

TAMPEREEN YLIOPISTO



MAISEMAN PEITTÄJÄT

ALKUOPETUKSEN OPPILAIDEN JA TAITEILIJOIDEN VALOKUVAILMAISUN YHTEISIÄ PIIRTEITÄ

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TIINA SANDBERG

Marraskuu 2014

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
TIINA SANDBERG: Maiseman peittäjät: Alkuopetuksen oppilaiden
ja taiteilijoiden valokuvailmaisun yhteisiä piirteitä
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 21 kuvaa
Marraskuu 2014

Tutkielmani koostuu kahdesta osasta. Alkuopetuksen oppilaiden kanssa teke-
mässäni valokuvausprojektissa lapset kuvasivat kuukauden ajan itselleen tär-
keitä ympäristöjä. Tässä produktiivisessa osuudessa halusin selvittää, sovel-
tuuko pitkä kamera kotiin -tyyppinen valokuvaustehtävä 7 – 8 -vuotiaille lapsille.
Samalla keräsin aineistoa tutkimusta varten. Projektissa puhuin kuvista kahden
kesken kunkin oppilaan kanssa, ja lopuksi luokka keskusteli yhdessä mielenkiin-
toisimmista kuvista. Tutkimukseen osallistui 12 oppilasta, ja he kuvasivat keski-
määrin 50 kuvaa. Tehtäväkokonaisuus sopi hyvin alkuopetukseen.

Valokuvausprojekti liittyy kriittiseen mediakasvatukseen ja taidekasvatukseen.
Koulutuksen tasa-arvon kannalta on tärkeää, että koulussa käsitellään lasten elä-
mismaailmaan liittyviä kuvia: näin jokaisella on mahdollisuus kiinnostua kuvasta
ja oppia kuvanlukutaitoja. Jo alkuopetuksen oppilaat voivat saada välineitä kuvan
välittämien viestien arviointiin.

Tutkimussuunnitelman muodostin aineiston keräämisen jälkeen. Opetin samaan
aikaan valokuvausta kuvataiteeseen erikoistuville opiskelijoille, ja katselin paljon
erityisesti suomalaisten valokuvataiteilijoiden teoksia. Aloin huomata samankal-
taisuuksia tutkimukseen osallistuneiden lasten ja taiteilijoiden valokuvissa. Tutki-
muksessani etsin kuvapareja, joista löytyi jokin yhteinen tekijä: rakenne, tun-
nelma, väri tai jokin vaikeasti sanoiksi muotoutuva asia. Etsin Roland Barthesin
punctumia: jotakin, joka erottaa kuvan tavanomaisesta ja jää mieleen. Valokuva-
taiteilijoiden töitä lasten kuvien pariin etsin kirjoista ja internetistä. Yhteisiä piir-
teitä oli helppo löytää. Lapset kuvasivat talven pimeimpään aikaan, ja kuvissa oli
nähtävissä pimeys, jonkinlainen melankolia. Suomalaisten valokuvataiteilijoiden
töissä nämä ovat tavanomaisia teemoja. Lapsille valokuva tarkoittaa usein sa-
maa kuin kuvaamisen kohde, mikä korostaa valokuvan ikonisuutta.

Pohdin valokuvataiteen olemusta, ja löysin Juha Suonpään ajatuksia suomalai-
sen valokuvataiteen manereista. Yksi manereista on peittäminen, jota esiintyy
myös maisemakuvissa. Tätä peittämistä löytyi monista maisemakuvista, niin va-
lokuvataiteilijoiden kuin lastenkin töistä.

Kokonaisuuden jäsentäjänä tutkimuksessani toimi gadamerilainen herme-
neutiikka. Valokuvaajana ja kuva-alan ammattilaisena en lähtenyt liikkeelle tyh-
jästä. Tutkimus on tarkentunut ja jäsentynyt kierros kierrokselta hermeneutti-
sessa kehässä.

Vertaus taiteeseen ei ollut tutkimuksessani arvostuskysymys, mutta vertailu aut-
toi minua näkemään lasten valokuvailmaisun hienouden. Lapsi ei ollut tässäkään
projektissa harjoittelemassa tulevaisuutta varten, vaan kuvaamassa tässä ja nyt.

Avainsanat: valokuvataide, kriittinen mediakasvatus, alkuopetus,
lasten valokuvailmaisuus, punctum.

SISÄLLYSLUETTELO

1.	Alkuopetuksen lasten valokuvailmaisun jäljillä.....	1
	Uusi ja vanha ala kohtaavat.....	2
	Tasa-arvo löytyy käytännöstä	3
2.	Mediakasvatus ja taidekasvatus aina liikkeessä	5
	Osallisuus lähtee elämismaailmasta	6
	Monilukutaito tulossa uuteen opetussuunnitelmaan	7
	Tilaa identiteetin kehittymiselle	8
	Kriittinen ote kuuluu mediakasvatukseen.....	10
	Kaikenlainen oppiminen on arvokasta	12
3.	Kaksitoista lasta kamerat kaulassa.....	16
	Luokan oma opettaja apuna ja tukena.....	17
	Jokaiselle oma kamera	18
	Kamerat heti innostuneesti käyttöön.....	18
	Pimeys pelotti turhaan	19
	Keskusteluja kahden kesken ja koko luokan voimin	20
	”Niin kuin Aino kävelisi veden päällä”	22
	Ilmaisusta puhuminen vaatii ohjausta	23
	Matka valokuvan maailmaan jatkuu.....	25
4.	Pistikö joku – Barthesin punctum etsinnässä.....	27
	Maneereita ja ironiaa	29
	Saako kuvan olemuksesta kiinni?.....	31
	Taide on läsnä koulussa	32
	Tutkimussuunta hyppäsi silmille	32
	Gadamerilaista hermeneutiikkaa vaikka epäillen	34
	Valokuva on muutakin kuin indeksi.....	36

5.	Valokuvailmaisun tutkiminen lastenkengissä.....	38
	Kohde tärkeämpi kuin ilmaisu kansainvälisessä tutkimuksessa	40
	Kuva kertoo lapsen maailmasta.....	40
6.	Kuvaparit löytyivät intuition avulla	43
	Liikahdus	45
	Hidastus.....	47
	Pelko.....	49
	Heijastus.....	51
	Pimeys.....	53
	Tuli.....	55
	Hohto	57
	Sisätila	59
	Vaakalinjat	61
	Lyijynharmaa	63
7.	Maiseman peittäjät.....	65
	Lapset yllättivät.....	67
	Lähteet.....	69
	Tekijänoikeudet	73

I. ALKUOPETUKSEN LASTEN VALOKUVAILMAISUN JÄLJILLÄ

Tutkimuksessani haen yhteisiä piirteitä alkuopetuksen oppilaiden ja suomalaisten valokuvataiteilijoiden töistä. Olen myös journalisti ja valokuvaaja, ja opettaessani valokuvausta kuvataiteeseen erikoistuville luokanopettajaopiskelijoille katsoin suuria määriä suomalaista valokuvataidetta. Olin juuri kerännyt graduuni aineiston, ja aloin havaita yhtäläisyyksiä suomalaisen valokuvataiteen ja alkuopetuksen oppilaiden kuvien välillä. Yhteisiä piirteitä voi olla aiheissa, sommittelussa, väreissä ja siinä, kuinka katsojana koen kuvan. Valokuvauksen keinot ovat samoja kaikille tekijöille.

Halusin tutkia, minkälaista kuvien ympäröimien lasten valokuvailmaisu on. Valokuvataidetta tämän ikäiset ovat tuskin kovin paljon katsoneet, mutta muuten valokuva on kaikkialla. Kulttuurin kuvallistuminen on tosiasia. Lapset kuvaavat osittain itsekin paljon, mutta kuvat jäävät helposti vain laitteille selailtaviksi. Tässä tutkimuksessa kuvat tulivat tarkempaan tarkasteluun, ja lapset itsekin näkivät kuvansa paperivedoksina

Pienen kantahämäläisen koulun 1 - 2 luokan oppilaat kuvasivat omia ympäristöjään kuukauden ajan. Annettuna tehtävänä oli kuvata tärkeitä ympäristöjä kotona, koulussa, vapaaajalla, esimerkiksi harrastuksissa sekä rakentamattomassa luonnossa. Lisäksi lapset saivat kuvata vapaasti valitsemiaan aiheita. Katselin kuvia yhdessä jokaisen lapsen kanssa, ja valitsimme kiinnostavimpia kuvia. Näistä kuvista teetin paperivedokset, joita koko luokka tarkasteli yhdessä. Lapset valitsivat äänestämällä kiinnostavimman kuvan, ja tästä kuvasta luokka keskusteli yhdessä. Tutkimukseni aineistona olivat lasten ottamat kuvat ja muistiinpanot keskusteluista sekä lähinnä suomalaisten valokuvataiteilijoiden kuvat.

Oletin, että alkuopetuksen oppilaiden valokuvailmaisusta löytyy joitakin yhteisiä piirteitä suomalaisten valokuvataiteilijoiden töiden kanssa. Tähän viittasivat alustavat havainnot aineistosta. Valokuvailmaisussa on joka tapauksessa yhteisiä piirteitä, ja oli kiinnostavaa katsoa, minkälaisia yhteisiä piirteitä löytyy. Suomalaiset valokuvataiteilijat kuvaavat paljon suomalaista luontoa, ja sama ilmiö näkyy lasten kuvissa. Mutta kuinka lapset käsittelevät näitä yhteisiä aiheita valokuvataiteilijoihin verrattuna? Löytyykö kuvista sellaisia yhteisiä piirteitä, jotka saavat katsojan kiinnostumaan valokuvasta? Näitä asioita lähdin selvittämään.

Tässä työssä on myös produktiivinen osuus. Tutkimuksessani on ollut tärkeää löytää luokkaan käytännön toimintatapoja, jotka auttavat ryhmän jäseniä tuntemaan toisensa ja jotka

tuovat lapsen elämismaailmaa kouluun. Jokaisen pitäisi tuntea itsensä hyväksytyksi ja viihtyä koulussa, jotta koulutuksen tasa-arvo toteutuisi. Halusin kokeilla käytännössä yhtä projektia, jonka avulla näitä tärkeitä asioita voisi luokassa edistää. Vasta käytännössä näkee, toimivatko suunnitellut työtavat. Produktiivisesta osuudesta lukija saa vinkkejä valokuvausprojektin toteuttamiseen alkuopetuksessa.

Tutkimukseni on henkilökohtainen, ja voin tehdä analyysin vain juuri siitä kohdasta, jossa olen nyt matkallani journalistista ja kuvatyöläisestä, valokuvaajasta opettajaksi. Kerron tarinani siitä, kuinka olen päätynyt siihen missä nyt olen. Luotettavuuden arvioinnissa tämä on tärkeää.

UUSI JA VANHA ALA KOHTAAVAT

Tämän tarinan käännekohtan muistan tarkasti. Juhannusaamuna vuonna 2008 heräsin ja tiesin haluavani opetuslalle. Neljä vuotta myöhemmin rupesin opiskelemaan luokanopettajaksi tehtyäni pitkän uran journalistina sanomalehdistössä. Kasvatustieteen aineopinnot ennen luokanopettajaopintoja toivat kiinnostuksen erityisesti kriittiseen kasvatukseen ja kasvatustieteen yhteiskunnallisuuteen. Olen opiskellut aikaisemmin toimittajaksi ja valokuvaajaksi, ja halusin kaikissa opinnoissani liittää aikaisemman osaamiseni ja kokemukseni uuteen. Valitsin tutkimusaiheeni kaikkien itselleni tärkeiden asioiden kohtaamispaikasta.

Tutkimuksellani oli sekä käytännöllinen että tieteellinen tarkoitus. Halusin tutustua tarkemmin valokuvauksen käyttöön opetuksessa. Alkuopetuksen valitsin sen vuoksi, että olen erikoistunut kuvataiteen lisäksi esi- ja alkuopetukseen.

Halusin aluksi juuri kuvataideopettajaksi, ja luokanopettajakoulutuksen yhteydessä oleva mahdollisuus Tampereen yliopistossa oli kaltaiselleni aikuisopiskelijalle ainoa mahdollinen vaihtoehto. Kuvataidekasvatuksen kautta olen peilannut kaikkea muutakin kasvatuksessa, ja mielestäni kuvataide on tulevaisuuden yhteiskunnan ydinalueita. Ajatus tutkimusaiheesta oli mielessäni heti ensimmäisen opiskeluvuoden syksynä, joten yhteyksiä on löytynyt kaikkialta. Kuvataide yhdistyy kaikkeen kasvatukseen, ja tuo ennen kaikkea lapsen oman elämismaailman koulun maailmaan.

Olen katsellut tuhansia kuvia. Entisessä työssäni toimitussihteerinä totuin katselemaan isoja kuvamääriä ja valitsemaan ne, joissa on sitä jotain. Uutiskuvissakin saattaa näkyä Roland

Barthesin punctum, joka erottaa kuvan kaikista muista, saa kiinnostuksen heräämään. Tai devalokuvista innostuin valokuvaajakoulutukseni aikana, mutta innostus hiipui sittemmin. Opetin vuoden 2014 kevätlukukaudella kuvataiteeseen erikoistuville luokanopettajaopiskelijoille valokuvausta, ja jo kadonneeksi luulemani innostus löytyi uudelleen. Tuntui että en saa tarpeekseni valokuvataiteen tarkastelusta. Innostunut, kuvista monipuolisesti keskusteleva ryhmä toi uusia ajatuksia valokuvan olemuksesta.

Keräsin aineistoni avoimin mielin. Kun aloitin valokuvauksen opettamisen, aineisto oli jo olemassa. Aloin kiinnittää huomiota yhteisiin piirteisiin, joita löytyi lasten ottamista valokuvista ja suomalaisten taiteilijoiden valokuvista.

Matkani opettajuuteen on nyt kestänyt kuusi vuotta, ja kaksi vuotta olen opiskellut kokopäiväisesti. Kasvatustieteen teoria, käytännön opetuksen järjestäminen, opetusharjoittelut ja tutkimus ovat limittyneet toisiinsa niin tiiviisti, että on mahdotonta erotella mistä yksi osa-alue alkaa ja mihin toinen päättyy. Tutkimukseni on hyvin henkilökohtainen kokemus, tässä ja nyt.

TASA-ARVO LÖYTYY KÄYTÄNNÖSTÄ

Tämän tutkimuksen suunnittelun aikaan puhuttiin julkisuudessa paljon siitä, kuinka suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Pisa-menestys oli ollut hyvää, joskin laskusuunnassa. Suomalainen koulu synnyttää osaamista, mutta henkisesti monella lapsella on koulussa vaikeaa. Tasa-arvoinen peruskoulu ei toteudu, jos vain akateemisesti suuntautuneet lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja koulumenestystä.

Valokuvauksen avulla lapsen elämismaailma tulee kouluun ja tutuksi niin opettajalle kuin muille oppilaillekin, myös niille, joiden kanssa lapsi ei ole koulun ulkopuolella tekemisissä. Tutkimusluokkani luokanopettaja muistutti, että mitä paremmin oppilaat tuntevat toisensa, sitä vähemmän koulussa on nälvimistä.

Valokuvauksen perusasiat koskevat kaikkia kuvaajia, niin aloittelevia lapsia kuin valokuva-taiteilijoitakin. Kuvaaja valitsee aina maailmasta jonkin osan, sijoittelee asiat kuva-alalle ja päästää tietyn ajan valoa kennolle.

Medialukutaito on tärkeimpiä taitoja, joita koulussa pitäisi oppia. Kuten muukin lukutaito, medialukutaito kehittyy parhaiten oman tekemisen kautta. Lapset katsovat muiden ottamia

kuvia, ottavat itse kuvia ja pohtivat näitä kuvia. Kun lapsi huomaa joitakin asioita muiden kuvista, hän osaa havaita samoja asioita sekä omista että muiden ottamista kuvista. Vähitellen kehittyy ymmärrys siitä, kuinka jokainen kuvallinen viesti on valintojen tulos. Kuvan tekijä haluaa saada viestinsä esille, ja hän valitsee keinot, joilla viestinsä välittää.

Valokuva on sekä taiteilijoille että alkuopetuksen lapsille positiivinen asia. Valokuvan avulla he saavat tuotua esille haluamiaan asioita. Valokuvasta on tullut jopa kirjoitettua kieltä suosittu tapa kertoa asioita esimerkiksi sosiaalisessa mediassa.

2. MEDIAKASVATUS JA TAIDEKASVATUS AINA LIIKKEESSÄ

Varto (2001, 10) kannustaa taidekasvatuksessa vakiintuneiden käsitysten löytämiseen ja arviointiin. Taidekasvatus ei voi jähmettyä aloilleen, vaan sen täytyy olla koko ajan valppaana, miettiä onko perinne aikansa elänyt. Taidekasvatuksen pitäisi nähdä tulevaan, miettiä mitä tarvitaan ei vain nyt vaan kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluttua. Tämän hetken ja tulevaisuuden pohtiminen on kasvattajan tehtävä, mutta taidekasvatus ei silti tähtää tulevaisuuden taitoihin; se on tekemistä tässä hetkessä. (Varto 2001, 7.) Kasvattaja elää yhdessä kasvajien kanssa. Itse etsiminen on tärkeämpää kuin löytäminen.

Valokuvan opettamisen tärkeydestä koulussa vallitsee jonkinlainen yksimielisyys, mutta se, kuinka valokuvaa pitäisi opettaa on jäänyt aika lailla hämärän peittoon (Pienimäki 2013, 44). Mediakasvatuksen tavoitteissa puhutaan kuvanlukutaidosta ja medioiden kriittisestä tulkinnasta, mutta harvoin siitä, kuinka näihin tavoitteisiin päästäisiin.

Käytännöllisen puolen unohtaminen vaivaa myös opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripoliittisia suuntaviivoja hyvän medialukutaidon edistämiseksi vuosille 2013 – 2016 (2013). Tavoitteet ovat sinänsä hyviä: lasten osallisuus, kansalaisena toimiminen, kriittisyys, luovuus ja itsensä ilmaiseminen. Suuntaviivat lähtevät liikkeelle YK:n lasten oikeuksien sopimuksesta mediakasvatuksen arvopohjana.

Ministeriö osoittaa suuntaviivoissaan useita toimijoita mediakasvatuksen alueelle: valtion ja kuntien organisaatiot saavat tuekseen myös yritysmaailman. Ammattikasvattajien ohella perheet nostetaan mediakasvatuksen keskiöön.

Haasteissa suuntaviivat keskittyvät erityisesti lasten suojelunäkökulmaan, mikä on tavanomainen näkökulma mediakasvatukseen myös kasvattajilla. Ministeriö ottaa haasteissa esille myös lasten ja nuorten osallisuuden, ja liittää mediaan myös syrjäytymisen uhkan. Perheiden erilaisiin mahdollisuuksiin mediakasvatuksessa ministeriö vastaisi systemaattisella mediakasvatuksella varsinkin varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa.

Miten suuntaviivat sitten näkyvät käytännössä? Mediakasvatuksesta ei ole tulossa oppiainetta vielä seuraavassakaan tuntijakouudistuksessa, joka tulee voimaan perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6 lukuvuonna 2016 – 2017 ja vuosiluokilla 7 – 9 vuoteen 2019 mennessä. Äidinkieleen olisi suunnitelman mukaan tulossa lisää yksi viikkotunti 5. tai 6. luokalle ja ku-

vataiteeseen kaksi kaikille yhteistä tuntia lisää; näihin aineisiin mediakasvatus sisältyy kiinteästi. Aihekokonaisuuksiin varataan ensimmäistä kertaa yksi viikkotunti, mutta tässä yhteydessä aihekokonaisuuksissa ei puhuta lainkaan mediakasvatuksesta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön esityksessä perusopetuksen tuntijaoksi (2012) myönnetään, että aihekokonaisuudet ovat tähän mennessä näkyneet huonosti opetuksessa.

Kriittisyys kuuluu mediakasvatukseen olennaisena osana, joten kriittinen pedagogiikka löytää helposti paikkansa juuri tästä aihekokonaisuudesta.

Pienimäki (2013, 47) pohtii, pitääkö valokuvaa oppia tulkitsemaan, vai voisiko valokuvan lukutaito olla olemassa ilman tulkintaoppia. Pienimäki (2013, 53) muistuttaa intertekstuaalisuuden eli valokuvien keskinäisen sidonnaisuuden sekä intermediaalisuuden eli medioiden keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeydestä mediakasvatuksessa.

