

Lasten ottamat valokuvat osallisuuden vahvistajana
Leena Lyytinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lyytinen, Leena. 2020. Lasten ottamat valokuvat osallisuuden vahvistajana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Lasten oikeudet ja osallisuus ovat nousseet vahvasti yhteiskunnalliseen keskusteluun. Pääministeri Marinin hallitus on käynnistänyt kansallisen lapsistrategian valmistelun ja on sitoutunut arvioimaan päätösten lapsivaikutuksia sekä lasten osallisuutta. Lapsivaikutusten arvioimiseksi tarvitaan lisää menetelmällistä osaamista lapsen näkökulman tavoittamiseksi. Tässä tutkimuksessa selvitetään pienten lasten ottamien valokuvien sisältöä sekä kerronnallisuutta ja arvioidaan valokuvauksen mahdollisuuksia osana osallistavia tutkimusmenetelmiä ja lapsen osallisuuden mahdollistamista.

Tutkimus on lapsuudentutkimuksen kenttään sijoittuva laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui kolme, iältään 3–5-vuotiasta lasta. Tutkimuksen aineisto on kerätty mosaiikki-lähestymistapaa soveltaen ja se koostuu lasten itsenäisesti ottamista valokuvista sekä heidän kanssaan käydystä tutkimuskeskustelusta. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavaa, temaattista sisällönanalyysia sekä kerronnallista analyysia käyttäen.

Tutkimustulokset osoittavat, että lapset ottivat kuvia omista leluistaan ja esineistä, ihmisistä ja eläimistä, toiminnasta sekä huoneista ja rakennuksista. Lasten ottamissa valokuvissa esiintyvä kerronnallisuus voidaan jakaa neljään osaan: jaksottainen, luettelomainen, tarinamainen ja toiminnallinen kerronnallisuus.

Valokuvien analysointi sekä aiemmat tutkimukset osoittavat, että lasten ottamien valokuvien tulkinnan ja kuvaluennan tueksi tarvitaan lasten tuottamaa tietoa. Lasten kanssa tehtävät osallistavat tutkimusprojektit edistävät lasten osallisuuden toteutumista ja tukevat lapsen edun toteutumista yhteiskunnallisessa päätöksenteossa.

Asiasanat: osallisuus, valokuvat, kerronnallinen analyysi, lapsinäkökulma, lapsuudentutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	6
2 LAPSUUDENTUTKIMUS	9
2.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus	10
2.2 Toimijuus ja osallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa	11
3 OSALLISUUS	13
3.1 Osallisuus yhteiskunnallisena ilmiönä	14
3.2 Osallistavat tutkimusmenetelmät.....	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	17
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
5.1 Mosaiikki-lähestymistapa	19
5.2 Valokuvien käyttö tutkimuksessa	20
5.3 Tutkimukseen osallistujat	21
5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	23
5.5 Aineiston järjestäminen.....	24
5.6 Aineiston analyysi.....	30
5.6.1 Lasten ottamien valokuvien analyysi.....	32
5.6.2 Kerronnallinen analyysi	33
5.7 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TULOKSET	38
6.1 Mitä lapset valokuvaavat?	38
6.2 Miten kerronnallisuus ilmenee lasten valokuvissa?	44
6.2.1 Valokuvien jaksottaisuus	46
6.2.2 Visuaalisen ja verbaalisen kerronnallisuuden suhde.....	47

	5
6.2.3 Luettelomainen kerronnallisuus	49
6.2.4 Tarinamainen kerronnallisuus	53
6.2.5 Toiminnallinen kerronnallisuus	54
6.3 Tulosten yhteenveto	57
6.3.1 Mitä lapset kuvasivat?	58
6.3.2 Miten kerronnallisuus ilmeni lasten ottamissa valokuvissa?	59
7 POHDINTA.....	61
7.1 Valokuvien suhde osallisuuteen.....	62
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	63
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	66
LÄHTEET	68
LIITTEET	73

1 JOHDANTO

Lasten oikeudet ja osallisuus ovat nousseet tällä vuosituohannella vahvasti yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lapsuudentutkimuksen tuottama uudenlainen tieto lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä haastaa kehityspsykologisen näkökulman ja tuo näkyväksi lasten toimijuutta, autonomiaa, osallisuutta sekä kyvykkyyttä kertoa itse omasta kokemusmaailmastaan monin eri menetelmin. Lapsia on alettu ottaa kansatutkijoina mukaan tutkimuksen tekoon ja lapsinäkökulman selvittäminen on yhä useamman tutkimusprojektin tavoitteena (Sutterlüty & Tisdall 2019). Lapsuudentutkimus yhdistää eri tieteenaloja ja samalla se on teoreettisesti sekä menetelmällisesti vahvaa. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 7.)

Lasten oikeuksien sopimuksen aseman vahvistuminen sekä uuden lapsuudentutkimuksen vakiintuminen tieteen kentälle ovat luoneet alustan politiikan ja tieteen vuoropuhelulle, jossa halutaan nostaa lapsen oma ääni kuuluviin (Sutterlüty & Tisdall 2019). Lapsen edun ensisijaisuus sekä mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin on kirjattu myös Varhaiskasvatuslakiin (540/2018, § 3; § 4). Pääministeri Marinin hallitus on käynnistänyt kansallisen lapsistrategian valmistelun ja on sitoutunut arvioimaan päätösten lapsivaikutuksia sekä lasten osallisuutta. Lapsistrategia perustuu tietoon ja tutkimukseen sekä edistää lapsen oikeuksien sopimuksen toimeenpanoa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020.) Lapsivaikutusten arviointia on alettu käyttää myös kunnallisessa päätöksenteossa. Lapsiasiavaltuutetun mukaan lapsivaikutusten arviointi tulee ottaa täysimittaisesti käyttöön ja huolehtia lapsen oikeuksien täysimääräisestä toteutumisesta. Tällöin toteutuu myös lapsen etu. (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2020.)

Lasten oikeudet ja osallisuus liittyvät keskeisesti tasa-arvoon sekä yhdenvertaisuuteen. Perustana tälle on YK:n lasten oikeuksien sopimus, joka edellyttää sopimusvaltioita takaamaan lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa, lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (United Nations

1989, artikla 12). Lapsuudentutkimuksen monitieteisen kentän tuottama tieto sekä uudet menetelmät ovat tässä prosessissa ensiarvioisen merkittävässä roolissa. Tutkimuskentällä tarve lasten kanssa tehtävälle tutkimukselle sekä oikeudelle kertoa itse kokemuksiaan ja näkemyksiään on tunnustettu (Rutanan & Vehkalahti 2019, 50). Pienten, alle kouluikäisten sekä muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten asema on kuitenkin erityisen haavoittuva rationaalista ajattelua sekä kielellistä kyvykkyyttä edellyttävissä tutkimuksissa. On siis tärkeä löytää uudenlaisia menetelmiä näiden ihmisryhmien näkökulman tavoittamiseksi. Lasta kunnioittavien ja luovia menetelmiä käyttävien tutkimusten julkaiseminen voisi parhaimmillaan edistää lasten ja lapsuuden arvostamista tavalla, joka toisi tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lasten tiedolle sekä tavalle olla ja kommunikoida. (Olli 2019, 118.)

Tämän laadullisen tutkimuksen tärkein tehtävä on tuottaa lisää tietoa siitä, millä tavoin pienten lasten näkökulmia voidaan tuoda esiin. Visuaalisten menetelmien alati kasvava suosio mahdollistaa uudenlaisen aineistonkeruun läpimurron, jossa tiedon tuottaminen ei ole enää kiinni rationaalisesta ajattelusta tai kielellisestä kompetenssista. Tässä tutkimuksessa kaksi kolmevuotiasta lasta sekä yksi viisivuotias lapsi ovat vastanneet itsenäisesti valokuva-aineiston keräämisestä. Lapset ovat myös itse määränneet tutkimuskeskustelun etenemisen tahdin sekä päättäneet keskustelun sisällöstä. Tämä osallistavan tutkimusmenetelmän valinta on haastanut tutkimuksen valtahierarkiaa ja tutkijasta on tullut auktoriteetin sijaan äänitorvi lapsille.

Aineisto on analysoitu kahdella tapaa: ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa kysyn, mitä lapset valokuvaavat, vastaan teoriaohjaavaa, temaattista sisällönanalyysia hyödyntäen. Toiseen tutkimuskysymykseen, jossa selvitän, miten kerronnallisuus ilmenee lasten ottamissa valokuvissa, pureudun narratiivisen analyysin keinoin. Käytän tässä tutkimuksessa narratiivisuuden sijaan käsitettä *kerronnallinen*, joka on vakiintunut narratiivisuuden suomenkieliseksi käännökseksi (Heikkinen 2018, 171). Analyysin aikana olen käynyt runsasta vuoropuhelua valokuva-aineiston kanssa ja selvittänyt, millä tavoin kerronnallisuus ilmenee lasten ottamissa

valokuvissa. Valokuvien luennassa tukenani on ollut Päivi Setälän valokuvailmaisun (2012) väitöskirja sekä ne harvat muut tutkimukset, joissa pienten lasten ottamia valokuvia on käytetty. Lasten ottamien valokuvien kerronnallisuuden kautta on mahdollista löytää aikuisille ymmärrettävissä oleva kielellinen ulottuvuus, joka toivottavasti osaltaan edesauttaa lapsen oikeuksien ja edun toteutumista yhteiskunnassamme.

2 LAPSUUDENTUTKIMUS

Lapsuudentutkimus on monitieteinen, eri tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä tutkimuksen alue, jonka keskeisenä pyrkimyksenä on ymmärtää lasta ja lapsuutta osana yhteiskuntaa (Alanen 2009, 9). Lapsuudentutkimuksen juuret ovat sosiologiassa, historiantutkimuksessa sekä antropologiassa, joista se on laajentunut myös muille tieteen alueille. 1980-luvun alussa syntynyt ”uusi” lapsuudentutkimus nostaa lapsuutta esiin yhteiskunnallisena ilmiönä. (Alanen 2009, 10-11.)

Lapsuus itsessään on ilmiönä moni- ja poikkitieteinen. Yhdistelemällä eri tieteenaloja ja näkökulmia on mahdollista saada kattava kuva lapsuudesta. (Karlsson 2013, 20.) Tiedon ja menetelmien karttumisen myötä myös lapsuudentutkimuksessa käytetty käsitteistö elää ja osa jää pois. Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta käsitteet lapsuus, lapsitutkimus, lapsuudentutkimus sekä lapsilähtöisyys liittyvät läheisesti toisiinsa ja muokkautuvat jatkuvasti paitsi käsitteinä myös suhteessa toisiinsa (Karlsson 2013, 18). Käsitteistöstä riippumatta nousee lapsuudentutkimuksessa keskiöön pedagogiikan, lapsen kehityksen ja psykologisen näkökulman sijaan lapsen ja lapsuuden asema yhteiskunnassa.

