliset kertomisen tavat. Eräs mielestäni tärkeä kysymys siinä vaiheessa kun mediakasvatuksen tuloksena syntyvä mediatuotos valmistuu on, välittyykö valmiin tuotoksen avulla se tarina, jonka tekijät halusivat

kertoa. Mediakasvatuksen kenttä on kokonaisuudessaan hyvin laaja, ja aikaa aina liian vähän. Jokainen mediakasvattaja saa itse valita ne kohdat, joihin mediakasvatusprojekteissaan erityisesti keskittyy. Tärkeää on, että työvälineitä eri aihealueiden, myös tarinankerronnan, käsittelemiseen on tarjolla tasapuolisesti.

Olen sitä mieltä, että media-alan toimintatapoja ja prosesseja voi hyödyntää erityisesti itseilmaisussa. Monille lapsille, nuorille ja aikuisillekin medioiden monimuotoinen kieli saattaa olla yllättävänkin luonteva ilmaisukanava. Myös esimerkiksi käsikirjoittamiselle tyypillinen prosessikirjoittaminen tai käsikirjoitus tekstityyppinä voivat tuntua luonnollisilta, tutuilta tai suorastaan ainutkertaisilta mahdollisuuksilta ilmaista itseään. Nykyaikajan lapset ja nuoret elävät mediamaailmassa. Myös erilaisten mediavälineiden käyttäminen on heille arkipäiväistä. Niiden mahdollisuuksia oppimisen tai itseilmaisun välineinä ei pidä vähätellä.

Mediakasvatuksen ryhmät vaihtelevat hyvin paljon, ja selvää on, että tehtävät on aina luotava tietyille ryhmälle sopiviksi. Sopivien tehtävien kehittäminen, variointi ja soveltaminen ovat osa mediakasvattajan työtä. Kaikille ryhmille sopivia harjoituksia on mahdotonta esitellä, mutta siitä huolimatta katsoin tärkeäksi elävöittää työtäni käytännöllisin esimerkein. Olen kehittänyt luvussa 6 esittelemäni kirjoitusharjoitukset nuorille suunnattuun mediakasvatustyöhön sopiviksi. Mielestäni niistä voi pienellä vaivalla muokata sopivia erilaisille ryhmille. Esimerkiksi alakouluikäisten lasten ryhmää varten samat tehtävät tulisi mielestäni jakaa eri vaiheisiin, maustaa leikillä ja korvata pitkämiehen kirjoitustyö esimerkiksi piirtämisellä tai sanallisella tarinoinnilla, jonka ohjaaja kirjaa ylös. Näin soveltamalla opinnäytetyöni tuotoksia voi mielestäni hyödyntää monenlaisissa ja eri ikäisille ihmisille suunnatuissa mediakasvatusprojekteissa.

Esitellessäni opinnäytetyöni aihetta ensimmäistä kertaa opiskelutovereilleni, sitä kommentoitiin sanoin: tämä aihe on niin vaikea. Ymmärsin, että vaikean aiheestani tekee erityisesti termi mediakasvatus, sekä sitä ympäröivä käsiteviidakko. Stadian ensimmäinen mediakasvatusta käsittelevä opintokokonaisuus järjestettiin syksyllä 2006. Itse pelkään, että Suomessa työskentelee monia korkeasti koulutettuja, lahjakkaita media-alan ammattilaisia, jotka eivät vielä ymmärrä, mitä mediakasvatuksella oikein tarkoitetaan. Tämän vuoksi lähtökohta, josta lähdin opinnäytetyötäni työstämään, oli monimutkainen. Toisaalta halusin kehittää mediakasvatuksen työvälineitä, perustella omia mieli-

piteitäni ja oppia itse. Toisaalta tuntui vaikealta irrottautua siitä ajatuksesta, että kuinka voisin työlläni innostaa media-alan ammattilaisia, kollegoitani, kiinnittämään omassa työssään huomiota mediakasvatuksen ajankohtaisuuteen ja tarpeisiin. Nämä kaksi näkökulmaa ovat varmasti luettavissa opinnäytetyöstäni.

