

Näin Meilläpäin

Taideperustainen toimintatutkimus osallistamisesta
kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen

Minna Aurala
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Kevät 2025

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Näin Meilläpäin. Taideperustainen toimintatutkimus osallistamisesta kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen

Tekijä: Minna Aurala

Koulutusala: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 95 + 5 liitettä

Vuosi: Kevät 2025

Tiivistelmä

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani osallistamisen ilmenemismuotoja Näin Meilläpäin -valokuvaprojektissa. Projekti on toteutettu osana OpenDigiTaito -hanketta, jonka tavoitteena on opettajankouluttajien digipedagogisten taitojen kehittäminen. Tutkimustehtäväni on taideperustaisen toiminnan kehittäminen, jossa peruskoululaisia osallistetaan kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen. Tutkimukseni menetelmällisenä lähestymistapana käytän taideperustaista toimintatutkimusta. Aineisoni muodostuu toiminnan kirjallisista ja kuvallisista dokumenteista, sekä havainnoista, joita keräsin tutkimuspäiväkirjaani. Analysoin erityisesti opetuksen suunnittelua ja toteutusta käyttäen tukenani osallistajilta ja osallistujilta kerättyä palautetta.

Tutkimukseni osoittaa, että taideperustainen toiminta, kuten valokuvaus tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen osallistavan toiminnan toteutukselle. Valokuva näyttäytyi osallistavana ja oppilaille merkityksellisenä kertomisen, sekä kuulluksi tulemisen välineenä. Tutkimuksessani käy ilmi, että jaetut tavoitteet ovat ehtona osallistavan toiminnan onnistumiselle. Tavoitteiden ja toiminnan muodostamiseen tarvitaan ennakoivaa viestintää ja selkeää roolien jakamista. Tutkimuksessani korostuu opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde. Osallistaja eli opettaja näyttäytyy vallankäyttäjänä, joka haastaa tai edesauttaa osallistavan toiminnan toteutusta. Edistäessään osallistamista opettaja huolehtii oppilaille tarvittavat tiedot ja taidot, sekä tarjoaa mahdollisuuden itsenäiselle vallankäytölle taiteellisen tekemisen parissa.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, taideperustainen toimintatutkimus, osallistaminen, kulttuuriperintö, valokuvaus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Näin Meilläpäin. Taideperustainen toimintatutkimus osallistamisesta kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen

Author: Minna Aurala

Degree programme: Art education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 95 + 5 attachments

Year: Spring 2025

Abstract

In my master's thesis, I examine the manifestations of participation in the photography project Näin Meilläpäin. The project was carried out as part of the OpenDigiTaito initiative, which aims to develop the digital pedagogical skills of teacher educators. My research task is to develop art-based activities that participate primary school students in the production and documentation of cultural heritage. The research method I use is arts-based action research. My data consists of written and visual documents from the project, as well as observations that I recorded in my research diary. I analyze the planning and implementation of teaching. I also use feedback collected at the end of the project to support my analysis.

My research shows that arts-based activities, such as photography, offer diverse opportunities for implementing participatory practices in the production and documentation of cultural heritage. Photography emerged as a participatory and meaningful tool for students to express themselves and be heard. The study highlights that shared goals are a prerequisite for successful participatory activities. The formation of these goals and activities requires proactive communication and clear distribution of roles. My research also emphasizes the power dynamics between teachers and students. The teacher appears as an authority figure who can either challenge or support the implementation of participatory activities. In promoting participation, the teacher provides students with the necessary knowledge and skills while enabling independent decision-making through artistic creation.

Keywords: Visual arts education, arts-based action research, participation, cultural heritage, photography

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
1.1 Lähtökohdat ja tutkimustehtävä	1
1.2 Tutkimuksen konteksti	5
2. Osallistamisen, kulttuuriperinnön ja valokuvauksen rajapinnat.....	9
2.1 Teoreettisen viitekehyyksen esittely.....	9
2.2 Osallistamisen periaatteet ja ympäristöt.....	9
2.2.1 Johdatus osallistamiseen	9
2.2.2 Kouluyhteisö osallistajana.....	11
2.2.3 Osallistujana asuinympäristössä.....	16
2.3 Kulttuuriperintö: lasten oikeudet ja taiteen taltioiminen.....	18
2.4 Valokuvataide: tarinoita eletystä elämästä.....	23
3. Tutkimuksen metodologiset valinnat	28
3.1 Taideperustainen tutkimus.....	28
3.2 Taideperustainen toimintatutkimus	29
3.3 Eettiset periaatteet ja tutkijan vastuu.....	31
3.4 Aineistonkeruu taideperustaisessa toimintatutkimuksessa	32
3.5 Aineiston analysoinnin prosessi	33
3.6 toiminnan kuvaus ja tulosten esittäminen	35
4. Toiminnan lähtökohtien analysointi Näin Meilläpäin -projektissa.....	37
4.1 Toiminnan suunnittelu.....	37
4.1.1 Kokemus osana lasten oppimista	38
4.1.2 Valokuvausopetus ja työpajat	41
4.1.3 Kuvatekstien kirjoittaminen ja seppo.io-peli.....	46
5. Toiminnan etenemisen analysointi	49
5.1 Ensimmäiset vierailukerrat: valokuvausopetus ja työpajat	49
5.2 Toiset vierailukerrat: tekstien kirjoittaminen ja Seppo.io -peli	61
5.3 Yhdessä teosten äärellä: näyttelyt ja kirjan julkistamistilaisuudet	70
6. Yhteenveto	76
6.1 Osallistavan toiminnan rakennuspalikat: kohti jaettuja tavoitteita.....	76
6.2 Oppilaan kohtaava opettaja: osallistaja vallankäyttäjänä.....	78
7. Johtopäätökset ja kehitysehdotukset	81
7.1 Johtopäätökset osallistavan toiminnan mahdollisuuksista	81
7.2 Kehitysideat osallistavalle toiminnalle.....	83
8. Pohdinta.....	85
Lähteet.....	88
Liitteet	96

1. Johdanto

1.1 Lähtökohdat ja tutkimustehtävä

Pro gradu tutkimukseni rakentui yhteydessä Näin Meilläpäin -projektin toimintaa. Liityin osaksi projektia kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti kurssilla, joka kuuluu Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintoihin. Kurssin alussa projektikoordinaattori Mari Parpala esitteli projektin sisältöjä päämäärätietoisesti. Projektin suunnittelu oli jo pitkällä ja tiedossa oli siihen kuuluvat yhteistyötahot, projektin aihe, sekä mahdolliset tehtäväkokonaisuudet, joita lähtisimme toteuttamaan. Ilmaisin haluni pro gradu -tutkielman toteuttamiselle tämän projektin yhteydessä jo esittelytilaisuudessa. Lopulta minun lisäksi projektiin osallistui kuvataidekasvatuksen opiskelijat Jenna Hepoaho ja Mira Kempainen, joiden kanssa muodostimme työryhmän. Projektin ohjaavana opettajana toimi yliopiston lehtori Annamari Manninen. Parpala ja Manninen ohjasivat meitä projektin suunnittelussa ja toiminnassa.

Näin Meilläpäin -projekti oli kotiseutuaiheinen valokuvaprojekti. Parpalan esityksessä kävi ilmi, että projektin tarkoituksena oli tutustuttaa peruskoululaisia valokuvauksen valokuvausopetuksen ja erilaisten työpajojen kautta. Kotiseutuun ja kotiseututyöhön lapsia tuli perehdyttämään kirjaston henkilökunta. Tarkoituksena oli ohjata lapsia kuvaamaan omalta kotiseudultaan heille tärkeitä kohteita. Lopuksi näistä kuvista tehtiin valokuvakirja. Tälle projektille oli kirjattu keskeisiksi kysymyksiksi seuraavat: millainen on kotiseutusi, mikä siellä on sinulle tärkeää, millaisia erityispiirteitä siellä on, mitä haluaisit kertoa siitä muille? Projektiin osallistui Tervolan kunnasta Tervolan Kaisajoen koulu (3–4 lk.) ja Simon kunnasta Simon koulu (5–6 lk.). Yhtenä tavoitteena oli rakentaa kommunikaatiota näiden koulujen oppilaiden välille vaihtelevien digitaalisten menetelmien kautta. Minua kiinnosti projektissa se, miten peruskoululaiset kuvaavat omaa elinympäristöään valokuvauksen keinoin ja millaisia merkityksiä he liittävät omiin ympäristöihinsä.

Kiinnostukseni aiheeseen kumpusi halusta kehittää osallistavaa taideperustaista toimintaa. Tutkimustehtäväkseni määrittyi täten taideperustaisen toiminnan kehittäminen, jossa peruskoululaisia osallistetaan kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen. Tutkimuskysymykseni on muotoiltu seuraavanlaisesti: millaisena peruskoululaisten

osallistaminen kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen näyttäytyy Näin Meilläpäin -projektissa?

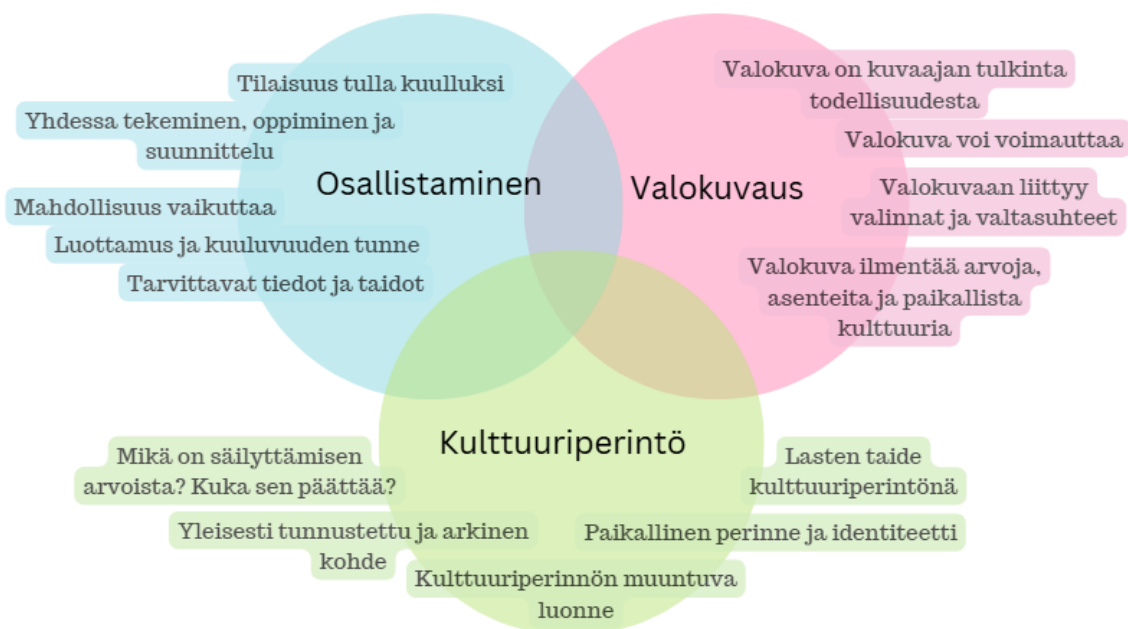
Osallistamisen käsite on tutkimukseni keskiössä. Ymmärrän osallistamisen käsitteen keskeiseksi osaksi kasvatustiedettä, jossa pyritään luomaan mahdollisuuksia osallistumiselle. Opetushallitus (2014) kirjaa, että yhtenäisen toimintakulttuurin tavoittelu, liittyy keskeisesti opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Opetushallitus kertoo, että koulun toimintakulttuurissa opettaja toimii oppilaille mallina esittäen erilaisia rooleja, arvoja ja tapoja. Opetushallituksen mukaan toimintakulttuuria pyritään kehittämään niin, että se tukee vuorovaikutusta, luottamusta, arvostusta, avoimuutta ja osallistumista yhteisössä (Opetushallitus, 2014, s. 26). Tutkimuksessani osallistuminen ei tarkoita pelkästään yksilön aktiivista toimintaa, vaan myös yhteisön rakentamista (Lehto, 2000; Vesikansa, 2002; Backlund ym., 2002; Sohlman, 2008). Osallistamisen käsitteen avulla pystyn tutkimuksessani hahmottamaan tapoja, joilla oppilaat pääsevät mukaan vaikuttamisen prosesseihin koulukontekstissa tapahtuvassa taidetoiminnassa. Vaikka osallistamista on tutkittu runsaasti (ks. esim. Arnstein, 1969; Hart, 1992; Shier, 2001; Freire, 1970), niin näen että yhteys taidekasvatukseen ja kulttuuriperintöön voi tuoda siihen uusia näkökulmia. Tutkimuksessani nojaan etenkin Hartin (1992), Vesikansan (2002), Bäcklundin ym. (2002), Sassin (2002), Nivalan ja Ryytäsen (2013, 2019), sekä THL:n (2023) käsityksiin ja määritelmiin osallistamisesta.

Kulttuuriperinnön käsittely kytkeytyy tutkimuksessani oppilaiden tekemiin merkityksenantoihin heidän elinympäristöistään, jotka yhdistän identiteettiin, yhteisöllisyyteen ja kriittiseen ajatteluun. Kulttuuriperintö pitää sisällään aineellisen ja aineettoman kulttuurin (Tuomi-Nikula ym., 2013a, 2013b), kuten muistomerkit, historialliset rakennukset, tavat ja perinteet. Kulttuuriperintö sitoutuu yhteisön identiteettiin (Tuomi-Nikula ym., 2013a, 2013b) toimien yhteisenä muistina. Samalla se on kuitenkin elävä ja jatkuvasti muuttuva ilmiö. Korostan tutkimuksessani kulttuuriperinnön ymmärtämisessä lasten taidetta (Venäläinen, 2019a, 2019b), lastenkulttuuria (Pääjoki, 2007) ja kulttuuriperinnön muuntuva luonnetta (Gadamer, 1986; Siivonen, 2013; Tuomi-Nikula ym., 2013a, 2013b). Liitän kulttuuriperinnön prosesseihin teknologian kehityksen, jonka yhteydessä visuaalista kulttuuria muodostetaan.

Erilaiset digitaaliset ja taiteelliset lähestymistavat toimivat tutkimuksessani väylinä osallistamiseen. Näistä merkittävin on valokuvaaminen, joka mahdollistaa

kulttuuriperintöön liittyvien näkemysten ilmaisun visuaalisessa muodossa. Valokuvat toimivat tunteiden herättäjinä, sekä yhteyksien ja tarinoiden luojina (Hentinen, 2009; Hietaharju, 2010). Valokuvalla voi olla voimaannuttava ja identiteettiä rakentava rooli (Savolainen, 2009), mikä tekee siitä kiinnostavan lähestymistavan osallistamiseen. Esittelen valokuvaamiseen liittyvää teoriaa ja ajatuksia etenkin (Seppänen, 2005; Hentinen, 2009; Savolainen, 2009; Hietaharju, 2010) näkemysten kautta. Tutkimukseni kiinnittää huomiota siihen, miten valokuvaaminen toimii osallistamisen välineenä kouluympäristössä lasten kanssa.

KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ



Kuvio 1. Keskeiset käsitteet tutkimustehtävän avulla rajattuna. Kuvio: Minna Aurala, 2025.

Tutkielmani etenee tutkimusaiheen taustoista eli teoriasta kohti toiminnan kuvausta, analyysiä, yhteenvetoa, johtopäätöksiä ja kehitysehdotuksia, sekä lopullista pohdintaa. Teorialuvussa selvitän tutkimukselleni keskeisiä käsitteitä: osallistamista, kulttuuriperintöä ja valokuvaamista. Johdattelen lukijan osallistamisen pariin siihen liittyvien muiden käsitteiden kautta, jotka auttavat ymmärtämään osallistamisen roolia tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen keskistyn osallistamisen kasvatuksellisiin merkityksiin koulu- ja asuinympäristössä. Kulttuuriperinnön käsitteen määrittelyssä painotan lasten oikeuksia

taiteellisen työskentelyn parissa. Viimeiseksi perehdyn valokuvaan dokumentaation, ilmaisun ja voimaantumisen välineenä. Metodologisissa valinnoissa esittelen tutkimusmenetelmäni eli taideperustaisen toimintatutkimuksen. Avaan tutkimukseni aineiston keruuseen ja analyysiin liittyvää prosessia. Pohdin myös omaa rooliani, sekä tutkimuksen eettisiä puolia.

Seuraavaksi siirryn toiminnan kuvailuun ja analyysiin. Aloitan toiminnan lähtökohtien ja suunnittelun selventämisellä. Tämän jälkeen kuvailen analyttisellä otteella tutkimuksen toiminnallista osuutta, joka rakentuu useista vierailukerroista Simon ja Tervolan kouluissa. Yhteenvedossa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisiä löydöksiä ja tuoden esille millaisena osallistaminen näyttäytyi, miten kulttuuriperintö ilmeni tässä prosessissa ja millainen rooli valokuvaamisella oli. Johtopäätöksissä ja kehittämissuhteissa esittelen tutkimuskysymykseni kannalta keskeisimpiä havaintoja ja näihin liittyviä erilaisia kehittämissuhteita. Pohdinnassa arvioin tutkimukseni luotettavuutta, merkityksellisyyttä ja tuon esille mahdollisia suuntia, joiden kautta aihetta voisi tutkia lisää.



Kuvio 2. Pohdintaa tutkimuksessa toteutetun intervention tärkeydestä. Kuvio on alun perin laadittu helpottamaan tutkimuskysymyksen muodostamista. Kuvio: Minna Aurala, 2024.

1.2 Tutkimuksen konteksti

Jokela ja kollegat (2005) nostavat esiin koulu- ja päiväkotiyhteisöt esimerkkeinä yhteisöryhmistä. Heidän mukaansa yhteisön koko voi vaihdella vapaasti ja täten yhteisö voi muodostua vaikkapa kokonaisesta kylästä (Jokela ym., 2005, 2.2). Tässä tutkimuksessa yhteisön voidaan katsoa muodostuvan Kaisajoen ja Simon kouluista, mutta myös laajemmin katsoen Tervolan ja Simon kunnista. Hiltusen (2009) mukaan taiteen avulla yhteisö voi ilmaista ja jakaa teemoja, jotka ovat tärkeitä sekä yksilölle että ympäristölle. Hän kertoo, että taiteen kautta yhteisö voi myös tulla tietoiseksi syrjityistä tai huomiotta jääneistä tilanteista tai ryhmistä. Taidetoiminta ottaa Hiltusen mukaan huomioon sosiokulttuuriset ulottuvuudet, mahdollistaen niiden muuntumisen taiteellisen prosessin aikana ja samalla vaikuttaen tulevaisuuteen (Hiltunen, 2009, s. 3). Tutkimukseni pyrkii vahvistamaan kouluyhteisöjen yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tutkimalla osallistavaa toimintaa.

Simo ja Tervola ovat molemmat pieniä paikkakuntia. Tervola on kunta, joka sijaitsee Lapin maakunnan lounaisosissa ja Simon kunta sijaitsee Pohjois-Pohjanmaan maakunnan rajalla nelostiellä Perämeren rannikolla. Jokela (2019) kertoo, että pohjoinen ympäristö on muutoksen alla ja tämän kumulatiiviset vaikutukset luontoon, talouteen ja toimeentuloon ovat suoraan nähtävissä pohjoisessa asuvien ihmisten hyvinvoinnissa, sosiaalisessa elämässä ja kulttuurissa. Hän sanoo, että pohjoisessa asuvia nuoria lähetetään kouluttautumaan etelään tai muihin suurempiin kaupunkeihin, mikä on johtanut sosiaalisten rakenteiden hiipumiseen pienissä kylissä ja kaupungeissa. Jokela lisää, että vaikutukset ilmenevät nuorisotyöttömyytenä, väestön ikääntymisenä, kulttuuritoiminnan vähenemisenä ja psykososiaalisina ongelmina, jotka liittyvät kulttuuri-identiteetin menettämiseen (Jokela, 2019, s. 601–602). Tutkimukseni tavoitteena on kehittämään toimintaa, joka vastaa osaltaan etenkin edellä mainittuihin sosiaalisiin ja kulttuurillisiin haasteisiin.

Näin Meilläpäin -projekti oli osana laajempaa OpenDigiTaito hanketta. Oulun yliopiston (n.d.) verkkosivuilla kirjataan, että kyseessä on hanke, jossa kehitetään digipedagogista osaamista ja toimintaa. Sivustolla kerrotaan, että tämän hankkeen rahoittajana toimii Opetus- ja kulttuuriministeriö. Sivustolta käy ilmi, että yhteistyötahoina hankkeessa toimii Oulun yliopisto/Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto/Taiteiden tiedekunta ja Itä-Suomen yliopisto (Oulun Yliopisto n.d.). Projektin yksi tavoite oli liittää digipedagoginen osaaminen ja oppiminen osaksi arkipäivää. Digivision (n.d.) mukaan digitalisaation myötä

digipedagogisten taitojen kehittäminen on tärkeää, sillä hyvät digitaidot antavat mahdollisuuden luoda opetettavasta asiasta helposti saavutettavaa. Lisäksi Digivisio pohtii, että opettajan digipedagogiset taidot kannustavat aktiiviseen oppimiseen ja vaikuttavat opiskelija- ja oppimiskokemukseen (Digivisio n.d.).

Lasten ympäristöihin voidaan lisätä etenevissä määrin media ja virtuaalisten maailmojen suuri kirjo (Pääjoki, 2007, s. 290). Näin meilläpäin projektissa digipedagoginen osaaminen tuli esille valokuvausopetuksessa ja Seppo.io pelialustalle luoduissa peleissä. Projektin eri vaiheissa digitaitoja haluttiin käyttää luomaan yhteyksiä kuntien välille, jotka eivät aikaisemmin olleet tehneet tämänkaltaista yhteistyötä toistensa kanssa. Pääjoki (2007) tukee tätä tavoitetta kertoen, että taiteellisen toiminnan kautta voi parhaassa tapauksessa luoda kohtaamisen tiloja, joissa kulttuurisia paikkoja tutkaillaan ja jaetaan yhdessä (Pääjoki, 2007, s.294). Tutkimus ja projekti näyttäytyi merkityksellisenä kuvataideopetuksen kehittämisen kannalta. Sen avulla pystyisimme kehittämään kuvataidekasvatuksen digipedagogisia mahdollisuuksia ja hyödyntämään erilaista opetusta digitaalisissa ympäristöissä perinteisen rinnalla.



Kuvio 3. Näin Meilläpäin -projektiin osallistuvat yhteistyötahot ja niiden kuvaukset. Kuvio: Minna Aurala, 2023.

Tieto- ja viestintäteknologioiden vakiintuneen käytön johdosta kuuluvuuden kokemukset ja kansalaisten osallistuminen toimintaan tapahtuu usein verkossa (Sassi, 2002, s. 61). Kosola ja kollegat (2019) kertovat, että melkein jokaiselta lapselta ja nuorelta löytyy älylaite, jonka avulla he ovat yhteydessä ympäröivään maailmaan paikasta ja kellonajasta riippumatta. Heidän mukaansa onkin tärkeää pohtia millainen kasvatus tukee lasten ja nuorten kehitystä niissä digitaalisissa ympäristöissä, joissa he viettävät aikaa (Kosola ym., 2019, s. 5). Tutkimukseni ei kohdennu yksinomaan digipedagogiikkaan, joka oli yksi osa projektia. Tunnistan sen merkitykselliseksi osaksi toimintaa, mutta lähestyn projektissa ilmeneviä osallistamisen välineitä ja tapoja kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksessani tarkastelen miten projektin toiminta tukee oppilaita yhteyksien luomiseen omissa elinympäristöissään taiteellisen toiminnan kautta. Kyse on siis yhteisöllisestä taidekasvatuksesta. Hiltusen (2009) mukaan osallistuminen yhteisölliseen taidekasvatukseen voi johtaa yhteisöjen muodostumiseen, joissa kehitytään jatkuvan dialogin kautta, josta jäsenet kerryttävät tietoa omasta ympäristöstään, sekä paikastaan yhteisössä. Hänen mukaansa taiteellisen toiminnan kautta tapahtuva oppiminen edistää yhteisöjen toimintaa ja toimii voimaannuttavana tekijänä (Hiltunen, 2009, s. 4).

Valokuvakirja ja fyysiset valokuvanäyttelyt haluttiin luoda kannustamalla oppilaita kommentoimaan yhteistä kotiseutuaihetta omaäänisesti valokuvien ja tekstien kautta. Yhdessä näistä kuvista haluttiin luoda kokonaiskuva paikkakunnista. Representaatio käsite tarjoaa välineen, jonka kautta voidaan pohtia miten todellisuutta rakennetaan ja esitetään, sekä kenen näkökulmasta tämä tapahtuu (Seppänen, 2005, s. 77). Seppänen (2005) sanoo, että valokuvat ovat visuaalisia esityksiä, jotka voidaan mieltää representaatioina. Hän selvittää, että tästä näkökulmasta käsin tarkasteltuna valokuvat tulee nähdä osana kulttuurisia yhteyksiä ja vuorovaikutusjärjestelmiä (Seppänen, 2005, s. 85–86). Tämän tutkimuksen perusta rakentui ymmärrykselle siitä, että opettajat tarjoavat oppilaille työkaluja oman elinympäristönsä tarkasteluun ja siihen, miten oppilaat voivat omilla teoillaan ja valinnoillaan vaikuttaa sen kuvalliseen esittämiseen eli representaatioiden luomiseen.

Kulttuuriperintöprosesseilla tarkoitetaan yksilöiden, yhteisöjen ja instituutioiden osallistumista erilaisten valintojen tekemiseen, jossa määritellään yhteisesti merkityksellisiä historiallisia kohteita, joista halutaan pitää huolta ja joita halutaan säilyttää, sekä tuottaa tietoisesti osaksi kulttuuriperintöä (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 13). Tuomi-Nikula (2013a) ja kollegat sanovat, että kulttuuriperintöprosessit pitävät sisällään neuvotteluja

kompromisseja ja erilaisten näkökulmien vuoropuheluita. Heidän mukaansa näissä prosesseissa tutkijan rooli liittyy kulttuuriperintöä koskevaan keskusteluun osallistumiseen (Tuomi-Nikula ym., 2013a, s. 9). Tutkimukseni osallistuu kulttuuriperintöä koskevaan keskusteluun pohtimalla etenkin lasten oikeuksia ja valtaa kulttuuriperintöprosesseissa. Tutkimuksessa kuntalaiset eli opettajat ja oppilaat osallistuivat kulttuuriperintöprosesseihin valokuvauksen ja valokuvakirjan kautta. He pääsivät määrittelemään mitkä paikat ja ilmiöt ovat heidän elinympäristöissään merkityksellisiä.

Smidt (2013) kertoo, että monesti länsimaissa lapset pidetään erillään aikuisten vastuualueista eivätkä he tämän vuoksi pääse osallisiksi toimintaan, jotka antavat ihmiselle sosiaalista statusta yhteisöissä (Smidt, 2013, s. 87). Tutkimuksessani kulttuuriperintöä ei tarkasteltu ainoastaan ulkopuolelta käsin, vaan oppilaat toimivat sen tuottajina ja tallentajina, jonka myötä voidaan katsoa, että he pääsivät osallistumaan kotiseututyöhön. Pääjoki kiteyttää tutkimukseni aiheita ja pyrkimyksiä sanoen:

”Taiteellinen toiminta on yksi mahdollisuus yhteisen kohtaamispaikan rakentamiseen. Taiteen keinoin voidaan tutkia kokemusten ja niiden synnyttämien tarinoiden moninaisuutta ilman, että tarvitsisi lähteä siitä lähtökohdasta, että aikuinen tietää paremmin kuin lapsi.” (Pääjoki, 2007 s. 290)

2. Osallistamisen, kulttuuriperinnön ja valokuvauksen rajapinnat

2.1 Teoreettisen viitekehyksen esittely

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia. Ensimmäiseksi pohdin osallistamista selvittämällä siihen liittyviä muita käsitteitä. Tämän jälkeen muodostan kuvaa siitä millaisena osallistajana kouluyhteisö näyttäytyy, pohtien etenkin lapsuutta, sekä opettajan ja oppilaan suhdetta. Seuraavaksi tuon esille esimerkkejä siitä millaista osallistuminen asuinympäristössä voi olla. Toiseksi syvennyn kulttuuriperinnön käsitteeseen tarkastellen sitä lasten oikeuksien näkökulmasta. Viimeiseksi käsittelen valokuvaamista osallistamisen välineenä painottaen valokuvaamisen tarinallista ulottuvuutta. Teoreettinen viitekehys tukee tutkimuksen metodologisia valintoja, joita selvennän seuraavassa luvussa, sekä auttaa ymmärtämään tutkimuksen toiminnallisen osuuden sisältöjä.

2.2 Osallistamisen periaatteet ja ympäristöt

2.2.1 Johdatus osallistamiseen

Osallistamisen käsite on saanut paljon huomiota niin käytännön toiminnan kuin tutkimuksenkin parissa. Osallistamista voi tapahtua monissa eri konteksteissa, kuten hallinnossa, terveydenhuollossa, kaupunkisuunnittelussa, kehitystyössä ja koulutuksessa. Tutkimuksessani osallistamista tarkastellaan kasvatustieteiden ja etenkin taidekasvatuksen näkökulmasta. Ennen kuin tarkastelen osallistamisen eri muotoja ja sen toteutusta käytännössä, on tärkeää ymmärtää mitä osallistamisella tarkalleen tarkoitetaan ja miten se eroaa siihen kytkeytyvistä käsitteistä, kuten toimijuudesta, kuulumisesta ja osallisuudesta.

Nivala ja Ryyänen (2019) määrittelevät, että *toimijuudella* tarkoitetaan kykyä tehdä valintoja ja mahdollisuutta toteuttaa näitä valintoja omassa elinympäristössä. Heidän mukaansa suuri osa näistä valinnoista ja toimista toteutetaan sosiaalisissa suhteissa ja yhteisöissä (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 95). *Autonomian* käsite on Nivalan ja Ryyänen (2019) mukaan oleellinen osa toimijuutta sillä se kuvaa ihmisen valmiuksia itsenäisyyteen ja vapauteen, sekä yhteiskunnan mahdollistamia vapauksia ja sen asettamia esteitä. He selventävät, että valmiuksilla tarkoitetaan esimerkiksi kykyä ymmärtää omia oikeuksia ja yhteiskunnallisia rakenteita (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 100). Tutkimuksessani toimijuus

tulee näkyväksi oppilaiden mahdollisuuksissa tehdä valintoja valokuvausopetuksen parissa. Biesta & Tedder (2007) kertovat, että ekologisen toimijuuskäsityksen mukaan toimintaa määrittävät yksilön tavoitteiden ja kykyjen lisäksi ympäristön resurssit kuten toiminnalle asetetut raamit, sosiaaliset, kulttuurilliset ja taloudelliset voimavarat (Biesta & Tedder, 2007). Ekologinen toimijuuskäsitys auttaa tutkimuksessani hahmottamaan sitä, miten ympäristöjen, kuten kuntien ja koulujen tarjoamat resurssit vaikuttavat osallistavan toiminnan toteutukseen.

Osallisuutta voidaan tarkastella monista eri näkökulmista ja käsitteeseen liittyy usein keskustelut yhteisöllisestä vallankäytöstä, poliittisista järjestelmistä ja asiantuntijuudesta, joka oikeuttaa henkilön päätösten tekoon (Bäcklund ym., 2002 s. 7). Nivala ja Ryynänen (2019) lähestyvät osallisuutta sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. He kertovat, että suomenkieliselle osallisuuden käsitteelle ei ole suoraa englanninkielistä vastinetta, vaan sitä kuvataan sanoilla *participation* eli osallistuminen ja *belonging* eli kuuluminen (Nivala & Ryynänen, 2019, s. 140–142). Yhdistän kuulumiseen samaistuminen käsitteen. Helkama ym. (2015) kertovat, että samaistuminen yhteisöön tai ryhmään nostattaa tunteita ryhmää koskevia tapahtumia kohtaan, jolloin ne koetaan omina. He jatkavat, että tällöin niiden herättämät positiiviset tai negatiiviset tunne-elämykset tuntuvat samalta, kun mitä jos tapahtuma olisi koskenut itseä (Helkama ym., 2015, s. 115). Sassin (2002) mukaan kuulumiseen liittyvää ymmärrystä itsestä voidaan nimetä kulttuuri-identiteetiksi. Hän kertoo, että sen muotoutuminen on alati jatkuva prosessi, jolle on oleellista samaistuminen, torjuminen, ryhmän kyky itseilmaisuuksiin, ja kuulluksi tuleminen (Sassi, 2002, s. 65).

Osallisuus on suuri voimavara yksilölle, mutta sillä on myös positiivinen vaikutus muihin ihmisiin. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL, 2023) toteaa, että ihminen, jolla on vahva osallisuuden kokemus, tekee sellaisia valintoja, jotka tukevat hänen hyvinvointiaan. He lisäävät, että osallisuuden kokemus lisää yhteisöllisyyttä, joka näyttäytyy esimerkiksi hyvän jakamisena ja palveluiden kehittämiseen osallistumisena. THL kertoo, että osallisuuden kokemus lisää turvallisuuden tunnetta arkeen siten, että ihmisten käytös on kunnioittavaa muita kohtaan. THL:n mukaan kokemus osallisuudesta parantaa paikallista ilmapiiriä, kun ihmiset kohtaavat vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa, joissa he tulevat kuulluksi (THL, 2023, s. 14).

Nivala ja Ryynänen (2019) kertovat, että osallisuus perustuu merkityksellisille ihmissuhteille, joissa yhteenkuuluvuuden tunne voi kehittyä. He määrittelevät, että

osallistumisella tarkoitetaan läsnä olevaa toimintaa näissä suhteissa (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 138). Bäcklund (2002) lähestyy osallisuutta poliittisesta tulokulmasta kertoen, että käsitteellä tarkoitetaan lisäksi yhteisöille ominaisia poliittisia toimintatapoja, joihin liitytään. Hän määrittää, että osallistumisen käsite keskittyy oikeuksiin, sekä velvollisuuksiin, joita kansalaisilla on suhteessa itseä ja läheisiä koskeviin päätöksentekoihin (Bäcklund ym., 2002, s. 7–9).

THL:n (2023) mukaan *osallistaminen* sisältyy osallisuuden edistämiseen, mutta ne eivät tarkoita samaa asiaa. He selventävät, että osallisuuden edistäminen on luonteeltaan laaja-alaisempaa ja sillä pyritään luomaan omaehtoisia kohtaamisia ja niihin liittyvää toimintaa, sekä kokemuksia osallisuudesta (THL, 2023, s. 14). THL:n (2023) mukaan osallistaminen tarkoittaa toimijan pyrkimystä ottaa ihmisiä mukaan kehittämis- ja vaikuttamisprosesseihin. THL kertoo, että osallistajan tulisi panostaa myös sellaisten ihmisten mukaan ottamiseen, jotka eivät yleensä tule nähdä tai pääse ääneen. He jatkavat, että osallistujien omille ideoille tulee antaa arvostusta ja ottaa huomioon osallistujien moninaiset tarpeet, joiden mukaan järjestelyjä voidaan kohdentaa. THL täsmentää, että toiminnan tarkoituksen tulisi olla selvillä kaikille (THL, 2023, s. 96–98).