Valokuvan tulkintakysymykset laajenevat kriittiseen pedagogiikkaan yleisemminkin. Valokuvaa ei tässäkään voi irrottaa kohteestaan, vaan kuvien ymmärtämiseksi on välttämätöntä ymmärtää myös kuvan sisältö ja sen yhteydet. Kriittistä kuvanlukutaitoa on vaikea kuvitella ilman ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta, pelkkinä visuaalisina efekteinä.

Kuvanlukutaidon opettamisessa on lähdettävä liikkeelle oppilaan omista kokemuksista ja itselle läheisistä asioista. Eteenpäin voi siirtyä sitä mukaa, kun ymmärrys laajenee.

OSALLISUUS LÄHTEE ELÄMISMAAILMASTA

Lasten oman elämismaailman tuomista kouluun on tärkeää oppilaan sisäisen motivaation vuoksi. On mielekkäämpää opiskella asioita, joilla on merkitystä jokapäiväisessä elämässä, ja jotka tuntuvat läheisiltä. Ympäristö- ja luonnontietoon kuuluva maantiede korostaa lapsen oman ympäristön ymmärtämistä; opetuksessa on hyvä lähteä liikkeelle lasten lähiympäristöstä ja lasten omista kulttuureista. Jokaisella on omat ympäristönsä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin, ja jokainen kokee ympäristönsä omalla tavallaan. (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 167 - 173.) Lapsilla on omia kulttuurejaan, joiden perusteella he saattavat jakautua ryhmiin vapaa-aikanaan. Luokassa nämä erilaiset kulttuurit tulevat samaan paikkaan, ja lapsilla on hyvä mahdollisuus tutustua erilaisiin elämismaailmoihin. Virtuaalinen maailma on nyt alkuopetuksen oppilaiden maailmassa arkipäivää, ja se alkaa näkyä lasten tuottamassa kuvastossakin.

Toisen maailmaan tutustuminen kuvien avulla auttaa ymmärtämään erilaisuutta ja samalla oman elämän ainutlaatuisuutta. Kun lapset keskusteleivat toistensa kuvista, he oppivat samalla vuorovaikutusta ja vaikuttamista niin kuvan kuin sanankin kautta.

Kuvien tulkintataitojen opettaminen kuuluu mediakasvatukseen, jolle ei ole varsinaisia oppitunteja nykyisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004). Aihekokonaisuus on perusopetuksessa nimellä viestintä- ja mediataito, ja siihen kuuluvat 1. Ilmais- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen; 2. Median aseman ja merkityksen ymmärtäminen sekä 3. Median käyttötaitojen kehittyminen. Tulkintataitojen oppiminen kuuluu niin äidinkieleen, kuvataiteeseen kuin maantieteeseenkin, joka alkuopetuksessa on nykyisessä opetussuunnitelmassa ympäristö- ja luonnontiedossa.

Cantellin ym. (2007, 175) mukaan maantieteen visuaalisuus sekä vaatii että antaa mahdollisuuksia tulkintataitojen opetteluun. Kuvavaltaisessa maailmassa tulkintataitojen oppiminen on välttämätöntä, jotta lapsi osaa pohtia joka hetki ympärillä näkyviä kuvia ja tulkita näiden visuaalisten elementtien tarkoituksia.

Osallisuuteen pääseminen sopii mediakasvatuksen tavoitteeksi. Osallisuus ja vaikuttaminen vaativat vaikuttamisen keinojen tuntemista, ja nämä ovat mediakasvatuksen ydintä. Lapsi oppii siihen, että hänen mielipiteillään ja teoillaan on merkitystä (Sintonen 2012, 18). Osallisuus tarkoittaa myös sitä, että ihminen osaa hoitaa omia asioitaan yhteiskunnassa, jossa yhä suurempi osa palveluista on siirtynyt internetiin (Sintonen 2012, 23).

MONILUKUTAITO TULOSSA UUTEEN OPETUSSUUNNITELMAAN

Tämän tutkimuksen tekemisen aikana tekeillä oli myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, joka tulee käyttöön vuonna 2016. Opetussuunnitelman perusteluonnos alkuopetukseen korostaa monilukutaitoa, joka auttaa lapsia sekä tuottamaan itse että vastaanottamaan niin kirjoitettua kuin kuvallistakin viestintää. Kuvanlukutaidon oppimisessa suunnitelmaluonnos korostaa itse tekemistä sekä lapsen oman lähiympäristön merkitystä. Jo alkuopetuksessa oppilaan tulisi oppia ymmärtämään, että kaikilla viesteillä on tarkoituksensa ja saamaan myös omat viestinsä perille monin eri tavoin. Luonnoksessa puhutaan toisaalta kriittisen ajattelun kehittymisestä, toisaalta lapsen suojaamisesta median käytössä. Mediakasvatuksen osuus ei ainakaan luonnoksessa vakuuta, ja tuntuu, ettei suhtautumistapaa mediaan ole osattu valita. Kuitenkin edellytetään, että lapset saavat itse valita sisältöjä.

Kuva tuntuu uusissakin suunnitelmissa jäävän sivuun, siitäkin huolimatta että kuvan osuus viestinnässä kasvaa varsinkin nuorten keskuudessa jatkuvasti. Nuoret ovat siirtymässä esimerkiksi facebookista kuvaa paremmin tukeviin sosiaalisen median sovelluksiin. Muuttuva maailma pitäisi jollakin tavalla ottaa huomioon myös opetussuunnitelmissa.

Yhteiskunnan kuvallistumista on usein kuvattu negatiivisesti. Tähän asenteeseen huomiota kiinnittää Anita Seppä (2007); hän ihmettelee, mikseivät kuvavaltaisuuden kriitikot näytä lainkaan muistavan, että kuvalla vaikuttamisyritykset saavat aina myös vastapainokseen kritiikkiä.

Nihkeästä suhtautumisesta kuvallistumiseen voi seurata, ettei kuvaa haluta vielääkään nostaa sille kuuluvalla paikalla. Kuvallistuminen olisi otettava vakavasti, oli siitä mitä mieltä hyvänsä. Seppä (2007) muistuttaa, että vaikka kuvan esiintulosta on puhuttu jo Platonin ajoista lähtien, emme vielääkään osaa varsinaisesti tulkita kuvaa.

TILAA IDENTITEETIN KEHITTÄMISELLE

Lasten identiteetin kehittymistä on edelleen tutkittu varsin vähän, vaikka identiteetti on kasvun ja kasvamisen ydinasioita. Maija Huttunen ja Sini Pynninen ovat tehneet produktiivisen pro gradu -työnsä lasten narratiivisen identiteetin kehittämisen näkökulmasta. He ovat kehittäneet, kokeilleet ja tutkineet pedagogisia käytänteitä, jotka voisivat tukea narratiivisen identiteetin kehittymistä tavallisessa luokkatyöskentelyssä. Tutkijat toteavat, että tutkimusta ja kokeiluja aiheesta on syytä jatkaa erilaisissa luokissa ja eri luokka-asteilla.

Identiteettiä ja sen kehittymistä ei juuri käsitellä uuden opetussuunnitelman alkuopetuksen perusteluonnoksessa (2014). Elämäkatsomustiedossa identiteetin pohtiminen mainitaan. Myös kuvataiteen yksi tehtävä on perusteluonnoksen mukaan identiteetin rakentaminen kuvien tuottamisen ja tulkitsemisen kautta. Verrattain uusi asia on identiteetin kehittyminen digitaalisen kulttuurin kautta, joten on selvää, että tutkimus on vasta alkutekijöissään. Digitaalisuuden kautta lapset ja nuoret voivat nopeasti levittää itse tuottamia kuvia ja tekstejä suuren yleisön katsottavaksi, ja tämä vaikuttaa myös identiteetin kehittymiseen (Sintonen 2012, 64). Mediakasvatus voi tuoda valmiuksia jatkuvaan muutokseen sopeutumiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen (Sintonen 2012, 65).

Lasten narratiivista identiteettiä on tutkittu verrattain vähän, koska pitkään ajateltiin, että identiteetti kehittyisi vasta nuoruudessa. Lasten tarinat ovat toki erilaisia kuin aikuisten,

mutta ne ovat silti lasten omia, juuri heidän elämästään kertovia tarinoita. (Huttunen & Pynninen 2010, 40.)

Huttunen ja Pynninen kehittivät tutkimuksessaan Minä maailmassa -opetuspaketin, jota käytettiin muutaman kuukauden identiteettiprojektin ajan. Lasten valokuvat ja niistä kertominen omassa luokassa toteuttavat identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentamista alkuopetuksessa. Huttunen ja Pynninen (2010, 14) puhuvat tutkimuksessaan identiteetin prosessinomaisesta kehityksestä, minkä monet teoreetikot ovat tutkimuksissaan havainneet. Vaikka identiteetti kehittyy koko elämän ajan, lapsuuden kokemuksilla on merkittävä vaikutus.

Jokainen meistä tekee omasta elämästään tarinaa; tarina on tapa olla maailmassa. Ilman tarinoita elämämme tuntuisi kaaokselta, koska kertomusten avulla saamme asiat järjestykseen. Helena Linnan (2000, 56 - 57) ajatus luokasta tarinankertojien yhteisönä kiehtoo. Kun lapset eivät vielä lue itse, tarinoita voidaan kertoa suullisesti tai kuvallisesti. Tämä antaa samalla pohjaa kirjoittamiselle. Luokassa kerrotaan, keksitään, toistetaan, tunnelmoidaan ja vaalitaan tarinoita. Alkuun päästään jokaisen omista tarinoista, ja vähitellen siirrytään yleisempään. (Linna 2000, 56 - 57.) Omat tarinat auttavat ymmärtämään muidenkin tarinoita.

Tarinat auttavat lasta sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin. Koska emme voi tietää, mihin olemme menossa, juuri tarinat voidaan nostaa opetuksen keskiöön. Lapselle pitäisi tulla kokemus siitä, että juuri hänen havaintonsa ja kokemuksensa maailmasta on arvokas. Omassa projektissani lapset kertoivat omaa tarinaansa kuvien avulla. Valokuvan käyttäminen viestintämuotona on alkuopetuksessa käytännöllinen, koska jokainen oppilas voi osallistua, eikä hän tarvitse viestiä tuottaessaan koko ajan aikuisen tukea.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että opittavat asiat rakentuvat aikaisemmin opittuun. Uudet asiat pitää liittää lapsen kokemusmaailmaan; oppimisprosessissa otetaan huomioon lapsen tunteet, historia ja kokemukset. Kertomus maailmasta eheytyy. (Huttunen & Pynninen 2010, 23.)

Yhteisöllisyyden ja identiteetin kehittäminen liittyvät ajankohtaiseen keskusteluun nuorten syrjäytymisuhasta. Syrjäytymiseen on vaikea puuttua enää siinä vaiheessa, kun putoaminen koulutuksen ulkopuolelle uhkaa. Paikan löytäminen maailmassa alkaa jo ennen alkuopetusta.

KRIITTINEN OTE KUULUU MEDIAKASVATUKSEEN

Olen opintojeni aikana innostunut kriittisestä kasvatuksesta ja tutkivasta oppimisesta ja pohdinut, kuinka nämä innostavat asiat tuodaan käytännössä luokkahuoneeseen. Radikaalit kasvattajat ovat puhuneet osallistavasta oppimisesta, jonka ansiosta ihminen pystyy pohtimaan omaa elämäänsä ja miettimään hyvän elämän edellytyksiä. Osallistavaa oppimista ei ole sidottu mihinkään laitoksiin, joten kaikki ympärillä olevat ihmiset ovat mukana oppimisessa. (Suoranta 2005, 20 - 22.) Eteenpäin meneminen vaatii, että ihmisellä on mahdollisuus ja keinot oppimiseen: tässä ainakin tarvitaan myös opettamista ja ohjaamista. Oppijan täytyy oppia ajattelemaan ennen kaikkea kriittisesti, jotta hän voi itse pohtia nykyisen yhteiskunnan toiminnan järkevyyttä. Radikaalin kasvatuksen lukutaito ei tarkoita vain sitä, että tietää mitä sanoja on kirjoitettu. Täytyy myös ymmärtää miksi sanat on kirjoitettu ja mitä sanojen takana piilee. (Suoranta 2005, 16.) Tasa-arvon toteutuminen vaatii, että ihmiset tunnistavat epäoikeudenmukaisuudet yhteiskunnassa ja omassa elämässään.

Osallistava oppiminen edellyttää myös, että oppijan todellisuus ja kokemukset otetaan huomioon. Pienet lapset elävät kulttuurissa, jossa kuvallisuus, virtuaalisuus ja pelit ovat arkipäivää. Tässä mielessä suomalaiset koululaiset eivät ole tasa-arvoisia, sillä uusien opetustekniikoiden käyttäminen vaihtelee kouluittain ja jopa luokittain rajusti. Myös koulun ulkopuoliseen kulttuuriin suhtautuminen vaihtelee. Se, että muu maailma on osa koulua, antaa edellytykset innostumiseen myös koulussa.

Tarinallisuus ja elämäkerrat voisivat vahvistaa tasa-arvoa. Jokaisella ihmisellä on oma tarinansa, jota hän rakentaa koko ajan. Tämän tarinan vahvistaminen koulutuksessa voimaannuttaa ihmistä ja antaa hänelle uskoa tulevaisuuteen. Elämäkerrasta löytyy eväitä hyvän elämän rakentamiseen. (Coffey 2004, 52 - 67.) Mutta kuten monessa muussakin tasa-arvoista koulutusta koskevassa asiassa, eteen tulevat resurssit. Onko tarinallisuuden aitoon tuomiseen kouluun mahdollisuuksia? Mutta eikö aikaa pitäisi käyttää juuri siihen, mikä on kaikille oppilaille tärkeintä?

On mielenkiintoista pohtia, missä syntyy radikaalin kasvatuksen kaipaama yhteisyys pienten perheiden ja individualismin aikakaudella (Suoranta 2005, 218 - 219). Ehkä tällaista yhteisyyttä ei voi syntyä verkossa, vaikka toisaalta siellä toimiikin rajaton kommunikointi ja myös mahdollisuus vaikuttamiseen. Ajatuksena olisi kuitenkin se, että ihminen kehittyy toimimalla yhdessä muiden ihmisten kanssa (Suoranta 2005, 218 - 219).

Kriittinen kasvatus on herättänyt innostusta kasvatustieteilijöiden parissa, mutta käytännössä innostus ei juuri näy. Kriittisen kasvatuksen luokkahuoneisiin pyrkii ajatuksineen tuomaan Juha Herkman (2007). Hänen vastauksensa käytännön kriittiseen kasvatukseen on mediakasvatus. Kansalaisyhteiskunnan vastavoima pelkälle markkinataloudelle löytyy siitä, että lapset oppivat vaikuttamisen mahdollisuudet ja vaikuttamisen keinot.

Herkman (2007) toisi kriittisen mediakasvatuksen vasta murrosikäisten (12 – 15 vuotta) opetukseen, mikä antaa kriittisestä mediakasvatuksesta varsin suppean kuvan. Kriittiseen mediakasvatukseen kuuluu olennaisesti sekä sanojen että kuvien ymmärtäminen, ja jo alkuopetusikäiset lapset voivat ymmärtää, kuinka kuvalla ja sanalla vaikutetaan. Jos kriittisyys tulee opetusohjelmaan vasta yläkoulussa, koulu on auttamattomasti myöhässä.

Visuaalisuuden kasvava merkitys vaatii, että koulu ottaa kuvan merkityksen vakavasti. Herkman (2007, 72) korostaa visuaalisen lukutaidon merkitystä, koska kaikki mediat perustuvat visuaalisiin viesteihin, ja juuri visuaalisuudella ihmisiin pyritään nyt vaikuttamaan. Alkuopetuksessa oppilaat voivat aloittaa kuvien analysoimisen omista lähtökohdistaan; ei tarvitse odottaa niin kauan, että oppilas voi tehdä syvällisiä analyysyjä. Syvälliseen analyysiin päättäkseen ihmisen täytyy ensin käydä läpi perusasioita.

Visuaalisen lukutaidon käsite on hieman hankala, koska lukutaito on perinteisesti yhdistynyt tiukasti tekstiin. Kuvia pystyy jollakin tasolla lukemaan, vaikka ei olisi varsinaisesti opetellut kuvanlukutaitoa, toisin kuin tekstinlukutaitoa. (Herkman 2007, 72.) Herkmanin (2007, 70-71) mukaan visuaalisen lukutaidon opetusmenetelmät ovat hukassa varsinkin painoviestintän parissa varttuneelta opettajasukupolvelta.

Mediakasvatuksessa toimii kehämäinen, ylöspäin suuntautuva oppimismalli, jossa lapsi vuoroin tekee itse ja vuoroin tutustuu muiden tekemisiin. Merleau-Ponty (2006, 23) kirjoittaa siitä, kuinka maalari oppii vain näkemällä. Tämä pätee kaikkeen näkemiseen: lapsen on katsottava, nähtävä ja tehtävä, jotta hän oppii.

Omassa tutkimusprojektissani halusin kokeilla mediakasvatusta, jossa rajaa koulun ja lapsen koulun ulkopuolisen maailman välillä ei olisi. Oppimista ei tapahdu vain koulussa, vaan kaikkialla, ubiikisti. Tiedon lähteille pääseminen on kaikille helppoa, joten kuka tahansa voi perehtyä helposti hyvin syvällisestikin omiin kiinnostuksenkohteisiinsa.

Opettajajohtoinen työtapana, jossa tiedon ajatellaan sijaitsevan tietyn ihmisen hallussa tai oppikirjassa, on tullut tiensä päähän. Tutkiva oppiminen ja avoimet tehtävät sallivat jokaisen oppijan kehittymisen vapaasti jopa pidemmälle kuin opetussuunnitelman tavoitteet. Media-
kasvatuksessa on erityisen ongelmallista, jos opettaja kokee edelleen vastuukseen oppia ensin itse kaikki mahdolliset asiat, koska kaiken omaksuminen on mahdotonta. Näkökulma pitää kääntää yhteisölliseen oppimiseen ja jaettuun asiantuntijuuteen, jossa lapsi voi aivan yhtä hyvin olla asiantuntija kuin aikuinenkin (Sintonen 2012, 8, 13). Digitaalinen kulttuuri ei ole enää eroteltavissa omaksi saarekkeeksi (Sintonen 2012, 14), sillä kaikki yhteydet ovat käytössä koko ajan.

KAIKENLAINEN OPPIMINEN ON ARVOKASTA

Kriittisen mediakasvatuksen taustalla on kriittinen kasvatusta, joka hakee erityisesti tasa-arvoa. Koulussa tasa-arvo lähtee siitä, ettei vain yhdenlaista oppimisen suuntausta, akateemista oppimista, arvosteta.

Kriittisen ja dialogisen pedagogiikan uranuurtajan, brasilialaisen Paulo Freiren näkemys oli, että vain sorretut voivat vapauttaa itsensä ja samalla myös sortajansa; näin syntyy tasa-arvoinen maailma. Muutoksen täytyy lähteä ihmisistä itsestään. Tämä vaatii kuitenkin kasvatusta, jossa opettaja ja oppilas ovat tasavertaisia. Erityisen tärkeänä Freire piti tavallisen kansan yhteiskunnallista koulutusta, sillä muuten sorretut eivät voi ymmärtää asemaansa eivätkä siten muuttaa sitä. (Tomperi 2005.)

Sorto on Freirelle omistamista ja valtaa. Sortajilla on omasta mielestään oikeus omistamiseen, mutta tätä oikeutta ei ole kaikilla. Sorretuillakaan ei ole ymmärrystä omasta tilanteestaan.

Sortajien tavoitteena on tietysti pitää tilanne muuttumattomana ja etuoikeutensa loputtomasti. Siksi sortajat yrittävät esittää tilanteen annettuna: maailma nyt vain on tällainen. Sortajien täytyy myös näyttää läheisyyttä sorrettujen kanssa ja uskotella, että sorretuilla on vapaus valita työpaikkansa, asuinpaikkansa ja koulutuspaikkansa. (Freire 2005.) Samalla sortajat vahvistavat myös omaa uskoaan järjestelmään. On helpompi jatkaa sortamista, jos se ei vaikuta sorrolta.

Sorrettuja ei voi vapauttaa ylhäältäpäin, vaan sorrettujen on itse osallistuttava vapautumiseensa. Vapaus löytyy vain yhteistyössä, dialogin kautta. (Freire 2005.)

