

**Sodanajan Helsinki osallistavassa
Kaikkein kallein? -videoesityksessä
yläkoululaisten ja lukiolaisten kertomana**

Sanna Pietilä

Pro gradu –tutkielma

Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelma

Digitaalinen kulttuuri

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Huhtikuu 2024

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelma, Digitaalinen kulttuuri

Sanna Pietilä

Sodanajan Helsinki osallistavassa *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä yläkoululaisten ja lukiolaisten kertomana

Sivumäärät: 78 sivua, 4 liitesivua

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkin *Kaikkein kallein?* -videoesityksen kautta museoiden oppilaitoksille suunnattuja digitaalisia pedagogisia sisältöjä, joiden tuotannossa koronapandemia aiheutti kasvua. Osallistava *Kaikkein kallein?* -esitys (2020) oli suunniteltu alun perin Helsingin kaupunginmuseon Hakasalmen huvilaan sota-ajasta siviilin näkökulmasta kertovaan *Mieliala 1939–1945* -näyttelyyn. Esityksiä jouduttiin perumaan koronarajoitusten takia. Esitys kuvattiin osallistavat elementit huomioiden näyttelyssä syksyllä 2020 ja on ollut sen jälkeen oppilaitosten käytettävissä.

Tutkielmassa tutkin sitä, millaisen museovierailun ja oppimiskokemuksen *Kaikkein kallein?* -videoesitys tarjoaa oppilaille ja opiskelijoille. Vastatakseni tutkimusongelmaan hahmotin videoesitystä kokonaisuutena analysoimalla *Kaikkein kallein?* -videoesitystä lähilukemalla, lisäksi tein asiantuntijahaastatteluita videon tekijöille. Käytin myös koulujen historianopetuksen opetussuunnitelmia ymmärtääkseni, millaista taustaa vasten yläkoulun oppilaat ja lukio-opiskelijat historiallista videoesitystä analysoivat. Tavoittaakseni videoesityksen kohderyhmän tein kyselytutkimuksen oppilaille ja opiskelijoille sekä opettajille. Kyselyn tarkoitus oli kerätä tietoa kokemuksista ja opitusta historiasta. Osallistujia oli kahdesta yläkoulusta ja kahdesta lukiosta. Ryhmät katsoivat videoesityksen historian tunnilla.

Oppilaiden ja opiskelijoiden kertoman mukaan suurin osa koki videoesityksen kiinnostavaksi ja se herätti myös kiinnostusta historiaan. Suuri osa nuorista koki, että historiaa kerrottiin elävästi fiktiivisten henkilöhahmojen avulla. Osa koki videoesityksen aikahyppyjen vaikeuttavan seurattavuutta. Sillä, koettiinko videoesitys kiinnostavaksi, oli merkityksestä oppimiselle ja näyttelyn välittymiselle sekä tunteisiin vetoamiselle. Suurelle osalle esitys tuotti positiivisen oppimiskokemuksen. Videomuotoinen opetus herätti kannatusta nuorten keskuudessa. Opettajien mukaan videoesitys tarjosi hyvän lisän opitunnille ja he voisivat hyödyntää museoiden digitaalisia sisältöjä jatkossakin, mutta heidänkin keskuudessaan esityksen historiallista kerrontaa kritisoiitiin.

Saavutettavuutta lisääville museoiden digitaalisille oppimiskokonaisuuksille on selkeästi kysyntää. Tutkimukseni perusteella voi todeta, että oppilaitoksille suunnatun sisällön tulisi olla laadukasta ja kohdennettua sekä oppimistavoitteet huomioivaa.

Avainsanat: museopedagogiikka, digitaalinen pedagogiikka, yleisötyö, osallistava teatteri, draama, historian opetus, Suomen sodanajan historia

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
1.1	Tausta ja tutkimusongelma	7
1.2	Aiempi tutkimus	9
1.3	Keskeiset käsitteet	12
1.4	Aineisto ja tutkimusetiikka	14
1.5	Menetelmät	15
2	Lähtökohdat <i>Kaikkein kallein?</i> -esitykselle	20
2.1	Toiminnallista oppimista museoympäristössä	21
2.2	Draama oppimisen ja osallistavan museotyön välineenä	23
2.3	Yläkoululaiset ja lukiolaiset kohderyhmänä	25
3	Näyttelysalista kameran kuvakulmaan	28
3.1	Historiaa fiktiivisten henkilöhahmojen kautta kerrottuna	29
3.2	<i>Kaikkein kallein?</i> -esityksen videointiprosessi	32
3.3	Videosityksen osallistuvuus ja <i>Mieliala 1939–1945</i> -näyttelyn näkyminen	35
3.4	Historiallisuuden osoittaminen ja vaikuttavuus	37
4	Etävierailulla museossa historian tunnilla	42
4.1	Historian opetus yläasteella ja lukiossa	43
4.2	<i>Kaikkein kallein?</i> -videosityksen katsominen oppitunnilla ja taustatietoja	47
4.3	Videosityksen kiinnostavuus ja seurattavuus	49
4.4	Mieleen jäänyt historia ja muut asiat	52
4.5	Museon näyttelyn näkyminen ja tarinan välittyminen	56
4.6	Ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä	58
4.7	Opettajien näkökulma	61
5	Lopuksi	63
	Lähteet	71
	Liitteet	79

Liite 1. Kaikkien kallein? -videoesityksen kysely oppilaille ja opiskelijoille	79
Liite 2. Kaikkien kallein? -videoesityksen kysely opettajille	81

Luettelot taulukoista ja kuvista:

Taulukko 1. Ote Kaikkein kallein? -videoesityksen lähiluvusta kertyneiden muistiinpanojen kirjaamisesta taulukon muotoon.	19
Kuva 1. Sven (Elias Edström), Karin (Anna Sandström) ja Vuokko (Iiris Autio) pommisuojassa. Kuvakaappaus <i>Kaikkein kallein?</i> -videoesityksestä.	30
Kuva 2. Vuokko kaupungin raunioilla. Kuvakaappaus <i>Kaikkein kallein?</i> -videoesityksestä.	37
Kuva 3. Kaavio kuvaa koettiinko <i>Kaikkein kallein?</i> -videoesitys kiinnostavaksi vai ei.	49
Kuva 4. Opin esityksen avulla historiaa. Asteikko: 1 / Täysin eri mieltä, 2 / Jokseenkin eri mieltä, 3 / Ei eri tai samaa mieltä 4 /Jokseenkin samaa mieltä, 5 / Täysin samaa mieltä.	53
Kuva 5. <i>Kaikkein kallein?</i> -videoesitys kertoi elävästi sota-ajan vuosista 1939–1945.	55
Kuva 6. <i>Mieliala1939–1945</i> -näyttelyn välittyminen videolla.	56
Kuva 7. Videoesityksen tarinan välittyminen ja tunteiden herättäminen / kaikki vastaajat.	56
Kuva 8. Henkilöhahmojen tarinoiden välittyminen esityksen kiinnostavuuden mukaan jakautuen.	57
Kuva 9. Samaistuminen henkilöhahmoihin, vastastauksien jakautuminen oppilaitoksittain.	57
Kuva 10. Myötätunnon tunteminen tarinan henkilöhahmoja kohtaan. Vastauksien jakautuminen esityksen kiinnostavuuden mukaan.	58

1 Johdanto

1.1 Tausta ja tutkimusongelma

”Se kertoi kurjasta sota-ajasta ja vielä videomuodossa.” -Kahdeksaluokkalainen

”Sota-aika oli karua aikaa ja hirveää, että esimerkiksi lapsista piti olla erossa. Outoa ajatella, että isovanhempani ovat eläneet tuolloin, koska Suomen sota-aika tuntuu niin kaukaiselta.” – Lukiolainen

Näin pohtivat nuoret nähtyään *Kaikkein kallein?* -videoesityksen (2020) historian oppitunnilla. Videoesitys kertoi sota-ajasta Helsingissä siviilin näkökulmasta fiktiivisten henkilöhahmojen avulla. Videoesitys oli kuvattu Helsingin kaupunginmuseon Hakasalmen huvilalla olleessa *Mieliala 1939–1945*-näyttelyssä (2019–2020), jonne esitys oli alun perin suunniteltu ja toteutettu. Kaupunginmuseolla haluttiin kertoa näyttelyn teemoista nuorille havainnollisesti ja osallistavasti teatterin keinoin (Finnilä, haastattelu 18.1.2022). Draamassa historiatieto yhdistyy tarinan kuvitteelliseen maailmaan, joten se soveltuu historian opettamiseen. Draaman tavoitteena on ymmärtämisen kasvu ja sitä voidaan hyödyntää opetusmenetelmänä ihmiskokemuksen ymmärtämisessä. (Kaksonen 2001, 40.) Yläkouluille ja 2. astelle suunnattu esitys valmistui juuri ennen kuin museot suljettiin koronapandemian vuoksi ja se kuvattiin näyttelytilassa pandemian pitkittyessä syksyllä 2020. Esitys oli Helsingin kaupunginmuseon ja Föreningen Drama och Teater r.f., DOT ry:n yhteistuotanto ja olin siinä mukana puvustajana.

Tutkin pro gradu tutkielmassani museoiden koululaisille tarjoamia oppimisetäkokemuksia Suomessa lähestyen aihetta *Kaikkien kallein?* -videoesityksen avulla. Aihe on erityisen ajankohtainen käsiteltävän esimerkkitapauksen teeman kannalta Ukrainassa käytävän sodan vuoksi, sillä tiedotusvälineet välittävät koululaisillekin tietoa ukrainalaisten siviilien kärsimyksistä pommitusten kohteena. Esityksen muoto digitaalisena opetuksellisena kokonaisuutena tekee tutkimuksesta ajankohtaisen museokentällä. Koronapandemia aiheutti suuren muutoksen museoiden digitaalisten sisältöjen tuottamiseen. Näin työni kohdentuu kahteen hiljattaiseen ja ajankohtaiseen kansainväliseen kriisiin suomalaisista näkökulmista.

Museot pyrkivät ylläpitämään kontaktia yleisöihin digitaalisella sisällöllä (Wollentz 2023, 12–13). Valistin aiheen osin sen ajankohtaisuuden vuoksi, mutta myös siksi, että se kiinnosti minua. Olen työskennellyt pitkään museoissa ja kulttuurihistoriallisessa miljöössä yleisöä osallistavien tapahtumien ja esityksien parissa. Halusin tutkia millaisen kokonaisuuden ja oppimiskokemuksen museossa kuvattu osallistava esitys voi tarjota kohderyhmälleen. Tarkaste-

len ja käsittelen esimerkkitapausta sekä tekijöiden että katsojien näkökulmasta, sillä molemmilla on merkitystä onnistuneeseen lopputulokseen pyrittäessä. Tässä tutkimuksessa *Kaikkein kallein?* -videoesitystä katsoivat kahdeksaluokkalaiset ja lukiolaiset luokkahuoneessa osana historian tuntia, jolle se tarjosi etävierailun museon näyttelyyn ja digitaalisen oppimisympäristön oppitunnille.

Käsittelen aluksi *Kaikkein kallein?* -esitykseen liittyviä taustoittavia seikkoja ja esittelen aiheiston, menetelmät ja tutkimuskirjallisuuden. Johdannon jälkeen luvussa kaksi esitän tutkimuksen lähtökohtia, joilla on merkitystä kokonaisuuden muodostumisessa. Kerron museoiden yleisötyön opetuksellisesta toiminnasta ja draaman ja teatterin keinojen käytöstä museotyössä. Taustoitan kohderyhmän, eli yläkoulun oppilaat ja lukion opiskelijat museokävijöinä. Tämän jälkeen käsittelen videoesitystä teorian valossa ja katsojien kannalta. Luvussa kolme käsittelee *Kaikkein kallein?* -esityksen videointiprosessia ja videoesityksen eri elementtejä; osallistavuutta, historiallisuuden ilmentämistä ja museon näyttelyn näkymistä. Luvussa neljä käsittelee videoesitystä oppilaiden ja opiskelijoiden sekä heidän opettajiensa kyselyiden vastauksien valossa. Lisäksi avaan hieman historian opetuksen tavoitteita. Lopuksi luvussa viisi kokoaa videon analyysin ja kyselytutkimuksen antia yhteen ja pohdin tapausesimerkkiä osana museoiden digitaalisen pedagogiikan kenttää.

Tutkimusongelmani on:

Millaisen museovierailun ja oppimiskokemuksen *Kaikkein kallein?* -videoesitys tarjosi oppilaille ja opiskelijoille heidän esityksestä kertomansa perusteella?

Alakysymyksilläni hahmotan *Kaikkein kallein?* -videoesitystä kokonaisuutena ja tutkin sitä, kuinka esitys välittyi oppilaille ja opiskelijoille. Kysymykset ovat:

Millä keinon osallistavia elementtejä on tuotu mukaan videoon ja millaisen kuvan videoesitys luo näyttelystä? Miten esityksen historiasta kertova tarina välittyi oppilaille sekä opiskelijoille ja mitä he oppivat? Miten oppilaat ja opettajat suhtautuivat kokonaisuuteen?

1.2 Aiempi tutkimus

Tarkastelen tässä pro gradu tutkielmassa museokontekstin näkökulmasta nuorille suunnatun osallistavan esityksen videoversiota. Tämä tuo keskusteluun museopedagogiikan ja draaman oppimiskäsitykset ja toimintatavat sekä koulujen historian opetuksen. Esityksen videomuotoon liittyy audiovisuaalisen kerronnan ja historiallisen elokuvan tutkimisen teoria.

Museossa oppimista on tutkittu paljon ja museokokemuksista löytyy runsaasti kirjallisuutta. Oppimista ja museokokemusta ovat tutkineet John H. Falk ja Lynn D. Dierking 1990-luvulta alkaen. *The Museum Experience* (1992) käsittelee museokokemusta fyysisenä, sosiaalisena ja henkilökohtaisena kokonaisuutena (Falk et al. 1992, 2–5). Teoksesta ilmestyi uusi versio *The museum experience revisited* vuonna 2012. Teos päivittää käsitteletyt teemat 2000-luvulle, katsoen museovierailua ja kokemuksen muodostumista vierailijan näkökulmasta huomioiden myös vierailijan motiivit kuten oppimisen, saapumisen museoon ja museon saavutettavuuden. (Falk et al. 2012.) Falkin ja Dierkingin kontekstuaalisessa oppimisen mallissa oppimiseen vaikuttaa myös oppijan henkilökohtainen viitekehys (Falk et al. 2000, 137). Tämä oppimisen malli antaa hyvän pohjan oppilaiden ja opiskelijoiden oppimiskokemuksia hahmotettaessa. Suomen museoliiton julkaisemassa *Museologia tänään* -kirjassa (2007) käsitellään myös museoita oppimisen paikkana ja Jyväskylän yliopiston *Museum Studies – Bridging Theory and Practice* -julkaisu (2021) käsittelee tämän päivän museotoimintaa Suomessa.

Museon opetuksellinen toiminta lukeutuu nykyisin yleisötyöhön, jonka tavoitteena on vuorovaikutteisen yleisösuhteen luominen saavutettavuus huomioiden. Yleisötyötä käsitellään Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissätiö Cuporen julkaisussa *Taide- ja kulttuurilaitosten yleisötyön muodot, laajuus ja tuloksellisuus* (2015). Yleisötyö on vielä verrattain uusi käsite, joka on otettu käyttöön 2000-luvun alussa museoissa, mutta myös yleisemmin kulttuurilaitoksien yleisölle suuntautuvan toiminnassa. Sen alle lukeutuu monenlaista yleisölle suunnattua toimintaa kokemusten helpottamisesta markkinointiin. (Sorjonen et al. 2015 11–12.) Museoiden digitaalisesta yleisötyöstä ja oppimisesta on tehty tutkimuksia ja tietoteoksia viime vuosina. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja edellä mainitun Cuporen kyselyyn perustuvasta *Kulttuurilaitosten digitaalinen yleisösuhte, Kooste selvityshankkeen tuloksista* -selvityksestä (2019) kuvastui, että käsitykset digitaalisuuden mahdollisuuksista yleisösuhteen kehittämässä olivat melko viestintäkeskeisiä vuonna 2018 (Sainio et al. 2019, 15–18). Tämän jälkeen on tapahtunut muutosta ja suurempaa tarjontaa myös digitaalisen pedagogiikan puolella. Tästä

muutoksesta tietoa tarjoaa Suomen, Ruotsin ja Viron museoiden kannalta vuonna 2023 julkaistu *Digital Pedagogy at Museums for Increased Participation and Co-creation: A Handbook for Museum Professionals* -kirja (2023), joka käsittelee digitaalisen toiminnan mahdollisuuksia ja haasteita museoissa. Kirjassa esitellään *Digital Solutions for Applied Heritage – Exploring Transnational Learning Opportunities* (jäljempänä *DiSAH*) -hanke, jonka puitteissa kehitettiin ja pilotoitiin digitaalisia välineitä hyödyntäviä museoiden opetuksellisia ohjelmia. Hankkeen tulokset antavat hyvän kuvan museoiden digitaalisen pedagogian tilasta Ruotsissa, Suomessa ja Virossa. Lisäksi hankkeessa tehty katsaus yhteiskehittämiseen soveltuviin digitaalisiin sovelluksiin ja osallistavuuteen museoissa tarjoaa tietoa *Kaikkein kallein?* -esityksen suhteuttamisesta digitaalisen pedagogiikan kenttään museoissa. (Wollentz 2023, 6–7.)

Museoiden orientaatio on muuttunut kokoelmista yleisöön, ja osallistavuudesta on tullut museokentällä suosittu toimintatapa 2000-luvulla (Viita-aho 2018, 312). Aiheesta on kirjoittanut muun muassa Nina Simons ja museopedagogi ja taidehistorioitsija Kaija Kaitavuori. Simonsin *The Participatory Museum* (2010) käsittelee yleisöä osallistavaa toimintaa laajasti esimerkkien avulla. Simonsin mukaan museovieraat ovat osallistavassa toiminnassa aktiivisia toimijoita, ja toiminta tuottaa parhaimmillaan arvoa siihen osallistujille ja museolle sekä sen yleisölle (Simons 2010, 6). Edellä mainitun Kaitavuoren (2007) mukaan osallisuusajattelu laajentaa saavutettavuusajattelua, koska tällöin pohditaan palveluiden äärelle pääsemisen lisäksi sitä, kuinka ihmiset voivat osallistua toimintaan. (Kaitavuori 2007, 291–292.) Hän on kirjoittanut niin ikään museon ja yleisön suhteesta. Kaitavuoren mukaan museoon saapuvia henkilöitä kutsutaan eri tavoin sen mukaan, mikä heidän suhteensa museoon on. Museon toimintaan osallistuvat ja museossa toimivat Kaitavuori näkee käyttäjinä ja oppimistarkoituksessa tulevat oppijoina. (Kaitavuori 2007, 289.)

Draamasta ja draamakasvatuksesta sekä soveltavasta teatterista löytyy runsaasti kotimaista tutkimuskirjallisuutta. Keskustelu draaman asemasta kouluopetuksessa on ollut vilkasta, mutta tämä keskustelu jää tutkielmani ulkopuolelle, sillä tässä tapauksessa draamaa hyödynnetään osana museon opetuksellista toimintaa. Pekka Korhosen ja Raija Airaksisen toimittamat *Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* (2005) ja *Hyvä hankaus 2.0*-artikkelijulkaisut (2014) antavat hyvän kuvan teatterilähtöisen menetelmien ja soveltavan teatterin hyödyntämisestä opetuksen ja osallistamisen keinoina Suomessa. Osallistavasta teatterista on tehty väitöskirjoja myös lähivuosina, kuten Mari Rusi-Pynnösen *Hetkestä syntynyttä – Suunnanmuutoksia ja uudenlaista otetta osallistavan teatterin*

käytäntöihin (Rusi-Pynnönen 2020). Soveltavaa / osallistavaa teatteria on tutkittu myös museoympäristössä. Sanna Asikaisen väitöskirja (2003) *Prosessidraaman kehittäminen museossa* käsittelee draaman hyödyntämistä museossa (Asikainen 2003). Wilmar Sauterin ja Marvin Carlsonin artikkelit teatteritapahtumasta ja esityksen lukemisesta *Teatteriesityksen tutkiminen* -kirjassa (2010) antavat näkökulmia nuorten *Kaikkein kallein?* -esityksen vastaanoton analysointiin.

Kaikkein kallein? -videoesitys on kouluille suunnattua opetuksellista sisältöä. Tämän vuoksi huomioin myös uusimmat perusopetuksen (2014) ja lukion (2019) opetussuunnitelmat ja niihin liittyvää tutkimusta historianopetuksen suhteen ja huomioin tapoja, joilla historian opettajat ovat opettaneet historiaa.

Oppilaat ja opiskelijat kuluttavat *Kaikkein kallein?* -esityksen videolta audiovisuaalisena videoesityksenä, jonka luomisessa hyödynnettiin myös elokuvan keinoja. Käytän siksi tutkimuksessa audiovisuaalisuuden ja historiallisen elokuvan teoriaa materiaalin analysoinnissa. Elokuvatutkija Henry Bacon käsitteli *Seitsemäs taide: elokuva ja muut taiteet* -teoksessaan (2005) elokuvaa ja muita taiteita kuvaten jälkimmäisen suhdetta elokuvaan ja ilmenemistä siinä. Hän vertaili myös teatterin ja elokuvan tyylillisiä ja muodollisia eroja sekä sitä miksi teatteriesityksen filmatisointi saattaa vaikuttaa teatterin kaltaiselta, vaikka se olisi tehty kuten elokuva. Toinen Baconin teos *Audiovisuaalisen kerronnan teoria* (2000) antaa kattavasti tietoa audiovisuaalisesta kerronnasta ja elokuvan osa-alueista. Kirjallisuustieteilijä Maria Laakson (2019) *Helsinki kuin Aleppo* -artikkeli hahmottaa sitä, kuinka virtuaalimaailman kokemuksellisuutta voi analysoida (Laakso 2019).

Kulttuurihistorioitsijat Hannu Salmi ja Rami Mähkä ovat puolestaan kirjoittaneet historiallisesta elokuvasta. Salmen *Historia ja elokuva* -kirja (1993) käsittelee historiallista elokuvaa historiallisen tutkimuksen kohteena ja historian tutkimuksen lähteenä sekä historiallisena kertomuksena. Salmi on kirjoittanut myös fiktion ja historiankirjoituksen suhteesta artikkelissaan *Fiktio ja historiankirjoitus* (2004). Mähkä on tutkinut suomalaisia sotaelokuvia historiallisina elokuvina. Mähkä (2018) käsittelee *"Jokaisen on valittava puolensa": Suomen sisällissota 2000-luvun kotimaisessa elokuvassa* -artikkelissaan sitä, kuinka suomalaiset 2000-luvun elokuvat kuvaavat Suomen vuoden 1918 sisällissodan historiallisena tapahtumana. Hän analysoi elokuvia etsien vastauksia siihen millaisia tarinoita ne kertovat sisällissodasta. Lähtökohtana artikkelissa oli, että samalla kun elokuvat heijastavat suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavia käsityksiä ja tietoja sisällissodasta, ne vaikuttavat käsityksiin siitä. (Mähkä 2018, 45.)

Vaikka tutkimuksessani ei ole kyse elokuvasta, Mähkän ja Salmen tapa käsitellä ja tutkia historiallisia elokuvia historiasta viestivinä tai kulttuuria kuvaavina teoksina tarjoaa hyvän pohjan myös *Kaikkein kallein?* -videoesityksen analysointiin.

Aihettani sivuavia, museoihin liittyviä opinnäytteitä on tehty eri aloille ja moneen tiedekuntaan. Mainitsen niistä tässä kolme, jotka liittyvät oman tutkimukseni eri näkökulmiin. Vilma Laurila (2021) käsittelee uskontotieteen pro gradu tutkielmassaan Helinä Rautavaaran museon toimimista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä. Laurila lähestyy aihetta striimattujen oppaan pitämien museokierroksien kautta (Laurila 2021). Lars Harzem (2018) selvittää ja pohtii historian ja kulttuurintutkimuksen kenttään lukeutuvassa pro gradu tutkielmassaan, kuinka tarinankerronnan interaktiivisen kerronnan keinoin voidaan välittää merkityksellinen tulkinta menneisyydestä ja millä semioottisilla ominaisuuksilla voidaan tehokkaasti välittää todenmukaisia tulkintoja menneisyydestä. Hän hyödyntää teoreettisina tapauksina Kreikan antiikin kohteista Troiaa sekä ja Ephesusta ja kontrastina The German Emigratuon Centreä. (Harzem 2019, 7.) Heljä Franssila hahmotti YAMK liiketoiminnan oppinäytetyössään Espoon modernin taiteen museo Emman valittujen kävijäprofiilien museokokemuksia ja toiveita museoiden digitaaliselle tarjonnalle digitaalisten palveluiden palvelumuotoiluprosessia varten (Franssila 2023).

1.3 Keskeiset käsitteet

Museopedagogiikka ja digitallinen pedagogiikka. Museopedagogiikalla tarkoitetaan museoiden opetustavoitteisiin tähtäävää toimintaa (Asikainen 2003, 7) ja sen avulla tarjotaan tilaisuuksia oppimiselle erilaisille kohderyhmille (Kaitavuori 2007, 286). Sen voi nähdä olevan museon ja yleisön välistä vuorovaikutusta (Forsell 2015, 243). Digitaalisella pedagogialla tarkoitetaan puolestaan sitä, kuinka digitaaliset työvälineet voivat lisätä oppimista ja saavutettavuutta palveluiden suhteen. Tämä voi olla kokonaan verkkoympäristössä tapahtuvaa tai digitaalisten välineiden hyödyntämistä museossa tai muussa fyysisessä paikassa oppimisen apuna. (Wollentz 2023, 8.) Tässä tapauksessa menetelmänä on draamaa hyödyntävä videomuotoinen esitys jonka voi nähdä etäkokemuksena, koska siinä seurataan videoesityksen tapahtumia, eikä toimita aktiivisena toimijana kuten pelissä. (Korhonen 2018, museoliitto.blogspot.com.)

Osallistavuus – osallistava teatteri. Osallistavalla tarkoitetaan johonkin mukaan ottamista. Museossa osallistavuus voi ilmetä eri tavoin; sillä voidaan parantaa yleisön kokemusta tai luoda museon näyttelyitä, mutta se voi olla myös pidempi projekti jonka tekemiseen yleisö osallistuu (Viita-aho 2018, 319, 327). Tässä tapauksessa kyseessä on *Kaikkein kallein?* -esityksen

kulkuun mukaan ottamista. Esitys edustaa soveltavaa, osallistavaa teatteria jota kutsutaan englanniksi *participatory theatre*ksi. *Participatory*-sana merkitsee sitä, että johonkin on mahdollista osallistua ja tulla mukaan (dictionary.cambridge). Tästä on kyse osallistavan teatterin muodossa, se antaa yleisölle mahdollisuuden tulla mukaan jollakin tavalla. Perinteisessä teatterissa ennakkoon harjoiteltu, valmis esitys esitetään esiintyjien toimesta ja yleisö seuraa esitystä. Osallistavassa teatterissa esitys ei toteudu kuten perinteinen teatteriesitys, vaan yleisön ja tekijöiden raja on hämäämpi ja yleisö osallistuu esitykseen tavalla tai toisella. Osallistuminen voi tapahtua jo esityksen valmisteluvaiheessa tai itse esityksessä. Osallistavaa teatteria tehdään yhteiskunnassa erilaisissa hankkeissa ja projekteissa monella saralla hyvinvointi- ja terveysalalla, koulutuslalla sekä kulttuurialalla kuten museoissa. (Ventola 2013, 93–95.)

Historiallinen fiktio ja historiallinen empatia. *Kaikkein kallein?* -esityksen tapahtumat perustuvat historiallisiin tapahtumiin, se on siten historiallinen näytelmä. Se on myös historiallista fiktiota (Salmi 2004), sillä se kertoo tapahtumista kuvitteellisten, historialliseen taustatietoon pohjautuvien 1930–1940-luvun helsinkiläisten elämänvaiheiden kautta. Esityksen henkilöhahmojen kohtaamiset ovat siis historialliseen tietoon pohjaavaa fiktiota. Historiallisella empatialla tarkoitetaan eläytymiskykyä menneisyyden ihmisten elämään. Endacottin ja Brooksien mukaan historiallisessa empatiassa on kolme ulottuvuutta: ymmärrys tarkasteltavasta historiallisesta ajanjaksosta, kyky ymmärtää ihmisen ajatuksia jossakin historiallisessa tilanteessa sekä kyky ymmärtää menneisyyden ihmisen kokemuksia omien kokemuksien kautta. (Rautanen et al. 2019, 71–72.)

Immersiivisyys. Sanalla *immersion* (engl.), tarkoitetaan johonkin asiaan uppoutumista kokonaan. Tämä uppoutuminen voi olla joko fyysistä, kuten sukellusta veteen tai vertauskuvallista, kuten täydellistä uppoutumista johonkin asiaan. (vocabulary.com.) Englanninkielisellä *immersive theatre* (suomeksi immersiivinen teatteri) termillä tarkoitetaan teatteriesitystä, jossa esitys ikään kuin ympäröi yleisön siten, että heistä tuntuu kuin he olisivat täysin kietoutuneita siihen. Tähän liittyy moniaistisuus, esityksen poikkeava, mahdollisesti laaja esitysympäristö, jossa yleisö liikkuu osallistuen esitykseen sekä esiintyjien ja yleisön välisen rajan hämärtyminen. (White 2012.) Suomeksi puhutaan sekä immersiivisyydestä ja upottavasta kokemuksesta. Immersion käsitettä on sovellettu pelien, virtuaalitodellisuuksien ja teatterin piirissä, mutta käsite juontaa juurensa kirjallisuudentutkimuksen teoriasta. Kertomuksentutkija Marie-Laure Ryanin mukaan immersio tarkoittaa ensisijaisesti lukijan suhdetta tekstin luomaan maailmaan. Tämän määritelmän mukaisesti immersio on kokemus, jossa fiktiivinen maailma synnyttää

vaikutelman itsenäisestä maailmasta. (Laakso 2019, 51.) Videopelissä immersiiivisyys tarkoittaa sitä, että pelaaja eläytyy pelin tarinan maailmaan. Tähän vaikuttavat myös pelaajan kiinnostus ja sitoutuminen peliin ja sen mekaniikkaan. (McMahan 2004, 68.)

Interaktiivinen. Englanninkielinen sana *interactive* merkitsee kykyä vuoroin toimia tai vaikuttaa toinen toisistaan (etymonline.com). Sana interaktiivinen tarkoittaa sanakirjan mukaan vuorovaikutteista (kielitoimistonsanakirja.fi). Mediatutkijoiden Erkki Huhtamon ja Sonja Kankaan mukaan interaktiivisuuden voi jakaa kolmeen ryhmään; joko ihmisen ja koneen väliseksi, ihmisten väliseksi tai koneiden väliseksi (Huhtamo & Kangas 2002, 362). Usein interaktiivisuudesta puhuttaessa viitataan ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen. Esityksessä interaktiivisuus tarkoittaa yleisön mahdollisuutta osallistua esityksen kulkuun ja vaikuttaa siihen esimerkiksi liikkumalla tai keskustelemalla.