Nivala ja Ryyänen (2013) toteavat, että osallisuus ei voi toteutua kaikenlaisissa yhteisöissä. Heidän mukaansa osallisuuden toteutumiseksi ihmisen tulee olla samanaikaisesti osa yhteisöä, toimia tässä yhteisössä ja kokea kuuluvansa yhteisöön (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26). THL (2023) painottaa, että osallisuuden tukeminen ei voi olla yksilön vastuulla, sillä osallisuus muodostuu yhteydessä yhteiskunnallisiin asenteisiin, yhteiskunnalliseen asemaan ja käsitykseen siitä keiden toiminta nähdään merkityksellisenä (THL, 2023, s. 16). Tarkemmin kuvailtuna osallisuuden edellytyksiä ovat muun muassa: luottamus eli tunne ennakoitavuudesta, tieto ja taito eli tarvittava osaaminen, toiminta, toimeentulo ja yhteiset merkitykset, jotka muodostuvat vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin, luontoon ja taiteeseen (THL, 2023, s. 17). THL:n painotus siitä, että osallistaminen ei voi olla yksilön vastuulla, on oleellinen tutkimukseni kannalta, kun tarkastelen millaisia rakenteita ja vuorovaikutustilanteita opettajat voivat luoda taideperustaisesti oppilaita osallistaessa.

2.2.2 Kouluyhteisö osallistajana

Useissa laissa lapsuuden ajatellaan loppuvan, kun henkilö täyttää 18-vuotta, jolloin häntä pidetään täysi-ikäisenä (Smidt, 2013, s. 2). Smidt (2013) kertoo, että lasten kehitys on

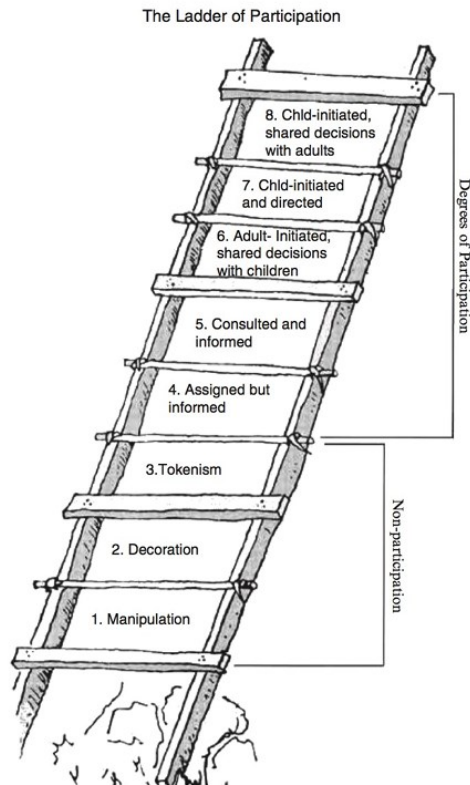
monimutkainen ja dynaaminen rakennelma, jota kuvaillaan välillä tavalla, joka antaa ymmärtää sen olevan erillinen historiasta ja kulttuurista. Smidt sanoo, että voidaan kuitenkin argumentoida, että lasten kehitystä ei voida ymmärtää syvällisesti ilman historian ja kulttuurin tarjoamaa kontekstia (Smidt, 2013, s. 3).

Smidt (2013) selvittää, että lapsuudesta esitettävät kuvat mediassa, taiteessa ja tieteessä muuttuvat ajan saatossa. Hän sanoo, että tämä vaikuttaa ihmisten käsityksiin omasta lapsuudestaan ja siihen minkälaisia asenteita he muodostavat lapsia kohtaan. Smidtin mukaan nämä yhdessä määrittävät lapsen paikkaa perheissä, yhteiskunnassa, sekä luovat perustaa lasten kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Hän kertoo, että tällaista ajattelutapaa seuraten lapsuutta voidaan pitää sosiaalisena rakennelmana (Smidt, 2013, s. 4–5). Lapsuuden hahmottaminen sosiaalisena rakennelmana tuo tutkimukseeni osallistamisen kannalta tärkeän näkökulman. Se saattaa opettajan eli tässä tapauksessa osallistajan asemaan, jossa hänen tulee reflektoida omia käsityksiään ja asenteitaan lapsuudesta, sillä niillä on suora vaikutus etenkin opetuksen kasvatuksellisiin ulottuvuuksiin.

Tutkimuksessani ymmärrän osallistamisen toimintana, jolla pyritään tuottamaan osallisuuden kokemuksia. Sassi (2002) kertoo, että, jotta osallisuuden kokemuksia syntyisi tarvitaan demokraattisia toimintatapoja, joilla pyritään tarjoamaan jokaiselle tasavertaisesti mahdollisuus vaikuttamiseen ja osallistumiseen (Sassi, 2002, s. 68). Horelli ja kollegat (2002) kertovat, että osallistumisen edistämistä on lähdetty kehittämään 1960-luvulta lähtien Euroopassa ja Amerikassa, jolloin Ranskassa oli suuria opiskelijamielenosoituksia, Yhdysvalloissa kampanjoitiin Vietnamin sotaan vastaan ja Saksassa ja Englannissa vaadittiin asukkaille lisää sananvaltaa erilaisten liikkeiden kautta. He tiivistävät, että haluttiin nostaa esille suunnittelun poliittinen ulottuvuus, jossa edistetään aina tietyn ryhmän aikomuksia (Horelli ym., 2002, s. 31). Tutkimukseni pyrkii tuomaan esille opetuksen suunnittelussa tapahtuvia pedagogisia valintoja, jotka paljastavat millä tavalla peruskoululaisia osallistavaa toimintaa on rakennettu. Horellin ja kollegoinen ajattelutavan mukaisesti on oleellista pohtia kenen etua osallistavassa toiminnassa oikeastaan ajetaan.

Horelli ja kollegat (2002) kertovat, että ensimmäiset niin sanotut osallistumisen tikkaat on kehittänyt Arnstein 1969-luvulla. Heidän mukaansa tikkaat auttavat arvioimaan kansalaisten mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon ja kehittämisprosesseihin (Horelli ym., 2002, s. 31). Hart (1992) on ottanut inspiraatiota Arnsteinista ja kehittänyt oman osallistumisen tikapuumallin, jossa hän keskittyy lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen. Alhaisinta eli

tasoa, jossa osallistumista ilmenee vähiten, Hart nimeää manipulaatioksi. Hän kuvailee, että tällä tasolla opettaja laittaa lapset osallistumaan johonkin toimintaan, jonka sisältöä tai tarkoitusta he eivät kykene ymmärtämään. Hartin mukaan manipulaatioon kuuluu myös toiminta, jossa lapsille ei anneta ollenkaan palautetta. Hän antaa esimerkin, jossa lapset piirtävät kuvitteellisen täydellisen leikkipaikan. Hart kertoo, että opettaja kerää piirrokset ja analysoi niitä itsenäisesti ilman, että hän ottaa lasten ajatuksia huomioon (Hart, 1992, s. 9).



Kuva 1. Roger Hartin malli osallisuudesta (Hart, 1992, s. 8).

Hart (1992) kertoo, että osallistumisen ylimmällä tasolla osallistuminen on lapsilähtöistä ja päätöksiä tehdään yhdessä aikuisten kanssa. Hän määrittelee, että tällöin aikuisen rooli on olla avoin lasten omille innostuksen kohteille ja tukea heidän oma-aloitteisuuttaan samalla tarjoten ohjeita ja opetusta (Hart, 1992, s. 14). Hartin tikapuumallissa esiintyviä opettajan ja oppilaan välisiä valtasuhteita on pohtinut myös Sfard (1998). Hän määrittelee, että oppimisen voi jakaa kahteen eri metaforaan. Sfard nimeää, että ensimmäinen metafora on opettajajohtoinen tiedonhankintametafora. Hän sanoo, että siinä pyritään täsmällisesti määrittelemään oppimisen tavoitteet ja oppimistavat. Sfard selvittää, että oppilaiden rooli on olla tiedon vastaanottaja ja omistaja. Sfard kertoo, että toinen metafora on

kontekstisidonnainen osallistumismetafora, jossa oppiminen käsitetään toiminnan jatkumona ilman selkeää alkua tai loppua. Hän tarkentaa, että oppiminen tapahtuu tällöin yhteydessä tiettyyn yhteisöön, jossa osallistutaan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin (Sfard, 1998, s. 5–7). Hart ja Sfard molemmat avaavat keskustelua siitä millainen opettajan rooli on erilaisissa oppimisprosesseissa.

Smidtin (2013) mukaan lapsuudesta saatavilla olevia kulttuurisia kuvia voidaan pitää representaatioina. Hän kertoo, että näissä representaatioissa pääsemme tarkastelemaan miten lapsuudesta ajatellaan ja miten sitä esitetään. Smidt sanoo, että lapsuutta on esimerkiksi esitetty romantisoitujen siten, että lapset elävät viatonta ja mutkatonta elämää, joka on erillään aikuisuudesta (Smidt, 2013, s. 7). Lapsuudesta esitetyt kuvat näyttävät teorian valossa heijastuvan myös koulumaailmaan vaikuttaen muun muassa siihen missä määrin lapset nähdään passiivisina opetuksen kohteina tai aktiivisina tiedon tuottajina. Smidt (2013) pohtii, että tunnetuissa Reggio Emilia kouluissa käytetty kieli kertoo jotakin siitä, miten he näkevät lapsuuden. Hän kertoo, että leikki sanaa käytetään mutta verraten paljon vähemmän, kuin toisia sanoja kuten kulttuuri, pätevyys, kriittinen ja haastava. Smidtin mukaan Reggio Emilia kouluissa kaikki lapset nähdään pätevinä ja aktiivisina kysymysten esittäjinä, sekä niihin vastaajina (Smidt, 2013, s. 8).

Smidt (2013) selvittää, että nykypäivänä lapsuus ajatellaan länsimaissa erilliseksi vaiheeksi aikuisuudesta. Hän jatkaa, että lapsuuden ajatellaan koostuvan eri kehitysvaiheista, jotka sijoittuvat varhaislapsuuteen, lapsuuteen ja teini-ikään. Smidtin mukaan lapsuuden kehitystä saatetaan kuvailla janana, jossa lapsi liikkuu riippuvuudesta itsenäisyyteen tai kehittymättömästä ajattelusta rationaaliseen ajatteluun. Hän kokoaa, että eri lapsuuden vaiheisiin liittyy ajatuksia siitä mitä lapsen tulisi tai ei tulisi tehdä (Smidt, 2013, s. 8). Tutkimukseni tasapainottelee näiden kysymysten kanssa tunnistamalla lasten riippuvuuden aikuisten tuesta, mutta samalla pyrkien luomaan tilaisuuksia, jossa lasten omat mielenkiinnonkohteet ja kulttuuriset tulkinnat pääsevät esille.

Vesikansan (2002) mukaan peruskoulut johdattavat lapsia ja nuoria demokratiaan ja kansalaiseen kasvamiseen. Hän sanoo, että peruskoulujen toimintaa määrittää yhtenä tekijänä kuntalaki (Vesikansa, 2002, s. 21). Kuntalaissa kirjataan valtuuston tehtäväksi huolehtia asukkaiden mahdollisuuksista vaikuttamiseen, osallistumiseen ja yhteistyön tekemiseen (Kuntalaki 2019/175 § 22). Vesikansa (2002) kertoo, että koulut toimivat paikkoina, joissa harjoitellaan osallistumiseen tarvittavia taitoja, kuten yhteisen hyvän

edistämistä, rakentavaa keskustelua, kuuntelemista ja yhteistyön tekemistä. Hän pohtii, että tämän onnistuminen on riippuvaista opettajien asenteista ja pedagogisista keinoista, joita käytetään. Vesikansa kysyy antaako opettaja oppilaille tilaa käsitellä heistä itsestään lähteviä mielenkiinnonkohteita vai pyrkiikö hän tiukasti ohjaamaan oppimistilanteita (Vesikansa, 2002, s. 22, 26). Tutkimuksen toiminnallisessa osuudessa ei ole kyse pelkästään oppilaiden taiteellisesta itseilmaisusta, vaan samalla harjoitellaan yhteisön jäsenenä olemista, kuulluksi tulemista ja vaikuttamisen taitoja.

Heikkilä ja kollegat (2001) kertovat, että psykososiaalisen hyvinvoinnin edistämässä on kyse esimerkiksi voimaantumisesta. Heidän mukaansa tällöin pyritään lisäämään oppilaan voimavaroja, johon tarvitaan esimerkiksi toimintaan osallistumista, aktivoitumista ja rohkeuden heräämistä (Heikkilä ym., 2001 s. 347). Sohlman (2008) lisää, että koulun viitekehyksessä psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ilmenee toiminnassa välittämisenä, kohtaamisena ja dialogisuuden harjoittamisena (Sohlman, 2008, s. 17). Heikkilän ja kollegoiden, sekä Scholmanin näkemykset tuovat esille, että oppilaiden osallisuus ja toimijuus eivät ole ainoastaan yhteiskunnallisen tai pedagogisen osallistamisen kysymyksiä, vaan ne liittyvät myös lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Konstenius ja Nyström (2008) pohtivat terveyden edistämistä hyvin käytännönläheisesti. Heidän mukaansa sitä voi edistää luottamalla lasten kykyihin eli luomalla turvallisuuden tunnetta, kunnioittamalla ja kuuntelemalla lapsia, sekä aktivoimalla heitä osallistumaan ja jakamaan valtaa oppimistilanteissa (Konstenius & Nyström, 2008, s. 69–70).

Kettusen (2002) mukaan osallistumiselle oleellista on ymmärtää yleistä etua niin laaja-alaisesti, kuin mahdollista. Hän kertoo, että osallistumisella ei aina ole todellisuudessa suurta vaikutusta, mutta osallistujalle tulisi vähintään tulla kokemus siitä, että häntä on kuultu. Kettunen tuo esille, että monesti osallistaminen jää pelkkään osallistujien kuulemiseen, sen sijaan, että heille annettaisiin mahdollisuutta vaikuttaa (Kettunen, 2002, s. 33). Koskinen (2010) selvittää, että lasten ja nuorten osallistaminen jää usein niiden opettajien vastuulle, joilta löytyy siihen riittävästi innostusta ja jotka tunnistavat oppilaiden osallistamisen merkityksellisyyden. Hän jatkaa, että he kuitenkin tekevät osallistumista edistävää työtä oman jaksamisensa kustannuksella ja liian vähäisillä resursseilla (Koskinen, 2010, s. 47).

Kettusen ja Koskisen havainnot tuovat tutkimukseeni kriittisen näkökulman. Vaara siitä, että osallistaminen jää pelkästään "kuulemiseksi" ilman todellisia vaikutusmahdollisuuksia on olennaista huomioida. Tässä korostuu Hartin tikapuumallin alimpien tasojen välttäminen.

Tutkimuksessa toteutettu toiminta voi tarjota oppilaille aidon mahdollisuuden vaikuttamiseen, mikäli heidän näkemyksensä eivät jää ainoastaan symboliseksi osallistumiseksi, jossa oppilaiden näkemyksillä ei ole todellista painoarvoa.

2.2.3 Osallistujana asuinympäristössä

Bäcklund ja kollegat (2002) sanovat, että puhuttaessa osallistumisesta on oleellista pohtia kansalaisten jaettua todellisuutta ja jopa olettaa, että heillä on paljon yhteistä toistensa kanssa. Heidän mukaansa ymmärrys jaetusta todellisuudesta lisää luottamuksen ja kuulluksi tuleminen tunteita arjen toiminnassa. He sanovat, että rajatummin voidaan puhua vielä yhteisöllisistä todellisuudenkuvista, jotka muodostuvat kaupungeista paikkoina ja niissä elävistä ihmisyyhteisöistä erilaisine ominaispiirteineen (Bäcklund ym., 2002, s. 11). Bäcklund ja kollegat (2002) huomauttavat, että yksityisyyden ja yksilöllisyyden korostuminen ihmisten ajattelussa ja arvomaailmassa saattaa synnyttää jännitteitä, kun pyritään osallistamaan kansalaisia. He pohtivat voivatko esimerkiksi maallikot osallistua erilaisten ammattiryhmien rinnalla kaupunkisuunnitteluun ja onko heillä todellista mahdollisuutta vaikuttaa (Bäcklund ym., 2002, s. 10). Bäcklundin ja kollegoiden ajatukset jaetusta todellisuudesta ovat tutkimukselleni oleellisia. Valokuvausopetuksessa oppilaat pääsevät tuottamaan yhteisöllistä todellisuudenkuvaa. Valokuvaamisen osuudessa nousee esille jännite yksilöllisyyden ja yhteisöllisten näkemysten välillä.

Lehto (2000) kertoo, että Suomessa on järjestetty 1980-luvusta lähtien erilaisia kehittämishankkeita, joissa on pyritty lisäämään kansalaisten osallisuutta muun muassa kaavoitusten laatimiseen, vesiensuojeluun ja ympäristövaikutusten kartoittamiseen. Hän sanoo, että hankkeiden perusteella on kehitetty esimerkiksi suunnitteluun liittyviä käytänteitä ja lainsäädäntöjä (Lehto, 2000, s. 35). Lehto (2000) nostaa esille, että tämän seurauksena myös lapsia on otettu etenevissä määrin mukaan asukkaita koskevaan suunnittelutyöhön. Lehto kuvailee Kaarinan Hovirinnassa toteutettua projektia, jossa päiväkodin lapset ja alakoululaiset pääsivät osallistumaan alueen kaavitukseen kertomalla omia kokemuksiaan heidän asuinalueestansa pohtien, että mikä on säästämisen arvoista. Hän sanoo, että projekti johti esimerkiksi uuden jalkapallokentän rakentamiseen (Lehto, 2000, s. 38).

Lehdon kuvaama projekti toimii hyvänä vertailukohtana tutkimukselleni. Hänen toteuttamassaan projektissa lapset osallistuivat hyvin konkreettisella tasolla oman

elinympäristönsä suunnitteluun, mikä johti näkyviin muutoksiin. Tutkimuksessani onkin tärkeää kysyä millaisia vaikutusmahdollisuuksia taiteellinen toiminta, kuten valokuvaaminen tarjoaa oppilaille. Asiaa pohtii Bäcklund ja kollegat (2002) tuodessaan esille tällaisten projektien aineettoman arvon kertoen, että mahdollisuus vaikuttamiseen omassa elinympäristössä voi näyttäytyä syvempänä sitoutumisena omaan yhteisöön ja paikallisen identiteetin lujittumisena (Bäcklund ym., 2002, s. 13).

Relph (1984) kertoo, että paikkakokemusta pystyy tarkastelemaan sen kautta tunteeeko yksilö itsensä ulkopuoliseksi vai kokeeko hän kuuluvansa paikkaan. Hänen mukaansa syvässä paikkakokemuksessa ihminen kokee turvallisuuden tunteita, kuuluvuutta ja voi olla läsnä omana itsenään. Relph kuvailee, että pinnallinen paikkakokemus taas puolestaan ei herätä mitään tunteita, eikä siitä synny muistijälkeä. Hän sanoo, että näiden välimaastoon jää paikkakokemus, joka muodostuu merkitykselliseksi siksi, että se on ennalta määritelty kulttuurillisesti merkittävä paikka (Relph, 1984, s. 142). Ollila (2004) kertoo, että Lapista esitettävää kuvaa määrittelee arjen todellisuuden lisäksi stereotyyppiä ja luonnon, sekä ihmisten eksotisointi. Hän jatkaa, että usein luodaan myös vastakkainasettelua lappilaisen kulttuurin ja urbaanin kaupunkimaiseman kanssa. Ollilan teettämien kyselyiden ja eläytymismenetelmäkirjoitusten perusteella myös monet lappilaiset peruskoululaiset tarkastelevat ja arvottavat asuinympäristöään niin sanotusti turistin näkökulmasta. Hän selvittää, että peruskoululaiset arvostivat Lapin luontoa ja rauhallista ympäristöä ja samalla he kuvailivat Etelä-Suomea kiireisenä, sekä ahtaana (Ollila, 2004, s. 84–86).

Jukarainen ja kollegat (2004) pohtivat heidän väitöskirja-aineistoonsa pohjautuvassa artikkelissa imagon ja alueellisen identiteetin merkitystä nuorten muuttoliikkeeseen. He esittävät kysymyksen siitä onko alueelliseen syrjäytymiseen mahdollista puuttua kohdentamalla huomiota siihen, miten mielikuvat tietyistä alueista rakentuvat ja millaisia vaikutuksia niillä on (Jukarainen ym., 2004, s. 94). Sassin (2002) mukaan syrjäytymistä synnyttää esimerkiksi eriarvoisuus, joka myös asettaa esteitä osallistumiselle ja osallisuuden kokemuksen syntymiselle. Hän kertoo, että syrjäytyminen ilmenee esimerkiksi kommunikaatorakenteiden ulkopuolelle jäämisinä (Sassi, 2002, s. 72).

Tutkimukseni toiminta kohdentuu Jukaraisen ja kollegoiden pohdintaan siitä, miten mielikuvat tietyistä alueista rakentuvat ja millaisia vaikutuksia niillä on esimerkiksi syrjäytymiseen. Jukarainen ja kollegat (2004) viittaavat Tuhkuseen (2002) kertoessaan, että kotiseutuylypeys ei vie pois nuorten halua muuttaa pois paikkakunnalta. Heidän mukaansa

oleellisempaa onkin keskittyä kotiseutuidentiteettiin voimavarana, jonka yhteyteen nuori rakentaa omaa persoonallista identiteettiään (Jukarainen ym., 2004, s. 94). Jukarainen ja kollegat (2004) pohtivat, että jos nuoria osallistettaisiin alueellisen identiteetin rakentamiseen, niin silloin he eivät ainoastaan ylläpitäisi identiteettiä, vaan olisivat sen aktiivisia rakentajia (Jukarainen ym., 2004, s. 103).

2.3 Kulttuuriperintö: lasten oikeudet ja taiteen taltioiminen

Tuomi-Nikulan ja kollegojen (2013a) mukaan *kulttuuriperinnön* käsitettä käytetään välillä synonyyminä kulttuurille ja perinteelle. He kertovat, että englannin kielessä kulttuuriperinnöstä käytetään heritage sanaa. Kulttuuriperinnön parissa työskentely voi tarkoittaa esimerkiksi paikallisten perinteiden pohtimista ja vaalimista osana paikallisten identiteettiä, juurtuneisuutta kotiseutuun ja paikan julkista kuvaa (Tuomi-Nikula ym., 2013a, s. 9). Lasten osallistaminen oman elinympäristönsä kuvaamiseen antaa heille mahdollisuuden tulla osaksi kulttuuriperinnön säilömistä jatkumoa, kun he määrittelevät itselleen merkityksellisiä ja säilyttämisen arvoisia kohteita.

Gadamerin (1986) mukaan perinteiden ylläpitämisessä ei ole niinkään kyse säilyttämisestä, vaan niiden uudelleenlöytymisestä. Hänen mukaansa tämä tarkoittaa sitä, että perinteitä ei pyritä säilyttämään muuttumattomina, vaan ne elävät aina ajan mukana, jolloin ne voidaan kokea omiksi (Gadamer, 1986, s. 48–49). Siivonen (2013) kertoo, että usein myös kulttuurinen kestävyys ymmärretään jo olemassa olevien pitkien perinteiden säilyttämisenä. Hän jatkaa, että tällöin jää huomioimatta perinteiden muuttuva luonne, joka on tärkeä muun muassa vuorovaikutuksen globalisoitumisen vuoksi. Siivonen sanoo, että kulttuurisesta kestävydestä huolehtiminen näyttäytyy yhtä lailla luovana muutoksena ja perinteiden jatkuvuutena (Siivonen, 2013, s. 323–324). Tuomi-Nikula ja kollegat (2013b) tukevat näitä ajatuksia sanoen, että kulttuuriperinnölle on ominaista se, että se muovautuu ajan mukana ja määrittyy jatkuvasti uudestaan, kun uudet sukupolvet valitsevat heille merkityksellisiä säilyttämisen arvoisia paikkoja, maisemia, tapoja ja taideteoksia (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 20).

Kulttuuriperinnön käsitettä ei pystytä Tuomi-Nikulan ja kollegoiden (2013a) mielestä määrittelemään siten, että sen kaikki osa-alueet tulisi otettua huomioon. He sanovat, että käsitteen epämääräisyyden vuoksi sitä käytetään usein todella löyhästi selittäjänä monissa eri yhteyksissä (Tuomi-Nikula ym., 2013a, s. 8). Tuomi-Nikula ja kollegat (2013b) kertovat,

että useasti kulttuuriperinnön käsitettä käytetään erityisesti silloin, kun jokin merkittäväksi kulttuuriseksi kohteeksi tunnistettu on vaarassa erinäisten taloudellisten, uudistusten tai poliittisten syiden vuoksi. He sanovat, että kulttuuriperinnön käsite yleistyi arkikielessä toisen maailmansodan päätyttyä, kun alettiin tarkastelemaan sen aiheuttamia laajoja tuhoja aineelliselle kulttuurille. Heidän mukaansa todettiin, että kulttuurillisen omaisuuden tuhoaminen on suuri menetys koko ihmiskunnalle, jonka seurauksena sen suojelemiseksi luotiin useita virallisia säädöksiä kuten 1954 laadittu Haagin sopimus (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 16).

Tuomi-Nikula ja kollegat (2013b) tuovat esille, että ennen 2000-lukua *aineellinen kulttuuriperintö* on ollut päällimmäisenä huomion kohteena. He selvittävät, että tämän jälkeen sen rinnalle on nostettu *aineeton kulttuuriperintö* ja sen eri muodot (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 14). Unescon (n.d.) sivustolla kirjataan, että vuonna 2003 sovittiin Unescon yleissopimus, joka koskee aineettoman kulttuuriperinnön suojelemista, tietoisuuden ja arvostuksen lisäämistä. Sivustolla mainitaan, että sopimuksessa aineeton kulttuuriperintö rajataan sosiaalisiin käytäntöihin, rituaaleihin, perinteisiin käsityötaitoihin, juhlatilaisuuksiin, suullisiin perinteisiin, sekä esittäviin taiteisiin (Unesco n.d). Tuomi-Nikula ja kollegat (2013b) kertovat, että raja aineettoman ja aineellisen kulttuuriperinnön välillä ei ole selkeä, vaan usein kohteet pitävät sisällään molempia samanaikaisesti täydentäen toisiaan (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 18–19).

Tuomi-Nikula ja kollegat (2013b) viittaavat Westiin (2010 s.1) kertoessaan, että kulttuuriperintö voidaan jakaa kahteen osaan, joista ensimmäinen on virallisesti suojelun alla oleva yhteisesti tunnustettu kohde. He jatkavat, että toinen on arkisempi kohde, jolla on merkitystä yksilölle, yhteisölle ja paikalliselle identiteetille, mutta se on vähemmän tunnettu (Tuomi-Nikula ym., 2013b, s. 15–16). Tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousee jälkimmäinen arkinen kulttuuriperinnön kohde, sillä tarkoituksena ei ole tunnistaa jo yleisesti tärkeiksi pidettyjä kohteita, vaan tuoda esille peruskoululaisille keskeisiä henkilökohtaisesti ja yhteisesti säilyttämisen arvoiseksi koettuja paikkoja.

Čeginskas (2013) kertoo, että kulttuurisiin juuriin, paikkoihin ja kieleen muodostetaan elämän saatossa pysyviä suhteita, jotka toimivat käytännön ja ajatusten tasolla. Hän selvittää, että nämä suhteet mahdollistavat tunteen siitä, että ihminen kuuluu johonkin. Čeginskas sanoo, että aina kokemuksesta kuuluvuudesta tai itselle tärkeästä kulttuuriperinnöstä ei synny. Hänen mukaansa tähän voi vaikuttaa esimerkiksi monien kulttuurien yhdistyminen henkilöön

taustassa, joka saattaa vaikeuttaa kulttuuriperinnön määrittelyä (Čeginskas, 2013, s. 106). Tutkimukseni toiminnassa oppilaat eivät ole pelkästään kulttuuriperinnön vastaanottajia, vaan he pääsevät itse luomaan, tulkitsemaan ja uudistamaan kulttuuriperintöä valokuvaamisen kautta.

Hänninen (1999) kertoo, että sosiaalipsykologiassa tarkastellaan esimerkiksi sitä, miten yksilö voi samanaikaisesti toimia kulttuurin tuottajana ja olla myös itse kulttuurin tuote. Hänen mukaansa yksi lähestymistapa tähän on luovuuden korostaminen. Hän kertoo, että tällöin kulttuuria luodaan sosiaalisissa yhteyksissä tapahtuvien luovien prosessien kautta, jossa otetaan huomioon aikaisemmat kulttuuriin liittyvät perinteet (Hänninen, 1999, s. 15). Čeginskas (2013) sanoo, että monikulttuurisen taustan omaavat henkilöt eivät välttämättä ole kiinnittyneitä tiettyyn paikkaan tai yhteisöön. Hän esittää kysymyksen siitä miten merkittävänä tekijänä selkeärajaista kulttuuriperintöä voidaan pitää identiteetin muotoutumisen kannalta nyky-yhteiskunnassa? Čeginskas sanoo, että monikulttuurinen tausta toimii rikastuttavana tekijänä, josta voi olla ylpeä, mutta se usein luo myös ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden tunteita (Čeginskas 2013, s. 110–113).

Kairavuori (2019) kertoo, että globaalikasvatus rakentaa ihmisoikeuksia tukevaa toimintakulttuuria kehittämällä empatian, kriittisen ajattelun, kulttuurien kohtaamisen ja dialogin taitoja. Hänen mukaansa tavoitteena on sellainen toimintakulttuuri, joka mahdollistaa tasa-arvon ja osallisuuden kokemusten syntymisen (Kairavuori, 2019, s. 45). Kairavuori (2019) huomauttaa, että globaalikasvatukselle asetetut tavoitteet ilmenevät myös perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman laaja-alaisissa oppimisen alueissa. Hän selvittää, että näitä tavoitteita ovat muun muassa kestävä tulevaisuus, vaikuttaminen, osallisuus ja kulttuurinen osaaminen sekä ilmaisu (Kairavuori, 2019 s. 45). Tutkimuksen voidaan katsoa ottavan osaa kestävästä tulevaisuudesta rakentamiseen, kun oppilaat harjoittelevat oman elinympäristönsä ja merkitysten rakentamista ja näiden ilmaisua.

Venäläinen (2019a) kertoo, että yleensä lapset nähdään kohteina, joita kasvatetaan ja joille jaetaan tietoa, eikä aktiivisina tiedon tai kulttuuriperinnön tuottajina. Hän huomauttaa, että opettajien tulee tiedottaa lapsia heidän oikeuksistaan ja pitää huolta siitä, että nämä oikeudet toteutuvat. Venäläinen pohtii, että tätä edistetään koulussa suhtautumalla lapsiin toimijoina ja tarkastelemalla, miten lasten kuvat esittävät heidän oikeuksien toteutumista (Venäläinen, 2019a, s. 14). Lasten oikeuksia määritellään muun muassa yleissopimuksessa (1991), jossa kirjataan, että lapsilla on vapaus ilmaista omia mielipiteitään missä tahansa, kuten

kirjallisessa tai taiteellisessa muodossa. Yleissopimuksessa kerrotaan, että lisäksi lapsilla on oikeus ja heitä tulisi tukea kulttuurielämään ja taiteelliseen toimintaan osallistumisessa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 §13 ja §31). Koivunen (2007) määrittelee reilun kulttuurin olevan mahdollisuuksia yhdenvertaiseen osallisuuteen ja oikeuksien realisoitumiseen kulttuuristen merkityksenantojen yhteydessä. Hän sanoo, että reilussa kulttuurissa on mahdollista päästä osalliseksi oman kulttuurin perinteisiin, kulttuuri on saavutettavaa ja moninaista osallistuminen ja itseilmaisu kulttuurissa on esteetöntä (Koivunen, 2007 s. 295).

Venäläinen (2019a) tuo esille, että lasten tekemä taide on ollut tutkimuksen kohteena pitkään. Hän kertoo, että erityisesti lasten kehitysvaiheet ja ilmaisu on ollut tutkimuksen keskipisteenä, mutta myös lasten taiteen tallentaminen on saanut kiinnostusta. Venäläisen mukaan tässä yhteydessä keskeisiksi kysymyksiksi nousee: Millaisia teoksia tallennetaan ja kuka päättää tallentamisesta. Mitä tallennetut teokset edustavat. Miksi lasten teoksia pitäisi tallentaa ja tutkia (Venäläinen, 2019a, s. 11). Venäläinen (2019a) kertoo, että Suomessa lasten ja nuorten taiteeseen alettiin kiinnittämään uudella tavalla huomiota 1970- ja 1980-luvuilla. Hän selvittää, että lapset ja nuoret nähtiin aktiivisina toimijoina yhteiskunnassa. Venäläinen sanoo, että tämä näyttäytyi esimerkiksi haluna kehittää taidekasvatusta, jonka vuoksi perustettiin Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö (Venäläinen, 2019a, s. 16).

Venäläinen (2019b) kertoo, että laaja ja avoin taidekäsitys hyödyntää naturalistis-pragmaattista taideteoriaa, joka määrittelee taiteen ihmislajille ominaiseksi tavaksi toimia. Hän sanoo, että tämän teorian mukaan taideteokset eivät ole ainoita arvokkaita tarkastelun kohteita, vaan myös taiteellinen toiminta, sekä taiteen parissa koetut kokemukset nostetaan keskiöön. Venäläinen jatkaa, että laaja ja avoin taidekäsitys näkee myös lasten tekemät tuotokset taiteena (Venäläinen, 2019b, s. 31–32). Tutkimukseni toiminta osuus tapahtuu aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa kouluympäristöön sidottuna. Yhtenä lähtökohtana tälle tutkimukselle on lasten teosten ymmärtäminen taiteena, sekä taltioimisen arvoisena kulttuuriperintönä.

Pääjoki (2007) kertoo, että *lastenkulttuurilla* on perinteisesti tarkoitettu korkea- tai populaarikulttuuria, sekä kulttuuritoimintaa, jonka aikuiset ovat luoneet lapsia varten. Pääjoki kyseenalaistaa onko kulttuuri asia, mikä täytyy aina antaa tai opettaa lapsille aikuisten toimesta. Hän kysyy muodostavatko lapset omanlaisia kulttuurisia ryhmiä ja tuottavatko he omaa kulttuuria? Pääjoki viittaa lasten kulttuurilla heistä itsestään lähtevään

kulttuuriseen toimintaan ja kulttuurin tuottamiseen, kuten erilaisten leikkien keksimiseen. Hän sanoo, että lasten näkökulmasta tarkastellen kulttuuri voi olla lasten jaettua toimintaa ja heidän tekemiä tulkintoja erilaisista ilmiöistä (Pääjoki, 2007, s. 288).