Uuden lapsuudentutkimuksen keskiössä on vahvasti myös lapsen toimijuus eli käsitys lapsista aktiivisina osallistujina, joiden toimilla on vaikutusta. Kasvanut kiinnostus lasten aktiivisuutta kohtaan on avannut uusia näkökulmia kasvun ja kehityksen tarkastelun rinnalle. (Turja & Vuorisalo 2017, 33.) Toimijuuden tarkastelu onkin osaltaan liittänyt lapsuudentutkimuksen osaksi yhteiskuntatieteiden teoreettista keskustelua toimijoiden ja rakenteiden välisistä suhteista (Lehtinen 2009b, 90). On tärkeä huomata, että toimijuus ja toiminta tulee erottaa toisistaan, sillä kaikki toiminta ei ole toimijuutta. Toimijuudesta voidaan puhua vain silloin, kun toimija saa omalla tekemisellään muutoksia ja seuraamuksia aikaan (Turja & Vuorisalo 2017, 33). Avaan seuraavassa alaluvussa lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtia, mikä havainnollistaa toimijuuden merkitystä tutkimuksen näkökulmasta.

2.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Kiinnostus lapsen äänen tavoittamiseen on kasvanut lapsen oikeuksien sopimuksen (United Nations 1989) ratifioinnin myötä. Viimeisen kahden vuosikymmenen aikana lasten kuuleminen ja ottaminen mukaan tutkimuksen tekoon on noussut pois marginaalista ja yhä useampi artikkeli ja tutkimusprojekti on pyrkinyt määrittelemään lapsinäkökulmaa (Sutterlüty & Tisdall 2019). Lasten näkökulmien äärelle hakeudutaan tietoisesti, ja lapsuudentutkimus on teoreettisesti sekä menetelmällisesti vahvaa. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 7.) Uuden lapsuudentutkimuksen vakiintuminen tieteen kentälle sekä lasten oikeuksien aseman vahvistuminen ovat luoneet uuden alustan poliittisille ja tieteelliselle vuoropuhelulle, jossa halutaan nostaa lapsen oma ääni kuuluviin (Sutterlüty & Tisdall 2019).

Lapsinäkökulmaisella tutkimuksella pyritään tavoittelemaan lasten näkökulmaa sekä heidän tuottamaansa tietoa, minkä vuoksi lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen (Karlsson 2013, 23). Syvennyn lapsinäkökulmaisen tutkimuksen menetelmälliseen puoleen tarkemmin myöhemmissä luvuissa. Lapsinäkökulmaisuuuden lisäksi tutkimuskentällä puhutaan lapsen näkökulmasta. Nämä käsitteet tulee erottaa toisistaan. (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2013.) Lapsinäkökulmalla tarkoitetaan aikuisen pyrkimystä ymmärtää lapsen kokemuksia, näkökulmia ja toimintaa ulkopuolelta käsin. Lapsen näkökulma taas pyrkii tuomaan lapsen kokemusmaailmaa ja toimijuutta esiin sellaisena kuin se lapsen omassa maailmassa on. (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2013.) Tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta on siis suuri ero sillä, tarkastellaanko lasta ja lapsuutta objektisoivien menetelmien kautta, vai pyritäänkö lapsen toimijuutta ja lapsen omaa ääntä tuomaan osaksi tutkimuksen laajaa kenttää.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen myötä keskusteluun on noussut myös kysymys lapsen autonomiasta. Sutterlüty ja Tisdall (2019) esittävät artikkelissaan, että autonomian tulisi olla lapsuudentutkimuksen keskeisin käsite toimijuuden sijaan. Ajatus on kiehtova, sillä lapsen oikeuksien sopimus toisaalta tukee lapsen itsemääräämisoikeutta, mutta myös painottaa lapsen

oikeutta hoivaan ja huolenpitoon (United Nations 1989). Lapsen asema osana dynaamista sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä haastaa myös autonomian näkökulmaa. Lapsi kasvaa kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa, jolloin myös subjektiivisuus, toimijuus, osallisuus ja valta ovat dynaamisia käsitteitä (Karlsson 2013, 23). Näen autonomian käsitteen liittyvän vahvasti valtahierarkiaan, joten sen tulee olla lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keskiössä. Siten autonomian käsite tulee pitää mukana keskustelussa ja arvioida sen tarkoituksenmukaisuutta lapsuudentutkimuksessa laajemminkin.

2.2 Toimijuus ja osallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

Toimijuutta määritellään yleensä tavoitteellisuuden sekä omien aikomusten tunnistamisen ja nimeämisen kautta. Koska lasten kielelliset ja kognitiiviset taidot eivät mahdollista toiminnan syy-seuraus-suhteen sanallistamista ja arviointia, saatetaan toimijuuden toteutuminen kyseenalaistaa. (Turja & Vuorisalo 2017, 33.) Erityistä huomiota tuleekin kiinnittää kielellisesti eri kehitysvaiheissa olevien lasten näkökulman tutkimuksessa (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2013). Toiminnan tavoitteita voidaan tuoda esiin toiminnallisilla menetelmillä, jolloin tarkastelu lähtee liikkeelle seuraamuksista (Turja & Vuorisalo 2017, 33). Osallistavien tutkimusmenetelmien käytölle on siis löydettävissä vahvoja perusteluja lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa.

Toimijuuden toteutumista voidaan vahvistaa valtahierarkian madaltamisella sekä lasta objektisoivan toiminnan välttämällä (Lehtinen 2009b, 111). Näin voidaan siis katsoa vahvistettavan myös lapsen kontekstisidonnaista autonomiaa. Toimijuuden toteutumisen vahvistamisessa toimivat osaltaan lapsinäkökulmaiselle tutkimukselle asetettavat viisi lähtökohtaa (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2013): Ensimmäinen lähtökohta on nähdä lapsi ihmisenä, jolla on yhtäläinen ja jakamaton ihmisarvo ja jonka maailmankuva on arvokas juuri sellaisenaan. Toinen lähtökohta perustuu empaattiseen läsnäoloon, jossa kiinnitetään erityistä huomiota turvallisen vuorovaikutuksen ja tilan luomiselle. Kolmas lähtökohta perustuu lapsen

kokonaisvaltaiselle kunnioitukselle, jossa lapsen näkökulma pyritään ottamaan vastaan ja ymmärtämään sellaisena, kuin lapsi sen esittää. Neljäs lähtökohta on ohjata lasta sensitiivisesti kohti osallisuutta ja oma-aloitteisuutta. Viides lähtökohta keskittyy tasa-arvoiseen dialogiseen prosessiin aikuisen ja lapsen välillä. Jokainen lähtökohta tukee siis osaltaan toimijuutta ja luo edellytyksiä myös osallisuuden toteutumiselle, joka linkittyy vahvasti lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen.

Osallisuuden teoreettiset taustat ovat sosiologisessa ja postmodernissa lähestymistavassa sekä lasten oikeuksien sopimuksessa (United Nations 1989). Lapsia ei tulisi enää tarkastella passiivisina aikuisjohtoisen sosialisatioprosessin kohteina vaan lapset tulisi hyväksyä aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joilla on oikeuksia. Lapsia ja lapsuutta koskevan tutkimuksen tulisi ottaa yhä enemmän huomioon lasten tuottama tieto lapsuudesta ilman aikuisten tulkintaa. (Christensen & James 2008, 1; O’Kane 2008, 125.) Postmoderni lähestymistapa korostaa lasten olevan kompetentteja ja asioista perillä olevia yhteiskunnan jäseniä. Lapset ovat monella tapaa tietoisia elämästään ja heidän näkemyksensä tulevat parhaiten esiin vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. (Einarsdottir 2007; Mayall 2008, 121–122.) On siis perusteltua väittää, että edellä kuvatut lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohdat tukevat vahvasti myös osallisuuden toteutumista tutkimusprosessissa.

3 OSALLISUUS

Osallisuutta on tutkittu 2000-luvulla paljon ja sen määrittely on selkeytytynyt. Siinä missä aikaisemmin osallisuudesta puhuttiin epämääräisemmin osallistumisena, vaikuttamisena, kuulemisena ja aktiivisena kansalaisuutena, on uusi lapsuudentutkimus tuonut määrittelylle selkeämmät perustelut. Osallisuus määritellään vapaaehtoisuuteen perustuvaksi, vahvasti vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, jossa lapsella on tietoinen mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisessa ympäristössään (Turja 2017, 44; Turja & Vuorisalo 2017, 29). Osallisuus mielletään positiiviseksi asiaksi, ja siitä on tullut sekä tavoite että menetelmä lasten voimaannuttamisessa. (Gallacher & Gallagher 2008.)

Lapsen osallistuminen ja osallisuus tulisi erottaa toisistaan. Osallistuminen toimintaa, joka voi olla myös mekaanista ja passiivista, kun taas osallisuus tarjoaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa toiminnan lopputulokseen. (Lehtinen 2009b, 104–105.) Turja (2017, 46, 51–53) on kehittänyt varhaiskasvatuksen kontekstissa käytettyihin malleihin perustuvan mallin osallisuuden tarkastelulle. Hän jaottelee osallisuudelle kolme ulottuvuutta: Ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta eli valtaistumisen astetta, jossa osallisuuden katsotaan toteutuvan parhaiten aikuisten ja lasten yhteistoiminnallisuudessa. Toiseksi osallisuuden ulottuvuudeksi Turja määrittelee osallisuuden vaikutuspiirin, jonka vaikuttaminen laajenee henkilökohtaisista asioista ympäröivään yhteisöön. Kolmantena on ajallinen ulottuvuus, jossa osallisuuteen liittyvän toiminnan keston lisäksi tarkastellaan toiminnan vaikutuksen kertaluontoisuutta ja kauaskantoisuutta. Osallisuudelle voidaan myös hakea useita eri merkityksiä riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Usein merkitykset jaotellaan laillisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin syihin (Sinclair 2004). Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu erityisesti poliittisiin syihin ja erityisesti osallisuuteen yhteiskunnallisena ilmiönä, jota avaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.1 Osallisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Luvussa kaksi toin esiin lapsuudentutkimuksen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Koska osallisuus on yksi keskeisimmistä käsitteistä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa, on sitä syytä tarkastella myös yhteiskunnallisena ilmiönä. Lasten osallisuuden yhteiskunnallinen tarkastelukulma liittyy keskeisesti tasa-arvoon sekä lasten oikeuksiin kansalaisina. Perustana tälle on jo aiemmin tässä tutkimuksessa mainittu YK:n lasten oikeuksien sopimus. Se edellyttää sopimusvaltioita takaamaan omat näkemyksensä muodostamaan kykenevälle lapselle oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa, lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (United Nations 1989, artikla 12). Lasten oikeuksien sopimus linjaa keskeisiä opetus- ja kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014b), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2018) sekä valmisteilla olevaa kansallista lapsistrategiaa (STM). Lapsen edun ensisijaisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa sekä mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin on kirjattu myös Varhaiskasvatuslakiin (540/2018, § 3; § 4). (Turja 2007, 168–169; Turja & Vuorisalo 2017, 36.)