Sortaminen voi Freiren ajatusten pohjalta olla niin materiaalista kuin henkistäkin. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus vaatii kokonaisvaltaista oikeudenmukaisuutta, sitä ettei yhtäkään ihmistä yhteiskunnassa poljeta alemmaksi, vaan kaikille annetaan tasa-arvoiset mahdollisuudet.

Ihmisten lähtökohdat ovat tietysti erilaisia, mutta jokaisella pitäisi olla mahdollisuus saavuttaa paras mahdollinen elämä omista lähtökohdistaan rotuun, sukupuoleen, yhteiskunnalliseen asemaan, seksuaaliseen suuntautumiseen tai mihinkään muuhun ominaisuuteen katsomatta.

Tallettavan kasvatuksen tilalle astuu Freiren näkemyksen mukaan oppijan aktiivisuus sekä dialogi kaikkien kasvatustapahtumaan osallistuvien kesken. Tallettava kasvatusta tarkoittaa, että opettaja tavallaan kaataa tiedot oppilaaseen eli säiliöön. Itseään tietävinä pitävät lahjoittavat siis tietonsa tietämättömille. Vapauttavassa kasvatuksessa sen sijaan kaikki ovat sekä opettajia että oppilaita. Oppiminen lähtee siitä, että jokainen ihminen osaa ja tietää paljon oman menneisyytensä pohjalta. (Freire 2005.)

Freiren tärkeänä pitämä kieli vaikuttaa koulun ja muiden opintojen sujumiseen. Tässä tulee taas vastaan se, että koululla pitäisi olla kytkös kaikkien lasten arkielämään. Kielellisestikin on helpompi kertoa asioista, jotka kuuluvat arkiseen kokemuspiiriin kuin täysin vieraisiin asioihin. Kirjoitetun ja puhutun kielen rinnalle nostan kuvan kielen. Tasa-arvoisessa Suomessa jokaisen täytyy osata kuvan perusasiat, sillä viestien välittämisessä kuvan merkitys kasvaa jatkuvasti. Kuvalukutaito ei saa jäädä tekstinlukutaidon varjoon.

Ehkä pahimpaan asemaan joutuvat tulevaisuudessa koulutuksen ulkopuolelle jäävät. Ennusteiden mukaan Suomessa on kyllä tulevaisuudessa töitä, mutta erityisesti korkeasti koulutetuille asiantuntijoille. Jos ihminen putoaa kaikkien koulutusjärjestelmien ulkopuolelle peruskoulun jälkeen, hän putoaa todennäköisesti myös työpaikoista. Koulutusmyönteisessä, elinikäisen oppimisen puolesta julistavassa yhteiskunnassa kouluttamatonta aletaan varmasti pitää vähintäänkin omituisena tapauksena. Kouluttamattomissa on tulevaisuuden sortettujen pääryhmä.

Kodilla ja kodin kasvatuksella on suuri merkitys tulevaisuuden koulutuksen valinnalle ja sujumiselle. Yhteiskunta ei kuitenkaan voi suoraan vaikuttaa kotiin, vaikka välillisesti yhteiskunta voi esimerkiksi antaa mahdollisuuksia hyvälle elämälle perheiden tukemisen kautta.

Kouluun yhteiskunta voi ja haluaa sen sijaan vaikuttaa tiukasti. Yksi mahdollisuus koulussa voisi olla tutkiva oppiminen. Oppimisen kohteena eivät ole yksittäiset tiedot, vaan luokassa lähdetään liikkeelle eteen tulevista kysymyksistä ja tutkitaan asioita yhdessä. Näin on mahdollista saada entistä suurempi osa lapsista kiinnostumaan oppimisesta. On eri asia olla yhdessä mukana tekemässä jotain, kuin ottaa vastaan valmiiksi valikoitua tietoa ylhäältäpäin. Aktiivinen oppiminen antaa kaikille mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin lähtökohdista huolimatta. Näin se voisi tuoda sosiaalista oikeudenmukaisuutta koulumaailmaan.

Toimijuutta arvostava koulu antaa tilaa myös muille tiedoille ja taidoille kuin oppiaineisiin selkeästi kuuluville (Rajala 2010, 52 - 53). Kriittisen pedagogiikan yksi tavoite onkin korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin rajan poistaminen, mikä tuo oppimiseen koskettavuutta arkielämän ja arkitiedon kautta. Oppiminen ei ole koulun yksityisaluetta, vaan suurin osa oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella.

Lapsella on paljon koulun ulkopuolella kehittyneitä tietoja ja taitoja. Olisi hienoa, että lapsi pääsisi käyttämään kaikkea osaamaansa sekä koulussa että muussa elämässä. Se, että voi olla avuksi toiselle ihmiselle, on kaikille hieno kokemus. Omien tärkeiden asioiden valokuvaamisen kautta lapsi voi tuoda elämismaailmansa kouluun.

Tietokoneiden käyttö opetuksessa mahdollistaa myös tutkivan oppimisen, kunhan lapsille opetetaan tiedonhankintaa ja tietotekniikan käyttöä opiskelussa. Tasa-arvon toteutumiseksi kaikilla lapsilla pitäisi olla kone käytössään. Jos lapsi käyttää tietokonetta lähinnä viihteeseen, koulutus muuhun käyttöön on tarpeen. Vaikka lapsi saattaa vaikuttaa näppärältä tekniikan hallitsijalta, hän ei välttämättä osaa tavallisimpienkaan hyötyohjelmien perusteita.

Koulu ei voi elää erillisessä maailmassa. Niin lapset kuin aikuisetkin oppivat koko ajan ja kaikkialla, eivätkä vähiten tietoverkoissa. Kaikki maailman asiat ovat tavoitettavissa jatkuvasti mistä tahansa, joten tiedon saaminen ei ole enää ongelma. Ongelma tietotulvan keskellä sen sijaan on oikean tiedon suodattaminen, järjestely ja pohdinta. Tätä täytyy kaikille opettaa, sillä sitä ei voi itse keksiä.

Yhä tärkeämpää on myös pysähtyminen. Koko ajan ei voi vain hankkia uutta tietoa. Lasten täytyy tehdä paljon muutakin kuin istua ruudun äärellä. Liikunta, taiteet ja kädentaidot auttavat kasvamisessa, koska silloin tapahtuu jotain oikeasti, ei vain virtuaalisesti.

Vertailevan kasvatustutkimuksen tekijät uskovat koulutukseen elämänlaadun parantajana, sillä ilman koulutusjärjestelmää yhteiskunta ei pysty uudistumaan (Saha 2001). Inkeles ja Smith määrittivät jo 1974 (Sahan 2001 mukaan) nykyajan ihmisen avoimeksi ja muuttujaksi; niin mielipiteet kuin asemakin muuttuvat tilanteen mukaan. Yhteiskunnallisesti valveutunut ihminen katsoo tulevaisuuteen, suunnittelee elämäänsä pitkälle ennakkoon ja tietenkin kouluttautuu jatkuvasti.

Yhdeksi tasa-arvon koulutuksen mahdollisuudeksi nousee tutkiva oppiminen. Paulo Freire puhuu vapauttavasta kasvatuksesta. Yhdessä tehty tutkiva oppiminen on ajatuksellisesti lähellä vapauttavaa kasvatusta. Lähdetään yhdessä pohtimaan asioita ja otetaan mukaan myös arkipäivän asioita, muualla havaittua ja opittua. Koulu ei ole irrallaan ihmisten arkipäivästä, vaan se hakee yhteyksiä kaikkialta.

3. KAKSITOISTA LASTA KAMERAT KAULASSA

Keräsin aineiston graduuni joulukuussa 2013 – tammikuussa 2014. Tutkimusryhmäni oli pienen koulun 1 - 2 yhdysluokka, jossa oli 12 oppilasta. Lapsilla oli käytössään digipokkarit kuukauden ajan, ja he kuvasivat itselleen tärkeitä ympäristöjä. Lisäksi he saivat kuvata vapaasti haluamiaan asioita. Vähimmäisvaatimuksena oli kuvata kouluympäristöä, kotia, vapaa-aikaa ja rakentamatonta ympäristöä.

Menin käymään pienellä kantahämäläisellä koululla muissa asioissa, ja jäin puhumaan 1 - 2 luokan opettajan kanssa. Hän kertoi, että on itsekin innostunut valokuvasta. Luokalla oli ollut syksystä asti käytössä muun muassa viikon kuva, eli jokainen oppilas sai vuorollaan tuoda luokan seinälle kuvan, josta luokka keskusteli yhdessä.

Pyysin sähköpostitse ensin tutkimusluvan kunnan sivistystoimenjohtajalta. Hän ohjasi lupahakemuksen koulunjohtajalle, koska kyseessä oli yksittäinen koulu. Luokan oma opettaja järjesti sopivia aikoja, jolloin sain tehdä työtäni luokan kanssa. Hän myös lähetti oppilaiden huoltajille lomakkeet ja kirjeen, jonka kirjoitin. Kerroin kirjeessä tutkimuksestani ja pyysin lomakkeella suostumusta tutkimukseen osallistumisesta sekä lapselta itseltään että huoltajalta.

Lasten tutkimisessa on erityisen tärkeää huolehtia siitä, etteivät tutkimuksen kohteet joudu missään tapauksessa huonoon asemaan osallistumisensa vuoksi. Tässä tutkimuksessa ei ollut erityisiä riskejä. Sen vuoksi oli selvää, että tutkimuksen tekemisen hyödyt olivat suuremmat kuin lasten suojelemisen tarve. (Lagström ym. 2010, 10 - 21.) YK:n Lasten oikeuksien julistuksessa korostetaan lasten oikeutta tulla kuulluksi.

Suostumuksensa antoi 11 oppilasta huoltajineen. Olimme luokanopettajan kanssa puhuneet, että tutkimukseen osallistumattomatkin voivat olla mukana tunneilla, joilla käsittelemme toisten kuvia. Kahdestoista lapsikin halusi loppujen lopuksi mukaan; hän pyysi ja sai luvan osallistumiseen, kun jaoin kamerat käyttöön, ja kuvaamisprojekti alkoi.

Halusin pyytää suostumuksen merkiksi allekirjoituksen sekä lapselta itseltään että huoltajilta, jotta tiesin että kotona puhuttaisiin yhdessä asiasta. Lapsille itselleen kävin kertomassa tutkimuksesta koulussa. En ollut kuitenkaan miettinyt etukäteen tarpeeksi sellaista ongelmatilannetta, että lapsi olisi halunnut osallistua tutkimukseen, muttei olisi saanut suostumusta huoltajiltaan.

Tallensin lasten kuvat Dropbox-pilvipalveluun ja lisäksi jokaisen omat kuvat dvd-levyille, jotka annoin lapsille itselleen. Pilvipalvelun kansioon annoin pääsyn myös opettajalle, koska luokka osallistui syksyllä näyttelyyn, johon kuvia löytyi tutkimusaineistosta. Kun kuvilla ei ole enää tutkimuskäyttöä, poistan kansion pilvipalvelusta, kunhan varmistan ensin, että omat kuvat ovat kaikilla lapsilla tallessa. Kuvia jää jonkin verran esille pro gradu -työhöni. Aineistolla ei ole tutkimuksellista jatkokäyttöä, joten varmintä on poistaa aineisto käytöstä kokonaan. Tutkimuksessani ei tullut esille mitään arkaluontoisia asioita, joten aineiston kanssa en tarvinnut erikoisjärjestelyjä.

En pitänyt aineistojen keräämistä eettisesti ongelmallisena. Vaikka joku olisi saanut kuvat pilvipalvelusta käyttöönsä, ei kuvia olisi pystynyt yhdistämään henkilöihin.

LUOKAN OMA OPETTAJA APUNA JA TUKENA

Luokan oma opettaja oli alusta lähtien mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa projektini käytännön asioita. Itse en tuntenut oppilaita ennestään, joten tuki oli tarpeen. Opettaja pystyi järjestelemään lähitunnit joustavasti luokan aikatauluihin sopiviksi, ja hän hoiti myös käytännön yhteyksiä kotiin.

Kävin marraskuussa haastattelemassa luokan omaa opettajaa, ja samalla sovimme projektin aikatauluista. Opettaja kertoi, että luokka on syksystä lähtien käsitellyt ”Viikon kuvaa”, jonka jokainen oppilas saa vuorotellen valita. Tätä kautta lasten oma maailma tulee kouluun, ja kuvat ovat lapsille läheisiä. Sain tietää, että oppilaat ovat erityisen innostuneita eläimistä, ja monella on omia lemmikkieläimiä. Tämä näkyi myöhemmin myös lasten itsensä tuottamissa kuvissa. Suurin osa luokasta oli kiinnostunut luonnosta, ja he olivat käyneet ennen koulua metsäeskaria.

Kuva-analyysi oli Viikon kuvan käsittelyssä seuraavanlainen: opettaja kehotti lapsia katsomaan kuvaa ja viittamaan, jos kuva herätti jotain ajatuksia. Kuvista luokka oli tarkastellut esimerkiksi värejä, vuodenaikoja ja kultaista leikkausta. Viikko viikolta kuvista oli löytynyt aina enemmän asioita. Luokka oli pohtinut esimerkiksi sitä, minkälaisia tunteita kuvista löytyy. Myös valokuvien kaupallisuus oli nostettu esiin bändikuvien yhteydessä.

Luokasta sain etukäteen tietää, että ääntä riittää. Alkuopetuksen luokassa tehtävänantoon täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Ohjeet täytyy antaa selkeästi ja mielellään monen kana-

van kautta; pelkän puheen perusteella ohje ei jää mieleen. Alustavassa keskustelussa minulle selvisi myös, että marraskuussa kaikki luokan oppilaat osasivat jo kirjoittaa, vaikka osa kirjaimista vielä puuttuikin.

Pohdimme yhdessä luokanopettajan kanssa sitä, että kuvaamisen täytyy lähteä lapsesta itsestään, vaikka jotkut rajat tehtävään asettaisimmekin. Opettaja ehdotti, että tekisin aluksi oppilaille kirjallisen tehtävän, jossa he miettivät kuvauskohteita.

JOKAISALLE OMA KAMERA

Koko luokka kuvasi tehtävää samaan aikaan, joten jokainen tarvitsi oman kameran. Sain Canonilta lainaan kymmenen Ixus-digipokkaria, ja kahdelle oppilaalle lainasin omia kame- roitani. Kameroilla ei ollut vakuutusta, koska laitteet ovat halpoja, eikä ollut todennäköistä, että ainakaan useampia laitteita rikkoutuisi.

Ostin jokaista oppilasta varten oman 8 gigatavun muistikortin. Oli tärkeää, ettei kortilla ollut mitään aikaisempaa materiaalia. Kuvausten loputtua siirsin kuvat muistikorteilta pilvipalve- luun omiin kansioihinsa.

KAMERAT HETI INNOSTUNEESTI KÄYTTÖÖN

Kävin jakamassa kamerat ja puhumassa valokuvausprojektistamme luokalle joulukuun puo- livälissä, joululoman alkua edeltävällä viikolla. Tässä vaiheessa yhdeltätoista oppilaalta oli tullut suostumus projektiin osallistumiseen. Yksi oppilas ilmoitti vielä tämän päivän jälkeen, että hänkin haluaa osallistua, joten kävin vielä viemässä hänelle erikseen kameran.

Huomasin lasten innostuksen heti kun jaoin kamerat. Yksi lapsi kertoi, että hän oli aina toi- vonut pääsevänsä käyttämään oikeaa kameraa. Lapset aloittivat kuvaamisen heti seuraava- valla välitunnilla, ja kamerat ja kuvaaminen herättivät kiinnostusta myös muiden luokkien oppilaissa. Viedessäni seuraavana päivänä yhden puuttuvan kameran koululle, monella lap- sellä oli kamera kädessään, ja he halusivat heti esitellä ottamiaan kuvia minulle.

Halusin varmistaa, että jokainen oppilas ottaa monipuolisesti kuvia omista ympäristöistään. Sen vuoksi annoin ohjeeksi kuvata lempiympäristöjä 1) koulussa, 2) kotona, 3) harrastuk-

sissa tai muuten vapaa-ajalla ja 4) luonnossa. Tämän lisäksi sanoin, että jokainen saa kuvata vapaasti muitakin asioita, eli kuvaamista en rajoittanut. Ainoa rajoitus oli muistikortin tila.

Olin tehnyt ensimmäistä päivää varten oppilaille monisteen, johon he kirjoittivat lempipaikoistaan koulussa, kotona, vapaa-ajalla ja luonnossa. Kuvasin jokaisen oppilaan ja hänen vastauspaperinsa omalla kamerallani, jotta muistaisin nimet ja saisin pidettyä aineistot järjestyksessä.

Olin laittanut jokaisen kameran latureineen ja ohjekirjoineen uudelleensuljettaviin pusseihin, joissa oli kameran numerokoodi. Kuvasin kameran säilytyslaatikon numeroineen ensimmäiseksi kuvaksi kameralle. Kamerassa oli nauha, jolla sen sai ripustettua kaulaan.

Kävimme läpi kameran peruskäytön pienissä ryhmissä. Varmistin, että jokainen osaa käynnistää ja sulkea kameran, ottaa kuvan ja zoomata. Heti ensimmäisten kuvien ottamisessa kävi ilmi, että lapset halusivat myös poistaa mielestään pieleen menneitä kuvia. Tämän jälkeen näytin myös kuvien poiston.

Kävimme läpi myös sen, että kuvaaja laittaa aina kuvatessaan kameran nauhan kaulan ympärille. Silloin ei haittaa, vaikka kamera lipsahtaisi käsistä, koska se ei pääsisi putoamaan maahan. Näytin myös, että kamera tulee pitää kuvaamisen aikana vakaana, ja laukaisinta painetaan varovasti, jotta kamera ei tärähdä.

PIMEYS PELOTTI TURHAAN

Kamerat olivat lasten käytössä suunnilleen kuukauden ajan, joulukuun puolivälistä tammi-kuun puoliväliin. Kamerat olivat mukana siis myös joululoman ajan, mikä näkyi myös kuvauskohteissa. Etukäteen minua huolestutti kuvausajankohdan pimeys, mutta toisaalta oli kiinnostavaa nähdä, kuinka lapset toimisivat vähäisessä valossa kuvatessaan. Pelkoni osoittautuivat onneksi turhiksi, ja olin tyytyväinen siitä, että myös tämä vuoden pimein ajanjakso tuli taltioiduksi lasten valokuviin. Valokuvaus ei kuulu vain johonkin tiettyyn valaistukseen, vaan kaikenlaisia olosuhteita kannattaa kokeilla rohkeasti.

Halusin kerätä lapsilta omaa, uutta aineistoa, koska testasin samalla tällaisen valokuvausprojektin sopivuutta alkuopetukseen. Valokuvataiteilijoiden aineisto on löytynyt valokuvakir-

joista ja taiteilijoiden omista nettiportfolioista. Katselin tätä aineistoa, kun suunnittelin syventävien projektiopintojen valokuvauskurssia kuvataiteeseen erikoistuville luokanopettajaopiskelijoille.

Suurin osa oppilaista kuvasi 50 - 100 kuvaa. Yhdellä oppilaalla oli viisi kuvaa, ja yhdellä yli 500. En rajoittanut kuvaamisen määrää muutoin kuin muistikortin koolla. Muistikortit olivat kuitenkin 8 gigatavun suuruisia, joten kuvaamisen rajat eivät tulleet yhdelläkään oppilaalla vastaan.

Aineistosta näkyi sama asia, jonka Päivi Setälä (2012) huomasi väitöstutkimuksessaan esiopetuksen oppilaiden kuvailmaisua tutkiessaan: lapset todella pohtivat kuvaamaansa, kuvakulmia, valaistusta ja värejä. Lasten kuvaaminen ei siis ole sattumanvaraista näppäilyä, vaan tiedostettua, aktiivista toimintaa.

Ymmärrän tässä lasten omiksi kuviksi myös ne kuvat, jotka joku muu on valottanut. Tekijyys on tässä mielestäni kiinnittynyt ennen kaikkea kuvan suunnitteluun. Esimerkkinä on yksi kuva, jossa lapsi oli odottanut pitkään oikeanlaista valoa. Hän halusi itse olla kuvassa, eikä hän näin ollen voinut painaa itse laukaisinta. Hän oli kuitenkin suunnitellut itse kuvauspaikan ja sen, mitä kuvaan tulee mukaan, joten kyseessä oli hänen oma teoksensa.