1.4 Aineisto ja tutkimusetiikka

Tutkimuksen aineisto koostuu *Kaikkein kallein?* -videoesityksestä ja sen tekijöiden haastattelusta, joiden avulla karttui taustatietoa esityksestä ja sen videointiprosessista. Lisäksi aineistoon lukeutuu yläkoulun oppilaille ja lukion opiskelijoille ja opettajille suunnattujen kyselyiden vastauksien muodostama materiaali. Kyselyiden avulla tutkimukseen saatiin mukaan videoesityksen kohderyhmän näkemyksiä. Aineistoni tuotti kokonaisuudessaan enimmäkseen laadullista tietoa, mutta kyselytutkimuksesta kertyi myös määrällistä tietoa, jonka avulla saatiin tulkita videoesityksen osa-alueista yleisemmin muodostuneita mielipiteitä.

Audiovisuaalisena aineistona on *Kaikkein kallein?* -videoesitys, jonka kesto on noin 35 minuuttia. Se on tallennettu Vimeo -alustalle ja on katsottavista sieltä luvalla salasanalla. Esitykseen liittyi myös kirjallinen pedagoginen materiaali, joka ei noussut tässä tutkimuksessa juuriin käsittelyyn. Tutkimukseen osallistuneet ryhmät eivät juuri hyödyntäneet sitä, joten sen osalta ei syntynyt palautetta tai kokemuksia.

Kyselytutkimukset suuntautuivat oppilaille, opiskelijoille ja opettajille ja niihin vastattiin sen jälkeen, kun ryhmä oli katsonut videon. Mukana oli kahdeksaluokkalaisia Helsingistä Maunulan yhteiskoulusta (kolme ryhmää) ja Turusta Syvälahden koulusta (kaksi ryhmää) sekä lukiolasia Ulvilan lukiosta ja Kankaanpään yhteislyseosta (molemmista yksi ryhmä). Oppilas- ja opiskelijavastauksia kertyi yhteensä 97 kappaletta ja opettajien vastauksia neljä kappaletta. Kyselyihin ryhmät vastasivat helmi-maaliskuussa 2023 lukuun ottamatta yhtä ryhmää, joka

vastasi jo maaliskuussa 2022. Kyselyt tehtiin Webropol-ohjelmalla ja niihin vastattiin kyselyyn johtaneen verkkolinkin avulla. Kyselyt sisälsivät vastausvaihtoehdot tarjoavia asteikkokysymyksiä ja avoimia kysymyksiä, lisäksi muutamissa kysymyksissä kysyttiin perustelua kyllä / ei vastaukselle. Oppilaiden ja opiskelijoiden kysymykset koskivat heidän kokemuksistaan ja huomioistaan opitusta. Opettajille oli laajemmat kysymykset ja kokonaisuuden arviointi.

Haluan tässä yhteydessä kiittää lämpimästi oppilaita, opiskelijoita ja opettajia tutkimukseeni osallistumisesta. Tuotitte yhdessä arvokkaan ja ainutlaatuisen aineiston, jonka avulla kykenin analysoimaan sekä *Kaikkien kallein?* -esityksen vastaanottoa, että pohtimaan laajemmin osallistavaan museon opetukselliseen toimintaan liittyviä kysymyksiä.

Tutkimuksen haastatteluaineisto koostuu Helsingin kaupunginmuseon ja DOT r.f:n sekä Rec:n edustajien haastatteluista. Helsingin kaupunginmuseolta haastattelin museolehtoreita Anna Finnilää ja Suvi-Tuuli Waltaria. *Kaikkein kallein?* -esityksen tekijöistä DOT r.f:stä haastattelin käsikirjoittaja ja ohjaaja Anne Sandströmiä ja esiintyjä Iiris Autiota, Anna Sandströmiä sekä Elias Edströmiä. Haastattelin myös videon tekijöitä Eetu Linnankiveä ja Joonas Kosloffia Rec:stä. Kiitos myös heille tutkimukseeni osallistumisesta.

Tutkimuksen haastatteluaineistoa käytettiin haastateltavien suostumuksella tunnisteellisesti heidän asiantuntija-asemansa perusteella. Kaikilta mukana olleilta oppilaitoksilta oli haettu tutkimuslupa kyselytutkimuksen tekemiseen. Myös opettajilta ja oppilailta sekä opiskelijoilta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja yksittäisellä henkilöllä oli oikeus olla vastaamatta oppitunnilla katsottua videota käsittelevään kyselyyn. Kyselyyn vastattiin nimettömästi anonyymiteetin mahdollistavan verkkolinkin avulla, tosin vastaukset olivat yhdistettävissä oppilaitokseen. Kyselyssä ei ollut arkaluontoisia asioita sisältäviä seikkoja. Oppilaitoksilta saatua aineistoa käsiteltiin muutoin tunnisteettomasti, mutta taustakysymykset eli luokkaste ja maantieteellinen sijainti huomioitiin.

1.5 Menetelmät

Lähestyn aihetta laadullisen tapaustutkimuksen näkökulmasta. Tapaustutkimuksessa tapausta tutkimalla pyritään lisäämään ymmärrystä jostakin ilmiöstä huomioiden sen konteksti (Kallinen et al. 2021). Tässä tutkimuksessa laajempi tarkasteltava ilmiö on museoiden oppilaitoksille tarjoamat etäoppimiskokemukset Suomessa.

Aineiston keruussa hyödynsin oppilaitoksille suunnattua kyselyä sekä asiantuntijoille tehtäviä yksilö- ja ryhmähaastattelua. Menetelminä haastattelu ja kysely ovat kysyviä, niissä kysytään informanteilta aiheesta. Kyselyssä vastataan ennakolta tehtyihin kysymyksiin ja henkilökohtaisessa haastattelussa puolestaan vastataan haastattelijan esittämiin kysymyksiin. Menetelmät eroavatkin informantin toiminnassa aineistonkeruun vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Kyselyt suuntautuivat *Kaikkein kallein?* -videoesityksen katsojille eli oppilaille, opiskelijoille ja opettajille. Valitsin aineistonkeruuksi kyselyt, sillä silloin vastaajat pystyivät vastaamaan paremmin oman aikataulunsa mukaan. Kyselyissä hyödynsin avoimeen kyselypohjaan perustuvaa Webropol-ohjelmaa, jossa voi olla nähtävillä enemmän kuin yksi kysymys kerrallaan ja vastaaja pääsee vertaamaan kysymyksiä ja niihin antamiaan vastauksia. Vastaajat korjaavat vastauksiaan jälkikäteen verkkokyselyssä, joten heidän kannaltaan on parempi tehdä korjaaminen ennemmin helpoksi kuin vaikeaksi. (Selkälä 2013, 144, 117.) Webropol mahdollistaa vastauksien keräämisen ja se avustaa myös kyselyaineiston käsittelyssä kuten vastauksien ryhmittelyssä ja keskiarvojen laskemisessa.

Haastatteluaineistoa keräsin henkilöiltä, joilla oli tietoa ja kokemusta käsitellystä asiasta. Asiantuntijahaastateltavat edustivat *Kaikkein kallein?* -esityksen tekijöitä ja haastattelujen kautta hahmottui esimerkkitapaus prosessina sekä ajatuksia museoiden etäkokemuksista. Pidín haastattelutilanteen keskustelevana ja jätin tilaa haastateltavien spontaanille puheelle aiheesta. Haastattelu voidaan nähdä tutkijan aloitteesta syntyneenä keskusteluna, jolla on tietty ennalta asetettu tavoite. Lisäksi haastattelun yhteydessä oli mahdollista kysyä haasteltavalta tarkennuksia ja kiinnittää huomiota ei-kielellisiin asioihin. (Puusa 2020, 103, 106–107.) Osa haastatteluista tehtiin kasvotusten ja osa etäyhteydellä.

Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua, joka on haastattelumenetelmänä vapaa-muotoinen ja joustava. Teemahaastattelun oletuksena on, että haastateltavat ovat käyneet lävitse tai kokeneet jonkin asian. (Puusa 2020, 112–113.) Menetelmä tuo haastateltavan äänen kuuluviin ja ottaen huomioon ihmisten tulkinnat sekä heidän eri asioille antamat merkitykset keskeisinä asioina, mutta myös sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, koska sen yksi aspekti eli haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat. Haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen, ennalta valittujen teemojen mukaan. (Hirsjärvi et al. 2008, 48.) Kun osa haastattelun lähtökohdista on päätetty voi haastattelijä ohjata keskustelua ilman, että hän kontrolloi sitä kokonaan. Haastattelijalla on hyvä olla teemojen ohella mietittynä niihin liittyviä kysymyksiä, jotta haastattelu

etenee jouhevasti. Haastattelijan rooli saattaa muodostua aktiiviseksi kuuntelijaksi tai kysymysten esittäjäksi, riippuen haastateltavien vastauksista ja tavasta kertoa asioista. (Puusa 2020, 112–113.)

Tämän tutkimuksen tapauksessa kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun keskusteluaiheet, mutta en tarkkoja kysymyksiä, koska etukäteistieto voi rajata haastateltavien ajatuksia ja vaikuttaa siten haastattelun lopputulokseen supistavasti (Puusa 2020, 107). Kirjoitin kuitenkin joukon teemoihin liittyviä kysymyksiä, joita esitin tarpeen mukaan haastattelun edetessä. Lisäksi aiheen lähestyminen teemojen kautta palveli tarkoitusta, sillä keskustelut eri asiantuntijoiden kanssa poikkesivat toisistaan erilaisten asiantuntijuuksien vuoksi. Museon edustajien kanssa esiin nousivat enemmän museoon liittyvät seikat, kun taas ohjaajan kanssa keskustelu suuntautui esityksen luomiseen ja esiintyjien tiedossa oli parhaiten yleisön reaktiot ja kuvauksesta vastanneet pystyivät kertomaan tarkemmin videoinnin vaatimista asioista. Samaa asiaa katsottiin täten eri näkökulmista, mutta kaikilla oli kokemus prosessista. Kaikkien kanssa voitiin keskustella esityksen muutoksesta elävästä esityksestä digitaaliseksi sekä videoversion kokemuksellisuudesta ja projektista prosessina.

Yksilöhaastattelun ohella käytin aineiston keruussa teemahaastattelun teemoja hyödyntäviä ryhmähaastatteluita, joihin osallistuivat *Kaikkein kallein?* -esityksen näyttelijät ja Rec:n edustajat. Ryhmähaastattelussa saadaan kerralla usealta henkilöltä tietoa keskusteltavasta asiasta. Haastattelija voi suunnata kysymyksiä yksittäiselle haastateltavalle tai puhua useille osallistujille yhtä aikaa. Ryhmähaastattelua voidaan pitää keskustelunomaisena tilanteena, jossa osallistujat voivat tehdä huomioita ja kommentoida melko spontaanisti tuottaen siten monipuolista tietoa tutkittavana olevasta aiheesta. (Hirsjärvi et al. 2008, 61.) Ryhmähaastattelun tuloksena saattaa syntyä tietoa, joka saattaisi jäädä itsestänselvyytenä yksilöhaastattelun ulkopuolelle (Puusa 2020, 116). Lisäksi yhdessä aiheen ympärille kokoontuminen saattoi edesauttaa muistamaan yksityiskohtia ja muistelemaan tapahtumia. Haastatteluiden pohjalta kuvasin kuvausprosessin.

Aineiston analysoinnissa käytin lähilukua. Lähiluku on alunperin kirjallisuudentutkimukseen liitetty termi, mutta viittaa nykyisin väljästi kaikkeen huolelliseen teoksen tulkintaan (Pöysä 2010, 331). Lähiluvussa ei ole kyse vain tekstin tulkinnasta, vaan myös valokuvia, mediasisältöjä sekä esineitä voi lähilukea. Lähiluvussa teksti luetaan useaan kertaan ja prosessiin voi liittyä merkintöjen tekemistä ja muistiinpanojen kirjoittamista. Lähiluennan tulee olla valikoitua ja pohdittua, siten että huomio kiinnitetään tekstin keskeisiin piirteisiin. Lähiluentaan liittyy

aina tulkintaa, joka on aina liitoksissa tekstiin ja näkökulmaan, josta tekstiä tarkastellaan. Tekstin tulkintaa jonkin tietyn teoreettisen näkökulman kautta jäsentäen voidaan pitää teoreettisesti informoituna lähilukuna. Tällöin teorian tulee olla vain tekstistä tehtävän tulkinnan apuna. (Mt., 338–344.) Laajemmin menetelmäni voi luonnehtia laadulliseksi sisältöanalyysiksi.

Ennen analysointia ja lähilukua ryhmittelin kyselyiden vastauksia. Kyselyaineistoa käsittelin jaoteltuna oppilaisiin ja opiskelijoihin, jolloin oli mahdollista tarkastella myös mahdollisia luokka-asteiden eroja. Tarkastelin vastauksia myös sen mukaan, oliko esitys koettu kiinnostavaksi. Otin huomioon myös sen, kuinka opettajien vastaukset suhtautuivat oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksiin. Litteroitua haastatteluaineistoa tarkastelin kaikille haastatetuille yhteisten teemojen kautta kokonaisuuden hahmottamiseksi sekä valottamaan kokonaisuuden eri osien prosessin kulkua.

Käytin lähilukua myös *Kaikkein kallein?* -videoesityksen analysointiin. Hannu Salmen (1993) mukaan lähiluku tarkoittaa elokuvan suhteen mahdollisimman tarkkaa teoksen erittelyä ja elokuvakielen purkamista. Elokvasta voi purkaa sen kerronnallisen rakenteen segmentteihin ja käsitellä kokonaisuutta niistä käsin. Segmentti on itsenäinen kerronnallinen elementti ja ajallisesti ja paikallisesti yhtenäinen kokonaisuus. Jaottelu helpottaa elokuvan analyysiä ja antaa mahdollisuuden viitata segmentointiin ajallisen viittauksen sijaan lähdemateriaalina. (Salmi 1993, 143–144.) Rami Mähkä käytti menetelmänä lähilukua elokuvatekstien tarkkaan yksityiskohtien analysointiin tutkiessaan Suomen sisällissotaan sijoittuvia elokuvia. Hän ei analysoinut elokuvia taiteellisina teksteinä, vaan lähiluki niitä suhteessa siihen, kuinka ne ovat vuorovaikutuksessa Suomen sisällissotaan historiallisena tapahtumana. (Mähkä 2018, 46.) Käsitteelin *Kaikkein kallein?* -videoesitystä segmenttien sijaan esityksen eri näyttelytiloissa tapahtuvina kohtauksina, koska ne muodostivat luonnolliset kerronnalliset ja ajalliset kokonaisuudet. Samalla ne muodostivat luonnollisen viittaustavan aineistoon. Lisäksi huomioin siirtymät näyttelysalista ja kohtauksesta toiseen. Katsoin videota tarkasti muistiinpanoja tehden ja otin kuvakaappaukset kohtauksien aluista ja muista merkittävistä asioista sanallisia muistiinpanoja tukemaan.

Salmen mukaan tarkempaa lähilukua varten kohtauksen voi purkaa kuva kovalta eräänlaisen partituurin muotoon jakamalla muistiinpanot teoksesta sarakkeisiin, joihin kirjataan sisältö, kesto sekä dialogi, musiikki ja efektit. Taulukon avulla pystyy erittelemään kuvan ja äänen yhteispelin ja ymmärtämään auditiivisten ja visuaalisten leikkauskohtien kytkennät. (Salmi

1993, 144.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä tarkkailtavia asioita oli useita, joten oli paikallaan tehdä lähiluentaa taulukon muodossa. Taulukon (Taulukko 1.) sektorit muodostin tavoiteltujen tietosisältöjen mukaan. Kirjasin taulukon muodossa muistiinpanot seuraavista seikoista: Museon näyttelyn ja esineiden näkyminen sekä viittaukset niihin, kerrotut historian aiheet, muutokset hahmoissa ja kerronnan tyyli, käytetyt kuvakoot sekä äänet ja efektit. Elokuvatekstin lukemisen ohella on tärkeää selvittää, miten elokuva suhteutuu sen perustana olevaan tekstiin kuten näytelmään tai käsikirjoitukseen (Salmi 1993, 144). Vertasin videoversiota myös alkuperäiseen näytelmätekstiin (Sandström A. 2020) ja tekijöiden haastattelut antoivat tietoa videon suhteutumisesta museossa olleeseen esitykseen.

Taulukko 1. Ote *Kaikkein kallein?* -videoesityksen lähiluvusta kertyneiden muistiinpanojen kirjaamisesta taulukon muotoon.

Näyttelyn näkyminen	Historia	Hahmot ja kerronta	Kuvakoot & siirtyminen	Ääni & efekti
1. kohtaus: Pommisuojassa	Aika: 30.11.1939			
Taustalla hämärä sali, jossa patsaita ja tyhjiä tau-lukehyksiä ja valokuvia ja iso puiden säilytyslaa-tikko	Sota on alkanut, elämää kaupun-gissa pommitusten keskellä, peruuntu-neet olympialaiset	Sven, Karin ja Vuokko, talvivaatteet. Vuokko ja Sven suora puhe, muuten dialogia	Aloitus laajakuvalla Ka-rinista ja Svenistä, Vuokko saapuu kuvaan. Dialogissa / puhuttelussa puolikuvaa ja puolilähiku-vaa. Lopussa kokokuva kame-ra seuraa Sveniä, lopuksi himmennys mustaan.	Hälytysääni, pom-min räjähdys ja kameran tärinä vaaraohimerkki Tekstititys
2. Kohtaus: Fazerin kahvila	Aika: 14.3.1940			
Pienempi näyttelysali, kul-massa näkyy rintakuvia hyllyllä ja mustavalkoisia valokuvia sinisellä sei-nällä. Lisäksi lavasteena pieni pöytä, radio ja kaksi tuolia. Rekvisiitta kirje ja vanha valokuva.	Välirauha, rintama-tilanne sotalapset, evaku-oinnit saksalaiset tiedonkulku ja val-vonta, korvikkeet ja tanssikielto	Vuokko ja Karin vaat-teet ovat vaihtuneet. Vuokolla esiiliina. Svenillä muutos asussa myös, sisä-vaatteet, lakki Dialogi	Alkaa lähikuvalla radiosta, laajakuvaan salin nur-kasta. Dialogissa puoli-kuva ja lähikuva. Lähiku-vat rekvisiitta kirjeestä ja valokuvasta. Sven ote-taan väliillä mukaan ku-vaan kuva-alan ulkopuo-lelta. Lopussa kokokuva, Vuokko ja Karin tanssivat kohti ovea, leikkaantuu sitten muistiinpanoja kirjo-ritvaan Sveniin ja sitten mustaan.	Päivämäärä kuvan ylälaidassa Mannerheimin päivä käsky "ra-diolähetys" saksalaista mars-simusiikkia, Säkki-järven-polkka

2 Lähtökohdat *Kaikkein kallein?* -esitykselle

Museo on yleishyödyllinen, yleisölle avoin ja saavuttava instituutio, joka tarjoaa monipuolisia oppimisen kokemuksia (icomfinland.fi) edistäen opetusta ja kasvatusta tehden yleisötyötä (finlex.fi). Kaitavuoren (2007) mukaan yleisötyössä museota ajatellaan kokonaisvaltaisesti hahmottaen museokäynnin prosessi kävijän kokonaiskokemus huomioiden. Falkin ja Dierkin- gin näkemys museokokemuksen jakautumisesta sosiaaliseen, henkilökohtaiseen ja fyysiseen viitekehukseen korostaa kokonaisvaltaista museokokemusta. Tämä näkökulma voidaan nähdä myös museotyön asiakaslähtöisyydeksi. (Kaitavuori 2007, 286–288.) Laajassa mittakaavassa yleisötyö sisältää niin näyttelysuunnittelun, markkinoinnin kuin asiakaspalvelun eri kanavissa. Sen tavoitteena on myös kävijämäärän kasvattaminen, uusien yleisöjen löytäminen ja olemassa olevien yleisöjen sitouttaminen (Sorjonen et al. 2015 15–16). Museon yleisötyön tavoitteisiin lukeutuu myös oppimisen ja kokemuksen muotojen tukeminen (valokuvataiteenmuseo.fi) Yleisötyön muotoja ovat mm. opastukset, työpajat ja tapahtumapäivät sekä yleisölle tarjottava lisäinformaatio (Kaitavuori 2007, 286) että draaman käyttö ja pelillisuus (Forssell 2015, 243).

Museoiden digitaalisten pedagogisten ohjelmien tuottamien otti nopean harppauksen, kun museot suljettiin koronapandemian vuoksi ja museot pyrkivät luomaan digitaalista sisältöä ylläpitääkseen kontaktia yleisöihin. Useimmiten museot muuttivat normaalisti paikan päällä tapahtuvia tapahtumia kuten opastuksia digitaalisiksi. (Wollentz 2023, 12–13.) Helsingin kaupunginmuseo teki digitaalista sisältöä, kuten videoita *Lasten kaupunki* -näyttelyyn sekä etäopastuksia koululaisille 3D-kuvien avulla Ruiskumestarin taloon. *Mieliala 1939–1945*-näyttelyyn suunnitellut luennot pidettiin etäluentoina ja tehtiin podcasteja sekä kerättiin yleisöltä poikkeusaikaan liittyviä päiväkirjamaisia mietteitä, jotka koottiin osaksi näyttelyä museon jälleen auettua. Lisäksi *Kaikkein kallein?* -esitys kuvattiin koululaisten käyttöön. (Finnilä, haastattelu 18.1.2022.) Maailmansotien aikaa käsiteltiin draaman keinoja hyödyntäen myös *DiSAH* -hankkeessa (2021) tehdyssä Suomen, Ruotsin ja Viron yhteisessä kahdeksaluokkalaisten suunnatussa aikamatkassa, jossa yhdistyivät maiden koulujen ryhmätapaamiset verkossa ja museoissa paikan päällä toteutetut näyttelijöiden ohjaamat aikamatkat. (Wollentz 2023, 35–37.) Tässä luvussa kerron tutkimukseni tapausesimerkin *Kaikkein kallein?* -esityksen lähtökohdista. Hahmotan museota oppimisen paikkana ja draaman hyödyntämistä osallistavassa museotyössä. Taustoitan myös tapausesimerkkini kohderyhmän.

2.1 Toiminnallista oppimista museoympäristössä

Opetus on ollut tärkeä osa museotoimintaa niin pitkään, kun on ollut julkisia museoita (Hein 1998, 3). Museopedagogiikan työmaana on oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen erilaisille yleisöryhmille (Kaitavuori 2007, 286). Museoissa sovelletaan nykyisin yleisesti konstruktivistista oppimiskäsitystä (Levanto 2010, 105), jonka perusajatuksen mukaan tiedonmuodostus on monivaiheinen prosessi (Haapalainen 2007, 327). Oppija rakentaa itse aktiivisesti tietoa ja merkityksiä, joiden rakentamisen nähdään olevan oppimista. Päähuomio keskitetään oppimistilanteessa oppijaan, joka pyritään näkemään kokonaisvaltaisesti psyykkisine, fyysisine ja sosiaalisine ulottuvuuksineen. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 303, 314). Lisäksi toiminnassa rohkaistaan vuorovaikutukseen sekä kokoelmien että muiden museokävijöiden ja henkilökunnan kanssa (Levanto 2010, 105). Museokontekstissa tekemällä oppimisen rinnalle voi nostaa ajatuksen tutkivasta oppimisesta (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 313).

Nykyisin museoissa korostetaan kävijöiden omaa toiminnallisuutta. Museon tehtävänä on tarjota tietoa ja elämyksiä sekä puitteet vierailulle ja kannustaa tulijaa vierailunsa yksilölliseksi toimijaksi. Lisäksi huomioidaan sitä, kuinka yleisö voi osallistua toimintaan. (Kaitavuori 2007, 286, 291–292.) Osallistavaa toimintaa voi olla projekti, jossa yleisön edustajat ovat luomassa sisältöä (Simons 2010, 6) mutta se voi olla yleisön kokemusta syventämään tarkoitettu tapahtuma kuten työpaja tai *Kaikkein kallein?* -esitys, johon yleisö osallistuu vierailullaan (Viita-aho 2018, 319, 327). Oppimisen näkökulmasta museoiden elämyksellisten palveluiden pääasiallisena tehtävänä on tunteisiin vetoamalla edesauttaa reagoitua asioihin ja haastaa tulkitsemaan museon tarjoamaa tietoa. Niillä voidaan synnyttää vahvoja muistijälkiä, jolloin oppimisen edellytykset ovat paremmat. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 315).

Museo on informaali oppimisympäristö. Sillä on opetuksellinen ulottuvuus mutta sen pääasiallinen tehtävä ei ole opettaminen. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 301.) *Kaikkein kallein?* -esityksen oppimisympäristön muodosti Hakasalmen huvilalla ollut *Mieliala1939–1945*-näyttely (18.10.2019–30.8.2020). Näyttely perustui edelleen suljetulle, sota-ajan salaiselle mielialatiedustelun arkistolle, josta vain osa on säästynyt. Arkisto koostui raportointityöhön rekrytoitujen tavallisten suomalaisten keräämistä kaupunkilaisten mielialoista ja huhuista. Tietoja kerättiin arkisista tilanteista ja ne välitettiin sodan johdolle antamaan kuvaa siviilien mielenmaisemasta. Arkistoa poltettiin syksyllä 1944, mutta osa siitä haudattiin maahan Mäntyharjulle. Tämä pelastunut osa konservoitiin 50 vuotta myöhemmin Kansallisarkistossa. Hakasal-

men huvilassa näyttelyn teemat kertoivat Helsingin evakuoitien vaikutuksesta ihmisten mielialoihin sekä siihen, miten pommituksiin varauduttiin ja kuinka ne vaikuttivat kaupunkilaisten elämään. Näyttelyn kuraattorina toimi Anna Kortelainen ja näyttelyarkkitehtina Minna Santakari. (hakasalmenhuvila.fi/nayttelyt/mieliala-helsinki-1939-45.) Näyttelyn interiööri välittyi myös *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä, joka muodostaa digitaalisen oppimisympäristön.

Oppimisympäristöajatuksessa museo ja sen tarjonta ovat erilaisten oppimiskokemusten lähteenä ja oppimistavoite määräytyy oppijasta käsin. Oppimiseksi nähdään kaikki ihmisessä tapahtuva ajattelun ja ymmärryksen muutos, ei vain ennalta määriteltyjen tietojen tai asioiden omaksuminen. Näin ollen kaikki museossa tapahtuvat kokemukset ja elämykset lukeutuvat oppimisympäristöajatukseseen. Oppiminen on omaehtoista, se voi olla tavoitteellista mutta myös suunnitelmatonta. Museo sopii tällaiseen oppimiseen, sillä kävijä voi rakentaa näkökulmansa liikkuen näyttelysaleissa oman aikataulunsa mukaan. Oppimisen käsitteen ohella käytetäänkin tulkinnan käsitettä kuvattaessa erityisesti taiteen parissa tapahtuvaa oppimista ja kokemista. (Kaitavuori 2009, 281.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksen suhteen katsojan oppimisessa saattaa olla tavoitteellisuutta, koska esitys katsotaan historian oppitunnilla, mutta kaikilla on vapaus tehdä esityksestä oma tulkintansa.

Tärkeitä oppimisympäristön suunnittelun ja toiminnan alueita ovat motivaation synnyttäminen ja oppimista ohjaavien ärsykkeiden rakentaminen. Museopedagogi Lisa Robertsin mukaan museossa motivaation lähteitä ovat kokemus, viihdyttävyys ja voimaantuminen. Kokeellisuus viittaa erilaisiin kokemuksen ja reagoinnin tapoihin. Viihdyttävät elementit oppimisen välineinä muovaavat oppimisprosessin kävijöitä viihdyttävään muotoon. Voimaantumisella kannustetaan kävijöitä ajattelemaan ja puhumaan heille merkityksellisellä tavalla. (Malmisalo-Lentsu et al. 2007, 301–302.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä historia esitetään havainnollistavan tarinan muodossa erilaisia näkökulmia huomioiden. Katsoja voi oppia sodanajan siviilien elämästä ja kytkeä käsitellyt asiat oppitunnilla opittuun, koska tarinassa huomioidaan myös yleisesti koulujen historian opetuksessa huomioitua sodan tapahtumien kannalta keskeiset asiat. Esityksen jälkeen käytävä reflektioiva keskustelu puolestaan tarjoaa tilaisuuden käsitellä esityksen herättämiä ajatuksia ja tunteita.

Eilen Hooper-Greenhill korostaa motivaation rakentuvan enemmän tunnepitoisella alueella. Hänen mukaansa vieraille olisi tärkeää antaa mahdollisuus muodostaa emotionaalisia ja mielikuvituksellisia linkkejä menneisyyteen. Oppiminen on tehokkaampaa, jos se on hauskaa ja

tarjoaa tilaisuuksia käyttää mielikuvitusta ja tunteita. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 302.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksen tarinamaailma voi tarjota mielikuvituksellisen linkin sodan ajan Helsinkiin kertoessaan historiasta henkilöhahmojen kautta. Vaikeissa olosuhteissa elävät hahmot voivat vedota myös katsojan tunteisiin herättäen myös empatiaa.

Museovierailu jäsentyy kävijälle kokonaisuutena sekä museossa että digitaalisesti. Museoiden digitaalinen yleisötyö ei vertaudu vain toisten museoiden tarjontaan vaan myös kaupallisiin, viihteellisiin sisältöihin. Museopedagogian tavoitteiden asettelu digitaalisten sisältöjen suhteen yhdistetään *eduntainmentiin*. (Haapalainen 2004, 116–117, 122.) Termi tulee sanoista *education* (kasvatus) ja *entertainment* (viihde). Niin kutsuttu klassinen *eduntainment* on yhdistelmä kasvatusta ja viihdettä ilman teknisiä laitteita ja nykyaikaisessa *eduntainmentissa* (*contemporary eduntainment*) hyödynnetään teknologiaa viihteellisen ja opettavaisen sisällön tuottamiseen. (Komarac 2019, 162–163.) Suomeksi voidaan puhua opetusviihteestä. Pyrkimyksenä on viihdyttää yleisöjä samalla, kun museo on opettavainen (Haapalainen 2004, 123). Viihdyttävällä sisällöllä voidaan tavoittaa uusia yleisöjä ja nuoria.

2.2 Draama oppimisen ja osallistavan museotyön välineenä

Helsingin kaupunginmuseo on hyödyntänyt draaman ja teatterin keinoja jo 1990-luvulla (Finnilä 2004). Kaupunginmuseo halusi kertoa nuorille *Mieliala 1939–1945*-näyttelyn teemoista elämyksellisemmin osallistavalla esityksellä, koska tavoitteena oli myös synnyttää empatiaa menneisyyden ihmisiä ja evakkoja kohtaan (Waltari, haastattelu 22.2.2022). *Kaikkein kallein?* -esityksen toteutti soveltavaan teatteriin erikoistunut DOT r.f. Museoiden yleisösuhdetta rakennetaan nykyisin myös muiden osaajien kuin perinteisten museoammattilasten avulla (Levanto 2010, 105). Teatteri-ilmaisun ohjaajien (ammattikorkeakoulu) ja draamakasvattajien (yliopisto) koulutus aloitettiin 1990-luvulla Suomessa (Ventola 2013, 78). Koulutukset ovat tuoneet alan ammattilaisia museoiden yleisötyötä tekemään. Myös *Kaikkein kallein?* -esityksen näyttelijöillä oli draamapedagogista koulutusta.