Lasten omaa toimintaa koskevat tutkimukset korostavat lasten osallisuuden merkitystä ja esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) on otettu lapsen oikeudet kuulluksi tulemisen lähtökohdaksi. On kuitenkin syytä arvioida kriittisesti, missä määrin lapsen oikeudet ulottuvat julkisten instituutioiden toiminnan rakenteellisiin kysymyksiin. (Karila 2009, 259; Lehtinen 2009a.) Myös lapsiasiavaltuutettu otti vuosikirjassaan (2020) kriittisen kannan lapsen edun ensisijaisuuden toteutumiseen päätöksentekoprosesseissa. Hänen mukaansa lapsivaikutusten arviointi tulee ottaa täysimittaisesti käyttöön.

Lapsen edun arvioimiseksi on kehitetty menetelmiä ja päätösten lapsivaikutuksia voidaan arvioida. (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2020.) Lapsivaikutusten arvioinnin tueksi on laadittu ohjeistus, jossa osallistaminen on nostettu yhdeksi prosessin vaiheeksi (Lapsivaikutusten arviointi 2018).

Osallistaminen ei kuitenkaan ole positiivisesta pyrkimyksestään huolimatta osallisuutta parhaimmillaan (Turja 2017, 44–45). Lapsivaikutusten arviointia on alettu tehdä yhä enemmän etenkin lapsia koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa (ks. esim. Vaikutusten ennakoarviointi Jyväskylässä). Yhteiskunnallisen päätöksenteon prosesseihin tulisikin ottaa vahvemmin mukaan lapsuudentutkimuksen tarjoamat menetelmälliset mahdollisuudet sekä sitoa yhteen tieteellinen tutkimus sekä päätöksenteko toisiaan tukevin prosesseina. Tämän tieteellisen tutkimuksen menetelmiä avaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin.

3.2 Osallistavat tutkimusmenetelmät

Osallistavien tutkimusmenetelmien voidaan nähdä syntyneen vastareaktiona perinteisille lasta objektisoiville menetelmille. Tutkijan ja tutkittavan välillä on aina eräänlainen hierarkkinen asetelma, joka korostuu erityisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Lapset ovat usein voimattomia suhteessa aikuisiin. (Mykkänen & Böök 2013, 173.) Lasten osallisuus ja osallistuminen tutkimuksissa perustuu ajatukseen siitä, että lapsilla on oikeus ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä valitsemallaan tavalla.

Esimerkiksi valokuvia käyttävässä tutkimuksessa on tapahtunut osallisuutta korostava murros aineistonkeruun osalta. Kun aineiston kerääjänä onkin tutkittava itse, ei hän ole enää tutkimuksen objekti, vaan aktiivinen subjekti. Tästä menetelmästä on käytetty myös termiä *photovoice*. (Riessman 2008, 142.) Osallistavat tutkimusmenetelmät näyttävät siis emansipatorisina ja demokraattisina. Ne kunnioittavat lasten yksilöllisyyttä ja oikeuksia sekä tuovat parhaimmillaan esiin lapsen näkökulman. Osallistavia aineistonkeruumenetelmiä käyttävä tutkija luovuttaa suuren osan vastuusta toiselle, mikä madaltaa hierarkkista asetelmaa (Mykkänen & Böök 2013, 174–175). Lasta osallistavien tutkimusmenetelmien käyttö vaatii paljon innovatiivisuutta sekä kykyä joustaa tilanteiden mukaan. Osallistavia tutkimusmenetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset visuaaliset sekä taiteelliset menetelmät, kuten esimerkiksi

valokuvaus ja lasten piirustukset (Barker & Weller 2003; Einarsdottir 2005; Gallacher & Gallagher 2008; Kiili 2006; Punch 2002.)

Osallistavia tutkimusmenetelmiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu kuitenkin pääosin niihin väitteisiin, joilla osallistavien menetelmien käyttöä perustellaan kuin itse menetelmiin. Yksi peruste lasta osallistavien tutkimusmenetelmien käyttöön on näkemys siitä, että lapset ovat lapsuuden asiantuntijoita. Tämän väitteen mukaan asiantuntijuuteen riittää pelkästään se, että on lapsi eli lapsen identiteetti tuottaa tietoa. Kriitikot kuitenkin kysyvät, voiko olla mahdollista, että 3–4-vuotias lapsi tuntee lapsuutta paremmin kuin asiaan perehtynyt aikuinen vain sillä perusteella, että on lapsi. Näkökulman heikkoutena on myös se, ettei se ota huomioon esimerkiksi sukupuoleen, kansalaisuuteen tai sosiaaliseen asemaan liittyviä seikkoja. (Gallacher & Gallagher 2008.)

Osallistavien menetelmien käyttö saattaa myös vähentää tutkimuksen mahdollisuuksia. Yleensä osallistavia menetelmiä käytettäessä on määritelty ennalta käytettävät menetelmät, kuten esimerkiksi piirtäminen, valokuvaus, kirjoittaminen ja näyttelemine. Tällöin perusedellytyksenä tutkimuksen onnistumiselle on se, että lapset osallistuvat näitä nimenomaisia menetelmiä käyttäen. Lapset toimivat kuitenkin eri tavoin ja käyttäytyminen on usein ennalta arvaamatonta. Mikäli siis halutaan pysytellä tiukasti ennalta määrätyissä menetelmissä, joudutaan lasten toimintaa usein ohjaamaan ja kontrolloimaan, mikä sotii osallistavien menetelmien perusajatusta vastaan. (Gallacher & Gallagher 2008.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän laadullisen tutkimuksen päätehtävänä on löytää kosketuspinta pienten lasten ottaminen valokuvien kerronnallisuuteen sekä keinoja lasten ottamien valokuvien analysointiin ja käyttöön osallisuuden vahvistajana. Pieniksi lapsiksi määrittelen selvästi alle kouluikäiset lapset. Tutkin sitä, millä tavoin lapsi ottaa valokuvia kotiympäristössään saadessaan kuvata vapaasti digikameralla vuorokauden ajan. Pyrin selvittämään, mitä ja miten lapset kertovat ottamistaan valokuvista ja kuinka lapsen kokemusmaailmaa on mahdollista tavoittaa kuvien ja kerronnan kautta. Selvitän myös, millaista kuvalukutaitoa lasten ottamien valokuvien ymmärtäminen edellyttää ja millaisia reunaehtoja lasten ottamien valokuvien tulkinnalle tulee asettaa.

Aiempiä pienten lasten ottamia valokuvia käyttäneitä tutkimuksia on varsin niukasti. Löytämässäni tutkimuksissa aihepiiriä on lähestytty lasten valokuvailmaisun (Setälä 2012) sekä lapselle tyypillisten valokuvauksen tapojen selvittämisen (DeMarie 2001; Sharples, Davison, Thomas & Rudman 2003) kautta. Oma tutkimukseni tuo aihepiirin tutkimukseen kerronnallisen sekä menetelmällisen ulottuvuuden, joiden avulla osallistavien tutkimusmenetelmien käyttö yhteiskunnallisessa päätöksenteossa on mahdollista ulottaa entistä paremmin myös pieniin lapsiin.

Pyrin ymmärtämään lapsen näkökulmaa käyttämällä sovellettua *Mosaiikki-lähestymistapaa* (ks. luku 5) aineistonkeruumenetelmänä sekä aineistolähtöisen narratiivisen analyysin keinoin. Kohdejoukkona tutkimuksessa ovat 3-5-vuotiaat lapset. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä lapset valokuvaavat?
2. Miten kerronnallisuus ilmenee lasten ottamissa valokuvissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kun esikoiseni oli kaksivuotias, annoin hänelle digikameran. Hänellä oli lupa käyttää kameraa milloin vain. Kuvia selatessani hämmästelinkin hänen taitojaan ja mietin useamman kerran, mitä ihmettä hän on mahtanut ajatella ottaessaan juuri tämän kuvan. Yhtä monta kertaa sain itseni kiinni pohtimasta, miksi hän on valinnut juuri sen nimenomaisen tavan kuvata. Lapseni kuvia tutkimalla minulle aukeni täysin uusi maailma hänen sisimpäänsä ja tajusin lapseni kyvykkyyden. Nämä kokemukseni ohjasivat vahvasti tämän tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Halusin antaa lapsille mahdollisuuden kertoa kuvin ja sanoin siitä mikä heille on tärkeää. Osallistavien tutkimusmenetelmien läpimurto oli juuri alkamassa ja halusin tuoda oman panokseni tähän uuteen aaltoon.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten ottamien valokuvien mahdollisuuksia osallisuuden vahvistajana. Tutkimus kuuluu lapsuudentutkimuksen laajaan kenttään ja on lähestymistavaltaan vahvasti lapsinäkökulmainen. Tutkimuksen taustalla voidaan katsoa olevan sidos fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen sekä postmoderniin tieteseen. Hermeneuttisen ymmärryksen määritelmän mukaisesti yritän etsiä sääntöjä lasten ottamien valokuvien kautta syntyvän kerronnallisuuden tulkinnalle. Toisaalta taas hylkään pudasoppisen tieteen tekemisen ja haen tarkoituksellisesti ideoita tutkimuksen laajalta kentältä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 35, 56).

Tutkimuksen kantava voima on vahva ja eettisesti latautunut arvopohja, johon nojaten etsin keinoja lasten oikeuksien, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden toteutumiseen. Tutkimuksen arvopohja näkyy aineistonkeruun monimenetelmällisyydessä sekä siinä, että valokuva-aineiston keräämisestä vastasivat lapset. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa kävimme tutkimuskeskustelun, jonka menetelmällistä perustaa kuvaa parhaiten fenomenologinen dialogi. Tämän dialogin kautta saavutetussa ymmärryksessä ei siis ole kyse metodologiasta, vaan ontologiasta, jossa lopputulos riippuu dialogiin osallistujien rohkeudesta ja halusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.) Haastatteluun verrattuna dialogin valtahierarkia aikuisen ja lapsen välillä on siis

matalampi. Dialogisen lähestymistavan myötä tutkimuskeskustelun hiljaiset hetket sekä nonverbaalin kerronnan muodot tulevat myös paremmin huomioiduksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Erityisesti pienten lasten kanssa on heittäytyttävä kerronnan maailmaan myös muulla tavoin kuin vain verbaaliseen viestintään tukeutuen. Tässä tutkimuksessa käytettyä aineistonkeruumenetelmää lähimpänä on *mosaiikki-lähestymistapa*, jota avaam tarkemmin omassa alaluvussa.