Aikuinen oli paikalla lasten kuvaustapahtumissa satunnaisesti, enkä edes itse tiedä, milloin aikuinen on ollut paikalla, mikäli aikuinen ei ole ottanut kuvaa. On selvää, että aikuisen tai kenen tahansa läsnäolo kuvanottotilanteessa vaikuttaa kuvaamisen kulkuun. Omassa tutkimuksessani tarkoitus olikin, että kuvaaminen on mukana luonnollisissa tilanteissa, joissa joskus on muita, joskus ei. Tätä asiaa en pidä ongelmallisena, enkä usko, että olisi olemassa joku tilanne, jossa valokuvailmaisuu voisi ilmetä jotenkin ”puhtaana”, ilman häiritsevien tekijöiden vaikutusta.

Setälä (2012, 63) pyrki tutkimuksessaan avoimeen tilaan, jossa lapsen valokuvailmaisuu tulisi esiin ilman aikuisen asettamia päämääriä.

KESKUSTELUJA KAHDEN KESKEN JA KOKO LUOKAN VOIMIN

Kuvaamisen jälkeen järjestelin jokaisen lapsen kuvat omiin kansioihinsa, ja keskustelimme kahden kesken jokaisen oppilaan kanssa hänen kuvistaan ja oppilas sai valita mieluisimmat kuvat. Nämä kuvat teetin paperikuviksi. Tammikuussa pidimme yhden koulupäivän, jolloin

kävimme läpi kaikkien kuvia koko luokan kanssa. Ensin jokainen oppilas valitsi jokaisen luokkakaverinsa kuvista kiinnostavimman, ja eniten ääniä saanut valittiin keskusteluun. Keskusteluja yritin ohjailla jonkin verran ilmaisusta puhumisen suuntaan, mutta lapset keskustelivat joka tapauksessa enimmäkseen siitä, mitä kuvien sisältö oli.

Setälä (2012, 92) piti valokuviiin liittyviä keskusteluja tärkeinä, jotta kuvien merkitykset tulivat esille. Ilman puhetta kuvasta on vaikea tietää, mitä lapsi on tavoitellut. Setälä piti merkityksellisenä myös sitä, että lapset havaitsivat osaavansa kommunikoida monella eri tavalla.



Poika, 8

”NIIN KUIN AINO KÄVELISI VEDEN PÄÄLLÄ”

Keskustelin jokaisen lapsen kanssa hänen kuvistaan kahden kesken. Vein kannettavan tietokoneen terveydenhoitajan huoneeseen, joka oli tyhjiään. Näytin lapselle hänen ottamansa kuvat, ja hän kertoi kuvaamisestaan ja kuvistaan.

Annoin lasten tässä tilanteessa kertoa aika vapaasti omista kuvistaan, ja he kertoivat innokkaasti, mitä kuvissa oli. En pyrkinyt ohjaamaan keskustelua valokuvan ilmaisullisiin aiheisiin, mutta muutama lapsi kertoi silti myös valokuvailmaisustaan. Saatoin kyllä kysellä lisää yksittäisistä kuvista ja niiden ottamishetkestä, jos kuva vaikutti ilmaisullisesti erityisen kiinnostavalta. Jos lapsi ei puhunut kovin laveasti kuvistaan ja niiden kohteista, esitin myös jatkokysymyksiä.

Tein keskustelujen aikana muistiinpanoja kirjoittaen, ja kirjoitin ylös myös numerot niistä kuvista, jotka lapsi itse halusi jatkokäsittelyyn. Olin jo ennen keskusteluja tullut siihen tulok-

seen, etten tarvitse keskusteluista muistiin tarkkoja sanamuotoja, vaan lähinnä yleisiä ideoita siitä, mistä lapset puhuvat. Toimittajana olen tottunut tekemään muistiinpanoja keskustelun ohessa ja tekemään valintoja tärkeistä asioista jo muistiinpanovaiheessa.

Lasten kerronta kuvista oli suurimmaksi osaksi toteavaa:

”Tykkään leipoa, taikina on valmis.”

”Ton mä sain joulupukilta.”

”Tykkään hevosista, laitumelta otin kuvan.”

”Toi on vanhasta kotipaikasta, mun ikioma maja.”

”Meitin peli on NHL 13.”

Kaksi lasta kertoi aiheiden lisäksi enemmän myös kuvanottotilanteista ja ilmaisullisista keinoista, joita he olivat näissä tilanteissa käyttäneet:

”Tiesin että menee tolleen väärinpäin puut. Olen tyytyväinen, kiva kuva.”

”Niin kuin Aino kävelisi veden päällä, vaikka siinä on jäätä.”

”Viheltelin ja kutsuin hevosia. Katsoin ettei toinen tuu liian keskelle.”

Kahdenkeskisissä keskusteluissa minulle selvisi, kuinka tärkeää läheisten ihmisten, tuttujen paikkojen ja lemmikkien ikuistaminen valokuviiin lapselle oli ollut. Hiukan jouduin rajoittamaan esimerkiksi lemmikeistä kertomista, koska käytettävissä ei ollut rajattomasti aikaa.

Keskusteluiden tärkein anti oli mielestäni se, kuinka hyvin lapseen pääsee tutustumaan hänen ottamiensa kuvien kautta. Kuvien avulla lapsen on helppo kertoa omista tärkeistä asioistaan. Opettaja voi käyttää tätä hyväksi ryhmään tutustuessaan, ja myös lapset voivat tutustua toisiinsa esitellessään itse ottamiaan valokuvia omasta maailmastaan.

ILMAISUSTA PUHUMINEN VAATII OHJAUSTA

Maaliskuulle luokalle varattiin kokonainen koulupäivä keskusteluja ja kuvien katsomista varten. Olin teettänyt lasten itsensä valitsemista kuvista paperikuvat, jotka kukin oppilas asetteli

pulpetilleen. Jokainen oppilas kiersi koko luokan pulpetit, katseli muutaman minuutin ajan kunkin kuvia, ja teki tämän jälkeen valintansa siitä, mikä oli hänen mielestään mielenkiintoisin kuva. Kun kaikki olivat kiertäneet koko luokan, katsoimme kunkin oppilaan kuvista, mikä oli saanut eniten ääniä.

Valintojen tekemisen jälkeen kokoontuimme yhdessä pitkän pöydän ääreen ja otimme yhden kuvan kerrallaan pohdittavaksi. Tässä ohjailin keskustelua jonkin verran kuvailmaisun suuntaan, koska keskustelu olisi muuten mennyt liki pelkäksi lemmikkikeskusteluksi.

Kuvasin ensimmäisen keskustelun varmuuden vuoksi videolle, mutta muuten tein tässäkin kirjoittamalla muistiinpanoja. Nämä keskustelut olivat tärkeitä lähinnä sen vuoksi, että näin, kuinka jutteleminen kuvista ja etenkin niiden ilmaisusta ylipäättään sujuu alkuopetuksen oppilailta.

Keskusteluissa lapset puhuivat ilman ohjausta lähinnä kuvan sisällöistä. Kysyessäni esimerkiksi, miksi kuva oli lasten mielestä hieno, vastauksiksi saattoi tulla:

”Se on hieno koska siinä on hevosia.”

”Siinä on söpön näköinen koira.”

Kokeilin keskustelujen aikana välillä kierrosta, jolla jokainen kertoi tietystä ilmaisullisesta asiasta: väreistä, sommittelusta, tuttuudesta tai etu- ja taka-alasta. saatoin myös pyytää lasta yksinkertaisesti kertomaan, mitä hän näkee kuvassa. Hiukan ohjattuna lapset löysivät kuvista mielenkiintoisia asioita:

”Hyvä näköpiiri, sai hyvin houkutelua hevoset hyvin, olivat kuvassa.”

”Kuva on otettu aitauksessa, takana on tiheikkömetsää.”

”Näen kiviä, juuria ja puita. Hevonen joka katsoo kuvaajaa ja hevosella on pulska maha.”

”Nälkäisiä possuja näen ja nälkäisiä kanoja. Mullakin on Hay Day omalla koneella.”

”Kaarevat muodot.”

”Tunnelmaa: valoa tässä kohtaa ja tässä pimeää.”

”Näyttää pelottavalta kun koiralla on punaiset silmät.”

”Kuvassa on ruskeaa, vihreää ja valkoista. Tosi kirkkaita värejä.”

Keskusteluista kävi ilmi, että alkuopetuksen oppilaiden kanssa on luontevaa keskustella kuvaamisen kohteista. Ainakin tämä pieni luokka pystyi puhumaan ilman ohjaustakin siitä, mitä

he olivat kuvanneet. Etukäteen arvelutti kokonaisen päivän käyttäminen keskusteluihin kuvasta, mutta lapset jaksoivat yllättävän hyvin. Keskustelupäivänä, samoin kuin muillakin valokuvaprojektiin liittyvillä tunneilla, pidimme välillä pieniä leikki- ja draamatuokioita.

Jos lasten kanssa haluaa keskustella nimenomaan valokuvailmaisusta, heitä täytyy tämän projektin havaintojen perusteella ohjailla. Ennen keskustelua kannattaa miettiä valmiiksi, mistä asioista haluaa puhua ja millä kysymyksillä näihin aihepiireihin voi ohjailla. Kysymykset kannattaa pitää konkreettisina.

MATKA VALOKUVAN MAAILMAAN JATKUU

Tutkimusluokan matka valokuvan maailmassa ei päättynyt minun projektiini. Osa luokasta osallistui syksyllä 2014 järjestettyyn näyttelyyn, jossa lasten luontokuvia oli esillä niin värillisinä kuin mustavalkoisinakin.

Olen puhunut projektista jälkeinpäin ja sain ilokseni kuulla, että oppilaille projekti jäi mieleen mieluisana kokemuksena, samoin heidän huoltajilleen ja koulun henkilökunnalle. Tämä valokuvatyö sai huomaamaan, että lasten kanssa kannattaa välillä tehdä vähän isompia ja pitkäjännitteisyyttä vaativia töitä. Valokuvaukseen on helppo yhdistää monia erilaisia teemoja.

Kriittisen mediakasvatuksen pohjatyötä voi aivan hyvin tehdä alkuopetuksessa. Kuvan perusteiden ymmärtäminen on tällä luokalla jo pitkällä. On selvää, ettei kuvanlukutaitoa saavuteta hetkessä, vaan koko kouluajan jatkuvalla oppimisella. Kuvien pohtiminen ääneen pitäisi olla arkipäiväistä ja ennen kaikkea säännöllistä. Kun mediakasvatus ei ole oppiaine, se jää helposti kokonaan huomiotta.

Käytännöllisessä osassa, joka samalla oli aineistonkeruu, halusin selvittää, onko tämän tyyppinen valokuvausprojekti mahdollinen ja toimiva alkuopetuksessa. Kyseessä oli kamera kotiin -tyyppinen valokuvausjakso, jossa lapset kuvasivat omia ympäristöjään kuukauden ajan. Jälkeinpäin keskustelin kuvista ensin kahdestaan jokaisen lapsen kanssa, ja lapset käsittelivät mielenkiintoisimpia kuvia vielä yhdessä keskustellen, minun ohjauksessani.

Tutkimuksen pieneltä yhdysluokalta kaikki valokuvausjakson tehtävät sujuivat hyvin, jopa yllättävän hyvin. Lapset kuvasivat innostuneesti ja ottivat tehtävän vakavasti. Saattaa olla,

että tieto tutkimukseen osallistumisesta teki tehtävän suorittamisesta kunnia-asian. Kuvaa-
minen ei näyttänyt olevan vastenmielistä kenellekään.

Tavallisessa koulutilanteessa ongelmia saattaa edelleen tulla laitteiden vähyyden vuoksi. Tässä tutkimuksessa jokaisella oppilaalla oli käytössään hyvälaatuinen digipokkari, ja oikean kameran saaminen käyttöön vaikutti oppilaista tärkeältä. Oli kätevää, että muistikortteilla oli vain valokuvausjakson kuvia. Uskon, että erityiset, vain tätä projektia varten varatut laitteet, auttoivat lapsia keskittymään juuri tähän tehtävään. Jos lapsi kuvaisi muutenkin mukana olevalla laitteella, tehtävä saattaisi unohtua helpommin. Yksityiseltä laitteelta on vaikea mennä ulkopuolisena ottamaan kuvia. Jos vastaavassa projektissa käyttäisi lasten omia laitteita, niille voisi laittaa puhtaan muistikortin, tai lapsi voisi itse opetella lataamaan kuvat sovitettuun paikkaan.

4. PISTIKÖ JOKU – BARTHESIN PUNCTUM ETSINNÄSSÄ

Roland Barthesin *Valoisa huone* (*La chambre claire*, 1980) on yksi käytetyimpiä lähteitä valokuvauksen tutkimuksessa. Syy tähän saattaa olla, että oivaltavia valokuvan selitysyri-tyksiä on itse asiassa vähän siihen nähden, kuinka keskeisessä asemassa valokuva on nykykulttuurissa. Seppäsen (2014, 155) mielestä Barthesin teos myös tavoittaa jotain olen-naista juuri valokuvan ja maailman välisestä suhteesta ja asettuu filosofisena tekstinä itse asiassa osaksi valokuvausta. Kokonaisuutena varsin lyhyt teksti kuvineen antaa jokaisella lukukerralla jotain uusia oivalluksia; ehkä myös tämä monitulkintaisuus selittää tekstin suo-siota. Teksti toimii ajatusten liikkeellepanevana voimana, ja jokainen voi muokata siitä mitä haluaa.

Barthesin (1980) mukaan valokuvassa näkyy kuolema. Ehkä me haluamme kuvaan ikuistaa sen, jonka emme haluaisi kuolevan. Lapset kuvaavat juuri sitä, mikä heille on tärkeintä: oma perhe, ystävät, ja erityisesti lemmikit. Aika kuluu emmekä voi koskaan palata siihen mitä on ollut. Lapsi ei kuvatessaan ole opettelemassa mitään varten, hän kuvaa juuri nyt sitä mikä hänelle on merkityksellistä. Lapsen oman kuvan kautta hän voi tulevaisuudessakin palata tähän hetkeen, tuoda historian nykypäivään. Hetki, jona valokuva on otettu, on heti poissa, ja valokuva kuvaa aina mennyttä aikaa, joka ei voi enää ikinä toistua (Barthes 1980, 15).

Kun ihminen näyttää valokuvaa toiselle, hänen ilmauksistaan voi päätellä, että hän pitää kuvaa itse asiassa lähes samana asiana kuin kuvan kohdetta (Barthes 1980, 16). Omassa tutkimuksessani huomasin, että lapset myös kertovat ensisijaisesti valokuvassa näkyvästä kohteesta, ei niinkään kuvasta itsestään. Omassa valokuvien analysoinnissani olen ottanut huomioon myös kuvaamisen kohteet, koska valokuvassa kohteesta on vaikea irrottautua.

Valokuva on aina tulkinta kohteestaan. Merleau-Ponty (2006) pohtii kuvan ja maailman vä-listä suhdetta: piirustukset ja maalaukset ovat hänen mukaansa ”ulkopuolisen maailman si-säpuolta ja sisäpuolisen maailman ulkopuolta”. Voimme nähdä kaksiulotteisessa pinnassa kolmiulotteisia asioita, ja pystymme tunnistamaan kohteita kuvasta. Tämä kuitenkin vaatii harjoitusta, sillä jos ihminen ei ole tottunut katsomaan kuvaa, hän ei välttämättä aluksi näe siinä mitään.

Merleau-Ponty (2006) ei varsinaisesti puhu valokuvasta, mutta hänen filosofiset tulkintansa ovat sovellettavissa valokuvaan, koska kuvan olemus on sama tekotavasta riippumatta. Filosofi käsittelee myös peiliä, ja tästä voi johtaa suoran yhteyden valokuvaan. Kamerassa kuvan tekeminen oli pitkään peilin varassa. Peilin avulla kuvaaja pystyi näkemään kuvan etsimellä eli tiesi mitä kuvasi. Enää peili ei ole välttämätön kuvan saamiseksi etsimelle.

Barthes (1980) erottelee valokuvien tarkastelussaan studiumin ja punctumin. Studium on jotain yleistä kiinnostusta herättävää valokuvassa, mutta ei varsinaisesti mitään tajunnan räjäyttävää. Punctum taas tarkoittaa, että katsojan huomio kuvassa usein kiinnittyy johonkin, ehkä yksityiskohtaan, ehkä johonkin muuhun, mikä saa hänet pysähtymään tiettyyn kuvaan ja kuvan kohtaan muita pidemmäksi aikaa. Katselija ei välttämättä heti tiedosta, mikä kuvassa on se, joka vie hänen huomionsa. Valokuvataiteessa täytyy olla tämä studiumin lävistäjä, punctum, jotta katsoja kiinnittää teokseen huomionsa. Lasten kuvistakin punctum löytyi, mikä yhdistää lasten valokuvat ja kuvataiteilijoiden valokuvat.

Punctum saattaa olla myös kuvassa näkymätön asia. Barthes kertoo (1980, 148 – 151), kuinka muotokuva nuorukaisesta sai toisenlaisen merkityksen siitä, että nuorukainen oli menossa teloitettavaksi. Kuvasta voi päätellä, että nuorukainen on vanki, koska hänellä on kärsiänsä, mutta kohtaloa ei muuten voi nähdä.

Ajatus kuvassa näkymättömästä punctumista tekee vaikeaksi kuvan analysoinnin ilman taustojen tietämistä. Kuitenkin katsomme suurinta osaa vieraiden tekijöiden kuvista ilman, että tiedämme sen enempää taustoista. Punctumin epämääräisyys Barthesin (1980) selityksissäkin aiheuttaa sen, etten itsekään voinut tietää, mikä punctum voisi olla lasten kuvissa tai valokuvataiteilijoiden kuvissa. Tämän ilmiön olen kyllä aikaisemminkin huomannut kuvien tarkastelussa: aina ei ole edes mahdollista nimetä ”sitä jotain”, mitä kuvassa on, ja mikä tekee kuvasta sellaisen, että siihen haluaa palata aina uudelleen. Jotkut valokuvat jäävät vain mieleen niin hyvin, ettei kuvaa tarvitse edes uudelleen katsoa, koska sitä voi katsella päänsä sisällä milloin vain.

Seppänen (artikkeli 2014, 5) kiinnittää huomionsa Barthesin luomaan illuusion valokuvan toimijuudesta. Punctumkin saattaa suorastaan pistää katsojaa, ja kuvaillessaan valokuvien katsomiskokemustaan Barthes (1980) kuvailee lähes fyysisiä tuntemuksia, jos valokuva on oikein vaikuttava.

Valokuva on yhä harvemmin käsin kosketeltavan materiaalinen (Seppäsen artikkeli 2014, 8). Vaikka valokuva on digiaikanakin jossain mielessä materiaalinen, paperille painettu valokuva on esine eri tavoin kuin esimerkiksi puhelimen näytöltä katsottu valokuva. Omassa projektissani teetin osan lasten ottamista kuvista paperikuviksi lasten omien valintojen mukaan. Lapset asettelivat kuvat pulpetille, ja luokkakaverit valitsivat jokaisen kuvista kiinnostavimman.

Lapset pitivät paperille vedostetuista kuvista, eikä heidän kuviaan ennen tätä ollut paljon vedostettu. Joidenkin kuvia vedostettiin vielä isommiksi kuin tavallisiksi kymppikuviksi, ja kuvat laminoitiin alakoululaisten omaan taidenäyttelyyn.

MANEEREITA JA IRONIAA

Suomalaisen valokuvataiteen menestystarinaa ja olemukseen osin ironian keinoin paneutuu Juha Suonpää teoksessaan *Valokuva on in* (2011). Hän pyrkii rakentamaan valokuvataiteen tunnistamisjärjestelmää, joka ei voi olla lopullinen sen vuoksi, että kaikki muuttuu koko ajan. Minäkin voisin jollain tavalla määrittellä valokuvataiteen, mutta vain tässä tutkimuksessa, omasta näkökulmastani.