Draamaopastuksissa hyödynnetään pedagogisena keinona draamaa, joka mahdollistaa abstraktien käsitteiden käsittelyn konkreettisesta lähtökohdasta. Draaman oppimiskäsitys pohjaa kokemukselliselle oppimiselle, jonka hahmottelijaksi kasvatusteoreetikko John Dewey (1859–1952) tunnetaan. Hän painotti toiminnan merkitystä ja tekemällä oppimista, nähden oppimisen ongelmanratkaisun prosessina ja ihmisen aktiivisena toimijana joka reflektoinnin kautta arvioi ja uudistaa aikaisempia käsityksiään. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 307, 311). Kon-

struktiivinen oppimiskäsitys on mainittu usein draaman yhteydessä. Tällöin osallistujan näh-
dään luovan oman merkityksensä asioihin testaamalla asettamiaan hypoteeseja. (Asikainen
2003, 37.) Draamapedagogiikan yleisiä toimintamuotoja ovat leikit, pelit, tarinat, keskustelu,
tutkiminen sekä näytteleminen ja taiteellinen ilmaisu. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 307.)

Draama on käytännöllistä toimintaa, joka vetoaa ajatteluun ja tunteisiin (Asikainen 2003, 38).
Draamassa omakohtaiset kokemukset ja niiden havainnollistaminen ovat tärkeässä asemassa.
Fiktiossa roolihahmona työskentely antaa kuvittelun avulla mahdollisuuden pohtia sitä, miten
ihmiset ovat toimineet. Draaman tavoitteena on ymmärryksen kasvu ja siten muutoksien syn-
nyttäminen tavoissa ajatella ja tuntea. Se sopii opetusmenetelmäksi, kun pyrkimyksenä on ih-
miskokemuksen ymmärtäminen. Se sopii luontevasti historian opettamiseen yhdistäessään
historian tosiseikat ja draaman kuvitteellisen maailman. (Kaksonen 2001, 37–38, 40.) *Kaik-
kein kallein?* -esityksen tavoitteena oli kertoa historiatietoa elämyksellisellä tavalla yleisöä
osallistaen samalla historiallisista empatiaa herättäen. Museot pyrkivät myös aktivoimaan tun-
teita ja kannustamaan ajatusten vaihtoon toiminallisuuden ja elämyksellisyyden avulla (Mal-
minsalo-Lentsu et al. 2009, 315). Osallistavan *Kaikkein kallein?* -esityksen jälkeen pidettiin
näyttelijöiden ohjaama työpaja, jossa keskusteltiin reflektoiden esityksen teemoista, joista
syntyikin yleisesti aktiivista keskustelua (Autio, haastattelu 21.2.2022). Videoesityksen jäl-
keen keskustelu käydään opettajan johdolla. Opettaja voi halutessaan hyödyntää videoesityk-
seen liittyviä tehtäviä ja virikemateriaalia esityksen alustamiseen ja teemojen purkuun.

Ventolan mukaan soveltava teatteri on pikkuhiljaa eriytynyt draamapedagogiikasta (Ventola
2013, 87–88). Soveltava teatteri (engl. *applied theatre*) otettiin sateenvarjokäsitteeksi erilaisil-
le osallistavan teatterin muodoille 1990-luvulla samalla erottaen sen opetus- ja kasvatustyö-
hön sijoittuvasta draamakasvatuksesta. Soveltavan teatterin kasvatuksellinen muoto pitää ym-
märtää laajassa merkityksessä. Sitä voisi kuvata sanoilla oppiminen ja ymmärryksen lisäänty-
minen. (Korhonen 2014, 21–22.) Soveltavan teatterin rinnalla käytetään käsitettä osallistava
teatteri. Osallistava viittaa ryhmän yhdessä tekemään esteettiseen prosessiin, jossa kaikki läs-
näolijat osallistuvat kokonaisuuden tekemiseen. (Rusi-Pyykkönen 2020, 34, 36.)

Soile Rusanen (2005) jäsentää osallistavan teatterin muotoja ottaen lähtökohdaksi tavoitteet,
joihin osallistavalla teatterilla pyritään jakaen sen kasvatukselliseen, yhteisölliseen ja tera-
peuttiseen genreen. Jako on kuitenkin tulkinnanvarainen ja käytännössä eri genrejen työtapoja
sovelletaan myös toisissa muodoissa tarpeen mukaan. Osallistavan teatterin muodoille on yh-

teistä teatterin keinojen käyttäminen ja teatterillisten toimintatapojen hyödyntäminen yhteisöllisessä työskentelyssä. Osallistavan teatterin kentän toisessa ääripäässä ovat muodot, joissa kaikki osallistuvat prosessiin ja varsinaista yleisöä ei ole. Toisessa laidassa ovat esitykset, joissa yleisö on katsojan roolissa, mutta esitykseen osallistutaan kommentein. (Rusanen 2005, 24.) *Kaikkein kallein?* -esitys on juonellinen esitys, johon yleisö osallistuu.

Esityksessä osallistujat otettiin mukaan esitykseen ja heille annettiin kollektiivinen rooli. He olivat sodanajan siviilejä ja yleisö vaikutti siihen millainen esityksestä tuli. Näyttelytila ja esiintyjien epookkipuvustus antoivat viitteitä historiasta ja kiinnekohtia siihen. Henkilöhahmot puolestaan kuljettivat osallistujat tarinan avulla menneisyyden tapahtumiin. Kokemus museossa oli moniaistinen ja esityksen interaktiivisuus ja osallistavuus olivat osaltaan luomassa kokemuksen immersiiivisyyttä. *Kaikkein kallein?* -esitys oli myös museon opetuksellisesta ohjelmaa, jonka avulla kerrottiin historiasta elävästi ja ajatuksia herättäen.

2.3 Yläkoululaiset ja lukiolaiset kohderyhmänä

Koululaisryhmiä vieraili suomalaisissa museoissa jo varhain, Ateneumin kävijöinä heitä löytyy jo 1890-luvulta. Mutta vasta 1960-luvulla heistä tuli varsinaisia museoiden asiakkaita. Sitä ennen vanhemmat ja opettajat olivat olleet aktiivinen osapuoli ja museo vain ympäristön tarjoaja. Suomalainen museolaitos on ollut varhaisista ajoistaan lähtien kiinnostunut nuoremista lapsista museokävijöinä ja koululaisten suhteen on yleisesti tarkoitettu koulujen alaluokilla tai keskivaiheessa olleita oppilaita. Nuorisosta museon kävijöinä on alettu puhumaan vasta myöhemmin. 2000-luvun puolella juuri nuorille on haluttu tarjota kulttuurielämyksiä niin museoissa kuin teattereissa. (Levanto 2010, 101–104.) Tästä hyvä esimerkki on Taidetestaajat, joka käynnistyi vuonna 2017 Suomen Kulttuurirahaston aloitteesta. Kulttuurikasvatusohjelma vie Suomen kahdeksaluokkalaiset opettajineen vuosittain yhteen tai kahteen taidekohteeseen vierailulle, joiden osallistumismaksut ja matkakulut katetaan hankkeen rahoituksesta. Vierailun kohteena voi olla teatteri, sirkus, konsertti tai taidenäyttely. (taidetestaajat.fi) Nykyisin monilla museoilla on erityisesti oppilaitoksille suunnattua toimintaa. *Kaikkein kallein?* -esitys on hyvä esimerkki nuorille suunnatusta museoiden opetuksellisesta ohjelmasta, joka päätettiin tarjota oppilaitosten käyttöön myös digitaalisesti museovierailuiden vaikeutessa koronapandemian pitkittyessä. Tutkimukseni puolestaan hahmotti tietoa nuorten etävierailun kokemuksista.

Nina Simons lähestyy museovieraiden segmentointia vierailijaprofiilien näkökulmasta. Museo voi luoda profiileja, joiden avulla voidaan tarjota räätälöityä sisältöä vieraille. Nämä profiilit

perustuvat siihen, mitä museossa on tarjolla ja millaisia kokemuksia sieltä voi saada. (Simons 2010, 42.) Tutkimukseni *Kaikkein kallein?* -esityksessä oli mahdollista tarjota moniaistinen kokemus museoympäristössä tutustuen Helsingin historiaan sota-aikana siviilin näkökulmasta. Simonsin mukaan onnistunut persoonallinen profiili saavuttaa kolme tavoitetta. Se muodostaa kokemuksen siten, että vierailija tuntee itsensä arvostetuksi tarjoten tilaisuuden syventää kiinnostuksen kohteita ja tarttua haastaviin ja vieraisiin mahdollisuuksiin. (Simons 2010, 43.) *Kaikkein kallein?* -esityksessä persoonallisen profiilin sijaan pohdittiin nuoria kollektiivisesti ryhmänä ja sitä, millaista sisältöä oppilaitoksien puitteisiin on hyvä tarjota.

Kaikkein kallein? -esityksen kohderyhmä määräytyi sen mukaan, että esitys haluttiin suunnata yläkouluille ja toiselle asteelle. Kohderyhmän edustajat ovat siten nuoria, iältään 13–18-vuotiaita. Oppilaiden ja opiskelijoiden ollessa kohderyhmänä vaikuttaa ohjelman suunnitteluun myös se, että kokonaisuuden tulisi olla hyödyllinen oppimisen kannalta ja sopia koulun arkeen. Opetussuunnitelmat toimivat Suomessa opettajan pedagogisina työkaluina ja hallinnollisina asiakirjoina, jotka heijastelevat opetuksen taustalla vaikuttavia arvoja (Marti et al. 2020, 77). Näin ollen ohjelmaa suunniteltaessa on hyvä tutustua myös opintosuunnitelmiin.

Museopedagogisessa työssä kohderyhmäajattelun taustalla on tietoisuus ihmisten erilaisista oppimistyyleistä ja tarpeista. Koska jokaista kävijää ei voi erikseen huomioida yksittäistapauksena, luodaan ryhmittelyä sen mukaan, kuinka tietyt piirteet määrittävät ihmisten tarpeita ja käyttäytymistä ja huomioidaan näin kävijöiden viitekehysten ominaisuuksia. Ikään perustuva ryhmittely on tyypillinen tapa, mutta jaottelua voidaan tehdä myös oppimistyylien tai museossa käyntitiheyden mukaan. Kohderyhmittelyn tavoite on hyvä ja sen avulla voidaan soveltaa palveluita ja ohjelmaa erilaisille ihmistyypeille. (Kaitavuori 2007, 289–290.)

Ryhmittelyn kautta kävijöiden kohtaamisen heikko lenkki on kuitenkin se, että kaikki ryhmät koostuvat mieltymyksiltään erilaisista persoonista. Toisinaan voi käydä niin, että tiettyjen piirteiden vuoksi johonkin ryhmään sijoitettu henkilö ei koekaan ohjelmaa omakseen. (Kaitavuori 2007, 289–290.) Tämä pätee myös oppilas- ja opiskelijaryhmään. John Falk nostaa esiin, että henkilöllä voi olla erilainen näkemys vierailusta ja sen tarpeista riippuen siitä, minkä vuoksi ja missä roolissa henkilö menee museoon (Falk J, 2013). *Kaikkein kallein?* -esityksen kohderyhmän edustajat tekevät vierailun oppijoina, joiden tavoite on oppia historiaa ja heidän opettajansa puolestaan toimii ryhmän johtajana. Myöskään teatteriesityksen sanomaa ei osoiteta nimettömälle kuluttajalle (Sauter 2010, 19). Umberto Econ mallilukijan, eli kirjan

oletetun lukijan esimerkkiä seuraten Marco de Marinis puhuu teatteriesityksen mallikatsojasta, jonka paikkaa pitää ohjaaja muokaten esitystä sen mukaan, kuinka katsojan odotetaan suhtautuvan (Carlson 2010, 66–67). *Kaikkein kallein?* -esitystä kutsuttiin seuraamaan nuorista koostuva koeyleisö esityksen valmistusvaiheessa (Sandström, haastattelu 21.1.2023).

Heinonen ja Lahti pohtivat *Museologian perusteet* (1988) kirjassaan nuoria museovieraina. Heidän mukaansa museoiden on ollut vaikea tavoittaa nuorisoa, joiden asenteet ja tavat ovat itsekkeskeisiä ja samalla ryhmäsidonnaisia. He peräänkuuluttavat sitä, että museoiden tulisi lähteä liikkeelle nuorten sosiaalisesta yhdessäolosta onnistuakseen opetustoiminnassa. (Heinonen et al. 1988, 241.) *Kaikkein kallein?* -esityksen kohderyhmän edustajat lukeutuvat Z-sukupolveen, joka niputetaan usein yhteen Y-sukupolven kanssa, jota Don Tapscott kutsuu nettisukupolveksi (Tiennari et al. 2011).

Tapscotin (2010) mukaan nettisukupolvi haluaa vapautta tekemisessä ja ilmaisussa. Asioiden tekeminen omanlaisekseen on heille tärkeää samoin kuin viihtyminen niin oppilaitoksessa kuin sosiaalisissa tilanteissa. He suhtautuvat asioihin tutkivasti kiinnittäen huomiota eettisyyteen ja avoimuuteen. He ovat yhteistyön ja innovoinnin sukupolvi. (Tapscott 2010, 49–50.) Z-sukupolven edustajat ovat diginatiiveja, he ovat kasvaneet digitaalisen väkisen aikakaudella ja tottuneet käyttämään niitä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Myös tämä seikka tulee huomioida museoiden opetuksellista toimintaa suunnitellessa, jos museot haluavat pysyä relevantteina vierailukohteina nuorille. (Wollentz 2023, 20.) Se, että on syntynyt tietokoneiden aikakaudella, ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että toimii suvereenisti tietokoneiden kanssa ja osaa luoda itse sisältöä verkkoon.

Tietotekninen taidokkuus on liitetty diginatiivi-terminiin 2000-luvun alun kansainomaisissa käsitelyissä. Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian professorin Kirsti Longan mukaan noin puolet nuorista ovat tietotekniikan kuluttajia ja taidoiltaan peruskäyttäjiä (vuonna 2017). Pelaajia, joista osa osaa koodata on noin neljännes ja noin joka kymmenes osaa luoda uutta, kuten tehdä videoita Youtubeen. Nuoret kuitenkin kokeilevat reippaammin ja ennakkoluulottomasti laitteita, toisin kuin vanhemmat tietotekniikkaan tottumattomat sukupolvet. (Vallinkoski A, 2017.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksen suhteen ei tarvittu erityisiä tietoteknisiä taitoja, vaan se tarjoisi opetuksellista sisältöä nuorille tutussa videomuodossa. Videoesityksen seuraaminen ei myöskään edellyttänyt kouluta erityisiä teknisiä laitteita.

3 Näyttelysalista kameran kuvakulmaan

”Se oli tavallaan mielenkiintoinen hybridi, se ei ollut pelkästään tallenne ja näytelmän taltiointi, mutta se ei myöskään ollut varsinaisesti mikään elokuva. Siinä mietittiin katsojaa ja haluttiin saada ikään kuin museokokemus ja interaktiivisuus mukaan kuin se olisi ollut normaalistikin museossa.” Jonas Kosloff (Kosloff, haastattelu 3.3.2022.)

Henry Baconin (2005) mukaan taiteiden välinen vuorovaikutus on kasvanut viimeistään mekaanisen reproduktion ja massaviihteen aikakaudella niin paljon, että teatterin ja elokuvan kaltaisten hybriditaidemuotojen välille ei voi kuvitella löytyvät oleellisia eroja. Luokittelussa kyse voi olla siitä, että elokuvallisuudella ja teatterimaisuudella määritellään olevan niille enemmän tai vähemmän tyypillisiä piirteitä, jotka vastaavat intuitiotamme taiteiden omimmista ilmaisumuodosta. Teatterimaisista keinoista useimmat ovat sovellettavissa elokuvaan ja monilla elokuvallisina pidetyille keinoille on löydettävissä esikuvat 1800-luvun teatterista. (Bacon 2005, 46.) Nykyisin teatterissa käytetään myös liikkuvaa kuvaa esityksen kerronnan osana. *Kaikkein kallein?* -videoesitys nojasi pitkälti näyttelijäntyöhön. Esityksen lähtökohdat ja pyrkimys kokemuksellisuuden säilymiselle videossa asettivat tavoitteita kuvauksille.

Näyttämöfilmatisointeja voidaan luokitella sen mukaan, missä määrin ne pitäytyvät näyttämöversiossa tai teatterimaisessa tavassa sovittaa näytelmä elokuva- tai televisioilmaisuun. Näitä ovat elokuvat tai televisio-ohjelmat, jotka ovat selkeästi ja peittelemättä teatteriesityksen talenteita, vaikka niissä hyödynnetään useammalla kameralla tallennettuja vaihtelevia kuvakulmia. Siirrännäisellä puolestaan tarkoitetaan näyttöesitystä, joka on kuvattu studiossa, mahdollisesti osin uusissa lavasteissa mutta alkuperäinen konsepti säilyttäen. Näytelmistä voidaan tehdä myös erilaisia sovituksia, joissa teatterimaiset ja elokuvalliset keinot ovat vuorovaikutuksessa. (Bacon 2005, 56.) Tutkivan teatterityön keskuksen määritelmän mukaan esitysvideossa tallennetaan esitys mahdollisesti omassa lavastuksessaan, valitusta kuvakulmasta ilman yleisöä. Esitys kuvataan kuva kerallaan ja kokonaisuus leikataan parhaasta materiaalista jälkikäteen. Kun taas teatterivideossa esitys kuvasuunnillaan ja ohjataan uudestaan uutta mediaa varten ja olemassa oleva esitys toimii materiaalina uudelle teokselle. (tuni.fi.) *Kaikkein kallein?* -esitys kuvattiin museon näyttelyssä ilman yleisöä, erilaisia kuvakulmia hyödyntäen ja jälkikäteen leikaten. Tässä mielessä se vastaisi esitysvideon määritelmää. Samalla kuitenkin pohdittiin, kuinka esityksen kokemuksellisuus ja osallistavuus säilyisivät ja suunniteltiin kokonaisuutta ja tehtiin valintoja sen mukaan, myös hyödyntäen elokuvallisia keinoja, joten lopputulos oli omanlaisensa digitaalinen versio esityksestä.

Käytän videoversiota nimitystä videoesitys erotukseksi museossa toteutetusta esityksestä, koska kerron niistä myös rinnan. Huomion arvoinen seikka on, se että *Kaikkein kallein?* -videoesitykseen tallentui samalla museon näyttely havainnollistavalla tavalla ja esitys toimii omalla tavallaan museokierroksena. Videoesitys on osa museon digitaalista, opetuksellista yleisötyötä. Tässä luvussa kuvaan *Kaikkein kallein?* -esitystä, siten kuinka se videolla ilmenee. Kerron esityksen videotiiprosessista ja käsittelen keinoja, joilla osallistuvuutta on säilytetty ja kuinka museon näyttely näkyy ja kuinka kokonaisuus välittää historiatietoa. Lähdän liikkeelle esityksen henkilöhahmoista, koska ne muodostavat pohjan oppilaiden ja opiskelijoiden katsomalle kokonaisuudelle sekä asioille, joihin viittaa tekijöiden haastatteluiden ja videosta tekemiäni havaintojen kautta myöhemmin.

3.1 Historiaa fiktiivisten henkilöhahmojen kautta kerrottuna

Turun yliopiston kulttuurihistorian tutkijat ja opettajat koostivat *Lääkäri, lukkari, talonpoika, duunari, Lukuja suomalaisten historiasta* -kirjan (1996), joka kertoo historiaa erilaisten fiktiivisten ja todellisten historiallisten henkilöiden kautta. Kirja perustuu tutkimuskirjallisuuden kriittiseen käyttöön ja historiantutkimuksen lähdeyöhön. Kirja lähestyy aiheitaan mikrohistorian ja arkipäivän historian näkökulmasta. Näissä tavallinen ihminen on nostettu historian toimijaksi. Mikrohistoriassa katse suunnataan elävään ihmiseen tai pieneen yhteisöön, kuten kylään, ammattiryhmään tai yksittäiseen ihmiseen suurten yhteiskunnallisten rakenteiden sijaan. Yksilöiden ja pienten yhteisöjen kautta voidaan saada tietoa yleisestä ja siitä, kuinka yhteiskunta toimii ja ihminen elää historiassaan. Arkipäivän historia tuo historiaan ihmisten konkreettisen elämän. (Aromaa 1996, 7–8.) Myös *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä historiaa lähestytään yksilön arkipäiväisen elämän kannalta ja heidän kauttaan kuvataan sota-aikaa, mutta historialliseen taustatietoon perustuvan fiktion, tarkemmin sanoen tutkimukseen perustuvien fiktiivisten henkilöhahmojen avulla ja draaman keinoja hyödyntäen.

Historiankirjoitus ja historiallinen fiktio ovat erilaisten vuoropuheluiden osia, sillä niiden kulttuuriset tehtävät eroavat toisistaan. Molemmissa on kuitenkin kyse menetelmistä, joilla menneisyys aktualisoituu nykyhetkessä. Kulttuurituotteiden kuviteltu historia joutuu usein ottamaan kantaa siihen, mikä menneisyydessä on kadonnutta ja mikä pysyvää, sillä ollakseen uskottava kuvattu menneisyys ei saa olla liian vieras vastaanottajalle. Fiktion ”psykologian” tulee olla nykyihmisen ymmärrettävissä ja hahmojen tulee olla sellaisia, että niihin on mahdollista samaistua. Fiktio esittää menneisyyden samanaikaisesti sekä tuttuna että vieraana. (Salmi 2004, 162–166.) *Kaikkein kallein?* -esityksen henkilöhahmoille taustatietoa tarjosi

mm. *Mieliala Helsinki 1939–1945* (2019), joka on artikkeleista koostuva tietoteos sotavuosien Helsingistä (Kortelainen et al. 2019) sekä museon näyttelyn teemoihin liittyvä taustatieto. Työryhmä perehtyi taustatietoon, kuunteli ajan musiikkia ja tutki vanhoja arkistovalokuvia. Tämän pohjalta lähdettiin luomaan hahmoja ja tarinaa. Mustavalkoinen valokuva sota-ajan nuorista ylioppilaista antoikin hahmojen suunnittelulle yhden lähtökohdan. (Sandström, haastattelu 10.3.2022)



Kuva 1. Sven (Elias Edström), Karin (Anna Sandström) ja Vuokko (Iiris Autio) pommisuojoissa. Kuvakaappaus *Kaikkein kallein?* -videoesityksestä.

Salmen (2004) mukaan historiallisen fiktion tuottamien merkitysten tarkastelussa on olennaista sillä, kuka esitetään historian subjektina. Menneisyyden esittelyssä nousee usein esille yksilö, johon katsoja voi helposti samaistua. (Salmi 2004, 159.) Videoesityksen henkilöhahmot ovat fiktiivisiä, sota-aikana 1930–40-luvuilla Helsingissä eläneitä ihmisiä. He ovat nuoria aikuisia, joiden elämäntilanteet ovat keskenään erilaiset, näin tarinaan saadaan mukaan useampi näkökulma, siitä millaista Helsingissä oli elää sota-aikana sekä historiatietoa tarinamaailmaan. Esityksen henkilöhahmot tapaavat sattumalta esityksen alussa, mutta he tunsivat toisensa, sillä he olivat olleet samassa koulussa (kuva 1.). Vuokko Kaunisto on Fazerin kahvissa työskentelevä kolmen lapsen äiti ja hänen miehensä on rintamalla. Hänen kauttaan tarinaan tulee mukaan kuulumiset rintamalta, siviiliväestön talkootyö ja sotalapset, sillä Vuokko lähettää lapset Ruotsiin. Karin Hedberg on muusikko, joka soittaa orkesterissa Kämpissä ja säveltää. Hänen piti aloittaa opiskelut Sibelius akatemiassa, mutta akatemia on suljettu sodan vuoksi. Karinin myötä kerrontaan tulee mukaan erityisesti teemat naismuusikoista ja siviilien lähtö Helsingistä, sillä hän lähtee Saksaan, mutta palaa sodan päätyttyä Helsinkiin. Sven Bäckströmin urheilijaura on päätynyt polvivammaan ja hän lukee taloustiedettä yliopistolla. Esityksen alussa hänelle on juuri tarjottu työtä isänmaan palveluksessa, myöhemmin ilmenee,

että hän työskentelee mielialatiedustelun toimistossa. Svenin kautta esitykseen tuodaan mukaan perutut olympialaiset ja sodan aikana siviilien keskuudessa tehty mielialatiedustelu sekä erilaiset siviileille suunnatut ohjeistukset. Henkilöhahmot edustavat ikävässä ja hankalassa tilanteessa olevia sota-ajan siviilejä. Hahmot ovat siinä mielessä yleisesti miellettyjä universaaleja hahmoja, jotka voivat yleisinhimillisyyden vuoksi tuntua tutuilta ja primitiivisellä tavalla liikuttavilta, ja sen vuoksi samaistuttavilta. (Bacon 2000, 190.)

Historiallinen romaani tai elokuva mutta myös näytelmä voidaan nähdä historian ja fiktion kohtaamispaikkoina, joissa tekijöillä on mahdollisuus itsenäisten tulkintojen ja väitteiden esittämiseen historiallisesta todellisuudesta (Salmi 1993, 243). Historiallinen fiktio on kirjoitushetkensä nykyisyydestä käsin tehty tulkinta historiasta ja usein jopa perustelu nykyhetken yhteiskunnallisille ja poliittisille linjauksille (Salmi 2004, 157). Mielikuvitus säilyy historiallisessa fiktiossa tärkeällä sijalla. Sen jälkeen, kun historialliset reunaehdot täytyvät ja esitettävät tapahtumat voisivat olla mahdollisia, on tekijöillä vapautta käyttää mielikuvitusta kokonaisuuden luomiseen. Historiallisessa elokuvassa voidaan pyrkiä historialliseen rekonstruktioon mutta tekijöillä on mahdollisuus muokata tarinaa vapaammin kuin historioitsijalla. (Salmi 1993, 238.)

Kaikkein kallein? -esityksen todellisuutta muistuttavat tilanteet ovat faktatietoon perustuvaa fiktiota. Fiktion tarkoituksena on herättää mielenkiintoa ja ohjata oppijaa näkemään tosietoa hieman eri tavalla (Kaksonen 2001, 36). *Kaikkien kallein?* -esitys koostuu vuosien 1939–1945 välille sijoittuvista kohtauksista. Vaikka kohtaukset ovat tavallaan yksittäisiä nostoja henkilöhahmojen elämästä tuona aikana, ne kuvaavat kaikkien henkilöhahmojen tarinat samalla kertoen sodan kannalta keskeiset vaiheet. Esitys alkaa sodan syttymisestä, tuo esiin välirauhan, jatkosodan ja aselevon päätyen vuoteen 1945. Näin ollen myös kuvitteellisten henkilöhahmojen kohtaamiset ovat fiktiivisiä, mutta heidän kauttaan kerrottu asia, kuten mielialatiedustelun toiminta on faktaa. Dorrit Cohnin (2006) mukaan oleellisin keino, jolla fiktio muuntelee todellisuutta, on kuvitteellisten henkilöhahmojen lisääminen maailmaan. Tämä pätee myös silloin kun fiktio pysyy todellisen maailman historiallisissa tosiseikoissa ja maantieteellisesti todellisissa paikoissa. Fiktion kyky kuvata henkilöhahmoja erottaa sen johdonmukaisemmin todellisesta maailmasta. (Cohn 2006, 27.) Sepitteen kannalta on olennaista, että teoksen esittämät tapahtumat mielletään ikään kuin tosina, aiemmin tapahtuneina asioina (Bacon 2000, 19). Katsoja viedään fiktion keinoin tapahtumien keskelle ja niiden tapahtumishetkeen. Fiktiivisyyden osoittaakin kokemisen ja siitä kertomisen samanaikaisuus (Hatavara 2010, 14). Tari-

nan fiktiiviset tapahtumat kuvataan Vuokon kautta hänen ja Karin tai Svenin välisissä dialogeissa. Tarinan henkilöhahmot selvisivät sota-ajasta ja esitys loppuukin siihen, että elämä jatkuu päivä kerrallaan. Heidän kauttaan oli mahdollista kertoa historiasta elävästi samalla herätteen historiallista empatiaa (Sandström 21.1.2023).

3.2 *Kaikkein kallein?* -esityksen videointiprosessi

”Se, että lähtökohta oli osallistava esitys, jonka avulla haluttiin tutustuttaa yleisö myös museon näyttelyyn, asetti tavoitteita lopputukokselle. Pohdittiin myös sitä, miten esitys tuodaan esteettisesti videomuotoon siten, että pidetään elävän esityksen tuntu.”

- Eetu Linnankivi (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022)

Kaikkein kallein? -esityksen kuvausvaiheessa työryhmä kasvoi, kun mukaan tuli Rec:in kolmen hengen kuvausryhmä, joka vastasi kuvauksista ja tarvittavasta kalustosta (Sandström, haastattelu 10.3.2022). Projektin alkuvaiheessa Linnankivi seurasi Hakasalmen huvilla esityksen, kuten se olisi koululuokalle esitetty. Esityksen näkeminen oli kuvauksien suunnittelun kannalta hyödyllistä, sillä silloin sai kerralla kokonaiskuvan esityksen tapahtumista ja näyttelyn eri saleissa huomioitavista asioista. Lisäksi pääsi kokemaan sen, miltä esitys tuntuu yleisölle ja esityksen sisältöön pääsi siten paremmin kiinni kuin pelkän käsikirjoituksen avulla. (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022.) Samalla keskusteltiin esityksen tavoitteista. Projektissa joutui ajattelemaan uudella ja haastavalla tavalla, kun piti pohtia, miten osallistavuus tuodaan mukaan videoon (Sandström, haastattelu 10.3.2022).

Videoesitys noudattaa alkuperäisen esityksen kohtauksia ja dramaturgiaa. Video kuvattiin ilman yleisöä, joten videota tehdessä poistettiin turha siirtyminen ja tekstiä lyhennettiin poistamalla museossa siirtymisen aikana tarvittavaa roolia ylläpitävää tekstiä. (Sandström, haastattelu 10.3.2022.) Kuvien asemoinnin vuoksi kohtauksen lopussa saatettiin siirtyä eri huoneeseen kuin normaalisti esityksessä (Kosloff, haastattelu 3.3.2022).

Museolla näyttelijät olivat pystyneet säätelemään esityksen kulkua yleisön mukaan ja jokainen esitys oli omanlaisensa. Esityksiin osallistuneet ryhmät olivat ennakkoon tiedossa ja näyttelijät pystyivät huomioimaan ryhmän tarpeita esityksen edetessä. (Autio, haastattelu 21.2.2022.) Teatterissa näyttelijä saa roolisuorituksestaan suoraa palauteta yleisöltä, mutta kameralle näytellessä näyttelijän pitää pystyä astumaan rooliinsa ja luoda otokseen sopiva tunnelma niin monta kertaa kuin otos kuvataan (Bacon 2005, 50). Myös *Kaikkein kallein?* -esityksen näyttelijät kokivat kameralle esiintymisen erilaiseksi kuin yleisölle esiintymisen. Noin kolmenkymmenen minuutin esityksen sijaan yksittäisiä kohtauksia kuvattiin useita kertoja

(Autio, haastattelu 21.2.2022). Esityksen tunnelmaa piti ylläpitää koko ajan ja tehdä enemmän, kun ei ollut esitykseen reagoivaa yleisöä (Edström, haastattelu 21.2.2022).