Valehtelisin, jos väittäisin kulkeneeni järkevää tietä valiten ensin analyysimenetelmän ja vasta sitten alkanut kerätä aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72-73). Ei, valitsin ensin aineistonkeruumenetelmän ja vasta valmiin aineiston kanssa aloin pohtia, mitä sen kanssa tekisin. Samoin kuin aineiston keräämisessä, hyödynnän myös analyysissa monimenetelmäisiä mahdollisuuksia. Aineiston analyysi alkoi vahvan aineistolähtöisesti. Tutkimuskysymykset hioutuivat lopulliseen muotoonsa vasta aineiston systemaattisen ja syväluotaavan tarkastelun jälkeen. Tukeudun valokuva-aineiston sisällön sekä valokuvauksen tapojen analysoinnissa teoriaohjaavaan, temaattiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 134-135). Tämän analyysimenetelmän avulla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa hyödynnän visuaaliselle aineistolle suunnattua kerronnallista analyysia sekä Setälän (2012) väitöstutkimukseen perustuvaa lasten valokuvailmaisun teoriaa.

5.1 Mosaiikki-lähestymistapa

Alison Clark ja Peter Moss (2011, 1-3) ovat kehittäneet mosaiikki-lähestymistavan alle 5-vuotiaiden lasten näkökulman tavoittamiseen. Käytän lähestymistavasta jatkossa nimitystä mosaiikkimenetelmä. Mosaiikkimenetelmä on luova lähestymistapa pienten lasten kanssa tehtävään tutkimukseen, joka yhdistää visuaalisen ja verbaalisen tavan kuunnella lasta sekä mahdollistaa lapsille ja

aikuisille merkitysten rakentamisen yhdessä. Mosaiikkimenetelmässä yhdistetään valokuvausta, lasten vetämiä kierroksia, lasten karttoja, haastatteluja sekä havainnointia. Menetelmän kehittämisessä on inspiroinut Reggio Emilia -pedagogiikassa käytetty havainnointi sekä dokumentointi ja se on kehitetty erityisesti 3–4-vuotiaiden lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Menetelmää on sovellettu myös niin alle 2-vuotiaiden, perheiden, erityistä tukea tarvitsevien kuin maahanmuuttajataustaisten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Mosaiikkimenetelmän kehittämisen tavoitteena on ollut löytää käytännönläheisiä tapoja lapsen näkökulman tavoittamiseen lasten kompetenssit huomioiden. Menetelmä pyrkii löytämään teorian, konseptin ja käytännön välisen yhteyden.

Tässä tutkimuksessa sovellettu mosaiikkimenetelmän käyttö tarkoittaa siis lasten ottamien kuvien sekä tutkimushaastattelun yhdistelmää. Kuten edellä kuvasin, lapsen näkökulman tavoittamiseen tarvitaan monimenetelmäisyyttä. Lasten verbaalinen ja nonverbaalinen kerronta tutkimushaastattelussa auttaa ymmärtämään valokuvien merkityksiä sekä tukee valokuvien lukemista ja tulkintaa. Kotona pidettävän tutkimushaastattelun vapaamuotoisuus antaa lapsille mahdollisuuden esitellä kotiaan, perheenjäseniään sekä tavaroitaan. Tämä tukee ymmärrystä valokuvien ja niissä esiintyvien tilanteiden kontekstisidonnaisuudesta. Mosaiikkimenetelmää soveltava aineistonkeruu vahvistaa tutkimukselle asetettua tavoitetta osallisuuden toteutumisesta.

5.2 Valokuvien käyttö tutkimuksessa

YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä missä tahansa lapsen valitsemassa muodossa (Yhdistyneet kansakunnat, artikla 13). Visuaaliset keinot, kuten piirrokset, valokuvat ja videot rikastavat lapsen kielellistä kerrontaa monin tavoin. Valokuvauksen suosio lasten kanssa käytettävänä tutkimusmenetelmänä tai sen osana on kasvanut ja sillä koetaan saavutettavan monia etuja. Näitä etuja ovat esimerkiksi lasten vallan lisääntyminen ja lasten näkökulmaan keskittyminen

haastattelutilanteessa. Se myös paikkaa mahdollisia puutteita verbaalisessa kommunikoinnissa sekä mahdollistaa lasten aktiivisuuden, on lapsille mieluinen menetelmä ja lujittaa luottamussuhdetta lapsen ja tutkijan välillä (Barker & Weller 2003; Clark 2010 29–31; Einarsdottir 2007; ks. myös Clark & Moss 2011).

Valokuvaus on tutkimusmenetelmänä nopea, helppo ja toimiva tapa tuoda lapsen näkökulma esiin (Mykkänen & Böök 2013, 170). Valokuvien käyttö tutkimuksessa auttaa asioiden näkemistä lasten näkökulmasta. Pelkällä havainnoinnilla tai haastattelulla ei kyetä ymmärtämään, miltä ympäristö näyttää lapsen silmin. Esimerkiksi aita saattaa näyttäytyä aikuiselle suojaavana elementtinä, mutta lapsen silmin aita voi näyttäytyä jopa vankilamaisena esteenä. Valokuvien käytöllä tutkimuksissa haetaan ensisijaisesti merkityksiä faktojen sijaan. Niiden kautta voidaan siis ymmärtää paremmin lasten valokuvissa esiintyvien kohteiden merkityksellisyyttä. (Clark 2010 29–33.)

Valokuvat itsessään eivät kuitenkaan aina riitä lasten näkökulman tavoittamisessa. Lasten valokuvailmaisua tutkinut Päivi Setälä (2012) havaitsi, että ilman lapsen antamaa omaa tietoa, sanallista selitystä sekä kuvien tarkkaa katsomista, voi valokuvien sisältö avautua aikuiselle epäselvästi tai jopa täysin virheellisesti. Lasten tekemien valintojen hyväksyminen voi myös olla vaikeaa, vaikka tarve olisikin selvittää lapsen kiinnostuksenkohteita ja ilmaisutapoja. (Setälä 2012, 243.) Kuvien merkitysten ymmärtämiseksi tarvitaan siis monimenetelmäisyyttä sekä kykyä ennakkoluulojen ravisteluun. Valokuvaus vaikuttaa alati digitalisoituvassa maailmassa aineistonkeruumenetelmänä helpolta, mutta valokuvien analysoinnissa on vaarana tehdä virhetulkintoja kuvien merkityksistä ja sisällöistä.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tähän laadulliseen tutkimukseen osallistui kolme lasta, joista kaksi oli kolmevuotias ja yksi viisivuotias. Lapset valikoituivat tutkimukseen työni kautta sekä kyselemällä tuntemiltani perheiltä halukkuutta osallistumiseen. Laadin huoltajille osoitetun kirjeen (Liite 1), jossa esittelin lyhyesti tutkimuksen

pääkohdat, aineistonkeruumenetelmän sekä sen hetkisen aikataulun. Jaoin kirjettä kesän 2012 alussa muun muassa erään lastennäytelmän yhteydessä, mutta yhteydenottoja tuli lopulta vain kaksi. Niiden perusteella Anni osallistui tutkimukseen. Kaksi muuta lasta, Myrsky ja Konsta, lähtivät mukaan tutkimukseen kysytyäni kiinnostusta ensin lasten huoltajalta. Koska voimassaolevan lain tulkinnan mukaan lapsen huoltajilla on valta päättää lapsen tutkimukseen osallistumisesta, oli huoltajan tietoinen suostumus saatava ensin (Olli 2019, 109, 112). Kerroin huoltajille tutkimuksestani ja painotin, että lapsi saa viime kädessä päättää itse osallistumisestaan ja että huoltajien tulisi välttää lapsen ohjeistamista sekä neuvomista kuvaustilanteissa.

Hyväksyntä tutkimukseen osallistumiseksi saaminen lapsilta oli helppoa, mutta tutkimuksen luonteen selittäminen toi hiukan haasteita vastaan. Konsta ja Anni halusivat lähteä heti mukaan tietämättä, mihin olivat ryhtymässä. Myrsky arasteli aluksi tilannetta eikä olisi halunnut osallistua. Selitettyäni hänelle tarkemmin tutkimuksen luonnetta sekä sitä, että hänen henkilötietonsa eivät tulisi missään vaiheessa julki, muutti hän mielensä. Myrsky oli tarkka yksityisyydestään eikä halunnut edes sukupuoltaan julki. Anni ja Konsta olisivat halunneet heti lähteä kuvaamaan, eikä heitä aluksi kiinnostanut tietää tutkimuksestani enempää. Tutkimuksen eettisyyden kannalta huoltajan tietoisesta suostumuksesta (Olli 2019, 106–107) lisäksi oli lasten itsensä antama hyväksyntä tutkimukseen osallistumiseen kuitenkin välttämätöntä (Olli 2019, 109, 117–118), joten pyrin selittämään tilanteen mahdollisimman ymmärrettävästi käyttäen lapsille tuttuja termejä.

Kerroin, että teen eräänlaista kirjaa siitä, mikä on lapsille tärkeää. Selitin, että antaisin lapsille kameran yhdeksi päiväksi ja heidän tehtävänänsä olisi ottaa kuvia itselleen tärkeistä asioista. Seuraavana päivänä tulisin videokameran ja tietokoneen kanssa ja voisimme yhdessä katsoa kuvia tietokoneen kautta, ja että he saisivat kertoa kuvistaan. Lupasin myös, että lapset saisivat lopuksi kuvansa CD-levyllä. Selitin lapsille, ettei heidän henkilötietojaan tulisi julki, ja että heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Pyrin esittämään asiat mahdollisimman neutraalisti, jotta lapset eivät tekisi ratkaisuaan

miellyttääkseen minua vaan omasta vapaasta tahdostaan. Lupaa kysyessäni myös lapsen huoltaja oli paikalla.

5.4 Tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu jakaantui kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa testasin menetelmän toimivuutta yhden tutkimukseen osallistuneen lapsen kanssa ja toisessa vaiheessa jatkoin aineistonkeruuta kahden lapsen kanssa. Aineistonkeruu itsessään jakaantui valokuvien ottamiseen, josta lapset vastasivat itsenäisesti sekä tutkimuskeskusteluun, jossa myös minä olin läsnä. Koska lapset vastasivat valokuva-aineiston keräämisestä itsenäisesti, en pysty kuvaamaan valokuvauksen prosesseja tarkasti toisin kuin tutkimuskeskustelua.