Olen opinnäytetyössäni tyytyväinen siihen, että se tarjoaa konkreettisia, perusteltuja työvälineitä mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen parantamiseksi. Opinnäytetyöni tavoitteena olikin etsiä lyhytelokuvan käsikirjoittamisesta sellaisia piirteitä, jotka hyödyttäisivät mahdollisimman monia. Lisäksi halusin tarjota työvälineitä mediakasvatuksen käsikirjoitusopetuksen tueksi, tutustua alan kirjallisuuteen ja todistaa, että tarinankerronnallinen irrottelu on hyväksi mediakasvatukselle. Mielestäni tavoitteeni toteutuvat työssäni. Olen myös löytänyt omien mielipiteideni tueksi ammattilaisnäkökulmia alan kirjallisuudesta. On palkitsevaa huomata, että ei ole ihan yksin omien ajatustensa ja mielipiteidensä kanssa.

Opinnäytetyössäni olen parhaani mukaan taistellut joitakin kirjalliselle opinnäytetyölle ominaisia piirteitä vastaan, koska olen katsonut tärkeäksi, että opinnäytetyöni rakenne palvelisi mediakasvatuksen tarpeita. Pelkkä kirjallinen tutkimus ei mielestäni kehitä käytännön mediakasvatustyötä. Olen päätenyt perinteisen tutkielman ja oppaan väliinmuotoon, koska se on toiminnallinen ja tarjoaa helposti hyödynnettäviä työskentelyesimerkkejä. Myös kieli, jota opinnäytetyössäni käytän on paikoittain hyvinkin opasmaista. Katsoin, että suoraviivainen ja toteava sävy on aiheellinen, jotta sellainenkin ihminen, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta käsikirjoittamisesta, voisi helposti sisäistää opasosiossa esittelemäni aiheet ja niiden yhteyden käytännön mediakasvatustyöhön.

Aiheeni rajauksesta teki vaikeaa se, että niin monet aiheeseeni liittyvät yksityiskohdat tuntuvat hyvin mielenkiintoisilta. Mielestäni tämä kertoo siitä, että tekemääni työtä olisi mahdollista jatkaa ja laajentaa esimerkiksi aihealuetta tarkastelevalla toimintatutkimuksella, jossa tutkimuksen tuotosten toimivuutta voitaisiin testata käytännössä erilaisten esimerkkiryhmien avulla. Toisaalta olisi mielenkiintoista haastatella käsikirjoitustyöpajojen vetäjiä, jotka käyttäisivät tässä työssäni esittelemää käsikirjoitusprosessia työpajojensa tausta-aineistona, ja vertailla heidän kokemuksiinsa toisia työtapoja hyödyntävien mediakasvattajien kokemuksiin. Myös erillinen mediakasvatuksen käsikirjoittamisopas, jossa tarjottaisiin kirjoitusharjoitusten lisäksi esimerkkejä erityisesti siitä, miten käsikirjoittamista voisi käsitellä muun mediakasvatustoiminnan rinnalla, olisi varmasti hyödyll-

linen. Käsikirjoittajan näkökulmasta tällainen mediakasvatuksen käsikirjoittamisopas olisi mielenkiintoista toteuttaa yhteistyössä kasvatusalan asiantuntijan kanssa.

Itselleni tämä työ on opettanut paljon mediakasvatuksen käytännöistä ja siitä, kuinka paljon mediakasvatukselle on todellisuudessa tarvetta. Olen myös oppinut, että mediakasvatusta voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Itse huomaan tällä työllä kannattavani näkökulmaa, jossa ihmisiä kannustetaan aktiivisesti itse kokeilemaan ja osallistumaan. Näkökulmani mukaan tekemisen kautta on helppo oppia mediakriittisyyden tarpeellisuus.

LÄHTEET

Aaltonen, Jouko 2003. Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas. Helsinki: SKS.

About Capture Wales. Digital Storytelling 2006. BBC. (WWW-dokumentti) <<http://bbc.co.uk/wales/capturewales/about>> (luettu 14.8.2006).

Aristoteles 1998 (1967). Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. Helsinki: Otava.

Aumont, Jacques ym. 1996. Elokuvan estetiikka. Helsinki: Edita.

Bacon, Henry 2000. Audiovisuaalisen kerronnan teoria. Helsinki: SKS.

Cooper, Pat & Dancyger, Ken 2000. Writing the Short Film. Second Edition. Woburn: Butterworth-Heinemann.

Cowgill, Linda J. 1997. Writing Short Films: Structure and Content for Screenwriters. Hollywood: Lone Eagle Publishing.

DigiTales 2006. (WWW-dokumentti) <<http://www.digi-ales.org/Default.aspx>> (luettu 20.3.2007).

Esslin, Martin 1980 (1976). Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerrus.

Freimi. Kalvopohjat ja monisteet. (WWW-oppimateriaaleja)

<<http://www.mediametka.fi/modules/system/stdreq.aspx?P=207&VID=default&SID=428167716195175&S=0&C=27068>> (luettu 21.3.2007).