Pääjoen (2007) mukaan lapsi on toimija, joka rakentaa maailmasuhdettaan aktiivisesti tulkitsemalla kulttuuria ja sopimalla merkityksiä valtakulttuurin ja oman ikäryhmänsä toimintakulttuurin kanssa. Hän sanoo, että aikuisen tehtäväksi jää pohtia keitä lapset ovat tässä ajassa, mitä lapsenomaisella tarkoitetaan ja mikä on lapsille sopivaa. Pääjoen mukaan tavoitteena tulisi olla parempi ymmärrys siitä, miten aikuinen ja lapsi voi luoda kulttuurisia yhteyksiä tai erotteluja (Pääjoki, 2007, s. 289). Venäläinen (2019a) kertoo, että lasten taiteen tuottamiseen ja tallentamiseen liittyy keskeisesti kysymykset oikeuksista ja vallankäytöstä. Hän huomauttaa, että tallentaessa taidetta käytetään valtaa päättämällä, että mikä on säilyttämisen arvoista. Venäläinen sanoo, että tutkija määrittelee, mikä on tärkeä tutkimisen kohde, keitä otetaan mukaan tulkintojen tekemiseen ja mitä hän haluaa erityisesti tuoda näkyville. Hän jatkaa, että aikuiset rajoittavat lasten taiteen tuottamisen tapoja ja aiheita vaikuttaen tätä kautta heidän toimijuuteensa (Venäläinen, 2019a, s. 17–18).

Pääjoki (2007) kertoo, että lasten kulttuuria voi havaita tarkastelemalla ympäristöjä ja paikkoja, joissa lapset leikkivät ja oleskelevat. Hän tuo esille, että lapsi tavallisesti yrittää vaikuttaa ja muokata ympäristöään aktiivisesti omakseen, vaikka moni ympäristö onkin aikuisen valikoima ja järjestämä oli se sitten sisätiloissa tai ulkona (Pääjoki, 2007, s. 290). Aikuiselta vaaditaan tämän perusteella sensitiivisyyttä ja havainnointia, jotta lastenkulttuuri paljastuisi. Takala (2014) nostaa esille, että taiteellisen toiminnan kautta on mahdollista osallistaa lapsia ja nuoria prosesseihin, jotka synnyttävät kokemuksia, joiden kautta tarkastellaan omaa kulttuuriperintöä, sekä luodaan paikkoihin liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (Takala, 2014 s. 165). Venäläinen (2019a) antaa tästä esimerkin kertoen, että Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö toteutti *Lasten ja nuorten taiteen tallentamisen ja tutkimus -hankkeen* vuonna 2017, joka jatkui vuoteen 2019 saakka. Hän sanoo, että hankkeessa pyrittiin tuomaan ihmisten tietoisuuteen lasten ja nuorten tekemän taiteen taltioiminen jo valmiiksi tallennettujen teosten lisäksi. Venäläinen selvittää, että hanke perustui ajatukseen siitä, että lasten ja nuorten luoma visuaalinen kulttuuri on itsessään arvokas osa kulttuuriperintöä. Hän täsmentää, että sen tallentaminen on tärkeää, sillä se sisältää uniikkia kulttuurillista tietoa (Venäläinen, 2019a, s. 12).

Kairavuori (2019) kuvailee lasten oikeuksia käsittelevää teemaviikkoa, jonne hän suunnitteli alakoululaisille kuvataidepainotteisen tehtäväkokonaisuuden. Hän kertoo, että teemaviikolla oli mukava myös luokanopettajaopiskelijoita, joiden tehtävänä oli syventyä ja kehittyä kuvataideopetuksen aiheiden, suunnittelun ja toteutuksen hallinnassa. Kairavuori sanoo, että teemaviikolla hyödynnettiin digitaalisia oppimisympäristöjä kuten verkkonäyttelyjä. Hän esittelee, että luokanopettajaopiskelijat keskittyivät erityisesti pohtimaan sitä, kuinka alakoululaisten osallisuutta voisi lisätä taiteellisen työskentelyn ja kulttuuriperinnön parissa (Kairavuori, 2019, s. 47). Kairavuori (2019) toteaa, että työpajojen suunnitteluvaiheessa arkiston kuvat auttoivat opettajaopiskelijoita asettumaan lasten asemaan ja tämän kautta muodostamaan tehtäviä siten, että lasten näkemykset pääsisivät esille. Hän selventää, että arkiston kuvia käytettiin työpajoissa ideoinnin lähteenä, sanallistamisen tukena ja turvallisen, sekä kunnioittavan vuorovaikutteisen tilan luomiseen (Kairavuori, 2019, s. 52–53, 56–57).

Siivonen (2013) pohtii kulttuurisesti kestäviä toimintatapoja analysoiden Myrskytaidehanketta (Siivonen, 2013, s. 319). Siivonen (2013) havaitsi, että hankkeisiin osallistuneet nuoret sopivat yhteisiä toiminnan tapoja, joiden kautta syntyi kuuluvutta ja löydettiin uusia ystäväsuhteita. Siivonen kertoo, että nuorien tehtävänä oli vapaamuotoinen taiteen tekeminen, mutta sen ohella he synnyttivät ryhmässä omaa kulttuurista perintöään. Hän paljastaa, että heistä tuntui tärkeältä päästä vaikuttamaan paikallisen yhteisön kulttuuriperintöön taiteellisen toiminnan kautta. Siivonen kertoo, että nuorten toimintaa ja valmiita teoksia oli katsomassa opettajat, nuorten vanhemmat, muita paikallisia nuoria ja media (Siivonen, 2013, s. 328). Siivonen (2013) toteaa, että taiteellinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia kulttuurisesti kestäväen muutoksen luomiseen nuorten sosiokulttuurisessa ympäristössä tavalla, joka synnyttää osallisuuden tunteita ja lisää kulttuurista hyvinvointia (Siivonen, 2013, s. 333).

2.4 Valokuvataide: tarinoita eletystä elämästä

Todellisuuden jäljentämisen tavat murtoivat täysin, kun *valokuvaus* keksittiin 1800-luvulla (Hietaharju, 2010, s. 10). Hietaharju (2010) kertoo, että valokuva on yksi tapa välittää viestejä. Hän selvittää, että valokuvia otetaan henkilökohtaisiin tarkoituksiin, jos halutaan esimerkiksi tallentaa tärkeä juhla, sekä mainoksiin ja esitteisiin, jolloin kuvaamisen on usein ammattitasoista. Hän muistuttaa, että valokuvaaminen voi olla myös ilmaisun ja taiteen

tekemisen muoto. Hietaharju kertoo, että valokuvaamiseen liittyy valinnat, kuten rajauksen tekemisen, kuvakulman ja kohteen valitseminen. Hän toteaa, että lopullinen kuva ilmentää aina kuvaajan taitoja, asenteita ja luonnetta. Hietaharju täsmentää tätä sanoen, että olet mitä kuvaat (Hietaharju, 2010, s. 4). Hietaharjun ajatus siitä, että "olet mitä kuvaat" tukee tutkimukseni ydintä, jossa oppilaat kertovat valokuvan keinoin omasta elinympäristöstään. Linkitän tämän ajatuksen oppilaiden identiteetin ja toimijuuden ilmaisemiseen erilaisten valokuvauksellisten valintojen kautta.

Hietaharjun (2010) mukaan valokuvan merkitys korostuu silloin, kun kuvattu kohde muuntuu tai katoaa. Hän sanoo, että tällöin kadonnut ihminen, maisema tai ajattelutapa tulee kuvan välityksellä uudelleen läsnä olevaksi. Hietaharju tuo esille, että tilanne voi herättää voimakkaita tunteita kuten pelkoa, rakkautta ja kaipausta. Hän kiteyttää, että valokuva muuttuu välineeksi, jonka kautta muistot herätetään (Hietaharju, 2010, s.40). Valokuva voi tällä tavalla yhdistää sukupolvia, joilla ei ole koskaan ollut mahdollisuutta tavata ja tutustua toisiinsa (Hentinen, 2009, s. 41). Hietaharju (2010) tuo esille, että valokuvalle osoitetaan arvostusta välillä sanoen, että sen avulla voimme nähdä jonkin tilan ja kohteen siten, kuin olisimme itse ollut kuvauspaikalla. Hän tuo esille, että tähän sisältyy oletus siitä, että ihminen näkee kameran tavoin. Hän täsmentää, että tämä ei kuitenkaan pidä paikkansa. Hietaharju kertoo, että valokuva ei tallenna hetkeen liittyvää aisti- ja kokemusmaailmaa, jotka ovat havaitsijalle läsnä. Ihmisen aivot eivät kykene prosessoimaan kaikkea näkökentän sisältöä, kuten kamera, joka pystyy pysäyttämään hyvin nopeitakin liikkeitä tarkoiksi kuviksi (Hietaharju, 2010, s. 36).

Hentinen (2009) kertoo, että valokuvaaminen on hyvin usein näköaistiin perustuvaa kehollista toimimista. Hän sanoo, että vuorovaikutus kuvaamisen ja kuvan parissa on sanatonta ja se voi tarjota tietoa kuvaajalle tai tarkastelijalle tämän kehollisesta olemuksesta. (Hentinen, 2009, s. 41). Hietaharjun (2010) mukaan kuvaajan vastuulla on oman sanomansa korostaminen valokuvassa, mutta viimeiset tulkinnat tekevät katsojat. Hän huomauttaa, että tulkintoihin kuitenkin vaikuttaa ympäristö, jossa kuva esitetään ja ihmisten vuorovaikutus. (Hietaharju, 2010, s. 4–5). Näin Meilläpäin -projektissa koulut esittelevät valokuvia toisilleen, jolloin oppilaat jakavat näkemyksiä, mutta myös vastaanottavat niitä.

Representaatiot ovat esityksiä, jotka ilmentävät ja rakentavat todellisuutta (Seppänen, 2005, s. 78). Seppäsen (2005) mukaan ihmiset tarvitsevat yhteisiä representaatioita, jotta he pystyvät olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Hän sanoo, että yhteisöllisyyden

ehtona on jaetut tulkinnat ympäristöstä (Seppänen, 2005, s. 85). Ylitapio-Mäntylä (2014) sanoo, että valokuvien kautta on mahdollista saada tietoa yhteisöistä, kulttuureista, ajasta ja näihin kytkeytyvistä elämistä. Hän kertoo, että lisäksi valokuvat rakentavat ja esittävät henkilökohtaista kokemusmaailmaa, sekä sosiokulttuurista todellisuutta visuaalisin keinoin (Ylitapio-Mäntylä, 2014, s. 171–173). Ylitapio-Mäntylä (2014) toteaa, että valokuva on itsessään representaatio jostakin, mutta myös valokuvasta tehdyt tulkinnat ja niistä kerrotut tarinat ovat representaatioita (Ylitapio-Mäntylä, 2014, s. 176–177).

Taiteellinen työskentely runon, draaman, tanssin tai kuvan kautta ei esitä todellisuutta sellaisena, kuin se on, vaan se on merkityksenantoa, joka on sosiaalisesti rakennettu (Sava & Katainen, 2004b, s. 30). Hietaharju (2010) pohtii kuvan todellisuuden luonnetta katsojan näkökulmasta kertoen, että kuvan tulkintaan ja ymmärtämiseen vaikuttaa kulttuuri, jossa luodaan sopimuksia siitä mikä kuva on mainontaa, taidetta tai muistelua. Hän havainnollistaa tätä sanoen, että sanomalehden lukija pystyy ennakoimaan millaisia kuvia, hän tulee näkemään jo ennen lehden aukaisemista (Hietaharju, 2010, s. 20).

Valokuva ei jäljittele todellisuutta sellaisena kuin se on, vaan se on rajattu tulkinta ja näkemys kohteesta (Hietaharju, 2010, s. 52). Hietaharju (2010) kertoo, että taiteessa piirtäjät ja maalaajat saavat arvostusta todellisuuden esittämisestä omaperäisesti ja viitteellisesti. Hän selventää, että toisin sanoen todellisuuden manipulointi on sallittua ja jopa suotavaa. Hietaharju kertoo, että valokuvaajan odotetaan olevan sitoutunut todellisuuteen myös silloin kun kyseessä on taiteen tekeminen (Hietaharju, 2010, s. 59). Tutkimukseni toiminnassa oppilaat tarinallisesti rakentavat näkemyksiään elinympäristöistä valokuvan ja kirjoittamisen avulla. Tällöin Hietaharjun ajattelutapaa mukaillen kyse ei ole ”objektiivisen” todellisuuden tallentamisesta.

Martin (2004) sanoo satujen olevan todellisuuden ja fiktion välimaailmassa liikkuvia ja taiteellisin keinoin kerrottuja tarinoita (Martin, 2004, s. 78). Tarinoihin kuuluu haasteet ja vastoinkäymiset, sillä ne saavat sen käynnistymään, herättelevät pohtimaan, sekä arvioimaan tilannetta, josta täytyy selviytyä (Martin, 2004, s. 102). Ylitapio-Mäntylä kertoo, että valokuvat ja niihin liittyvät tarinat kertovat arjesta, paikallisesta kulttuurista ja eletystä ajasta. Hän sanoo, että ne myös heijastavat erilaisia ihanteita ja arvoja, jotka koetaan tärkeiksi (Ylitapio-Mäntylä, 2014, s. 176). Martinin (2004) mukaan sadut ovat osa kulttuurisia tarinoita, jotka syntyvät suhteessa elämään ja joita lukemalla, kertomalla ja katsomalla pyritään ymmärtämään elämää. Hän selvittää, että aikuisten sadut eroavat lasten

saduista huomattavasti. Martin sanoo, että koulumaailmassa opettajat kertovat usein sellaisia satuja, jotka ovat heille tuttuja ja tärkeäksi todettuja. Hän jatkaa, että niiden kautta he johdattelevat oppilaita osaksi yhteiskuntaa ja tutustuttavat heitä perinteisiin. Martin (2004) tuo esille, että on kuitenkin syytä pohtia, löytyykö koulussa aikaa lasten omille saduille (Martin, 2004, s. 77).

Biesta ja Tedder (2007) kertovat, että toiminnassa tapahtuu oppimista ja kun toiminta liittyy oppijan omaan elämään, niin voidaan puhua elämänkerrallisesta oppimisesta. He sanovat, että tällaista oppimista voidaan tukea kasvatuksessa käyttämällä narratiivisia menetelmiä, joissa syvennytään refleктоimaan omaa elämää esimerkiksi luoden siitä tarinoita (Biesta & Tedder, 2007). Sava (2004a) määrittää, että reflektiolla tarkoitetaan omien ajatusten ja kokemusten tarkastelua eri näkökulmista käsin. Hän kertoo, että reflektiossa itseltä kysytään, että miksi on ajatellut tai toiminut juuri tietyllä tavalla. Savan mukaan ajatukset ja toiminnat yleensä avautuvat toisiin ihmisiin peilaamalla (Sava, 2004a, s. 53).

Salon (2009) mukaan omaelämänkerrallisuutta voi ilmaista monella eri tavalla valokuvataiteessa. Hän kertoo, että sen ei tarvitse tarkoittaa konkreettisten tapahtumien kuvaamista, vaan se voi olla myös symbolien luomista (Salo, 2009, s. 31). Vesänen-Laukkanen ja kollegat (2004b) pohtivat omaelämänkerrallista taidetyöskentelyä kouluprojektissa, jota he toteuttivat erilaisten työpajojen kautta. He kertovat, että jos ihminen kertoo omaa tarinaa vain itselleen, eikä se tule kuulluksi tai jaetuksi, niin silloin tämän itseymmärryksen kehitys vaikeutuu. He jatkavat, että hän jää tällöin paitsi uusista näkökulmista, joilla on mahdollisuus muokata omia näkökulmia ja arvokuuden tunteesta, joka syntyy kuulluksi tulemisesta (Vesänen-Laukkanen ym., 2004b, s. 16–17).

Sava & Katainen (2004b) kertovat, että oman elämän jäsentäminen taiteen avulla voi muodostua erityisen tärkeäksi, jos henkilö on elänyt epävakaa ympäristössä tai jos tämän omanarvon tunne on ollut uhattuna (Sava & Katainen, 2004b, s. 25). Savolaisen (2009) mukaan *voimaantuminen* (empowerment) alleviivaa ihmisen tarvetta kokea hallinnan tunnetta omassa elämässään. Hän kertoo, että voimaantumisen käsitteen taustalla on kriittinen pedagogiikka ja pedagogiikka, jossa korostuu emansipaatio. Savolainen sanoo, että empowerment sanaa voidaan verrata suomen kielessä lisäksi vallan antamiseen ja toimintakyvyn parantamiseen (Savolainen, 2009, s. 212).

Savolainen (2009) on kehittänyt *voimauttavan valokuvan* menetelmää. Hänen mukaansa voimauttavaa valokuvaa voidaan käyttää sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn, jaksamisen tukemiseen, sekä minuuden ja yhteisön reflektointiin ja toiminnan kehittämiseen (Savolainen, 2009, s. 211). Savolaisen (2009) mukaan voimauttavalle valokuvaamiselle on ehdotonta vallankäytön pohtiminen ja mahdollisuus tasavertaisuuteen, sekä itsensä määrittelyyn. Hän määrittää, että voimauttavan valokuvaamisen yhtenä tavoitteena on tulla tietoisemmaksi valokuvaamiseen ja valokuvaan kytkeytyvistä ongelmista, jotka juontuvat vallankäytöstä. Savolainen tuo esille, että ongelmia syntyy etenkin silloin, kun valokuvan ottamistilanteissa ei ole rakennettu luottamusta, kunnioittavaa ilmapiiriä tai vastavuoroisuutta (Savolainen, 2009, s. 211–212). Salo (2009) muistuttaa, että taiteen tekeminen ja katsominen saattaa olla välillä terapeutista, mutta terapia ei ole sen ensisijainen tarkoitus (Salo, 2009, s. 33). Tähän ajatukseen tarttuen voimauttavan valokuvan ei tarvitse olla terapiaa, vaan sillä voi olla terapeuttisia tai ainakin hyvinvointia tukevia piirteitä, jolloin se voi katsoakseni toimia myös kasvatusalan ammattilaisten välineenä.

Savolainen (2009) kertoo, että Siitonen pitää voimaantumista kasvuprosessina, joka saa alkunsa ihmisen sisäisestä halusta, mutta sillä on positiivisia vaikutuksia suhteessa yhteisöön ja vastuulliseen toimintaan. Savolaisen mukaan voimaantumisessa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, ettei toista henkilöä ole mahdollista voimauttaa, sillä voimaantumisen tulee lähteä tästä itsestä. Hän sanoo, että ympäristön olosuhteet, kuten ihmiset, kulttuuri ja resurssit vaikuttavat kuitenkin huomattavasti ihmisten oikeuksien toteutumiseen, kuten tasa-arvoon ja itseilmaisun mahdollisuuksiin (Savolainen, 2009, s. 212).

3. Tutkimuksen metodologiset valinnat

3.1 Taideperustainen tutkimus

Jokela ja Hiltunen (2018) kertovat, että soveltavan kuvataiteen ja taidekasvatuksen tieteenaloilla on tunnistettu tarve taideperustaiselle tutkimusstrategialle. He huomauttavat, että tieteenaloina nämä ovat kuitenkin suhteellisen uusia ja tämän vuoksi aikaisempi tutkimus aloilla on lainannut menetelmiä muilta tieteenaloilta, kuten kasvatustieteistä tai yhteiskuntatieteistä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9). Tässä tutkimuksessa käytän tutkimusstrategiana taideperustaista toimintatutkimusta. Alustan tämän metodin esittelemistä ensin käymällä läpi taideperustaisen tutkimusstrategian yleispiirteitä.

Leavyn (2018) mukaan historiassa taide ja tiede on nähty erillään toisistaan. Leavy kertoo, että ne ovat kuitenkin luonteeltaan samankaltaisia niiden pyrkimyksissä tutkia, selvittää ja esittää ihmiselämän osa-alueita ja sosiaalisia- ja luonnonympäristöjä. Hän sanoo, että taideperustainen tutkimus sijoittaa itsensä taiteen ja tieteen välimaastoon. Leavy kuvailee taideperustaisen tutkimuksen käytänteitä metodologisena välineenä eri tieteenaloille, jota voidaan käyttää apuna tutkimuskysymysten muotoilussa, sisällön tuottamisessa, analyysissä ja esittämisessä (Leavy, 2018, s. 3–4). Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaisessa tutkimuksessa taiteellista työskentelyä hyödynnetään tutkimusaineiston keräämiseen, sekä analysoimiseen. He kertovat, että menetelmänä taideperustainen tutkimus usein osallistaa tutkimusprosessissa erilaisia yhteisöjä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 41). Borgdorff (2011) sanoo, että taideperustainen tutkimus ei ole sama asia, kuin taiteellinen tutkimus. Hänen mukaansa taiteellisessa tutkimuksessa ajatellaan taiteen kautta ja taiteen kanssa. Hän jatkaa että, se pyrkii tavoitteellisesti kehittämään taiteellista ilmaisua tai taiteellisia menetelmiä, joiden keskiössä on usein taiteilijan oma prosessi (Borgdorff, 2011, s. 44–45, 56).

Leavy (2018) kertoo, että taideperustaisen tutkimuksen vahvuuksia ovat sen mahdollisuudet tarjota uusia näkökulmia ja tapoja tutkailla, sekä kuvailla asioita, mikä johtaa tietoisuuden lisääntymiseen ihmisten keskuudessa ja mahdollistaa empaattisemman kanssakäymisen. Hän kertoo, että se kannustaa ihmisiä haastamaan totuttuja ajatusmalleja ja sen avulla voidaan edistää ongelmanratkaisun ja oppimisen taitoja (Leavy, 2018, s. 9–10). Siinä ei tavoitella absoluuttista totuutta, vaan lähestytään ilmiöitä holistisesti säilyttäen ja sallien niiden monikerroksellisuuden (Leavy, 2018, s. 9). Leavy (2018) kertoo, että taideperustaisen

tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää ja vahvistaa mikro- ja makro yhteyksiä eli suhteita itsen ja suurempien kontekstien välillä, joissa elämme. Hänen mukaansa taideperustaisessa tutkimuksessa on mahdollista ottaa kantaa ja herättää ajatuksia, murtaa stereotypioita ja hallitsevia ideologioita, osallistaa ihmisiä, koostaa merkityksien kokonaisuuksia, sekä luoda käytettävää ja julkista tietoa (Leavy 2018, s. 9–10).

3.2 Taideperustainen toimintatutkimus

Tutkimukseni tavoitteena on kehittää taideperustaista toimintaa, jonka kautta peruskoululaisia osallistettaisiin kulttuuriperinnön tuottamisen ja taltioimisen prosesseihin. Jokela (2019) viittaa Stringeriin (2008), kertoessaan, että toimintatutkimus tarjoaa opettajille sellaisia taitoja ja tietoja, jotka auttavat häntä edistämään positiivista muutosta kouluissa ja yhteisöissä (Jokela, 2019, s. 601). Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa korostuu vuorovaikutustaidot ja kyvyt ryhmätyöskentelyyn muiden osallistujien, kuten opettajien, taiteilijoiden, tutkijoiden ja yhteisöjen kanssa (Jokela, 2019, s. 601). Taideperustainen toimintatutkimus noudattaa toimintatutkimuksen perinteitä, jotka ovat muotoutuneet osana laadullisen tutkimuksen kenttää (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 10–11). Jokela ja Huhmarniemi (2018) kertovat, että taideperustaisella toimintatutkimuksella on joitakin yhtymäkohtia a/r/tographyyn kanssa, sillä molemmissa toiminnallinen ja teoreettinen tutkiminen ovat samanaikaisesti käytössä. He määrittävät, että yhtenä erona menetelmille on tutkijan autobiografisuus, joka korostuu a/r/tographyssa, mutta jää taka-alalle taideperustaisessa toimintatutkimuksessa (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 13). Omassa tutkimuksessani ei esiinny a/r/tographylle tyypillisiä autobiografisia piirteitä, vaan painotus on taideperustaisessa toimintatutkimuksessa.

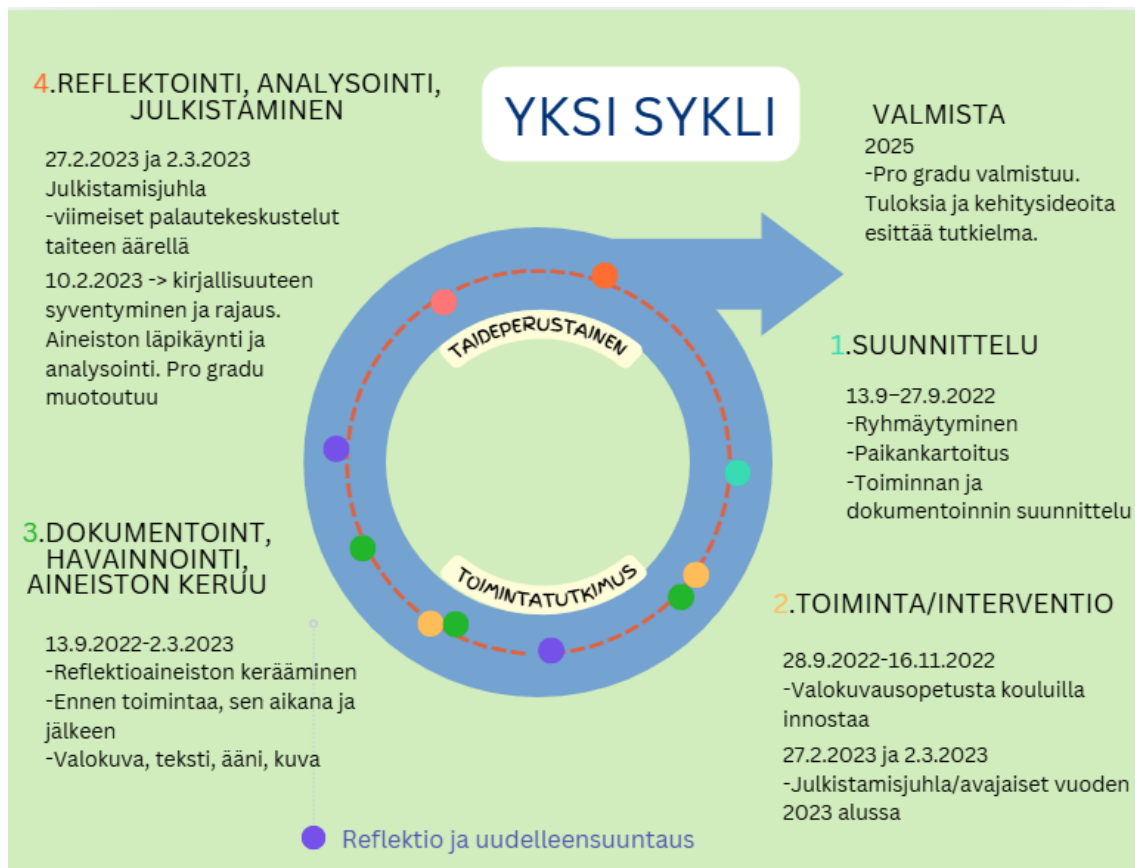
Jokelan ja Huhmarniemen (2018) mukaan taideperustainen toimintatutkimus on tutkimusstrategia, jossa toimintatutkimuksen syklejä ja taidetta hyödynnetään kehitystyössä. He kertovat, että taide ja kuvataideopetus tuottavat tietoa, joka on luonteeltaan transformatiivista. He jatkavat, että taideperustaisen toimintatutkimuksen tavoitteena onkin synnyttää tietoa, joka on hyödynnettävissä käytäntöön. Jokela ja Huhmarniemi sanovat, että tämä tarkoittaa esimerkiksi toimivampia työmenetelmiä, jotka tukevat kestävästä kehitystä. Heidän mukaansa taiteen rooli tutkimuksessa voi olla moninainen. He kertovat, että sen avulla voidaan luoda väliintuloja havaittuihin ongelmiin tai se voi olla tuottamassa uutta tietoa ja ymmärrystä. Jokela ja Huhmarniemi sanovat, että taiteen avulla tutkija voi myös

tuottaa sisältöä ja kerätä, sekä analysoida aineistoa. Heidän mukaansa yleensä taidetta käytetään niin että se osallistaa tutkimukseen osallistuvien yhteisöjen ja organisaatioiden jäseniä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9). Projektissa suunnittelimme ja kehitimme taideperustaista toimintaa, joka osallisti peruskoululaisia. Taiteen rooli oli siis erityisesti osallistavien toimintatapojen kehittäminen.

Jokela ja Huhmarniemi (2018) taustoittavat, että taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmää on kehitetty Lapin yliopistossa taiteiden tiedekunnassa erilaisten kehityshankkeiden yhteydessä, joissa pureudutaan syrjäytymisen, väestön ikääntymisen, kulttuuripalveluiden ja alikehittyneiden taidealojen haasteisiin. He kertovat, että hankkeet pitävät sisällään yleensä paikkasidonnaisia yhteisöprojekteja, jotka osallistavat kylä- ja kouluyhteisöjä (Jokela & Huhmarniemi 2018, s. 10). Jokela ja Huhmarniemi (2018) sanovat, että näitä yhteisöjä ei ole tarkoitus tarkastella ulkopuolelta käsin. Heidän mukaansa yhteisöjen osallistaminen voi tarkoittaa esimerkiksi yhteisötaiteen tuottamista, joka tukee nuorten hyvinvointia, jolloin näistä aihealueista tuotetaan uutta ymmärrystä tutkimuksen kautta (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 12). Tutkimuksessani en tarkastele Simon ja Tervolan kuntia tai kouluyhteisöjä ulkopuolelta, vaan olen aktiivisesti mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Jokela ja Huhmarniemi (2018) kuvaavat, että taideperustainen toimintatutkimuksen prosessi on syklistä. He sanovat, että se yleensä alkaa sosiokulttuurisella paikankartoituksella, jossa tutustutaan tutkittavaan ympäristöön ja eri metodeihin, jonka jälkeen muotoillaan viitteellisiä tavoitteita tutkimukselle. He jatkavat, että tämän jälkeen luodaan alustava tutkimussuunnitelma ja katsaus aihealueiden kirjallisuuteen. He kertovat, että näihin nojaten tutkimuksen toimintaosuus, jota voidaan nimetä myös interventioksi saadaan käynnistettyä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 14–15). Näin Meilläpäin -projekti alkoi suunnittelulla, johon kuului paikankartoitus, tavoitteiden määrittely ja toimintaosuuden hahmottelu. Tässä vaiheessa suunnittelimme myös, miten prosessin dokumentointi toteutetaan ja kuka siitä on vastuussa. Jokela ja Huhmarniemi (2018) kertovat, että viimeisenä tehtävänä on reflektointi ja analyysi. He sanovat, että yhden tutkimussyklin päätyttyä luodaan tarkempia tutkimuskysymyksiä seuraavaa sykliä varten. Heidän mukaansa taiteellinen työskentely on luonteeltaan intuitiivista ja tutkimuksen aikana on normaalia hakea omaa polkua ja ottaa välillä sivuaskelia. Jokela ja Huhmarniemi muistuttavat, että tutkija ei ole työnsä äärellä

yksin, vaan saa prosessin aikana apua kanssatutkijoilta ja muilta osallistujilta (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 14–15).



Kuvio 4. Taideperustaisen toimintatutkimuksen yksi sykli kuvailtuna. Kuvio: Minna Aurala, 2025.

3.3 Eettiset periaatteet ja tutkijan vastuu

Tutkimukseeni liittyvän projektin alussa oppilaiden vanhemmille lähetettiin allekirjoitettavaksi Näin Meilläpäin- projektin tutkimusluvat, joiden kautta he antoivat meille luvan käyttää projektin puitteissa toteutettuja oppilastöitä tutkimustemme aineistoina, digitaalisella alustalla, valokuvakirjassa ja näyttelyssä, jotka ovat osa projektin toimintaa. Olimme myös yhteydessä Tervolan sivistysjohtajaan vapaamuotoisella lupahakemuksella tutkimusluvasta liittyen pro gradu -tutkielmaani. Oppilaiden taiteellisten tuotosten lisäksi dokumentoimme ja havainnoimme toiminnan toteutusta. Pyydämme luvan myös dokumenttiaineiston ja havaintojen käyttöön. Tutkimusluvassa selvitimme mistä projektissa on kyse ja minkälaista toimintaa järjestämme sen yhteydessä.

Jokela ja Huhmarniemi (2018) kertovat, että tutkimuksen eettisyyttä arvioidessa tulee huomioida ja tehdä seuraavanlaisia toimia. He sanovat, että tutkimuslupahakemuksessa täytyy selvittää tutkimuksen tarkoitus ja se ovatko osallistujat tutkimuksessa anonyymejä vai paljastuuko heidän henkilöllisyytensä. He muistuttavat, että alle 18-vuotiailta tulee aina pyytää erikseen huoltajan lupa. Jokela ja Huhmarniemi tarkentavat, että kouluissa lupaa pyydetään rehtorilta, joka tarvittaessa vie pyyntöä vielä eteenpäin. He kertovat, että tutkimuksen dokumentointia varten tulee pyytää myös erillinen lupa. He jatkavat, että vielä erikseen täytyy pyytää lupa sellaisten dokumenttikuvien julkistamiseen, jossa henkilö on tunnistettavissa. Jokela ja Huhmarniemi toteavat, että alle 18-vuotiaiden kanssa työskennellessä on tyypillistä, että he pysyvät anonyymeinä dokumentointikuvissa ja muissa tuotoksissa. He kokoavat, että keskeistä suostumuksien pyytämisessä on selkeästi ja läpinäkyvästi esitetyt pyynnöt siitä, miten ja missä henkilöitä ja heidän tuotoksiaan tullaan esittämään ja käyttämään (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 19–20). Tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat alaikäisiä, joten he ilmenevät tutkimuksessa ja tutkielmaan liitetyissä kuvissa täysin anonyymeinä.

3.4 Aineistonkeruu taideperustaisessa toimintatutkimuksessa

Jokela ja Huhmarniemi (2018) kertovat, että taideperustaisen toimintatutkimuksen aikana kerätään aineistoa tutkimusprosessin eri vaiheista, jotta saadaan taltioitua tutkimuksen toimintaa ja kehittymistä. He sanovat, että aineistoa kerätään tyypillisesti monilla eri tavoilla ja monissa eri muodoissa. He kuvaavat, että aineistoa voi esimerkiksi olla tutkijan eri formaateissa olevat tutkimuspäiväkirjat, jotka auttavat palauttamaan mieleen tutkimuksen etenemisen. He sanovat, että lisäksi aineistoa voi olla pöytäkirjat, taideteokset, kuva- ja videodokumentit, suunnitelmat, haastattelujen tallenteet ja erilaiset kyselyt (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 16). Tutkimusaineisto voi olla siis hyvin moninainen.

Sen lisäksi, että taide on tutkimuksessani luomassa toimintaa ja aktivoimassa yhteisöjä, se muodostaa aineistoa tutkimustani varten. Jokela ja Huhmarniemi (2018) toteavat, että toiminnan dokumentoinnissa valokuvauksen ja videokuvan käyttö on tyypillistä. He muistuttavat, että tärkeää dokumentoinnissa on sen säännöllisyys. He sanovat, että mikäli dokumentointia tekee joku muu kuin tutkija itse on sopivaa perehdyttää dokumentoija tutkimuksen tarkoituksista, jotta dokumentointi olisi oikein kohdennettu. Jokela ja Huhmarniemi kehottavat, että dokumentoinnin toimivuutta on hyvä pysähtyä välillä

tarkastelemaan, jotta tarvittaessa siihen voidaan tehdä muutoksia (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 16–17). Projektin alussa keräsin aineistoa toiminnan ja opetuksen suunnittelusta, josta kertoivat sähköpostit, WhatsApp-viestit, luonnokset ja opetusmateriaalit. Toimintaosuuden aikana keräsin aineistoa tekstin, ääninauhoitusten, valokuvan ja videon muodossa. Keräsin havaintojani koko prosessista tutkimuspäiväkirjaani, jota nauhoitin omalla puhelimella.