Suonpää (2011) selittää valokuvataidetta sanallisesti, mutta hän tekee määrittelyä myös kuvallisesti. Hän on rakentanut uusia teoksia tunnettujen suomalaisten valokuvataiteilijoiden tyyliin; etsinyt teoksen merkittävät tekijät ja siirtänyt nämä elementit omiin kuviinsa. Valokuvataiteessa puhutaan niin sanotusta Helsinki Schoolista, jonka kuvaajien teoksia Suonpää on analysoinut. Hän on löytänyt tekijöiltä kolme maneeria. Henkilökuvissa vaikuttaa peittämisen maneeria; kuvaaja estää henkilön kasvoja tai kehoa näkymästä kokonaisuudessaan. Keskeismaneeria heittää kultaiset leikkaukset mäkeen, ja taidesääntöjä rikkova rajaus tuo kuvaan tunteen, ettei sitä itse asiassa olisi lainkaan rajattu. Kolmas maneeria liittyy värien niukkuuteen: mustavalkoisuus saa rinnalleen ryhmän tunnusvärin, punaisen.

Peittäminen on käytössä myös luontokuvissa. Tunnistettava luontokuva ei asetu helposti taidekuvaksi, mutta abstrahointi esimerkiksi heijastusten, peittävien materiaalien tai valotuksen avulla on Suonpään (2011, 142) mukaan taidevalokuvan tunnusomainen piirre. Tätä abstrahointia löysin sekä valokuvataiteilijoiden että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvista, mutta Suonpää (2011, 142) muistuttaa, ettei abstraktius yksin tee taidekuvaa. Kyse voi osittain olla koululaisten kuvissa myös sattumasta.

Tunnusmerkit toistuvat valokuvataiteilijan töissä, mutta myös kaikkien Helsinki Schoolin tekijöiden töissä. Viittaaminen traditioon on toisaalta välttämätöntä, mutta toisaalta vaikeaa: toistaa täytyy tunnistettavuuden nimissä, mutta matkia ei saa omaperäisyyden nimissä. (Suonpää 2011, 155 – 157.)

Voisiko lapsi sitten tehdä valokuvataidetta? Valokuvataiteilija palaa teoksissaan usein lapsuuteen (Suonpää 2011, 119), joten voisi ajatella, että lapsuutta voisi kuvata myös lapsuuden keskellä. Tässä eron tekee ajan tuoma perspektiivi. Valokuvataiteilija katsoo menneeseen, ja poimii sieltä tärkeimmät asiat aikuisen näkökulmasta. Lapsi elää nykyisyydessä, ja valikoi kuvauksen kohteet juuri siitä ajanjaksosta, jossa hän parhaillaan elää.

Valokuvataide on niin kuin muukin kuvataide; määrittely on vaikeaa ja perusteet vaihtelevat ajassa ja perustelijoiden mukaan. Joskus taiteen määrittää taiteilija itse, usein taideyhteisö ja taiteen instituutiot. Myös raha ratkaisee välillä taiteen arvon (Varto 2001, 10). Tässä tutkimuksessa valokuvataiteilijoiden työt ovat useimmiten myös ostettavissa olevia esineitä.

Määttänen (2012, 156 – 160) pohtii Deweyn pragmatismien pohjalta ehkä ikuista kysymystä: taideteoksen olemusta ja sitä, miksi identtiset asiat ovat toisessa yhteydessä taideteoksia ja toisessa eivät. Taidemuseoon on viety paljon arkipäiväisiä esineitä, jolloin niistä tulee taideteoksia. En liene ainoa, joka on jäänyt taidemuseossa katselemaan 'ei-taide-esinettä' ja kääntynyt nolona pois tajutessani, että se oli sittenkin vain rikkalapio.

Määttänen (2012, 156) muistuttaa, että Deweyn pragmatismissa teos on kokemus eikä objekti. Tämä on yksi Määttäsen (2012) perusteista hänen murtaessaan korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin muuria. Koulussa tämä rajojen murtaminen on erityisen tärkeää, koska populaarikulttuuri kuuluu lasten elämismaailmaan. Tämä kulttuuri ei saisi jäädä koululle vieraksiksi.

Dewey (2010) erittelee tarkasti kokemuksen monimutkaisuutta. Kokemukseen liittyvät kaikki aikaisemmat kokemukset ja se, mitä muuta kokemuksen hetkellä on ympärillä ja tapahtuu. Kuvaa on mahdoton irrottaa pelkäksi kuvaksi ja siitä saaduksi kokemukseksi. Tässä näen yhtäläisyyksiä hermeneuttiseen ajatteluun, kaiken aikaisemmin olleen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Tieteen ja taiteen yhdistäminen on hankalaa, toteaa Dewey (2010). Itse olen sijoittunut tässä tutkimuksessa taiteen tekemisen ulkopuolelle, taidekasvattajaksi ja kuvien tutkijaksi. Tutkimus syntyi kuvat edellä. Ensin olivat kuvat, joiden annoin johdatella itseni kokemuksiin. Vaapaan assosioinnin, omien kokemusten avaaminen kuvallisesti ja sanallisesti on työni ydintä.

Omassa tutkimuksessani en sinänsä pidä merkityksellisenä jakoa taideteoksiin ja muihin kuviin, vaikka näitä vertailenkin. Perusteena valokuvataiteen ja lasten valokuvien samankaltaisuuksien vertailuun on se, että näistä molemmista ryhmistä löytyy kiinnostavia kuvia, ja se, että näistä alkoi löytyä yhteisiä ominaisuuksia. Jos teos on kokemus, voisin ajatella lasten valokuvia teoksina, koska kaikista vertailun kuvista löytyi minulle vaikuttavia kokemuksia. Tämä vaikuttavuus on itselleni kuvan tärkein asia.

Taide on yhteiskunnassa itse tekijä. Valokuvataide voi tuoda esille aivan uusia asioita, jotka jäisivät ilman kuvaamista suurimmalle osalle ihmisiä näkymättömiksi. Lukkarinen (1998, 34) muistuttaa taiteen aktiivisuudesta, ja antaa samalla tutkijalle varoituksen paikalleen jähmettymisestä ja taiteen näkemisestä vain yhdestä kulmasta.

Taidetta arvioidaan yleensä tekijän ja hänen tekemisensä näkökulmasta (Lukkarinen 1998, 47 – 49). Omassa tutkimuksessani otan toisaalta huomioon tekijän, mutta tuon esille lähinnä oman tulkintani valokuvista. Voin joskus jopa tietää, useimmiten arvailla, mitä tekijä on halunnut tuoda esille. Silti en voi ikinä nähdä teosta tekijän näkökulmasta, jos olen kokija. Jopa silloin, kun olen itse tekijä, kokemukseni vaihtelee. Kuvan ottamishetkellä kuva on minulle eri teos kuin myöhemmin. Tämä johtuu siitä, etten itse ole enää sama kuin aikaisemmin.

SAAKO KUVAN OLEMUKSESTA KIINNI?

Anita Seppä kuvaa teoksessaan *Kuvan tulkinta* (2012) kuvan olemuksen tavoittelemisen vaikeutta. Se, että yhteiskunta kuvallistuu, ei auta kuvan tulkinnassa, pikemminkin päinvastoin. Kuva ja sen liikkeet muuttavat muotoaan yhä nopeammin. Täytyy vain pysäyttää joku hetki, kuin ottaisi valokuvan, ja tarkastella mitä juuri tässä tapahtuu. Itse olen katsellessani kuvia pitänyt mielessä perinteiset kuvantulkinnan mallit, mutta loppujen lopuksi olen yrittänyt kirjoittaa sen, miten olen kuvan kokenut, ja mikä minulle katsojana ja kokijana oli kunkin kuvan ydintä. Muuta en oman näkemykseni mukaan voi tehdä: en voi keksiä kuville sen kummempia selityksiä kuin itse pystyn oikeasti havaitsemaan.

Tähän tutkimukseeni valitsin itselleni ylellisesti miltei vain niitä kuvia, jotka liikuttivat minua. Minulle valokuvataide yleisesti merkitsee sitä, että kuvassa on jokin Barthesin punctumin, pistoksen, aiheuttava asia. Kaikki valokuvataidekaan ei tätä pistosta tuota, ja vertailupareihin tuli loppujen lopuksi yksi taidekuva, johon en saanut otetta. Seppä (2012, 177) muistuttaa, ettei punctumin oleminen kuvassa myöskään tee kuvasta taidetta.

TAIDE ON LÄSNÄ KOULUSSA

Opetettavana aineena peruskoulussa on kuvataide; missään muussa aineessa ei puhuta suoraan taiteesta, ja esimerkiksi kirjallisuus kattaa niin tietokirjallisuuden kuin kaunokirjallisuudenkin. Oppiaineen nimi on ongelmallinen, koska se ohjaa sisältöjä.

Lasten voidaan ajatella tekevän taidetta, ja ainakin kuvataiteessa tutustutaan taiteen tekijöihin. Kuitenkin yhä tärkeämpää on koko visuaalisen maailman tuominen kouluun ja ennen kaikkea lasten oman kuvamaailman käsittely monipuolisesti.

Juha Varto (2006, 150) on jopa sitä mieltä, ettei "taidetta" ole enää entisessä mielessä olemassa, joten kuvataideopetukseen on mahdotonta hakea opetuksen perusteita taiteesta. Mutta taide on, uudessa muodossa, ja nykytaide ammentaa sisältöään juuri niistä kuvastoista joita koulukin kaipaa.

Kuvataide tarvitsee aina taitoja, joita tunneilla harjoitellaan. Mutta kun kuvamaailma muuttuu, muuttuvat myös taidon määritelmät (Varto 2006, 152). Taito voi olla muovaamisen ja maalaustekniikan osaamisen lisäksi myös sitä, että oppii katsomaan ja analysoimaan viih-teellisiä kuvastoja, valikoimaan aineistoa ja tekemään siitä omia versioitaan. Kuvataiteessa mukana on koko maailma, ja opetuksen on pysyttävä kiinni maailman tapahtumien ytimessä. Kuvataiteen ydin on Varron (2006, 156-157) mukaan juuri tässä maailmaan kiinnittymisessä. Se, että ihminen kokee voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä ja maailmaan, vaatii asioiden käsittelemistä syvällisesti. Kuvataide antaa keinoja tähän.

TUTKIMUSSUUNTA HYPPÄSI SILMILLE

En tehnyt ennen aineiston keräämistä tarkkaa päätöstä siitä, mitä oikeastaan aion tutkia. Aluksi ajattelin keskittyä kuvien sisältöihin, mutta Päivi Setälän tutkimuksen lukeminen esiopetuksen oppilaiden valokuvailmaisusta muutti ajatteluani. Setälä muistutti siitä, että lasten

valokuvailmaisua ei juuri ole tutkittu, vaan useimmiten on keskitytty vain siihen, mitä lapset kuvaavat.

Kun keväällä pidin oman valokuvauksen kurssini, katselin taas suuria määriä valokuvataidetta. Ajatuksissani alkoivat yhdistyä lasten ottamat kuvat ja taidevalokuvat. Rupesin ajattelemaan, että olisi kiinnostavaa vertailla lasten ja valokuvataiteilijoiden kuvaamisen tapoja. Lapset eivät ehkä tässä vaiheessa ole vielä tietoisia kaikista kuvanrakentamisen keinoista, mutta sen sijaan he ovat nähneet kaikenlaisia kuvia enemmän kuin mikään sukupolvi samassa iässä ennen heitä.

Mitä kuvataiteen tyypillisiä elementtejä lasten kuviin liittyy? Onko valokuvataiteilijan yksi edellytys se, että hän säilyttää jonkinlaisen lapsenomaisen tuoreuden maailman katselemisessaan? Tässä tärkeää ei ole se, mitä näillä elementeillä on tarkoitus olla. Edes valokuvataiteilijoiden työskentely ei ole aina tarkkaan pohdittua. Valokuvan luonteeseen kuuluu aina tietty yllätyksellisyys.

Pohdin pitkään, voisinko tehdä tällaista tutkimusta. Perustelin loppujen lopuksi mahdollisuutta itselleni sillä, että olen katsellut valokuvia koko ikäni, ja viime vuosina olen katsellut lehtikuvien ja taidekuvien lisäksi yhä enemmän lasten ottamia valokuvia.

Ongelmanasetteluksi nousi ilmiöiden välisten yhteyksien kuvaaminen. Pyrin etsimään yhteyksiä, samanlaisuutta valokuvataiteilijoiden kuvailmaisun ja lasten kuvailmaisun välillä. Tähän liittyi näiden asioiden tyypittelyä ja luokittelua. En halunnut paneutua siihen, mistä yhteydet johtuvat, vaan tutkia pelkästään sitä, löytyykö valokuvailmaisusta yhteisiä piirteitä, ja kuvailla näitä piirteitä. Voi ajatella, että valokuvaus on jollakin tavalla moninaisuudestaan huolimatta yhtenäisiä elementtejä sisältävä kuvailmaisun muoto. Vaikka lapset aktiivisesti rakentavat valokuvaa, he eivät suunnittele tekevänsä valokuvaa taiteena.

Aineistoissa käytän sekä itse kerättyä että jo valmiina olevaa materiaalia. Lasten kuvat keräsin tätä tutkimusta varten, ja lisäksi käytin valokuvataiteilijoiden valmiita töitä.

GADAMERILAISTA HERMENEUTIikkaa VAIKKA EPÄILLEN

En valinnut tutkimusstrategiaa ennakkoon, koska en oikein tiennyt edes mitä olin tarkkaan ottaen tutkimassa. Aluksi tiesin vain, kuinka aion toteuttaa alkuopetuksen valokuvausprojektin. Ajattelin, että katsoisin vasta aineiston keräämisen jälkeen, mitä asioita lasten kuvista alkaisi nousta.

Jos jonkinlainen nimilappu tutkimusstrategiaan tarvitaan, lapussa voisi lukea hermeneuttinen, tarkemmin sanottuna gadamerilainen hermeneutiikka. Tämä epäilytti sen vuoksi, että hermeneutiikka vaatii erityistä syvällisyyttä, mistä varoiteltiin jo kasvatustieteen aineopinnoissa. Pro gradu -tutkielma on kuitenkin vasta tutkimuksen, sen strategioiden ja tulkinnan harjoittelua, enkä voi olla varma siitä, kuinka syvällistä oma toimintani on. Gadamerin hermeneutiikan keskiössä on joka tapauksessa elämismaailman ymmärtäminen, ja hän antaa myös lohdutusta siinä, että kaikki ymmärtävät omista lähtökohdistaan (Leiviskä 2011, 161). Leiviskä (2011, 174) on tutkimuksissaan huomannut Gadamerin hermeneutiikassa mahdollisuuksia kasvatustieteellisen tutkimuksen dilemman eli käytännön ja teorian yhdistämiseen, joka lähtee liikkeelle aikaisemman ymmärtämisestä ja johtaa parhaimmillaan johonkin uuteen ja produktiiviseen. Tämä osuu oman työni ytimeen, koska haen ennen kaikkea yhteyttä käytännön ja tutkimuksen välille.

Minulle on ollut tärkeää löytää opettajankoulutuksesta oma yhteisö niin ajatuksellisesti kuin tutkimuksellisesti. Kuvataiteen erikoistujia ja visuaalisen kulttuuritutkimuksen ovat luottaneet Jouko Pullinen ja Juha Merta, joiden tutkimuksia (2003 ja 2006) lukiessani olen viehättynyt hermeneutiikan olemuksesta taiteen tutkimuksessa ennen kaikkea taiteen ja tieteen yhdistämisessä. Näiden tutkimusten vaikutus näkyy varmasti myös siinä, että päädyin hermeneutiikkaan huomattessani yhteydet omaan ajatteluuni. Olemme pohtineet visuaalisen kulttuuritutkimuksen yhteisössä hermeneutiikan olemusta, ja hauskaa kyllä, myös tässä pohdinnassa hermeneuttinen kehä on osoittautunut päteväksi teoriaksi.

Myös Juha Varto (2001, 178) vakuutti kirjoittaessaan, ettei tutkijan tarvitse pyrkiä mahdottoomaan eli tekstin täydelliseen ymmärtämiseen. Koen, että tämä sama asia koskee kuvia vielä enemmän, sillä kuvien tulkinta on omien kokemusteni mukaan vielä henkilökohtaisempaa kuin sanojen tulkinta. Varto (2001, 178) puhuu mahdollisuuksien rajoista, jotka tuntuivat kyllä tutkimuksessani välillä liian kauaksi asetetuilta. Vähä vähältä, kierros kierrokselta, rajat tuntuivat kuitenkin vähemmän utopistisilta.

Tuon vertailuni tässä raportissa esiin kuvina ja sanoina. Kuvat jokainen kokee eri tavoin, ja sanallisesti on aina vaikea selittää tyhjentävästi sitä, mitä kuvassa näkee (Seppänen 2005, 28). Tämä ei estä kuvasta kertomista sanoin, ja kuvasta kirjoittaminen on tärkeää. Usein asia selkenee itsellekin vasta sanallistamalla, ja olisi aika vaikeaa tehdä tieteellistä tai taiteellista tutkimusta ilman sanoja. Oppimisessa ja opettamisessa puhumisella ja kirjoittamisella on aina tärkeä sijansa, koska muuten on vaikea tuoda omia näkökulmiaan esille.

Enemmän kuin tutkimusstrategia, hermeneutiikka on itselleni jonkinlainen kokonaisuuden jäsentäjä. Kaikki opiskeluni ja työtehtäväni ovat johdattaneet minut tähän kohtaan, ymmärtämään sen mitä nyt ymmärrän. Gadamerin (2002) käsitys hermeneuttisesta kehästä kertoo hyvin tutkijan prosessista. Kehän alussakaan tutkija ei lähde liikkeelle tyhjästä. Kehällä hän liikkuu välillä yksityiskohtiin ja välillä takaisin kokonaisuuteen sen mukaan, mitä prosessissa tulee vastaan. Kehän voisi ajatella liikkuvan kuitenkin koko ajan ylöspäin, koska ymmärrys liikkeen mukana tarkentuu jatkuvasti.

Tulkinnallisuus on hermeneutiikan ydintä. Kuvataiteen tutkimuksessa ei hermeneuttisen filosofian mukaan olla objektiivisuutta, koska tulkinta on aina kiinni tulkitsijassaan, hänen tiedoissaan ja kokemuksessaan maailmasta. Totuutta ei haeta, mutta Gadamer (2002) muistuttaa, että tulkitsijan on muistettava kohdistaa ajattelunsa juuri tutkittavaan asiaan, eikä poukkoilla mihin tahansa ensiksi mieleen tulevien ajatusten tai tavanomaisten ajatuskulkujen perässä.

Omassa tutkimuksessani oli vaikeinta hyväksyä jatkuva keskeneräisyys. Oli pakko vain päättää, että nyt tämä tutkimus on valmis tällä erää, vaikka ajattelu jatkuu koko ajan. Aina löytyy uusia mielenkiintoisia ajatuksia, ja jokainen uusi ajatus johtaa kehän haarautumiseen kahteen tai useampaan osaan.

Tämän saman keskeneräisyyden kanssa kamppailen myös opettajana, joten tutkimuksen tekeminen on käytännöllistä. Opettajana ja tutkijana on tyydyttävä olemaan riittävän hyvä, jotta voi olla ylipäättään. Myös oppilaiden keskeneräisyyttä on helppo ymmärtää, kun tunnistaa itsessään jatkuvan keskeneräisyyden.

VALOKUVA ON MUUTAKIN KUIN INDEKSI

Tutkimuskohteen lisäksi analysoin myös itseäni tutkijana, omia kokemuksiani ja ymmärrysprosessejani. Tähän yhdistyy semioottinen analyysi. Omaan tutkimukseeni soveltuvia analyysin muotoja sain poissulkemalla sellaisia, jotka eivät tuntuneet sopivilta.

Pohdin ikoneita, indeksejä ja symboleja C. S. Peircen (1966, 391) merkkien representointijärjestelmän mukaan. Representointijärjestelmässä verrataan kuvan suhdetta sen kohteeseen: ikoni tarkoittaa tässä sitä, että kuva muistuttaa kohdettaan. Valokuvaa on perinteisesti pidetty indeksisenä, eli kuvalla olisi tässä kohteen kanssa tiivis sidos. Indeksisyyden selvittäjänä on perinteisesti pidetty esimerkkiä savusta tulen indeksinä: ei savua ilman tulta. Symbolin käyttäminen vaatii kulttuurin yhteisiä sopimuksia siitä, mitä joku kuva tai sana symboloi, eli symbolista ei voi sanoa suoraan sen merkitystä, jos sitä ei ole opetellut.