Hankala, Mari & Kotilainen, Sirkku 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Mediakasvatus. Toimittaneet Ullamaija Kivikuru ja Sirkku Kotilainen. Helsinki: Edita, 43–70.

Haveri, Jukka 2006. Mediakasvatusluento. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. 18.9.2006. Maija Puskan luentomuistiinpanot.

Haveri, Jukka 1999. Rakennetaanko av-opetus oppilaan, opettajan vai median ehdoilla? Suuria odotuksia, suuria mahdollisuuksia. Teoksessa *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Toimittanut Matti Välimäki. Helsinki: Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus, 18–35.

Heinonen, Sirkka-Liisa 2002. Kulttuurinen lukutaito ja narratiivinen perinne. Teoksessa *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Toimittanut Sara Sintonen. Helsinki: FINN LECTURA, 104–110.

Herkman, Juha 2001. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Hesarin keskustelu mediakasvatuksesta 31.5.–18.7.2006. Mediakasvatusblogi. Reijo Kupiainen. (WWW-dokumentti)
<http://mediakasvatus.blogspot.com/2006_08_01_mediakasvatus_archive.html> (luettu 5.3.2007).

Hietala, Veijo 2002. Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo. Teoksessa *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Toimittanut Sara Sintonen. Helsinki: FINN LECTURA, 82–87.

Hiltunen, Ari 1999. Aritoteles Hollywoodissa – Menestystarinan anatomia. Helsinki: Gaudeamus.

Idström, Tove 2003. Mitä käsikirjoittaminen on? Teoksessa *Käsikirjoittaminen*. Toimittanut Elina Hirvonen. Helsinki: Art House, 29–54.

Juntunen, Max 1997. Elävän kuvan sanasto. Elokuva-, televisio- ja videoalan keskeiset termit ja käsitteet. Helsinki: Edita.

Juntunen, Max 1999. Jokaisella elokuvateoksella on rakenteensa. Teoksessa *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Toimittanut Matti Välimäki. Helsinki: Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus, 64–69.

Juntunen, Max 1999. Käsikirjoitusprosessi. Teoksessa *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Toimittanut Matti Välimäki. Helsinki: Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus, 70–71.

Kivikuru, Ullamaija & Kotilainen, Sirkku 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa *Mediakasvatus*. Toimittaneet Ullamaija Kivikuru ja Sirkku Kotilainen. Helsinki: Edita, 13–30.

Kotilainen, Sirkku ym. 2005. Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Julkaisussa *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Toimittaneet Sirkku Kotilainen ja Sara Sintonen. Hallituksen politiikkaohjelmat. Oikeusministeriö, 11–17.

Kotilainen, Sirkku 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa *Mediakasvatus*. Toimittaneet Ullamaija Kivikuru ja Sirkku Kotilainen. Helsinki: Edita, 31–42.

Laitinen, Karri & Raike, Antti & Viikari, Timo 2001. *Elokuvantaju. Idea*. Taideteollisen korkeakoulu. (WWW-dokumentti)

<<http://elokuvantaju.uiah.fi/2001/oppimateriaali/elokuvakulttuuri/idea.jsp>> (luettu 29.1.2007).

Lampela, Jarmo 2003. *Fiktioelokuva*. Teoksessa *Käsikirjoittaminen*. Toimittanut Elina Hirvonen. Helsinki: Art House, 57–91.

Lehtonen, Mikko 2000. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.

Lehtosaari, Pekka. *Tarina opettaa*. YLE. Mediakompassi. (WWW-dokumentti, videonäyte)

<<http://www.yle.fi/opinportti/video/?x=382&y=216&url=http://ra.yle.fi/ramgen/klaffi/f0cfd214dc0e59aebfcffcf25ee0d4a1.rm#>> (katsottu 28.2.2007).

Leino, Tomi 2003. *Sanoista eläviä kuvia. Käsikirjoittajan opas*. Helsinki: Otava.

Leiwo, Matti & Luukka, Minna-Riitta 2002. Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. Teoksessa Äidinkielen merkitykset. Toimittaneet Iloa Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen ja Tiina Onnikki-Rantajääskö. Helsinki: SKS, 178–190.

LOPS, Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.

Masterman, Len 1991. Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet. Toimittanut Jukka Sihvonen. Helsinki: KSL.

Maylett, Hanna 2004. Fiktiökäsikirjoitustyö 1 -luentosarja. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. 21.–24.9.2004. Maija Puskan muistiinpanot.