Jokelan ja Huhmarniemen (2018) mukaan taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taiteellisen prosessin tuotokset toimivat usein osana aineistoa, joiden avulla tuotetaan ei sanallista tietoa. He kertovat, että tietoa voidaan kerätä kyselyjen ja haastattelujen avulla tai toiminnan tuotoksia tarkastelemalla. He toteavat, että usein mielekästä kuitenkin on tarkastella taiteellisia tuotoksia tekijöiden kanssa ja rakentaa haastattelu tai palautekeskustelu niiden ympärille (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 17). Projektin lopuksi pidimme julkistamistilaisuuden, jossa palautimme mieleen prosessin kulun, eli sen mitä kaikkea olemme yhdessä tehneet. Suunnittelin tähän tilaisuuteen palautekyselyn, jossa peruskoululaiset pääsivät kirjoittamaan muistilapuille omia ajatuksiaan eri tehtäviin ja toiminnan osioihin liittyen. Projektin jälkeen laadimme yhdessä ohjaajien ja työryhmän kanssa vielä kyselyn (Liite 5.), jossa muut yhteistyötahot pääsivät antamaan palautetta toiminnan onnistumisista ja kehityskohdista. Jokela ja Huhmarniemi (2018) kertovat, että hankkeen lopullisia tuloksia arvioidaan ensin heti toiminnan päätyttyä, jolloin ne ovat vielä helposti palautettavissa mieleen. He jatkavat, että analyysi siis tapahtuu osakseen yhdessä hankkeen kaikkien osapuolien kanssa, jotta hankkeen onnistumisesta saadaan hyvä kokonaiskuva (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 17–18).

3.5 Aineiston analysoinnin prosessi

Analyysissä kirjallisuus ja aineisto käyvät vuoropuhelua keskenään ja täydentävät toisiaan, jolloin analyysi seuraa kvalitatiivisen analyysin menetelmiä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 17). Günther (2021) kuvailee, että laadullisessa analyysissä aineistosta eritellään tiivistäen sen ydin kysymällä mistä aineisto kertoo. Hänen mukaansa laadullista analyysiä voi toteuttaa monella tapaa, eikä siihen täten ole yhtä selkeää ohjetta. Hän kuitenkin sanoo, että tyypillisiä tapoja ovat teemoittelu, koodaaminen ja aineiston tyypittely, jotka voidaan luokitella sisällönanalyysin tyyleiksi (Günther ym., 2021). Olen lähestynyt tutkimukseni analyysiä hyödyntäen teemoittelua ja koodausta.

Vuori (2021) kertoo, että laadullisessa sisällönanalyysissä käytetään apuna koodausta, jota voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti tai teoriaan nojautuen. Hän toteaa, että on kuitenkin yleistä, että molempia lähestymistapoja hyödynnetään (Vuori, 2021). Toteutin analyysiä kahdessa eri vaiheessa. Lähdin ensin tarkastelemaan aineistoa aineistolähtöisesti, jossa paikansin tutkimukseni kannalta kiinnostavia aiheita ilma teorian asettamia tarkkoja rajoja. Olin tässä vaiheessa kuitenkin perehtynyt tutkimukseeni liittyvään teoriaan, joten se vaikutti aineiston käsittelyyn ja kysymyksiini, joiden avulla tarkastelin aineistoa. Tämän jälkeen kävin aineistoa vielä uudelleen läpi teorian avulla ja siihen vertaillen etsien yhteneväisyyksiä ja eroja.

Vuoren (2021) mukaan koodauksessa aineistosta paikannetaan tutkimuksen kohteesta kertovia kiinnostavia osia. Hän kuvailee, että tutkija jakaa koodauksessa aineistoaan erilaisiin yksiköihin, joita hän pystyy vertailemaan keskenään (Vuori, 2021). Koodaus toimii analyysin alustavana työvaiheena, jonka jälkeen selkeytetystä aineistosta pyritään vielä luomaan syvempiä johtopäätöksiä (Vuori, 2021). Juhila (2021) kertoo, että teemoittelussa kartoitetaan aineistosta tutkimuksen kannalta keskeisiä elementtejä ja kokonaisuuksia. Hän selventää, että teemoittelu voi koodauksen tavoin olla tapa järjestää aineistoa analyysivaiheen alussa (Juhila, 2021).

Analyysi alkaa yleensä aineiston läpikäymisellä, jolloin siitä muodostetaan kokonaiskuva (Günther ym., 2021). Aloitin luokittelemalla aineistoa tunnistamalla siitä erilaisia muotoja, kuten suunnittelua, toimintaa, tukijan havaintoja, kokemuksia ja toiminnan tuloksia kuvaavia osia. Pystyin näin kartoittamaan millaisista asioista aineistoni kertoo. Rajasin aineistoani karsimalla pois sellaista, materiaalia, joka oli tutkimuskysymykseni vastaamisen kannalta tarpeetonta. Jätin aineistosta pois joitakin sähköpostiviestejä ja yhden peruskoululaisille toteutetun kyselyn. Siihen laaditut kysymykset eivät olleet minun muodostamia ja suunnittelin projektin lopussa toisen palautekyselyn, jonka koin sopivan paremmin tutkimukseni tarkoituksiperiin, sillä se keskittyi toteutetun toiminnan arvioimiseen.

Kokosin tämän jälkeen aineiston yhdelle alustalle siten, että se kuvasti projektin etenemistä lineaarisesti. Tämä auttoi minua hahmottamaan eri aineistomuotojen suhdetta toisiinsa. Rajauksen jälkeen aloitin aineiston litteroinnin. Günther (2021) kertoo, että litteroinnissa ääni- ja videomuodossa olevat aineistot muunnetaan selkeään tekstiformaattiin, jolloin niiden analysointi ja käsittely helpottuu (Günther ym., 2021). Aineistoni oli vielä rajauksen jälkeen moninainen ja aineistomassaa oli runsaasti. Aloin selkeyttämään aineistoani ensin

aineistolähtöisesti teemoitellen. Güntherin (2021) mukaan analyysissä tutkija suhtautuu uteliaasti aineistoon kokeillen erilaisia tulkintoja (Günther ym., 2021). Juhila (2021) kuvailee, että teemat muodostuvat analyysin edetessä. Hän tuo esille, että jos tutkija yrittää kohdentaa aineistonsa osia ennalta määritettyihin teemoihin, niin hän ei ole herkistynyt aineistonsa sisällölle (Juhila, 2021). Muodostin tässä vaiheessa tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla pystyin selkeyttämään aineistoa:

1. Miten toiminnalla osallistettiin peruskoululaisia kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen?
2. Miten kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen osallistava toiminta näyttäytyy peruskoululaisten toiminnassa ja kokemuksissa?
3. Mikä estää kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen osallistavan toiminnan toteuttamista tai peruskoululaisten osallistumista toimintaan?

Loin näiden kysymysten pohjalta värikoodit, joiden avulla kävin läpi koko aineistoni. Vertailin kysymysten avulla laadittuja yksiköitä keskenään tarkastellen niiden välisiä suhteita. Kun olin saanut tiivistettyä ja selkeytettyä aineistoani, niin aloitin vertailemaan sitä osallistamisen, kulttuuriperinnön ja valokuvaamisen teorioihin. Tarkastelin tällä tavoin sitä, miten teoria ilmenee aineistossani ja kiinnitin huomiota siihen nostaako aineistoni esille joitakin elementtejä, jotka teoriassa eivät ole keskiössä. Analyysin viimeisessä vaiheessa syvennyin luomaan tähän mennessä tehdyistä havainnoista johtopäätöksiä vastaten tutkimuskysymykseeni.

3.6 toiminnan kuvaus ja tulosten esittäminen

Tutkimuksessani osallistamisen tarkastelu ja analysointi kohdistuu niihin toimijoihin, jotka ovat olleet mukana projektin suunnittelussa ja toteutuksessa eli toimineet osallistajina. Käytännössä tämä tarkoittaa kirjaston- ja koulujen henkilökuntaa, sekä ohjaavien opettajien ja työryhmän toimintaa. Tämän lisäksi havainnoin oppilaiden toimintaa ja kartoitan heidän kokemuksiaan osallistavasta toiminnasta. Nämä havainnot todentavat, sekä tukevat osallistavan toiminnan analyysiä ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä. Hyödynnän toiminnan arvioinnissa myös yhteistyötahojen ja opettajien reflektiivisiä huomioita. Tarkastelen lisäksi omaa rooliani toiminnan ohjaajana ja mahdollistajana.

Haluan tuoda esille myös sen, miten tämä tutkimus vaikuttaa omaan työhöni opettajana ja toimijana kuvataidekasvatuksen kentällä. Sava (2004a) kertoo, että autenttisuus eli vilpittömyys ja uskollisuus itselle vaatii toteutuakseen ihmissuhteita, joissa toista ei nähdä ainoastaan kohteena, jonka kautta itseä toteutetaan. Hänen mukaansa oppilaan ja opettajan suhteessa tämä tarkoittaa kunnioitukseen ja yhteistyöhön perustuvia toimintatapoja (Sava, 2004a, s. 56). Projektin toteutuksen ja siitä kerätyn aineiston analysoinnin kautta olen päässyt tarkastelemaan omaa toimintaani ja tekemiäni pedagogisia valintoja etenkin osallistamisen näkökulmasta. Tutkimusprosessi on tarjonnut minulle mahdollisuuden reflektoida ja kehittää omaa toimintaani opetustyön parissa, jonka yhteydessä olen päässyt rakentamaan ammatillista identiteettiäni ja asiantuntijuuttani. Sava (2004a) tuokin esille, että opettajan ammatti-identiteetti rakentuu tarinallisesti erilaisissa kulttuureissa muille ja itselle kerrottuna (Sava, 2004a, s. 52).

Tulen analysoimaan Näin Meilläpäin -projektin etenemistä seuraavissa toiminnan etenemistä kuvaavissa luvussa. Tämä tapahtuu narratiivisena prosessina, joka etenee lineaarisesti projektin suunnittelusta toteutukseen ja näistä tehtyihin johtopäätöksiin, sekä pohdintoihin. Tarkastelen millaisia pedagogisia valintoja teimme osallistavan toiminnan suunnittelu- ja toteutusvaiheessa, mitkä tekijät vaikuttivat osallistumisen mahdollisuuksiin ja millaisena oppilaiden toiminta näyttäytyy tässä prosessissa. Toiminnan analyysi ei pyri kuvaamaan ainoastaan lopputulosta, vaan nostaa esille prosessin aikana syntyneitä onnistumisia, haasteita, käännekohtia ja syy-seuraussuhteita. Analyysin kuvaus rakentaa polun, joka tekee näkyväksi projektin etenemisen vaiheet verraten aineistoa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

4. Toiminnan lähtökohtien analysointi Näin Meilläpäin -projektissa

4.1 Toiminnan suunnittelu

Näin meilläpäin -projekti oli käynnistynyt jo ennen Lapin yliopiston yhteisöprojektin kurssin alkua. Muodostimme kurssin projektiin osallistuvien opiskelijoiden kesken työryhmän. Emme ehtineet projektin ensimmäisiin palavereihin mukaan, jossa olivat osallisina kirjaston yhteistyöhenkilöt sekä Tervolan ja Simon koulujen osallistuvat opettajat. Tulimme mukaan vasta myöhemmin ja aloitimme ohjaajien kanssa yhteisen suunnittelun etäpalaverilla, jossa saimme tarkempaa tietoa aikatauluista ja projektiin kuuluvista tehtävistä. Projekti lähti käyntiin nopealla aikataululla, mutta sen selkeä ja tarkka aikataulutusta helpotti työryhmän oman työskentelyn aikataulutusta. Saimme tunteen siitä, että meidän ei tarvitse huolehtia muusta, kuin omasta roolistamme valokuvauksen opettajina ja toiminnan järjestäjinä.

Tapaamisessa pohdimme myös vastuualueita. Ehdotin että voisin ottaa vastuuta projektin pedagogisesta puolesta ja valokuvausopetukseen kuuluvista työpajoista. Valokuvauksen tekninen puoli, projektin alussa suunnitteilla ollut virtuaalinäyttely ja kotitehtävän laatiminen olivat muun työryhmän tehtäviä. Vastuualueet jaettiin pääasiassa työryhmän vahvuuksien mukaan. Lisäksi pedagogisesta puolesta huolehtiminen oli minun tutkimukseni kannalta arvokas osa projektia. Vaikka jokaisella oli oma vastuualueensa niin suunnittelu tapahtui pitkälti yhdessä siten, että olimme kaikki tietoisia ja tyytyväisiä opetusmateriaalien suhteen tehdyistä päätöksistä.

Ennen ensimmäistä vierailukertaa meillä oli n. 1,5 viikkoa aikaa luoda tarvittava opetusmateriaali ja laatia päivän suunnitelma. Aikataulu asetti haasteita, sillä meillä ei ollut mahdollisuutta tehdä kattavaa taustatyötä projektiin liittyvistä keskeisistä aiheista ennen vierailukertoja. Luotimme ohjaajien tekemiin alustaviin suunnitelmiin ja keskityimme kaikista oleellisimpiin asioihin ennen ensimmäistä vierailua. Vierailukertaa varten suunnittelimme valokuvausopetusta, johon sisältyi luentomainen osuus valokuvauksen teoriasta, jota seurasi pieni valokuvaharjoitus ja ryhmässä tehtäviä valokuvaustyöpajoja, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan kuvaamista.

Bardyn ja kollegoiden (2007) mukaan kunnioitus ja myönteinen suhtautuminen hankkeiden osallistujia kohtaan ovat perustavanlaatuisia ehtoja toiminnan onnistumiselle. He kertovat, että useissa hankkeissa tarkoituksena on harjoitella toisen kuulemistä, erilaisia ilmaisun

tapoja ja vuorovaikutustaitoja. Heidän mukaansa taidetoiminnan järjestäjälle kohdattava näyttäytyy oppilaana opetettavan tai potilaana hoidettavan sijasta (Bardy ym., 2007, s. 26). Meidän suunnitelmassamme oppilaita ei haluttu nähdä ainoastaan tiedon vastaanottajina, vaan aktiivisina toimijoina ja itsenäisinä ajattelijoina. Tämän vuoksi yritimme luoda heille tilaisuuksia osallistua keskusteluun, toimintaan ja merkitysten rakentamiseen valokuvausopetuksessa, sekä kulttuuriperinnön tuottamisessa. Pyrimme suunnittelemaan yhdessä työryhmän kanssa valokuvausopetusta, joka tarjoaisi oppilaille välineitä oman ympäristönsä tarkasteluun uudesta näkökulmasta taiteellisten keinojen kautta.

Horelli ja kollegat (2002) kertovat, että kun osallistetaan lapsia ja nuoria, niin pyritään tarjoamaan heille tilaisuuksia vaikuttaa suunnitteluun, lopulliseen toiminnan toteutumiseen ja tulosten arviointiin. Heidän mukaansa prosessin tai hankkeen alussa tulisi kysyä, että mihin lapsia voidaan osallistaa ja minkälaisilla ehdoilla? He kehottavat kysymään ketkä olisivat halukkaita osallistujia ja kuka päättää siitä ketkä saavat osallistua ja ketkä eivät? He muistuttavat, että oleellista on myös määrittää osallistumisen taso. Horelli ja kollegat kehottavat pohtimaan, että osallistetaanko lapsia täysivaltaisesti, jolloin he saavat päävastuun toteutustavoista ja tavoitteista vai onko kyse kumppanuudesta, jolloin aikuiset ja lapset suunnittelevat yhdessä (Horelli ym., 2002, s. 36, 42). Näin Meilläpäin -projektia toteutettiin kouluympäristön asettamalla ehdoilla, johon liittyi keskeisesti pedagogisen toiminnan tavoitteet, koulun tarjoamat välineet ja ympäristö, sekä aikataulut. Emme työryhmänä päässeet mukaan prosessiin, jossa päätettiin, että miten oppilaita pyydettiin osallistumaan projektiin, sillä tämä oli tapahtunut ennen meidän mukaantuloamme. Meidän ymmärryksemme mukaan suuri osa oppilaita oli tullut mukaan omaehtoisesti.

4.1.1 Kokemus osana lasten oppimista

Näin meilläpäin projektissa oli tarkoitus pureutua oppilaiden kokemuksiin heidän omissa elinympäristöissään samalla harjoitellen valokuvaamisen taitoja. Tutkimustyön ja projektin suunnittelussa minua kiinnosti täten oppilaslähtöisyyden ja etenkin kokemuksen käsite lasten näkökulmasta tarkasteltuna. Härkönen ja Bergholm (2023) pohtivat oppilaslähtöisyyden yleistymistä ja vuorovaikutuksellista oppimista. He kertovat, että näille molemmille luo perustaa teorian, joissa tieto rakentuu toiminnan ja siihen liittyvien kokemusten kautta (Härkönen & Bergholm, 2023, s. 39). Miller ja Boud (1996) toteavat, että kokemusta ei voida sivuuttaa oppimisessa. He sanovat, että jokainen kokemus voi

synnyttää oppimista ja kokemukset vaikuttavat oppimistilanteissa esimerkiksi siihen mistä oppija on kiinnostunut, mitä hän välttelee ja miten hän lähestyy opeteltavaa asiaa (Miller & Boud, 1996, s. 8).

Smidt (2013) kertoo, että lapsuus on ja on ollut vahvasti kontrolloitu ajanjakso, jossa miltei kaikki lapsen elämää koskevat päätökset tekee aikuinen. Hänen mukaansa lapsen ja aikuisen vastakkainasettelu, sekä lapsuuteen liittyvä mustavalkoinen ajattelu vahvistaa ajatusmallia, jossa lapset nähdään ainoastaan aikuisesta riippuvaisina sen sijaan, että lapsi ymmärrettäisiin myös itsenäisenä toimijana. Smidt täsmentää, että ne kenellä on valtaa päätyvät määrittämään millaiselta reilu ja oikeudenmukainen yhteiskunta näyttää (Smidt, 2013, s. 13–14). Smidtin (2013) ja Millerin, sekä Boudin (1996) ajatuksiin tukeutuen ymmärrän, että myös lapset havainnoivat kasvaessaan lapsuudesta esitettyjä malleja ja tulkitsevat aikuisilta tulevia viestejä, joiden perusteella he rakentavat kuvaa itsestään ja omasta toimijuudestaan. Millerin ja Boudin (1996) mukaan kokemuksen voidaan määrittää syntyvän, kun ihminen aistii ympäristöään ja luo merkityksiä aistien kautta tehdyistä havainnoista (Miller & Boud, 1996 s.9).

Smidtin (2013) mukaan lapsen ajattelun kehitys syntyy perittyjen biologisten tekijöiden ja aineettomien, sekä aineellisten kulttuurillisten tekijöiden yhteen kietoutumista. Hän kertoo, että välineet kuten kirjat ja tietokoneet, joiden kautta lapsi pääsee osaksi kulttuuria ovat kehittyneet yhteiskunnassa ajan saatossa (Smidt, 2013, s. 34). Miller ja Boud (1996) selvittävät, että vaikka oppijat rakentavat heidän omia kokemuksiaan, niin niiden kontekstina toimii aina tietty sosiaalinen, kulttuurinen, ekonominen ja poliittinen tilanne. He toteavat, että nämä tekijät muovaavat ja luovat raameja kokemuksille (Miller & Boud, 1996, s. 10).

Päädyin tarkentamaan tutkimukseeni liittyvää toimintaa suuntaavaa teoriaa tarkasteltuani kokemuksen käsitettä, lapsuutta ajanjaksona, sekä näihin liittyviä valtasuhteita. Kiinnostukseni siirtyi kokemuksesta osallistamiseen. Se sopi mielestäni paremmin projektin teemoihin, kuitenkin pitäen sisällään kokemuksen käsitteen. Sava ja Katainen (2004b) pohtivat, että taidekasvattajat seuraavat valppaana yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, mutta eivät ainoastaan elä sen virran mukana, vaan ottavat osaa myös muutoksiin vaikuttamiseen (Sava & Katainen, 2004b, s. 34). Olin läsnä tässä projektissa oppilaana, taidekasvattajana ja tutkijana, jonka kautta minulla oli mahdollisuus vaikuttaa osallistavan toiminnan muotoutumiseen, sekä toteutumiseen. Projektiin suunniteltu taideperustainen

toiminta pohjautuu lasten taiteen ja lastenkulttuurin arvostukselle. Venäläinen (2019a) kertoo, että kun taide ymmärretään ihmisen toimintatapana ja yhteisenä harjoiteltavana, tavoiteltavana ja yhteistä tietoa tuottavana asiana, niin silloin myös kulttuuriperintö, joka on lasten tuottamaa, näyttäytyy arvokkaana. Hän sanoo, että tätä arvoa voi osoittaa esimerkiksi tallentamalla lasten tekemää taidetta, jolloin kunnioitetaan samalla lasten oikeuksia (Venäläinen, 2019a, s. 14).

Lehdon (2000) mukaan osallistumista edistävää toimintakulttuuria tukevat seuraavat rakennuspalikat: tavoitteiden selvittäminen, vuorovaikutus suunnittelussa, vastuualueiden jakaminen, toiminnan omaehtoisuus, monipuoliset vuorovaikutuksen tavat ja suunnitteluvaiheen esittäminen, sekä sen toimivuuden arviointi (Lehto, 2000, s. 39–40). THL (2023) puolestaan määrittelee täydentäen, että osallisuutta edistäessä kannattaa noudattaa seuraavia periaatteita: omaehtoisuus, kunnioittava kohtaaminen, mukaan ottaminen, yhteiskehittäminen, yhteisöön liittyminen, osallistujien tasavertaisuus, arvostuksen saaminen, mahdollisuus vaikuttaa ja osallisuutta edistävien tapojen ottaminen käytäntöön (THL, 2023, s. 19). Lehdon (2000) määritelmä osallistamista edistävästä toimintakulttuurista eli ymmärryksen mukaan osallistamisesta ja THL:n (2023) pohdinta osallisuuden edistämisestä luo perustaa osallistavan toiminnan suunnittelulle ja sen tarkastelulle.

Projektiin liittyvä osallistava toiminta ja oppimisympäristöt sijoittuvat monelta osin luokan ulkopuolisiin tiloihin ja oppilaiden vapaavalintaisiin paikkoihin. Salonen (2023) kertoo, että luontoa voi hyödyntää opetuksessa muun muassa oppilaiden lempipaikkojen havainnoinnissa, jolloin tuetaan positiivisen minäkuvan rakentumista ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyviä tavoitteita (Salonen, 2023, s. 82–83). Tanin (2023) mukaan valokuvauksessa käytetyt paikat ovat oppilaille sellaisia, joissa he ovat läsnä omassa arjessaan tai, jotka ovat heille muuten ennalta tuttuja. Tani tuo esille, että arkisten ympäristöjen hyödyntäminen osana opetusta tukee oppilaiden ympäristösuhteen muodostumista (Tani, 2023, s. 123). Chawla (2015) kertoo, että luonnolla on tutkitusti monia hyvinvointivaikutuksia lapsille. Hän selvittää, että luonto muun muassa auttaa keskittymään, antaa tilaa mielikuvitukselle, tukee osallistumista terveellisten ympäristöjen määrittämiseen, edistää paikkaan kiinnittymistä ja lisää yhteistyöhön tähtäviä sosiaalisia leikkejä (Chawla, 2015, s. 435).

4.1.2 Valokuvausopetus ja työpajat

Jokelan (2019) mukaan nykytaidetta käytetään usein opetuksessa esimerkkinä, josta lähdetään liikkeelle. Hän kertoo, että tämä johtuu sen kontekstisidonnaisuudesta, prosessinomaisuudesta ja dialogisesta luonteesta sen sijaan, että keskityttäisiin pelkästään teknisten taitojen ja itseilmaisun kehittämiseen, mikä on tyypillistä modernismin aikakaudelle. Hän toteaa, että tämän individualistisen ajattelutavan on korvannut vuoropuhelu ja yhteisöjen osallistuminen esimerkiksi ympäristö- ja yhteisötaiteen keinoin, jotka yhdistävät toiminnan arjen tapahtumiin ja paikkoihin (Jokela, 2019, s. 601). Keskustelimme Mari Parpalan kanssa siitä millaisia sisältöjä valokuvauksen opetusmateriaaleissa voisi olla. Mietimme etenkin sitä, miten ottaisimme nykytaiteen osaksi valokuvauksen esittelyä ja siihen liittyvää toimintaa. Parpala ehdotti, että voisimme käyttää yhtenä esimerkkinä Jaakko Heikkilän valokuvataidetta. Tämä sopi hyvin projektimme tarkoituksiin, sillä Jaakkola kuvaa tyypillisesti erilaisia ihmisten elinympäristöjä pohtien muun muassa niiden kulttuurillisia identiteettejä.



Kuva 2. Dia valokuvausopetuksesta. Käytimme esimerkkinä valokuvataiteilija Jaakko Heikkilän teoksia. Kuva: Minna Aurala, Mira Kempainen ja Jenna Hepoaho, 2022.

Sava ja Katainen (2004b) kertovat, että taiteelliseen toimintaan valitut tekniikat ja materiaalit kiinnittyvät kulttuurisiin ja taiteen tekijän omakohtaisiin merkityksiin, jotka kaikki yhdessä ohjaavat toimintaa ja taiteellisessa prosessissa tehtyjä tulkintoja (Sava & Katainen, 2004b,

s. 33). Pohdimme erilaisia valokuvausvälineitä, mutta päädyimme lopulta tabletteihin, sillä niiden helppokäyttöisyys teki niistä sopivia työvälineitä kaikille ikäryhmille. Lisäksi valokuvauksen teoria oli oppilaille täysin uutta tietoa ja siinä oli jo itsessään hyvin paljon sisäistettävää. Valokuvausopetukselle varatussa aikataulussa ei olisi ollut tilaa haastavampien välineiden, kuten järjestyskameroiden käytön opettamiselle. Toisaalta taas kännyköiden käyttö valokuvausharjoituksissa tuntui liian arkiselta ja se olisi lisännyt epätasa-arvoisuutta oppilaiden keskuudessa, kun kaikilla on erilaiset puhelimet kameroineen.

Tarkistimme etukäteen, että tableteissa on valmiina tarvittavat ominaisuudet ja testasimme kuvaamista itse. Tämä auttoi meitä hahmottamaan millaista valokuvaaminen olisi oppilaan näkökulmasta. Pyrimme eläytymään peruskoululaisten asemaan ja tarpeisiin suunnitteluvaiheessa, jonka myötä pystyimme tunnistamaan mahdollisia kompastuskiviä ja muotoilla opetusmateriaalit siten, että näiltä vältyttäisiin. Esimerkiksi zoomaamisen suhteen ehdotimme oppilaille, että he voisivat ”käyttää jalkoja” ja kävellä lähemmäs kohdetta sen sijaan että he zoomaisivat, jolloin kuvan laatu huononee. Asettumalla oppilaiden asemaan pyrimme samalla tunnistamaan alueita kuvaamisprosessissa, jotka voisivat puolestaan olla mielenkiintoisia oppilaille.

Lisäsimme tablettien kamera sovelluksiin apuruudukot, jotka toimivat visuaalisena muistutuksena kultaisesta leikkauksesta ja sommittelusta, jota käsitelimme valokuvausopetuksessa. Tablettien valinta valokuvaamisen välineeksi oli toimiva myös siksi, että oppilaiden oli helppo tarkastella tablettien isoa ruutua, kun he tekivät valokuvaustehtäviä pareittain tai ryhmissä. Hietaharjun (2010) mukaan valokuvaaminen on helppoa kameroilla, jotka tekevät perussäädökset valmiiksi. Hän toteaa, että valokuvauksessa on kuitenkin aina läsnä peruskäsitteet valo, tila, aika ja tarkennus, joita tulee ottaa huomioon. (Hietaharju, 2010, s. 4). Tablettien kamerat helpottivat kuvaamista monella tapaa, mikä madalsi kynnystä valokuvaamiseen osallistumiselle.

Kun suunnittelimme valokuvausopetusta, niin painotimme sitä, että oppilailla olisi vapaus valita omia kuvauskohteitaan ja soveltaa oppimiaan valokuvaustekniikoita ympäristöönsä tutkaillessa. Tämä toi mielestämme opetukseen merkityksellisyyttä, sillä kohteita tai valintoja ei tehtäisi oppilaiden puolesta, vaan he pääsisivät liikkumaan vapaasi ja kokeilemaan valokuvauksen tekniikoita vaihtelevissa kohteissa, jotka heitä kiinnostaa. Oppilaat saivat mahdollisuuden oppia tekemällä ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä

kanssa. Hietaharju (2010) sanoo, että valokuvaajan täytyy kyetä vastaamaan kysymyksiin, miksi, miten ja mitä hän kuvaa (Hietaharju, 2010, s. 9). Pyrimme muodostamaan valokuvausopetuksen siten, että oppilaat pystyisivät vastaamaan näihin kysymyksiin.

Emme halunneet, että valokuvauksen opetus keskittyisi pelkästään valokuvauksen teknisiin seikkoihin, vaikka ne olivatkin valokuvaamiselle ehdottoman tärkeitä perustyökaluja. Halusimme korostaa valokuvaamiseen liittyviä kertomisen ja keskustelun taitoja. Opetuksessa yhdistimme valokuvan perusteorian, kuten tarkennus, sommittelu, valotus ja rajaus tarinallisuuteen. Etenkin sommitteluun liittyvissä periaatteissa, kuten kultaisessa leikkauksessa ja kolmanneksen säännössä pyrimme kiinnittämään oppilaiden huomion siihen miten erilaiset visuaaliset valinnat ohjaavat katsojan huomiota kuvaan ja sen tarinaan. Rajaukseen liittyen puhuimme siitä, miten kuvaan otetut elementit vaikuttavat tulkintaan. Hietaharju (2010) korostaa, että valokuvatessa jotakin päätetään ottaa kuvaan ja jotakin jätetään pois. Hän pohtii, että tällöin punnitaan sitä, mikä on tärkeää ja arvokasta eli mitä tahdon kuvata (Hietaharju, 2010, s. 55).

Valokuvausopetuksessa halusimme keskustella oppilaiden kanssa siitä, miten kuvia voi käyttää tarinan kerronnassa. Rohkaisimme heitä pohtimaan sitä miksi kuvia otetaan ja miten omaa elinympäristöä voisi esittää valokuvan kautta. Käytimme tässä kysymyksiä kuten: mikä tekee tästä paikasta tärkeän ja mitä kuva kertoo meille paikasta? Tavoitteena oli dialoginen oppiminen, jossa myös oppilaat pääsevät osallisiksi tiedon tuottamiseen. Käytimme esimerkkeinä työryhmän ottamia valokuvia omista tärkeistä paikoista ja esittelimme niihin liittyviä tarinoita, jonka toivoimme johdattelevan oppilaita pohtimaan ja jakamaan omia näkemyksiään, sekä kokemuksiaan. Hentisen (2009) mukaan valokuva voi toimia ärsykkeenä, joka herättää tunteita, ajatuksia, muistoja ja kehollisia kokemuksia (Hentinen, 2009, s. 41). Halusimme jo tässä vaiheessa saada oppilaat pohtimaan sitä millaisia tärkeitä paikkoja he voisivat kuvata. Pyrimme liittämään valokuvauksen osaksi henkilökohtaisia ympäristöjä, jotta se ei tuntuisi kaukaiselta tai liian pelottavalta.

Mahdollisuus osallistua yhteisön tasavertaisena jäsenenä kulttuuriin ja omassa ympäristössä vaikuttamiseen on perustavanlaatuinen edellytys kestäväälle kehitykselle (Tuomi-Nikula ym., 2013a, s. 10). Tässä projektissa oppilailla on mahdollisuus osallistua kulttuuriperinnön tuottamiseen omassa ympäristössään ja täten he pääsevät vaikuttamaan siihen millaista kuvaa näistä ympäristöistä välitetään. Koimme vastuullisuuden liittyvän keskeisesti valokuviiin, jonka vuoksi liitimme yksityisyyden ja tekijänoikeudet osaksi valokuvauksen

opetusta. Valokuvat ovat läsnä jokaisen oppilaan elämässä päivittäin. Koimme tärkeäksi täsmentää, että ihmisiltä tulee pyytää aina lupa ennen kuin heistä otetaan kuvia. Pyysimme myös, että tämän projektin puitteissa emme ottaisi kuvia ihmisistä siten, että he ovat tunnistettavissa. Erityisesti kotitehtävien kuvaamisessa keskittyisimme paikkoihin ihmisten sijaan.

Miksi valokuvia otetaan?

- halutaan tallentaa jotakin
- kun joku kiinnittää huomion
- halutaan näyttää jotakin
- jotakin pidetään tärkeänä
- Media ja lehdistö käyttää valokuvia
- kuvan avulla voi esittää tietoa ja näyttää mitä tunnet tai mikä on sinulle tärkeää

Tarkkoja Kuvia

- Käytä jalkoja älä ZOOM:ia

Sommittelu

- Ruudukko-> ruudun leikkauksessa kiinne kohta

Valokuvaus – nykytaiteen tekemisen muoto

Jaako Heikkilä on suomalainen valokuvaaja ja valokuvauksen kouluttaja.

Heikkilän kuvat ovat usein pysähtyneitä ja hiljaisia kuvia ihmisistä heidän omassa ympäristössään.

Rajaus

- Pohdi ennen kuvan ottoa mikä kuvassa on oleellista

Yksityisyys

- Kuvaa niin ettei näy kaverin tai omia kasvoja

Lannavaara ja Viikujärvi, Ruotsi

<https://cumulus.rovaniemi.fi/rovtaide/>

Kuva 3. Kooste valokuvausopetuksessa esitetyistä dioista. Kuva: Minna Aurala, Mira Kempainen ja Jenna Hepoaho, 2022.

Valokuvausopetuksen jälkeen halusimme lähteä harjoittelemaan oppilaiden kanssa valokuvaamista tableteilla. Suunnittelimme tähän erilaisia työpajoja, joita oppilaat toteuttaisivat pareittain tai ryhmissä. Kun valokuvauksen luento-osuudessa oppiminen tapahtuisi kuuntelemalla ja keskustelemalla, niin työpajoissa kyse olisi tekemällä oppimisesta. Tavoitteenamme oli myös luoda oppimistilanne, jossa syntyisi yhteistä ideointia ja keskustelua. Hentinen (2009) tukee meidän ajatustamme sanoen, että valokuvat toimivat ihmisille arjessa yhtenä kommunikaation välineenä (Hentinen, 2009, s. 35).