Seppänen (2014, 88) pohdiskelee myös uusimmassa teoksessaan valokuvan indeksisyyttä, mikä ei ole yksiselitteinen asia. Hän muistuttaa, että valokuvalla on vain kaksi ulottuvuutta, joten kuva ei voi vastata kolmiulotteista maailmaa. Sinänsä kuva kyllä muistuttaa useimpien kohdettaan, mikäli kuva ei ole tarkoituksella ja tarkoituksettomasti mennyt teknisesti niin pieleen, ettei katsoja pysty saamaan siitä selvää.

Toimivatko lapset ja valokuvataiteilijat eri kartalla ikonien, indeksien ja symbolien maailmassa? Haluaako lapsi näyttää juuri sen, mitä hän on kuvannut. Esimerkiksi kahden lapsen kuvissa esiintyy tuli, ja useat valokuvataiteilijat käyttävät tulta teoksissaan. Tarkoittaako tuli heille eri asioita? Näihin kysymyksiin ei voi vastata, mutta tarkastelu auttaa katsomaan kuvaa erilaisista näkökulmista.

Lapsi puhuu valokuvasta kuin sen kohteesta. Lapselle itselleen kuva on siis ennen kaikkea ikoni. Tämä ei tietysti estä katsojaa kokemasta kuvassa muitakin tasoja. Myös valokuvataiteilijoiden töissä on usein selkeästi joku kuvallisesti esitettävä asia. Kuva siis on ainakin yhdeltä osaltaan ikoni; ilman tätä ikonisuutta valokuvasta puuttuisi olennainen osa.

Lapset saivat poistaa ottamiaan kuvia muistikortilta, ja he sanoivat poistaneensa muun muassa kuvia, jotka olivat tulleet otetuiksi vahingossa tai jotka olivat heidän mielestään epäonnistuneita. Huomattavaa on, että esimerkiksi heilahtaneita kuvia oli aineistossa jäljellä paljon, eli lapset olivat tyytyväisiä näihin kuviin.

Valokuvan semiotiikassa käytetään usein myös käsiteparia denotaatio – konnotaatio. Denotaatio on valokuvan ilmeinen, yksiselitteinen merkitys ja konnotaatio taas tulkintaa, sivumerkityksiä jotka kantavat mukanaan kulttuurisia arvoja. (Seppänen 2001, 182.) Nordström (1989, 344) lisää tähän vielä kolmannen käsitteen, assosiaation.

Omassa tutkimuksessani huomioni kiinnittyi loppujen lopuksi aika paljon sisältöihin, siihen, mitä kuvassa näkyy. Ennen kuin ryhdyin kunnolla katselemaan kuvia, kuvittelin etsiväni enemmän muuta, mutta päähuomio tutkimuksessa oli lasten omista kuvissa, ja he itse puhuivat pääosin sisällöistä. Valokuvataiteilijoiden työt olivat tässä työssä mukana kertomassa valokuvailmaisun luonteesta.

5. VALOKUVAILMAISUN TUTKIMINEN LASTENKENGISSÄ

Valokuvausta on käytetty koululaisten tutkimisessa jonkin verran, myös Suomessa. Usein valokuvan merkitys on ollut tiedonhankinnassa, eli valokuva on mukana tutkimuksessa kertomassa lasten ajatuksista ja näkökulmista. Ajatuksena on usein, että kun lapset kuvaavat maailmaansa, aikuiset saavat tarkempaa tietoa lasten elämästä kuin silloin, kun lapset kertovat elämästään sanallisesti.

Suomessa lasten valokuvailmaisua on tarkimmin tutkinut Päivi Setälä, jonka väitös esikouluikäisten lasten valokuvailmaisusta julkistettiin vuonna 2012. Setälä on kehittänyt tutkimustaan varten lasten kuviin omintakeiseen tyyliin nimetyn luokittelun: hän on luokitellut kuvia sattumiin, suttumiin, sommittumiin, puuttumiin, asetteluun, ilmaantumisiin, taivaantumisiin ja vastarintaan. Koska oma tutkimukseni on jonkinlaista ikäkausijatkoo Setälän tutkimukseen, ajattelin voivani käyttää Setälän luokittelua. Oma tutkimusryhmäni oli kuitenkin kuvannut aika lailla eri tavoilla, joten en löytänyt aineistosta Setälän luokittelun mukaisia kuvia. Ehkä kuvaustilanne vaikuttaa siihen, minkälaisia kuvia lapsi ottaa. Omassa projektissani lapset kuvasivat enimmäkseen omalla ajallaan, eikä aikuista ollut välttämättä kuuntelemassa ja katselemassa kuvaustilannetta lainkaan. Voi olla, että 1 – 2 -luokkien oppilaat ovat jo omaksuneet erilaisen kuvankatselutavan, ja he ovat poistaneet kuvia, joita ovat pitäneet epäonnistuneina. Oma ryhmäni on saattanut siis jo omaksua Setälän (2012) mainitseman ympäröivän valokuvailmaisun. Setälän tutkimusaineisto on syntynyt enimmäkseen lasten kursseilla. Hän kertoo, että lapsilla oli mahdollisuus poistaa epäonnistuneiksi kokemiaan kuvia digitaalikameran muistikortilta, mutta hyvin harva käytti mahdollisuutta.

Syksyllä 2014 tein tuoreiden ekaluokkalaisten kanssa kuvausretken auringonkukkapellolle, joka oli samantyyppinen ympäristö kuin Setälän vetämien valokuvauskurssien ympäristöt. Oman retkeni kuvista Setälän luokittelujen mukaisia olisi löytynyt. Tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että juuri kuvaustilanteella on merkitystä. Oma tutkimusprojektiani leimasi vapaus. Vaikka lapsilla oli tiettyjä tehtäviä, he saivat kuvata vapaasti kuukauden ajan. En etukäteen voinut kuvitellakaan, miten suuri merkitys tällä vapaudella oli.

Harkitsin Setälän luokittelun käyttämistä ennen kuin sain ajatuksen lasten kuvailmaisun vertaamisesta valokuvataiteilijoiden töihin. Setälä oli tutkimuksessaan (2012, 34 - 35) pohtinut mahdollisuutta pitää lasten valokuvia taiteena, mutta hän ei ole varma, onko tarpeellista

määritellä lasten kuvia taiteen kenttään. Itse en pidä tässä tutkimuksessa taideasiaa arvostuskysymyksenä, vaan etsin yhtäläisyyksiä valokuvataiteen ja lasten valokuvan väliltä. Valokuvan laajassa maailmassa on paljon eri genrejä, mutta niiden asettaminen arvojärjestykseen ei tunnu tarpeelliselta. Jokaisella valokuvauksen lajilla on oma tarkoituksensa, mutta se ei estä etsimästä yhteyksiä näiden välillä. Valokuvalle on Setälän (2012, 116 - 117) mielestä haettu käyttötarkoituksen tuomaa olemassaolon oikeutusta, mutta hän on tutkimuksessaan tarkastellut lasten ottamaa valokuvaa visuaalista mielihyvää tuottavana esityksinä, ilman arvottamista, viestien, merkitysten ja kokemusten maailmana.

Lapset paitsi suunnittelevat, myös järjestelivät kuvauksen kohteitaan (Setälä 2012, 195). Oman tutkimukseni lapset järjestelivät erityisesti lelujaan ja koriste-esineitä. Koska kuvausaikaan osui joulukuukoristeita kuvattavaksi. Jotkut lapset tekivät asetelmia myös luonnonmateriaaleista.

Setälän (2012, 214) tutkimuksessa lapset kuvasivat yleensä järjestetyillä kursseilla, ja he ottivat myös mallia toisiltaan, jäljittelivät toistensa kuvia niin kohteiden kuin visuaalisuudenkin puolesta. Omassa tutkimuksessani huomasin myös jäljittelyä esimerkiksi koulun pihalla: useammalla lapsella oli kuvia samasta käpyasetelmasta. Mielestäni jäljittely kuuluu olennaisena osana kuvataiteen oppimiseen, enkä pitänyt tätä ongelmallisena. Pidin jokaista kuvaa, joka kunkin lapsen kameran muistikortilla oli, juuri tämän lapsen ottamana. Ryhmässä ideat saattavat sinkoilla suuntaan ja toiseen, ja lapset saattavat tehdä esimerkiksi asetelmia yhdessä, joten alkuperäistä ideaa on vaikeaa ja tarpeetonta yrittää löytää. Setälä (2012, 214 - 215) taipui myös tutkimuksen edetessä hyväksymään jäljittelyn.

Setälä (2012) on käyttänyt metodina kuva-analyysiä ja lähiluentaa. Kuvien lisäksi tutkimusaineistona olivat sekä lasten ja tutkijan väliset keskustelut että lasten keskinäiset keskustelut. Omassa tutkimuksessani lapset keskustelivat niin ikään toistensa kuvista, mutta nämä keskustelut olivat käytössä vain esimerkkinä siitä, kuinka valokuvasta voi keskustella alkuopetuksessa.

Setälän (2012, 34) näkökulman mukaan lapset eivät ole valokuvauksessakaan harjoittelemassa tulevaisuutta varten. Lapset tekevät valokuvaa tässä ja nyt, omista lähtökohdistaan. Eivät he ajattele jotain tulevaa, jota varten heidän pitäisi kehittyä.

KOHDE TÄRKEÄMPI KUIN ILMAISU KANSAINVÄLISESSÄ TUTKIMUKSESSA

Birminghamin yliopisto organisoï vuonna 2003 kansainvälisen tutkimuksen lasten valokuvauksesta. Viidessä maassa kaiken kaikkiaan 180 7-vuotiasta, 11-vuotiasta ja 15-vuotiasta lasta kuvasi yhtenä viikonloppuna kertakäyttökameralla vapaasti haluamiaan asioita, ilman aikuisen puuttumista kuvaamiseen. Näkökulman painopiste ei tässä tutkimuksessa ollut lasten valokuvailmaisussa vaan kuvien sisällöissä. Lapsia myös haastateltiin sekä yksin että kolmen hengen ryhmissä. (Davison, Rudman, Sharples & Thomas, 2003.)

Kansainvälisen tutkimuksen nuorimmat kuvaajat olivat alkuopetusikäisiä. Tutkimuksessa selvisi, että 7-vuotiaat kuvasivat muita ikäryhmiä enemmän sisätiloissa, ja kuvaamisen kohteena olivat muita useammin lelut ja vastaavat tavarat sekä pelit. (Davison ym. 2003.) Myös omassa tutkimuksessani lapset kuvasivat paljon leluja, koriste-esineitä ja pelejä.

Davisonin ym. (2003) tutkimuksessa selvisi, että varsinkin pienet lapset pitivät kuvista, jos he pitivät kuvaamisen kohteista. Saman ilmiön huomasi keskusteluissa tutkimusluokan lasten kanssa: lapset puhuivat ennen kaikkea kuvaamisen kohteista ja perustelivat kuvan mielenkiintoisuutta kohteen mielenkiintoisuudella. Kuvalliset asiat jäivät sekä kansainvälisessä tutkimuksessa että omassa tutkimuksessani taka-alalle. Lapset pystyivät kyllä puhumaan kuvan ilmaisullisista asioista, kun heitä ohjasi.

Kiinnostavaa kansainvälisessä tutkimuksessa oli myös aikuisten näkökulma lasten kuvaamiseen. Aikuiset pitivät lasten kuvaamista usein suunnittelemattomana ja jopa turhana räpösimisenä. (Davison ym. 2003.) Lasten kuvat saattavat myös unohtua muistikorteille: kuvia ei siirretä edes muihin tallentamispaikkoihin, saati että kuvia vedostettaisiin paperikuviksi tai kuvakirjoiksi.

KUVA KERTOO LAPSEN MAAILMASTA

Lasten ottamia valokuvia on tutkimuksissa käytetty enimmäkseen muun kuin valokuvailmaisun aineistoina. Setälä (2012, 41) ei omaa tutkimusta tehdessään löytänyt esimerkkejä lasten valokuvailmaisun tutkimuksesta.

Omassa projektissani yhdistyy tiedon saaminen ja sen käyttö valokuvauksen avulla sekä valokuvailmaisun tutkiminen. Mietin aineiston keräämisen jälkeen, oliko kuvaamisen koh-

dentaminen oppilaan tärkeisiin ympäristöihin liian ohjaavaa ilmaisun kannalta. Olen kuitenkin havainnut, että ihmisen valokuvailmaisuus on hyvin samantyyppistä aiheesta riippumatta. Kuvaajan kädenjäljen voi tunnistaa, kuvasi hän sitten rantakiveä tai keihäänheittoa. Lasten ottamista kuvistakin huomasin, että he rakentavat valokuvaa hyvin samalla tavalla kaikista aiheista.

Tiina Lehtoranta ja Martti Lintunen (2013) tekivät vuosikymmenen vaihteessa usean vuoden pitkittäisprojektin, jossa Kaisaniemen alakoulun oppilaat kertoivat näkemyksiä omasta maailmastaan sekä kirjoittamalla tarinoita että valokuvaamalla elämäänsä. Lehtoranta toimitti lasten tarinat kirjaksi *Maailma jossa olen*, Kaisaniemen ala-asteen katseet. Lintunen kävi läpi lasten kuvallisen kerronnan. Hankkeen pohjana oli professori Liisa Karlssonin tutkimus sadutusmenetelmä. Sadutuksessa lapsi kertoo itse tarinaa, aikuinen kirjoittaa ja varmistaa, että lapsi hyväksyy oman tarinansa.

Sadutuksessa ja sadutuksenomaisissa menetelmissä lapsi saa itse kertoa omaa tarinaansa. Hän tulee nähdyksi ja kuulluksi aidosti, omista lähtökohdistaan. Omassa tutkimuksessani huomasin, että alkuopetuksen oppilaatkin jaksoivat keskittyä kokonaisen koulupäivän tutkiessaan kuvia, kertoessaan omaa tarinaansa ja kuunnellessaan toisten tarinoita.

Martti Lintunen (2013, 13 - 19) muistuttaa *Maailma jossa elän* -projektissa, että valokuva on aina näkemisen ja kuvaajan itsensä valintojen tulos. Valokuvalla voi kertoa omasta elämästään juuri sen vuoksi, ettei valokuva ole yksiselitteinen totuus, vaan jokaisen ottama kuva on ainoa laatuaan, oma näkemys maailmasta.

Valokuva on historiaa heti kun kuvaaja on painanut laukaisinta. Tätä Lintunen (2013, 14-15) pitää valokuvan merkittävimpana ominaisuutena. Vaikka valokuva on heti mennyttä aikaa, se pysäyttää ajan valokuvaajan valitsemaan hetkeen, jonka ympärillä aika on jatkuvaa.

Kuvan ja sanan ei tarvitse kilpailla keskenään. Kuva voi kertoa omaa tarinaansa ja puhuttu tai kirjoitettu kieli antaa oman tasonsa kertomukseen. *Maailma jossa olen* -projektissa lapset kirjoittivat valokuvaamisen ohella elämästään. Kuvallinen ilmaisuus kertoo usein kauniista ja hyvistä asioista elämässä, mutta lasten kirjoituksissa esille tulevat myös tummemmat sävyt. Omassa tutkimuksessani huomasin myös positiivisuuden, joka tuli esille lasten valokuvailmaisusta. Esimerkiksi ihmisten ilmeet ovat kuvissa useimmiten iloisia. Tämä voi liittyä siihen,

kuinka ihmiset ovat tottuneet olemaan valokuvissa: hymyilemään ja antamaan itsestään positiivisen kuvan.

Valokuvataiteilijoiden kuvissa vastaavaa ilmiötä ei esiinny. Valokuvataiteessa positiiviset ilmeet ovat jopa harvinaisia, ja ylitsevuotava positiivisuus saa katsojan epäilemään, että kyse on ironiasta.

Lasten olisi ollut Maailma jossa olen -projektissa hankalaa kertoa vaikeista ja ikävistä asioista kuvin. Useat pelkäsivät esimerkiksi kiusaajia, humalaisia ja muita levottomuutta aiheuttavia ihmisiä, eivätkä lapset olisi uskaltaneet kuvata näitä ihmisiä, eikä kuvaaminen olisi ollut edes turvallista.

6. KUVAPARIT LÖYTYIVÄT INTUITION AVULLA

On vaikea selittää, kuinka etsin ja löysin vertailtavat kuvaparit, mutta yritän kuitenkin. Jonkinlaisia ajatuksia oli jo mielessä, ennen kuin ryhdyin etsimään pareja, mutta lopullisten kuvien löytyminen oli yksinkertaisesti kuvien katselua.

Ensin kävin läpi lasten kuvakansiot, ja etsin niistä kuvat, jotka yhdistyivät mielessäni valokuvataiteeseen. Siirsin näistä kuvista kopiot kansioon, johon ryhdyin keräämään myös valokuvataiteilijoiden töitä. Etsin valokuvataiteilijoiden teoksia valokuvataidekirjoista ja valokuvataiteilijoiden nettisivuilta sekä Googlen kuvahausta. Varsinkin hakukoneen kuvaluetteloita katsellessa tuli omituinen tunne, kun hain väliin kuvia aiheen perusteella: taideteokset pystyi tunnistamaan muista valokuvista aika helposti. Olen tietysti katsellut valokuvataiteilijoiden töitä paljon, joten tunnistan taiteilijoiden teoksia, mutta vaikka tekijä olisi vieraskin, taiteen pystyy jollakin tavalla tunnistamaan.

Työssäni toimitussihteerinä kävin päivittäin läpi satoja kuvia, ja totuin tekemään valintoja nopeasti. Kun aikaa ei ole, on pakko luottaa omiin tuntemuksiin siitä, mikä on hyvä kuva ja kertoo viestin parhaiten.

Oikeastaan en tiedä edes, mitä tätä tutkimuksen vaihetta varten etsin, ehkä se oli sitten sitä Roland Barthesin punctumia. Kuvaparin valintaan vaikutti ennen kaikkea intuitio, se, että kuvia katsoessa tuli sellainen tunne, että näillä kuvilla on joku yhteys: aihe, väri, tunnelma tai joku vaikeasti määriteltävä asia.

Löysin enemmänkin kuvapareja, ja niitä olisi ollut mahdollista löytää vielä enemmän, mutta tässä tutkimuksessa käyn läpi ne, jotka nousivat parhaiten esille.

Yksi vaikuttavan valokuvan merkki itselleni on, että kuva jää mieleeni. Monet lasten ottamat kuvat, samoin kuin taiteilijoiden kuvat, ovat olleet katsottavissa ilman minkään koneen avaamista. Kun pienen tauon jälkeen ryhdyin uudelleen katselemaan tutkimusluokan kuvia, olin hämmästynyt siitä, mitä kaikkea aineistosta löytyikään. Lapset pystyivät tuottamaan suuren määrän vaikuttavia kuvia vajaassa kuukaudessa.

Lapset eivät ole ajatelleet ottavansa nimenomaan taidevalokuvia, mutta valokuvataiteilijaakaan ei ottaessaan kuvia hoe mielessään koko ajan, että nytpä kuvataan taidetta. Valokuvauksen perusolemus on sama: ihminen ottaa mukaansa laitteen, jolla voi ottaa valokuvan;

hän valitsee, mihin kameran suuntaa, ja päästää kameran valoherkälle kennolle valoa, jolloin kuva muodostuu. Teknisesti valokuvataiteilijalla on hallussaan enemmän keinoja kuin 7- tai 8-vuotiaalla lapsella, joka ainakin tässä tapauksessa joutui tyytymään kameran automaatin säätämään valotukseen ja tarkennukseen.

Taiteilija voi lähteä liikkeelle monenlaisista lähtökohdista, mutta viestii hän välittää joka tapauksessa. Osa valokuvataiteilijoista löytää teoksensa ympäröivästä maailmasta, osa rakentaa työnsä millintarkasti ennakkosuunnitelman mukaan. Lapset olivat tässä tutkimuksessa enimmäkseen löytäjiä, mutta välillä he myös rakensivat kuvauskohteitaan hyvinkin tarkasti.