Tarkan kuvakäsikirjoituksen sijaan tehtiin muutama tärkeä kuvallinen ratkaisu (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022), mutta osin päätöksiä tehtiin museotilassa ja jonkun verran editointivaiheessa (Kosloff, haastattelu 3.3.2022). Kaikki kohtaukset kuvattiin kahdella kameralla. Toinen kamera oli laajakuva, joka kuvattiin useimmiten vähän näyttelijää alemmaa, ikään kuin lapsen tai penkillä istuvan ihmisen tasolta. Tällä pyrittiin imitoimaan näytelmää katsovan koululaisen näkökulmaa. Näyttelijät saattoivat puhua suoraan katsojan näkökulmakameralle, tämä olisi elokuvallisesti epätyypillinen ratkaisu. (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022.) Katsojan suora puhuttelemineen liittyy elokuvassa joko teatterimaiseen esittämistapaan tai diegeettisen illuusion rikkoutumiseen (Bacon 2005, 50). Toinen kamera oli pidemmillä linseillä tuoden mukaan enemmän klassisen, elokuvan tekemisen näkökulman. Tällä kameralla kuvattiin paljon eri kuvakulmia kaikista kohtauksista, kuten puoli- ja lähikuvia. Esimerkiksi dialogia sisältävä kohtaus tehtiin kahteen kertaan, dialogin replikoijat vuorollaan. (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022.) Kahden kameran käyttö oli myös leikkauksen kannalta aika selkeä jako, sillä näytelmässä oli selkeät kohdat, joissa puhuteltiin yleisöä. (Kosloff, haastattelu 3.3.2022.)

Videosesityksessä hyödynnettiin monipuolisesti laajakuva, kokokuva, puolikuva ja lähikuva. Laajakuvalla havainnollistettiin myös näyttelysaleja. Lähikuva käytettiin paitsi roolihahmojen replikoidessa myös kuvaamaan museon esineitä ja kerronnan kannalta merkittävää rekvisiittaa, kuten käsin kirjoitettua kirjettä. Lähikuva on tärkeä elokuvallinen keino, joka antaa näyttelijäntyölle painokkuutta, koska se tuo ilmeet korostetusti esille ja synnyttää voimakkaan intimiteetin vaikutelman. Myös katseet saavat elokuvassa suuremman merkityksen kuin teatterissa. (Bacon 2005, 51.) Tosin, museon saleissa yleisö oli niin lähellä näyttelijöitä, että ilmeet näkyivät selvästi sielläkin. Klassisessa elokuvakerronansa äänen tai katseen avulla voidaan kiinnittää huomiota kuva-alan ulkopuolelle ja tällöin seuraa todennäköisesti kuva katseen kohteesta tai äänen lähteestä (Bacon 2005, 47). Videolla otetaan parissa kohdassa leikkauksella kuva-alan ulkopuolta mukaan asioita, joita museossa esitystä seurannut olisi pystynyt huomioimaan tilassa ollessaan. Esimerkiksi kohtauksessa, jossa Vuokko ja Karin ovat Fazerin kahviossa, kuva leikkaantuu muuten kuva-alan ulkopuolella pysyneeseen oviaukossa seisovaan, muistiinpanoja tekevään Sveniin. Vuokko sanoo, ihan kun olisi nähnyt Svenin ja kuvataan sitä, kun Sven laittaa lakkia syvemmälle ja sitten kuva siirtyy takaisin Kariniin ja Vuokkoon kahvioon.

Kuvauksissa oli käytössä museoesityksen äänet, kuten räjäytysäänet ja hälytysäänet, tämän lisäksi videoon tuotiin taustamusiikkia, jolla rakennettiin tunnelmaa (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022). Musiikki voi ilmentää henkilöiden tunteita tai kohtauksen tunnelmaa, sillä voidaan luoda myös vaikutelmaa aikakaudesta. Tässä tehtävässä diegeettinen musiikki toimii parhaiten, sillä katsojan on hyvä saada jakaa musiikki tarinan henkilöahmon kanssa. (Bacon 2005, 255, 257.) Videolla kuullaan näytelmään kuuluvaa, Karinin flyygelillä soittamaa diegeettistä musiikkia muutamassa kohtauksessa ja aikakauden musiikkia, kuten *Säkkijärjenpolkkaa*. Esityksessä hyödynnettiin myös vanhaa radiolähetystä, yhdessä kohtauksessa kuullaan radiosta Mannerheimin päiväkäsky. Tämä kohtaus on päivätty samalle päivälle, kun kyseinen päiväkäsky kuultiin sota-aikana. Äänimaailman lisäksi videossa tehtiin myös värimäärityitä, tämä vie videon taltioinnista enemmän elokuvan suuntaan (Kosloff, haastattelu 3.3.2022). Kuvauksissa ei käytetty juurikaan museon omia valaisimia, jolloin oli mahdollista vaikuttaa siihen, miltä valo näyttää eri kohtauksissa. Käytössä oli kaksi valoa ja lisäksi hyödynnettiin ikkunasta tulevaa luonnonvaloa. (Kosloff, haastattelu 3.3.2022.) Videolla on nähtävissä pehmeä ja silmää miellyttävä valo, joka sopii hyvin museomiljööseen.

Kuvauspäiviä oli viisi (Autio, haastattelu 21.2.2022). Kuvauksissa Anne Sandström toimi näyttelijäntyön ohjaajana ja kuvauspuolen ohjaamisesta vastasi Linnankivi, joka myös kuvasi J. Kosloff kanssa. (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022.) Miika Kosoffin päävastuu oli äänittäminen, hän teki myös kuvausta avustavaa työtä (Kosloff, haastattelu 3.3.2022). Kuvauksissa edettiin näytelmän käsikirjoituksen mukaan, kuvaten yksi kohtaus kerrallaan. Kohtauksien välillä keskusteltiin ja harjoiteltiin ja sitten taas kuvattiin.

Kaikkein kallein? -esitystä esitettiin museolla suomeksi ja ruotsiksi. Videointi tehtiin suomenkielisestä esityksestä. Videosta tehtiin ruotsin kielellä tekstitetty versio, sillä Kaupunginmuseon kaikkien videoiden tulee olla tekstitettyjä (Finnilä, haastattelu 18.1.2022). Näin ollen videota voidaan tarjota myös ruotsinkielisille koululle. Kuvausten jälkeen Rec editoi ja leikkasi kokonaisuuden. *Kaikkein kallein?* -videoesitys erosi myös jälkityöskentelyssä taltiointiin, sillä sitä leikattiin niin kuin elokuvaa jälkikäteen. (Kosloff, haastattelu 3.3.2022.) DOT kommentoi Recin koostamia kokonaisuuksia, kuten versioita erilaisilla valaistuksilla ja kuvakulmilla (Sandström, haastattelu 10.3.2022). *Kaikkein kallein?* -videoesitys valmistui lokakuussa 2020, jolloin siitä oli näytäntö tekijöille ja yhteistyökumppaneille DOT:lla Jätkäsaarella.

3.3 Videoesityksen osallistuvuus ja *Mieliala 1939–1945*-näyttelyn näkyminen

Katsojat otetaan mukaan videoesityksen alussa, toivottamalla heidät tervetulleeksi Hakasalmen huvilaan. Samalla annetaan ohjeet esityksen lukemiseen. Lyhyen sota-ajan historiallisen taustatiedon kertomisen jälkeen Elias sanoo: ”*Sinä aamuna, kun Helsinkiin hyökättiin, olivat lapset koulussa. Ilmahälytys tarkoitti, että venäläiset pommikoneet lensivät Helsingin yllä ja että kaupunkia pian pommitettaisiin. Tarinamme alkaa tästä, on 30.11.1939.*” Seuraavaksi kuuluu ilmahälytys ja on aika lähteä pommisuojaan, eli ensimmäiseen näyttelysaliin. Samalla esiintyjät muuttuvat henkilöhahmoikseen ja yleisö kutsutaan mukaan esitykseen. Fiktioon siirtymisen jälkeen yleisö pyydetään kollektiivisesti tulemaan mukaan pommisuojaan. Museoesityksessä yleisöllä oli ollut kollektiivinen rooli ja he olivat enemmän osallistujia. Videoesityksessä yleisön rooli on enemmän katsoja.

Ensimmäisessä, pommisuojaan olevassa kohtauksessa kamera pärisee, kun kuullaan räjäytysääniä. Tällä, samoin kuin äänimaailmalla pyrittiin lisäämään videoesityksen tunnepuolta (Kosloff, haastattelu 3.3.2022). Tässä kohtauksessa katsoja pääsee tutustumaan henkilöhahmoihin. Ensimmäisestä kohtauksesta alkaen henkilöhahmot Vuokko ja Sven puhuttelevat välillä suoraan katsojaa historiatietoa kertoakseen. Tekstissä on myös pohtimaan haastavia kohtia. Esimerkiksi Vuokon Karinille esittämä pohtiva kysymys, pitäisikö lapset lähettää turvaan Ruotsiin pois kotoa ja vanhempien luota, saattaisi herättää mietteitä. Esityksen dialogi voi osallistaa katsojaa tarinan kulkuun ja tarjota mahdollisuutta pohtia käsiteltyjä teemoja omiin aiempiin tietoihin peilaten.

Esityksen osallistavuutta ja kokemuksellisuutta pyrittiin säilyttämään kuvaustavoilla. Katsojan näkökulma kameran tärkein tavoite oli pyrkiä huomioimaan esityksen interaktiivisuutta ja osallistavuutta (Kosloff, haastattelu 3.3.2022). Videoon pyrittiin tuomaan kokemus siitä, että se olisi melkein kuvattu yhdellä otolla. Tunnelmaa luotiin siten, että näyttelysalista seuraavaan siirryttiin seuraten näytelmän henkilöhahmoa. Tällä pyrittiin imitoimaan sitä, että museovieraana kävelisi kameran mukana ja videoesitys olisi kävelyä museossa. (Linnankivi, haastattelu 3.3.2022.) Videoesityksessä kamera seuraa jotakin roolihahmoa ovelle ja ottaa hänet vastaan seuraavassa salissa, mikäli kohtausten välissä on aikajatkumo. Kamera seuraa Vuokkoa ja Sveniä pidemmän jakson, molemmat kehottavat aluksi katsojia lähtemään mukansa ja he puhuvat jakson aikana suoraan kameralle. Näissä kohdin ikään kuin kuljettiin museon saleissa heidän mukanaan. Silloin kun kohtausten välillä on aikasiirtymä, kulku katkeaa, sillä otos leikkaantuu mustaan ja seuraava otos alkaa päivämäärällä varustettuna uudella

näkymällä, kuten lähikuvalla radiosta tai Karinista soittamassa flyygeliä. Siirtymien ajan muutoksia havainnollistaa myös henkilöhahmojen puvustuksessa tapahtuvat muutokset.

Videoesitys tuo näkyviin myös *Mieliala 1939–1945*-näyttelyä, sillä esityksessä kierretään useassa salissa. Saleista on ainakin kerran laajakuva tai kokokuva, jossa näyttelijät ovat kokonaan näkyvissä ja usein kuvan taka-alalla näyttelysalia hahmottaa laajalti. Laajakuva tuo mieleen elokuvan alkuaikoina näyttämöetäisyydeksi nimitetyn kuvan, jota on sanottu myös ranskalaiseksi etualaksi sen vuoksi, että ranskalaiset pitäytyivät siinä huomattavasti pidempään kuin amerikkalaiset. Kuvassa näyttelijöiden edessä näkyi lattiaa ja heidän yläpuolellaan oli varsin paljon tilaa, noin 1/3 osa kuva-alasta. (Bacon 2005, 26.) Esille tulee näyttelyn värimaailma, jossa yhdistyy monin paikoin sinisen sävyt ja valkoinen. Mielialatiedustelun toimintaa esittelevä sali tekee poikkeuksen, siellä seinät ovat punaiset. Kuvakulmien taustalla näkyy mustavalkoisia kuvia, tekstejä ja esineitä, kuten patsaita sekä Mielialatiedustelun toimistoa puisine huonekaluineen.

Esityksessä on muutama kohta, jossa Vuokko tai Sven huomioivat ympäristöään tai kertovat esineistä, tällöin myös katsojalla on mahdollisuus tarkastella niitä lähemmin. Nämä ovat myös jaksoja, joissa henkilöhahmot puhuvat suoraan kameralle. Esityksessä on pitkä jakso, jossa Sven melkein esittelee näyttelyä katsojalle kulkien useassa näyttelysalissa samalla kertoen sota-ajan siiville tärkeitä asioita. Tässä osiossa Sven huomioi muun muassa sirpaleiden lentämisen estämiseksi teipatut ikkuna kertoessaan pimennysharjoituksesta ja erinäisiä esineitä, joita voisi ottaa mukaan pommisuojaan, kuten termospullon, pelikortit ja pommisuojalaulukirjan. Jakson aikana kuljetaan salien läpi, joissa on jo aiemmin oltu ja nyt katsojalla on mahdollisuus nähdä salit tarkemmin. Kamera kääntyy muun muassa katonrajaan sotalapsilappuihin ja patsaisiin, jotka museossa esitystä seuraava olisi voinut havaita saapuessaan huoneeseen, mutta videolla ne nähdään lähikuvassa. Sven pohtii sodan tuhoja ja kysyy, mitä voidaan pelastaa, pitää valita mikä on tärkeintä. Museoiden sulkeminen ja taidearteiden ja tieteellisten saavutusten pelastaminen nousevat myös esille. Museoesineet auttavat kävijää hahmottamaan suhteita menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Ne voivat myös vakuuttaa kävijän siitä, että menneisyys on totta. Fyysisen olemuksen ohella esineisiin liittyy niiden taustalla olevat tarinat, joka vahvistavat esineen todistusarvoa tarjoten samalla lisäulottuvuuden oppimisen tueksi. (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 309–310.) Digitaalisessa esityksessä on mahdollista aitojen esineiden yksityiskohtien tutkiminen, ilman että esineet vahingoittuvat. Videoesityksen muodossa esineisiin ei toki voi tutustua ajan kanssa, kuten museoiden digitaalisia kokoelmia tutkiessa.



Kuva 2. Vuokko kaupungin raunioilla. Kuvakaappaus *Kaikkein kallein?* -videoesityksestä.

Myös Vuokolla on monologijaksoja. Vuokko pysähtyy yhden kohtauksen alussa katsomaan valokuvia Helsingin pommitusten tuhoista ja kertoo sen jälkeen tuhojen korjaamisesta talkootyöllä (Kuva 2.). Esityksen loppupuolella hän kertoo katsojalle aselevosta ja rauhanehdosta luonnollisesti preesensissä, koska myös katsoja on kutsuttu mukaan fiktion. Museokontekstissa Svenin ja Vuokon kerronta on lähellä tietoa välittävää opastamista. Audiovisuaalisessa muodossa kerronnan tyyli lähestyy komediassa ja taide-elokuvissa esiintyvää vastaelokuvaa, joka muistuttaa katsojan seuraavan elokuvaa. Wollenin mukaan vastaelokuvan, jonka tausta on Bertold Brechtin ”eepisessä teatterissa”, tyylikeino, eli katsojan suora puhuttelu liittyy tämän vieraannuttamiseen ja siten samaistumisen ja tunteiden syntymisen estämiseen. Näin ol- len katsomiskokemus ei tarjoa vastaavaa mielihyvää kuin valtavirtaelokuva ja katsojaa voidaan jopa pyrkiä muuttamaan ihmisenä. Mähkän (2017) mukaan samaistumisen estämisen pyrkimyksenä voi olla myös hauskuuttaminen, kuten Monty Pythonin elokuvissa ja ennemmin voisi nähdä vastaelokuvan synnyttämän mielihyvän olevan erilaista kuin valtavirtaelokuvan. (Mähkä 2017, 17–21.) *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä suoraan puhuttelemisella pyritään osallistamaan katsojaa. Draamassa kuvitteellinen ja todellinen maailma ovat vuorovai- kutuksessa ja onkin tärkeää, että osallistujat hyväksyvät kuvitteellisuuden ja pystyvät toimi- maan sen mukaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ei voisi olla oma itsenä ja tulkita ti- lannetta kriittisesti. Draamassa mielikuvituksen tuloksena luodun fiktion avulla tutkitaan to- dellista. (Kaksonen 2001, 41.)

3.4 Historiallisuuden osoittaminen ja vaikuttavuus

Nuoret katsovat *Kaikkein kallein?* -esityksen videomuodossa, joten he voivat rinnastaa sen myös muuhun audiovisuaaliseen materiaaliin, kuten elokuviin. Tarkastelen seuraavaksi eloku-

vien ajan ja historiallisuuden osoittamisen tapojen ilmenemistä *Kaikkien kallein?* -videoesityksessä. Historialliset elokuvat ovat usein rakenteeltaan lineaarisesti eteneviä, toisin sanoen ne etenevät historiallisesta tapahtumasta toiseen yksisuuntaisesti, vaikka historioitsija Salmen (1993) mukaan takaumatilanne vastaisi paremmin historian diskurssia. Tarinan loppuasetelman näyttäminen ensin ja sen jälkeen loppuun johtaneiden asioiden avaaminen olisi historiallisessa mielessä oikeampaa. Se on myös historian tutkimukselle tyypillistä, sillä kun tiedetään ylipäätään, mitä tapahtui, voidaan sen perusteella lähteä tutkimaan sitä, miksi tapahtui niin. (Salmi 1993, 231.)

Kaikkein kallein? -videoesityksessä aika etenee sen sijaan fiktiolle tyypillisesti lineaarisesti Helsingin pommituksista vuodesta 1939 vuoteen 1945. Toisaalta esitystä historian tunnilla katsottaessa toteutuu Salmen asetelma loppuasetelman kertomisesta ensin, sillä sodan tiedetään päättyneen rauhaan ja oppilailta on siten aiempaa tietoa aiheesta. Esitys toimisi myös alustuksena aiheeseen, koska se alkaa tarinamaailman ulkopuolta taustatietojen kertomisella ja vasta tämän jälkeen lähdetään tutustumaan sota-aikaan siviilien näkökulmasta.

Historiallisen elokuvan pitää viestiä katsojalle olevansa historiallinenokuva ja kertovansa menneisyyden tapahtumista (Salmi 1993, 233). Epookki lavastus ja puvustus antaa viitteitä elokuvan sijoittumisesta menneisyyteen, mutta teoksen historiallisuuden voi osoittaa myös historiallisilla koordinaateilla. Koordinaatteina voivat toimia ekstradiegeettiset tekstit elokuvan alussa, näin katsojalle saadaan tietoa elokuvan ajasta ja paikasta samalla voidaan kertoa myös taustaa elokuvalle. Sama informaatio voidaan välittää myös kertojaäänien käytöllä. Näiden tarinamaailman ulkopuolisten elementtien tehtävä on elokuvan historiallisuuden vahvistaminen. (Salmi 1993, 233–234; Mähkä 2018, 49–50.) Kolmas ja harvinaisempi tapa on käyttää sisäistä kertojaa, eli joku tarinassa mukana olevista henkilöistä toimii kertojana. Subjektiivinen kertoja saattaa kuitenkin heikentää tarinan historiallista, eli menneestä kertovaa vaikutelmaa. (Salmi 1993, 233.)

Sisäistä kertojaa käytettäessä kertoja on usein henkilö, joka muistelee aiempia tapahtumia tai on kirjoittanut muistiin kokemuksensa jälkipolville (Salmi 1993, 233). *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä historiallinen ajankohta tulee heti alussa selväksi. Videon alussa esityksen näyttelijät Anna ja Elias toimivat kertojina omina itsenään. He toivottavat yleisön tervetulleeksi, ohjeistavat esityksen lukemiseen ja kertovat historiallista taustatietoa. Siirryttäessä fiktion Anna ja Elias siirtyvät näytelmänhahmoihinsa Kariin ja Sveniin. Esityksen edetessä

Sven ja Vuokko toimivat tarinamaailman sisäisinä kertojina kertoessaan sodan evakuoineista, talkootyöstä ja rauhanehdoista. Näin esitys sekoittaa edellä kuvattuja kerrontatapoja.

Elokuva voidaan sijoittaa historialliseen kontekstiinsa myös antamalla yleissivistykseksi miellettyjä tapahtumaviitteitä ajasta ja paikasta. Näissä viitteissä piilee vaara, että konteksti ei avaudu kaikille katsojille, jos tapahtumat eivät ole laajemmin tunnettuja historian vaiheita. Varsin usein katsojalle kerrotaan myös aikaa kuvaava vuosiluku. Elokuvaa ei ole aina tarpeen sijoittaa kovin tarkasti historiaan, varsinkaan jos sen kuvaamat tapahtumat ovat fiktiivisiä. Visuaalisin vihjein, kuten miljöön ja pukujen avulla voidaan aina osoittaa määrittelemätön historiallisuus. (Salmi 1993, 234.) Elokuvan historiallista ulottuvuutta voidaan tuoda esiin myös käyttämällä vanhaa, elokuvan ajasta kertovaa arkistofilmiä tai autenttisia valokuvia. (Mähkä 2018, 49–50). Historiallista arkistomateriaalia on hyödynnetty myös teatterin lavalla, esimerkiksi Kansallisteatterin, itsenäisen Suomen alkutaipaleelle sijoittuvassa *Ensimmäinen tasavalta* -näytelmässä heijastetaan arkistomateriaalia, kuten mustavalkoisia valokuvia ja videoita valkokankaille ja lavasteiden pinnoille (anttitaipale.fi). Myös *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä on aikaan sopivaa rekvisiittaa: vanha valokuva, käsin kirjoitettu kirje sekä ajankuvaan sopiva radio, josta kuullaan Mannerheimin päiväkäsky ja Säkkijärven polkka. Tämän lisäksi esityksen näyttämönä toimiva näyttely tuo kerrontaan mukaan aitoja esineitä ja autenttisia valokuvia sodanajan Helsingistä.

Historian tulkintojen ja elokuvan kertoman tarinan välinen suhde on kaksijakoinen: kumpi on hallitsevampi, lavastus vai tarina? Tämä on näkökulmakysymys. Tom Conley näkee historiallista elokuvaa määrittävänä ominaisuutena sen, että historiaa esitetään ”perheromanssin muodossa mahtipontisissa lavasteissa”. Leger Grindonin mukaan elokuvan historiallinen epookki toimii taas paitsi tarinan lavasteena myös historiallisen merkityksellistämisen välittäjänä (Mähkä 2018, 47). Muotonsa vuoksi *Kaikkein kallein?* -videoesityksestä uupuu pitkälti epookki muilta kuin puvustuksen osin. Museon näyttely muodostaa esityksen lavasteen, josta ei muodostu yhtenäistä historiallista ilmettä. Täten puvustuksella on suuri merkitys paitsi henkilöhahmojen myös tarinan ajankuvan luojana. Teatterissa usein viitteellisesti luotu tila voi toimia monenlaisten asioiden näyttämönä. Elokuvasa monet asiat tulevat ilmi audiovisuaalisesta kokonaisuudesta, kun taas teatterissa yksi repliikki saattaa kertoa minne näytelmän tapahtumat sijoittuvat. (Bacon 2005, 47, 53.) Näyttelyn esineet ja valokuvat antoivat viitteitä sota-ajan Helsingistä, mutta esityksen tapahtumien miljööt luotiin pitkälti puheella ja äänimaailmalla ja valaistuksella.

Hans-Georg Gadamerin mukaan tulkintamme menneisyydestä muokkaa sitä, kuinka historiallista kohdetta tutkitaan. Tradition ja historian vaikutus, eli se millaisena tutkimuskohde esiintyy lähteissä ja historiankirjotuksissa vaikuttaa siihen, kuinka kohdetta tulkitaan ja historiallinen tietoisuus on itsessään osa vaikutushistoriaa. Näin ollen vaikutushistorian tuloksena syntyy historiaa ei vain tulkintoja siitä. (Mähkä 2023.) Grindonin mukaan historiallinen elokuva on poliittinen lajityyppi. Tähän luokitteluun vaikuttaa ajatus siitä, että historiallinen elokuva toimii sosiaalisena muistina ja pyrkii assosioimaan yksilön suurempiin toimijoihin kuten valtiioon ja liittämään tarinan henkilöt laajempiin historiaa muokkaaviin henkilöittämiin perusluonteeltaan poliittisiin voimiin. Mähkä havaitsi väitteen pitäneen paikkaansa hänen analysoimisessaan sisällissotaa käsittelevissä suomalaisissa 2000-luvulla tuotetuissa elokuvissa. (Mähkä 2018, 48.) Näin myös *Kaikkein kallein?* -videoesitys toimii aktiivisena merkityksellistäjänä käsityksistämme sodanajan Helsingistä.

Mähkä (2018) näkee elokuvat sisällissodasta kertomuksina historiasta, jotka ovat osa suomalaista historiakulttuuria. Historiakulttuuriin lukeutuu kaikki ne tavat, joilla yhteisöt esittävät ja muistavat menneisyyttä, mukaan lukien kouluopetus ja museoiden näyttelyt sekä muistopäivät, että akateeminen tutkimus. Elokuva on vaikutusvaltainen historiankulttuurin muoto ja se muovaa yleisiä käsityksiä historiasta. Historiallinen elokuva on aina aikakautensa ilmentymä ja se käsittelee tapahtumia omasta näkökulmastaan ja vallalla olevat arvot vaikuttavat lopputulokseen. (Mähkä 2018, 46.) Mähkän mukaan sisällissotaa käsittelevät suomalaiset elokuvat refleктоivat mutta myös rakentavat sitä, mitä ja miten Suomen sisällissodasta muistetaan. Jan Assmannin mnemohistoriassa on keskeistä se, mitä jostain historiallisesta tapahtumasta muistetaan ja korostetaan tosiasiallisuuden, eli mitä faktuaalisesti tapahtui, sijaan. Mnemohistoriassa menneisyyttä tulkitaan sellaisena kuin se muistetaan. Historia nähdään kerrostumina ja merkityksien syntyminen ei ole riippuvainen tiedon muodosta ja mediasta. Kollektiivisen muistin tasot ovat esineille perustuva materiaallinen muisti, ja imitaatiolle perustuva mimeettinen muisti sekä sanallisille keskusteluille perustuva kommunikatiivinen muisti, että kirjoitetuille ja visuaalisille tiedonvälitystavoille perustuva kulttuurinen muisti. Merkityksellistä on siten aktuaalisuus ja itseasiällisuus faktuaalisuuden ja tosiasiallisuuden sijaan. (Mähkä 2023.)

Sota ei ole unohdettu aihe suomalaisessa julkisessa keskustelussa, vaan sen sijaan sodan uudelleen tulkitseminen on jatkunut jo pidemmän aikaa. Aku Louhimiehen Väinö Linnan romaaniin perustuva *Tuntematon sotilas* nostaa esiin paitsi Suomen poliittisen yleislinjan ja Itä-Karjalan vapauttajana toimimisen ohella myös naisten roolia ja kokemuksia kansakunnan sotataponnisteluiden osana. (Mähkä 2021, 72–73.) *Kaikkein kallein?* -videoesitys käsittelee sota-

aikaa sen merkittävät käänneet huomioiden, mutta se nostaa keskeisesti esiin sodan arjen kotirintamalla olevien siviilien kannalta sekä mielialatiedustelun toiminnan. Samalla se välittää tuoreeseen suomalaiseen sota-ajan tutkimukseen perustuvaa tietoa.

Sosiaalisen vastuullisuutensa vuoksi museot voivat käsitellä myös vaikeita ja kiistanalaisia asioita, kuten sotaa, jolla on suuri yhteiskunnallinen merkitys (Thomas 2021, 533). Museopedagogiikka suuntaa ajatukset tietoisten näkemysten ja yleisten aatteellisten kerrostumien suuntaan (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 297). Tietojen ja taitojen välittämisen ohella tärkeitä tavoitteita museoiden opetustoiminnalle ovat asenteet ja arvot sekä niihin vaikuttaminen. Museot jakavat yleensä yleistietoa, tämän lisäksi merkityksellistä on sillä, mitä museovieras liittyy omaan tietovarantonsa museosta. (Heinonen et al. 1998, 243.) *Mieliala 1939–1945*-näyttely käsitteli sota-aikaa hieman eri näkökulmasta, näyttelyn teemojen pohjautuen mielialatiedustelun suljetulle arkistomateriaalille. Näyttely tarjosi *Kaikkein kallein?* -esitykselle paljon käsiteltäviä aiheita, joita pystyi lähestymään yksilön näkökulmasta. Videoesitys kertoo toisen maailmansodan vaiheet, huomioiden talvisodan ja jatkosodan sekä suhteet Saksaan, kuten ne myös historian oppikirjoissa esitetään. Mutta teemojensa vuoksi se kuvaa myös sota-aikana elämään vaikuttaneita asioita, kuten siviileihin kohdistuneet rajoitukset, tiedustelutoimet ja talkootyö. Esitys välittää tietoa historiasta tarjoten katsojalle tilaisuuden pohtia kerrottuja asioita reflektoiden niitä omiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa.

4 Etävierailulla museossa historian tunnilla

”Tämän kaltainen videomuotoinen esitys on hyvin helposti seurattava ja sillä oppii paljon monipuolisemmin kuin kirjasta pönttämällä. Kykenin samaistumaan videomuotoiseen esitykseen huomattavasti paremmin, kuin tekstimuotoiseen.” - Lukiolainen

Koulujen opetuksessa hyödynnetään koulun omien oppimisympäristöjen ohella muita oppimisympäristöjä, joita tarjoavat muun muassa museot ja kirjastot. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) oppimisympäristöillä tarkoitetaan paikkoja ja tiloja mutta myös yhteisöjä sekä toimintakäytäntöjä, joissa oppiminen tapahtuu. Siihen kuuluvat myös ne palvelut ja välineet, joita toiminnassa tarvitaan. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologia muodostavat olennaisen osan oppimisympäristöjä, joiden avulla voidaan vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Ajallisten ja taloudellisten resurssien tai oppilaitoksen sijainnin vuoksi oppilaan kouluvuosiin ei välttämättä sisälly kovin montaa opintokäyntiä museoon. Yhdenvertaisuuden vuoksi olisi kuitenkin tärkeää, että erilaisiin kulttuuriperintökohteisiin päästäisiin tutustumaan monipuolisesti. Suomalaisen kulttuuriperinnön digitaalisen tarjonnan saavutettavuudella on etua opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. (www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/digitaalinen-kulttuuriperinto-opetuksessa.)

Museoiden opetustoiminnalla voidaan tuoda vaihtelua normaaliin luokkahuoneessa tapahtuvaan oppimiseen. Museot voivat toimia oppimisympäristöinä tarjoten kouluopetusta tukevaa toimintaa ja tukea koulun opetustyötä myös kirjallisella materiaalilla, kuvilla ja videoilla. (Forssell 2015, 237, 243.) Myös *Kaikkein kallein?* -videoesitystä varten oli koottu laaja virikemateriaali käsiteltävästä ajasta sekä tehtäviä työskentelyä varten (Dot r.f. 2020). Riikka Haapalaisen (2007) mukaan teknisillä laitteilla voi tehdä mainiosti perinteistä museopedagogiikkaa ja että verkko-oppimien on perusolemukseltaan samanlaista kuin mikä tahansa muu oppiminen (Haapalainen 2007, 330–331). Museoiden digitaalisen pedagogiikan tavoitteena onkin edesauttaa oppimista digitaalisilla työvälineillä (Wollentz 2023, 8). *Kaikkein kallein?* -videoesitys tarjosi osallistujille digitaalisen oppimisympäristön historian tunnille. Tässä luvussa nostan esiin yläkoululaisten ja lukiolaisten sekä heidän opettajiensa näkemyksiä videoesityksestä ja sen avulla opitusta esitellen kyselytutkimukseni ja sen tuloksia. Käsittelen kuitenkin aluksi koulujen historian opetusta.