Suunnittelimme työpajoille leikin omaisen rakenteen, kuitenkin sisällyttäen niihin juuri opittua valokuvaamisen teoriaa. Pääjoen (2007) mukaan taiteellisen prosessin ja lasten leikin

luonteen voidaan katsoa olevan joiltakin osin samankaltaisia. Hän jatkaa, että tätä ajatusta seuraten lapsilla on leikissä opittuja valmiuksia taiteelliseen toimintaan. Hän pohtii, että jos taiteellinen toiminta ja sen sisältämät aiheet ovat kuitenkin tarkkaan rajattuja, niin se tukahduttaa lasten omaa kulttuuria ja synnyttää heissä kokemuksia osattomuudesta (Pääjoki, 2007, s. 293). Tavoitteena meillä oli luoda oppimistilanne, jossa valokuvaamisen taiteellinen prosessi on esitetty lapselle saavutettavalla tavalla. Bardy ja kollegat (2007) kertovat, että taiteellisessa toiminnassa syvennyttään koettuun todellisuuteen usein tavalla, jossa fakta ja fiktio ei ole enää selkeästi erotettavissa toisistaan. Heidän mukaansa tuloksena on vapautuminen tunteiden kirjon ja kokemusten tulkintaan. He kertovat, että läsnä on usein myös taiteellisen toiminnan leikillinen ulottuvuus, joka monesti auttaa pääsemään irti tekemistä hankaloittavasta pelosta (Bardy ym., 2007, s. 26).

Valokuvauksen työpajat etenivät siten, että tehtävät paljastetaan yksi kerrallaan, kun pari tai ryhmä on valmis edellisen tehtävän kanssa. Koimme että tämä lisäisi motivaatiota pajojen työstämiseen, kun seuraavan pajan paljastus toimi eräänlaisena palkintona kuvaamisesta. Lisäksi tämä mahdollisti oppilaiden etenemisen omaan tahtiin. Pajoissa oli esimerkiksi tehtäviä, jossa etsittiin vapaasti erilaisia pintatekstuureja, kuvattiin omia lempipaikkoja kouluympäristöstä ja tutkailtiin sitä, miten esineen merkitys muuttuu, jos sen ympäristöä vaihtaa (kuvat 12–14.).

Pajoissa oli tarkoituksena syventää ymmärrystä juuri läpikäydyistä teorioista itsenäisesti oppilastovereiden kanssa ja opettajien avustuksella. Esimerkiksi lähikuvausta ja kuvan tarkennusta pystyttiin harjoittelemaan tekstuurien kuvaamisessa, kun taas saman esineen kuvaaminen eri ympäristöissä lisäsi ymmärrystä tarinallisuudesta ja kuvan sisällön rakentamisesta. Työpajoissa oppilaat pääsisivät myös yhdessä valitsemaan itseä kiinnostavia kohteita kouluympäristöstä keskustellen niistä luokkatovereiden kanssa. Vesanen-Laukkasen (2004a) mukaan kuvan tekemiseen liittyvään menneisyyden muisteluun vaikuttaa voimakkaasti se tehdäänkö kuvia yhdessä esimerkiksi työpajassa, vai tapahtuuko muistelu kokonaan itsenäisesti (Vesanen-Laukkanen, 2004a, s. 64).

Työpajojen päätyttyä oppilaat saivat kotitehtävän, jossa oli tarkoituksena kuvata itsenäisesti omaa elinympäristöä etsien itselle merkityksellisiä paikkoja. Tässä tehtävässä oli tarkoitus tehdä valokuvaamisesta henkilökohtaista ja soveltaa valokuvauksesta opittuja taitoja. Kotitehtävää varten tulostimme oppilaille kotiin vietäviä lappuja, joihin liitimme esimerkin siitä, että millaisia kuvia he voisivat ottaa ja tarjosimme tiivistyksen valokuvaamisen

teorioista kuvallisten täydennysten kera. Pyrimme näin ehkäisemään sitä, että oppilaat unohtaisivat palauttaa mieleen opittuja taitoja, kun he lähtisivät kuvaamaan ilman opettajan ohjausta. Tällä tavalla myös oppilaiden vanhemmat olisivat tietoisia kotitehtävästä ja voisivat tarvittaessa auttaa kuvien ottamisessa. Lopulta näistä kuvista valittaisiin oppilaiden mielestä parhaat, jotka liittäisimme osaksi valokuvakirjaa.

Kotitehtävä

KIRJOITTAMINEN: mitä kuva kertoo sinusta, mistä kuva on otettu, kotiseudustasi, sinulle tärkeästä asiasta (paikka, esine, ihminen, rakennus...). Älä mainitse kuvassa olevia henkilöitä nimeltä (käytä esim. äiti, isä, kaveri...). Kirjoita kuviin liittyvä yksi teksti.

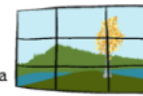


Kuva on otettu Kotkasta Siikakosken varrelta. Koski sijaitsee minun lapsuudenkodin lähellä ja minulla on sieltä paljon muistoja. Koski on suosittu uimakohde ja kalastuspaikka ja veljeni käy siellä usein.

Pohdi: Millainen on kotiseutusi? Mikä siellä on sinulle tärkeää? Millaisia erityispiirteitä siellä on? Mitä haluaisit kertoa siitä muille?

Kun otat valokuvia muista:

- Käytä ruudukkoa apuna kuvatessa



- Laske viiteen ennen kuvan ottoa



- Kävele kuvattavan kohteen lähelle



- Kuvaa kavereita vain luvan kanssa niin etteivät kasvat näy



Valitse ottamistasi kuvista kolme (3), jotka haluat Näin meilläpäin-projektin nettisivuille. Kuvat tulevat myös valokuvakirjaan sekä näyttelyyn.

Kuvat 4 ja 5. Kotitehtävää varten laadittuja opetusmateriaaleja. Kuvat: Minna Aurala, Mira Kempainen ja Jenna Hepoaho, 2022.

4.1.3 Kuvatekstien kirjoittaminen ja seppo.io-peli

Aloitimme seuraavien vierailukertojen suunnittelun sen jälkeen, kun valokuvausopetus oli toteutettu Tervolassa ja Simossa ja oppilaat olivat lähteneet kuvaamaan kotitehtävää itsenäisesti. Pajojen avulla työskentely oli onnistunut meidän mielestämme hyvin ja se jaksotti eri tehtäväkokonaisuuksia selkeästi. Toisilla vierailukerroilla meillä oli tavoitteena saada valittua oppilaiden mielestä onnistuneita kuvia valokuvakirjaa varten ja kirjoittaa niille kuvatekstejä. Lisäksi näillä kerroilla loimme oppilaiden kanssa kotiseutuaiheisen pelin, johon oppilaat pääsivät itse keksimään ja rakentamaan erilaisia kysymyksiä. Loimme kustakin tehtäväosuudesta oman pajan.

Kuvien valintaa varten suunnittelimme apukysymyksiä, joissa oppilaat pääsisivät pohtimaan mitä valokuvat kertovat heidän elinympäristöstään, mikä kuva on valokuvauksen tekniikat huomioiden onnistunut, mikä kuva on oppilaalle itselleen tärkeä ja mikä kuvista on visuaalisesti miellyttävä oppilaalle. Näiden kysymysten tarkoituksena oli helpottaa valintaa eri näkökulmien kautta. Pidimme tärkeänä sitä, että emme opettajina lähtisi ohjaamaan oppilaiden valintaa tai tekisi sitä heidän puolestansa. Kuvien siirrosta meillä oli ajatuksena hyödyntää Padlet-alustaa. Kuvien siirrosta otti ensisijaisesti vastuuta Mari Parpala.

Oppilaat olivat saaneet tietoa kuvatekstien kirjoittamisesta jo kotitehtävässä. Heitä oli tiedotettu siitä, että millaisia asioita he voisivat pohtia teksteissään. Ideana oli, että oppilaat kirjoittaisivat ainakin muutaman lauseen. Emme kuitenkaan halunneet rajata tekstin tyylillisiä tai rakenteellisia seikkoja. Ajattelimme ehdottaa, että teksti voi olla pienen kappaleen pituinen, jos sisältö vaatii sitä ja pohdimme, että teksti saa olla oppilaan niin halutessaan myös runollinen.

Aluksi projektin ohjelmaan oli suunniteltu virtuaalinäyttely, joka vaihtui osallistavaan Seppo.io-peliin. Ohjaajat olivat keskustelleet asiasta ja ehdottivat pelin tekemistä meille. Saimme vapaat kädet pelin suunnitteluun Seppo.io alustalle, joka oli ennestään melko tuntematon kaikille työryhmän jäsenille. Suunnitellessa peliä meille oli tärkeää, että jokainen työryhmän jäsen osallistuisi peliin tutustumiseen. Näin olisimme kaikki tietoisia siitä, miten peli toimii ja kuinka voisimme parhaiten ohjeistaa oppilaita kysymysten rakentamiseen vierailukerroilla. Kun rakensimme oppimateriaalia Seppo.io-peliä varten, niin jouduimme useasti hakemaan netistä ohjeita. Löysimme onneksi hyvin tietoa ja saimme myös omilta ohjaajiltamme apua tarvittaessa. Jokainen työryhmästä osallistui opetusmateriaalien kokoamiseen, mutta pelialustojen luomisesta otti vastuuta yksi jäsen, muiden tukemana. Oppilaat pääsivät rakentamaan peliä ja vuorostaan pelaamaan toisen koulun tekemää peliä. Näin he pystyivät olemaan yhteydessä toiseen paikkakuntaan ja oppimaan siitä.

Suunnittelimme että esitämme ohjeet peliin oppilaille taululla ja lisäksi tarjoaisimme tulostetut ohjeet, jos joku tahtoo edetä nopeammin tai tarkistaa ohjeita uudestaan itsenäisesti. Teimme vahvasti visuaaliset ohjeet, sillä koimme, että näin oppilaiden on helpoin seurata työskentelyn vaiheita. Tarkoitus olisi, että käymme näitä visuaalisia ohjeita myös sanallisesti läpi ja kaikille olisi lisäksi yksilöllistä tukea saatavilla. Pelin ohjeissa esitetään selkeästi mitä tehdään vaihe vaiheelta.

5. Toiminnan etenemisen analysointi

5.1 Ensimmäiset vierailukerrat: valokuvausopetus ja työpajat

Projektin ensimmäinen vierailukerta oli Tervolassa syyskuun lopussa ja Simossa heti seuraavana päivänä. Näille kerroille meillä piti olla valmiina suunnitelma valokuvauksen opetuksesta, joka toteutettiin kyseisenä päivänä oppilaiden kanssa ja kotitehtävä. Koska valmistautuminen ensimmäiselle kerralle piti toteuttaa hyvin lyhyellä aikavälillä emme Tervolan vierailukerralle olleet ehtineet jakaa vastuualueita valokuvausopetuksen ohjeistamiseen tai toiminnan ohjaukseen. Olimme kuitenkin päättäneet keskenämme mitkä osat valokuvauksen esittely dioista kukin käy läpi. Vierailukerrat toteutuivat niin, että kävimme aina Tervolassa ensin opettamassa suunniteltua kokonaisuutta, jonka jälkeen tämä samainen opetus toteutettiin Simossa. Usein Tervolan koulun vierailun jälkeen suunnittelimme opetusta uudelleen sopivammaksi Simon koulua varten. Useampien käyntikertojen vuoksi opetusmateriaalien ja toiminnan kehitys, sekä suunnittelu oli jatkuvaa koko projektin ajan.

Koulun väki Tervolassa ja Simossa oli todella vastaanottavaista. He tuntuivat olevan innostuneita meidän työryhmämme ja ohjaajien läsnäolosta. Tervolassa meille tarjottiin koululla kahvia ja ehdimme tervehtiä väkeä lyhyesti ennen opetuksen alkua. Saimme tästä sellaisen olon, että meitä pidetään tärkeänä ja he halusivat luoda toiminnan alulle hyvän yhteishengen. Simossa meille ehdittiin esitellä koulun ympäristöä ja vähän myös henkilökuntaa ennen opetuksen alkua. Molempien koulujen väki halusi tehdä kanssamme yhteistyötä ja suunnitella seuraavien tapaamiskertojen sisältöä.

Kun vierailimme ensimmäistä kertaa Simossa ja Tervolassa, niin aloitimme päivän ensin esittäytymällä ohjaajien ja työryhmän kanssa oppilaille. Kerroimme olevamme opiskelijoita ja opettajia Lapin yliopistolta ja selvitimme vielä mitä olimme tulleet tekemään. Meistä jokainen kertoi myös lyhyesti itsestään, kuten mistä oli kotoisin. Loimme tällä tuttavuutta oppilaisiin ja pohjaa yhteiselle tekemiselle. Ennen meidän valokuvausopetustamme kirjaston henkilökunnista oli tullut paikalle kotiseutu-käsitteeseen perehdyttäviä ammattilaisia. Projektissa käytimme sanaa kotiseutu, mutta tutkimuksessani kuvailen oppilaiden toimintaa suhteessa heidän elinympäristöihinsä, joka on mielestäni käsitteenä laaja-alaisempi ja korostaa ympäristöjen kokemista, sekä niissä vaikuttamista.

Kaikki projektiin osallistuvat keskeiset yhteistyötahot eivät olleet tavanneet ennen toiminnan aloitusta, mikä johti siihen, että esimerkiksi kirjaston väki, joka tuli antamaan oppilaille tietoa kotiseudusta esitti asiaa vahvasti historian näkökulmasta. Tämä antoi oppilaille sellaisen kuvan, että tärkeät paikat kotiseudulla tarkoittavat tunnettuja historiallisia kohteita. Myös jotkut opettajat kehottivat oppilaita keskittymään tunnettujen kohteiden kuvaamiseen. Cantell (2023) auttaa ymmärtämään tätä näkökulmaa sanoen, että arkiympäristöjä ei välillä tunnusteta merkityksellisinä oppimisen paikkoina, vaan herkästi ajatellaan, että kohteen tulisi olla jollakin tapaa kaukainen tai erityinen (Cantell, 2023, s. 248). Meidän näkemyksemme mukaan valokuvaustehtävissä haluttiin tuoda esille nimenomaan tässä hetkessä lapsille tärkeitä paikkoja ja kohteita, jotka muodostavat lastenkulttuuria ja tallentuisivat osana paikkakuntien historiaa.

Pääjoki (2007) nostaa esille, että aikuinen helposti ajattelee, että lapsella ei ole omaa kulttuuriaan, mutta tämä tulisi johdatella aikuisten kulttuurin äärelle. Hänen mukaansa aikuiset arvottavat eri kulttuureja ja säätelevät mitä halutaan tuoda yleisesti esille ja mitä pidetään sopimattomina, tarpeettomina tai jopa uhkina (Pääjoki, 2007, s. 288). Historialliset kohteet kotiseuduilla ovat kiistämättä tärkeitä tunnistaa, mutta oppilaille se saattoi tuntua hämmentävältä valokuvaustehtävää ajatellen, sillä he saivat tämän jälkeen meidän opetuksessamme toisenlaisia ohjeita, kun kehotimme kuvaamaan heille itselleen merkityksellisiä kohteita, jotka saattoivat olla hyvinkin arkisia. Tätä ilmensi se, että oppilaat kysyivät vielä luento-osuuden jälkeen pitääkö heidän kuvata historiallisia kohteita vai jotakin muuta kaivaten selvennystä.

Aikuiset voivat pitää omalta osaltaan huolta siitä, että lapset tulevat kuulluksi, pääsevät osallistumaan historian tallentamiseen ja pystyvät harjoittelemaan vallankäyttöä erilaisissa oppimistilanteissa, kuten taiteellisessa tekemisessä. (Venäläinen, 2019a, s. 18). Painotimme opetuksessa vahvasti, että kyse on oppilaiden omista mielenkiinnonkohteista, jotta he lähtivät kuvaamaan niitä. Kirjastojen esitelmissä oli puhuttu kuitenkin hyvin samankaltaisesti, kuin meidän omassa siitä miksi ihmiset ottavat valokuvia ja miksi kuvien tallentamisen on tärkeää. Näiltä osin meidän opetusmateriaalimme tukivat toisiaan hyvin. Tällaisia haastavia tilanteita saataisiin ehkäistyä siten, että olisimme luoneet tilaisuuksia, jossa keskustelisimme toiminnan tavoitteista etukäteen muiden opettajien kanssa. Saimme lievitettyä muita samankaltaisia tilanteita jatkossa, kun pyrimme keskustelemaan lyhyesti vierailukertojen alussa opettajien kanssa päivän suunnitelmasta.



Kuvat 8 ja 9. Kirjastot esittelevät kotiseututeemaa Kaisajoen (vasemmalla) ja Simon (oikealla) kouluissa. Kuvat: Mari Parpala (vasen) ja Mira Kempainen (oikea), 2022.

Kirjaston henkilökunnan esitelmien jälkeen aloitimme valokuvausopetuksen oppilaiden kanssa. Ensimmäisenä kysyimme oppilailta heidän valokuvaustottumuksistaan. Halusimme tietää kuinka moni ottaa valokuvia ja millä kuvaamisen välineillä. Suurin osa oppilaista kertoi ottavansa valokuvia. Suurin osa otti valokuvia käyttäen kännykkää. Vain muutama oppilaista kertoi kuvaavansa järjestyskameralla tai muilla valokuvaamisen välineillä. Valokuvataiteesta oppilailla ei ollut ennestään paljoa kokemusta. He eivät siis olleet tottuneet käyttämään valokuvaamista taiteen tuottamisen tapana. Oppilaat liittivät valokuvaamisen ja valokuvat arkeen ja sosiaalisen median ympäristöihin.

Tervolassa valokuvausopetus pidettiin heti kirjaston esitelmän jälkeen, mutta Simon koulussa pidimme tässä kohtaa ulkoilutauon. Opetustilanteissa huomasimme, että opettajan kyky muodostaa uudelleen oman toimintansa suuntaa havainnoiden oppilaiden tarpeita edesauttaa opetuksen sujuvuutta. Simossa kirjaston henkilökunnan luento-osuuden jälkeen, jossa oppilaita ei oltu aktivoitu paljoa näimme, että heidän keskittymiskykynsä alkoi heikentyä. He alkoivat liikkua ja puhua keskenään hiljaiseen ääneen. Tämän luento-osuuden jälkeen oli vuorossa meidän valokuvausopetusta, joka oli luonteeltaan luentomaista ja piti sisällään tärkeää teoriaa. Päädyimme muuttamaan toiminnan järjestystä niin, että

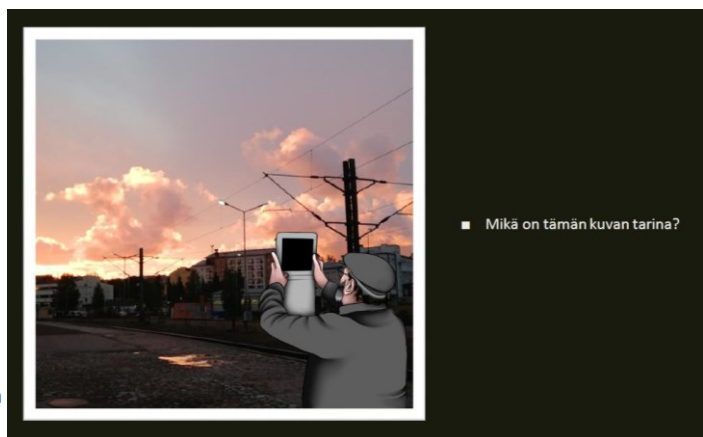
menimme ensin ulos tekemään tervehdysvideota toiselle projektiin osallistuvalla koululla. Teimme näin, jotta oppilaat pääsisivät liikkumaan ja ottamaan välissä happea ennen valokuvausopetusta. Tämä auttoi oppilaita keskittymään valokuvausopetukseen ja kenties sisäistämään tietoa tulevaa kuvaustehtävää varten.

Aloitimme PowerPoint-esityksen pohtimalla oppilaiden kanssa miksi valokuvia otetaan ja ketkä valokuvia ottavat. Oppilaat kertoivat, että ottavat valokuvia koska ”joku näyttää kivalle” tai ”halutaan ottaa jotain muistiin”. Tämän jälkeen keskustelimme siitä, että valokuvilla voidaan osoittaa jonkin olevan tärkeää. Happonen (2006) kertoo, että taide on yksi viestinnän väline. Hän selventää, että sen kautta pystytään tarkastelemaan maailman tapahtumia ja henkilökohtaisia kokemuksia kytkettynä aina tiettyyn aikaan ja paikkaan (Happonen, 2006, s. 15). Erottelimme sitä, että valokuvia voi ottaa jokainen arjessa, mutta myös lehdistö, media ja taiteilijat käyttävät ja ottavat valokuvia, joiden kautta pyrkivät välittämään omia viestejään. Tarkensimme, että taiteilijoiden ottamia kuvia voidaan sanoa valokuvataiteeksi.

Taiteen tekijät usein pohtivat teoksissaan identiteettiään ja omaa suhdettaan ympäristöönsä (Happonen, 2006, s. 15). Yhdistimme kotiseutu käsitteen valokuvaamiseen ja kerroin itse ottamani valokuvan kautta tarinaa omasta elinympäristöstäni. Minulle tärkeiksi paikoiksi oli muodostunut Kotkan Siikakosken maisemat, jossa on suosittuja uima ja kalastuspaikkoja, sekä vanha juna-asema, jossa hyvästelin Kotkan ja tervehdin sitä takaisin saapuessa useaan kertaan. Paikalla olleet opettajat kertoivat, että tällaiset esimerkit olivat herättäneet kiinnostusta heissä ja oppilaissa ja täten kenties auttaneet myös oppilaita miettimään omia tärkeitä paikkoja, joita he voisivat kuvata.



Kuva on otettu Kotkasta Siikakosken varrelta. Koski sijaitsee minun lapsuudenkodin lähellä ja minulla on sieltä paljon muistoja. Koski on suosittu uimakohde ja kalastuspaikka ja veljeni käy siellä usein.



■ Mikä on tämän kuvan tarina?

Kuvat 10 ja 11. Valokuvausopetuksessa esitetyjä dioja tarinallisuudesta. Kuvat: Minna Aurala, 2022.

Siirryimme tämän jälkeen valokuvauksen teknisiin seikkoihin, joista kertoivat työryhmäni muut jäsenet. Tässä osiossa kävimme läpi hyödyllisiä termejä, tapoja ja esimerkkikuvia. Työryhmäni jäsenet osallistivat oppilaita mukaan keskusteluun monesti esityksen aikana. Esimerkiksi tarkentamiseen liittyen oppilaat pääsivät tekemään harjoituksen, jossa etusormeja vietiin kaukaa lähemmäs silmiä ja katsottiin missä vaiheessa tarkennus onnistuu. Tällä viitattiin kameran samankaltaiseen toimintaa. Kuvan rajaamisesta puhuttaessa havainnollistimme asiaa ottamalla sormet kameran ruuduksi ja kokeilimme rajata ympäristöä omalta paikalta. Oppilaat lähtivät näihin pieniin harjoituksiin heti mukaan ja samalla nämä kohdat esityksessä tuntuivat kannattelevan oppilaiden mielenkiintoa ja jaksamista opetuksen kuunteluun. Liitimme näitä harjoituksia osaksi opetusta myös sen vuoksi, että ne toimivat hyvinä muistisääntöinä teorialle.

Tervolan ensimmäisen vierailukerran jälkeen koimme, että oppilaille olisi voinut olla hyvä näyttää vielä enemmän esimerkkikuvia siitä millaista oman elinympäristön kuvaaminen voisi olla nykyraiteen näkökulmasta. Simossa Mari Parpala esitteli oppilaille hänen ottamiaan kuvia valokuvaopetuksen ja pienen ulkoilutauon jälkeen. Nämä kuvat auttoivat ymmärtämään konkreettisesti millaista oman kotiseudun esittäminen voi olla. Tervolassa oppilaat eivät harmillisesti päässeet näkemään tätä esitystä ennen valokuvaamista. Kuvaesimerkkien kautta esitimme myös teoriaa, jolloin oppilaat saivat lisää esimerkkikuvia muun muassa kultaisesta leikkauksesta, valotuksesta ja tarkennuksesta.

Visuaalinen kulttuuri on havainnoitavissa kaikkialla erilaisissa luonnon- ja rakennetuissa ympäristöissä (Kairavuori & Hietanoro, 2023, s. 384). Opetustuokion jälkeen oppilaat pääsivät harjoittelemaan valokuvaamista ja tekemään valokuvauspajoja heille tutussa kouluympäristössä sisä- ja ulkotiloissa. Tani (2023) kertoo, että arkeen liittyvät ympäristöt tulevat usein tutuiksi rutiinien kautta. Hän selvittää, että tällaiset arkiset ympäristöt muuttuvat pikkuhiljaa näkymättömiksi, kun niihin ei enää kiinnitetä huomiota samalla tavoin, kuin uusin paikkoihin tutustuessa (Tani, 2023, s. 124). Olimme tiedostaneet ympäristön arkisuuden jo työpajojen suunnittelussa, jonka vuoksi valokuvauksen tehtävät johdattelivat oppilaita jo tutun ympäristön tutkailuun uusista näkökulmista. Tani (2023) tukee ajatustamme sanoen, että arjen ympäristöjä voi tuoda näkyväksi muun muassa suuntaamalla huomiota omaan ympäristöönsä määrätietoisesti. Hänen mukaansa koulupiha toimii hyvänä tällaisena oppimisympäristönä, jossa voidaan moniaistisesti tuoda paikoista uusia tärkeitä asioita esille. Tani kertoo, että yksi tapa harjoittaa arkisten ympäristöjen

tarkastelua on valokuvaaminen, jonka kautta ympäristöstä on mahdollista löytää esimerkiksi erilaisia rakennelmia, materiaaleja ja värejä, joita ei ole aikaisemmin huomionnut (Tani, 2023, s. 124–125).

Oppilaat lähtivät tekemään tehtävää ryhmissä tai pareittain. Oppilaat saivat muodostaa ryhmiä vapaavalintaisesti, mutta koulujen opettajat ohjasivat oppilaita ryhmien muodostuksessa osakseen, sillä he tunsivat oppilaat. Ryhmätyöskentely toimi näin suurelta osin onnistuneesti ja useat oppilaat kertoivat, että yhdessä työskentely oli mieluista. Valokuvauspajoille luotiin erilaisia A4- kokoisia tehtävälappuja (Paja 1. ja Paja 2...), joista oli luettavissa tehtävänanto ja liitettynä esimerkkikuvia. Pajat paljastettiin leikinomaisesti ryhmälle yksi kerrallaan, aina kun he olivat valmiita jonkin pajan kanssa. Kun monet ryhmät olivat edenneet pajoissa, niin asetimme kaikki pajat luokan seinälle, josta oppilaat pystyivät tulla katsomaan niitä.



Kuvat 12–14. Pajatyöskentelyn tehtävälappuja ja kuvamateriaalia oppilaiden työskentelystä tehtävän parissa. Kuvat: Mira Kempainen, 2022.

Tervolassa oppilaat keksivät idean, että tahtoisivat mennä katsomaan muistomerkkiä, joka sijaitsi koulun lähellä. He halusivat ottaa siitä kuvia, sillä se oli tullut esille kirjaston henkilökunnan esityksessä. Ensiksi opettajien suunnalta tuli hieman vastustusta, mutta hyvin nopeasti päätimme, että on hyvä seurata oppilaiden innostusta ja lähteä pienelle retkelle. Tässä tilanteessa oppilaat saivat kannustusta heidän oma-aloitteisuudellensa. Oppilaat innoissaan kiertelivät muistomerkkiä samalla, kun opettajat kertoivat sen historiasta vielä lapsille. Lapset osoittivat kiinnostusta kyselemällä lisää muistomerkistä. Osa muistomerkistä otetuista kuvista päätyi lopulta myös valokuvakirjaan. Muistomerkin kuvaaminen ei ensisijaisesti aiheena kohdentunut meidän valokuvausopetuksemme tavoitteisiin, mutta

koimme että tässä kohtaa oppilaiden innostuksen tukemisen valokuvaamisen parissa oli tärkeintä.

Tervolassa ja Simossa oppilaat tarvitsivat paljon tukea ja opastusta valokuvaukseen, mikä oli odotettavissa ottaen huomioon ikäryhmät, ja sen että oppilaille ei ollut paljoa aikaisempaa kokemusta. Kairavuori ja Hietanoro (2023) huomauttavat, että kun oppilaiden kanssa ollaan taiteellisen toiminnan äärellä luokan ulkopuolella, niin heitä tulisi ohjata tekemisen lomassa kuvataiteeseen kytkeytyvän käsitteistön käyttämiseen (Kairavuori & Hietanoro, 2023, s. 385). Suuri osa oppimisesta ja oivalluksista tapahtuikin harjoitusten lomassa, kun ohjaajat muistuttelivat valokuvausluennon asioista kuten tarkentamisesta, rajauksesta ja kultaisesta leikkauksesta. Usein tämä tapahtui kysymysten muodossa sanomalla esimerkiksi ”Muistatteko miten tarkennus tehtiin? Kävellään lähelle zoomaamisen sijaan ja näpäytetään tarkennuspiste.” tai ”Mitä äsken puhuttiin kuvan rajauksesta? Otetaan kuvaan vain tärkeät ja oleelliset asiat”. Oppilaiden puheesta oli lopulta havainnoitavissa opetuksessa käytettyä käsitteistöä. Oppilaille oli jäänyt etenkin mieleen valokuvauksen yksityisyyteen liittyvät seikat, kun he kysyivät toisiltaan lupaa henkilöiden kuvaamiseen.

Leikinomaiset työpajat toimivat hyvin innostajina lapsille valokuvaamiseen. Ryhmien kesken syntyi paljon keskustelua, jossa he miettivät pajojen tehtäviä ja sitä, miten kuvia kannattaa ottaa. Smidt (2013) pohtii, että leikki vaikuttaa olevan lapsille luontainen toimintatapa ja yksi tärkeä luovan ajattelun kehittäjä (Smidt, 2013, s. 47). Oppilaat lähestyivät työpajojen tehtäviä avoimesti. He tuottivat uusia tehtäviin soveltuvia ideoita ryhmissä, joita he lähtivät kokeilemaan. Smidt (2013) jatkaa, että lasten toiminta saattaa vaikuttaa aikuisesta vain leikkimieliseltä hauskanpidolta, mutta lasten havainnointi silloin kun he seuraavat omia mielenkiintojaan paljastaa sen mistä he yrittävät luoda merkityksiä (Smidt, 2013, s. 48).

Halkolan (2009) mukaan nähdyksi tuleminen ja vastavuoroisesti näkeminen ovat osa valokuvausta ja etenkin omaelämäkerrallista kuvaamista. Hän kertoo, että samalla ne ovat ehdottomia arjessa selviytymiselle (Halkola, 2009, s. 55). Tervolassa oppilaat olivat nuorempia ja he olivat valmiita kertomaan työpajojen aikana melko avoimesti siitä miksi he valitsivat erilaisia kuvauskohteita. He kertoivat esimerkiksi että ”täällä me aina hengataan yhdessä” ja ”tälle paikalle me ollaan yhdessä annettu lempinimi”. Heille syntyi myös työpajojen lomassa ajatuksia siitä mitä he haluavat kuvata valokuvakirjaan. Moni oppilaista kysyi innoissaan, että pääsevätkö he näyttämään ottamiaan kuvia muille. He halusivat päästä

kertomaan erityisesti lempipaikoista, joita olivat kuvanneet koulussa. Toisaalta kyseessä oli halu tietää mitä toiset olivat kuvanneet.

Työpajojen aikana moni meni kysymään toisilta oppilailta, että mistä he olivat ottaneet kuvia. Tämä mielestäni heijasti sitä, että oppilaille kuvaamisessa oli tärkeää valokuvan näyttäminen muille ja sen sisällöstä kertominen, sekä toisten kuuleminen. Vesanen-Laukkanen (2004a) kertoo, että jos omaelämäkerrallista työskentelyä halutaan järjestää koulumaailmassa taiteellisin keinoin ja yhdeksi tavoitteeksi on määritetty yhteisöllisyyden tukeminen, niin silloin toiminnassa tulisi harjoitella omien ajatusten ilmaisun keinoja, toisen kuulemista ja näkemistä suhteessa taiteeseen (Vesanen-Laukkanen, 2004a, s. 74–75). Katsoimme oppilaiden ottamia kuvia yhdessä työpajojen jälkeen ja keskustelimme siitä, että minkälaisia valokuvia he olivat ottaneet. Pohdimme esimerkiksi, että minkälaisia samankaltaisuuksia kuvien aiheista oli löydettävissä ja miten valokuvauksen teoriaa oli hyödynnetty. Oppilaita olisi voinut osallistaa aktiivisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin tässä loppukatsauksessa, joka päättyi meillä olemaan melko opettajajohtoista.

Simossa projektiin osallistuva oppilasryhmä oli vilkkaampi kuin Tervolassa. Tämän takia ryhmä sai paljon ohjausta opettajien toimesta. Osa ohjeistuksesta oli muotoiltu negatiivisella tavalla, jossa käytettiin paljon kielteisiä ilmauksia. Ohjaus saattoi paikoin myös estää oppilaiden itsenäistä ajattelua, jos harjoitukseen ehdotettiin suoria vastauksia ilman, että oppilaat saivat ideoida tehtävää opettajan tukemana. Smidtin (2013) mukaan lapsen itsetunto rakentuu toisten ihmisten reaktioista, jotka kohdistuvat lapseen tai ryhmiin, joihin lapsi kokee kuuluvansa. Hän korostaa, että lapset, jotka saavat paljon negatiivista palautetta kokevat identiteetin muodostamisen hankalaksi ja heidän itsetuntonsa heikkenee (Smidt, 2013, s. 86).

Kielteisten ohjeiden runsas käyttö tuntui lisäävän levottomuutta sen sijaan, että se olisi rauhoittanut tilannetta. Etenkin työpajojen lomassa annettu kielteinen palaute johti motivaation puutteeseen oppilaissa. Heidän kuuli sanovan ”ei me osata tätä”, ”miksi edes yrittää ei tästä kuitenkaan tuu oikeenlaista”. Rakentavan palautteen antaminen on tarpeellista ja lasten edunmukaista. Opettajan on kuitenkin oltava sensitiivinen siinä, miten palautetta annetaan, kun oppilas ei toimi odotusten tai sovittujen sääntöjen mukaisesti. Pääjoki (2007) tiivistää hyvin, että lapset ovat väistämättä riippuvaisia aikuisten tarjoamasta hoivaamisesta ja tilaisuuksista, joita aikuiset heille tarjoavat. Hän jatkaa, että on kuitenkin huolehdittava,

ettei lapsen omanarvon ja pystyvyyden tunne vähene tässä riippuvuussuhteessa (Pääjoki, 2007, s. 292).

Oppilaiden valokuvia tarkastellessa he olivat ottaneet onnistuneita kuvia, joissa oli käytetty valokuvausopetuksessa läpikäytyjä tekniikoita. Oppilaat vastasivat näistä kuvista saatuun positiiviseen palautteeseen hyvin, vaikkakin vähän ujostellen. Simossa oppilaat eivät olleet yhtä valmiita näyttämään valokuviaan kuin Tervolassa. Tähän saattoi vaikuttaa vanhempi ikä tai pelko siitä, että ei he eivät olleet onnistuneet tehtävässä. Miller ja Boud (1996) pohtivat, että oppimistilanteissa opettajien tulisi ottaa huomioon oppijoiden sosioemotionaalinen kehitys. Heidän mukaansa tunteet luovat esteitä ja mahdollisuuksia oppimiselle. He selvittävät, että tunteet paljastavat jännitteitä ja ristiriitatilanteita omien intressien ja ulkoisten vaikuttajien välillä (Miller & Boud, 1996, s. 11).