McKee, Robert 1997. Story. Substance, structure, style, and the principals of screenwriting. New York: Harper-Collins.

Mustonen, Anu 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Toimittanut Sara Sintonen. Helsinki: FINN LECTURA, 55–69.

Mäkinen, Päivi & Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2002. Verkko-tutor – oppimateriaalit. Kirjoittamisen prosessi ja prosessikirjoittaminen. (WWW-dokumentti) <<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kirjoitt.htm>> (luettu 15.2.2007).

Niinistö, Hanna & Ruhala, Anu (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu / Mediakasvatuskeskus Metka.

Nyytäjä Outi 1984. Aiheensa näköisestä dramaturgiasta. Teoksessa Elokvadramaturgian salaisuudet. Toimittanut Juha Rosma. Helsinki: Suomen elokuvasäätiö, 151–160.

Näränen, Pertti 1999. Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa Mediakasvatus. Toimittaneet Ullamaija Kivikuru ja Sirkku Kotilainen. Helsinki: Edita, 93–106.

Pohjola, Kirsi 2005. Mediakasvatus koulujen iltapäiväkerhoissa ja harrastetoiminnassa. Julkaisussa Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Toimittaneet Sirkku Kotilainen ja Sara Sintonen. Hallituksen politiikkaohjelmat. Oikeusministeriö, 53–57.

POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Rosma, Juha 1984. Johdatus elokuvadramaturgiaan. Teoksessa Elokuvadramaturgian salaisuudet. Toimittanut Juha Rosma. Helsinki: Suomen elokuvasäätiö, 9–109.

Seeger, Linda 1990. Creating Unforgettable Characters. A practical guide to character development in: films, TV series, advertisements, novels & short stories. New York: Henry Holt and Company.

Sihvonen, Jukka 1988. Liekehtivät nalleverhot. Esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta. Helsinki: LIKE.

Siltanen, Juha 2003. Tarina sähköisissä viestimissä. Teoksessa Käsikirjoittaminen. Toimittanut Elina Hirvonen. Helsinki: Art House, 13–28.

Sinko, Pirjo 2006. Mediakasvatus kouluissa -luento. Mediakasvatusseura ry, Helsingin yliopiston Mediakasvatuskeskus. Mediakasvatuspäivä 24.10.2006. Maija Puskan muistutuspainot.

Sintonen, Sara 2003. Mediakasvatus moraalikasvatuksena – paluu vanhaan? Tiedotustutkimus 4–5/2003. Tiedotusopillinen yhdistys ja Nordicom. 31–42.

Suoninen, Annikka 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto.

Suoranta, Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Suoranta, Juha & Ylä-Kotola, Mauri 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.

Taikalamppu-menetelmän opas. Oivaltavaa käytännön dramaturgiaa elokuvatyöajoihin 2005. Toimittanut Katri Laiho. Perustuu Antti Haarasen, Kaija Juurikkalan ja Oulun Nukun elokuvakoulun kokemuksiin. Oulu: Nuoriso- ja kulttuurikeskus NUKU, Oulun kaupunki.

Timonen, Eija 2004. Perinne käsikirjoittajan työkaluna, Kansanperinteen transformoituminen eri medioihin käsikirjoittajan näkökulmasta – tapaustutkimus suomalaisen kansanperinteen muokkaamisesta lapsille ja nuorille. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Tuominen, Suvi 2006. Mediakasvatuksen kuumat teemat -luento. Helsingin ammatti-
korkeakoulu Stadia. 4.9.2006. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Luentomateriaali.

Uronen Ilkka. Kohtauksia paperilla. Ohjelmasarjaan liittyvää lisätietoa ja käytännön harjoituksia. YLE. Opinportti. (WWW-dokumentti)
<<http://www.yle.fi/tv1ope/kohtauksia/kohtmain.shtml>> (luettu 14.2.2007).

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Westerberg, Paavo 2006. Yhteisen unen näkijä. AVEK 1/06. Audiovisuaalisen kulttuurin edistämiskeskus.

What is Digital Storytelling? Center for Digital Storytelling. (WWW-dokumentti)
<<http://www.storycenter.org/whatis.html>> (luettu 20.3.2007).

Haastattelut:

Pentikäinen, Antti. Elokuva- ja viestintäkasvatuksen opettaja. Tikkurilan lukio. Vantaa. Haastattelu 10.10.2006.