Tutkimukseen osallistuvat lapset saivat reilun vuorokauden ajaksi käyttöönsä digikameran, jolla he saivat kuvata vapaasti. Ohjeistin kameran käytössä, mutta en rajannut kuvauksen kohteita. Poikkeuksetta lapset alkoivat ottaa kuvia saman tien ja tutkivat innoissaan kameran ominaisuuksia. Muistutin huoltajia vielä siitä, etteivät he puuttuisi lapsen kuvaamiseen vaan antaisivat lapsen ottaa kuvia rauhassa. Anni otti kuvia vain sinä päivänä, jolloin sai kameran. Konsta puolestaan kuvasi vielä seuraavana aamunakin ja käytti siten kaiken mahdollisen ajan aineiston keräämiseen. Myrskylä kamera oli kahden vuorokauden ajan ja kuvien ottaminen jakaantui tasaisesti koko ajalle.

Menin valokuva-aineiston keräämisen jälkeisenä päivänä lapsen kotiin tutkimuskeskustelua ja kuvien katsomista varten. Mikäli lapsella oli oma huone ja hän oli halukas päästämään minut huoneeseensa, kävimme tutkimuskeskustelun siellä. Tutkimuskeskustelu videoitiin ja nauhoitettiin iPhone -puhelimella mahdollisten virheiden minimoimiseksi. Vaarana oli, että videokamera esimerkiksi sammuisi kesken kaiken tai että videokameran äänen kanssa tulisi ongelmia. Asensimme yhdessä videokameran ja tietokoneen paikoilleen ja testasimme laitteet. Lapset saivat laittaa itse laitteet päälle ja pelleilimme hiukan videokameralle jännityksen karistamiseksi.

Seuraavaksi laitoin kameran muistikortin tietokoneeseeni ja tallensin kuvat koneelle. Ennen kuvien katsomista kertasin lapsille, miksi olin pyytänyt heitä kuvaamaan itselleen tärkeitä asioita. Selitin, että katsoisimme kuvia yhdessä ja että he saisivat kertoa kuvistaan minulle. Muistutin myös, että minua kiinnostaa se, mitä he haluavat kertoa minulle, ja että kaikki mitä he sanovat on tärkeää. Lapset tekivät kuitenkin ensisijaiset päätökset keskustelun aiheesta ja etenemisestä. Esitin toisinaan tarkentavia kysymyksiä valokuvista, mikäli jokin kuva kaipasi mielestäni sanallista selventämistä.

Tutkimuskeskustelu ja kuvien katsominen olivat jokaisen lapsen kohdalla erilaista. Myrsky oli lapsista vanhin, mikä näkyi selkeästi muun muassa hänen keskittymisessään ja keskustelun monipuolisuudessa. Annin ja Konstan kanssa keskustelun osuus jäi vähäisemmäksi. Anni ei jaksanut tai halunnut keskittyä kuviin, vaan olisi halunnut mieluummin leikkiä ja keskustella leluistaan. Konsta keskittyi kuviin intensiivisesti, mutta selosti lähinnä sitä, mitä kuvissa näkyi ja mitä kuvaushetkellä oli tapahtunut. Lapset ottivat kuvia hyvin vaihtelevasti. Myrsky otti kolmen päivän aikana yhteensä 55 kuvaa, Anni yhden päivän aikana 55 kuvaa ja Konsta kahden päivän aikana 368 kuvaa. Tutkimuskeskustelun loppuksi kysyin lapsilta, miltä kuvien ottaminen ja tutkimukseen osallistuminen oli tuntunut. Jokainen lapsi koki osallistumisensa olleen kivaa, mutta syvemmin he eivät halunneet asiaan paneutua. Tutkimuskeskustelut ja kuvien katsomisen osuus kestivät noin 30 minuuttia, mutta vierailuni lapsen luona noin tunnin.

5.5 Aineiston järjestäminen

Keräsin, litteroin ja järjestelin aineistoni ensimmäisen kerran vuonna 2012. Aloitin analyysin tekemisen tilanteessa, jossa alle kouluikäisten lasten ottamiin valokuviin liittyvää tutkimustietoa oli melko vähän. Tutkimussuunnitelmani pohjautui silloiseen näkemykseeni tutkimuksen tarpeellisuudesta. Tutkimukseni jäi vuosiksi tauolle, jonka aikana valokuvauksen ja visuaalisten menetelmien suosio lasten kanssa tehtävän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä kasvoi. Näiden vuosien aikana myös osallisuus alkoi saada uudenlaista jalansijaa

yhteiskunnallisessa keskustelussa ja esimerkiksi lapsivaikutusten arviointia alettiin käyttää päätöksenteon tukena (ks. luku 2).

Perehdyttyäni keväällä 2020 uudempiin tutkimuksiin ja opinnäytetöihin katsoin järkeväksi päivittää tutkimukseni tavoitteita. Uuden tiedon valossa oli järkevää siirtää tutkimukseni painopiste yhteiskunnalliseen tarkastelukulmaan sekä menetelmällisen prosessin arvioimiseen, sillä kerätty aineisto antoi siihen mahdollisuuden. Aloitin siis keväällä 2020 aineiston järjestelyn uudelleen vastaamaan paremmin tutkimukseni tavoitteita. Koska aineistonkeruuvaiheessa annoin tutkimukseen osallistujille täyden vastuun kerätä valokuva-aineiston ja siten otin heidät mukaan tasavertaisina tutkijoina, jatkui aineiston järjestely vielä aineiston analyysin aikanakin. Aineiston järjestelyä ohjasivat koko ajan kaksi kysymystä:

1. Mikä on paras tapa järjestellä lasten ottamia valokuvia sekä tutkimushaastattelun sisältöä siten, että lapsen näkökulma ja ääni tulee parhaiten esiin?
2. Millaista analyysimenetelmää hyödyntäen lapsen näkökulma säilyy tutkimuksen keskiössä?

Heikkisen (2018, 170) sanoin *”kertomus on inhimillisen tulkinnan perusmuoto, johon kokemus elämästä luonnostaan kietoutuu. Kun tahdotaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa, kertomus ja kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta”*. Kun järjestelin aineistoa ja otin ensimmäisiä askelia kohti aineistolähtöistä analyysia, löysin kuvien kautta kerronnallisuutta, jota lasten verbaalinen kerronta tuki. Lähdin selvittämään kerronnallisen tutkimuksen mahdollisuuksia visuaalisen aineiston analysoimiseksi. Tein tutkijana tietoisien päätöksen kerronnallisen analyysin mukaan ottamisesta keinovalikoimaan ja jatkoin aineiston järjestelyä tätä silmällä pitäen.

Tein jokaisen lapsen kuvista word-dokumentit, joissa kuvat olivat ajallisessa järjestyksessä. Seuraavaksi liitin kuvat osaksi litteraattia, jotta kuvista ja tutkimuskeskustelusta muodostui ehyt kokonaisuus. Myrskyn ja Annin aineiston kokoaminen kuvat ja tutkimuskeskustelun yhdistäväksi litteraatiksi oli luontevaa, mutta Konstan kuvien ja tutkimuskeskustelun yhdistäminen vaati perusteellisempaa perehtymistä. Koska Konstan ottamien valokuvien määrä oli

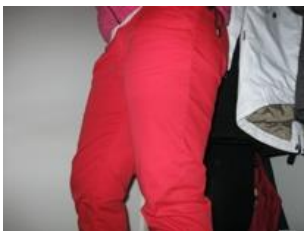
suuri, päätin liittää litteraattiin ainoastaan ne kuvat, joihin Konsta kiinnitti huomiotaan tutkimuskeskustelussa. Aineiston järjestelyn ensimmäisen vaiheen jälkeen minulla oli kaikkiaan kolme kuvallista litteraattia sekä pelkistä kuvista koostuvat dokumentit.

Halusin tarkastella lasten ottamia valokuvia kokonaisuutena, joten levitin kuvausjärjestyksessä olevat dokumentit lattialle. Tässä vaiheessa sivuutin hetkeksi tutkimuskeskustelut kokonaan. Havaitsin, että lapset eivät ottaneet valokuvia yksittäisinä otoksina itselleen merkityksellisistä asioista, vaan valokuvaaminen oli heille prosessi, jossa kuvat linkittyivät toisiinsa. Valokuvista erottui teemallisia yhteyksiä sekä kerronnallisia kokonaisuuksia. Muodostin valokuvista ryhmiä valokuvauksen ajankohdan ja teemojen mukaan. Digikameralla otettuun kuvaan tallentuu tarkka kuvausaika, joten pystyin jaksottamaan jokaisen lapsen kuvat teemojen lisäksi myös ajallisiksi kokonaisuuksiksi. Tässä vaiheessa aineiston järjestäminen jakaantui selkeästi kahteen osaan: aineistolähtöiseen temaattiseen sisällönanalyysiin liittyvään järjestelyyn sekä kerronnalliseen analyysiin liittyvään järjestelyyn. Teemoittelin valokuva-aineiston valokuvien kohteiden ja valokuvauksen tyyleihin perustuen ja siirryin sen jälkeen tarkastelemaan kerronnallisuuden ilmenemistä.

Valokuvat ovat vain yksi osa aineistoa, joten palasin takaisin litteraatteihin, joissa olin yhdistänyt valokuvat ja tutkimushaastattelun. Aineistosta erottui kolme erilaista kerronnallista tyyliä: valokuvien ajallinen ja juonellinen yhtenäisyys, yksittäisten kuvien ja kerronnan yhtenäisyys sekä irralliset kuvat ja kerronta. Kokosin nämä kolme tyyliä kerronnallista analyysia varten. Lasten verbaalisen kerronnan tapa ei noudattanut tyyppillistä tarinan kaarta. Pääosin verbaalinen kerronta koostui lyhyistä lauseista, yksittäisistä sanoista, ilmeistä, eleistä, toiminnasta ja äännähtelystä. Konstruoin kuvakokonaisuuksista ja litteraatista ehyitä pieniä kertomuksia, lisäten välimerkit ja luoden lauseita lasten kerrontatyyliä mukaillen. (Aineistoesimerkki 1)

Aineistoesimerkki 1

Tarinan konstruointi Annin litteraatista:



H: tässä näyttää, että olisitte lähdössä jonnekin, mihis te lähditte?

Anni: Kylpylään ... kivaa, mä laskin sitä ... liukumäkee ja mä upposin välillä ... En (säikähtäny)...

H: onko kivaa käydä kylpylässä?

Anni: on

H: Mikä siinä on kaikkein parasta?

Anni: No laskee liukumäkee

H: olittekste äitin kans kahestaan?