Simon koulun vierailukerralle olimme suunnitelleet retken Pahnilan museolle, jonne matkasimme koululta bussilla. Aloitimme valokuvaharjoituksia koulussa, mutta jatkoimme niitä vielä museolla. Museo koostuu erilaisista 1800-luvun lopulta säilyneistä alkuperäisistä rakennuksista, joita pääsimme kiertämään pienen opastuksen kautta. Jatkoimme museolla työpajojen tekemistä. Oppilaat kuvasivat ympäristössä mielellään, vaikka olimme etukäteen olleet huolestuneita siitä, että kyllästyvätkö he jossakin vaiheessa, kun valokuvaamista tulikin niin paljon yhdelle päivälle. Iloksemme tilanne olikin täysin päinvastainen ja kun oli aika lähteä takaisin koululle päin, niin oppilaat olisivat tahtoneet jäädä ottamaan kuvia, kun he eivät ehtineet vielä toteuttaa kaikkia ideoita. Museovierailu lisäsi vaihtelevuutta oppilaiden arkeen ja vierailun tunnelmaa voi tämän takia mielestäni luonnehtia elämyksellisenä.



Kuvat 15 ja 16. Kuvamateriaalia Pahnilan museovierailulta. Kuvat: Mira Kemppainen, 2022.

Simossa Pahnilan museolla osa oppilaista sai pajat nopeasti valmiiksi. Tarjosimme heille lisätehtäviä, kun he tulivat kysymään mikä seuraava paja olisi. Keksimme paikan päällä erilaista puuhaa ja pyrimme liittämään tehtävät edelleen nykytaiteen kentälle. Tästä otti hienosti päävastuuta eräs työryhmän jäsen. Hän jäi museon aulaan suunnittelemaan lisätehtäviä ja ohjeistamaan oppilaita, jotka olivat jo valmiita. Kairavuori ja Hietanoro (2023) ehdottavat, että nykytaiteen työskentelytapoja hyödyntäen voi rakentaa ulos installaatioita esimerkiksi luonnosta löytyvien materiaalien avulla (Kairavuori & Hietanoro, 2023, s. 385). Happonen (2006) mukaan lapset lähestyvät nykytaidetta usein uteliaasti ja ilman ennakkoluuloja. Hän sanoo, että lisäksi nykytaiteessa mahdollistuu moninaisten tulkintojen tekeminen (Happonen, 2006, s. 15). Meidän keskeisimmäksi lisätehtäväksi muodostui ympäristötaiteen tekeminen etsien materiaaleja ulkoa museorakennusten läheltä. Siitä innostuneet oppilaat tulivat myöhemmin pyytämään meitä katsomaan aikaansaannosta ja kertoivat kuinka hieno lopputuloksesta, oli heidän mielestään tullut.

Valokuvausopetukseen liittyvät ympäristöt sijoituivat meillä miltei kokonaan luokkahuoneen ulkopuolelle. Tällöin tuli huomioida oppilaiden turvallisuutta, opetusvälineitä, sääolosuhteita ja ohjeistusta tähän sopivaksi, jotta oppilaiden mahdollisuus osallistua oppimistilanteeseen olisi mahdollisimman helppoa. Cantell (2023) kertoo, että vammaiset kohtaavat arjessaan enemmän esteitä osallistumiselle, kuin vammattomat ihmiset. Hän määrittää, että vammaisten kirjoon kuuluu esimerkiksi moninaiset kehitykselliset ja neurologiset häiriöt. Cantell sanoo, että tällöin ulos menemiseen liittyvät aistiärsykkeet ja uudet ohjeistukset, voivat olla ahdistavia tekijöitä. Hän korostaa, että

vammaisilla lapsilla on kuitenkin oikeus päästä mukaan oppimistilanteisiin, jotka tapahtuvat luokkahuoneen ulkopuolella (Cantell, 2023, s. 245).

Cantell (2023) kertoo, että esteettömyydessä tulee pohtia fyysisten rajoitteiden purkamisen ohella lisäksi psyykkisiä, sekä sosiaalisia rajoitteita. Hän sanoo, että kun oppilaan haasteista on saatu tarpeeksi tietoa, niin ulos menemisen esteiden vähentäminen helpottuu. Cantell päätelee, että näin ollaan opetuksessa askeleen lähempänä osallisuutta (Cantell, 2023, s. 245–246). Meidän työryhmällämme ei ollut etukäteen tiedossa oppilaiden mahdollisia tuentarpeita, jotta olisimme voineet mukauttaa opetustamme näihin sopiviksi. Koulut olivat kuitenkin omalta puoleltaan järjestäneet lapsille heidän tarvitsemaansa tukea, kuten välineitä ja avustajia, jotta he pystyivät osallistumaan myös luokkahuoneen ulkopuolella järjestettyyn toimintaan.



Kuvat 17–25. Oppilaiden ottamia valokuvia pajatyöskentelyn aikana. Kuvat: Kaisajoen ja Simon koulujen oppilaat, 2022.

Vierailukertojen päätteeksi oppilaita pyydettiin Simossa ja Tervolassa ilmoittamaan, mikäli pajojen aikana syntyvistä tuotoksista joitakin kuvia halutaan käyttää valokuvakirjassa. Todella moni oppilas ilmaisi halunsa kuvien säilyttämiseen, joten otimme oppilaiden kuvia talteen OneDriveen. Lopuksi ohjeistimme oppilaita kotitehtävän tekemiseen ja annoimme kaikille tehtävälaput kotiin mukaan.

Valokuvausopetuksen jälkeen luotimme oppilaiden reflektion ja itseohjautuvuuden taitoihin kotitehtävän suhteen. Tässä tehtävässä heillä ei ollut opettajien avustusta, mutta kehotimme heitä palauttamaan mieleen yhdessä opittuja asioita. Moni meistä ohjaajista painotti vielä tehtävän tärkeyttä. Oppilaiden kuvilla on yksilöllistä ja yhteisöllistä merkitystä, ja ne tulevat myöhemmin julkisesti esille näyttelyyn sekä valokuvakirjaan. Takala (2014) lainaa Karjalaista (2006) kertoessaan, että paikoissa täytyy elää, jotta ne tulisivat tutuiksi. Hän selvittää, että siihen millainen kuva paikasta syntyy vaikuttaa kuitenkin paljon se, miten paikassa eletään (Takala, 2014, s. 160). Myös paikkoihin liittyvä kulttuurinen ymmärrys saavutetaan itse toimimalla ja kokemuksia läpi käymällä (Takala, 2014, s. 164). Oppilaiden tehtäväksi jäi itselle tärkeiden paikkojen etsiminen ja niihin liittyvien muistojen pohdinta. Kotitehtävän valokuvaaminen on oma oppimiskokemus, jossa oppilas lisäksi muodostaa uudenlaisen suhteen tähän paikkaan. Bardy ja kollegat (2007) tukevat tätä ajatusta sanoen, että elämän ja taiteen vuoropuhelussa kehittyy kulttuurintajua, jossa tunteet, eri taidot, havainnot, tietopohja, aikaisemmat kokemukset ja älykyys sekoittuvat toisiinsa (Bardy ym., 2007, s. 22).

Simossa ohjeistus kotitehtävään annettiin takaisintulomatalla Pahnilan museosta. Kotitehtävään liittyen koulun opettajat antoivat neuvoa siihen millaisia kuvia oppilaat voisivat ottaa. Osa näistä kehotuksista oli kuvauksen kohteita arvottavia. Pohjakallio ja Pusa (2019) korostavat, että lapset oppivat nopeasti aikuisten antaman palautteen perusteella millaisia kuvia he pitävät toivottavina ja mitä ei kannata näyttää aikuisille. He tuovat esille, että miltei kaikki arkistoihin tallennetut lasten tekemät kuvat ovat tehty aikuisen, kuten opettajan ohjaamana ja valittu aikuisen toimesta (Pohjakallio & Pusa, 2019, s. 22–23). Tässä projektissa tarkoituksena oli tuoda esille nimenomaan lasten näkemys. Siksi on oleellista, että aikuinen kykenee kuvittelemaan itsensä lapsen asemaan. Tämä estyy, jos aikuinen ei koe lapsuuteen liittyviä asioita ja mielenkiinnon kohteita tärkeiksi. Olisimme voineet tehdä aktiivisemmin yhteistyötä koulujen henkilökuntien kanssa, jotta projektin tavoitteita olisi voitu neuvotella yhdessä.

Kotitehtävässä oppilaiden oli tarkoitus ottaa valokuvia kännyköillä, tai muilla kuvaamisen välineillä, joita heiltä löytyi kotona. Varmistimme, että kaikilla oppilailla on ainakin kännykkä, jolla he saisivat otettua kuvia. Oppilaat kokivat olevansa epätasa-arvoisessa asemassa, sillä he tunnustivat kännyköiden kameroiden laadukkuudessa olevan eroja. Lisäksi jotkut omistivat järjestyskameroita, kun toiset taas eivät. Painotimme sitä, että voimme koittaa parannella kuvia vielä jälkikäteen ja tärkeintä on nyt kuvattu kohde, sekä opetettujen tekniikoiden käyttö. Mietimme kuitenkin olisiko tähän ollut olemassa ratkaisua. Välineiden lainaaminen on riskialtista ja kotitehtävän tekeminen valvotussa ympäristössä estäisi valokuvakirjan tavoitteen onnistumista.

Pääjoki (2007) katsoo, että lasten tila omaehtoiselle toiminnalle on kapenemassa, kun aikuisista on tullut varovaisempia ja he rajoittavat lapsen liikkumatilaa, sekä ryhmiä, joihin antavat lapsen osallistua. Hän jatkaa, että lisäksi toiminta on muuttunut tarkasti ajoitetuksi (Pääjoki, 2007, s. 290–291). Kotitehtävässä oppilaat pääsivät kuvaamaan itselleen tärkeitä paikkoja itsenäisesti ja omalla ajallaan.

5.2 Toiset vierailukerrat: tekstien kirjoittaminen ja Seppo.io -peli

Koulujen syysloman jälkeen vierailimme uudelleen Tervolan ja Simon paikkakunnilla. Tällöin ohjelmassa oli kotitehtävän purku, johon liittyi kuvien valitseminen valokuvakirjaan ja kuvatekstien kirjoittaminen. Lisäksi olimme työryhmän kanssa valmistelleet Seppo.io -pelialustat, joihin oli tarkoitus koota oppilaiden kanssa kysymyksiä ja kuvia peliin. Loimme pelilaudoille kuvitteelliset kartat, joiden ympärillä oli kunnille tunnusomaisia elementtejä. Oppilaiden tehtävänä oli luoda alustalle pisteitä, joihin he saisivat ladata ottamansa kuvan ja kirjoittaa siihen liittyvän kysymyksen. Sekä Tervolan, että Simon oppilaat pääsisivät lopulta pelaamaan kummankin kunnan peliä.

Aloitimme päivän Tervolassa kotitehtävän purkamisella ja kuvien siirtämisellä. Kysyimme oppilailta, kuinka moni oli saanut otettua valokuvia ja miten valokuvaaminen oli mennyt. Melkein kaikki olivat saaneet kuvia valokuvakirjaa varten. Oppilaat toivat myöhemmin ilmi palautteessaan, että he kokivat syysloman hankalaksi ajankohdaksi valokuvaamiselle muun muassa sen vuoksi, että kaikki oppilaat eivät olleet silloin omalla paikkakunnallaan. Valokuvaustehtävän ajankohtaa olisi voinut suunnitella paremmin, sillä nyt se päättyi luomaan joillekin opiskelijoille esteitä tehtävän tarkoituksenmukaiseen toteutukseen.

Huomasimme Tervolassa, että oppilaiden kuvien siirtämistä olisi voinut suunnitella ennakkoon paremmin. Tervolassa oli aluksi kokeilussa Padlet-alustan käyttäminen. Meillä oli tarkoituksena, että jokainen oppilas siirtäisi valitsemansa kuvat alustalle QR- koodin avulla. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, jolloin meidän tehtäväksemme jäi kuvien lataaminen alustalle eivätkä oppilaat täten päässeet harjoittelemaan sitä. Kun oppilaat pääsivät myöhemmin kokoamaan Seppo.io peliä, jolloin heidän tuli ladata kuvia Padlet-alustalta peliin törmäsimme ongelmaan, jossa kuvien tallennus alustalta ei onnistunut. Onneksi opimme nopeasti työryhmän kanssa, että millä tavalla saisimme oikean tallennustiedoston ja sen kautta kuvien siirron Seppo.io peliin toimivaksi. Simossa päädyimme käyttämään OneDrive- kansioita, koska tällöin oppilaita ja kuvia oli enemmän. Kansiot jaettiin oppilaiden käyttöön pelinteko vaiheessa. Tällaisia teknisiä ongelmia on vaikea ennakoida, kun kaikkia työvaiheita ei ole mahdollista kokeilla etukäteen niillä laitteilla, jotka kouluissa on käytössä.

Venäläinen (2019a) pohtii lasten kulttuurista toimijuutta taiteen näkökulmasta. Hänen mukaansa yksi tärkeä kysymys on se, kuinka onnistuneesti lasten tuottama taide edustaa lasten elämää ja kulttuuriperintöä (Venäläinen, 2019a, s. 17). Ne oppilaat, joilta oli jostakin syystä jäänyt kuvat ottamatta, olivat saaneet opettajilta ohjausta siihen, miten oppilaat voisivat korjata tilannetta, jotta he pääsevät edelleen osallistumaan projektiin. Valtaosa kuvista ilmensi oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita, mutta joissakin tilanteissa oppilaalle saatettiin kehottaa, että hän voisi ottaa kuvan koulurakennuksesta tai käyttää jotakin aikaisemmin ottamaansa kuvaa, joka on alun perin otettu toiseen tarkoitukseen. Tällöin oppilas ei ollut pohtinut itselleen tärkeää paikkaa kotiseudulta, vaan se osoitettiin hänelle. Opettajilta saadussa palautteessa ilmeni, että oppilaiden keskuudessa oli ainakin yksi plagiointi tapaus, josta ilmoitettiin vanhemmille ja yliopistolle.

Suurin osa oppilaista oli ottanut kuvia omasta elinympäristöstään pohtien itselleen merkityksellisiä paikkoja. He saivat valita kirjaan vapaasti näistä kuvista mielestään onnistuneimmat. Savolaisen (2009) mukaan voimaannuttavassa valokuvauksessa ihmisellä tulisi olla mahdollisuus valita minkälaiset kuvat ilmaisevat hänen identiteettiänsä tai ovat tarpeeksi totuudenmukaisia kertomaan hänen elämästään. Hän pohtii, että pedagogisessa mielessä lapsi tietää aikuista paremmin sen mitä hänen ottama kuva kertoo (Savolainen, 2009, s. 212). Voimaantumista voi katsoakseni verrata osallisuuden kokemuksiin omassa

elämässä. THL (2023) kiteyttää, että lopulta kokemus osallisuudesta päättyy määrittämään sitä, miten suurta osaa omasta potentiaalistaan ihminen käyttää (THL, 2023, s. 17).

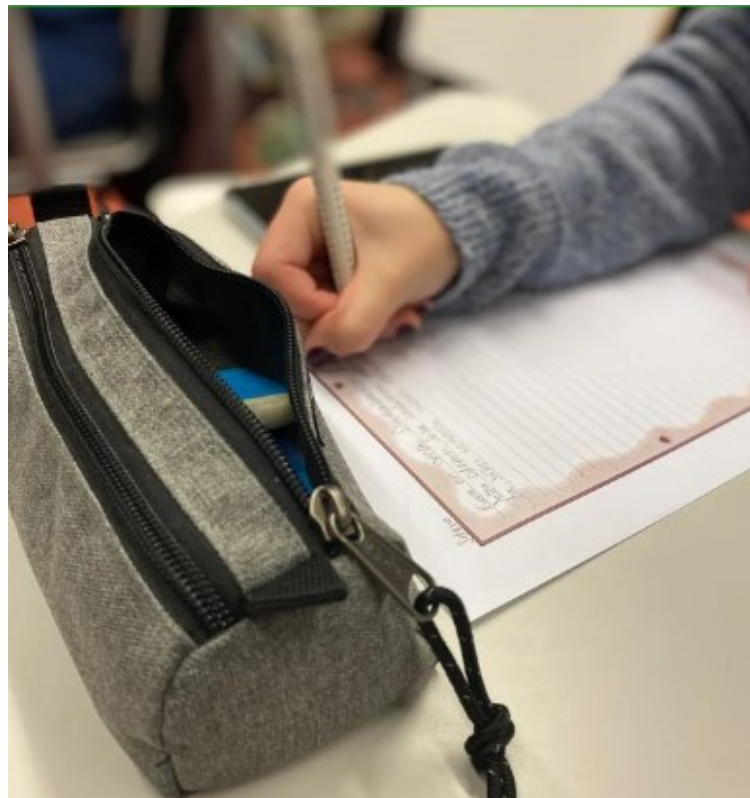
Hietaharju (2010) kertoo, että tekstin muodossa oleva informaatio kulkee lineaarisesti. Hän jatkaa selvittämällä, että siinä on siis aloitus ja lopetus. Hietaharju sanoo, että kuvassa kaikki esitetään samanaikaisesti ja tulkinta tapahtuu siten, että katsoja valitsee järjestyksen, jossa hän haluaa tarkastella kohteita (Hietaharju, 2010, s. 9). Vesanen-Laukkasen (2004a) mukaan oman elämänkerran pohtiminen kuvallisen työskentelyn kautta eroaa paljon kirjoittamisesta, joka voi tapahtua käsin tai tietokoneella. Hän kertoo, että kuvaa voi lähteä rakentamaan monien eri materiaalien avulla, jotka toimivat aistiärsykkeinä ja voivat tällä tavoin herätellä kadonneita hetkiä uudelleen eloon tekemisen lomassa (Vesanen-Laukkanen, 2004a, s. 64). Oppilailla on kenties ollut jonkinlainen idea valokuvaamisen kohteesta, mutta on myös hyvin todennäköistä, että heidän paikkoihinsa liittyvät muistot ja ajatukset ovat saattaneet herätä eloon kuvan ottohetkellä.

Vesanen-Laukkanen (2004a) kertoo, että kun kuvia täydennetään puhumalla tai kirjoittamalla, niin samalla kuvan merkitys voi tarkentua uusilla tavoilla myös itselle. Hän pohtii, että kuvien merkityksiä yhteisesti jakaessa luottamus ja yhdessä oleminen ovat keskeisessä asemassa ja ne voivat vahvistua kerronnan prosessissa (Vesanen-Laukkanen, 2004a, s. 66–67). Oppilaiden ottamille valokuville kirjoitettiin tekstejä, joiden tarkoituksena oli täydentää kuvan viestiä. Hietaharju (2010) kertoo, että sanoilla rakennetaan suuntaviivoja mielikuville ja ajalliselle ulottuvuudelle. Hän jatkaa, että sanoilla voidaan kuvata kohdetta todella tarkasti, mutta jokainen lukija muodostaa omanlaisen kuvan kohteesta (Hietaharju, 2010, s. 6).

Sava ja Katainen (2004b) toteavat, että sanallisia ja kuvallisia ilmaisun tapoja ei tarvitse pitää toistensa vastakohtina, vaan ne voivat täydentää toisiaan. He kertovat, että poikkitaiteellisen toimintatavan hyödyntäminen esimerkiksi taidekasvatuksessa auttaa asioiden monipuolisessa käsittämässä (Sava & Katainen, 2004b, s. 36). Kuvateksteissä oppilaita kehoitettiin miettimään mikä tekee kuvan paikasta ja sisällöistä hänelle tärkeän, mitä kuva kertoo hänen kotiseudustaan ja mitä kuva kertoo valokuvaajasta. Teksti sai olla pituudeltaan muutamista lauseista lyhyeen teksti kappaleeseen. Tekstien kirjoitusvaiheessa oppilaat saivat eriäviä ohjeita siitä pitääkö tekstien olla kirjoitettu oikeaoppisesti. Osa oppilasta sai kannustusta sisällön kirjoittamiseen omalla tyylillä ja oman osaamisensa mukaisesti. Toisten

tekstejä muokattiin ja korjailtiin paljon. Osalle oppilaista kirjoittaminen tuntui pelottavalta juuri sen vuoksi, että he kokivat olevansa huonoja kirjoittamaan.

Miller ja Boud (1996) pohtivat kirjoittamista kertoen, että kokemuksen tarkasteluun vaikuttaa merkittävästi kieli, jolla sitä pystytään kuvailemaan (Miller & Boud, 1996, s. 10). Työryhmän ja ohjaajien kesken olimme sopineet, että emme lähde liikaa korjaamaan oppilaiden tekstejä paitsi, jos jokin on vaikeasti ymmärrettävissä. Halusimme säilyttää tekstien autenttisen muodon. Tähän emme olleet sopineet yhteistä linjausta koulun henkilökunnan kanssa aikaisemmin, mikä olisi ollut hyvä. Nyt oppilaat päätyivät saamaan eriäviä tai ristiriitaisia ohjeita. Oppilaiden ja opettajien palautteista kävi ilmi, että osa olisi toivonut sitä, että kirjoitusvirheet olisi korjattu oppilaiden teksteistä ennen kirjan painamista. Mahdollisia kirjoittamiseen liittyviä hankaluuksia olisi voinut ottaa myös paremmin huomioon tehtävän suunnittelussa.



Kuva 26. Kuvatekstien kirjoittamista valokuvakirjaa varten.
Kuva: Mira Kemppainen, 2022.

Oppilaat saivat opettajilta myös paikoin melko vahvoja ehdotuksia kuvatekstien kirjoittamiseen, jotka koskivat tekstin sisältöä tai kerronnan tapaa. Näin tapahtui etenkin, jos oppilas oli epävarma, arka tai vailla ideoita. Jos oppilaalla oli vahva tunne omasta ideasta, kuten kuvaan liittyvä muisto, sekä tarvittavat taidot kirjoittamiseen, niin hän ei kaivannut ohjaista, eikä opettajan omat ideat tällöin vaikuttaneet paljoa oppilaan lopulliseen tuotokseen.

Työryhmän kesken pyrimme lähestymään oppilaiden auttamista heidän omien mielenkiintojen kautta, sillä se tuki mielestämme projektin tavoitteita. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että esitimme monipuolisesti kysymyksiä liittyen oppilaiden valitsemiin kuviin. Yleensä oppilaat kertoivat mielellään miksi he olivat ottaneet joitakin kuvia ja millaisia tarinoita niihin liittyi. Näin he päätyivät myös löytämään idean omalle tekstilleen, kun he refleктоivat valokuvaushetkeä ja paikkaa. Sava ja Katainen (2004b) huomauttavat, ettei lapselta ei voi olettaa samanlaista oman elämän reflektiokykyä, jonka aikuiset omaavat. He sanovat, että samalla myös heidän tarinankerronnan muodot ovat erilaisia. He selvittävät, että itseymmärryksen kehittämistä voi harjoitella lasten kanssa taiteessa kriittiseen havainnointiin ohjaamisen kautta (Sava & Katainen, 2004b, s. 37). Näkemykseni mukaan luova työskentely on hyvä tilaisuus harjoitella itsenäisen ajattelun taitoja, sillä taide on yksi harvoista oppiaineista, jossa ei usein ole oikeaa tai väärää vastausta.

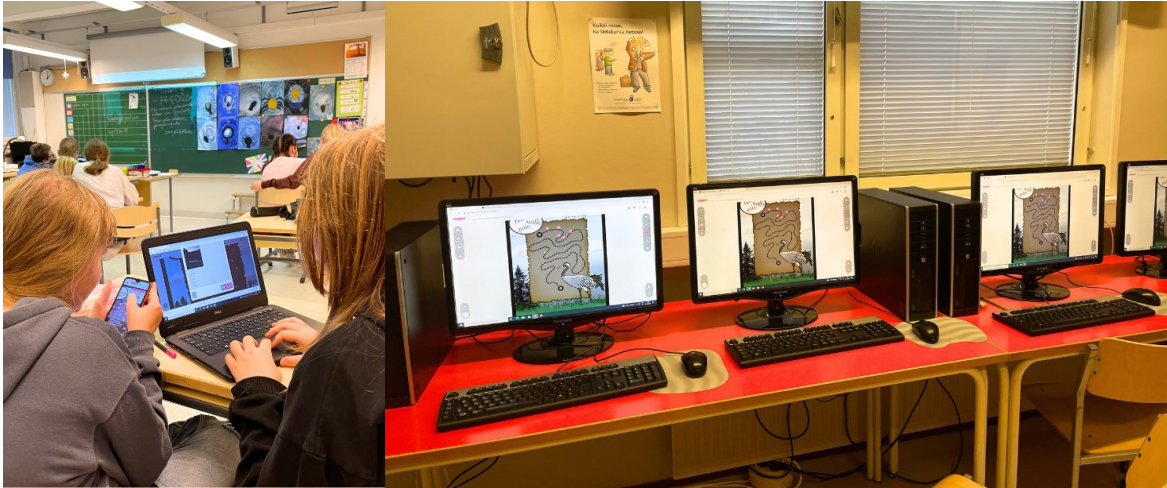
Oppilaat olivat pääasiassa ottaneet kuvia ulkona. Näissä kuvissa oli vaihtelevasti rakennettua- ja luonnonympäristöä. Salosen (2023) mukaan luonnossa on mahdollista kokea yhteenkuuluvuutta ympäristönsä kanssa. Hän sanoo, että tämä voi tapahtua esimerkiksi omaa lempipaikkaa tutkaillen, joka voi olla luovuutta herättelevä kokemus. Salosen mukaan luonnossa ihminen voi havaita olevansa metsän suojassa, jossa hän pääsee tarkastelemaan kohteita läheltä. Hän jatkaa, että toisaalta luonnossa voi tuntea suurta tilantuntua, vaikkapa avaraa vesialuetta havainnoidessa. Salosen mukaan luonnolla voi olla hyvinvointivaikutuksia ihmiselle riippuen siitä millaisia kokemuksia hänelle syntyy yhteydessä luontoon (Salonen, 2023, s. 78–79).

Jutellessa oppilaiden kanssa heidän ottamistaan paikkakuvista miltei jokainen kertoi jotakin tekemiseen ja yhdessä oloon liittyvää. Esimerkiksi ”tällä rannalla käyn usein uimassa perheen kanssa”, ”täällä käyn lenkillä koirani kanssa” tai ”tästä on rauhoittavaa katsoa auringonlaskuja”. Paikkoihin liittyvät kokemukset olivat pääasiassa luonteeltaan positiivisia ja nostalgiaan nojautuvia, mikä oli odotettavissa ottaen huomioon tehtävänannon. Halkola

(2009) tuo tähän liittyen esille, että omasta elämästä kertovat kuvat ja perheen valokuva-albumit tallentavat taakse jääneitä hetkiä, mikä saattaa nostattaa katsojassa haikeuden ja nostalgian tunteita (Halkola, 2009, s. 55). Välillä oppilas ei kertonut kuvastaan paljoa, jolloin sai sellaisen tunteen, että kuvaa ei ollut suunniteltu tai reflektoitu. Tällöin kuvan kohdetta kuvailtiin ”Ihan kivaksi” tai ”se on vaan tuollainen rakennus”. Kyse voi toisaalta olla ujustelusta uuden opettajan seurassa, jolloin omia näkemyksiä voi olla vaikea sanoa ääneen.

Aloitimme Seppo.io-pelien tekemisen kertomalla millaisesta pelistä on kyse ja kirjautumalla yhdessä oppilaiden kanssa työskentelyalustalle. Näytimme oppilaille kuvallisia ja kirjallisia ohjeita taululla, josta eri vaiheiden siirtymistä oli helppo seurata. Varmistimme, että kaikki pysyivät mukana etenemisessä ja olimme tulostaneet ohjeet myös paperille, jos jotkut oppilaat halusivat edetä mieluummin niiden avulla. Kun olimme itse työryhmän kesken harjoitelleet Seppo.io-pelin käyttöä, niin osasimme ohjeistaa oppilaita etenkin pelin kysymysten rakentamisessa, sillä olimme itse käyneet samoja ajatuspolkuja läpi. Jos pelin harjoittelu oli jäänyt ennalta vähemmälle, niin sen opettaminen oli samoin oppilaille hankalaa, sillä he tarvitsivat hyvin yksityiskohtaista ohjeistusta eri vaiheiden kanssa.

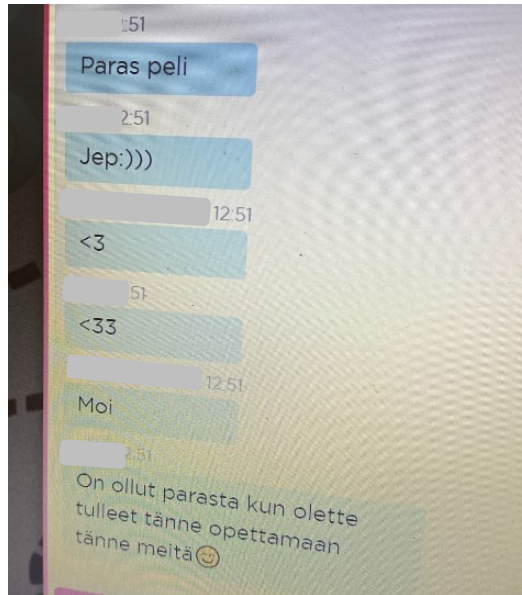
Kun kaikki olivat päässeet pelialustoille, niin oppilaat saivat aloittaa kysymysten keksimisen ja luomisen. Kehotimme oppilaita miettimään kysymyksiä yhdessä ja pyysimme heitä varmistamaan sen, että kaikki pääsisivät kokeilemaan kysymyksen luomista tietokoneella. Oppilaat näyttivät innostuvan pelin tekemisestä. He pohtivat yhdessä muun muassa sitä mikä olisi hyvä vaikeusaste kysymyksille ja jos kyseessä olisi monivalintakysymys, niin mitkä väärät vaihtoehdot olisivat uskottavia oikean vastauksen rinnalla. Smidt (2013) kertoo, että luovassa toiminnassa ongelmaa lähestytään useammasta, kuin yhdestä näkökulmasta, jolloin voidaan päätyä odottamattomiin ratkaisuihin. Hän toteaa, että luovuus on kykyä käyttää olemassa olevia materiaaleja ja tapahtumia muotoillen, sovitellen ja yhdistäen niistä uusia kokonaisuuksia. Smidtin mukaan muutoksen hyväksyminen ja ideoilla leikittely ovat ehtoja luovan toiminnan onnistumiselle (Smidt, 2013, s. 48–49). Oppilaat pääsivät harjoittamaan ongelmanratkaisun ja luovan ajattelun taitojaan kysymysten rakentamisen teknisissä seikoissa, omien kuvien sovittamisessa ja kysymysten keksimisessä. Aina oppilaat eivät löytäneet ratkaisua itsenäisesti, jolloin he pyysivät opettajilta apua.



Kuvat 27 ja 28. Seppo.io-pelin rakentamista oppilaiden kanssa. Kuvat: Mari Parpala, 2022.

Simossa peliä tehdessä rohkaisin oppilaita, jotka olivat onnistuneet tekemään kysymyksiä peliin opettamaan toisia ryhmiä, jotka tarvitsivat apua, mutta joiden luokse en päässyt siinä hetkessä menemään. Oppilaat kokivat ryhmien auttamisen mielekkäänä. Toisaalta he usein antoivat vain suoraan vastauksen toiselle ryhmälle, ilman että kyseinen ryhmä joutui itse tekemään päättelytyötä. Olin kiinnostunut näissä hetkissä siitä, miten oppilaat voisivat vahvistaa omaa oppimistaan opettamalla jotakin toiselle. Toimintaamme kuului pääasiassa erilaisia ryhmätehtäviä. Emme kuitenkaan puhuneet oppilaille erikseen ryhmätyöskentelyyn liittyvistä seikoista, kuten roolien jakamisesta, tasapuolisuudesta ja kaikkien mukaan ottamisesta. Tällaisista asioista mainittiin vain lyhyesti, mutta ohje saattoi jäädä monelta huomioimatta. Oletus on, että oppilaille on puhuttu ryhmätyöskentelystä koulussa, mutta emme tienneet oliko asiasta keskusteltu suhteessa luovaan taiteelliseen työskentelyyn.

Nopea päätös käyttää Seppo.io-pelialustaa toi omat haasteensa. Suurin ongelma oli Seppo.io-pelin osallistujamäärän rajat, jotka eivät olleet tiedossa kenelläkään. Tämän takia kaikki eivät päässeet ohjeistuksen mukaan omilla laitteilla pelaamaan peliä ja jouduimme poistamaan vanhoja osallistujia Tervolan pelialustalta, jotta opiskelijat Simossa pääsivät kokeilemaan sitä. Pelialustassa oli chat, jonka käytön ohjeistus jäi puutteelliseksi. Oppilaat viestivät chatissa pääasiassa mukavia asioita, mutta lopulta asiattomien viestien takia jouduimme ottamaan tämän ominaisuuden pois käytöstä. Ajattelimme alun perin, että Tervolan ja Simon opiskelijat olisivat voineet jutella keskenään chatin kautta.



Kuva 29. Oppilaiden lähettämiä viestejä Seppo.io-pelissä.
Kuva: Mira Kemppainen, 2022.

Oppilaat pääsivät päivän päätteeksi kokeilemaan peliä, jonka he olivat yhdessä luoneet. He ilmaisivat innostusta siitä, että pääsevät näkemään minkälaisia kysymyksiä muut ovat tehneet. Simon oppilailla oli lisäksi mahdollisuus testata Tervolassa tehtyä peliä. Lopulta pelin rakentaminen tuntui heistä jopa mielekkäämmältä kuin itse pelin pelaaminen. Oppilaat rakensivat peliin oppimateriaalia paikkakunnistaan, jolloin pelaaminen oli myös opettavaista. Smidtin (2013) mukaan lapset rakentavat identiteettiään heidän kokemusten ja vuorovaikutustensa pohjalta. Hän kertoo, että tähän sisältyy lapsen ymmärrys siitä, että hän on osa ryhmää, joka jakaa yhteisen kulttuurin. Hän huomauttaa, että lapsen identiteetin muodostumiseen vaikuttaa se millaisia representaatioita siitä kulttuurista esitetään, johon hän kuuluu (Smidt, 2013, s. 86). Kun pelialustat olivat valmiita, niin niissä hahmottui omanlaisensa esitys Simon ja Tervolan paikkakunnista, jota oppilaat tarkastelivat ja jonka kautta he syvensivät omaan ymmärrystään paikasta ja yhteisöstä, johon he kuuluivat.

Simossa pelin tekemisen lomassa yksi ohjaajista huomasi oppilaiden tarkastelevan karttaa ja keskustelevan keskenään. He pohtivat, että missä kohtaa karttaa Simo oli. Löydettyään paikan he kysyivät ääneen, että missä toiset oppilaat ovat viitaten Tervolan kouluun. Ohjaajan kanssa he paikansivat kartalta toiset projektiin osallistuvat. Oppilaat osoittivat tässä selvästi miettivänsä omaa yhteyttään toiseen projektiin osallistuvaan kouluun. Smidt (2013) kertoo, että lapset luovat merkityksiä olemalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa kulttuurisissa konteksteissa. Hän sanoo, että lapsi oppii mikä erottaa hänet muista

Samalla pohtien omaa kuuluvuuttaan eri yhteisöissä. Smidtin mukaan vuorovaikutuksien kautta lapsi alkaa ymmärtämään muiden ihmisten tarpeita, haluja ja ajatuksia. Smidt toteaa, että hän alkaa ymmärtämään, että joitakin asioita pidetään hyväksyttävänä ja toisia taas ei (Smidt, 2013, s. 47).