4.1 Historian opetus yläasteella ja lukiossa

Yläkoulut siirtyivät uuteen, vuoden 2014 opetussuunnitelmaan porrastetusti vuosina 2017–2019 (www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat). Opetussuunnitelmauudistuksen keskeisiä tavoitteita oli parantaa edellytyksiä sille, että opiskelu peruskoulussa koettaisiin mielekkääksi. Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppimisen ilo ja uutta luova toiminta sekä vuorovaikutus ja yhteistyö, että myönteiset tunnekokemukset edistävät oppimista. Oppijan rooli toimijana korostuu ja opetus tulisi järjestää niin, että oppilaiden aktiiviselle roolille on aikaa ja tilaa. Yhdessä oppiminen edesauttaa luovan ja kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitoa, lisäksi se kehittää erilaisten näkökulmien ymmärtämistä. (Halinen et al. 2015, 23.) Näin ollen museoiden kävijän toiminnallisuutta korostava ja tarpeita huomioiva opetuksellinen toiminta (Kaitavuori 2007, 286) sopii kouluopetusta tukevaksi toiminnaksi. Lukion opetussuunnitelmat on uudistettu vuonna 2019 ja ne otettiin käyttöön vuonna 2021 (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Marti et al. (2020) käsittelee artikkelissaan suomalaisten opetussuunnitelmien perusteita Peter Seixasin historianopetuksen teorian pohjalta. Teoriassaan Seixas jakaa historian opetuksen kolmeen erilaiseen suuntaukseen eli perinteiseen, tiedonalaperusteiseen ja postmoderniin suuntaukseen. Perinteisen historianopetuksen lähestymistapa pohjaa käsitykselle yhden kertomuksen, jolla voidaan vastata kysymyksiin, keitä olemme, miltä tulevaisuus näyttää ja mitkä ovat suhteemme muihin ryhmiin, löydettävyydestä. Tavoitteena perinteisessä historianopetuksessa on yhteisön kollektiivisen muistin ja identiteetin vahvistaminen. Suuntausta on kritisoitu tietoteoreettisista ja moraalista syistä, mutta sen etuna on sille asetetut odotukset ryhmäkoheesion ja kollektiivisen identiteetin vahvistamisesta. Tiedonalaperusteinen suuntaus painottaa puolestaan opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja tiedonalakohtaisten taitojen kehittämistä. Suuntauksen lähtökohtana on harjaannuttaa historiatieteelle ominaisten tiedonmuodostuksen tapojen hallintaa ja siten opetus voi pohjata useampien, kilpailevienkin kertomusten esittämiseen. Oppilas ohjataan tutkimaan historiallisia lähteitä ja tekemään niistä perusteltuja tulkin-toja sekä rakentamaan tietoa menneisyydestä historiatutkimuksen metodien avulla. Suuntaukseen kohdistuneen arvostelun mukaan opetus saattaa näyttäytyä oppilaille vain irrallisten lähteiden käsittelynä. Postmodernissa suuntauksessa keskiössä on historiallisten narratiivien poliittisen ja yhteiskunnallisen käytön ymmärtäminen. Postmodernissa suuntauksessa oppilaista

kannustetaan vertailemaan ja analysoimaan. Se pyrkii metatasolle ja pohtii vastausta kysymykseen mitä historia, historian tutkimus ja -opetus pohjimmiltaan ovat. (Marti et al. 2020, 77–79.)

Museot voivat tarjota kouluopetusta tukevaa opetuksellista sisältöä, jota tulee jatkokäsitellä oppitunnilla (Forssell 2015, 237). *Kaikkein kallein?* -videoesitys ja sen pedagoginen materiaali voivat olla tukemassa historianopetuksen suuntauksia. Näytelmän tarina kertoo sodanajan tapahtumat suomalaisesta näkökulmasta, joten se voi tukea kollektiivisen identiteetin muodostumista. Henkilöhahmot tuovat esitykseen erilaisia näkökulmia siviilien toiminnasta ja heidän välilleen syntyy myös konfliktitilanteita. Samalla se nostaa esiin tuoreeseen tutkimukseen perustuvaa tietoa ja esittelee historiallisia esineitä ja arkistomateriaalia. Näin ollen se kannustaa tutkimaan ja tulkitsemaan nähtyä ja vertailemaan henkilöhahmojen toimintatapoja ja näkökulmia. Kokonaisuus voi tukea tiedonalaperusteista historianopetusta erityisesti silloin, jos hyödynnetään videoesitykseen kuuluvaa pedagogista materiaalia, joka ohjaa tutkimaan arkistomateriaalia ja keskustelemaan löydöksistä. Videoesityksen jälkeen käytävä, erilaisia näkökulmia avaava ja analysoiva keskustelu voi tukea myös postmodernia suuntausta, erityisesti silloin, jos keskustelun tavoitteet asetetaan oppimistavoitteiden mukaan. Tiedonmuodostus nähdään konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä monivaiheisena prosessina ja museokävijän toiminta nousee siten keskeiseksi ja sillä, kuinka hän reagoi ja vastaa museon tarjontaan on merkitystä. Näin ollen museon tarjoama opetuksellinen sisältö on alku tai välietappi kävijän tuottamalle pidemmälle prosessille. (Haapalainen 2009, 327.) Tutkimukseni puolestaan selvitti museon oppilaitoksille suunnatun digitaalisen sisällön avulla tapahtuvaa oppimista ja sen synnyttämiä kokemuksia, näin ollen olen kiinnostunut historianopetukselle asetetuista tavoitteista.

Sekä perusopetuksen että lukion historian opetussuunnitelmista on löydettävissä kollektiivista identiteettiä vahvistavan suuntauksen piirteitä sekä tiedonalapainotteisen opetuksen elementtejä. Perusopetuksen historian opetusta voidaan pitää vahvimmin tiedonalapainotteisena. Opetussuunnitelmassa historianopetuksen tiedonalalähtöisyys ja kriittisen kansalaisuuden ihanne painottuu. Osaamistavoitteissa keskeiseksi nousee historiatieteelle ominaisten tiedonmuodostusprosessien ja historian monitulkinallisuuden ymmärtäminen ja arvioinnissa kiinnitetään tiedon soveltaminen ja historialliseen ajatteluun. (Marti et al. 2020, 86.)

Myös lukion historian opetus korostaa tiedonalakohtaisia taitoja ja demokraattisen valtion kansalaista ihannetta. Historiallisen ajattelun kehittämisen määrittellään olevan yksi opetuksen

tehtävä. Historialliseen ajatteluun kuuluu historiallisen tiedon tulkinnallisuuden ymmärtäminen sekä historian tekstitaitojen hallinta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on nähtävissä myös postmodernin suuntauksen elementtejä. Lukion puolella postmoderni suuntaus ilmenee jo oppiaineen tehtävän määrittelyssä. Historiallisen tiedon tulkinnallisuuden ja sen yhteiskunnallisen käytön ymmärtäminen on asetettu oppiaineen yhdeksi tehtäväksi. (Marti et al. 2020, 86–88.) *Kaikkein kallein?* -videoesitys voi edesauttaa historiallisen ajattelun opiskelua. Se tarjoaa oppilaille ja opiskelijoille historiantutkimukselle perustuvaa Suomen sodanajan historiaa kolmen erilaisen näkökulman kautta kertoen, joten se antaa mahdollisuuden tulkita sodanajan tapahtumia ja ihmisten motiiveja eri näkökulmista. Myös sillä, millaisia tulkintoja kävijä rakentaa museoiden tarjonnasta on merkitystä, koska museoille myös asenteisiin ja arvoihin vaikuttaminen on tärkeää (Heinonen et al. 1998, 243). Tutkimuksessani olin kiinnostunut myös siitä, kuinka videoesitystä tulkitaan, millaisia näkemyksiä ja ajatuksia videoesitys herätti ja löysivätkö oppilaat ja opiskelijat yhdenmukaisuuksia nykyaikaan.

Historian opetussuunnitelmat ovat riippuvaisempia poliittisista suuntauksista ja maakohtaisista konteksteista kuin muiden aineiden opetussuunnitelmat. Esimerkiksi tämän työn kannalta keskeinen aihe toinen maailmansota ja Suomen osuus siinä opetetaan eri maissa toisistaan poikkeavalla tavalla. (Marti et al. 2020, 77.) Historian opetusta on aiemmin hyödynnetty tukemaan valtion valtarakenteita, mutta nykyisin monissa läntisissä maissa historianopetuksen tavoitteet painottavat enemmän historian taitoja ja historiallista ajattelua. Historialliset narratiivit ovat keskeisiä menneisyyden ymmärtämisen kannalta sekä ajan kulun käsittämisessä. (Täivalanti et al. 2022, 2–3.) Suomalaisen narratiivin tyypillinen rakenne ei tue tietosuutta globaalista tietoisuudesta. Tästä esimerkkinä toinen maailmansota, joka Suomessa kerrotaan yleensä kahtena Suomen ja Venäjän välisenä sotana, talvisotana ja jatkosotana, vaikka ne olivat osa Euroopan tilanteen kehitystä. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaat eivät hahmota eri asioiden liittymistä toisiinsa. (Mt. 2022, 9.) *Kaikkein kallein?* -videoesitys kertoo sodanajan tapahtumista suomalaisen narratiivin mukaan keskittyessään kuvaamaan ajanjaksoa kotirintamalla olevan siviilin näkökulmasta. Esitys huomioi myös suhteet Saksaan ja alun introssa nostetaan esille lyhyesti myös tilanne Euroopassa.

Valtion harjoittama historiapolitiikka heijastuu opetussuunnitelmaan valikoiduissa historian sisällöissä. Perusopetuksessa historian opetuksen yhtenä tavoitteena on oppilaan identiteetin tukeminen. Suomalainen kulttuuriperintö nähdään moninaisena ja erilaisista kulttuureista muotoutuneena sekä alati muuttavana. Identiteetti nähdään moninaisena ja päällekkäisenä, jo-

ten se irtaantuu käsitteellisesti perinteisestä historian opetuksen traditiosta, joka tähtää kollektiivisen muistin vahvistamiseen. Lukion opetussuunnitelmanperusteissa identiteettikasvatuksellinen sisältö määritetään tarkemmin. Historian oppiaineen tavoitteiden mukaan sen tulee syventää sekä yksilöllistä ja kansallista että eurooppalaista ja globaalia identiteettiä. (Marti et al. 2020, 82–83.)

Yläkoulussa opettajilla on varsin vapaat kädet jäsentää opetusta ja opetuksessa on mahdollista käyttää erilaisia historian narratiiveja ja näkökulmia, koska sisältömäärittelyt ovat väljät. Esimerkiksi talvi- ja jatkosodan käsittelyä ei edellytetä, vaan toiseen maailmansotaan liittyvät tapahtumat voi käsitellä jonkun muun maan, kuten Japanin historian kautta. Suomen historian sisällöt näyttäytyvät yläkoulussa tiedonalalähtöisinä vuosiluokilla 7–8. (Marti et al. 2020, 82–84.) Toisen maailmansodan aikaa käsitellään *Suurten sotien aika* -sisältökokonaisuudessa, jossa tutustutaan paitsi maailmansotiin myös kylmään sotaan ja sodista selviytymiseen. Opetussuunnitelman mukaan historiaa voi käsitellä kronologisesti tai temaattisesti. Opetuksessa korostetaan tutkimuksellisia työtapoja ja kannustetaan oppilaita omien tukintojen tekemiseen ja eriävien tulkintojen arvioimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 416.) Käsittelen jäljempänä sitä, kuinka *Kaikkein kallein?* -videoesityksen tarina suhteutuu yläkoulussa ja lukioissa käytössä olevien oppikirjojen sisältöihin, sillä tutkimukseni kannata on myös, miten historiaa opetaatan.

Lukion opetussuunnitelmassa kokonaisuuksien sisällöt määritetään tarkemmin kuin perusopetuksessa. Tähän linjaukseen vaikuttaa varmasti se, että ylioppilaskirjoitukset ovat valtakunnalliset ja opintojen tulee valmistaa oppilaita koitokseen opiskelupaikasta riippumatta. (Marti et al. 2020, 86–88.) Suomen historiaa käsitellään pakollisella *Itsenäisen Suomen historia* -kursilla. Tavoitteina on ymmärtää Suomen valtiollinen kehitys osana eurooppalaista ja kansainvälistä kehitystä sekä tuntea suomalainen kulttuurin, yhteiskunnan ja talouden keskeiset muutokset. Lisäksi tulisi osata arvioida Suomen historiasta tehtyjä tulkintoja ja eritellä suomalaisen identiteettiin ja kulttuuriin liitettyjä ominaisuuksia. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 116.) Taivalantin et al. (2022) tutkimuksessa hahmotettiin sitä, millaisin narratiivien 14–17-vuotiaat suomalaiset nuoret kertovat historiasta. Nuorten historialliset narratiivit toistivat usein perinteisen suomalaisen narratiivin mukaan lukien Ruotsin ja Venäjän alaisuuden, sekä autonomian ja itsenäisyyden että 1900-luvun sodat. (Taivalanti et al. 2022, 1, 9.)

Opetussuunnitelmassa historiallisella ymmärryksellä tarkoitetaan sitä, että oppilas pystyy selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia sekä osaa sijoittaa historialliset ilmiöt aikaan. Tosin sanoen oppilaan tulisi pystyä laittamaan oppimansa asiat ajallisiin yhteyksiin ja kyettävä selittämään miksi eri aikojen ihmiset ajattelevat asioista eri tavoin. Draamaoppimisessa tavoitteena on ymmärryksen kasvu ja muutoksien aiheuttaminen toiminnassa (Kaksonen 2001, 36, 37–38). Opettaja voi hyödyntää draamamenetelmiä tai historian dramatisointia opetuksessa. Kouluopetuksessa historian dramatisoinnilla voidaan tarkoittaa jostakin tapahtumasarjasta tehtyä pienoisenäytelmää, jonka oppilaat esittävät toisilleen. Dramatisoitu pienoisenäytelmä voisi kertoa esimerkiksi historiallisen tapahtumasarjan synnystä ja sen eteneemisestä. Draamamenemien avulla voidaan puolestaan tutkia ja ymmärtää sitä muutosta, jonka kyseinen tapahtumasarja aiheutti ympärilleen. (Lehtonen 2005, 48–51.)

Historian opetuksessa on hyödynnetty myös verkkoa ja draamaa jo pitkään. 2000-luvun alussa ilmestynyt Historian ja yhteiskunnan opettajien vuosikirja XXVI *Pedagogiikka 2001* esittelee myös historian opettajien tekemiä kokeiluja, joissa opetuksessa hyödynnettiin draamaa tai verkkoa, kuten verkkomateriaalin tuottamista oppimisprosessina, roolipelaamista ja draaman avulla historiallisen ymmärryksen tavoittamista. (Aromaa et al. 2001.) Esimerkkinä mainittakoon kahden koulun yhteistyönä tehty projekti, jossa hyödynnettiin verkko-oppimisympäristöä sekä roolissa toimimista. Tehtävässä koulujen oppilaiden roolit olivat kahden eri maan historiaan liittyviä. Koulut työstivät kokonaisuuksia omilla tahoillaan ja olivat roolissaan vuorovaikutuksessa verkossa olleen oppimisalustan avulla. Projekti vaikutti myös oppilaiden asenteisiin käsitellystä aiheesta, luultavasti siksi, että tietoon syvennyttiin roolityöskentelyllä ja aihetta valotettiin monelta kantilta. Projekti oli työläs ja sen aikana törmättiin erilaisiin teknisiin haasteisiin. (Nummila 2001, 30–33.) Suomen sotia on opiskeltu myös pelien, tarinoiden ja animaation avulla historian ja matematiikan tunneilla hyödyntäen Scratch-ohjelmaa. Toimintamallia kokeiltiin, sillä historiaa opettaessa oli huomattu, historian kiinnostan monia oppilaita juuri tietokonepelien ansioista. Projektin parissa työskenneltiin aktiivisesti ja oppilaspalaute oli suurimmaksi osaksi positiivista. (Hietikko 2015, 200–202).

4.2 *Kaikkein kallein?* -videoesityksen katsominen oppitunnilla ja taustatietoja

Kyselytutkimukseen osallistui viisi kahdeksannen luokan ryhmää, joista kolme oli Helsingistä ja kaksi Turusta sekä lukiolaisten ryhmät Ulvilasta ja Kankaanpäästä. Vastauksia kertyi yhteensä 97 kappaletta, joista kahdeksasluokkalaisia oli 73 (35 / Helsinki ja 38 / Turku) ja lukioalaisia 24 (12 / oppilaitos). Osallistujia oli hieman enemmän, mutta kyselyyn vastaaminen oli

vapaaehtoista ja kaikki eivät vastanneet kyselyyn (kahdeksaluokkalaisista 18 oppilasta ja lukiolaisista kaksi opiskelijaa). Opettajien vastauksia oli neljä kappaletta. Kukaan opettajista ei ollut osallistunut ryhmän kanssa aiemmin museoiden etäohjelmiin. Museossa opastuksiin osallistuminen oli myös vähäistä. Vain yksi neljästä opettajasta oli osallistunut ohjelmaan museossa, mutta ei tutkimukseen osallistuneiden ryhmien kanssa. Oppilaista tai opiskelijoista vain pieni osa oli osallistunut aiemmin teatteriesitykseen museossa (9 %) samoin etäopastuksiin aiemmin osallistuneiden määrä oli pieni (15 %).

Kaikki ryhmät katsoivat videon ja vastasivat kyselyyn historian tunnilla luokahuoneessa. Esitys katsottiin dataprojektorilla valokankaalle tai älytaululle heijastettuna ja yhdessä oppilaitoksessa esitys katsottiin isosta televisiosta. Aikaa kokonaisuuteen käytettiin 1–2 oppituntia. Opettajat kertoivat ennakkoon ryhmilleen, että tunnilla tullaan katsomaan *Kaikkein kallein?* -videoesitys. Kaikilla ryhmillä oli esityksen katsomien aikaan juuri käsitelty tai käsitellyssä toisen maailmansodan aiheet. Kokonaisuuteen kuuluvaa virikemateriaalia ei hyödynnetty, mutta tavallaan aiheiden käsittely muutoin tunnilla toimi alustuksena esityksen teemoille. Toinen yläkoulun opettajista oli jutellut aiheesta ensimmäisen ryhmän kanssa pohjustukseksi ennen videon katsomista, mutta totesi että oli parempi aloittaa suoraan videon katsomisella. Kaikki ryhmät käsitelivät esityksen teemoja jälkikäteen lyhyellä keskustelulla. Yksi opettaja oli hyödyntänyt apukysymyksiä teemojen läpikäymiseen ja aikoi käsitellä aihetta syvällisemmin tulevilla tunneilla.

Tarkoituksenani on analysoida videoesityksen kohderyhmän kokemuksia ja näkemyksiä yleensä. Tarkastelun kohde on kollektiivisesti oppitunnilla katsottava, joten luokan kokonaiskokemus aiheesta on merkityksellinen. Käsitelin aineistoa yleisesti kouluasteen mukaan erottelematta oppilaitoksia alueiden mukaan, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Lisäksi huomion sen, oliko videoesitys koettu kiinnostavaksi vai ei-kiinnostavaksi, sillä tällä seikalla oli monessa kohtaa suurempi ero kuin luokka-asteiden välillä. Lukiolaisia oli myös vähemmän kuin yläkoululaisia, tosin myös *Kaikkein kallein?* -esitykseen museolla osallistuneiden ryhmien suhde oli saman suuntainen kuin tutkimukseen osallistuneiden määrä. Käytän jatkossa lukiolaisista termiä opiskelija ja kahdeksaluokkalaista termiä oppilas.

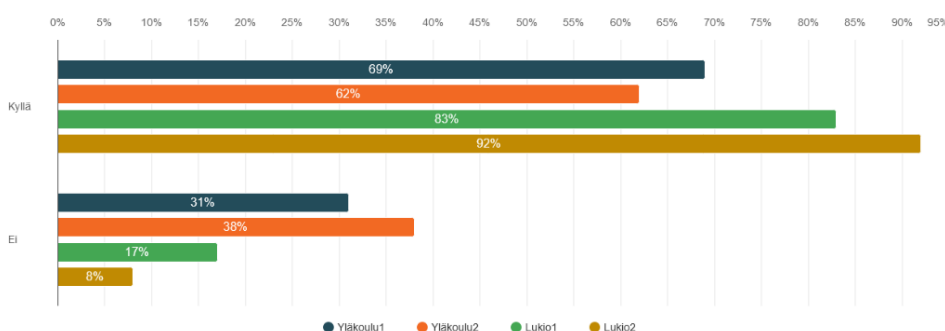
Oppilailta ja opiskelijoilta kysyttiin muun muassa videoesityksen kiinnostavuudesta, historian oppimisesta sekä museon näyttelyn näkymisestä. Oppilaiden kyselyssä oli sekä sanallisiin vastauksiin perustuvia kysymyksiä että asteikkokysymyksiä, niissä kysyttiin osin samaa asiaa eri tavoin. Asteikkokysymykset voivat olla vastaajan kannalta helpompia vastata ja niistä

karttui myös yleistä mielipidettä suuntaan tai toiseen painottuvien vastauksien myötä. Lisäksi oli kyllä/ei -kysymyksiä, joihin liittyi sanallinen perustelu. Oppilailta kysyttiin myös, millaisia etäpalveluita he toivoisivat museoiden järjestävän. Lopuksi nostan esiin opettajien näkökulman kokonaisuudesta. Opettajien kyselyssä oli kysymyksiä myös yleisemmin museoiden etäkokemusten hyödyntämisestä opetuksessa.

4.3 Videoesityksen kiinnostavuus ja seurattavuus

”Yleensä en ole kauhean kiinnostunut historiasta, mutta minusta tuntuu, että tämän videon avulla sain vihdoin laajan käsityksen siitä kuinka rankkaa suomalaisten elämä, oli sodan aikana.” - Esityksen kiinnostavaksi kokenut oppilas

Kaikista vastaajista 71 % piti *Kaikkein kallein?* -videoesitystä kiinnostavana ja 29 % koki, että esitys ei ollut kiinnostava. Kaavio Webropol-raportista (Kuva 3.) kuvaa videoesityksen kiinnostavuuden jakaumaa oppilaitoksittain. Yleisesti voidaan todeta, että lukiolaiset kokivat videoesityksen kiinnostavammaksi kuin kahdeksasluokkalaiset. Kysymyksessä pyydettiin myös perustelemaan oma kanta esitykseen (kyllä /sanalliset vastaukset 68 / 69, ei vastaukset / sanalliset vastaukset 23 / 28). Luokahuoneessa videoesitystä katsottaessa muiden käyttäytyminen ja yleinen asenne käsillä olevaan asiaan saattavat vaikuttaa myös yksilön näkemykseen, sillä yhteisöt toimivat esitystä lukiessaan yhtenä ryhmänä. Sosiaalisena tapahtumana esitys ehdollistaa sekä kokemuksen että sen tulkinnan. Ryhmän yhtenevän reaktion synnyttämä paine saattaa pakottaa katsojan jäsentämään esityksen ja tulkitsemaan kokemustaan eri tavalla kuin yksin ollessaan. (Carlson 2010, 69.)



Kuva 3. Kaavio kuvaa koettiin *Kaikkein kallein?* -videoesitys kiinnostavaksi vai ei.

Ne, joiden mielestä videoesitys oli kiinnostava, mainitsivat syiksi aiheesta oppimisen ja sota-ajan siviilien elämästä kuulemisen (33 / 48,5 % sanallisista vastauksista). Muutama kertoi myös saaneensa uutta tietoa aiheesta. Osa (15) kertoi kiinnostavaksi tekevän asian liittyvän

esitykseen, kuten selkeät roolit tai että esitys oli hyvin tehty / näytelty. Myös asioiden kertominen henkilöhahmojen avulla, tarinan muodossa, herätti kiinnostusta. *”Esityksessä otettiin katsojat mukaan kuin olisimme olleet paikan päällä mukana.”* edellä oleva oppilaan kommentti puolestaan liittyy videoesityksen muotoon. Toisessa vastauksessa pohdittiin, että eri huoneissa kulkeminen teki esityksestä kiinnostavan. Eräs oppilas pohti, että kohtaukset eivät olleet liian pitkiä. Muutamat mainitsivat, että videota oli kiva katsoa. Kahdessa vastauksessa pohdittiin videoiden olevan kiinnostavampia kuin tekstien tai videoiden katsomisen olevan mukavampaa kuin muistiinpanojen kirjoittaminen. Osa totesi esityksen olleen kiinnostava.

”Video olisi voinut olla kiinnostavampi, jos toimintaa olisi ollut enemmän. Videossa oltiin paikoillaan ja vain puhuttiin.” Pohti eräs opiskelija, joka ei kokenut videoesitystä kiinnostavaksi. Ne, jotka eivät kokeneet videoesitystä kiinnostavaksi, mainitsivat syiksi, että aihe ei kiinnostanut ja muutamat pitivät esitystä tylsänä tai hidastempoisena. Muutamat sanoivat, että eivät olleet ymmärtäneet tarinaa. Draama ei ole suora opettamisen muoto, kun asiat ilmenevät fiktion kerronnassa (Asikainen 2003, 131), vaikkakin videoesityksessä asioista kerrottiin usein suoraan katsojalle henkilöhahmon toimesta. Jotkut kertoivat, että eivät pitäneet näyttelijöistä tai siitä, miten esitys oli tehty. Katsojat kokevat esitykset eri tavoin. Willmar Sauter ja kumppanit havaitsivat (1980-luvulla) teatterin vastaanottoa käsittelevässä tutkimuksessaan, että henkilön tekemä kokonaisarvio teoksesta korreloi aina näyttelemisen arvostamiseen. Tutkimuksessa ilmeni, että esityksestä tehdyn kokonaisarvion ja näyttelemisen ymmärtämisen välinen suhde oli riippumaton katsojan sosiaalisesta tausta tai esitystyyppistä. Näyttelemisen arvostamisen puutteet estävät yleisesti katsojaa syventymään esityksen sisältöön. Esitys jää siten merkityksettömäksi, jos katsoja ei pidä näyttelijöistä. (Sauter 2010, 20–21).

Kysymykseen, oliko videoesitystä helppo seurata, vastaukset jakautuivat seuraavasti: 77 % kyllä ja 23 % ei. Seurattavuuden suhteen oppilaiden ja opiskelijoiden vastaukset olivat jokseenkin yhteneviä, vastaajista 73–77 % oli sitä mieltä, että esitystä oli helppo seurata, paitsi toisessa lukioluokassa 92 % mukaan esitystä oli helppo seurata. Käsittelin esityksen seurattavuutta sen mukaan, oliko videoesitys koettu kiinnostavaksi vai ei, sillä seurattavuuden jakauma poikkesi niissä toisistaan.

Niiden (69 vastausta), jotka kokivat esityksen kiinnostavaksi, joukosta 86 % (59 vastausta) piti esitystä helposti seurattavana ja 14 prosentin (10 vastausta) mukaan sitä oli vaikea seurata. Näissä vastauksissa helpon seurattavuuden syynä mainittiin useimmin esityksen selkeys (21 vastausta) juonen ja puheen tasolla sekä ajanjaksojen suhteen. Vuosilukujen näkyminen

kuvassa ajanjakson muuttumisen yhdessä oli myös yleinen seurattavuutta lisäävä seikka (7 vastausta). Myös tekstitys mainittiin seurattavuutta helpottavana asiana. Muutamat sanoivat tarinamuotoisen kerronnan olevan helppoa seurattavaa. Myös esityksen videomuotoisuus, mainittiin muutaman kerran syynä helpolle seurattavuudelle samoin kuin esityksen kierrosmuotoisuus. Toisaalta yksi oppilas pohti, että: *”Oli helppo seurata, mutta ajoittain esitys oli hieman epäselvä, koska se sijoittui museoon ja henkilöt esittävät sodan aikalaisia.”* Hahmot saattavatkin jäädä hieman ajanjaksostaan irralliseksi, koska esityksestä uupuu sen muodon ja miljööön vuoksi eheä historiallinen epookki, jonka elokuvatutkija Leger Grindon näkee toimivan sekä lavasteena että historiallisen merkityksellistämisen välittäjänä (Mähkä 2018, 47). Eräs oppilas, joka koki, että videoesitystä ei ollut helppo seurata kertoi syyksi: *”Vaikka vuosiluvut helpottivat vähän seuraamista, mielestäni tilanteet vaihtuivat liian nopeasti ja välillä putosin kärryiltä, että mitä nyt tapahtuu ja missä ollaan.”* Syinä sille, miksi videoesitystä ei ollut helppo seurata mainittiinkin useimmiten (6 vastausta) useat aikahypyt ja niistä johtuva poukkoilevuus tai sekavuus. Yksi vastaaja kertoi, että edessä istuvien takaa oli vaikea katsoa esitystä ja yleinen häiriö luokassa haittasivat esityksen seuraamista.

Niistä (28 vastausta, 23 sanallista vastausta), jotka eivät pitäneet esitystä kiinnostavana 57 % (16 vastausta) koki, että esitystä oli helppo seurata ja 43 % (12 vastausta) koki vaikeutta seurattavuudessa. Syinä helpolle seurattavuudelle mainittiin useimmiten (6 kertaa) selkeys ja asioiden selittäminen, muita seurattavuutta helpottaneita asioita olivat kameralle puhuminen ja esityksen hidas tempo. Syinä sille, miksi esitystä ei ollut helppo seurata mainittiin, että näyttelijöiden esiintymisestä ei pidetty (4 vastausta), tai esitys koettiin tylsäksi tai väsyttäväksi (3), muutama (2) kertoi että ei jaksanut keskittyä katsomiseen. Vastauksien jakaumasta näkee, että esityksen kiinnostavaksi kokeneet kokivat sen helpommin seurattavaksi kuin esityksen ei kiinnostavaksi kokeneet, vaikka jakauma oli heidän keskuudessaan huomattavasti tasaisempi. Toisaalta jos esitystä oli vaikea seurata, saattoi se vaikuttaa kiinnostukseen negatiivisesti.

Suurin osa oppilaista ja opiskelijoista pohti seuranneensa esitystä keskittyneesti (keskiarvo 3,9 kaikki vastaajat, joista 75 % oli jokseenkin samaa tai samaa mieltä ja 4 % eri mieltä). Luokka-asteiden välillä vastaukset olivat samansuuntaisia. Sillä oliko videoesitys koettu kiinnostavaksi vai ei oli merkitystä sille seurasiko esitystä keskittyneesti. Suurin osa oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että oli seurannut esitystä keskittyneestä (Esitys koettu kiinnostava 46 %, ei kiinnostavana 25 %) ja aika suuri joukko oli asiasta myös täysin samaa mieltä (Kiinnostavana 41 %, ei kiinnostavana 21 %). Esityksen ei kiinnostavana kokeista 14 % ei seurannut esitystä keskittyneesti.