Käsikirjoitustyöpaja 30.9. - 1.10.2006 (Curly Ry / Hattutehdas)

LA klo 12-16

Ideointiharjoituksia (yhteensä 2h)

- Rakastan/vihaan/toivon/pelkään
Kirjoita lista viidessä minuutissa, luetaan läpi (5 min + purku)
- Parasta, mitä sinulle on koskaan käynyt?
Vähän miettimisaikaa. Kerro parille, pari kyselee lisäkysymyksiä. Esitellään ryhmälle. (2 x 5 min + purku)
- Sanoista tarina
Kerätään yhdessä ylös sanoja, jotka ensimmäisenä tulevat mieleen. Yhteensä noin 10 kpl. Jokainen kirjoittaa sanojen pohjalta lyhyen tarinan. (10 min)
- Pohjalla valmis tuotos: sarjakuva, runo, biisin sanat, valokuva, lehtijuttu
Jokainen saa yhden tuotoksen, joiden pohjalta kehitellään tarinat. Käydään yhdessä läpi sanallisesti. Mitä tarinallisia elementtejä tuotoksesta nousee? Olisiko mahd. tarina toimiva elokuvassa?
- Parihaastattelu
Parit haastattelevat toisiaan menneen päivän asioista. Tärkeätä on kiinnittää huomio yksityiskohtiin, joita ei muuten tulisi muisteltua. Parit poimivat toistensa päivästä mielenkiintoisen tapahtumasarjan, joka voisi toimia lyhytelokuvassa ja suurentelevat kaiken äärimmilleen. Tapahtumasarjat esitellään ryhmälle.

Oman elokuvaidean kirjoittaminen novelliksi (yhteensä 2h)

- Yhteisessä keskustelussa jokainen valitsee päivän aikana nousseista leffaideoista itselleen sopivan ja kehittelee siitä selkeän tarinan. (Mitä yksinkertaisempi, sen parempi)
- Tarinasta kirjoitetaan novelli (treatment). Ei kaunista kieltä, ainoastaan se, mitä tapahtuu, mikä on oleellista) Esimerkkinä mukana oma treatment. Novellit tulostetaan seuraavaa päivää varten.

SU klo 12-16

Henkilöharjoitus (30 min)

- Mietitään yhdessä jokaisen tarinan päähenkilö.

- Jokainen kirjoittaa päähenkilönsä ominaisuuksista muistilistan.

Valmiiksi käsikirjoitukseksi

- Jokainen jakaa tarinansa kohtauksiin. Merkitään kohtauksien rajat edellisenä päivänä tulostettuun novelliin. Käydään läpi, mitä kohtausta lyhytelokuvassa tarkoittaa ja miten kohtausta merkitään käsikirjoitukseen. (EXT. PARKKIPAikka - AAMUYÖ)

- Tarinat kirjoitetaan käsikirjoituksiksi. Myös muutoksia saa tehdä.

Loppukeskustelu (30 min)

- Käydään läpi tunnelmia. Annetaan palautetta käsikirjoituksista.

LIITE 2: Kysymyslista harjoituksen ”Tenttaa pariasi” tueksi

Mihin aikaan heräsit?

Mistä heräsit?

Kenet näit ensimmäiseksi?

Miltä hän näytti?

Mitä hän teki?

Mitä sinä teit?

Mitä ajattelit?

Mitä teit sitten?

Mitä söit?

Miltä se maistui?

Kenen kanssa juttelit?

Mistä te puhuitte?

Miksi?

Millaista ulkona oli?

Minkälaisia ihmisiä näit?

Mitä he tekivät?

Miten he olivat pukeutuneet?

Miten he kävelivät?

Kenen kanssa he olivat?

Mitä heillä oli mukana?

Kuulitko keskusteluja?

Minkälaisista aiheista?

Nauroiko joku?

Minkälaisella äänellä?

Miten tulit tänne?

Mihin kiinnitit huomiota matkalla?

Puhuitko jonkun kanssa?

Mistä te puhuitte?

Mitä ajattelit?

Miksi?

LIITE 3: Kysymyslista harjoituksen ”Muistilista” tueksi

Nimi?

Sukupuoli?

Ikä?

Pituus, paino, ruumiinrakenne?

Hiusten, silmien ja ihon väri?

Ulkonäkö?

Fyysiset vammat?

Ammatti?

Kotiolot?

Perhesuhteet?

Uskonto?

Koulutus?

Poliittiset mielipiteet?

Harrastukset?

Ystävät?

Elämänsen?

Lahjakkuudet?

Älykyys?

Pelot?

Käyttäytyminen?