Valokuvakirjaan liittyvä tehtävänanto kokosi yhteen oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia, joita he jakoivat keskenään ja joiden kautta he muodostivat kokonaiskuvan paikkakunnista. Projektin tuotoksena syntyi konkreettisen valokuvakirjan lisäksi ymmärrystä omasta yhteisöstä, siihen kuulumisesta ja siinä toimimisesta. Tällaisella ymmärryksellä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Smidt (2013) selvittää, että kun lapsi on alkanut kehittää ymmärrystään materiaalisesta ja sosiaalisesta maailmasta, niin hän alkaa esittämään sitä käytöksessään. Smidt jatkaa, että hän alkaa myös uudelleen esittämään näkemyksiään muunnellen niitä, jolloin lapsen ymmärrys muuttuu monimutkaisemmaksi ja syvemmäksi. Hän päätelee, että näin lapsi kehittää samalla luovaa ajatteluaan (Smidt, 2013, s. 47).



Kuva 30. Simon ja Tervolan kuntien paikantamista yhdessä oppilaiden kanssa. Kuva: Mari Parpala, 2022.

5.3 Yhdessä teosten äärellä: näyttelyt ja kirjan julkistamistilaisuudet

Näin Meilläpäin projekti päättyi valokuvanäyttelyihin, jotka järjestettiin Tervolan ja Simon kunnankirjastoilla. Näyttelyt toimivat valokuvakirjan julkistamistilaisuutena, jolloin jokainen oppilas sai oman valokuvakirjan ja kumpaankin kirjastoon jäi yhdet kappaleet talteen kotiseutukokoelmaan. Valokuvakirja kokoaa yhteen oppilaiden näkemyksiä heidän omasta kotiseudustaan. Kirja tehtiin InDesign-ohjelmassa ja kirja painettiin PunaMustan painopalvelussa. Valokuvakirjan taitosta vastasi pääasiassa meidän työryhmämme yliopistolta. Suunnittelimme alusta asti kirjan visuaalisen ulkomuodon ja järjestyksen, jossa oppilaiden kuvia esitettiin. Alkusanojen ja takakannen tekstistä vastasi Mari Parpala. Lisäksi Parpala printtasi oppilaiden valokuvia näyttelyitä varten.



Kuvat 31 ja 32. Valmistautumista valokuvakirjan julkistamistilaisuuteen ja näyttelyyn pystytystä. Kuvat Minna Aurala, 2023.

Kirjan taitossa käytössä ollut InDesign-ohjelma oli meille saatavilla ainoastaan yliopiston tietokoneilla. Tämä tuotti meille paikoin haasteita, sillä yliopiston kurssien ja meidän omien aikataulujen yhteensovittaminen ei aina onnistunut, jolloin meille ei löytynyt vapaata tietokonetta. Tähän lisäsi haastetta myös se, että kirjan painotalo vaati tietyn väriprofiilin asentamisen tiedostoon ja yliopiston koneisiin ei voinut asentaa mitään ilman it-henkilöä, jolla on oikeudet koneisiin. Saimme onneksi neuvoteltua sähköpostikeskustelun päätteeksi väriprofiilin yhdelle koneelle, kun vakuutimme toisen osapuolen siitä, että emme ole tekemässä kirjalla rahallista tuottoa. Tämä tarkoitti kuitenkin sitä, että nyt meillä oli käytössä vain yksi tietokone työskentelyä varten.

Hietaharju (2010) kertoo, että painotuotteen, kuten kirjan taitossa ulkoasu ja tekstin muotoilu voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa sisällön vastaanottamista. Hän selvittää, että sillä minkälaiset fontit, kirjainkoot ja kappalejaot valitaan ovat hyvin ratkaisevia (Hietaharju,

2010, s. 16). Pyrimme muodostamaan kirjan ulkoasun siten, että se ei ollut ainoastaan aikuisille, vaan myös lapsille sopiva. Tämä vaikutti siihen millaisia valintoja teimme värimaailman, kuvien asettelun ja fonttien suhteen. Yhdistimme kirjan kanteen Tervolan ja Simon vaakunoista tutut eläimet. Taustalle muotoilimme joen, sillä se oli aihe, jota oppilaat olivat kuvanneet useasti. Halusimme luoda kuvan siitä, että Tervolan ja Simon kunnat ovat olleet projektissa mukana yhdessä. Valitsimme selkeän pääasiassa sinisen värimaailman, jota korostimme oransseilla otsikoilla. Kirjan teksteistä pyrittiin laatimaan helppolukuisia fonttien ja kielen avulla. Halusimme oppilaiden kuvien ja tekstien olevan kirjan keskiössä, siten että kirjan muotoilu tukisi heidän sanomaansa.

Aloitimme näyttelyn pystytyksen Tervolassa ja Simossa aamulla muutamaa tuntia ennen näyttelynavajaisten alkua. Näyttelytiloihin oli luotu juhlallista tunnelmaa pienillä kattauksilla ja koristeilla. Olimme tulostaneet näyttelytiloihin esille QR-koodit, joiden kautta osallistujat pääsisivät pelaamaan oppilaiden tekemää peliä. Asettelimme oppilaiden valokuvia esille kunnankirjastoille miettien samalla sitä missä kohtaa oppilasryhmät olisivat, kun he tarkastelevat kuvia.

Tämä oli oppilaille ensimmäinen tilaisuus, jossa he pääsivät näkemään kaikkien osallistujien valokuvat yhdessä. Vesänen-Laukkanen (2004a) huomauttaa, että kuvan kautta voidaan tehdä jokin asia näkyväksi ja luoda pysähtyneitä hetkiä, jotka kertovat jotakin tärkeää tekijästä ja tilanteesta, jossa kuva ovat luotu. Hän kertoo, että kenties vaikuttavin kuvaan liittyvä hetki on se, jossa kuvia on päästy esittelemään ja tekijä jakaa kuviin liittyviä tarinoita toisille. Hän pohtii, että kuva ei ole tällöin ainoastaan taideteos, vaan oleellinen osa elämäntarinaa (Vesänen-Laukkanen, 2004a, s. 62). Vesänen-Laukkanen (2004a) jatkaa, että välillä kuva tarvitsee rinnalleen toisten teoksia, jotta sen sisältö ja sanoma avautuu. Hän kertoo, että tällöin omaa kuvaa verrataan muiden teoksiin, jotka toimivat peilinä omalle ajatustyölle (Vesänen-Laukkanen, 2004a, s. 67). Halusimme tarkastella oppilaiden kanssa sitä millaisia aiheita he olivat kuvanneet, jolloin kukin oppilas voisi ymmärtää miten hänen teoksensa suhteutuu kokonaisuuteen. Mari Parpala oli printannut valokuvia siten, että hän asetteli yhteen samankaltaisia aihealueita käsitteleviä kuvia. Valokuvakirjassa Tervolan ja Simon oppilailla oli oma puolensa, eli kuvat olivat aseteltu erilleen. Näyttelyssä kuvia ei ollut tällä tavoin eroteltu, vaan ne olivat esillä yhdessä siten, että paikkakuntien kuvat sekoittuivat muodostaen kokonaiskuvan niiden yhteyksistä.

Valokuvakirjaa ja näyttelyä suunnitellessa jouduimme tasapainottelemaan oppilaiden yksityisyyden suojelemisen ja heidän tekijänoikeuksien kunnioittamisen välillä. Venäläinen (2019a) kertoo, että tekijänoikeudet pätevät yhtä lailla lasten tekemään taiteeseen, kuin aikuisten. Hän huomauttaa, että lasten nimeä ei kuitenkaan usein esitetä teoksen yhteydessä varsinkin, jos teos on julkisesti nähtävillä esimerkiksi henkilötietojen suojaamisen vuoksi (Venäläinen, 2019a, s. 14). Projektiin osallistuvat oppilaat olivat alaikäisiä, joten viittasimme tekijöihin valokuvakirjassa vain heidän etunimillään kirjan loppuosassa. Nimiä ei oltu aseteltu kirjassa tai näyttelyssä oppilaiden teoksien kohdalle. Kuitenkin näyttelytilaisuudessa ollut lehdistö julkaisi lasten kokonimiä ja kuvia lapsista heidän lehtiartikkelissaan, mikä oli ristiriidassa meidän tekemien valintojen kanssa.

Kerroimme näyttelyjen aamuna koulujen opettajille lyhyesti mitä tahtoisimme toteuttaa ja missä aikataulussa, jotta päivän ohjelma olisi kaikille selvillä ja avajaiset voisivat edetä mahdollisimman sujuvasti. Halusimme tarkastella valokuvia yhdessä lasten kanssa, pyytää heiltä palautetta toiminnasta, pitää lyhyen puheen ja lukea kirjan julkaisuvaiheessa poimintoja oppilaiden valokuvakirjaan kirjoittamista teksteistä. Molempien koulujen opettajilla oli myös omia suunnitelmia avajaisiin, joten oli hyvä, että toimimme asioita esille, ennen varsinaisen ohjelman alkua. Saimme sovittua järjestelyt hyvin ja tämä myötä avajaiset sujuivat luontevasti. Tervolassa oppilaat pitivät puheen menneestä projektista, ja Simossa oppilaat olivat laatineet musiikkiesityksen. Emme tienneet näistä järjestelyistä etukäteen, mutta olimme positiivisesti yllättyneitä. Nämä toivat avajaisiin juhlanan tunnelman ja kertoivat myös projektin merkityksellisyydestä. Tervolassa puhe oli oppilaiden kirjoittama ja he kuvailivat siinä mitä he ovat saaneet tehdä projektin aikana ja ilmaisivat ylpeyttä projektiin osallistumisesta. Simossa musiikkiesitys oli tehty yhteistyössä opettajan kanssa ja se oli tunnelmallinen esitys kotiseutuaiheesta.

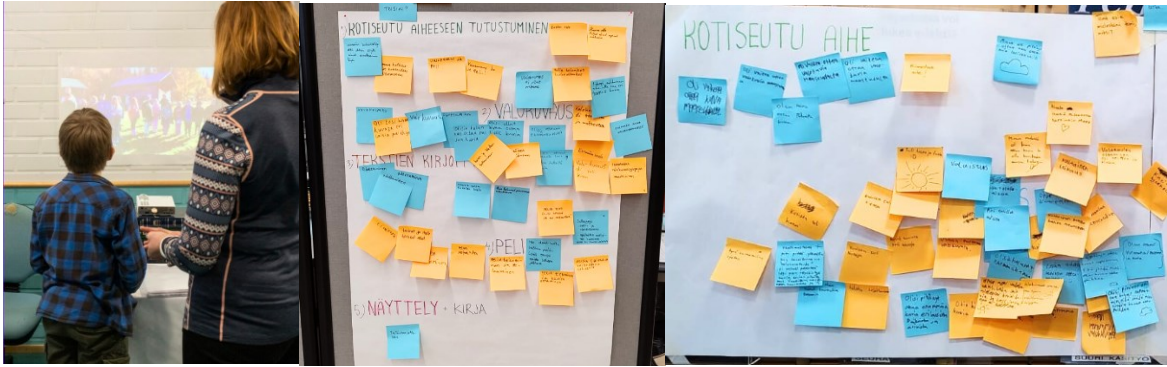
Näyttelyn avajaiset olivat onnistuneet molemmissa paikkakunnissa. Tilaisuudet tuntuivat juhlallisilta oppilaiden tekemien esitysten ja kirjastojen järjestämien tarjoilujen ansiosta. Lisäksi avajaisiin osallistui myös koulujen ulkopuolista väkeä, kuten lehdistöä ja kaupungin väkeä. Venäläinen (2019a) kertoo, että kuvat pitävät sisällään tietoa jostakin tietystä ajankohdasta ja ihmisten elämästä. Hän jatkaa, että näin ollen lasten tuottamia kuvia voidaan tarkastella niiden tarjoaman kulttuurisen tiedon näkökulmasta. Venäläinen sanoo, että lisäksi kuvat kertovat lapsuuden luonteesta (Venäläinen, 2019a, s. 16). Kaikki näyttelyissä kävijät pääsivät tarkastelemaan millaisena lapset näkevät omat ympäristönsä ja mitkä asiat ovat

oppilaiden kertoman mukaan tärkeitä. Tuomi-Nikula ja kollegat (2013a) korostavat, että kulttuuriperinnön määrittäminen ei ole pelkästään kansallisesti ja paikallisesti tärkeää, vaan se herättää ihmiset pohtimaan omaa menneisyyttään myös yksilöllisellä tasolla (Tuomi-Nikula ym., 2013a, s. 9). Smidt (2013) pohtii, että kulttuurillisen identiteetin kehittäminen on monimutkainen perustavanlaatuinen tehtävä lapsille, joka tapahtuu aluksi perheen sisällä ja laajenee sitten muihin yhteisöihin. Hän kertoo, että lapset hankkivat itselleen kuulumisen tunteen ollessaan yhteydessä omiin kulttuureihin (Smidt, 2013, s. 106). Lapset vaikuttivat olevan ylpeitä siitä, että heidän kuvansa ja niihin liittyvät tarinat pääsivät esille näyttelyyn ja valokuvakirjaan, joka taltioitaisiin kirjaston kokoelmiin.



Kuvat 33 ja 34. Näyttelyjen kattaus ja valokuvien tarkastelua yhdessä oppilaiden kanssa. Kuvat: Minna Aurala, 2023.

Kasasimme näyttelyihin videoesityksen, josta oppilaat ja muut näyttelyihin osallistujat pääsivät näkemään projektin aikana toteutettua toimintaa aikajärjestyksessä. Oppilaille tämä palautti toimintaa mieleen, jonka jälkeen he saivat tilaisuuden antaa palautetta projektin eri tehtäväkokonaisuuksista. Palaute annettiin kahdelle eriväriselle muistilapulle. Oranssille muistilapulle sai antaa positiivista palautetta siitä mikä onnistui ja siniselle jotakin, missä olisi vielä kehitettävää. Pyysimme että jokainen oppilas kirjoittaisi ainakin yhden keltaisen ja sinisen palautteen. Palautetta pystyi antamaan projektin eri osista, joita olivat: kotiseutu aihe, valokuvaus, tekstien kirjoittaminen, peli ja näyttely.



Kuva 35–37. Toiminnan videokoosteen tarkastelua ja loppupalautteen antamista. Kuvat: Minna Aurala, 2023.

Tekstien kirjoittamiseen kommentoitiin molemmista kouluista, että se oli tylsää. He antoivat palautetta myös siitä, että tekstien kirjoitusvaiheessa joutui odottamaan. Tylsyyttä saattoi taten johtua siitä, että tekstien kirjoittaminen ei ollut tarpeeksi innostavaa tai sitten odottaminen teki tekstien kirjoittamisesta tylsän työvaiheen. Valokuvakirjasta saatu keskeinen palaute koski sitä, että emme olleet muuttaneet oppilaiden tekstejä paljoa alkuperäisestä, jolloin osaan jäi pieniä kirjoitusvirheitä. Tämä oli tietoinen valinta, sillä halusimme tekstien kuvastan oppilaiden kirjoitustyyliä. Osa oppilaista tämä jäi kuitenkin häiritsemään. Pelin tekeminen ei saanut oppilailta yhtäkään negatiivista palautetta. Pelin tekoon tarkoitettujen ohjeiden koettiin selkeiksi, jonka vuoksi tehtäviä oli helppo luoda peliin. Oppilaat olivat kokeneet pelin tekemisen ja pelaamisen mieluiseksi. He ilmaisivat halua tehdä lisää kysymyksiä ja luoda useampia tasoja peliin.

Oppilaat kuvasivat useaan otteeseen sitä, että heidän olisi pitänyt kuunnella ohjeita paremmin. Tällaiset kommentit ilmenivät vain toisesta koulusta kerätyistä palautteista. Tämä herättää kysymyksiä siitä ovatko opettajat tuoneet asian esille oppilaiden kanssa vai tuntuiko heistä itsestään, että he eivät muistaneet ohjeita tai jaksaneet kuunnella ohjeita. Tulee ottaa myös huomioon se, että oppilaat antoivat palautetta sosiaalisessa tilanteessa. Jos oppilas ei ole keksinyt millaista palautetta antaa, niin hän on saattanut kopioida vastauksia toisilta. Saimme useamman palautteen siitä, että vierailukertoja ja aikaa olisi ollut hyvä olla enemmän. Osa näistä palautteista koski luultavasti syysloman haastavaa ajoitusta valokuvaamiselle. Tällaisissa projekteissa aikaa ei ole mahdollista aina lisätä, mutta voidaan pohtia sitä olisiko meidän pitänyt rajata aiheita tai tehtäviä vielä niin, että sisältöjen läpikäymiseen olisi ollut varmasti tarpeeksi aikaa.

Palautteessa oppilaat kertoivat pitävänsä omista kuvistaan, ja he olisivat halunneet ottaa niitä jopa lisää. Oppilaat olisivat toivoneet enemmän aikaa valokuvaamiselle kotitehtävän parissa. He ilmaisivat, että pitivät erityisesti erilaisten paikkojen kuvaamisesta ja kuvauspaikkojen valitsemisesta. Valokuvaamisen opetuksesta annettiin myös positiivista palautetta. Oppilaat toivat ilmi sen, että kuvaamista ja tehtäviä oli mukavaa tehdä yhdessä toisten oppilaiden kanssa. He kertoivat, että tuntevat nyt osaavansa valokuvata paremmin. Oppilaille oli jäänyt valokuvaamisesta parhaiten mieleen kultainen leikkaus. Osa oppilaista ilmaisi, että jos tekisivät tehtäviä uudelleen, niin ottaisivat kuvia toisenlaisista paikoista. Kenties he eivät saaneet otettua itselleen mieluista kuvaa ja pohtivat nyt tehtävää kirjan julkaisutilaisuudessa. Tämä voi myös ilmaista oppilaiden halua tutkailla erilaisia paikkoja valokuvaamisen avulla.

6. Yhteenveto

Jäsennän tutkimukseni yhteenvetona tutkimuskysymykseeni saadut vastaukset kahteen osaan, jotka selvittävät kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen osallistavan toiminnan ilmenemistä tutkimusaineistossani. Tämä jäsentely tuo esille näkökulmia siihen millä tavoin erilaiset pedagogiset valinnat ja ratkaisut rakensivat osallistavaa toimintaa Näin Meilläpäin -projektissa. Tarkastelen näitä valintoja suhteessa tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen, projektin tavoitteisiin sekä osallistujien kokemuksiin.

6.1 Osallistavan toiminnan rakennuspalikat: kohti jaettuja tavoitteita

Näin Meilläpäin -projektin osallistava toiminta rakentui pedagogisista valinnoista, jotka tukivat oppilaiden aktiivista roolia, sosiaalista vuorovaikutusta ja henkilökohtaisten kokemusten käsittelyä oppimistilanteissa. Nämä valinnat hyödynsivät erilaisia demokraattisia toimintatapoja (Sassi, 2002), ja tarjosivat tilaisuuden oppilaiden toimijuuden, autonomian (Nivala & Rynnänen, 2019), sekä osallisuuden kokemusten (THL, 2023) mahdollistamiseen. Rakensimme osallistavaa toimintaa, jossa oppilaat pääsivät omaäänisesti kuvaamaan ja kertomaan omasta elinympäristöstään taideperustaisin keinoin. Selkeät jaetut tavoitteet luovat perustaa tälle toiminnalle auttaen jokaista ymmärtämään omaa rooliaan projektin toteutuksessa.

Projektin tavoitteiden toteuttaminen edellytti selkeää roolijakoa eri toimijoiden välillä. Tämä mahdollisti sujuvan yhteistyön, jossa lasten oikeuksista, kuten vapaudesta taiteelliseen ilmaisuun (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991) pyrittiin pitämään kiinni. Vaikka jaettuja tavoitteita määriteltiin niin niiden toteutus ei aina näkynyt lopullisissa pedagogisissa käytännöissä. Joillakin opettajilla saattoi olla vakiintuneita opetusmenetelmiä, joiden muokkaaminen ei tuntunut parhaalta ratkaisulta. Monesti opettaja olisi kuitenkin halunnut muokata opetustaan tavoitteisiin sopiviksi, mutta hänelle ei oltu tarjottu siihen tarvittavia tietoja. Tähän vastauksena oli selkeä ennakoiva viestintä, joka auttoi kaikkia hahmottamaan omia vastuualueitaan, sekä tuki jaettujen tavoitteiden muodostumista ja toteutumista. Täten osallistajien tuli noudattaa osallistamista tukevia periaatteita myös keskenään, kuten vastuun jakamista, avoimuutta suunnittelussa ja selkeiden tavoitteiden asettamista (Lehto, 2000).

Pari ja ryhmätyöt korostivat oppimisen ja vuorovaikutuksen yhteisöllisiä merkityksiä. Projektin itsenäiset tehtävät tarjosivat tilaa oppilaiden omille äänille ja valokuvauksesta

opittujen taitojen soveltamiselle. Toiminta vertautuu Savilaisen (2009) voimaannuttavaan valokuvaukseen, sillä oppilaat pääsivät itse valitsemaan millaisia paikkoja he kuvasivat ja mitkä valokuvat he halusivat kirjaan. Ryhmätöiden kautta oppilaat rakensivat yhteistä kuvaa elinympäristöstään ja siihen liittyvistä henkilökohtaisista kokemuksistaan. Näin oppilaat määrittivät yhdessä uudelleen omaan paikkakuntaansa liittyvää kulttuuriperintöä samalla Smidtin (2013) ajattelutapaa seuraten paljastaen millaisista asioista he loivat merkityksiä. Tämä prosessi mukailee Tuomi-Nikulan ym. (2013a, 2013b) ja Siivosen (2013) ymmärrystä kulttuuriperinnöstä alati muovautuvana ja yhteisöllisesti tuotettuna ilmiönä.

Monipuoliset oppimisympäristöt rajasivat projektin pedagogista suunnittelua aiheiden, toimintatapojen, aikarajoitteiden ja tuen tarpeiden kannalta. Oppilailla oli vierailukertojen välissä aikaa kotitehtävän tekemiseen kaksi viikkoa, mutta tähän sattui syyslomaviikko, joka oli joillekin hankala ajankohta kuvien ottamiselle. Jos kävi ilmi, että oppilas ei ollut saanut valokuvaa otettua, niin hän pääsi osallistumaan muun muassa ottamalla kuvan kouluympäristöstä. Tällaisessa tilanteessa tulisi huomioida se, että oppilaille ei osoiteta kuvattavaa kohdetta, vaan hän pääsee edelleen valitsemaan sen, jotta projektin tavoitteet toteutuvat.

Erilaiset oppimisympäristöt antoivat oppilaille pääsyn havainnoimaan ja pohtimaan kulttuuriperinnön eri kerroksia osana omaa elinympäristöään. Ne tarjosivat mahdollisuuden Relphin (1984) kuvaileman syvälisten paikkakokemusten syntymiseen, jossa oppilaat voisivat kokea tulevana kuulluksi ja nähdyksi. Arkiset ympäristöt ohjasivat oppilaita erilaisten tilojen hahmottamiseen ja tutkailuun. Osa oppilaista koki, että jo valmiiksi tutuista ympäristöistä oli paikoin vaikea innostua. Mutta kuten Tani (2023) ilmaisee vaikka monet ympäristöt olivat jo ennalta tuttuja, niin valokuvaustehtävät auttoivat tuomaan niistä esille yllättäviäkin puolia. Museovierailu irrotti valokuvaamisen arjesta ja näyttäytyi elämyksellisenä ympäristönä. Kotitehtävässä oppilaat saivat valita itselleen tärkeitä, eli merkityksellisiä paikkoja.

Projektin aikana hyödynsimme ja kehitimme osallistamisen välineitä kuten valokuvausta, kirjoittamista ja pelillisyyttä, joilla mahdollistimme luovaa ilmaisua ja tarinankerrontaa. Valokuvaus ja kirjoittaminen täydensivät toisiaan omaelämäkerrallisessa työskentelyssä (Vesänen-Laukkanen, 2004a, 2004b; Halkola, 2009), jossa oli keskeistä oppilaiden ideoinen esille tuominen ja nähdyksi, sekä kuulluksi tulemisen kokemukset. Teknologian, kuten tietokoneiden ja tablettien käyttäminen määrittyi OpenDigiTaito -hankkeen myötä

keskeiseksi osaksi opetusta. Teknologiaa oli integroitu opetukseen siten, että oppilaat pääsivät toteuttamaan sen parissa itseilmaisua samalla harjoitellen uusien välineiden käyttöä. Jos näiden välineiden kanssa ilmeni haasteita, niin välillä opettaja joutui korjaamaan tilanteen sen sijaan, että oppilaat olisivat päässeet opettelemaan käsillä olevaa asiaa. Tällaisia tilanteita saatiin estettyä ja voitaisiin vielä paremmin estää nopeilla opetuksen mukautuksilla ja työryhmän tiedostuksella, perusteellisella suunnittelulla ja laitteiston testaamisella ennen tuntien alkua.

Osallistujien ikä ja kehitystaso oli vaihtelevaa, mutta suunnittelimme tehtävien sisällöt ja välineet siten, että ne olivat sovitettavissa ja tulkittavissa monilla tavoilla riippuen yksilön omista mielenkiinnonkohteista ja tarpeista. Muodostimme selkeitä ja ymmärrettäviä ohjeistuksia, sekä tarjosimme oppilaille tukea oppimisprosessin aikana. Nämä toimintatavat havainnollistavat THL:n (2023) kirjausta siitä, että osallistamisessa on keskeistä kaikkien kunnioittaminen, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja tasavertaiseen asemaan asettaminen. Osallistamisen perusteet kulkevat tässä tutkimuksessa käsikädessä kulttuurisen kestävyuden kanssa, jonka suojelemisen kannalta Siivosen (2013) mukaan keskeistä on mahdollistaa kaikkien tasavertainen osallistuminen kulttuuriperinnön tuottamisen, vaalimisen ja vaikuttamisen prosesseihin aineellisella, sekä aineettomalla tasolla (Siivonen, 2013, s. 332–333).

6.2 Oppilaan kohtaava opettaja: osallistaja vallankäyttäjänä

Tässä tutkimuksessa korostuu opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen kriittinen tarkastelu, joka nojaa etenkin Hartin kehittämään tikapuumalliin (1992), lastenkulttuurin merkityksellisyyden tunnistamiseen (Pääjoki 2007), keskusteluihin lasten taiteen taltioimisesta (Venäläinen, 2019a, 2019b), sekä lasten kehityksen huomioimiseen vuorovaikutustilanteissa (Smidt, 2013). Näin Meilläpäin -projektissa opettaja asettui rooliin, jossa hänen tuli antaa tilaa oppilaan itsenäiselle vallankäytölle taiteellisen tekemisen parissa. Tämä näyttäytyi oppilaiden omien ideoiden ja tekemisen tapojen tukemisena opetuksen ja tehtävien toteutuksessa. Tutkimus ilmentää Hartin tikapuumallin ylimpiä tasoja, joissa oppilaille tarjotaan mahdollisuus toiminnan muokkaamiseen oppimistilanteiden aikana, mikä tukee oppilaiden osallistumista. Tämä edellyttää opettajalta sopeutumiskykyä ja valmiuksia mukauttaa opetusta tilanteen niin vaatiessa.

Tutkimuksessa osallistajan rooli nousee esille osallistamisen välineiden tarkastelun ohella. Toteutimme projektiin kuuluvat samat toimintakokonaisuudet kahdessa eri koulussa. Tämä mahdollisti meille toiminnan jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen vaatien valmiutta opetuksen kriittiseen tarkasteluun ja avoimuutta uusille toimintatavoille. Tutkimus tukeutuu Venäläisen (2019b) ajatukseen siitä, että on järkevää huomata, että lasten tekemä taide pitää sisällään asioita, kuten ilmaisun tapoja, joita ammattitaiteilijoiden teoksista ei ole löydettävissä (Venäläinen, 2019b, s. 35). Tässä tutkimuksessa lasten tekemä taide näyttäytyy kulttuurin parissa toimimisena, sekä sen tuottamisena, eli lastenkulttuurina (Pääjoki, 2007).

Tutkimus ilmentää ajatusta, että aikuisella voi olla toisenlainen ymmärrys siitä millaiset kulttuuriperinnön kohteet ovat tärkeitä, kuin lapsilla. Jos opettaja asetti oman näkemyksensä oppilaiden ideoiden edelle, niin se haastoi oppilaiden itsenäistä ajattelua ja sen esille tuomista Pohjakallion ja Pusan (2019) ajattelutavan mukaisesti. Oppilaat kokivat kotiseututeeman ja siihen liittyvät tehtäväannot aluksi vaikeaksi hahmottaa. Tätä hankaloitti muun muassa opettajien suunnalta tulevat keskenään ristiriitaiset ohjeet kotiseututeemaan liittyen. Korjasimme tilannetta painottamalla ja muistutteleamalla opetuksessa siitä, että lähdemme valokuvaamaan oppilaille merkityksellisiä ja tärkeitä kohteita, jotka taltioidaan valokuvakirjaan. Oppilaat esittivät palautteessa toiveen siitä, että valokuvakirjan viimeinen versio olisi näytetty myös heille ennen sen lähettämistä painoon. Osa oppilaista koki häiritseväksi sen, ettei heidän tekstien kirjoitusvirheitä oltu korjattu. Tämä oli tietoinen valinta, sillä halusimme säilyttää tekstien alkuperäistä muotoa. Oppilaiden mielipiteiden huomioiminen tässä päätöksenteossa olisi antanut heille tilaisuuden tulla kuulluksi.

Tutkimus havainnollistaa, että Luennon kautta esitetty teoreettinen tieto ei aina siirry käytäntöön ensimmäisellä kerralla. Vahvistimme opetusta mahdollistamalla teorian monipuoliset käsittämisen tavat käytännön harjoitusten kautta, joissa oppilailla oli mahdollisuus kerrata valokuvauksen teoriaa. Opettajat ohjasivat oppilaita muistutteleamalla valokuvauksen teoriasta ja käsitteistöstä, sekä pohtimalla, miten niitä voisi hyödyntää valokuvissa. Tässä tuli kuitenkin huomioida se, että tärkeintä oli kiinnostuksen herättely ja valokuvaukseen johdattelu, eikä niinkään valmiiden vastausten tarjoaminen, sillä oppilaat saattoivat kokea sen lannistavana, eikä heidän omat ideansa päässeet tällöin esille työpajojen kuvissa. Tutkimus nostaa esille Savan (2004a) ajatuksen siitä, että opettaja ei voi arvioida oppilaiden huonoa tai erinomaista käytöstä ilman, että pohtii omaa vaikutustaan ja

suhdettaan oppilaisiin (Sava, 2004a, s. 44). Kuten myös Smidt (2013) painottaa tämä on oleellista huomata lasten itsetunnon ja identiteetin kehittymisen kannalta.



Kuvio 5. Toiminnan analyysistä luodun yhteenvedon havainnollistava kaavio. Kuvio: Minna Aurala, 2025.

7. Johtopäätökset ja kehitysehdotukset

Tutkimukseni perusteella taideperustaisen toiminnan, kuten valokuvaamisen voidaan havaita tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia kulttuuriperinnön tuottamiseen ja taltioimiseen osallistavan toiminnan toteuttamiselle. Tässä osiossa käyn läpi tutkimukseni pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja niihin kytkeytyviä kehitysideoita. Tuon esille millaisista tekijöistä tässä tutkimuksessa toteutettu osallistava toiminta muodostui ja mitkä ovat tutkimuskysymykseni kannalta keskeisimmät havainnot.

7.1 Johtopäätökset osallistavan toiminnan mahdollisuuksista

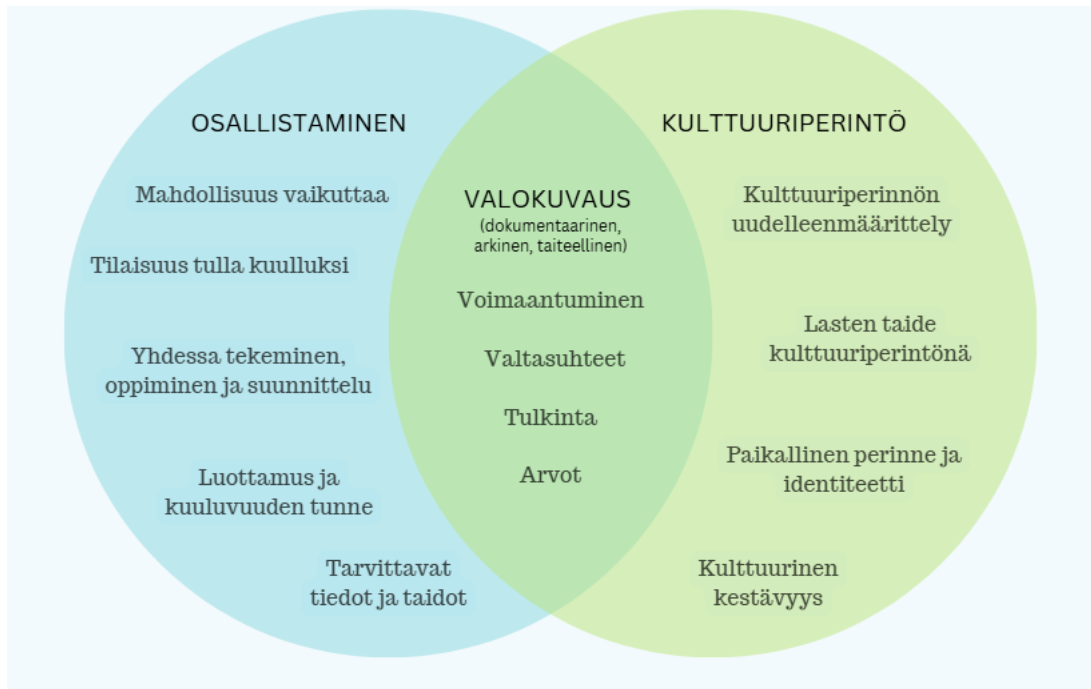
Tutkimus osoittaa, että osallistavan toiminnan keskiössä on tilan luominen ja tilan antaminen oppilaiden omille ideoille ja ajatuksille, sekä niiden kuulemiselle. Oppilaiden nostaminen aktiiviseen rooliin edesauttaa toimintaan osallistumista tukemalla autonomian kehittymistä. Toimintaan osallistumisen lisäksi oppilaille tarjottiin mahdollisuus vaikuttamiseen, eli toiminnan muokkaamiseen ja heidän omien ideoiden esille tuomiseen. Tutkimukseni perusteella voidaan havaita, että tarvittavien tietojen ja taitojen tarjoaminen oppilaille on avainasemassa osallistavassa toiminnassa. Tällöin opetus tukee oppilaiden mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan ja tiedon soveltamiseen, jonka kautta he pääsevät harjoittelemaan itseohjautuvuutta. Tutkimuksessani opettaja ei näyttäyty tiedon ainoana omistajana, vaan valokuviiin ja valokuvaukseen liittyvä tieto on yhteisesti rakennettua.