4.4 Mieleen jäänyt historia ja muut asiat

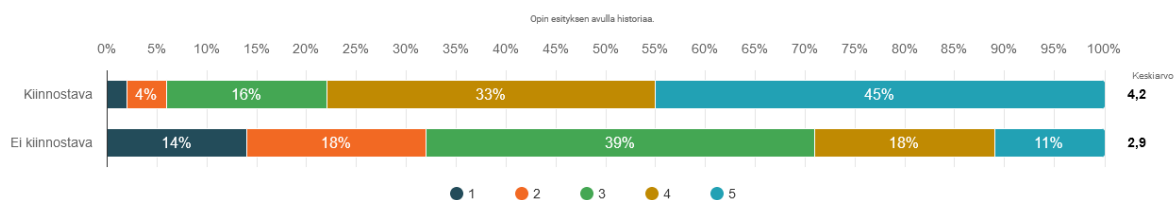
Museovierailulla kävijän omat tiedot, taidot ja kokemukset nousevat kesiköön oppimisessa ja merkityksenannossa (Haapalainen 2009, 327). Ennen kuin tarkastelen sitä, kokivatko oppilaat oppineensa historiaa ja mitä he oppivat, luon katseen hetkeksi oppijaksoilla käytettäviin historian oppikirjoihin, jotka luovat pohjan oppilaiden ja opiskelijoiden tietämykselle. Käsittelen tällä hetkellä kouluissa käytössä olevia oppikirjoja.

Lukion *Forum: historia 3*-oppikirjassa *Itsenäisen Suomen historia* -kokonaisuudessa toisen maailmansodan aikaa käsitellään luvussa neljä. Luku on nimeltään *Sodan ja rauhan vuodet*. Luku käsittelee suurelta osalta aihetta sodan syiden, vaiheiden ja etenemisen muodossa. Lisäksi luvussa huomioidaan sodasta tehty historian tutkimus sekä -kirjoitus ja niiden yhteydessä myös Suomen suhde Saksaan. Luku alkaa hermorumahduksen saaneen, kuolemaantuo- mitun sotakarkurin tarinalla, joka esitetään Ville Kivimäen *Murtuneet mielet* -teoksessa (2013). Näin kappaleen alkuun on saatu mukaan sekä ihmistarina rintamalta ja historian tutkimuksen uudempia suuntia. Kotirintamalla elävien siviilien elämää käsitellään luvun yhdessä alaluvussa, jossa kerrotaan naisten roolista kotirintamalla ja sotaorpojen asemasta sekä sotilapsien lähettämisestä ulkomaille. (Kohi et al. 2022, 93–129.)

Kaikkein kallein? -videoesitys tarjoaa kurssin oppikirjaan nähden hieman erilaisen näkökulman lähestyessään aihetta kaupungissa asuvien siviilein kannalta ja se voi siltä osin tukea ja täydentää kokonaisuutta. Toki, teemaa on voitu käsitellä enemmän yksilön kannalta, sillä lukion historian opetuksessa käytetään enemmän opettajan kokoamia muistiinpanoja ja materiaalia kuin oppikirjaa. Lukiossa historian opetuksen hallitsevin opetustapa on luentomainen opetus, mutta oppitunteihin kuuluu myös videoiden katsomista, keskustelua ja tehtävien tekemistä. (Rantala et al. 2020, 44–47.) Oppikirjan mukaan jakson tietotavoitteisiin lukeutuu sotaa edeltäneen ulkopoliitiikan tavoitteiden, sotien syiden ja seurauksien sekä niiden vaikutuksien Suomelle ja suomalaisille tietäminen sekä historiankirjoituksessa tapahtuneiden sodan tulkin- tojen muuttumisen havaitseminen. Taitotavoitteisiin lukeutuu myös kokonaisuuteen kuuluvien digitaalisten videodokumenttien tulkitseminen ja historiallinen empatia (Kohi et al. 2022, 93.) Näin ollen *Kaikkein kallein?* -videoesitys tarjoaa myös tilaisuuden taitotavoitteiden harjaan- nuttamiseen draamallista sisältöä tulkittaessa.

Kahdeksannella luokalla toisen maailmansodan historiaa käsitellään *Historian taitaja 8* -oppi- kirjassa luvussa *Toinen maailmansota – historian tuhoisin sota*. Kokonaisuuden alussa on ly-

hyt kuvaus sodasta Euroopassa ja Suomen kannalta. Kuvauksen yhteydessä on mustavalkoinen kuva pommitetusta suomalaisesta kaupungista ja ajatuksia herättävä kysymys siitä miltä tuntuisi kävellä raunioituneessa kaupungissa ja kuinka kotinsa menettäneitä voisi auttaa. Luvussa kerrotaan sodan vaiheista, Natsi-Saksan ja liittoutuneiden toimista sekä Japanin tapahtumista. Sotaa Suomessa Neuvostoliittoa vastaan käsitellään huomioiden talvisota, jatkosota ja asevelisuhde Saksaan sekä rauhansopimuksen ehdot, sotakorvaukset ja sodan seurauksia. Kappaleessa käsitellään myös elämää sota-ajan Suomessa huomioiden ihmisten evakuoinnit ja sotalapset, propaganda sekä naisten rooli sota-aikana sekä siviilien työvelvoite että pula-ajan haasteet, sota-ajan huvitukisia ja tanssikielto. Kirjassa on tehtäviä, joissa on sekä opittua tietoa mittavia, että pohtivia kysymyksiä ja arkistolähteitä tutkivia tehtäviä. (Hieta et al. 2017, 66–87.) Oppikirjaan nähden *Kaikkein kallein?* -videoesitys vaikuttaisi tarjoavan kahdeksaluokkaisille juuri opintojaksolla käsiteltäviä asioita.



Kuva 4. Opin esityksen avulla historiaa. Asteikko: 1 / Täysin eri mieltä, 2 / Jokseenkin eri mieltä, 3 / Ei eri tai samaa mieltä 4 /Jokseenkin samaa mieltä, 5 / Täysin samaa mieltä.

Vastaajat kokivat yleisesti oppineensa historiaa (keskiarvo 3,8, / kaikki vastaajat, joista 64 % oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä ja 5 % täysin eri mieltä). Esityksen kiinnostavaksi kokeneista suurin osa koki oppineensa historiaa (keskiarvo 4, 2). Kaavio (kuva 4.) kuvaa historian oppimisen jakaumaa sen mukaan oliko esitys koettu kiinnostavaksi vai ei-kiinnostavaksi. Falkin mukaan henkilö muistaa museovierailustaan asioista juuri siltä kantilta, missä ominaisuudessa hän vierailunsa tehnyt (Falk J. 2013).

Tässä mielessä on luonnollista, että oppilaat kokivat oppineensa historiaa, sillä videoesitystä katsottiin historian oppitunnilla, joten he katsoivat videoesityksen oppijan näkökulmasta. Oppilaitosten välillä oli eroja, toisessa yläkoulussa koettiin historiaa opitun vähiten, tässä koulussa esitystä ei ollut koettu niin kiinnostavaksi kuin muissa oppilaitoksissa. Falkin ja Dierkingin (1992) mukaan opimme normaalisti parhaiten niitä asioita, joista olemme kiinnostuneet ja kiinnostusta ohjaavat aiempi tieto, kokemukset sekä tunteet. Tämän tuloksena ihmiset oppivat asioita, joista jo tietävät ja ovat kiinnostuneita. (Falk et al. 1992, 100.) Tämän ajatuksen valossa myös sillä mitä asioita, oppitunnilla oli aiemmin käsitelty, oli merkitystä.

Mitä vastaajat oppivat historiasta? Kyselyssä pyydettiin kertomaan kolme asiaa, jotka katsoja oppi historiasta. Lasten lähettäminen Ruotsiin nousi useimmin vastauksiin (yhteensä 36 kertaa). Tämän ohella muutamat mainitsivat muun väestön ja taiteen evakuoinnit sekä tyhjenevän kaupungin. Pommitukset mainittiin myös usein (23 kertaa). Jos pommituksia ja niiltä suojautumista käsittelee yhtenä teemana huomioiden myös varoitusäänet ja ohjeistukset, aihe toistuu yhtä usein kuin lasten lähettäminen Ruotsiin. Vastauksissa esiintyi usein (19 kertaa) tiedusteluun ja vakoiluun sekä sensuuriin liittyvät aiheet ja siviilien tekemä työ kotirintamalla (7 kertaa). Nämä aiheet olivat näyttelyn teemoja ja niistä kerrottiin videoesityksessä monin tavoin.

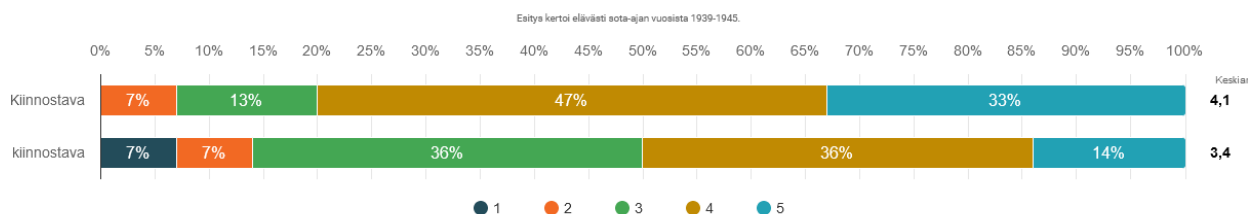
Jotkut olivat kiinnittäneet huomiota myös henkilöhahmojen ulkoilmeeseen, koska ajan pukeutumien mainittiin neljä kertaa. Kaksi oppilasta kirjasi sodan jatkumisen Lapissa sen jälkeen, kun se oli jo loppunut Helsingissä. Jotkut vastaajista (5) sanoivat, että eivät oppineet mitään tai jättivät vastaukset tyhjiksi. Näille vastaajille oli kuitenkin jäänyt sodanaikaan liittyviä asioita mieleen esityksestä, joten luultavasti videoesitys tarjosi heille hieman tietoa, vaikka he eivät kokeneet oppineensa historiaa.

Kyselyssä kysyttiin myös, mitä videoesityksestä jäi mieleen, tähän vastattiin kertomalla kolme asiaa. Vastauksiin nousi jälleen historiateemat, mutta myös esitykseen ja henkilöhahmoihin liittyvät asiat. Falkin et al. (1992) mukaan ihmiset saattavat kertoa myös asioita, joita ovat oppineet museossa, kun heitä pyydetään kuvaamaan mitä he museovierailulta muistavat (Falk et al. 1992, 116). Useimmin esiin nousivat pommitukset ja niihin liittyvä varautuminen (90 kertaa). Pommitukset (11 kertaa) mainittiin kuitenkin harvemmin kuin niiltä suojautumien ja ohjeistukset toimimisesta. Svenin ohjeistukset varoitusäänistä, pommituksiin valmistautumisesta (ikkunoiden teippaus ja pimennysharjoitus) ja pommisuojaan liittyvät asiat mainittiin 60 kertaa. Nämä asiat kerrottiin kohtauksessa, jossa Sven puhui suoraan kameralle ja museonesi- neitä hyödyntäen havainnollistamisessa. Myös sota-ajan tuhot sekä vaikea arki pula-aikana kotirintamalla mainittiin useasti (20). Lisäksi tanssikielto ja kulttuuri ilmeni muutaman ker- ran.

Lapsien lähettäminen Ruotsiin (34 kertaa) ja tiedustelu ja tiedonkulku sekä vakoilu (22 kertaa) ilmenivät vastauksissa toistuvasti. Kaksi viimeistä esiintyi myös usein liitettynä joko Vuokon tai Svenin tarinaan. Vuokosta mainittiin myös hänen perheensä ja Svenin yritys rekrytoida hänet mielialatiedustelun palvelukseen. Svenistä juuri vakoilutyö oli jäänyt mieleen.

Tämä teema tuli vähitellen mukaan esityksen edetessä ja katsoja pääsi seuraamaan Svenin uran kehitystä, aihe loi myös jännitteisyyttä tarinan kerrontaan.

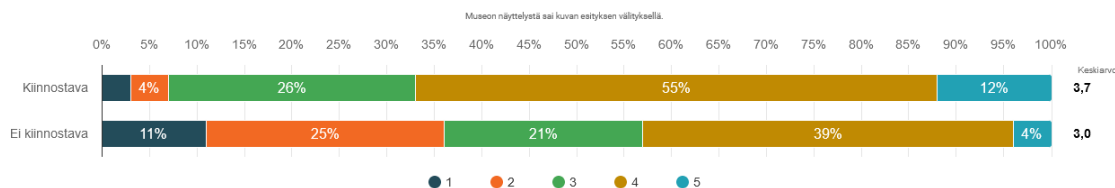
Karinin lähtö Saksaan mainittiin muutaman kerran, mutta useimmiten hänet muistettiin muusikkona ja hänen soittamistaan pianokappaleista. Musiikki oli myös yksinään kirjattuna muutama kertaan (musiikkiin liittyvät aiheet esiintyvät 12 kertaa). Musiikin koettiin myös esteettökysymyksessä luoneen tunnelmaa esityksessä (keskiarvo 3,7). Tosin videoesityksen ei kiinnostavaksi kokeneet eivät kokeneet musiikkia tunnelman luoja (2,8) samaan tapaan kuin esityksen kiinnostavaksi kokeneet (4,1). Videoesityksen koettiin yleisesti kertovan elävästi historiaa (keskiarvo 3,9 kaikki vastaajat, joista 71 % oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä ja 2 % täysin eri mieltä). Sekä esityksen kiinnostavaksi että ei-kiinnostavaksi kokeneiden keskuudessa suuri osa koki esityksen kertovan elävästi sota-ajan vuosista, kaavio (Kuva 5.) kuvaa vastauksien jakaumaa.



Kuva 5. *Kaikkein kallein?* -videoesitys kertoi elävästi sota-ajan vuosista 1939–1945.

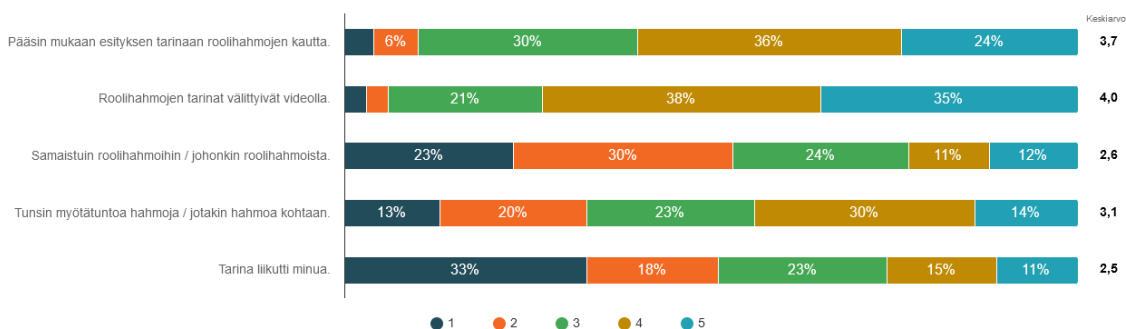
Hahmot tai näyttelijät yleisesti olivat myös jääneen muistiin ja ne mainittiin useasti (45) vastauksissa. Esittävän mimeksen peruskysymys on katsojan kaksijakoinen suhtautuminen toisaalta fiktiiviseen hahmoon ja toisaalta näyttelijään. Ihmishahmon voi mieltää suhteessa ympäristöönsä joko teatterillisena eli näyttelijänä kuvauspaikalla tai kuvitteellisena eli henkilö-hahmona diegeettisessä tilassa, mutta myös poeettisena eli vertauskuvallisena hahmona miljöössä. Poeettinen eli vertauskuvallinen taso syntyy teatterillisen ja kuvitteellisen tason yhteisvaikutuksesta. Se on näyttelijän ja roolin muodostama kokonaisuus, jossa huomio siirtyy yksittäisen henkilön tarkastelumisesta lähes arkkityyppisten hahmojen ja niihin liittyvien ajattomampien teemojen tarkasteluun. (Bacon 2005, 52–53.) Svenin hahmon voisi nähdä ilmenneen myös poeettisena, sillä hänet mainittiin useissa vastauksissa vakoojana. Tekstissä Sven ei maininnut olevansa vakooja, mutta hän edusti sota-aikana toiminutta mielialatiedustelua, jossa työskenteli ja esityksessä ilmeni hänen tiedonkeruutyönsä. Lisäksi muutaman kerran huomioitiin nykyisestä poikkeava puhetapa, vanhanaikainen tunnelma, hahmojen pukeutuminen, lavasteet ja esitellyt museoesineet. Yksi oppilas oli kiinnittänyt huomiota kameran liikkeisiin.

4.5 Museon näyttelyn näkyminen ja tarinan välittyminen



Kuva 6. *Mieliala 1939–1945*-näyttelyn välittyminen videolla.

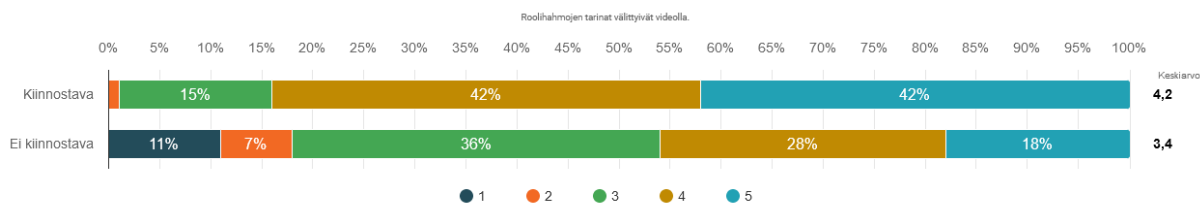
Kyselyssä pyydettiin arvioimaan asteikkokysymyksillä *Mieliala 1939–1945*-näyttelyn ja esi-
neiden näkymistä sekä tarinan välittymistä. Valtaosa vastaajista oli saanut jonkinlaisen käsi-
tyksen näyttelystä (keskiarvo 3,5 kaikki vastaajat, joista 60 % oli jokseenkin samaa tai täysin
samaa mieltä ja 5 % täysin eri mieltä). Sillä oliko videoesitys koettu kiinnostavaksi vai ei oli
merkitystä kuvan muodostukselle. Kaavio (kuva 6.) kuvaa vastauksien jakautumista kiin-
nostavuuden mukaan. Niistä, jotka olivat kokeneet esityksen kiinnostavaksi 12 % oli täysin sa-
maa mieltä siitä, että museon näyttelystä sai kuvan esityksestä ja esityksen ei-kiinnostavaksi
kokeneista 11 % ei ollut saanut näyttelystä kuvaa lainkaan. Kouluasteiden suhteen näkemyk-
set olivat samansuuntaiset. Videoesityksen välityksellä sai kuvaa myös esineistä (keskiarvo
3,3, kaikki vastaajat, joista 41 % oli jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä ja 4 % täysin eri
mieltä). Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneet olivat saaneet paremman käsityksen esineistä
(4 ja 5 vastaukset 52 %, keskiarvo 3,5) kuin videoesityksen ei kiinnostavana kokeneet (4 ja 5
vastaukset 14 %, keskiarvo 2,5), joista 15 % ei ollut saanut kuvaa esineistä ollenkaan. Lukio-
laiset kokivat esityksen tutustuttavan hieman enemmän esineisiin kuin yläkoululaiset.



Kuva 7. Videoesityksen tarinan välittyminen ja tunteiden herättäminen / kaikki vastaajat.

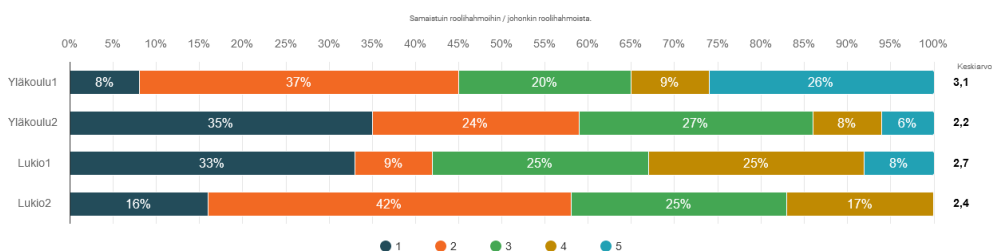
Asteikkokysymyksillä kysyttiin myös tarinan välittymiseen ja esityksen herättämiin tunte-
muksiin liittyviä asioita. Kaavio (kuva 7.) kuvaa vastausten jakautumista. Esityksen tarinaan

päästiin yleisesti mukaan henkilöhahmojen kautta ja henkilöhahmojen tarinat välittyivät yleisesti videolta. Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneet, pääsivät paremmin mukaan esityksen tarinaan hahmojen kautta (keskiarvo 4) kuin ne, jotka eivät kokeneet esitystä kiinnostavaksi (keskiarvo 2,8). Tulos oli saman suuntainen kysyttäessä, välittyivätkö roolihahmojen tarinat esityksestä (kiinnostava, keskiarvo 4,2 / ei-kiinnostava 3,4). Kaavio (Kuva 8.) kuvaa vastauksien jakaumaa. Lukiolaiset kokivat päässeensä hieman paremmin mukaan esitykseen ja saaneensa kuvan henkilöhahmojen tarinoista.



Kuva 8. Henkilöhahmojen tarinoiden välittyminen esityksen kiinnostavuuden mukaan jakautuen.

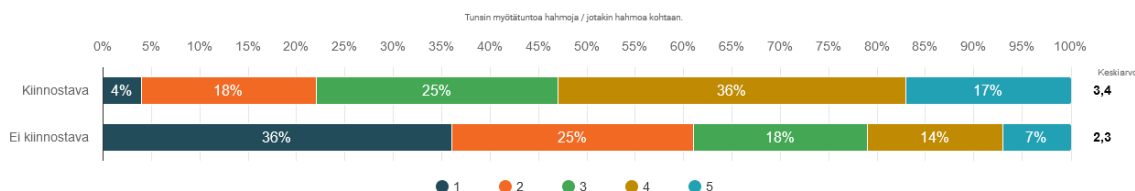
Videoesityksen tarina ei vedonnut yleisesti katsojien tunteisiin kovin voimakkaasti. Henkilöhahmoihin samastuvat keskiarvoisesti enemmän ne, jotka olivat kokeneet esityksen kiinnostavaksi (keskiarvo 2,8 ja ei-kiinnostavana kokeneet 2,1). Helsinkiläisistä oppilaista useampi koki samaistuneensa johonkin roolihahmoista kuin muissa oppilaitoksissa. Heistä 35 % kertoi samaistuneensa johonkin hahmoon ja vain 8 % ei kokenut samaistuneensa ollenkaan hahmoihin. Katsojan aikaisemmat tietorakenteet ja käsiteltävän tilan tutuus ovat osaltaan rakentamassa kokemuksellisuutta (Laakso 2019, 61). Helsinkiläisille videoesityksessä kuvatut paikat olivat luultavasti tutumpia ja kerrotut asiat käsitelivät heidän kotikaupunkiaan, joten heidän kokemuksensa ja siten samaistumisensa menneen ajan helsinkiläisiin saattoi kasvaa. Kaavio (kuva 9.) kuvaa samaistumisen jakautumista oppilaitoksittain.



Kuva 9. Samaistuminen henkilöhahmoihin, vastastauksien jakautuminen oppilaitoksittain.

Tarina herätti myös myötätuntoa ja liikutti osaa vastaajista. Esityksen kiinnostavaksi kokeneet tunsivat myös enemmän myötätuntoa esityksen hahmoja kohtaan (keskiarvo 3,4) ja tarina lii-

kutti heitä (keskiarvo 2,9) enemmän kuin niitä, jotka eivät kokeneet esitystä mielenkiintoiseksi (myötätunnon tunteminen 2,3 ja liikuttaminen 1,7). Kaavio (kuva 10.) kuvaa myötätunnon muodostumista esityksen kiinnostavuuden mukaan. Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneista noin puolet koki myötätuntoa henkilöihahmoja kohtaan. Tunteiden herättämisen kohdalla lukiolaisten vastauksien keskiarvo oli hieman korkeampi kuin yläkoululaisten, helsinkiläisten oppilaiden vastaukset olivat lähempänä lukiolaisten kuin ikätovereidensa vastauksia.



Kuva 10. Myötätunnon tunteminen tarinan henkilöihahmoja kohtaan. Vastauksien jakautuminen esityksen kiinnostavuuden mukaan.

4.6 Ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä

”Esitys herätti paikoin ahdistusta sodasta, varsinkin nykymaailmantilanteen takia. Esitys herätti myös samaistuksen tunteita, sillä myös tämän päivän ihmisten suunnitelmat ovat peruuntuneet viimeisten vuosien aikana pandemian takia. Esitys tempaisi mukaan maailmaansa.” - Opiskelija

Museokäynti on kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen kokemus ja henkilön arvot vaikuttavat siihen, kuinka he ymmärtävät ja tulkitsevat sekä kokevat näkemäänsä (Hänninen 2000, 131). Museoelämästä tulee siten tarkastella osana kävijän kokemusmaailmaa, sillä se nivoutuu henkilön muun elämän piiriin. Vierailu puolestaan tarjoaa tilaisuuden pohtia omia ajatuksiaan, kykyjään ja asenteitaan. (Haapalainen 2004, 116–117.) Museossa kävijä voi käydä itsekseen sisäistä dialogia omien ajatusten ja museon tulkintojen välillä. Dialogi voi olla tiedostettua tai tiedottomatonta. Ulkoinen dialogi toteutuu, kun kävijä juttelee jonkun, kuten seurueensa kanssa näyttelyä katsoessaan. (Malmisalo-Lentsu et al. 2009, 305–306.) *Kaikkein kallein?* -videoesitystä seurattiin itsenäisesti, mutta lopuksi käytiin yhteinen keskustelu, joten myös ulkoiselle dialogille oli tilaisuus. Kokoan lopuksi ajatuksia, joita *Kaikkein kallein?* -videoesitys herätti nuorissa.

”Että sotaa on käyty alle 100 vuotta sitten.” pohti eräs oppilas vastatessaan kysymykseen: millaisia ajatuksia juuri nähty videoesitys herätti. Kaksi videoesityksen kiinnostavaksi kokenutta opiskelijaa pohti Suomen viimeisimmän sodan läheisyyttä sota-ajan kokeneiden isovanhempiensa kautta. Kolme oppilasta pohti, että on hyvä, että Suomessa ei ole nyt sotaa. Yksi

opiskelija kertoi kokeneensa samaistumista tuoden esille koronapandemian rajoitukset ja yhden oppilaan esitys herätti miettimään, millaista elämä oli ennen nykyaikaista teknologiaa.

Kiinnostusta mutta samalla ymmärrystä siitä, miltä tuntuisi olla sodassa ja mitä kaikkea ihmiset joutuvat kärsimään sen aikana. Kuten elokuvassa yhden henkilöistä oli hyvä neuvo siihen, että täytyy vain pitää yhtä ja auttaa mahdollisimman paljon niin miten pystyy sotarintamalla olleita henkilöitä. - Oppilas

John Deweyn mukaan mielikuviutus tuo kokemukseen ne tekijät, joita kulttuurissa elämiseen liittyy. Mielikuvituksen avulla aiemmista kokemuksista syntyneet uskomukset ja merkitykset sekä arvot voivat tulla osaksi nykyistä vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa. Mielikuviutus taustoittaa kulttuurista kokemusta samalla eteenpäin kurottaen. Se toimii vahvimmin silloin kun kokemuksessa uudistuvat vanhat ja tutut asiat. (Puolakka 2021, 69–70.) Osa pohti sota-aikaa ja sen kauheutta esityksen hahmojen kautta tai asetti itsensä menneisyys ihmisen asemaan pohtien kuinka vaikeaa, on ollut elää arkea pelossa tuhojen keskellä (11 vastausta), lisäksi mietittiin yleisesti sota-ajan olleen rankkaa.

Miten pelottavaa heillä täytyi olla, tietämättä tulevaisuudesta, tietämättä mitä pommisuojan ovien ulkopuolella odotti. Miten epäinhimillistä ja turhaa sodan käynti on jokaiselle osapuolelle. Miten sota rikkoi perheitä, mielenrveyttä, turvaa, kulttuuria, historiaa ja koteja. Unelmat ja tulevaisuuden suunnitelmat eivät olleet kaikille mahdollisia saavuttaa. - Opiskelija

Nämä vastaukset kertovat samaistumisesta. Elokuvatutkija Murray Smithin mukaan (kirjallisuuteen pohjautuen) samaistumisen mieltäminen voi ilmentyä päähenkilön elämään eläytymisenä, tämä tapa vastaa lähinnä sitä, miksi samaistuminen yleisesti mielletään. Henry Baconin mukaan päähenkilöiden kohtaloihin eläytyminen liittyy kaikkein ehdottomimmin audiovisuaalisen kerronnan mieltämiseen. Samaistumisen kannalta ei ole välttämätöntä, että hahmo on katsojan kaltainen, mikäli henkilöahmo tuntuu yleisinhimillisyytensä vuoksi tutulta. (Bacon 2000, 190–191.) Videoesityksen kerrottiin herättäneet myös surua sekä myötätuntoa ja liikuttua (7 vastausta). Kaksi opiskelijaa kertoi eläytyneensä tarinaan, joka vei maailmaansa. Aikuiset ja koululaiset tulkitsevat usein kulttuurihistoriallisia näyttelyitä historiallisina kertomuksina ja eläytyvät museovieraat siirtyvät ajallisesti ja paikallisesti menneisyyteen (Hänninen 2000, 134). Lisäksi neljässä vastauksessa pohdittiin esityksen ja hahmojen olleen hyviä.

Esitys oli hienosti luotu. Näyttelijöiden rooleista oli helpompi ymmärtää selitettyä asiaa ja mielenkiinto pysyi asiassa. - Opiskelija

Aika monelle (24 vastausta) esitys ei kuitenkaan herättänyt erityisesti ajatuksia ja tämä korostui niiden joukossa, jotka eivät olleet kokeneet esitystä kiinnostavaksi. Muutamit heistä mai-

nitsivat esityksen herättäneen surua tai pohtivat sitä, kuinka vaikea sota-aikana on elää. Kolmessa vastauksessa ilmeni, että katsoja ei ollut pitänyt esityksestä. Niiden joukoissa, jotka eivät kokeneet esitystä kiinnostavaksi ei tullut mieleen yhdenmukaisuuksia esityksen ja tämän päivän välillä. Myöskään videoesityksen kiinnostavaksi kokeneista suurelle osalle (44 vastausta) ei tullut mieleen yhdenmukaisuuksia nykyaikaan, jotkut mainitsivat Ukrainan sodan tai sodan kauhut yleisesti. Kaksi oppilasta nosti esiin koronapandemia ja yksi propagandan.

Kyselyn lopuksi kysyttiin, osallistuisiko katsoja uudestaan vastaavalle etäopastukselle. Kaikista kyselyyn vastanneista 35 % osallistuisi uudestaan vastaavalle etäopastuksella ja 48 % ei osannut sanoa osallistuisiko ja 19 % ei osallistuisi uudestaan. Tähän vastaukseen vaikutti selvästi se, oliko esitys koettu kiinnostavaksi vai ei. Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneista 48 % osallistuisi uudestaan ja 6 % ei osallistuisi, kun taas esityksen ei kiinnostavaksi kokeneiden vastauksien suhde oli päinvastainen (50 % / ei ja 4 % kyllä). Oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksien jakautuminen oli samansuuntainen kysymyksen suhteen. Näin ollen lähes puolet ei osannut arvioida osallistuisiko uudestaan.