Anni: Oltiin siinä isossa, mä laskin ... se vei hurjan kovaa se oranssi liukumäki ...mulla ei es ollu siinä kellukkeita (Leikkii leluillaan vieressä)

Konstruoitu tarina:

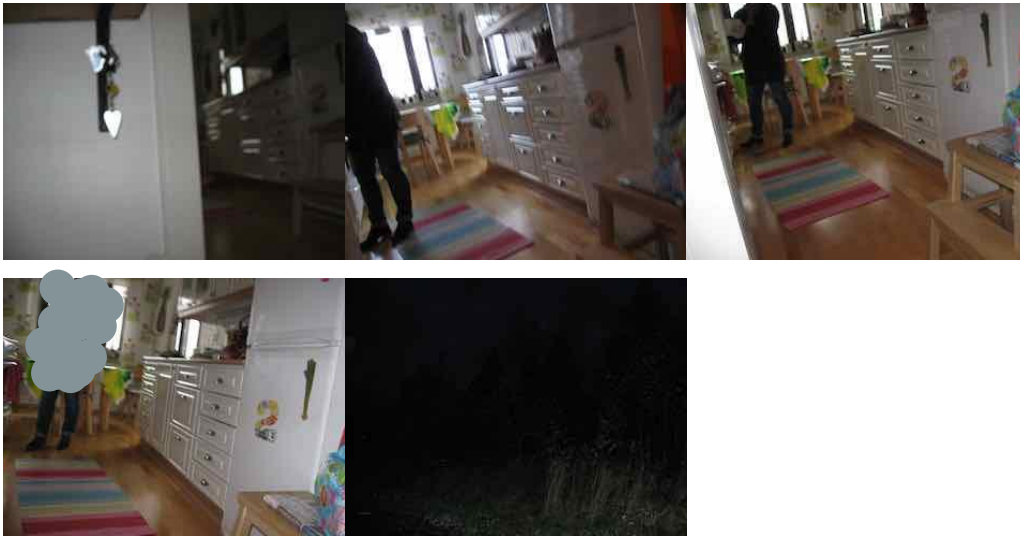
Kylpylässä



Tässä me ollaan lähdössä sinne isoon kylpylään. Musta on kivaa käydä siellä. Mä laskin sitä oranssia liukumäkee ja upposin välillä. Mut en säikähtänyt. Se liukumäki vie hurjan kovaa, eikä mulla ollu es siinä kellukkeita. Kylpylässä on kaikkein kivointa laskee liukumäkee.

Jokaisen lapsen kuvista löytyi useampia kuvia tai kuvapareja sanallisine täydennyksineen, jotka täyttivät jossain määrin tarinan kriteerit eli niistä oli löydettävissä selkeä tapahtumakulun kuvaus, joka kertoo mitä on tapahtunut (Heikkinen, 2018, 172). (Aineistoesimerkki 2)

Aineistoesimerkki 2



Tää kuva on mun mummolta ja vaarilta. Mä tykkään tehä niitten kans kaikkee. Kivointa siellä on nukkekotileikki. Mummolla ja vaarilla on samanlainen matto kuin meillä. Mummo tekee kotona kaikkea. Me käytiin ulkona vaan siellä ja mentiin sitte mummolta. Me käytiin viemässä matkalaukku, kun ne lähti matkalle.

Narratiivisen tutkimuksen toiseen aaltoon kuuluvat *pienet kertomukset* (small stories) kuvaavat parhaiten myös oman aineistoni kerronnallista luonnetta (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, 378-379). Lasten tapa kertoa kuvistaan oli kontekstiin ja haastatteluhetkeen sidottua sekä pääosin sen todentamista, mitä kuvassa näkyi. (Aineistoesimerkki 3)

Aineistoesimerkki 3



Kato ja tuossa on traktori...

Pieniin tarinoihin keskittyvä lähestymistapa mahdollistaa juuri tämänkaltaisen kerronnallisuuden ottamisen mukaan narratiiviseen tutkimukseen, sillä se ei edellytä kertomukselta tarinalle tyypillistä alkua, keskikohtaa ja loppua. (Phoenix, 2013, 73.) Osa kuvista kytkeytyi selkeästi toisiinsa muodostaen juonellisen jatkumon, jolla oli alku ja loppu. Valokuvasarja voi siis itsessään täyttää pienen tarinan tunnusmerkit, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä

(aineistoesimerkki 4) käy ilmi. Lapsen sanallinen ilmaisu ei välttämättä tukenut kerronnallisuutta, mutta ei myöskään vähentänyt kuvailmaisun kerronnallista luonnetta.

Aineistoesimerkki 4

Sarjan selite: Pekka ajaa rallia keittiön ja olohuoneen välillä.



Osa kuvista vaikutti ensisilmäyksellä satunnaiselta otokselta, mutta lapsen sanallinen kerronta paljasti tarinan kuvan takaa.

Aineistoesimerkki 5



Toi on isin mopo. Eiku se oo isin mopo, vaan Riikan. Se ei oo lähteny käyntiin vielä, ku se on ollut fossa meidän leikkimökissä. Mut Teemun mopo, ku se oli iskan autotallissa, nii se lähti nopeemmin ku toi käyntiin, mut Riikan mopo ei lähteny nii se on ulkona oottamassa.

Osa kuvista jäi irrallisiksi otoksiksi ja niiden kerronnallinen luonne jäi analyysin alkuvaiheessa ohueksi. Usein nämä kuvat olivat selkeitä, yksittäisiä otoksia, eikä lapsi kertonut kuvista mitään. (Aineistoesimerkki 6.)

Aineistoesimerkki 6



Valokuvista, kuvakokonaisuuksista ja konstruoiduista tarinoista pystyin erottamaan kaksi karkeaa kerronnan muotoa: *hetkeen sidottu kerronta* (aineistoesimerkki 2 ja 4) ja *kerronta kuvan takaa* (aineistoesimerkki 1 ja 5). Osa kuvista (aineistoesimerkit 3 ja 6) ei kuitenkaan sopinut kumpaankaan kategoriaan.

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysi rakentui analyysiprosessin aikana, sillä aineistosta nousseet tarinat ohjasivat minua tutkijana kohti kerronnallisuuden ilmenemisen muotoja. Analyysin rakenteen keskiössä on siis aineistosta noussut kerronnallisuus, jonka kautta määrittyivät myös analyysiyksiköt. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni halusin selvittää, mitä lapset valokuvaavat. Tämän tutkimuskysymyksen osalta analyysiyksikkönä ovat yksittäiset kuvat.

Jaoin valokuva-aineiston kahteen kategoriaan kuvien kohteen sekä etäisyyden ja yksityiskohtaisuuden mukaan. Ensimmäisestä kategoriasta erottui neljä aihekokonaisuutta: *Lelut ja tavarat* pitivät sisällään kaikki sellaiset kuvat, joista on pääteltävissä tavaroiden olevan ainakin jossain määrin lasten omia. *Ihmiset ja eläimet* käsittävät perheenjäsenten lisäksi perheen mahdolliset eläimet sekä satunnaiset kuvat isovanhemmista tai kavereista. *Toiminta* kattaa kaikki sellaiset kuvat, joissa joko tapahtuu jotain tai lapsi on kuvannut omia raajojaan. *Rakennukset ja tilat* käsittävät kaikki kuvat, joissa on kuvattu kokonaisia rakennuksia, huoneita, seiniä, kattoa, mattoa tai lattiaa.

Jaoin kuvat teemojen perusteella näihin neljään kategoriaan. Tarkastelin kuvia erikseen lapsikohtaisten erojen löytämiseksi sekä kootusti kaikkia kuvia. Yksittäinen kuva saattoi kuulua useampaan kategoriaan, koska kuvan

sisällöllinen analyysi ei aina antanut perusteita tarkkaan rajaukseen. Laskin kunkin kategorian osalta teemojen prosentuaalisen esiintyvyyden.

Toisessa kategoriassa tarkkailin valokuvauksen tapaa etäisyyden ja yksityiskohtaisuuden perusteella. Valokuva-aineistosta erottui neljä kuvaamisen tapaa: *Yksityiskohtiin* keskittyvät kuvat oli otettu läheltä ja niissä korostui jokin tietty kohta kuvastusta asiasta. *Kokonaisuuteen* keskittyvissä kuvissa rajausta oli selkeämpi ja kuvasta kävi heti ilmi, mistä kuva on otettu. *Kaukaa* otetuissa kuvissa kuvan kohde jäi epäselväksi sen vuoksi, että kuvassa esiintyi useampia kuvan kohteeksi sopivia elementtejä. *Tunnistamattomat* kuvat koostuivat otoksista, joissa kuvan kohde oli rajattu joko niin lähelle, että tarkennus ja valotus olivat epäonnistuneet tai kuva oli tärähtänyt niin pahoin, ettei kuvan kohteesta saanut selvää. Myös tässä jaottelussa valokuvien yksiselitteinen sijoittaminen kategorioihin osoittautui haastavaksi. Hyödynsin sijoittelussa lasten kerrontaa, mikä edesauttoi sijoittelua.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysiyksikköjen määrittäminen oli vaikeampaa. Halusin selvittää, miten kerronnallisuus ilmenee lasten ottamissa valokuvissa. Havaitsin kerronnallisuutta valokuvissa itsessään sekä yksittäisinä otoksina että kuvasarjoina ja lasten verbaalisessa kerronnassa. Muodostin havaintojeni perusteella kolme analyysiyksiköiden kokonaisuutta. Ensimmäisen analyysiyksikön kokonaisuuden muodostivat kunkin lapsen kaikki kuvat sekä tutkimushaastattelun litteraatti. Toisen analyysiyksiköiden kokonaisuuden muodostivat aineistosta löytyneet jaksottaiset tarinat, joissa kuvien ottamisen välillä oli aikaa muutamasta sekunnista alle minuuttiin. Kolmannen analyysiyksiköiden kokonaisuuden muodostivat valokuvien ja verbaalisen kerronnan kokonaisuuden muodostavat tarinat. Kerronnallisuuden analysointi osoittautui dynaamiseksi prosessiksi, jossa jokaisella lukukerralla avautui uusia näkökulmia aineistoon.

Tutkimustani on ohjannut alusta asti halu nostaa lapsen ääni kuuluviin. Olen pyrkinyt välttämään liiallista aikuislähtöistä tulkintaa sekä kunnioittamaan lapsen oikeutta omaan aineistoonsa. Tutkijana minulle on ollut suuri kunnia saada käyttööni lasten keräämä aineisto ja olen halunnut olla minulle osoitetun

luottamuksen arvoinen. Tästä syystä valokuvien kerronnallisuuden analyysin ehdoton lähtökohta on ollut tavoittaa lasten itsensä määrittelemät merkitykset, vaikka he eivät olisikaan osanneet sanoittaa niitä minulle ääneen. Analyysi vaati siis erityistä herkkyyttä, eikä se edennyt ennalta määritellyn käsikirjoituksen mukaan. Koin tutkijana välttämättömäksi heittäytyä aineiston vietäväksi. Tarinoiden analysointi oli pitkä prosessi, jossa perehdyin aiempiin tutkimuksiin ja menetelmällisiin ratkaisuihin samanaikaisesti analyysin etenemisen kanssa.