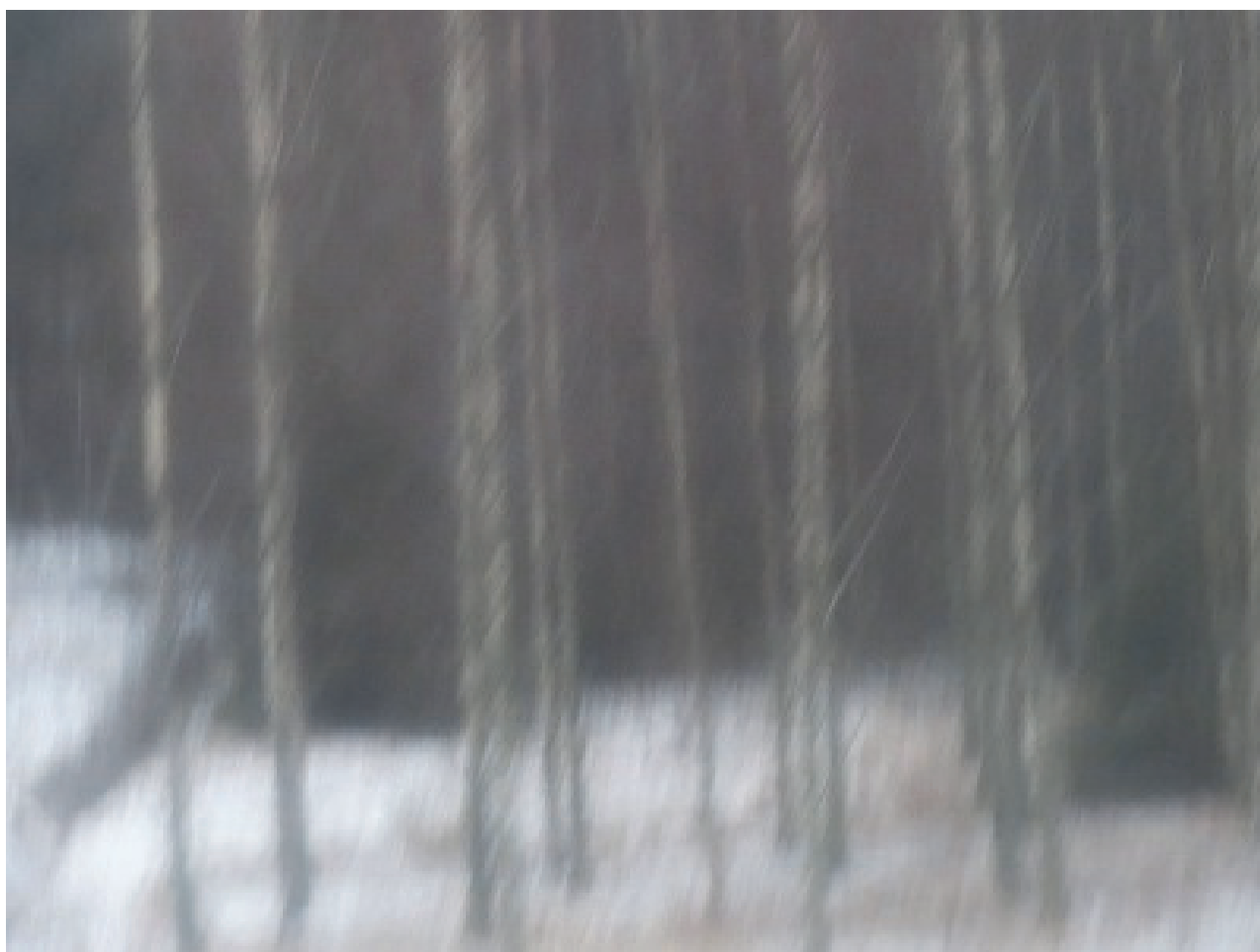
Kuvan jatkokäsittely ja -käyttö vaikuttavat myös siihen, mikä on valokuvataidetta ja mikä ei. Lapsi ei tuo ottamaansa kuvaa taiteen yhteyksiin niin kuin valokuvataiteilija.

Kuvista kertoessani tuon esille sen, minkälaisia tuntemuksia ne minussa herättävät. Kerron, mitä minä näen kuvassa. Kuvaajan ja yksittäisen teoksen taustoja valotan, jos olen saanut jotain selville. Koko osuus on minun näkökulmani näihin valokuviin.

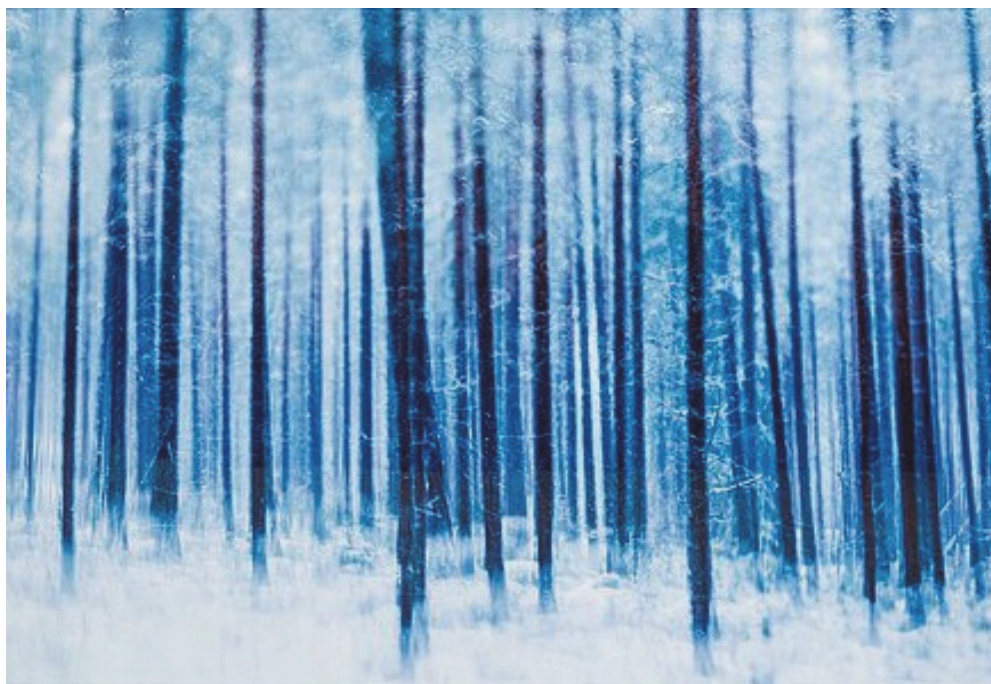
Lapsi tuskin on tietoisesti ajatellut kuvaavansa esimerkiksi jotain tunnetta, mutta se ei estä minua katsojana etsimästä omia tulkintojani ja kokemuksiani. Metsä on suomalaiselle usein vahva symboli. Jollakin tasolla valokuvan indeksisyyden voi kaikissa tutkimissani kuvissa vahvistaa, sillä näillä valokuvilla on vastineensa maailmassa. Ikonisuudenkin saattaa nähdä.

Oli hauskaa huomata, että voin katsoa sekä lasten kuvia että valokuvataiteilijoiden kuvia samalla tavoin, vaikka kuvaajat itse ovat ottaneet kuvansa eri tarkoituksiin, ja ne esitetään eri konteksteissa.

LIIKAHDUS



Tyttö, 8



Christoffer Relander

Tytön metsäkuva viehätti niukan sävyalansa ja liike-epäterävyyden tuoman pehmeiden vuoksi. Sävyala liikkuu pelkistetysti harmaan alueella. Koivut piirtyvät herkästi tummaa taustaa vasten, ja oksat muodostavat diagonaalilinjoja tummalle osuudelle. Vasemmassa reunassa on vaalea kolmio, joka liittyy alareunan valkeisiin suorakulmioihin. Sommittelullisesti tytön kuva on hienosti jäsennelty kokonaisuus.

Valokuvaaja Christoffer Relanderin työ näyttää kuin se olisi tytön kuva negatiivina. Työn nimi on Mystic Enclosure, ja vedos on ollut myynnissä Bukowskin huutokaupassa. Kuvailun mukaan teoksessa on käytetty tahallista kameraliikettä ja monivalotusta, joka on Relanderille tyypillinen tekniikka. Relanderin teemana on usein ihmisen ja luonnon välinen suhde. Tässä Relanderin työssä sininen sävy etäännyttää metsää katsojasta. Monivalotuksen vuoksi vaaleat kasvit näyttävät luonnottomilta. Jostain syystä tästä tulee mieleen, että tässä metsässä on tapahtunut jotain pahaa, tai ainakaan metsässä kulkijan

Tytön työssä värit ovat sen sijaan pehmeät ja lämpimät; valokuvan metsään voisi mennä hakemaan lohtua. Tätä kuvaa katsellessa voi tuntea kasvoillaan lempeän tihkusateen, joka huurruttaa silmälasit. Tytön metsässä retkeilyään voi palata kotiin virkistyneenä, punaisin poskin.

Metsällä on monelle suomalaiselle erityinen merkitys: metsä antaa elantoa, ruokaa, virkistystä ja rauhaa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kuvissa metsä oli paljon esillä. Useimmat asuvat metsän lähellä, ja monet olivat käyneet myös metsäeskarin. Metsä tuskin on tytölle symboli, vaikka kuvassa voi nähdä symbolinomaisia merkityksiä. Relanderin kuvassa en voi olla varma, mitä hän on halunnut kertoa, mutta voin silti kertoa sen, miltä kuva minusta tuntuu.

Liike-epäteräviä kuvia metsästä on otettu paljon. Tekniikassa kameraa esimerkiksi heilautetaan pitkän valotusajan aikana ylhäältä alaspäin, jotta kuvaan tulisi liikettä.

Tyttö oli suunnitellut kuvaamistaan erityisen tarkasti, joten en usko tämänkään kuvan olevan sattumaa. Pimeänä vuodenaikana pitkä valotusaika on tavallinen, ja monet lasten ottamista kuvista olivat hieman tärähtäneet. Tässä kuvassa juuri tuo tärähdys tuo kuvaan kiinnostavuutta.

HIDASTUS



Christoffer Relander



Poika, 8

Nämä kuvat voisivat olla saman valokuvaajan ottamia, eri vuodenaikoina. Christoffer Relanderin järvimaisemassa on päällekkäinvalotuksella saavutettu liike, hetken tuntu. Poika on saanut saman vaikutelman aikaiseksi yhdellä pitkällä valotuksella, ilmeisesti auton ikkunan lävitse.

Relanderin kuvasta tulee mieleen kesäyön souturetki järvellä, kun usva nousee. Valoa riittää myös yöllä, vaikka lämpimin keltainen on poissa. Kosteus hiipii iholle, pisarat putoilevat airosta veteen ja saavat aikaiseksi renkaita. Lintu huutaa järvellä, suojelee juuri kuoriutuneita poikasiaan. Hauras hetki rikkoutuu moottorin kovaan rähinään. Ihmisen ja luonnon suhde.

Pojan valokuva joulukuulta kertoo sen, minkälaista on elää jatkuvassa hämärässä. Sininen on kaunis mutta julma väri, kylmyys on läsnä jopa talven väriyksessä. Kuvassa näkyvä talo on pimeä, missään ei ole lämmintä tuikahdustakaan.

Jännittävää sekä pojan että Relanderin teoksessa on se, että vain osa kuva-alasta näyttää olevan liikkeessä. Tämä muistuttaa näkemistä ilman kameraa. Kohdistan katseeni johonkin yksityiskohtaan, sillä en voi katsoa yleisesti, kiinnittämättä huomiotani mihinkään. Kohteen ympärillä maailma jatkaa liikettään. Valokuvan ajatellaan yleisesti pysäyttävän kohteensa, mutta näissä kuvissa maisema kieltäytyy pysähtymästä. Pysähtyneen kuvan liike on voimakkaampaa kuin liikkuvassa kuvassa.

Kun pojan kuvaa katselee pidempään, siitä voi huomata vesipisaroita. Kamerassa pisarat eivät voi olla, koska niitä ei tunnistaisi pisaroiksi; osa kuvasta vain näyttäisi epätarkalta. Poika on siis istunut autossa, päättänyt ottaa kameran esiin ja ryhtyä kuvaamaan. Samaa tein itse matkustaessani viime talvena läpi joulukuisen Suomen. Keskitalvi, silti vesisadetta ja hämärää, ainaista hämärää. Uupuneet pellot tulevat vastaan kuin hidastetussa filmissä. Kameran suljin toimii hitaasti ja antaa liikkeelle mahdollisuuden kiinnittyä kuvakennolle.

Sommittelullisesti pojan ja Relanderin kuvia yhdistää taivaan muoto. Keskellä oleva tumma alue, joka on metsää, on myös samanmuotoinen. Sävyala on molemmissa valokuvissa hyvin kapea. Pojan kuva koostuu oikeastaan pelkistä sinisen ja harmaan sävyistä; varsinaista valkoista ja mustaa on kuvasta turha etsiä.

Ihmeellistä kuvissa on se, että liike on läsnä vain osassa kuvaa. Auton ikkunasta kuvatessa lähellä olevat kohteet tulevat helposti epäteräviksi, kun taas kaukana olevat kohteet pysyvät terävinä.

PELKO



Jouko Lehtola



Poika, 7

Jouko Lehtolan ja pojan kuvat sisältävät paljon samoja elementtejä, vaikka hengeltään ne eivät yhteneviä olekaan. Pojan kuva kiinnosti myös koko luokan oppilaita, koska juuri tämä kuva valittiin mielenkiintoisimmaksi. Osa oppilaista piti kuvaa pelottavana; osa taas kiinnitti huomionsa 'söpöön koiraan'.

Lehtolan kuvassa huomion kiinnittää kuvakulma. Hiukan alaviistosta kuvattu koira näyttää uhkaavalta, etenkin kun hampaat ovat näkyvissä. Pojan kuvassa pelottavaa tunnelmaa luovat koiran silmät, jotka hohtavat kammottavan punaisina. Sen sijaan koiran asento ei pojan kuvassa ole uhkaava. Kumpaakin kuvaa katsoessa mieleen tulee sana 'verikoira'. Molemmat kuvat voisivat olla kauhukuvastoa, mutta Lehtolan kuva tuo uhan eteen suuremmin, pojan taas peiteltysti. Pojan kuvan koirasta ei tiedä, mitä se aikoo hetken kuluttua tehdä, vaikka asento kuvassa ei ole uhkaava.

Hieman ruskeaan vivahtava punainen, suurena pintana, tuo kuviin vahvan aggression. Sama tunnelma näkyy Jouko Lehtolan nuorisosta ottamissa valokuvissa. Nuoret ovat niissä kuvissa rajuja: he ryyppäävät, esittelevät takamustaan, suutelevat ja ovat vapaita. Tämä koirakin on vapaa, tekee mitä tahtoo. Sääntillisesti rajatussa kuvasta nousee ristiriitoja.

HEIJASTUS



Tyttö, 7



Jorma Puranen

Heijastukset ovat valokuvan omaa aluetta. Tyttö on kuvannut heijastuksen kiiltävöpintaisesta julisteesta. Kuvasta on ensin hankala sanoa, missä heijastus päättyy ja julisteen kuva alkaa. Valo paperin pinnalta kuvastuneena tuo alkuperäiseen kuvaan uuden ulottuvuuden. Tämä ei muuta sitä tosiasiaa, että valokuva on kaksiulotteinen, vaikka syvyysvaikutelma voimistuu. Kuvaaja on pitänyt alkuperäistä kuvaa mielenkiintoisena, koska hän on ripustanut sen seinälleen. Kuvausprojektin aikana hän katsoi kuvaa uusin silmin, ja päätti ottaa kuvasta kuvan. Yläreunassa näkyvä lista ja kaistale tapettia kertovat, missä kuva sijaitsee.

Jorma Puranen on löytämisen sijaan tehnyt heijastuksia kuviinsa. Hän maalaa levyn mustalla, kiiltävällä maalilla, asettaa levyn maiseman eteen, ja kuvaa levyn. Maisema näyttää vääristyneeltä ja tarkalta samaan aikaan.

Heijastus on näissä kuvissa näkymä jostakin uudesta. Heijastus samaan aikaan peittää jotain vanhaa ja paljastaa jotain uutta. Valokuvassa voi erottaa useampia eri tasoja. sekä Jorma Purasen että tytön kuvassa esille nousevat kaikkein valoisimmat alueet. Tytön kuvassa näkyy auringonvalo ja kirkasta taivasta ikään kuin hevosten takana. Jorma Purasen kuva on kokonaan heijastusta mustalta, mutta siinäkin näkyy kirkkaus.

PIMEYS



Tyttö, 7



Ida Pimenoff

Se on täällä: pimeys. Lokakuusta melkein puoli vuotta eteenpäin pimeys painaa päälle, ottaa osansa, ei anna armoa. Tämä näkyy silti vain vajavaisesti valokuvassa, valon muodostamassa kuvassa, ehkä juuri sen takia.

Sekä tyttö että Ida Pimenoff ovat saaneet valokuviinsa pimeyden ahdistavan, syvimmän olemuksen. Kuva-alan he ovat peittäneet hädin tuskin tummasta taustasta erottuvilla oksilla tai kaisloilla. Vain kuvan yläosaan he ovat jättäneet pienen kaistaleen valon tulla, sitten kun se taas voi tulla.

Tytön kuvassa pimeydestä voi löytää jotain lohtua: pehmeän kaislikon keskelle voi painautua suojaan, kuuntelemaan vienoa korsien kahinaa ja aaltojen verkkaista, tasaista kohahdusta. Ida Pimenoffin pimeys on jyrkempää ja raaempaa.

Näiden kuvien ottajat tuntuvat rohkeilta. He luottavat selkeästi omaan näkemykseensä, eivät pelkää näyttää vaikeitakaan tunteita.

TULI



Poika, 8



Jyrki Parantainen

Tulen tuoma punainen hehku kiehtoo valokuvaajaa, ja myös minua kuvan kokijana. Kylmän, pimeän ja sinisen keskeltä tulikuvat erottuivat elähdyttävinä poikkeuksina.

Jyrki Parantainen on tehnyt tuliteoksiaan moniin ympäristöihin. Hänen voisi ajatella soveltavan peittämistä tulella, mikä ei ole teknisesti aivan helppoa. Parantaisen tulella maalaamat kuvat näyttävät merkillisesti siltä, kuin tuli kuuluisi huoneeseen tai maisemaan aivan luonnollisena osana.

Parantainen suunnittelee tuliteoksensa huolellisesti ja sytyttää palon, kun kaikki on valmista. Tuli valaisee, mutta ei hetkeäkään samalla tavoin. Ihan kaikkea tulella ei voi hallita tiukasta suunnittelusta huolimatta.

Myös pojan valokuvassa juuri tuli on maisemassa 'se jokin'. Pojan kuvasarjassa oli paljon töitä, joissa nuotio on sijoitettu pimeän metsän keskelle kuin maalaten, kipinät siveltimestä ravistellen juuri tuohon ja tuohon. Tämä kuvasarja on voimakas sekä väreiltään että rakenteiltaan.

Tuli tuo näihin valokuviin vaaran ulottuvuuden. En voi tietää, mitä seuraavaan valokuvaan mennessä tapahtuu. Elämä on aina arvaamatonta. Koska en tiedä tulevasta, keskityn käsillä olevaan.

HOHTO



Tyttö, 7



Pekka Niittyvirta

Tytön kuva nousi heti esiin kuvatulvan keskeltä. Kuvan keskellä sijaitsevan kiviröykkiön päällä näkyy omituinen, pyöreä valoilmiö. Pyöreän valon reunoilla on vielä utuinen kehys, minkä vuoksi valo näyttää liikkuvan. Kuva on syntynyt osittain sattumalta, koska vesipisaran sijoittumista linssin ja välähtävän salaman eteen ei voinut ennakoida. Pisara on osunut oikeaan kohtaan, ja se tekee tästä kuvasta erityisen.

Pekka Niittyvirran kuva perustuu niin ikään tumman maiseman keskeltä hohtavaan valoon. Erotuksena tytön kuvaan on, että Niittyvirta on vienyt valonlähteen tarkoituksella kuvattavaksi. Mutta miksi hän on merkinnyt maiseman kalpealla, kulmikkaalla valolla? Edessäpäin loistava valo ei edes tunnu valaisevan, vaan se on kuin kirkas muistomerkki, hautapaasi metsän keskellä.

Tyttö mainitsi keskusteluissa olevansa epävarma kuvasta. Hän oli kuitenkin säilyttänyt kuvan, mikä on osoitus kuvaan mieltymisestä. Tämä kuva on yksi osoitus valokuvan yllätyksellisyydestä, mikä erottaa välineen kaikista muista. Samanlaisia sattumia ei voi tavoittaa muilla tekniikoilla.