Lisää tällaisia opettavaisia ja herättäviä videoita, jotka opettavat meille historiaa, mutta samalla kykyä oppia tekemään samoin, jos sota joskus syttyisi Suomeen uudestaan. - Oppilas

Kyselyssä kysyttiin myös, millaisia etäopastuksia nuoret toivoivat museoiden järjestävän.

Useampi vastaaja (17 vastausta) sanoi, että voisi vastaisuudessa katsoa *Kaikkein kallein?* -videoesityksen kaltaisia esityksiä ja lisäksi kahdeksassa vastauksesta toivottiin yleisesti videoita. Muutamat toivoivat etäopastusta ja esineiden esittelyä sekä tietokoneella tehtyä museokierrosta, jossa voi tutkia esineitä ja liikkua museossa. Yksi toivoi pelejä ja muutamat kertoivat, että haluavat mieluummin mennä paikan päälle.

Nuoria kiinnostavista historian tapahtumista, kuten ehkä esimerkiksi maailmansotien aikaiset ajat tai ehkä jopa kivikautiset ajat. Teemakohtaisia esittelyitä, joissa olisi mahdollista saada jonkin sortin opastusta ja kerrontaa. - Opiskelija

Myös Jesper Kristiansson historian opettamista tutkivassa väitöskirjatutkimuksessa nuoria kiinnosti eniten Suomen historia ja maailmansodat. Tutkimuksessa he valitsivat historian oppimismuodoiksi yleisesti tietokoneiden avulla opiskelemisen ja yleisin työtapana oli tutkielman tekeminen, mutta usein he pyrkivät myös toiminnallistamaan ja pelillistämään oppimista lautapeliin, tietovisoihin tai roolipeilien avulla. (Jyväskylän yliopisto 2021.)

4.7 Opettajien näkökulma

Käyn seuraavaksi läpi opettajien ajatuksia *Kaikkein kallein?* -videoesityksestä kyselyvastauksien perusteella. Opettajista kolme neljästä koki, että videoesitystä oli helppo seurata. Esitys eteni loogisesti ja aikasiirtymiä ei ollut liikaa. Vain yksi koki, että esityksen seuraaminen oli vaikeaa ja vaikeaselkoisuutta aiheutti juuri esityksessä olevat aikasiirtymät.

Opettajia pyydettiin myös arvioimaan asteikolla yhdestä viiteen kokemuksiaan videoesityksen eri osa-alueista sekä oppilaiden reaktioita videoon. Vastuksissa oli osin suurtakin vaihtelua, joten keskiarvoa paremman käsityksen sai tarkastelemalla vastausten jakautumista, varsinkin kun vastaajia oli vain neljä. Kysymys siitä, saiko museon interiööristä kuvan videoesityksen avulla, jakoi mielipiteitä. Yksi opettaja oli asiasta täysin samaa mieltä ja toinen jokseenkin samaa mieltä, mutta kaksi henkilöä oli asiasta jokseenkin eri mieltä (keskiarvo 3,3).

Videoesityksen ei koettu tutustuttavan kovin hyvin esineisiin (keskiarvo 2,3). Musiikin koettiin luovan tunnelmaa ja vuosilukutekstien selkiyttävän tarinan kulkua. Siitä, veivätkö henkilöhahmot mukanaan tarinaan, oltiin eri mieltä. Kaikki vastasivat eri tavoin ja vastaukset sijoittavat jokseenkin eri mieltä ja täysin samaa mieltä välille (keskiarvo 3,5). Opettajat arvioivat, että esitys tutustutti oppilaat jokseenkin hyvin *Mieliala 1939–1945*-näyttelyyn (keskiarvo 4) ja oppilaiden nähtiin seuranneen esitystä jokseenkin keskittyneesti (keskiarvo 4). Toinen yläkoululaisten opettaja toi esille, että osa oppilaista oli pitänyt esitystä pitkävetenä ja siihen keskittyminen oli siksi vaikeaa, mutta suurin osa oppilaista keskittyi hienosti. Mutta videon ei nähty osallistavan oppilaita esitykseen (keskiarvo 2,3) ja oppilaat lähtivät mukaan pommisuo- jajumppaan huonosti, vain yhden opettajan ryhmässä oli osallistuttu jumppaan. Opettajien oli vaikea arvioida, samaistuivatko oppilaat henkilöhahmoihin. Pohdinta kallistui kuitenkin siihen, että samaistuminen oli vähäistä. Osin myös siksi, että henkilöhahmot olivat sen verran vanhempia kuin opiskelijat, että nuorten olisi ollut vaikeaa laittaa itsensä heidän asemaansa.

Kysymys siitä, tutustuttiko videoesitys oppilaat sota-ajan Helsinkiin, jakoi mielipiteitä. Kaksi neljästä opettajasta oli sitä mieltä, että video tutustutti kaupunkiin sota-aikana ja yhden opettajan mukaan tutustutti jonkin verran ja yhden mielestä ei tutustuttanut lainkaan. Opettajan mukaan esitys ei tehnyt Helsinkiä tutuksi, koska tarinassa mainitut paikat ja esineet eivät sanelleet nuorille mitään. Ei Helsingissä sijaitsevan koulun opettaja nosti esiin paikkojen ja patsaiden tuntemattomuuden nuorille ja pohti esityksen olevan suunnattu lähinnä helsinkiläisille.

Tämän suhteen hän oli toki oikeassa, koska esitys oli alun perin suunniteltu museossa esitettäväksi ja yleisti Helsingin kaupunginmuseossa vierailaan lähialueilta siten myös *Kaikkein kallein?* -esitystä käytiin katsomassa helsinkiläisistä kouluista.

Opettajien mukaan esityksestä ei syntynyt luokkahuoneessa mainittavasti keskustelua. Esityksestä mieleen jääneinä asioina mainittiin näyttelijöiden suoritukset ja alun pommisuojakohaus. Toinen lukion opettajista mainitsi, että opiskelijat vaikuttivat seuraavan esitystä mielenkiinnolla. Toinen yläkoululaisten opettajista kertoi, että osa oppilaista oli pitänyt esitystä hie-man lapsellisena ja osalle oppilaista puhetyyli tuntui vieraalta ja siksi ärsyttävältä. Opettaja oli kertonut, että ennen puhetyyli oli toisenlainen. Onkin totta, että esityksessä käytetty kirjakieli, saattaa nykyaikana kuulostaa puhuttuna korvaan oudolta, vaikka oppikirjat kirjoitetaan edelleen kirjakielellä. Kolme neljästä opettajasta koki kokonaisuuden positiiviseksi lisäksi oppitunnille ja yhden mielestä esitys oli neutraali lisä opetukseen.

Vaikka *Kaikkein kallein?* -videoesitys oli kaikille opettajille ryhmineen ensimmäisen museoiden etäopastus ja myös museoissa vierailu oli vähäistä he (kolme henkilöä) vastasivat kysymykseen museossa tehtävän opastuksen ja etäopastuksen eroista opetuksessa.

”Mielestäni ero ei ollut suuren suuri. Museossa tietysti paikalla pääsee tutustumaan esineistöön mutta tämä toimi hyvin ja oli hyvin toteutettu. Jos virtuaaliopastus olisi vain sitä, että henkilö kertoo videolla esineestä ja siirtyy seuraavaan ei se toimisi yhtä hyvin. Osaavat näyttelijät ja tarina tekivät opastuksesta erittäin mielenkiintoisen.”

Museossa tapahtuvan opastuksen ehdottomana vahvuutena nähtiin se, että on mahdollisuus kysellä oppaalta ja opastus voi rönsyillä tarpeen mukaan. Etäopastusta pidettiin puolestaan käteväenä ja nopeampana toteuttaa, kun ei tarvitse lähteä koululta ja niitä olisi siten mahdollista hyödyntää useamminkin. Yksi opettaja toi esille hyötyjä ja haittoja, jotka voi liittää sekä digitaaliseen sisältöön mutta myös museovierailujen ohjelmiin. Kaikki näkivät, että voisivat hyödyntää museoiden etäpalveluita myös jatkossa. Opettajat toivoivat *Kaikkein kallein?* -videoesityksen kaltaista etäopastuksia, virtuaalisia museoiden kokoelmien esittelyitä sekä etäluentovierailuja ja -teematunteja, joiden sisältö poikkeaisi tavanomaisesta opetuksesta. Opettajat näkivät digitaalisen museovierailun varteenotettavana oppimisympäristönä. Hyvin toteutettuna toimintamuotoa pidettiin mielenkiintoisena ja hyvänä opetusmenemänä. Museon etävierailun hyötynä nähtiin vaihtelu ja erilaisten näkökumien tuominen tunnille sekä museoihin ja esineisiin tutustuminen. Haittana nähtiin se, että tarjotut ohjelmat eivät välttämättä tuo oppiaineen sisältöihin paljoo asiaa. Lukiolaisten opettaja näki *Kaikkein kallein?* -esityksen haittana sen, että se oli suunnattu myös perusopetukseen, joten siitä ei ollut paljoo apua opiskelijoille.

5 Lopuksi

Kuvaan vielä tiiviisti videolla hahmottuvan *Kaikkein kallein?* -videoesityksen ja sen erityispiirteet, hahmottaakseni millaisen museovierailun se tarjosi oppilaille ja opiskelijoille. Tämän jälkeen hahmotan oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja kokemuksia. Vastaan siten asettamani tutkimusongelmaan. Lopuksi suhteutan tapausesimerkin museoiden digitaalisen pedagogiikan kenttään ja pohdin jatkokokysymyksiä.

Kaikkein kallein? -videoesitys tarjoaa tarinallisen, digitaalisen museokierroksen *Mieliala 1939–1945*-näyttelyyn. Katsoja toivotetaan videon alussa tervetulleeksi Hakasalmen huvilaan samalla esityksen seuraamiseen ohjeistaen. Hänet kutsutaan mukaan fiktion sota-ajan Helsinkiin, jossa hän kulkee seuraten kolmen ystävyksen erilaisia elämänvaiheita oppien samalla myös siviileille sota-aikana tarpeellista tietoa. Hänet pidetään mukana koko kierroksen ajan puhuttelemalla välillä suoraan kertoen historiatietoa ja ohjeistuksia. Dialogeissa teksti on usein ajatuksia ja kysymyksiä herättävää. Kiertävän esityksen aikana vierailaan useassa näyttelysalissa, joista nähdään laajalti niin pitkiä aikoja, että silmä ehtii havaitsemaan ympäristöä ja samaan käsityksen salin esineistä ja tunnelmasta. Välillä saleja kuvataan kiertävää katsetta imitoivasti ja toisinaan lähikuvissa näkyy yksittäisiä esineitä, joihin myös viitataan. Yhtenäistä historiallista miljöötä kierros ei muodosta, mutta se tarjoaa arkistomateriaalin ja esineiden sekä osallistavan kerronnan kautta tunnelman raunioituneesta ja tyhjentyvästä Helsingistä. Näin ollen *Kaikkein kallein?* -videoesitys kertoo sodanajan Helsingistä tarinallisesti ja havainnollisesti. Henkilöhahmojen elämänvaiheista kertovat tarinat mahdollistavat myös eläytymisen hamoihin ja siten myös tunteiden ja historiallisen empatian heräämisen.

Videoesitys antaa historiallisia koordinaatteja (Salmi 1993 233–234 : Mähkä 2018, 49–50). *Kaikkein kallein?* -videoesityksessä koordinaatit toimivat viitteinä historiallisesta ajasta, koska esityksestä ei muodostu elokuvaan tai teatterin lavalle luotua historiallisesta miljöötä. Sen sijaan ajankuvan mukaisesti pukeutuneet henkilöhahmot kuljettavat katsojan menneisyyteen ja lisäksi esityksessä hyödynnetään ajankuvaan sopivaa rekvisiittaa, näyttelyn esineitä ja arkistokuvia. Museoesineet auttavat katsojaa luomaan suhdetta menneisyyteen (Malminsalo-Lentsu et al. 2007, 309–310) ja arkistokuvat tutuista paikoista voivat lisätä kerronnan kokemuksellisuutta (Laakso 2019, 61). Katsojalle annetaan siten kerronnan ohella myös visuaalisia viitteitä tarinan käsittelemästä historiallisesta ajanjaksosta, jotka voivat auttaa hän tulkitsemaan esitystä ja sijoittamaan tapahtumat oikeaan kontekstiin ja ajanjaksoon.

Kaikkein kallein? -esityksen videointiprosessista teki erityisen se, että päämääränä oli tehdä museotilassa esitetystä osallistavasta esityksestä videoversio. Videoesitykseen luotiin osallistavuutta säilyttämällä esityksessä ollutta yleisökontaktia suoraan kameraan puhumisella ja yleisön näkökulmasta kuvaamalla sekä seuraavalla kameralla. Näillä keinoilla pyrittiin luomaan kokemus siitä, että katsoja olisi kulkenut mukana museon saleissa. Lisäksi hyödynnettiin kameran tärinää ja taustamusiikkia tunnelman luojana äänimaailman ohella. Elokuvassa kameralle suoraan puhuminen ei ole tyypillistä ja se viestii diegeettisyyden rikkoutumisesta tai teatterillisuudesta (Bacon 2005, 50). Museokontekstissa videoesityksen kerronnantyylin voisi nähdä lähestyvän opastusta, jolla pyritään tiedon välittämiseen. Luultavasti kerrontatapa ei vaikuttanut nuorista oudolta, sillä sosiaalisen median videoissa ja vlogeissa esiinnyttäen usein suoraan kameralle. Tämä kerrontatyyli vaikutti olevan tehokas keino historiasta kertomiseen, sillä Svenin kertomat sodanajan siviileille tärkeät tiedot olivat jääneet kyselyvastauksien valossa hyvin mieliin.

Videoesitys on Helsingin kaupunginmuseon oppilaitoksille suunnattua opetuksellista toimintaa, joten historiatiedon välittäminen ja historiallisen empatian synnyttämisen mahdollistaminen sekä ajatuksien herättäminen ovat merkityksellisiä asioita. Videoesitys kertoo fiktiivisten henkilöhahmojen kautta sota-ajan Helsingistä huomioiden sodan vaiheet, kuten ne oppikirjoissa kuvataan. Lisäksi se kertoo havainnollistavalla tavalla siviilien elämästä kotirintamalla, tarjoten myös tietoa, josta oppikirjat eivät kerro niin paljoa avaten myös arkistomateriaalia. Samalla se luo historiatietoon pohjautuen oman kertomuksensa ja tulkintansa sota-ajasta Helsingissä reflektoiden sitä mitä ajasta muistetaan mutta luoden siihen kerroksen vähemmän tunnetusta historiasta ollen osaltaan mnemohistoriaa ja luoden vaikutushistoriaa (Mähkä 2023). *Kaikkein kallein?* -videoesitys vaikutti sopivan hyvin sisältönsä puolesta sekä kahdeksaluokkalaisten että lukiolaisten historian kurssille.

Kaikkein kallein? -videoesitys herätti oppilaiden ja opiskelijoiden kiinnostuksen, se koettiin yleisesti kiinnostavana (71 %). Lukiolaisista esitys oli kiinnostavampi kuin yläkoululaisista. Sillä oliko esitys koettu kiinnostavaksi vai ei, oli vaikutusta kokonaisuuden arviointiin. Videoesitys koettiin kiinnostavaksi useimmiten siksi, että oli opittu aiheesta ja siviilien elämästä sota-aikana. Esityksen tarinallinen muoto ja yleisesti videomuotoisuus olivat myös kiinnostusta herättäviä seikkoja. Tässä mielessä esityksen muoto ja mikrohistoriasta käsin sodanajan tapahtumista kertominen vaikutti puhuttelevan nuoria. Esityksen aiheen kiinnostamattomuus, tarinan hidastempoisuus ja näyttelijöiden esiintymisestä pitämättömyys olivat syitä videoesityksen ei kiinnostavaksi kokemiselle.

Suurimman osan mielestä videoesitystä oli helppo seurata, mikä on ymmärrettävää, sillä nuoret ovat tottuneet katsomaan videoita. Vastauksista ilmenikin, että nuoret pitivät audiovisuaalisessa muodossa tarjotusta sisällöstä ja joidenkin mielestä sitä oli helpompi omaksua kuin kirjallisessa muodossa olevaa tekstiä. Sillä oliko esitys koettu kiinnostavaksi vai ei, oli vaikutusta myös esityksen seurattavuuteen. Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneilla seurattavuuden vaikeus liittyi useimmiten esityksen aikahyppyihin, kun taas esitystä ei-kiinnostavana pitäneet ilmoittivat syiksi näyttelijöiden esiintymisen, esityksen tylsyyden tai keskittymisvaikeudet. Myös opettajat kokivat, että videoesitystä oli helppo seurata ja vaikeutta seurattavuuteen aiheutti juuri aikahyppy. Vaikka tarina liikkui lineaarisesti ajassa eteenpäin ja siirtymiä havainnollistettiin päivämäärillä, saattoi tarinan seuraaminen olla vaikeaa sillä katsoja seuraa kolmen henkilöhahmon elämää joutuen täyttämään omilla tiedoillaan ja mielikuvituksella aikahyppyjen väliin jääviä tapahtumia. Koska esityksestä ei sen muodon vuoksi syntynyt yhtenäistä tarinan kerrontaa tukevaa historiallista miljöötä, katsojan piti rakentaa kokonaisuutta pitkälti repliikkien, näyttelijöiden ilmeiden ja eleiden kautta.

Videoesityksen voidaan katsoa saavuttaneen tavoitteensa näyttelyn teemoihin pohjautuvan historian kertomisessa, sillä suurin osa vastaajista koki oppineensa historiaa ja niiden joukossa, jotka olivat kokeneet esityksen kiinnostavaksi, historian oppiminen kasvoi. Tämä on luonnollista sillä ihmiset oppivat yleensä parhaiten heitä kiinnostavia asioita (Falk et al. 1992, 100). Historiasta opituissa asioissa toistuvat samat teemat: lasten lähettäminen Ruotsiin, pommitukset ja niihin varautuminen sekä tiedustelu tai vakoilu, nämä olivat keskeisiä teemoja näyttelyssä. Kysymykseen, mitä videoesityksestä jäi mieleen, vastauksissa nousi esille historian teemat, mutta myös esitykseen liittyvät asiat ja henkilöhahmot. Vastauksissa ilmeni useimmiten pommitukset ja niihin liittyvä varautuminen, joista Sven kertoi suoraan kameralle ja museonesineitä hyödyntäen. Tällä kertaa historiaan liittyvät asiat muistettiin myös henkilöhahmoihin liittyvinä seikkoina. Musiikki sekä Karin soittama että taustamusiikki muistettiin ja se koettiin yleisesti tunnelmaa luovana tekijänä. Vastaajien mieleen oli jäänyt tavatut henkilöhahmot mutta myös näyttelijät.

Vastauksien valossa museon näyttelyn verbaalisti kuvattujen teemojen ohella näyttelyn visuaalinen ilme välittyi videolta suurelle osalle vastaajista. Vastauksista ilmenee myös, että esityksen kiinnostavana pitäminen vaikutti siihen, kuinka hyvä kuva museon näyttelystä ja esineistä muodostui ja välittyikö henkilöhahmojen tarinat kuljettaen katsojan historiaan. Henkilöhahmojen tarinat välittyivät jokseenkin hyvin. Samaistumista, myötätunnon heräämistä oli havaittavissa ja tarina myös liikutti osaa vastaajista, videoesityksen kiinnostavana pitäminen

kasvatti yleisesti tunteisiin vetoamista. Videoesityksen tunteiden herättäminen on ollut yksilöllistä ja vastaajien joukossa on myös niitä, jotka eläytyivät voimakkaammin tarinaan ja henkilöhahmoihin. Myötätuntoa, samaistumista sekä liikuttumista oli tapahtunut myös niiden joukossa, jotka eivät kokeneet esitystä kiinnostavaksi. Huomioita heräävää oli, että helsinkiläiset kokivat enemmän samaistumista henkilöhahmoihin. Tähän saattoi vaikuttaa se, että videoesitys kertoi heille tutusta kotikaupungista, tämä saattoi osaltaan olla kasvattamassa kokemuksellisuutta (Laakso 2019, 59). Myös sanallisissa vastauksissa oli viitteitä samaistumiseen ja historialliseen empatiaan. Osa oppilaista ja opiskelijoista pohti sodan vaikutuksia ja elämää sotaaikana asettuen henkilöhahmojen tilanteeseen tai eläytyivät tarinaan ja sen maailmaan. Vaikuttaisi siltä, että oppilaat ja opiskelijat kokivat samaistuneensa hieman paremmin kuin opettajat arvioivat. Se, että henkilöhahmot olivat vanhempia kuin nuoret ei välttämättä sulje pois samaistumisen mahdollisuutta, sillä samaistumisen kannalta ei ole välttämätöntä, että hahmo on katsojan kaltainen. Videoesityksen hahmot saattoivat tavallisina sodanajan siviileinä tuntua yleisinhimillisyytensä vuoksi tutulta ja siksi samaistuttavilta. (Bacon 2000, 190.)

Suurin osa oppilaista ja opiskelijoista seurasi esitystä keskittyneesti. Täten videoesityksestä onnistuttiin luomaan kokonaisuus, joka piti katsojan kiinnostuneena ja mukana tarinamaailman tapahtumissa. Valtaosa koki, että videoesitys kertoi historiasta elävästi. Näin ollen voidaan katsoa, että videoesitykselle asetettu tavoite kertoa historiasta elävästi ja historiallista empatiaa herättäen samalla museon näyttelyä esitellen tavoitettiin. Yleisesti videoesitys ei vaikuta kuitenkaan synnyttäneen kovin immersiiivistä kokemusta. Niille katsojille, jotka olivat eläytyneet tarinaan, kokemus saattoi olla lähellä Ryanin kuvaamaa immersiota, jossa fiktiivisessä syntyy vaikutelma itsenäisestä maailmasta (Laakso 2019, 51). Tarinaan uppoamisesta ja siten immersiiivisyydestä kertoo myös se, jos katsoja oli eläytynyt tarinaan, samaistuen sen henkilöhahmoihin ja liikuttuen heidän kohtaloistaan. Myös tämän kaltaista kokemusta oli havaittavissa vastaajien keskuudessa.

Historiateemat ja menneisyyden peilaaminen ilmenivät myös oppilaiden ja opiskelijoiden pohtiessa esityksen herättämiä ajatuksia. Aika monelle esitys ei herättänyt ajatuksia ja tämä korostui niiden joukossa, jotka eivät olleet kokeneet esitystä kiinnostavaksi. Esitys ei tuonut yleisti mieleen yhdenmukaisuuksia tähän päivään, osa mainitsi Ukrainan sodan ja yleisemmin ihmisten kärsimyksen sodan aikana, mutta myös korona-ajan rajoitukset mainittiin. Museolla esityksen jälkeen olleessa referoivassa keskustelussa pohdittiin esitykseen liittyviä teemoja. Työpajaosuus antoi osallistujille tilaisuuden pohtia esitystä ja sen teemoja pelaten niitä nykyaikaan samalla vertaisoppien muilta osallistujilta. Opettajien mukaan videoesitystä ehdittiin

yleisesti purkaa lyhyellä keskustelulla ja että siitä ei herännyt mainittavasti keskustelua. Oppilaille ja opiskelijoille oli kuitenkin kyselyn vastauksen valossa jäänyt esityksestä paljonkin asioita käsitellyistä teemoista mieleen, joten mahdollisesti ohjattu, opettajan tai museon henkilökunnan pitämä keskustelu olisi luonut enemmän keskustelua ja siten opitun reflektointia. Keskustelu olisi järjestettävissä myös etäyhteydellä.

Oppimiseen vaikuttaa fyysinen ympäristö, sosiaalinen kanssakäyminen ja henkilön aiempi tieto ja asenteet sekä uskomukset (Falk et al. 2000, 137). Tapausesimerkissä fyysisen ympäristön muodosti koululuokka ja sen puitteet, kuten tekniset välineet videoesityksen katsomiselle ja istumajärjestys luokassa. Nämä järjestelyt saattoivat vaikuttaa oppimiseen ja kokemukseen negatiivisesti, jos omalta paikalta ei nähnyt ja kuullut riittävän hyvin. Koululuokka muodosti myös sosiaalisen kanssakäymisen aspektin. Periaatteessa videoesitys katsottiin itsenäisesti, mutta luokassa muiden läsnäolo ja hälinä saattoivat vaikuttaa oppimiseen, kuten vastauksistakin ilmeni. Henkilökohtaisen aspektin suhteen oppimiseen saattoi vaikuttaa kiinnostus historiaan sekä näkemykset teatterista. *Kaikkein kallein?* -videoesitys puolestaan tarjosi digitaalisen oppimisympäristön, jonka avulla oli mahdollista oppia sota-ajan historiaa tarinallisesti siviilin näkökulmasta samalla museon näyttelyä nähden. Kyselyn vastauksien valossa voidaan todeta, että suuri joukko vastaajista kertoi oppineensa historiaa ja osa ei osannut määrittellä oppiko ja pieni osa sanoi, ettei ollut oppinut historiaa. Videoesitys saattoikin tarjota hyvin erilaisia oppimiskokemuksia, joihin vaikutti oppijan omat kiinnostuksen kohteet ja asenteet sekä motivaatio, nämä seikat vaikuttivat myös videoesityksen vastaanottoon ja siten myös sen sisällön ymmärtämiseen ja merkityksellistämiseen.

Videoesityksen kiinnostavaksi kokeneille ja historiaa oppineille kokonaisuus tarjosi positiivisen ja mahdollisesti ajatuksia sekä historialista empatiaa herättävän oppimiskokemuksen. Niille, jotka eivät olleet kokeneet esitystä kiinnostavaksi, mutta kokivat oppivansa sen avulla historiaa, oli kokemus luultavammin neutraalimpi. Esityksen ei kiinnostavaksi kokeneiden ja historiaa oppimattomien oppimiskokemuksen voisi nähdä olleen merkityksetön tai jopa negatiivinen. Jälkimmäiseen kokemukseen saattoi vaikuttaa se, että katsoja ei ollut pitänyt näyttelijöistä, sillä tällöin katsoja ei yleisesti pysty syventymään esitykseen ja esitys jää siten merkityksettömäksi (Sauter 2010, 20–21). Oppimiseen saattoi vaikuttaa myös se, jos katsoja ei ollut ymmärtänyt teatterin keinoin tarinamuodossa kerrottua historiaa (Asikainen 2003, 131).

Kyselyvastauksista piirtyy kovin erilaisia kokemuksia ja tämä onkin haaste, kun suunnitellaan ja tehdään ryhmille ohjelmaa. Kouluopetuksen yhteyteen tarjottavaa kokonaisuutta voidaan

rakentaa myös oppimistavoitteiden mukaan. Kokemus on kuitenkin aina subjektiivinen ja luokkahuoneeseen mahtuu monta yksilöä, joten kaikille mielekästä toimintaa on vaikeaa tai jopa mahdotonta luoda. Kaiken kaikkiaan suurelle osalle *Kaikkein kallein?* -videoesityksen katsominen vaikutti olevan positiivinen ja hyödyllinen kokemus ja siten varteenotettava tapa opetukselle. Kyselyn vastaukset osoittavat, että *Kaikkein kallein?* -videoesityksen avulla voi oppia historiaa ja samalla se voi herättää historiallista empatiaa ja lisätä ymmärrystä. Videoesitys ja sen muoto herättivät yleisesti oppilaiden ja opiskelijoiden kiinnostuksen, ja kokonaisuus herätti osin myös kiinnostusta historiaa kohtaan. Monet oppilaat ja opiskelijat olivat kuitenkin epävarmoja, osallistuisivatko uudestaan vastaavalle etäopastukselle, sillä lähes puolet ei osannut kertoa kantaansa asiaan. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, että museoiden etävierailun muodossa toteutettu oppitunti oli uusi ja siten vieras tapa historian oppimiseen.

Opettajat pitivät videoesitystä hyvänä lisänä oppitunnille ja ajattelivat voivansa hyödyntää vastaavia esityksiä jatkossakin. Digitaalisen opetuksellisen toiminnan tarjoamiseen tarvittava tekniikka on kehittynyt ja digitaalisuus on tullut osaksi kouluopetusta. Lisäksi erilainen digitaalinen sisältö kuuluu oppilaiden ja opiskelijoiden arkipäivään, joten niiden hyödyntäminen myös museoiden opetuksellisessa työssä voi olla etu. Opettajien mukaan digitaaliset palvelut voisivat mahdollistaa museoiden tarjonnan hyödyntämistä useamminkin, tällöin ohjelmaa olisi mahdollista käyttää normaalin oppitunnin yhteydessä sen sijaan että käytetään osa koulupäivästä siirtymiin koulun ja museon välillä. Mikäli museo edustaa paikallishistoriaa, pitää samaa opetuksellista kokonaisuutta laajemmalle alueelle tarjottaessa pohtia sisällön sopivuutta myös muille kuin museon lähialueilla asuville. *Kaikkein kallein?* -videoesityksen teemat käsittelevät sodanajan elämää yleisemmin, vaikka tapahtumat sijoittuvat Helsinkiin, joten se sopi seurattavaksi myös muilla alueilla. Mutta silloin kotipaikkakuntaan liittyvä tuttuus ja sitä kautta syntyvä kokemuksellisuus kuitenkin katoaa, kuten ilmeni opettajien vastauksista ja tämä saattaa tehdä kokonaisuudesta vähemmän merkittävän. Tosin ryhmien erilaisuus pitää huomioida myös paikallisesti, sillä jo yhden kaupungin sisällä on erilaisia alueita ja eri tavoin rakentuvia koululuokkia. Tämä seikka on hyvä ottaa huomioon myös kulttuurisisältöjä kouluille suunniteltaessa. Museossa järjestettävässä toiminnassa opas tai työpajaohjaaja voi huomioida osallistuvan ryhmän tarpeita ja muokata sisältöä ja ohjelman kulkua ryhmän mukaan. Videolta opetuksellista ohjelmaa katsottaessa kohderyhmän tarpeiden pohtiminen on tärkeää, koska video on kaikille sama. Kokonaisuuteen vaikuttaa toki olennaisesti se, kuinka esitystä käsitellään jälkikäteen luokassa opettajan johdolla käytävissä keskusteluissa.

Kysyttäessä millaisia etäopastuksia nuoret toivoisivat, nousi vastauksiin useita kertoa juuri nähdyn esityksen kaltaiset kokonaisuudet tai videot ylipäätään ja lisäksi mainittiin virtuaalimuseokierrokset ja etäopastukset. Vastauksissa kuvastuivat tavallaan jo tällä hetkellä tarjolla olevat palvelut. Museon opetuksellisen työn sisältö lähtee luonnollisesti museon alasta ja näyttelyiden teemoista, mutta toteutukset ovat usein kiinni henkilökunnan ajasta ja kekseliäisyydestä sekä yhteistyökumppaneista että käytössä olevista välineistä, jälkimmäinen korostuu digitaalisessa muodossa. Tekniikan kanssa digitaalisen sisällön tuottaminen vaatii luonnollisesti toisenlaista osaamista kuin normaali museotyö. Erilaiset oppaan pitämät etäopastukset ovat yleisesti hyödynnettyjä muotoja. Niissä voidaan myös hyödyntää 3D kuvia esineistä ja miljöistä (Finnilä, haastateltu 18.1.2022). Digitaalisuuden avulla voidaan ylittää myös rajoja tuoden osallistujia eri kaupungeista tai maista yhteen, kuten DiSAH -hankkeen koululaisille suunnatussa aikamatkassa tehtiin (Wollentz 2023, 35–37). Draaman ja teatterin työtapoja hyödyntäen voidaan tuottaa tunteita ja ajatuksia herättäviä työpajoja, roolipelejä ja esityksiä myös digitaalisesti, kuten myös *Kaikkien kallein?* -videoesitys osoittaa.