5.6.1 Lasten ottamien valokuvien analyysi

Reilusti alle kouluikäisten lasten ottamiin valokuviiin perustuvaa tutkimusta vielä varsin vähän. Vielä vähemmän löytyy tutkimustietoa juuri lasten ottamien valokuvien analyysistä. Halusin tutkimuksessani selvittää, millä tavoin lasten ottamat valokuvat voivat vahvistaa lasten osallisuutta ja kuulluksi tulemistä. Törmäsin 2010-luvun alkupuolella autistisen henkilön valokuvanäyttelyyn. Valokuvat olivat hänen ainoa kommunikaatiovälineensä ja hän käytti niitä kertoakseen elämästään, kokemuksistaan ja tunteistaan. Tämä vahvisti ajatustani siitä, että valokuvilla on paikkansa myös pienten lasten kerronnan välineenä. Haasteeksi kuitenkin muodostui se, kuinka lasten ottamien valokuvien kerronnallisuutta tulisi analysoida ja mihin valokuvien luennassa ja analyysissä tulisi kiinnittää erityisesti huomiota.

Päivi Setälä (2012) tutki valokuvatutkimukseen sijoittuvassa väitöskirjassaan lasten valokuvailmaisua. Monet aiemmat tutkimukset ovat suuntautuneet pääsääntöisesti lasten ottamien valokuvien välineelliseen käyttöön jonkin tietyn asian selvittämiseksi tai kiinnostuksen herättäjänä. Lasten ottamia valokuvia käyttävä tutkimus on siis keskittynyt kuvallisen ilmaisun sijaan valokuvien sisällön laadulliseen ja määrälliseen analyysiin. Setälän tutkimuksessa painopiste on käännetty visuaalisuuden eli valokuvassa havaittavan ilmaisun tutkimukseen. (Setälä 2012, 10.) Omassa tutkimuksessani pyrin tavoittamaan kosketuspintaa lasten ottaminen valokuvien kerronnallisuuteen, jolloin analyysin painopiste on niin ikään vahvasti ilmaisussa, ei kuvaustekniikassa tai yksittäisten kuvien visuaalisen sisällön

analyysissa. Tästä syystä pidän Setälän tutkimusta merkittävänä tienraivaajana myös omalle tutkimukselleni.

Lasten ottamien valokuvien analysoinnissa voidaan käyttää osin samoja analyysimenetelmiä kuin muunkin visuaalisen aineiston analysoinnissa. Oleellisin ero on kuitenkin pienten lasten tavassa ottaa valokuvia, mikä poikkeaa jonkin verran teknisesti taitavampien ja vanhempien ihmisten tavasta ottaa kuvia. Setälä (2012) toi tutkimuksessaan ansiokkaasti esiin tutkijan ennakkoletusten ja kuvallisuudentaidon sudenkuoppia. Valokuvatutkimuksen saralla yleisesti hyväksytyt tavat analysoida kuvien yksityiskohtien merkittävyyttä eivät toimi lasten ottamien kuvien analyysissa. Esimerkiksi epäolennaiselta vaikuttavat yksityiskohdat voivat olla lasten ottamissa kuvissa tarkkaan harkittuja ja siten olennaisia kuvan merkityksen kannalta. (Setälä 2012, 132-133.) Tästä syystä tutkimuskeskustelu tulisi liittää osaksi niitä tutkimusprojekteja, joissa lasten ottamat kuvat ovat tutkimuksen kohteena.

5.6.2 Kerronnallinen analyysi

Sadut, tarinat ja kerronnallisuus kuuluvat luontevana osana lasten elämään. Lasten leikeissä on havaittavissa saduista tuttuja piirteitä juonenkäänteineen. Kuvakirjojen ja loruttelun kautta jo vauvaikäiset lapset pääsevät osalliseksi yli sukupolvien jatkuvaa kerronnan perinnettä. Tarinat ja kerronnallisuus liitetään usein vain kirjoitettuun ja puhuttuun kieleen, vaikka jo muinaisissa luolamaalauksissa symbolit ja kuvat ovat toimineet kerronnan välineinä. Pienten lasten kirjallisuudessa kuvat ja teksti täydentävät toisiaan. Ensimmäiset kuvakirjat voivat sisältää ainoastaan kuvia ja vasta myöhemmin kuviin liitetään tekstiä. Riippumatta tekstin pituudesta, kyseessä on aina lapsen ikä- ja kehitystasoon sovellettu kertomus tarinasta.

Kerronnallisessa tutkimuksessa tiedon välittäjänä ja rakentajana ovat kertomukset ja kertominen. Mielenkiinnon kohteena on valmiin kertomuksen lisäksi kertomisen prosessi. (Heikkinen 2018, 172.) Tämä tutkimus keskittyy ensisijaisesti kerronnallisuuden ilmenemiseen lasten ottamissa valokuvissa, eli kertomisen prosesseihin, ja toissijaisesti kertomusten tutkimiseen eli

kertomusten ja tarinoiden sisällölliseen analyysiin. Koska kerronnallisen tutkimuksen aineistotyyppi ei ole tiukkaan rajattu, voidaan myös visuaalisia menetelmiä käyttää aineistona. Oleellista on kuitenkin se, että aineistosta on nostettavissa esiin tarinallinen merkitysrakenne. (Hänninen 2018, 192, 195.)

Tarinan ja kertomuksen erot sekä niiden suhde visuaaliseen aineistoon voi olla toisinaan hankala hahmottaa. Termejä tarina ja kertomus käytetään usein virheellisesti synonyymeina, vaikka tosiasiallisesti näiden ero on siinä, että tarina on kertomuksen tapahtumarakenne, jonka kertomus kertoo omalla tavallaan (Heikkinen 2018, 172). Kertomus on näin ollen kertojan ilmaisun tuotos. Visuaalisen aineiston osalta eli tässä tapauksessa lasten ottamien valokuvien kerronnallisessa luonteessa tarina viittaa siis valokuvien taustalla olleeseen tapahtumakulkuun, josta lapsi kertoo valitsemallaan tavalla. Lasten valokuvien ja sanallisen kerronnan kautta tutkija voi konstruoida jälleen uuden kertomuksen, mutta tarina kertomuksen taustalla pysyy muuttumattomana. Käytän tässä tutkimuksessa kuvien ja tutkimuskeskustelun litteraateista konstruoiduista kertomuksista kuitenkin käsitettä tarina, sillä tarina kertomuksen taustalla on muuttumaton kerronnan tavasta huolimatta.

Kerronnallisten analyysimenetelmien kirjo on laaja, eikä lasten ottamien valokuvien kerronnalliseen analyysiin ole olemassa valmista ohjekirjaa (Hänninen 2018, 195). Visuaalisen aineiston kerronnallisessa analyysissä pätevät kuitenkin samat lainalaisuudet kuin verbaalisen aineiston analyysissäkin. On naiivia ajatella, että kuva itsessään riittää kertomaan tarinan. Niitä täytyy lukea tarkkaan. (Riessman 2008, 144.) Tutkijan on osattava kiinnittää huomio yksityiskohtiin, erottaa oleellinen epäoleellisesta ja määritellä tarkasti ne elementit, joiden avulla tutkittava asia on analysoitavissa. Riessman (2008, 144) on esittänyt Gillian Rosen jaotteluun perustuvan valokuvien kerronnallisuuden ja visuaalisen aineiston analyysin metodeja. Hänen mukaansa visuaaliskerronnalliset projektit voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: kuvan ottamishetken prosesseihin, kuvan sisältöön liittyviin tarinoihin, asetteluun ja tekniikoihin sekä katsojien tulkintoihin ja kommentteihin liittyvään tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa kytkin visuaaliskerronnallisen analyysin

erityisesti valokuvien ottamishetken prosesseihin sekä kuvan sisältöön liittyviin tarinoihin.

5.7 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistuvien lasten koko nimeä tai osoitetta ei tallennettu missään vaiheessa. Lasten valokuvat, ääni sekä tutkimuskeskustelun tallenteet kuuluvat henkilötietojen piiriin (Jyväskylän yliopisto), joten lasten oikeuksien suojaamiseksi tutkimukseen osallistuneiden kaikki henkilötiedot on pseudonymisoitu (Tietosuojalaki 5.12.2018/1050, § 6). Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä, jolloin erillistä tutkimuslupaa tai rekisterinpitäjää ei silloisen tutkimukseni ohjaajan mukaan tarvittu. Koska aineistonkeruun ja tutkimuksen valmistumisen välillä on kahdeksan vuotta, on tietosuojaselosteen laatiminen jälkikäteen lähes mahdotonta. Olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan nykyisen lainsäädännön parhaalla mahdollisella tavalla huomioon.

Lasten ja heidän läheistensä henkilöllisyyden suojelemiseksi olen jättänyt aineistoesimerkkien ulkopuolelle selkeästi tunnistettavat kuvat sekä muokannut raportissa esiintyviä kuvia tarpeen vaatiessa tunnistettavuuden heikentämiseksi edelleen. Lasten henkilöllisyys voi paljastua kuitenkin lapsen lähipiirille valokuvissa esiintyvien esineiden tai esimerkiksi rakennusten kautta. On lisäksi huomioitava, että aineistonkeruun ja tutkimuksen valmistumisen välisen ajan vuoksi on mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet lapset eivät enää asu samassa paikassa kuin kuvaushetkellä.

Lasten kuvatessa on aina mahdollista, että kuviin päätyy sellaista materiaalia, jota huoltajat eivät ehkä halua toisten tietoon, joten otin myös tämän asian esiin. Yhden tutkimukseen osallistuneen lapsen nuorempi sisarus esimerkiksi esiintyi useassa kuvassa ilman housuja. Oli selvää, ettei kyseisiä kuvia julkaistaisi ja asiasta keskusteltiin myös huoltajan kanssa. Tutkimusaineisto on säilytetty kokonaisuudessaan sähköisessä muodossa, salasanalla suojattuna, eikä siihen ole ollut pääsyä muilla. Tutkimusaineisto on

tutkimuksen valmistuttua tuhottu kokonaisuudessaan. Ainoastaan lapsilla itsellään on heidän itsensä ottamat valokuvat tallennettuna CD-levylle.

Ihmistieteisiin on viimeisen kymmenen vuoden aikana vakiintunut eettinen ennakoarviointi (Rutanen & Vehkalahti 2019, 10). Vaikka sitä ei tehty samassa laajuudessa vielä silloin, kun aloitin tämän tutkimuksen teon, olen pyrkinyt ottamaan tutkimukseni eettisyyden huomioon alusta asti. Tutkimukseni eettisyyden kannalta yksi tärkeimpiä yksittäisiä asioita on tutkimukseen osallistuneiden lasten suostumus ja sen eettisyyden tarkastelu.