SISÄTILA



Poika, 8



Rita Jokiranta

Poika ja Rita Jokiranta ovat kuvanneet ulkona olevaa maisemaa sisältä, ovi-ikkunan ja sen edessä olevien verhojen lävitse. Oikeastaan maisemasta näkyy näissä kuvissa vain aavistuksenomainen häivähdys; pääosassa ovat verhojen muodostamat pysty- tai vaakalinjat ja niiden suodattama valo.

Ihminen on sisätilassa, kotonaan, oven edessä, katsoo ulos. Tunnelma voi olla odottava: kohta pääsen leikkimään ystäväni kanssa. Ilmassa voi olla myös väsymystä: täytyy lähteä töihin, vaikka tekisi mieli jäädä peiton alle lepäämään koko päiväksi. Tässä tilanteessa ihminen on aina välissä, ajatuksissaan hän ei viivy enää sisällä, mutta ruumiillisesti hän ei ole vielä ulkonakaan.

Pojan kuvassa sisä- ja ulkotilan eroja korostaa kuvan värimaailma. Sisällä on lämmintä keltaista, ulkona taas kylmää sinistä. Kuvan oikeassa laidassa sijaitsevat valokatkaisijat. Kohta painan katkaisijaa, ja lämmin valo katoaa sisältäkin.

VAAKALINJAT



Poika, 8



Andreas Gursky

Poika ja Andreas Gursky ovat abstrahoineet maiseman lähes pelkiksi värillisiksi vaakalinjoiiksi. Gurskyn työssä vuorottelevat vihreät ja vaalean harmaansiniset viivat. Poika taas on rakentanut kuvansa tummansinisistä ja vaaleammista siniharmaista alueista. Horisontaalisesti jaetut alueet tuovat rauhallisen tunnelman. Gurskyn kuvassa mikään ei riko rauhaa, mutta pojan kuvassa vedestä syntyneet vauhdikkaat linjat rikkovat näennäisen tyynen pinnan.

Pojan kuvassa on vielä toinen taso: hän on kuvannut auton ikkunasta, ja ikkunassa näkyy pisaroita. Kuvasin itse viime talvena sarjan samantyyppisiä kuvia, ja tämä kuva tuntui erityisen läheiseltä. Olen matkalla lapsuudenkotiin, joka on kaukana, mutta toisaalta aivan lähellä. Pystyn palauttamaan mieleeni jokaisen yksityiskohdan; perillä hämmästyin pienintäkin muutosta. Katson sinertyvää maisemaa ja nostan kameran. Kuva kuvalta olen lähempänä päämäärää. Liike, matka, näkyy epäterävyytenä.

Gurskyn kuva on ainoa muun kuin suomalaisen valokuvataiteilijan vertailuteos. Vaikka valitsin tämän kuvan, en löytänyt siitä Barthesin punctumia. Minulle kuvasta katsojana puuttuu jotain olennaista, se asia, joka tekee kuvasta mielenkiintoisen. Vertailun kuvista tämä oli ainoa, joka ei pistänyt. Kuva on kuitenkin jäänyt mieleen, ja voi olla, että löydän siitä myöhemmin jotain. Ehkä tämä huutokaupassa miljoonilla myyty teos pitäisi nähdä hieman suuremmassa koossa; myyty vedos oli yli kolme metriä leveä.

LYIJYNHARMAA



Tyttö, 7



Elina Brotherus

Tyttö ja Elina Brotherus ovat kohdistaneet kameransa synkkää taivasta kohti. Vaikuttavinta molempien valokuvissa on rohkea rajaus, joka paljastaa muuta kuin taivasta vain pienen alareunan kaistaleen. Raskaan taivaan painon voi tuntea lähes fyysisesti.

Kuvaajat ovat painaneet laukaisinta kuitenkin aivan erilaisissa ympäristöissä. Tytön kuva on näkemys lähellä olevasta ympäristöstä. Kuvan alaosasta voi erottaa talon ja ulkorakennuksen, puita ja kauempana vielä toisen talon, ehkä peltoa. Elina Brotheruksen kuvassa näkyvät maastonmuodot eivät viittaa Suomeen, etenkin, kun taustalla näkyy jyrkkäpiirteinen vuori. Maiseman vierauden vuoksi en kiinnity Brotheruksen kuvaan yhtä voimakkaasti kuin tytön kuvaan. Tytön kuva saa minut muistamaan isäni kotipaikan, vaalean puutalon peltojen keskellä, pienen navetan ja suuren taivaan peltojen yllä.

Molemmat kuvaajat hakevat kuvaansa kauneutta vähäeleisesti. Kuvien sävyala on niin niukka, että kuvat voisivat melkein olla mustavalkoisia tai vain sinisellä sävytettyjä.

Tätä sävyttömyyttä olemme oppineet sietämään Suomessa. Lokakuu. Marraskuu. Joulukuu. Tammikuu. Ainakin. Ehkä tätäkin tulisi ikävä, jos asuisi ympäri vuoden auringon hehkuttamien loistavien värien maailmassa. Niukkojen ja melankolisten kuvien katseleminen on jollakin tavalla seesteistä: näissä maisemissa ei edes tarvitse yrittää olla pirteä ja tehokas, ei tarvitse yrittää mahdotonta.

7. MAISEMAN PEITTÄJÄT

Lasten valokuvien rinnastaminen valokuvataiteilijoiden töiden kanssa sai minut ajattelemaan lasten teoksia uudelta kannalta. Vaikka ajattelin, ettei taidekysymys liittyisi arvostukseen, huomasin kuitenkin arvostavani töitä enemmän, kun löysin niistä taideteosten piirteitä. Arvostukseni olisi varmasti kasvanut ilman vertailuakin. Se, että kuvalle antaa katsojana ja tulkitsijana aikaa, tuo kuvaan tiukan tunnesiteen. Tekeminen on tärkeää, mutta vielä tärkeämpää on jälkikäteen pohtiminen. Kun koulussa käytetään aikaa siihen, että otetaan valokuvia, täytyy varata aikaa myös kuvien pohdintaan. Katseleminen vaatii rauhaa.

Yhteisiä piirteitä löytyi paljon. Raporttiin valitsemani työt eivät olleet ainoita, joissa samankaltaisuutta esiintyi. Valinnan tein yksinkertaisesti sillä perusteella, että juuri nuo kuvaparit kiinnostivat minua eniten. Jo valittujen töiden kanssa samankaltaisia kuvia löytyi niin lasten kuin valokuvataiteilijoiden töistäkin; joissakin kuvapareissa molempiin vertailtaviin olisi löytynyt toinen vaihtoehto. Oli myös vaikuttavia lasten kuvia, jotka olisin halunnut mukaan, mutta en löytänyt niille paria.

Tutkimukseen sain ajatuksen havainnoistani, mutta heti kun olin tehnyt päätöksen tutkimuksen suunnasta, myös katselutapani muuttui. Aloin pohtia juuri yhtäläisyyksiä, ja mitä enemmän yhtäläisyyksiä pohdin, sitä enemmän niitä myös näin. Tämä sai epäilemään, että kuvista voi löytää oikeastaan mitä hyvänsä, mitä alkaa etsiä.

Silmiinpistävin asia vertailussa oli valokuvien melankolia. Koska lähdin liikkeelle lasten kuvista, osaltaan ilmiötä selittää kuvausajankohta. Vuoden pimeimpänä aikana hämäryys näkyy myös kuvissa.

Valokuvataiteilijoista vain yksi oli muualta kuin Suomesta. Näissä kuvissa näkyy suomalaisuus. Näkeekö jo tässä kulttuuriympäristössä kasvanut lapsi ympäristönsä juuri tietynlaisina valokuvina? Olisi mielenkiintoista tehdä sama projekti aivan toisenlaisessa ympäristössä, miettiä vertailuja uudelleen.

Suomalaisuus on valokuvataiteessa tavaramerkki, jonka maneeereita Suonpääkin (2011) on purkanut. Tämän vientituotteen juuret ovat suomalaisessa lapsuudessa, joka saa kuvaajan näkemään juuri sen, mitä hän näkee. Kaikki ympärillämme vaikuttaa siihen, miten näemme kuvan, ja miten rakennamme kuvan.

Taidetta tai ei, valokuva ei koskaan ole vain tekijänsä kuva. Kuva muuttuu aina näkijän ja tulkitsijan mukaan. Tässä tutkimuksessa kuvat eivät olleet esillä perinteisessä taidekontekstissa: näyttelyssä tai valokuvakirjassa. Silti valokuvataiteilijoiden kuvat tunnistin valokuvataiteeksi. Lasten valokuvat olisin voinut myös sijoittaa kuvataiteen kenttään, mutta ne eivät esiinny taiteen kontekstissa.

Yhteisiä elementtejä kuvissa oli paljon: aiheet, värit, kuvien rakenteet, mutta ennen kaikkea tunnelma. Etsin ja löysin kuvista Roland Barthesin punctumia: jotakin, joka erottaa valokuvan tavallisesta valokuvasta. Tämä punctum oli läsnä lähes kaikissa kuvissa jollakin, vaikeasti sanallisesti selitettävissä olevalla, tavalla. Punctum oli useimmiten kohde. Lapselle valokuva tarkoittaa usein samaa kuin kuvaamisen kohde, mikä nostaa ikonisuuden indeksisyyttä tärkeämpään asemaan.

Suonpään (2011) suomalaisen valokuvataiteen pohdinnoissa yksi maneerit oli peittäminen, mikä näkyi myös maisemakuvissa. Tähän työhön valitsemistani töistä suuri osa oli maisemakuvia Suomesta, ja monissa kuvissa näkyi tämä peittäminen. Lapsi ei oletettavasti tee peittämistä valokuvataiteen genreen päästäkseen, mutta tämä peittäminen kuvissa kuitenkin on. Voisi ajatella, ettei laskelmoitu peittäminen ole valokuvataiteilijankaan tavoite, vaan hän näkee maiseman, kertoo viestinsä tällä tavoin.

Tähän tutkimukseen valitsemani kuvat vaikuttavat ajattomilta. Maisemissa näkyy vain vähän ihmiskäden jälkiä, ja olisi vaikea arvata, milloin esimerkiksi rakennukset on kuvattu, jos asiaa ei tietäisi.

Lasten valokuvailmaisua on tutkittu niin vähän, että uusia näkökulmia ei ole vaikea löytää. Oma tutkimukseni on yksi silmäys 7 – 8 -vuotiaiden valokuvailmaisuun. Mukaan tutkimukseen tarvitaan monia ikäryhmiä, kuvaamisen tapoja ja tutkimisen tapoja. Oma lähestymistapani oli melko konservatiivinen, koska tutkittavana oli valokuva sinänsä. Tässä tutkimuksessa lapset katsoivat toistensa kuvia paperiversioina luokassa. Valokuvan käyttötapa on nykyisin useimmiten toisenlainen, sillä lapset jakavat kuvia toisilleen sähköisesti. Ehkä tällainen astetta vakavampi valokuvatyöskentely ansaitsee kuitenkin paikkansa koulussa.

Kun lapsi kuvaa itse, hän ymmärtää että kuvassa on aina kyse valinnoista. Puhuminen muiden kanssa omista kuvista auttaa havaitsemaan, että muut näkevät kuva eri tavoin kuin itse: viesti ei ole kaikille samanlainen. Se, että kyse on lasten omista kuvista, pitää kuvat kiinni

todellisuudessa. Kuva on tässä ja nyt, omassa elämässä samoin kuin sanoin kerrotut jutut kaverille.

Valokuvan tutkiminen on edelleen tärkeää, mutta kovassa nousussa lasten keskuudessa on liikkuva kuva. Lapset katselevat paljon vloggaajia eli liikkuvaa kuvaa käyttäviä bloggaajia. He myös jakavat sosiaalisessa mediassa entistä enemmän pieniä videopätkiä. Liikkuvan kuvan maailmasta löytyy myös innostavia tutkimuskohteita.

LAPSET YLLÄTTIVÄT

Tämä tutkimus osoitti ennen kaikkea sen, ettei lapsen osaamista kannata aliarvioida. Lapselle voi antaa tekemisen vapauden, ja hän nousee siivilleen. Opettajana olen ohjaaja, liikkeellelähettäjä, järjestelijä ja mahdollistaja. Oppimisen lapsi tekee itse.

Pienen yhdysluokan lapset keräsivät kuukauden aikana vaikuttavan kuvaston omasta elämästään. Tämän he tekivät kaiken muun oppimisen lisäksi, suureksi osaksi omalla ajallaan, pakottamatta ja innostuneesti. Löysin tutkimuksessani yhden vastauksen siihen, kuinka tasa-arvo toteutuu koulussa käytännössä. Vastaus on yllättävän yksinkertainen: minun täytyy opettajana vain uskaltaa päästää irti ja luottaa lapseen. Pääsin katsomaan kameran etsimen läpi lapsen silmin, ja se näkymä oli koskettava.

Tämä pro gradu -työ oli minulle henkilökohtainen synteesi kaikesta elämän varrella oppimastani. Pääpaino on kuitenkin uusimmassa koulutuksessani. Lopputyö alkoi muotoutua heti, kun aloitin luokanopettajaopinnot Tampereen yliopistossa.

Olen kirjoittanut raporttini subjektiivisesti ja kertonut siitä, kuinka tämä työ on syntynyt. Tämäntyyppisessä työssä tutkimuksen luotettavuus on kiinni tutkijasta, joten taustojen avaaminen on välttämätöntä. Omat kokemukseni vaikuttavat kokemukseeni kuvan katsojana. Olen kertonut kuvista siitä näkökulmasta, mihin vapaat assosiaatiot minut johdattivat. Intuition ja sattuman vuoksi tieteellinen työ muistutti taiteellista työtä.

Kuvan ja sanan yhdistäminen on ollut minulle aina luontevaa, samoin käytännön ja teorian yhdistäminen. Tutkimukseen minulla oli käytännönläheinen lähestymistapa. Itselleni tutkimus antoi työkalun sekä alkuopetukseen että valokuvauksen opettamiseen laajemmin. Tutkimuksen laajempaa merkitystä en osaa arvioida. Tällaisessa tutkimuksessa on aina kyse

juuri näistä tapauksista. En hakenut yleistettävyyttä, vaan yritin päästä käsiksi näihin muuttamiin tapauksiin. Tutkimukseen osallistunut luokka oli pieni, mutta aineistosta tuli kuitenkin laaja. Lapset kuvasivat paljon, ja kuvista löytyi paljon vertailukohteita valokuvataiteeseen.

Tässä projektissa pidin eniten kiireettömyydestä. Lapset saivat kuvata rauhassa itselleen tärkeitä asioita. Katselin itse kuvia pitkän aikaa, ennen kuin tutkimuksen suunta alkoi saada muodon. Perusasioiden äärelle kannattaa tämän kokemuksen mukaan pysähtyä. Tärkeintä ei ole tehdä mahdollisimman paljon, vaan antaa jokaiselle tehtävälle sen vaatima tila ja aika. Oppimiselle täytyy antaa rauha.

LÄHTEET

Barthes, Roland 1980. La chambre claire: note sur la photographie. Paris: Gallimard.

Cantell, Hannele, Rikkinen, Hannele & Tani, Sirpa 2007. Maailma minussa – minä maailmassa, Maantieteen didaktiikan käsikirja. Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitos: Studia Paedagogika.

Davison, Laura, Rudman, Paul D., Sharples, Mike & Thomas, Glyn V. 2003. Children as Photographers: An Analysis of Children's Photographic Behaviour and Intentions at Three Age Levels. Visual Communication, October 2003; vol. 2, 3: s. 303 - 330.

Dewey, John 2010. Taide kokemuksena. Tampere: Niin & näin.

Coffey, Amanda 2001. Education and social change. Buckingham: Open University.

Gadamer, Hans-Georg 2002. Ymmärtämisen kehästä. Filosofinen aikakauslehti niin & näin 3/2002. S. 66 – 69.

Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka Tampere: Vastapaino.

Huttunen, Maiju & Pynninen, Sini 2010. Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskouluopetuksessa, etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteetti-projekti. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.10.2013.

<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04273.pdf>

Hyvä medialukutaito; Suuntaviivat 2013 – 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Viitattu 22.10.2014.

Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, Julkaisuja 101.

Lehtoranta, Tiina & Lintunen Martti (toim.) 2013. Maailma jossa olen - Kaisaniemen ala-asteen katseita. Prometheus-kustannus.

Leiviskä, Anniina 2011. Gadamerilainen hermeneutiikka kasvatustutkimuksessa. Teoksessa Holma, Katariina & Mälkki, Kaisu (toim.) 2011. Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. S. 156 – 175.

Linna, Helena 2000. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Prosessikirjoittaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lukkarinen, Ville 1998. Taiteen tarina. Teoksessa Elovirta, Arja & Lukkarinen, Ville (toim.) 1998. Katseen rajat: Taidehistorian metodologiaa. Lahti: Palmenia. S. 15 – 56.

Merleau-Ponty, Maurice 2006. Silmä ja mieli. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.

Määttänen, Pentti 2012. Taide maailmassa: Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallituksen Perus- ja lisäopetuksen perusteluonnokset vuosiluokat 1-2. Viitattu 11.10.2014.

http://www.oph.fi/download/160360_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_1_2_19092014.pdf

Peirce, Charles S. 1966. Philip P. Wiener (toim.). Selected Writings – Values in a Universe of Chance. New York: Dover Publications Inc.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 15.10.2014.

20http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf04. Opetushallitus.

Pienimäki, Mari 2013. Valokuvien kriittinen tulkitseminen mediakasvatuksessa. Artikkelikäsivä Kasvatus 1/2013. S. 44 – 57.

Rajala, Antti 2010. Tutkiva ja osallistuva pedagogiikka. Teoksessa Oppimisen sillat. Kohti osallistuvia oppimisympäristöjä. 2010. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.

Saha, Larry 2001. The Sociology of Comparative Education. Demaine, J. (toim.) 2001. Sociology of Education Today. Basingstoke: Palgrave.

Seppä, Anita 2007. Kulttuurin kuvallistuminen. Technologisoitumisen seuraus vai teoreettinen ylilyönti. Teoksessa Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita 2007. Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Tampere: Gaudeamus Helsinki University Press. S. 14 – 35.

Seppä, Anita 2012. Kuvien tulkinta. Tampere: Gaudeamus Helsinki University Press.

Seppänen, Janne 2014. Levoton valokuva. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, Janne 2014. Valokuva, materiaalisuus, representaatio. Artikkelit Media & viestintä 37/2014: 2. S. 4–21.

Seppänen, Janne 2005. Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.

Setälä, Päivi 2012. Lapsi kuvan takana: Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. Helsinki: Musta Taide, Aalto-yliopisto, Porin taidemuseo, Suomen valokuvataiteen museo.

Sintonen, Sara 2012. Susitunti: Kohti digitaalisia lukutaitoja. Tampere: Finn Lectura.

Suonpää, Juha 2011. Valokuva on in. Helsinki: Maahenki.

Suoranta, Juha. 2005. Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka. Johdanto suomenkieliseen teokseen Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka Tampere: Vastapaino.

Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Viitattu 22.10.2014.

Valokuvaajan uusi tekijänoikeusopas 2006. Helsinki: Finnfoto, Musta taide. Viitattu 24.10.2014

http://www.finnfoto.fi/files/2007/12/valokuvaajan_tekijanoikeusopas.pdf

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. Viitattu 22.10.2014.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Varto, Juha 2001. Kauneuden taito: Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampere University Press.

Varto, Juha. 2006. Seuraava askel – nykyaikaisen taiteen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen, Mirja, Laitinen Sirkka & Rastas, Marja (toim.) 2006. Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like. S. 149 - 157.

TEKIJÄNOIKEUDET

Olen käyttänyt tässä työssä useita kuvasitaatteja, koska ne ovat olleet välttämättömiä tutkimukseni kannalta. Kuvista kirjoittaminen ilman kuvia on mahdotonta. Kaikkea ei voi ikinä kuvailla sanoin; jos voisi, ei kuvia tarvittaisi. Tutkimuksen lukijan on hyvä nähdä kuvarinnastukset omin silmin ja tehdä omia havaintojaan kuvien välisistä yhteyksistä.

Tieteellisessä esityksessä saa käyttää kuvasitaatteja myös julkaistuista valokuvateoksista, mutta tekstin tulee tässä esityksessä olla pääasia. Valokuvateosten täytyy olla tekstiin liittyviä, ja teosten täytyy valaista ja selventää tekstiä. Tekijä tai valokuvaaja ei tällöin ole oikeutettu korvaukseen. (Valokuvaajan uusi tekijänoikeusopas 2006, 16.)