Nuoren kohdalla myös museon osallistava, opetuksellinen ohjelma, jossa oppilaat tai opiskelijat olisivat itse luomassa sisältöä voisi olla varteenotettava, sillä he ovat tottuneet digitaalisten välineiden käyttöön, vaikka eivät varsinaisia sisältötuottajia olisikaan. Tällöin he voisivat päästä tekemään museon ohjauksessa historian opiskelussa suosittavia tutkimuksellisia työtapoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 416). Edellä pohditut keinot ovat jokseenkin yksinkertaisilla välineillä toteutettavia, jotka olisivat useimpien museoiden ulottuvilla. Henkilökunnan ja osaamisen sekä tekniikan lisäksi suuri kysymys on myös rahoitus. Verkossa tarjolla oleva museoiden digitaalinen sisältö on usein maksutonta, näin myös *Kaikkien kallein?* -videoesitys, joten sisällön tuottamista varten pitää usein olla erillinen rahoitus.

Pro-gradu tutkielmani käsittelee aihettaan näkökulmasta, jossa yhdistyy museotyö, esittävä taide ja audiovisuaalisuus samalla huomioiden museoille tärkeän koululaisten kohderyhmän. Tutkimusprosessi on ollut pitkä, osin johtuen siitä, että halusin sisällyttää tapaustutkimukseeni sekä tekijöiden että kokijoiden näkökulman. Osallistujien etsiminen vei tutkimuslupahakemuksineen aikaa. Toisaalta aiheeni on edelleen ajankohtainen ja ajan kuluessa museoiden digitaalisesta pedagogiikasta ehti ilmestyä uutta tietoa tutkimuksen tueksi. Kyselyaineistoni ei ollut kovin laaja, mutta siinä oli edustettuina kohderyhmän eri kouluasteet useammasta kaupungista, lisäksi opettajien näkökulma täydensi kokonaisuutta. Kyselyiden sanalliset vastaukset antoivat hyvin tietoa ja asteikkokysymykset yleistä suuntaa mielipiteille. Yleisesti voi-

daan todeta, että *Kaikkein kallein?* -videoesityksen muoto oli vastaajille vieras ja ennen kokematon ja siinä mielessä vastaukset oli annettu vailla vertailua aiempiin kokemuksiin. Tutkimukseen osallistuneista oli osallistunut aiemmin suurempi joukko etäopastukselle kuin teatteriesitykseen museossa, joten etäopastus oli siinä mielessä tutumpi konsepti kuin draaman hyödyntäminen museossa. Toki luokan yleinen ilmapiiri on voinut vaikuttaa vastauksiin, mutta vaikuttaisi siltä, että oppilaat ja opiskelijat ovat vastanneet omista lähtökohdistaan. Vastaukset ovat monin osin saman suuntaisia eri oppilaitoksissa, joten niiden voisi nähdä peilaavan nuorten näkemyksiä videoesityksestä. Uskon että tutkimus tuotti relevanttia tietoa museoiden digitaalisen pedagogiikan suhteen. Esimerkkitapaus kuvaa myös sitä, kuinka museoon suunniteltu esitys muuntautuu digitaalseksi. Lisäksi videoesitykseen tallentui *Mieliala 1939–1945*-näytelyn miljö ja teemat tarinallisesti.

Tapausesimerkki sijoittuu osaksi museoissa laajemmin koronapandemian vuoksi tapahtunutta digitaalisen toiminnan kehittymistä. Museon digitaalisille palveluille on varmasti kannatusta ja kysyntää tulevaisuudessakin myös saavutettavuuden valossa, ja mahdollisuudet ovat palveluiden tuottamisella moninaiset. Palaan vielä Falkin ja Dierkingin henkilökohtaisen, sosiaalisen ja fyysisen kontekstista koostuvaan museokokemukseen (Falk et al. 1992, 2–5) ja ajatuksen museovierailun, oli se museossa tai verkossa, jäsentymisestä kokonaisuutena kävijälle (Haapalainen 2004, 116–117). Näiden ajatusten valossa olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten museovierailu jäsentyy nykypäivänä museoiden digitaalisen toiminnan levittäytyessä moniin kanaviin ja palvelun yleisöään mahdollisesti vain digitaalisesti. Kaikki vierailijan kohtaamiset museon kanssa nähdään hänen kokonaisvaltaiseen kokemukseensa vaikuttavina tekijöinä, yleisötyöllä onkin monia viestinnällisiä tehtäviä. Mutta milloin vierailija tuntee olevansa vierailulla ja onko kyseessä museokokemus vai kokemus museosta? Digitaalinen yleisötyö tallentuu vierailijoiden muistoihin ja kokemuksiin. Ajankohtainen tutkimuksen aihe voisi olla myös museoiden yleisötyön sähkösyntyisten materiaalien tallentamiseen liittyvät menetelmät ja kysymykset, joihin lukeutuvat myös tekijänoikeudet.

Lähteet

Tutkimusaineisto:

Kaikkein kallein? -videoesitys. Nähtävissä Vimeossa luvanvaraisesti salasanalla.

Sandström, Anne 2020. *Kaikkein kallein?* -esityksen käsikirjoitus. Julkaisematon.

Föreningen Drama och Teater r.f. 2020. *Kaikkein kallein?* -esityksen pedagoginen materiaali. Julkaisematon.

Haastattelu- ja kyselyaineisto:

Anna Finnilä, Helsingin kaupunginmuseo 18.01.2022

Suvi-Tuuli Waltari, Helsingin kaupunginmuseo 22.02.2022

Anne Sandström, Föreningen Drama och Teater, osa I 10.03.2022 ja osa II 26.01.2023

Iris Autio, Elias Edström ja Anna Sandström, Föreningen Drama och Teater, 21.02.2022

Joonas Kosloff ja Eetu Linnankivi, Rec.fi 03.03.2022

Kyselyn oppilaiden (97 henkilöä) ja opettajien (4 henkilö) vastauksista koostuva aineisto.

Vastaukset kerättiin maaliskuussa 2022 ja helmi-huhtikuussa 2023.

Haastattelu- ja kyselyaineisto on tekijän hallussa.

Opetushallituksen aineistot:

Opetushallitus. Digitaalinen kulttuuriperintö opetuksessa.

www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/digitaalinen-kulttuuriperinto-opetuksessa

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määritykset ja ohjeet

2014:96. Helsinki, Next Print Oy www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.

www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9196946>

Verkkolähteet:

Cambridge dictionary. Participatory. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/participatory>

Etymonline.com verkkosanakirja. / interactive <https://www.etymonline.com/word/interactive>

Helsingin kaupunginmuseo verkkosivu, Hakasalmen huvila. Mieliala 1939–1944-näyttely.

<https://hakasalmenhuvila.fi/nayttelyt/mieliala-helsinki-1939-45/>

Kielitoimiston sanakirja: Interaktiivinen. www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/interaktiivinen

Taidetestaajat. Verkkosivu <https://taidetestaajat.fi/info>

Valokuvataiteenmuseo verkkosivu. <https://www.valokuvataiteenmuseo.fi/fi/museoinfo/museon-esittely/yleisotyo>

Vocabulary.com. Immersion. <https://www.vocabulary.com/dictionary/immersion>

Kaikki internetsivut tarkastettu 20.4.2024

Kirjallisuus:

Aromaa, Vuokko 2001. *Pedagogiikka 2001*. Toim. Vuokko Aromaa & Jussi-Pekka Kangas & Juha-Pekka Lehtonen & Markku Liuskari. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto. Helsinki. 2001.

Aromaa, Vuokko 1996. *Lääkäri, lukkari, talonpoika, duunari: lukuja suomalaisten historiaan*. Toim. Vuokko Aromaa. Otava, 1996.

Asikainen, Sanna 2003. *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuu, 2003.

Bacon, Henry 2000. *Audiovisuaalisen kerronnan teoria*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Toinen painos. Tammer-paino, 2004.

Bacon, Henry 2005. *Seitsemäs taide: elokuva ja muut taiteet*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki, 2005.

Carlson, Marvin 2010. Teatteriyleisöt ja esityksen lukeminen. Teoksessa: *Teatteriesityksen tutkiminen*. Toim. Pirkko Koski & Willmar Sauter & Johanna Savolainen. Suom. Johanna Savolainen ja Pirkko Koski. Helsingin yliopiston Taiteiden tutkimuksen laitos. Like. Helsinki, 2010, 60–82.

Cohn, Dorrit. 2006. *Fiktion mieli / suomentaneet Korhonen, Paula & Lehtimäki, Markku & Mikkonen, Kai & Palomäki, Sanna*. Gaudeamus, Helsinki 2006.

Falk, John H & Dierking, Lynn D. & Boyd, Willard L. 1992. *The museum experience*. Whalesback Books, Washington 1992.

Falk, John H. & Dierking, Lynn. D. 2000. *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. Alta Mira Press. Walnut Creek, 2000.

Falk, John H. & Dierking, Lynn. D. 2012. *The museum experience revisited*. Left Coast Press, 2012. Published by Routledge, New York 2016.

- Falk, John. 2013. *Motivation and Learning Styles. Social learning spaces and knowledge producing processes*. Seminar on social learning spaces and knowledge producing processes. Statens Kunstfond. <https://www.youtube.com/watch?v=m-p8kUrUWd4>
- Finnilä, Anna 2004. *Lustfyllt lärande genom drama och lek*. Sofia 1–2. Helsingin kaupungin-museon asiakaslehti. 2004.
- Finnlex. Museolaki 314 / 2019. www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190314
- Franssila, Heljä 2021. *Designing a digital museum experience for art lovers. Case: EMMA — Espoo Museum of Modern Art*. YAMK-opinnäytetyö, Service Innovation and Design. Ammattikorkeakoulu Laurea 2021.
- Forssell, Hanna. 2015. Museoista motivaatiota oppimiseen. Teoksessa *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Toim. Hannele Cantell. PS-kustannus. Jyväskylä., 2015, 235–244.
- Haapalainen, Riikka 2004. Kävijästä käyttäjäksi. Museopedagogiikan digitaalinen ulottuvuus. Teoksessa: *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Toim. Marjatta Levanto & Susanna Pettersson. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys. Karisto Oy. Hämeenlinna, 2004, 115–129.
- Haapalainen, Riikka. 2007. Museo Verkossa. Teoksessa *Museologia tänään*. Toim. Pauliina Kinanen. Museoliitto. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä, 2007, 319–338.
- Halinen, Irmeli ja Jääskeläinen, Sirpa 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016, Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Toim. Hannele Cantell. PS-kustannus. Jyväskylä, 2015, 19–35.
- Hatavara, Mari 2010. *Historia kuvina, jälkinä ja esityksinä Leena Landerin Käskyssä*. University Press. Tampere, 2010.
- Harzem, Lars 2018. *Conveying interpretations of the past with interactive narratives*. Pro gradu -tutkielma. European Heritage, Digital Media and the Information Society, Turun yliopisto 2018.
- Hein, George E 1998. *Learning in the museum*. Hein. Routledge, 1998.
- Heinonen, Jouko & Lahti, Markku 2001. *Museologian perusteet*. Suomen museoliitto, 2001.
- Hieta, Pasi & Johansson, Marko & Kokkonen, Ossi, & Virolainen, Marjo 2017. *Historian taitaja*. 8 (1. painos.). Sanoma Pro Oy, Helsinki, 2017.
- Hirsjärvi, Sirkka, ja Helena Hurme 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus. Helsinki, 2008.

- Hietikko, Jesse 2015. Suomi sodassa. Scratch-pelejä, tarinoita ja animaatioita. Teoksessa *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Toim. Hannele Cantell. PS-kustannus. Jyväskylä, 2015, 200–202.
- Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja 2002. *Mariosofia, Elektronisten pelien kulttuuri*. Tammerpaino. Tampere, 2002.
- Hänninen, Kirsi. 2000. Minkälainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa *Näkökulmia museoihin ja museologiaan*. Toim. Janne Vilkkuna. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi, 2000, 130–137.
- ICOM Suomi 2024. Museomääritelmä. <https://icomfinland.fi/museomaaritelma>
- Jyväskylän yliopisto 2021. *Valtaa oppilaille, ja mitä sitten seurasi*. www.sttinfo.fi/tiedote/69911642/valtaa-oppilaille-ja-mita-siita-seurasi
- Kaitavuori, Kaija 2007. Museo ja yleisö. Teoksessa *Museologia tänään*. Toim. Pauliina Kinanen. Museoliitto. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä, 2007, 276–294.
- Kaksonen, Helena 2001. Treffit menneisyyden ihmisen kanssa, Draamapedagogiikan keinoin kohti historiallista ymmärtämistä. Teoksessa *Pedagogiikka 2001*. Toim. Aromaa, Vuokko. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto. Helsinki, 2001, 35–47.
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina 2021. Etnografia. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Toim. Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, 2021. [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>
- Kohi, Antti & Palo, Hannele, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa 2022. *Forum: historia. 3, Itsenäisen Suomen historia* (1. painos.). Kustannusosakeyhtiö Otava, 2022.
- Korhonen, Pekka 2014. Soveltavasta teatterista ja teatterilähtöisistä menemistä – mitä tänään ajattelen. Teoksessa *Hyvä hankaus 2.0*. Toim. Airaksinen, Raija & Korhonen, Pekka. Taideyliopisto. Draamatyö 2014.
- Korhonen, Tanja 2018. Tarinat peliin blogi. <https://museoliitto.blogspot.com/2018/11/?m=1>
- Komarac, Tanja & Durdana Ozretic-Dosen & Vatroslav, Skare 2020. *Managing Edutainment and Perceived Authenticity of Museum Visitor Experience: Insights from Qualitative Study*. *Museum management and curatorship* (1990) 35.2. 2020, 160–181. Web.
- Kortelainen, Anna & Honkaniemi, Marika & Koskinen, Maija & Selkokari, Hannele & Tepera, Tuomas 2019. *Mieliala: Helsinki 1939–1945*. Tammi. Helsinki, 2019.
- Laakso, Maria 2018. *Helsinki Kuin Aleppo*. Lähikuva – audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu 32.1 (2019): 46–66. <https://doi.org/10.23994/lk.80166>
- Laurila, Vilma 2021. *Helinä Rautavaaran museo varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen oppimisympäristönä*. Pro gradu -tutkielma. Uskontotiede. Turun yliopisto 2021.

- Lehtonen, Ulla 2005. Aikamatkoja – draamamenemät historian opetuksessa. Teoksessa *Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Toim. Pekka Korhonen & Raija Airaksinen. Draamatyö. Helsinki, 2005, 48–58
- Levanto, Marjatta 2010. Suomen museoiden yleisöt. Teoksessa *Suomen museohistoria*. Toim. Susanna Petterson & Pauliina Kinnanen. Helsinki: SKS, 2010, 94–109.
- Malminsalo-Lentsu, Anne-Maija & Mäkinen, Minna. 2007. Museo oppimisen paikkana. Teoksessa *Museologia tänään*. Toim. Pauliina Kinnanen. Museoliitto, 2007, 295–318.
- Marti, Aleks & Norppa, Johanna, & Taivalantti, Tanja. 2020. *Läntinen identiteetti, tiedonala-kohtaiset taidot vai historian käytön ymmärtäminen?: Opetussuunnitelmat historian-opetuksen orientaatioiden ristipaineessa*. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 75–98.
<https://doi.org/10.33350/ka.87835>
- McMahan, Alison 2003. *Immersion, Engagement, and Presence: A Method for Analyzing 3-D Video Games*. In Wolf, Mark J. P, and Bernard Perron. *Immersion, Engagement, and Presence: A Method for Analyzing 3-D Video Games*. The Video Game Theory Reader. United Kingdom: Routledge, 2003, 89–108.
- Mähkä, Rami 2017. *Monty Pythonin komedia vasta elokuvana*. Lähikuva – audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.23994/lk.63317>
- Mähkä, Rami 2018. *"Jokaisen on valittava puolensa"*: Suomen sisällissota 2000-luvun kotimaisessa elokuvassa. Lähikuva – Audiovisuaalisen Kulttuurin Tieteellinen Julkaisu, 31(1), 44–63. <https://doi.org/10.23994/lk.70451>
- Mähkä, Rami 2021. *Suomi-kuvan uudet sävyt: katsaus Suomi 100 -valtiorahoitusta saaneiden näytelmäelokuvien keskeisiin teemoihin*. Audiovisuaalisen Kulttuurin Tieteellinen 34 (4), 65–75. <https://journal.fi/lahikuva/article/view/112965>
- Mähkä, Rami 2023. *Suomen sisällissota: elokuva ja vaikutushistoria, Menneisyyden läsnäolo ja muistin politiikka*. Helsingin yliopisto KL 2023. Luentokalvot, julkaisematon.
- Nummila, Leena & Lehtonen, Olli 2001. Roolipelaamista verkossa, Internet-oppimisympäristön ja draamapedagogiikan yhdistäminen. Teoksessa *Pedagogiikka 2001*. Toim. Vuokko. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto. Helsinki, 2001, 30–34.
- Puolakka, Kalle 2021. *John Deweyn estetiikka: kokemus, luonto ja kulttuuri*. Gaudeamus, Helsinki 2021.
- Puusa, Anu 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Toim. Anu Puusa & Paulu Juuti. Gaudeamus Helsinki, 2020, 103–117.

- Pöysä, Jyrki 2010. Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteiden välisenä menetelmänä. Teoksessa *Vaeltavat metodit. Toim.* Järviluoma, Helmi, Jyrki. Pöysä ja Sinikka. Vakimo. Suomen kansantietouden tutkijain seura. Joensuu, 2010, 331–360.
- Rantala, Jukka & Berg, Marko van den & Khawaja, Amna & Ouakrim-Soivio, Najat & Puustinen, Mikko 2020. *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus. Helsinki, 2020.
- Rautiainen, Matti & Veijola, Anna 2019. *What's the name of the game? Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa.* Jyväskylän yliopisto. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, Helsinki. 2019.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66571/rautiainenveijola.pdf>
- Rusanen, Soile 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa *Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina.* Toim. Raija Airaksinen & Pekka, Korhonen. Draamatyö. Helsinki, 2005. 24–31.
- Rusi-Pyykönen, Mari 2020. *Hetkestä syntyneitä – Suunnanmuutoksia ja uudenlaista otetta osallistavan teatterin käytäntöihin.* Väitöstutkimus. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Edita Prima Oy, Helsinki 2020.
https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6087/Acta_Scenica_57.pdf
- Rönkkö, Marja-Liisa 2007. Museo mediana. Teoksessa *Museologia tänään.* Toim. Kinanen, Pauliina. Museoliitto. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä, 2007, 246–278.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus
- Sainio, Tapani & Ängäslevä, Viivi & Harju, Emma 2019. *Kulttuurilaitosten digitaalinen yleisösuhte, Kooste selvityshankkeen tuloksista.* Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki 2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161674>
- Salmi, Hannu 1993. *Elokuva ja historia.* Suomen elokuva-arkisto. Helsinki: Painatuskeskus, 1993.
- Salmi, Hannu 2004. *Historiallinen fiktio.* Teoksessa *Historioita ja historiallisia keskusteluja.* Toim. Sami Louekari & Anna Sivula. Turun historiallinen yhdistys, 2004, 151–167.
- Sauter, Wilmar 2010. Teatteritapahtuma. Uusia alkujä. Teoksessa *Teatteriesityksen tutkiminen.* Toim. Pirkko Koski & Willmar Sauter & Johanna Savolainen, suom. Johanna Savolainen ja Pirkko Koski. Helsingin yliopiston Taiteiden tutkimuksen laitos. Like. Helsinki, 2010, 14–29.

- Selkälä, Arto 2013. Verkkolomakkeella on väliä: Webropolin ja ZEF:in käyttöliittymien vastaajapsykologinen arviointi. Teoksessa *Otteita verkosta: verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Toim. Salla-Maaria Laaksonen & Janne Matikainen & Minttu Tikka. Vastapaino. Tampere, 2013, 105–122.
- Simon, Nina. *The Participatory Museum*. Museum 2.0. Santa Cruz, CA, 2010.
- Sorjonen, Hilppa & Sivonen, Outi. 2015 *Taide- ja kulttuurilaitosten yleisötyön muodot, laajuus ja tuloksellisuus*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen verkkojulkaisu 27. 2015 www.cupore.fi/julkaisut/taide-ja-kulttuurilaitosten-yleisotyön-muodot-laajuus-ja-tuloksellisuus/
- Taivalantti, Tanja & Norppa, Johanna & Marti, Aleksi 2022. *Narrations of (in)significant pasts in young people's identity construction*. History Education Research Journal, 19 (1), 9. DOI: <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.09>
- Taipale, Antti 2023. *Voiko teatteriesitys käsitellä suomalaista historiaa tällä tavalla?* www.anttitaipale.fi/voiko-teatteriesitys-kasitella-suomalaista-historiaa/
- Tampereen yliopisto. Tutkivan teatterityön keskus. Teatteri mediana. <https://research.tuni.fi/> Luettu 19.12.2023.
- Tapscott, Don. (2010). *Syntynyt digiaikaan: sosiaalisen median kasvatit*. Suomennos: Timo Hautala. WSOYpro. WS Bookwell. Porvoo, 2010.
- Thomas, Suzie. 2021. Representing Difficult Histories and Contested Heritage in Museums. Teoksessa *Museum Studies – Bridging Theory and Practice*. Toim. Nina Robbins Jyväskylän yliopisto 2021, 532–546.
- Tienari, Janne, & Piekkari, Rebecca. 2011. *Z ja epäjohtaminen*. Talentum Helsinki. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna, 2011
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki, 2018.
- Vallinkoski, Anu 2017. Mikä ihmeen diginatiivi? Helsingin yliopisto. www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-ja-oppiminen/mika-ihmeen-diginatiivi
- Ventola, Marjo-Riitta 2013. *Osallistava teatteri, Laadukas aikalaiskonsepti*. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Lisensiaatin tutkimus. Taideyliopisto. Helsinki, 2013.
- Viita-aho, Mari 2021. Participating How, Why and in What? – Analysing Nordic museum research case studies 2008–2018. Teoksessa *Museum Studies – Bridging Theory and Practice*. Toim. Nina Robbins. Jyväskylän yliopisto 2021, 310–323.
- White, Gareth 2012. *On Immersive Theatre*. Theatre research international 37.3.2012. 221–235.

Wollentz, Gustav 2023. *Digital Pedagogy at Museums for Increased Participation and Co-creation: A Handbook for Museum Professionals*. Nordiskt Centrum för Kulturarvspe-
dagogik, Sweden. 2023.

Liitteet

Liite 1. Kaikkein kallein? -videoesityksen kysely oppilaille ja opiskelijoille

Kaikkein kallein? -videoesityksen kyselyn Webropol-lomakkeella olleet kysymykset oppilaille ja opiskelijoille.

Kaikkein kallein? -esityksen kysely oppilaille

Tervetuloa vastaamaan Kaikkein kallein? -esityksen kyselyyn. Kyselyssä on valintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Vastusohjeet löydät kysymysten yhteydestä. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja siten että yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa. Linkistä pääset lukemaan tietosuojailmoituksen:

Verkkolomakkeella tässä oli linkki tutkimuksen tietosuojaselosteeseen kyselyn ollessa aktiivinen.

1. Koulusi ja luokka asteesi:

Koulu

Luokka

2. Mitä Kaikkein kallein? -esityksestä jäi mieleen? Nimeä kolme asiaa.

- 1.
- 2.
- 3.

3. Mitä opit Helsingistä sota-aikana 1939–1945? Nimeä kolme asiaa.

- 1.
- 2.
- 3.

4. Oliko Kaikkein kallein? -esitys kiinnostava? Perustele vastauksesi.

Kyllä / Ei

5. Oliko videoesitystä helppo seurata? Kerro miksi erityistä oli helppo tai vaikea seurata.

Kyllä / Ei

6. Videolla vierailtiin Hakasalmen huvilassa Mieliala 1939–1945-näyttelyssä.

Pohdi seuraavia kysymyksiä ja valitse mielestäsi sopivin vaihtoehto.

Asteikko:	1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = Ei eri tai samaa mieltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä.
-----------	--

Väittämä	1	2	3	4	5
Museon näyttelystä sai kuvan esityksen välityksellä.					
Esitys tutustutti näyttelyn esineisiin.					
Esitys kertoi elävästi sota-ajan vuosista 1939–1945.					
Musiikki loi tunnelmaa.					
Seurasin esitystä keskittyneesti.					
Opin esityksen avulla historiaa.					

7. Videolla tavattiin erilaisissa elämäntilanteissa olevat Vuokko, Sven ja Karin. Pohdi seuraavia väittämiä ja valitse mielestäsi sopivin vaihtoehto rastittamalla ruutuun.

Asteikko:	1= Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = Ei eri tai samaa mieltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 =Täysin samaa mieltä.
-----------	--

Väittämä	1	2	3	4	5
Pääsin mukaan esityksen tarinaan roolihahmojen kautta.					
Roolihahmojen tarinat välittyivät videolla.					
Samaistuin roolihahmoihin / johonkin roolihahmoista.					
Tunsin myötätuntoa hahmoja / jotakin hahmoa kohtaan					
Tarina liikutti minua.					

10. Millaisia ajatuksia esitys herätti?

11. Tuliko mieleesi yhdenmukaisuuksia videoesityksen tarinan ja nykyajan välillä?

10. Oletko osallistunut aiemmin teatteriesitykseen museossa? Jos kyllä, missä.

Kyllä /Ei

11. Oletko osallistunut aiemmin museoiden etäopastuksiin? Jos kyllä, minkä museon.

Kyllä / Ei

12. Osallistuisitko uudestaan vastaavanlaiselle etäopastukselle?

Kyllä / En osaa sanoa / En

13. Millaisia digitaalisia kokemuksia toivoisit museoiden tarjoavan nuorille?

14. Halutessasi voit lähettää terveisiä esityksen tekijöille ja museon väelle.

Suuret kiitokset vastauksistasi!

Liite 2. Kaikkien kallein? -videoesityksen kysely opettajille

Kaikkein kallein? -videoesityksen kyselyn Webropol-lomakkeella olleet kysymykset opettajille:

Kaikkein kallein? -esityksen kysely opettajille

Tervetuloa vastaamaan *Kaikkein kallein?* -esityksen kyselyyn. Kyselyssä on valintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Vastausohjeet löydät kysymysten yhteydestä. Kyselyn alussa on taustakysymyksiä sekä museoiden etäkokemuksia koskevia kysymyksiä ja tämän jälkeen ovat erityisesti *Kaikkein kallein?* -esityksen videota ja sen oheismateriaalia käsittelevät kysymykset. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja siten että yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa. Osallistumalla tutkimukseeni annat suostumaksesi tietojesi käsittelyyn, tallentamiseen ja hyödyntämiseen tutkimuskäytössä.

Linkistä pääset lukemaan tietosuojailmoituksen: *Verkkolomakkeella tässä oli linkki tutkimuksen tietosuojaselosteeseen kyselyn ollessa aktiivinen.*

1. Koulu ja luokka:

Koulu / Luokka / Oppilasmäärä

2. Oppilaitoksen nimen saa mainita tutkimusraportissa?

3. Mihin oppiaineeseen esitys nivoutui?

4. Kuinka monta oppituntia käytitte kokonaisuuden käsittelyyn?

5. Millainen lisä *Kaikkein kallein?* -esityksen videoversio ja sen pedagoginen materiaali oli tunnille?

6. Millaisen kokonaiskokemuksen *Kaikkein kallein?* -esitys ja sen pedagoginen materiaali muodostivat?

7. Oletteko osallistuneet oppilaiden kanssa museoiden etäopastuksiin? Mikäli kyllä, kertoisitko minkä museon ja millaiseen etäopastukseen.

8. Oletteko osallistuneet oppilaiden kanssa museoissa opastuksiin tai osallistavaan draamaan aiemmin? Mikäli kyllä, kertoisitko missä.

9. Millaiset ovat elävän, paikan päällä tehtävän opastuksen ja virtuaaliopastuksen erot opetuksessa? – Vastausvaihtoehdot: Positiivinen / Neutraali / Negatiivinen

10. Millaisena oppimisympäristönä näet digitaalisen museovierailun?

11. Mitkä ovat museon virtuaalivierailun hyödyt ja haitat opetuksessa?

12. Aiotko hyödyntää jatkossa museoiden etäpalveluita?

13. Millaisia digitaalisia palveluita toivoisit museoiden tarjoavan oppilaille?

Seuraavat kysymykset koskevat Kaikkein kallein? -esitystä.

14. Kuinka valmistauduite Kaikkein kallein? -esityksen virtuaaliversion katsomiseen?

15. Millaisessa tilassa ja millaisilla laitteilla katsoitte Kaikkein kallein? -esityksen?

16. Katsoitteko esityksen

- yhtäjaksoisesti ja käsittelitte teemoja lopuksi. Muistivatko oppilaat esityksessä käsitellyt aiheet?

- pysähdyitte keskustelemaan teemoista. Vaikuttiko pysähdys oppilaiden keskittymiseen ja esityksen kulkuun kokonaisuutena?

17. Oliko videoesitystä helppo seurata? Kerro miksi esitystä oli helppo tai vaikea seurata. Kyllä / Ei

18. Videolla vierailtiin Hakasalmen huvilassa Mieliala 1939–1945-näyttelyssä.

Pohdi seuraavia kysymyksiä ja valitse mielestäsi paras vaihtoehto.

Asteikko: 1= Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = Ei eri tai samaa mieltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 =Täysin samaa mieltä,

Väittäjä	1	2	3	4	5
Museon näyttelyn interiööristä sai kuvan esityksen välityksellä.					
Esitys tutustutti näyttelyn esineisiin.					
Esitys tutustutti oppilaat elävästi Mieliala 1939–1945-näyttelyyn.					
Vuosilukutekstit selkiyttivät tarinan kulkua.					
Musiikki loi tunnelmaa.					
Roolihahmot veivät mukanaan tarinaan.					
Oppilaat seurasivat esitystä keskittyneesti.					
Oppilaat lähtivät mukaan pommisuoja-jumppaan.					
Video osallisti oppilaita esitykseen.					

19. Millaista palautetta oppilaat antoivat kokonaisuudesta?

20. Kuinka käsittelitte esityksen teemoja jälkikäteen?

21. Syntyikö nähdystä esityksestä keskustelua?

22. Mitä esityksen virtuaaliversiosta jäi mieleesi ja oppilaiden mieleen?

23. Löysivätkö oppilaat yhdenmukaisuuksia nykyajan kanssa?

24. Samaistuivatko oppilaat esityksen roolihahmoihin?

25. Tutustuttiko kokonaisuus oppilaat sota-ajan Helsinkiin?

26. Halutessasi voit lähettää terveisiä esityksen tekijöille ja museon väelle.

Suuret kiitokset vastauksista!