Valokuvaus johdatteli oppilaita luokkahuoneen ulkopuolisten tilojen tutkailuun. Vaikka suuri osa näistä ympäristöistä oli oppilaille tuttuja ja arkisia, niin taideperustainen toiminta johdatteli niiden tutkailuun ja kriittiseen tarkasteluun paljastaen ympäristöistä uusia puolia. Valokuvaamiseen kytkettiin tarinallisuus eli omaelämäkerrallinen työskentely, joka ilmeni lopulta myös oppilaiden ottamissa valokuvissa ja teksteissä erilaisina merkityksenantoina. Näin Meilläpäin -projekti kietoi yhteen kirjoittamisen ja valokuvaamisen kerronnan välineenä tehden oletuksen, että ne täydentävät toisiaan ja kuvan selittäminen sanallisessa muodossa rikastuttaa sen tarjoamaa kulttuurillista tietoa. Tarinallisuuden korosti valokuvaamiseen liittyviä kertomisen ja kuulemisen elementtejä, joihin oppilaat tarttuivat. Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella kuvista kertominen ja kuulluksi tuleminen olivat oppilaille merkittävä osa valokuvaamista.

Näin Meilläpäin- projektissa toteutettu toiminta suhtautui kulttuuriperintöön muuttuvana prosessina, johon peruskoululaisia oli tarkoitus liittää mukaan. Tutkimuksessa ilmenee, että tällainen lähestymistapa osallistaa oppilaita omakohtaisten kokemusten ja tulkintojen käsittelemiseen, joiden kautta peruskoululaiset loivat uudenlaista yhteistä kuvaa elinympäristöstään. Tutkimus havainnollistaa, että projektin toiminnassa kulttuuriperinnön tuottamisen ja osallistamisen prosessit kulkevat rinnakkain. Kun kulttuuriperinnössä korostetaan sen muuttuvaa luonnetta ja lastenkulttuuria, niin vaaditaan mahdollisuuksia vaikuttaa, osallistua, toimia yhdessä ja näkemisen, sekä nähdyksi tulemisen harjoittamista.

Tutkimus osoittaa, että tämänkaltaisessa osallistavassa projektissa on keskeistä tarjota tilaa lasten ideoille ilman, että niiden arvoa määritellään liiakseen opettajan toimesta. Tämä mahdollistaa lastenkulttuurin syntymisen ja tarjoaa tietoa siitä millaisista asioista peruskoululaiset luovat merkityksiä. Tutkimukseni pohjalta voi todeta, että opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde toimii sekä osallistamisen edistäjänä, että sen haastajana. Tutkimuksen suunnittelussa korostuu opettaja, jonka rooli on toiminnan mahdollistaja ja ohjaaja, mutta ei kontrolloija. Opettajan näkemykset siitä minkälaiset kulttuuriset sisällöt ovat tärkeitä, mitä tulisi kuvata, mitkä kuvat tulisi valita kirjaan ja mitä niistä olisi hyvä kirjoittaa jätettiin suurelta osin onnistuneesti sivuun.

Tutkimukseni osoittaa, että osallistavan toiminnan toteutumiseksi on ehtona selkeät jaetut tavoitteet ja niiden soveltaminen opetusmateriaalien laatimisessa, sekä opetuksen toteutuksessa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että myös osallistajat harjoittavat osallistamisen periaatteita keskenään. Valokuvauksen teoria ja valokuvaamiseen liittyvät tehtävät ilmentävät tässä tutkimuksessa onnistuneesti sitä, miten yhteiset tavoitteet voivat ohjata osallistavaa toimintaa. Tutkimuksen toiminnan toteutus kahdessa eri koulussa mahdollisti tavoitteiden ja toiminnan jatkuvan kehittämisen, joka oli jo itsessään osallistamista edistävä prosessi, kun oppilaiden tarpeista saatiin kerättyä toiminnan kannalta tärkeää tietoa. Tämä vaatii toiminnan toteuttajilta aktiivista ja ennakoivaa viestintää.



Kuvio 6. Johtopäätökset käsitteiden suhteesta toisiinsa. Kuvio: Minna Aurala, 2025.

7.2 Kehitysideat osallistavalle toiminnalle

Näin Meilläpäin -projektin yhtenä tavoitteena oli rakentaa yhteyttä eri koulujen välille erilaisten digitaalisten menetelmien avulla. Tämä liittyi keskeisesti OpenDigiTaito hankkeen teemoihin. Projektin alussa teimme oppilaiden kanssa tervehdysvideot, mutta jatkossa olisi syytä vielä pohtia miten tätä yhteyttä voisi rakentaa vahvemmin. Osallistuvien koulujen oppilaat voisivat nähdä toisensa ennen projektin alkua ja projektin lopussa. He pääsisivät tällöin keskustelemaan valokuvakirjasta ja projektiin osallistumisesta nousseista ajatuksista keskenään. Lisäksi Seppo.io pelialustalla voisi järjestää ohjatun tilaisuuden, jossa oppilaille olisi mahdollisuus kommentoida toistensa kuvia ja tehtäviä.

Valokuvakirjan taitto oli työryhmämme jäsenille uusi opeteltava asia eikä työryhmän jäsenillä ollut Adobe lisensoijaa saatavilla, joten teimme taittoa yliopiston tiloissa silloin kun siellä ei ollut opetusta meneillään. Työskentelyn joustavuuden kannalta olisi suositeltavaa, jos jatkossa työskentelyyn varmistettaisiin sopivat lisenssit. Oppilaiden antama palaute osoittaa, että heillä olisi ollut kiinnostusta olla mukana valokuvakirjan taitossa jollakin tapaa. Jatkossa oppilaiden kanssa voisi esimerkiksi suunnitella kirjan kansia ja antaa heidän ajatuksilleen mahdollisuuden näkyä myös kirjan ulkoasussa. Oppilaille voisi vähintään

tarjota mahdollisuuden seurata prosessia siten, että he pystyisivät ilmaisemaan mielipiteitään kuviinsa tai teksteihinsä liittyvistä korjausehdotuksista.

Monet oppilaat kokivat haastavaksi innostua jo valmiiksi tuttujen ympäristöjen kuvaamisesta. Tämä ilmeni kotitehtävän kohdalla, mutta ei pajatyöskentelyssä, jossa olimme hyödyntäneet leikillisyyttä tehtävänannossa. Valokuvausopetuksessa ja pajatyöskentelyssä ja voisi jatkossa tuoda esille nostoja siitä miksi myös jo valmiiksi tuttuja ympäristöjä on tärkeä tarkastella. Kotitehtävän kohdalla voisi kokeilla auttaisiko leikinomaisuuden hyödyntäminen tarinallisuuden ohella innostamaan oppilaita itselle merkityksellisen paikan valintaan ja kuvaamiseen.

Projektin suunnittelussa voisi korostaa vahvemmin valokuvaamisen kulttuurisia ja taiteellisia mahdollisuuksia, jolloin valokuvataiteen merkitys ei jää kuvaamisen teknisten seikkojen varjoon. Tällöin oppilaiden ymmärrys valokuvaamisesta yhtenä taiteen muotona vahvistuu sen arkisten ja dokumentaaristen ulottuvuuksien rinnalla. Valokuvataiteen esimerkkien esittely etenkin kulttuuriperinnön näkökulmasta voisi laajentaa oppilaiden näkemyksiä siitä, miten valokuvaa voi käyttää ilmaisun ja kulttuurisen työskentelyn välineenä.

Projektissa eri yhteistyötahoilla oli eriäviä käsityksiä kotiseutukäsitteestä ja sen merkityksestä projektille. Yhteistyön sujuvuutta olisi mahdollista parantaa ottamalla yhteyttä oppilaisiin ja muihin yhteistyökumppaneihin jo ennen projektin alkua. Tämä saattaisi oppilaat asemaan, jossa heillä olisi mahdollisuus osallistua projektin suunnittelutyöhön. Tällöin opettajilla olisi mahdollisuus mukauttaa opetusmateriaaleja oppilaiden toiveiden ja tarpeiden perusteella, joka tukisi heidän osallistumistaan toimintaan.

Näin Meilläpäin -projektissa keskityttiin kulttuuriperinnön tarkasteluun, kuvaamiseen ja taltioimiseen. Oppilaat kuvasivat heille juuri tässä hetkessä tärkeitä kohteita omasta elinympäristöstään. Yksi mielenkiintoinen variaatio tästä tehtävästä olisi tulevaisuudenkuvien luomien. Tämä tarjoaisi oppilaille mahdollisuuden esittää omia näkemyksiään mielekkäistä ympäristöistä ja jopa tilaisuuden osallistua ympäristösuunnitteluun. Tämä edistäisi lasten oikeutta osallistua kulttuuriseen toimintaan ja kulttuurin luomiseen, joka perustuu heidän omille intresseillensä.

8. Pohdinta

Tutkimukseni viimeisessä luvussa tarkastelen keskeisiä havaintojani liittyen tutkimuksen tuottaman tiedon yleistettävyyteen ja luotettavuuteen. Käsittelen omaa rooliani tutkijan, sekä opettajan asemassa pohtien miten toimintani on saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Arvioin tutkimusmenetelmiin ja toiminnan toteutukseen liittyvien valintojen merkitystä tutkimuksen tuloksien kannalta. Käsittelen aineistonkeruuseen liittyviä vahvuuksia ja haasteita, sekä pohdin vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa samankaltaista tutkimusta tai toimintaa jatkossa. Lopuksi tarkastelen myös mitä uutta tutkimus tuo keskusteluun osallistamisen teoriasta.

Osallistavalla toiminnalla pyritään tuottamaan osallisuuden kokemuksia. Tämän tutkimuksen toiminnallisessa osuudessa teimme pedagogisia valintoja, joiden kautta osallistimme peruskoululaisia. Tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan tämän osallistavan toiminnan rakentumista ja ilmenemistä Näin Meilläpäin -projektissa. Osallisuuden kokemukset eivät siis olleet keskiössä tutkimuksessani. Tämä rajausta mahdollistaa erilaisten pedagogisten ratkaisujen esiintuomisen, jotka edesauttoivat tai haastoivat osallistumista. Kuvataidekasvatuksen parissa toteutetussa kehittämistutkimuksessa tämä on mielestäni toimiva ratkaisu, sillä toiminnan rakenteiden konkreettisuus tekee toiminnan analysoinnista ja käytäntöjen kehittämisestä mielekäästä.

Tämän tutkimuksen tuottama tieto rakentui taideperustaiselle toimintatutkimukselle tyypillisellä tavalla kontekstiin sidottuna. Tutkimuksen toiminnan perustana oli valokuvaamiseen ja osallistamiseen liittyviä pedagogisia teorioita, mutta käytännössä toiminta muodostui, sekä kehittyi yhteydessä Simon ja Tervolan kuntiin ja koulujen osallistujiin. Tutkimukseni tuottama laadullinen tieto osallistamisen ilmenemisestä Näin Meilläpäin -projektissa voi tarjota viitteitä siihen miten osallistavaa toimintaa voisi muodostaa erilaisissa koulukonteksteissa. Erityisesti ammattilaiset, joiden työhön osallistaminen kytkeytyy keskeisesti, kuten opettajat voivat hyötyä tämänkaltaisesta tiedosta, joka valottaa osallistajan moninaisia vastuualueita toiminnan järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvästä vallankäytöstä.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui opetuksen ja projektityöskentelyn lomassa. Pro gradu työskentelyni alkoi projektin kanssa samoihin aikoihin, jonka vuoksi joudun hyvin nopeasti muotoilemaan tutkimukseni aiheen projektiin sopivaksi. Tutkimuksen aihe ei ollut vielä

täysin rajautunut projektin ensimmäisissä vaiheissa ja jälkikäteen huomaa, että aineiston keruuta olisi voinut toteuttaa tässä kohtaa kattavammin. Kun ymmärrykseni tutkimuksen kohteesta kasvoi, niin samalla aineiston keruun tavat muuttuivat ja tarkentuivat. Tutkijana pyrin kuitenkin dokumentoimaan ja tallentamaan läpinäkyvästi projektin eri vaiheissa ilmenevät osallistamiseen ja kulttuuriperintöön liittyvät havainnot. Aineisto melko laaja ja lopulta arvioin, että se oli tarpeeksi kattava vastaamaan tutkimuskysymykseeni tämän projektin suhteen.

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta on oleellista tunnistaa, että vaikka aineisto koostuu pääosin opetusmateriaaleista ja näitä sekä opetusta koskevista havainnoista, niin nämä havainnot pitävät sisällään omia tulkintojani, vaikka niiden ensisijainen pyrkimys on objektiivisuus. Jos oppilaiden kokemuksia osallistumisesta ja osallisuudesta olisi kartoitettu kattavammin, niin olisin voinut verrata tätä aineistoa toiminnan rakentumisesta kerättyyn aineistoon, jolloin ne olisivat täydentäneet toisiaan. Tämä olisi myös mielestäni lisännyt tulosten luotettavuutta, sillä oppilaiden kokemukset tarjosivat useassa kohdassa validaatiota toiminnan haasteista tai onnistumisista. Vaikka toteutettu toiminta koettiin merkitykselliseksi, niin sen todellista vaikuttavuutta on vaikea arvioida ilman tarkempaa tietoa oppilaiden kokemuksista. Lisäksi tulee huomioida, että toiminnan todellinen vaikutus saattaa näyttäytyä vasta myöhemmin, sillä kulttuuriperintöön, yhteisössä osallistumiseen ja kiinnittymiseen liittyvät merkitykset kehittyvät ajan saatossa.

Taideperustainen toiminta, kuten valokuvaus näyttäytyi osallistamista tukevana puskurina. Taiteellisessa tekemisessä ovat keskiössä itsenäinen ajattelu, henkilökohtaiset kokemukset, valta asetelmat, näkemisen harjoittaminen ja nähdyksi tuleminen kokemukset, jotka liittyvät oleellisesti osallistamiseen ja osallisuuteen. Tutkimuksessani opettajan rooli nousee osallistamisessa keskeiseen asemaan. Jatkossa olisi hyvä tutkia vielä tarkemmin opettajien näkökulmaa osallistamiseen ja pyrkiä selvittämään millaisia haasteita tai onnistumisen kokemuksia heillä syntyy tällaisen osallistavan toiminnan parissa.

Valokuvaus kytkeytyi kulttuuriperinnön taltioimiseen luonnollisesti. Valokuvaamisella halutaan usein tallentaa arvokkaita asioita. Oppilaiden valokuvien kokoaminen kirjaan ja kirjojen taltioiminen on osoitus näiden valokuvien arvokkuudesta. Valokuvaaminen saattoi jäädä osilta arkiselle tai dokumentaarille tasolle valokuvauksen taiteellisten ulottuvuuksien sijaan. Jos toimintaa kehitettäisiin jatkossa lisää, niin erilaisten taiteellisten työskentelytapojen kokeilu tai yhdistäminen valokuvaamiseen toisi lisää näkökulmia siihen

miten taideperustainen työskentely toimii osallistamisen ja kulttuuriperinnön käsittelemisen välineenä.

Tutkimukseni varmentaa aikaisempia käsityksiä osallistamisesta prosessina, jossa erilaisten toimijoiden väliset valtasuhteet ja vuorovaikutus vaikuttavat merkittäväällä tavalla lopputulokseen. Tämä tutkimus nostaa kuitenkin erityisesti esille opettajien ja oppilaiden välillä olevia osallistamiseen liittyviä jännitteitä. Vaikka osallistaminen periaatteessa mahdollistaa lasten oman äänen esille tuomisen kulttuuriperinnön tuottamisessa, niin opettajalla on edelleen valtaa määritellä sitä millainen osallistuminen on hyväksyttävää tai milloin oppilaiden näkemyksiä pidetään arvokkaina. Opettajat eivät ole immuuneja lapsuudesta esitettävien representaatioiden vaikutuksille ja täten suhtautuvat lapsiin niiden kautta. Tämä nostaa esille laajempia kysymyksiä siitä keillä on valtaa luoda kuvia lapsuudesta, miten lapsuudesta luodut representaatiot vaikuttavat osallistamiseen, vaatiiko kulttuuriperinnön tuottamisen prosessit osallistamisen menetelmiä ollakseen kulttuurisesti kestäviä, millaisia rajoja koulumaailma asettaa osallistamiselle ja missä määrin näitä rajoja tulisi haastaa jatkossa?

Lähteet

Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., & Korhonen, P. (2007). Johdantoluku. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.). *Taide keskellä elämää*. (s. 7–34) Like: Kiasma.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

Borgdorff, H. (2011). Knowledge: Artistic research. Teoksessa M. Biggs & H. Karlsson (toim.), *The Routledge companion to research in the arts* (s. 44–63). Routledge.

Bäcklund, P., Häkli, J., & Schulman, H. (2002). Osallisuuden jäljillä. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli, & H. Schulman (toim.), *Osalliset ja osaajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 7–17). Gaudeamus.

Cantell, H. (2023). Esteettömyys ja yhdenvertaisuus ulko-opetuksessa. Teoksessa A. Kaasinen & M. Myllyniemi (toim.), *Ulkona opettamisen käsikirja* (s. 245–250). PS-kustannus.

Čeginskas, V. (2013). Mitä kulttuuriperintö merkitsee monikulttuurisessa ympäristössä kasvaneelle? Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää, & A. Kivilaakso (toim.), *Mitä on kulttuuriperintö?* (s. 106–130). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.

Digivisio (n.d.). *Maailman parasta digipedagogiikkaa*. Haettu 21.3.2025 osoitteesta <https://digivisio2030.fi/digipedagogiikka/>

Gadamer, H.-G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge University Press.

Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 14.3.2025 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

Halkola, U. (2009). Valokuvaterapian teoreettisia perusteita hahmottamassa. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert, & L. Koulu (toim.), *Valokuvan terapeuttinen voima* (s. 49–72). Duodecim.

Happonen, E. (2006). "Lasten kanssa onnistuu usein!" Teoksessa K. Kähkönen & E. Happonen (toim.), *Miksi aurinko on vihreä? Lapset nykytaidetta kohtaamassa* (s. 15–21). Rovaniemen taidemuseo.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. Haettu 17.2. 2024 osoitteesta https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Heikkilä, J., & Heikkilä, K. (2001). *Innovatiivisuutta etsimässä* (5. täys. uud. p.). Kauppakaari.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvoori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., ... Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (10., uudistettu painos.). Edita.

Hentinen, H. (2009). Valokuva terapeutin työvälineenä. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert, & L. Koulu (toim.), *Valokuvan terapeuttinen voima* (s. 35–48). Duodecim.

Hietaharju, M. (2010). *Kuuntele kuvaa: Näkökulmia valokuvan tulkintaan*. Docendo.

Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisestipohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis, A160. Lapin yliopisto.

Horelli, L., Kyttä, M., & Kaaja, M. (2002). Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa A. Gretschel (toim.), *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 31–47). Suomen kuntaliitto.

Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto.

Härkönen, M., & Bergholm, A. (2023). Tekemällä ja kokemalla oppimisen pedagogiikkaa. Teoksessa S. Lillbroända-Annala, M. Mäki, & P. Olsson (toim.), *Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka* (s. 37–67). Ethnos. Hansaprint Oy.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., & Valkonen, V. (2005). *Taide, yhteisö & ympäristö*. Haettu 12.10.2022 osoitteesta <http://ace.ulapland.fi/tyty/index.html>

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa G. Coutts, E. Härkönen, & M. Huhmarniemi (toim.), *The Lure of Lapland: A handbook for Arctic art and design* (s. 9–25). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-125-5>

Jokela, T. (2019). Art-Based Action Research for Art Education in the North. *International Journal of Art & Design Education*, 38(4), 599–609. <https://doi.org/10.1111/jade.12243>

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, & J. Paasoara (toim.), *Luontokuvaus soveltava taiteena* (s. 38–61). Lapin yliopisto. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja Nro 66. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050424787>

Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 14.3.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>

Jukarainen, P., & Tuhkunen, A. (2004). Imagosta identiteettiin – Raja- ja syrjäseutujen nuorten muuttoliikkeen lähtökohtia. Teoksessa P. Paju (toim.), *Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi* (s. 94–105). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta.

Kairavuori, S. (2019). Lasten oikeudet kuviin! Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä: Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 39–62). Nuorisotutkimusseura.

- Kairavuori, S., & Hietanoro, J. (2023). Kuvataide. Teoksessa A. Kaasinen & M. Myllyniemi (toim.), *Ulkona opettamisen käsikirja* (s. 381–250). PS-kustannus.
- Kettunen, P. (2002). Miksi osallistumisesta puhutaan? Osallistumisen kehittäminen suomalaisissa kunnissa. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli, & H. Schulman (toim.), *Osalliset ja osaajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 18–35). Gaudeamus.
- Koivunen, H. (2007). Reilu kulttuuri – taiteen ja kulttuurin etiikka. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 295–305). Like: Kiasma.
- Konstenius, C., & Nyström, L. (2008). Terveiden edistäminen oppitunnilla oppilaiden kanssa. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman, & H. Villanen (toim.), *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* (s. 67–83). Lapin yliopistokustannus.
- Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina: Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Kosola, S., Moisala, M., Ruokonieniemi, P., Forss, M., Helajärvi, H., Häkkinen, P., ... Vasankari, T. (2019). *Lapset, nuoret ja älylaitteet: Taiten tasapainoon* (1. painos.). Duodecim.
- Kuntalaki 2019/175. Haettu 17.2.2024 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410#O2L5>
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *Handbook of arts-based research* (s. 3–21). The Guilford Press.
- Lehto, S. (2000). Kokemuksia osallistumishankkeista. Teoksessa S. Lehto (toim.), *Parempaan ympäristön käsikirja: Keinoja vaikuttaa* (s. 35–39). Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Martin, M. (2004). Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 77–106). PS-kustannus.

Miller, N., & Boud, D. (1996). Animating learning from experience. Teoksessa D. Boud & N. Miller (toim.), *Working with experience: Animating learning* (s. 3-13). Routledge.

Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>

Nivala, E., & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus.

Ollila, K. A. (2004). Luonto Lapissa, menestys muruina maailmalla – Alueet lappilaisten nuorten tulevaisuudenkuvissa. Teoksessa P. Paju (toim.), *Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi* (s. 84–93). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Oulun yliopisto (n.d.). *OpenDigiTaito – Opettajankouluttajan digipedagoginen osaaminen ja oppimistaidot oppimisympäristöissä*. Haettu 21.3.2025 osoitteesta <https://www oulu.fi/fi/projektit/pendigitaito-opettajankouluttajan-digipedagoginen-osaaminen-ja-oppimistaidot-oppimisyhteisoissa>

Pohjakallio, P., & Pusa, T. (2019). Kuvia kaivamassa. Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä: Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 19–28). Nuorisotutkimusseura.

Pääjoki, T. (2003). Leikkivät tarinat. Teoksessa M. Krappala & T. Pääjoki (toim.), *Taide ja toiseus: Syrjästä yhteisöön* (s. 121–131). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Pääjoki, T. (2007). Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 287–294). Like: Kiasma.

Relph, E. C. (1984). *Place and placelessness*. Pion.

Salo, M. (2009). Peilin, muistin ja toiston taide – valokuvataiteen ja -terapian yhteyksiä. Teoksessa Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T., & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttilinen voima*. (s. 23–33) Duodecim.

- Salonen, K. (2023). Ulkona opettamisen psyykkiset ja sosiaaliset vaikutukset. Teoksessa A. Kaasinen & M. Myllyniemi (toim.), *Ulkona opettamisen käsikirja* (s. 77–86). PS-kustannus.
- Sassi, S. (2002). Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli, & H. Schulman (toim.), *Osalliset ja osajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 58–74). Gaudeamus.
- Savolainen, M. (2009). Voimauttava valokuva. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert, & L. Koulu (toim.), *Valokuvan terapeuttinen voima* (s. 211–228). Duodecim.
- Sava, I. (2004a). Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 42–58). PS-kustannus.
- Sava, I., & Katainen, A. (2004b). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 22–39). PS-kustannus.
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Vastapaino.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Siivonen, K. (2013). Kestävä aineellinen ja aineeton kulttuuri. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää, & A. Kivilaakso (toim.), *Mitä on kulttuuriperintö?* (s. 318–335). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Smidt, S. (2013). *The developing child in the 21st century: A global perspective on child development* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203483640>
- Sohlman, E. (2008). Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä – käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman, & H. Villanen (toim.), *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* (s. 17–27). Lapin yliopistokustannus.

Takala, P. (2014). Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen, & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatusta* (s. 78–107). Lapin yliopistokustannus.

Tani, S. (2023). Arkiympäristöt opetuksessa. Teoksessa A. Kaasinen & M. Myllyniemi (toim.), *Ulkona opettamisen käsikirja* (s. 123–128). PS-kustannus.

Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL). (2023). *Osallisuuden edistäjän opas*.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>

Tuomi-Nikula, O., Haanpää, R., & Kivilaakso, A. (2013a). Johdanto. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & A. Kivilaakso (toim.), *Mitä on kulttuuriperintö?* (s. 7–11). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomi-Nikula, O., Haanpää, R., & Kivilaakso, A. (2013b). Kulttuuriperintökysymysten jäljillä. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & A. Kivilaakso (toim.), *Mitä on kulttuuriperintö?* (s. 12–27). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

UNESCO. (n.d.). *Intangible cultural heritage*. Haettu 14.3.2024 osoitteesta

<https://ich.unesco.org/en/convention>

Venäläinen, P. (2019a). Katse lasten ja nuorten taiteeseen. Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä: Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 11–18). Nuorisotutkimusseura.

Venäläinen, P. (2019b). Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta? Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.), *Jälkikuvia, kuvan jälkiä: Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 31–37). Nuorisotutkimusseura.

Vesänen-Laukkanen, V. (2004a). Katson ulos kuvastani. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 59–76). PS-kustannus.

Vesänen-Laukkanen, V., Sava, I., & Martin, M. (2004b). Yhteistyötä ja yhteistä jakamista. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 16–21). PS-kustannus.

Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.), *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: Artikkeleita osallisuudesta* (s. 11–30). Suomen kuntaliitto.

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 16.3.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. (n.d.). Haettu 16.3.2024 osoitteesta [60/1991 | Sopimussarja | Finlex](#)

Ylitapio-Mäntylä, O. (2014). Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen, & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 170–198). Lapin yliopistokustannus.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

Päiväys: 22.9.2022

Hei!

Olemme projektiryhmä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta Lapin yliopistosta. Lapsenne osallistuu syksyllä 2022 osana opetusta kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden toteuttamaan *Näin meilläpäin* -valokuvaprojektiin. Opiskelijat suorittavat projektissa kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti -kurssia. Mukana ovat Simon koulun 5. ja 6. luokat, Tervolan Kaisajoen koulun 3-4. luokat ja osa 6. luokan oppilaista sekä molempien kuntien kunnankirjastot.

Projektissa oppilaat valokuvaavat omaa kotiseutuaan ja itselleen tärkeitä asioita siellä. Valokuvien yhteyteen kirjoitetaan tarinoita ja kuvauksia kuvien aiheista. Valokuvat ja kertomukset tulevat verkkosivustolle toisen koulun oppilaiden nähtäville ja kommentoitaviksi. Tästä sivusta tehdään virtuaalinen näyttely, joka jää koulujen käyttöön. Projektin aikana otetuista valokuvista koostetaan myös valokuvakirja ja -näyttely.

Projekti on osa OpenDigiTaito-hanketta, jossa kehitämme opettajankouluttajien digipedagogisia taitoja sekä digipedagogiikkaa kuvataidekasvatuksessa. Keräämme aineistoksi oppilastöitä ja oppilaiden kommentteja verkkosivustolta. Aineistoja käsitellään luottamuksellisesti ja niitä tullaan käyttämään ainoastaan tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Osallistujien nimiä ei mainita missään vaiheessa tutkimusta.

Pyydämme teiltä lupaa:

- käyttää lapsenne projektissa toteuttamia oppilastöitä (valokuvat, kertomukset, kommentit) tutkimustemme aineistona (OpenDigiTaito -hankejulkaisut, jatkotutkimukset ja opinnäytetyöt)
- käyttää lapsenne ottamia valokuvia ja kirjoittamia kertomuksia verkkosivustolla, valokuvakirjassa ja valokuvanäyttelyssä. Oppilaat eivät esiinny valokuvissa tunnistettavasti. Oppilaiden nimet tulevat valokuvakirjassa ja näyttelyssä esille, mutta koko nimeä ei mainita yksittäisen kuvan yhteydessä tietosuojan vuoksi.

Allekirjoittamalla annatte luvan yllämainittuihin kohtiin.

Paikka ja aika: _____ / _____ 2022

Oppilaan nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Huoltajan nimenselvennys: _____

Ystävällisin terveisin

Annamari Manninen
yliopistolehtori, kuvataidekasvatus

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat
Minna Aurala

Mari Parpala
projektisuunnittelija, OpenDigiTaito-hanke

Jenna Hepoaho

Mira Kempainen



Liite 2. Valokuvausopetuksen pajakyltit

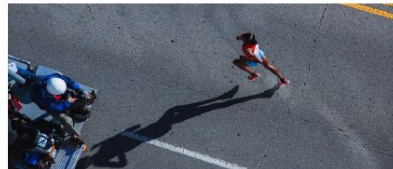
Paja 1.

Kuvaa paras paikka koulussa ja paikka josta et pidä



Paja 2.

Kuvatkaan erilaisia varjoja



Paja 3.

Kuvatkaan erilaisia pintoja esimerkiksi metalli, kangas, puu...



Paja 4.

Pyydä paria ottamaan kuva, jossa sinä olet ja kokeile erilaisia poseerauksia (muista yksityisyys)



Paja 5.

Valitse mieluisa esine/asia ja kuvaa sitä eri ympäristöissä



NÄIN MEILLÄPÄIN

Kotiseutuaiheisen valokuvaprojektin näyttely ja
kirjan julkistamistilaisuus

Tervola 28.2.-31.3.2023

Simo 3.3.-6.4.2023

Avajaiset:

Tervolan kunnankirjasto
27.2.2023
klo 12

Simon kunnankirjasto
2.3.2023
klo 12

Näin meilläpäin näyttely esittelee samannimisen projektin lopputuoksia. Projektiin osallistui Tervolan Kaisajoen ja Simon koulun oppilaita, jotka kuvasivat omaa kotiseutuaan ja heille tärkeitä asioita siellä. Näistä valokuvista tehtiin myös valokuvakirja, joka julkistetaan avajaisten yhteydessä. Mukana yhteistyössä olivat Simon ja Tervolan kunnankirjastot sekä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.



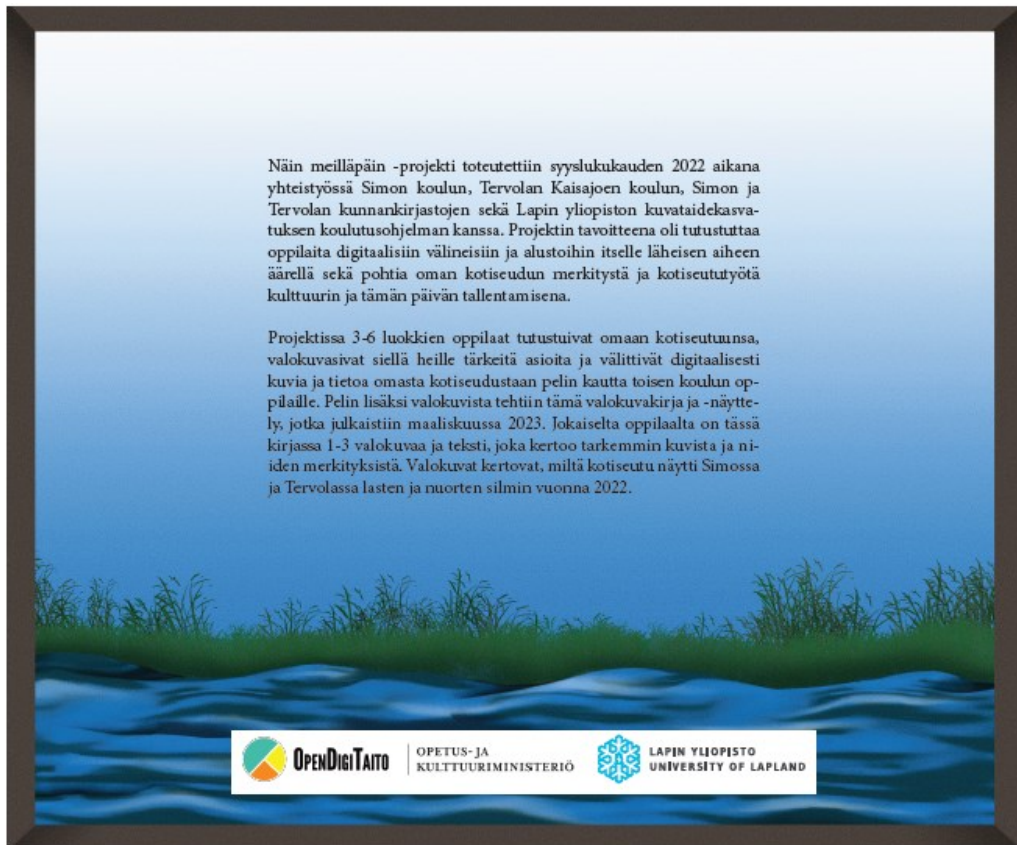
OpenDigitaatio

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIO



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Liite 4. Valokuvakirjan kannet



Liite 5. Palautekysely toimintaan osallistuneille yhteistyötahoille



Näin meillöpäin -yhteisöprojekti

Palautekysely osallistuneiden koulujen opettajille ja kirjastojen henkilöstölle.

Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että vastauksiasi voidaan käyttää tutkimusaineistona ja tutkimusartikkeleissa, julkaisuissa sekä opinnäytetyössä. Aineistoa käsitellään anonyymisti.

1.) Mikä yhteisöprojektissa oli sinulle innostavaa ja mikä ei ollut innostavaa? *
Opettiko projekti jotain uutta, esim. ideoita digitaalisten välineiden tai alustojen käyttöön?

Oma vastauksesi

2.) Mikä yhteisöprojektissa onnistui ja mikä ei onnistunut? Miksi? *

Oma vastauksesi

3.) Tuntuiko sinusta, että tulit kuulluksi yhteistyön aikana? *

Oma vastauksesi

4.) Mitä ajatuksia alakoululaisten kuvien näkeminen herätti? *

Oma vastauksesi

5.) Millaisia taitoja tai tietoja havaitisit oppilaiden oppineen projektin aikana? *

Oma vastauksesi

6.) Onnistuiko yhteisöprojekti kannustamaan oppilaita osallistumaan oman kotiseutunsa kuvaamiseen? Missä onnistui ja missä ei? *

Oma vastauksesi

7.) Olisitko toivonut alakoululaisilta toisenlaisia tuotoksia? *

Oma vastauksesi

8.) Miten yhteiset oppitunnit tukivat projektin työskentelyä? Millaista yhteistyötä tai opetussisältöjä olisi tarvittu? *

Oma vastauksesi

9.) Jos yhteisöprojekti toteutettaisiin uudelleen, niin mitä jatkossa voisi tehdä toisin? *

Oma vastauksesi

10.) Mitä muuta haluaisit kertoa?

Oma vastauksesi

Kiitos osallistumisestasi!