Tutkimukseen osallistuneet lapset löysin kysymällä osallistumismahdollisuutta heidän vanhemmiltaan. Kun vanhemmat olivat antaneet suostumuksensa, sovimme tapaamisen heidän kotiinsa, jossa pyysin tutkimusluvan lapsilta erikseen. Lapsuudentutkimusta ohjaavat samat tutkimuseettiset normit kuin muutakin tutkimusta ja oikeutus tutkimukseen tulee saada lapsilta itseltään (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8–9). Tutkimukseeni osallistuvilla lapsilla oli aito vapaus valita tutkimukseen lähtemisestä ja siitä vetäytymisestä. Toin vetäytymisen mahdollisuuden esiin myös tutkimuskeskustelussa ja pyysin vielä erikseen luvan käyttää valokuvia sekä videoitua tutkimuskeskustelua tutkimuksessani. Osallistavia tutkimusmenetelmiä käytettäessä eli silloin, kun lapset osallistuvat tutkimuksen tekoon, onkin syytä kiinnittää erityistä huomiota lapsen itsemääräämisoikeuteen (Kiili & Moilanen 2019, 49–50).

Johanna Olli (2019) on avannut artikkelissaan pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten omaa suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Olli määrittelee pieniksi lapsiksi leikki-ikäiset eli 2–6-vuotiaat lapset. Hän painottaa sitä, että lapsen hyväksynnän lisäksi tarvitaan tietoinen suostumus lapsen huoltajalta. (Olli 2019, 105–109.) Tutkimussuostumusta ei kuitenkaan tehty kirjallisena, vaan se perustui huoltajien tietoiseen suostumukseen sekä lasten hyväksyntään. Olen avannut tutkimukseen osallistuvien suostumuksen eettisyyttä tarkemmin alaluvussa 5.1.

Tutkimukseni eettisyyttä voi tarkastella myös yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja ihmisoikeuksien näkökulmasta. Epistemologisista sekä metodologisista

syistä johtuen, ovat kielellisyyteen ja kirjalliseen tekstiin keskittyneet menetelmät olleet ihmistieteiden valtavirtaa (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2015). Kuten Olli (2019, 112) ansiokkaasti toteaa, on pienten lasten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten asioita tutkittu aikuisilta kysymällä. Lasten ottaminen mukaan tutkimuksen tekoon antaa lapsille mahdollisuuden kertoa elämästään sekä näkökulmistaan suoraan sellaisilla tavoilla, mikä heille on luontaista. Lapsilta itseltään saatu hyväksyntä tutkimukseen osallistumiseen tukee myös tutkimuskumppanuuden rakentumista ja mahdollistaa lasten aidon osallisuuden toteutumista (Olli 2019, 109). Tutkimukseni on siis osaltaan luomassa uutta monimenetelmäistä tutkimuksen aaltoa, joka haastaa aikuislähtöiseen ja puhtaan rationaaliseen ajatteluun perustuvaa tapaa tarkastella lasta osana ympäröivää maailmaa.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on jaettu kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen teoriaohjaavan, temaattisen sisällönanalyysin keinoin saamani tulokset siitä, mitä lapset valokuvaavat. Toisessa alaluvussa esittelen kerronnallisuuden ilmenemistä lasten ottamissa valokuvissa. Avaan kuvien kerronnallisuutta ensin yleisesti, sitten kolmen eri lähestymistavan kautta. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan lasten kaikkien kuvien ottamisen vaiheita ja kerronnallisuuden ilmenemistä dokumentaarisisessa valossa. Toisessa alaluvussa avaän visuaalisen ja verbaalisen kerronnallisuuden suhdetta. Kolmannessa alaluvussa tuon esiin erityisesti Konstan ottamissa valokuvissa esiintyvän toiminnallisen kerronnallisuuden ja sen erityispiirteitä.

6.1 Mitä lapset valokuvaavat?

Tutkimukseen osallistuneet lapset ottivat yhteensä 478 valokuvaa. Valokuvaustyylit ja -kohteet vaihtelivat jonkin verran lasten välillä, mutta yhtäläisyyksiäkin löytyi. Vaikka valokuva-aineisto on verrattain laaja, ei se ole objektiivisesti yleistettävissä, koska tutkimusjoukko koostui vain kolmesta lapsesta. Valokuva-aineiston koko mahdollistaa kuitenkin karkean vertailun aikaisempiin tutkimuksiin ja sitä on mahdollista teemoitella kuva-aiheiden mukaan.

Halusin tutkimuksessani selvittää, mitä lapset valokuvaavat saadessaan kuvata vapaasti ilman aikuisen ohjausta. Olen jaotellut taulukossa 1 valokuvien kuvien prosentuaalisen esiintyvyyden teemojen mukaan. Huomionarvoista on, että yksittäiset kuvat saattavat kuulua joissain tapauksissa useampaan kategoriaan, koska niiden tarkka sijoittaminen vain yhteen kategoriaan ei ollut tarkoituksenmukaista. Valokuvien asettelusta ja etäisyyksistä johtuen kuvissa saattoi esiintyä sekä rakennus että ihmisiä ja eläimiä. Samoin toimintaa, leluja ja tavaroita sekä ihmisiä ja eläimiä saattoi esiintyä samassa kuvassa. Tarkka sijoittelu oli näiden kuvien osalta mahdollista vain silloin, kun lapsi itse kertoi

kuvastaan tarkemmin. Kuten seuraavassa alaluvussa käy ilmi, lasten kerronnassa oli runsaasti vaihtelua, mikä haastoi analyysin teemoittelua.

Taulukko 1

<i>Kuvan aihe</i>	Myrsky	Anni	Konsta	Kaikki kuvat yhteensä
<i>Lelut ja tavarat</i>	60%	32,7%	39,9%	41,4%
<i>Ihmiset ja eläimet</i>	27,3%	16,4%	19,8%	20,3%
<i>Toiminta</i>	14,5%	5,5%	36,7%	50,8%
<i>Rakennukset ja tilat</i>	3,6%	60%	10,3%	15,3%

Kuva-aiheiden esiintyvyys lasten ottamissa valokuvissa.

Lasten ottamien kuvien aiheiden määrällinen tarkastelu ei ole paras mahdollinen tapa tulkita aineistoa. Lapsilla oli hyvin erilaiset valmiudet ja mielenkiinto valokuvausta kohtaan. Esimerkiksi Annin kuvista (aineistoesimerkki 7) suurin osa oli satunnaisia otoksia maton kulmasta, seinistä, lattioista sekä katosta.

Aineistoesimerkki 7



Suurin osa näistä kuvista ajoittui siihen hetkeen, jolloin Anni sai kameran itselleen ja alkoi harjoitella kuvaamista. Anni myös osoitti vähiten mielenkiintoa kuviaan kohtaan haastattelutilanteessa, eikä selittänyt kyseisiä kuvia millään tavalla. On siis mahdotonta sanoa, ovatko nämä kuvat olleet tarkoituksellisia vai tahattomia.

Toinen selkeä poikkeama näkyy Konstan toimintaan liittyvissä kuvissa. Konsta otti ylivoimaisesti eniten kuvia (368 kappaletta) ja valtaosa kuvista oli otettu sarjoina, joissa kuvien ottamisen välillä oli aikaa muutamasta sekunnista alle minuuttiin (aineistoesimerkki 8).

Aineistoesimerkki 8



Tässä aineistoesimerkissä on yhden sarjan keskeltä poimitut otokset, joiden välillä oli vain muutama sekunti aikaa. Kokonaisuudessaan kyseisessä sarjassa oli yhteensä 33 kuvaa, joista jokaisessa esiintyi lelu tai tavara eri kulmasta kuvattuna. Etenkin toiminnallisissa kuvissa tämä sarjamaisuus korostui. Konsta oli myös lapsista ainoa, joka kuvasi omia raajojaan, pääosin varpaitaan, osana kuvaa. Kuten aineistoesimerkistä 9 on nähtävissä, jää ensimmäisen kuvan kohde katsojalle epäselväksi, sillä kuvassa näkyy varpaiden lisäksi myös auto ja muita tavaroita. Toisessa kuvassa Konsta on kuvannut itseään liikkeessä ja siten asemoinut itsensä osaksi kuvaa.

Aineistoesimerkki 9



Alle kouluikäisten lasten kuvissa voi esiintyä muita enemmän toiminnallisuutta, jossa kuvaaja on itse osallisena. Lapset voivat esimerkiksi ottaa kuvia jaloistaan, kävellessään tai kuvata kättään silittäessään eläintä. (DeMarie 2001, 10-14,17.) Annilla toiminnallisia kuvia oli kaikkein vähiten. Kuitenkin hänen harvojen toiminnallisten kuviensa takaa paljastuikin tarina haastatteluvaiheessa, jolloin niiden merkitys suhteessa muihin kuviin kasvoi (ks. aineistoesimerkki 22 s.54). Muun muassa tästä syystä kuvien määrällinen tulkinta ei anna oikeaa käsitystä valokuvien merkityksellisyydestä.

Kuvien pääpiirteittäinen tarkastelu poikkeamat huomioiden osoittaa, että lapset ottavat eniten kuvia omista leluistaan ja tavaroistaan sekä ihmisistä ja eläimistä. Kaikkiaan näihin kategorioihin kuului reilusti yli puolet (61,7%) kaikista valokuvista. Kaikista kuvista 88,3% oli otettu sisätiloissa ja 55% kuvista sisätiloissa ilman ihmisiä tai eläimiä. Tulos tukee aiemman tutkimuksen havaintoa siitä, että nuoremmat lapset ottavat tyypillisesti kuvia kotoaan (sisältä, ilman ihmisiä), tavaroistaan (lelu, pelit) sekä perheenjäsenistään (Sharples ym. 2003, 313). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tyypillisempää on ennalta tuttujen asioiden ja lapselle mieluisten asioiden valikoituminen kuvauskohteiksi. Kuvat omista tavaroista ja perheenjäsenistä selittynevät tällä aiemmalla tutkimushavainnolla. (DeMarie 2001, 10-14). Seuraavassa tarinaksi konstruoidussa aineistoesimerkissä Myrsky kertoo kuinka paljon pitää kuvassa esiintyvistä nukesta.

Aineistoesimerkki 10



Myrsky 10. "Nukke": Tää on mun ainut nukke, enkä mä kyllä halua antaa sitä Lotalle lainaan. Toi on paras. Mun parhain nukke ja mä aina leikin tolla. Saana tykkää yleensä enemmän nukeista. Ja mä tykkään eniten nukeista, mut Kaapo tykkää eniten autoista.

Lasten ottamissa valokuvissa esiintyi myös etäisyyteen ja yksityiskohtaisuuteen liittyvää vaihtelua. Valokuvien kohteeseen perustuvassa sijoittelussa ja analysoinnissa haasteeksi muodostuivat erityisesti kaukaa otetut valokuvat, joista oli mahdollista erotella useampia kohteita. Halusin selvittää tarkemmin, kuinka yksityiskohtaisuus, kokonaisuus, etäisyys ja tunnistamattomuus jakaantuivat valokuva-aineistossa (taulukko 2).

Taulukko 2

<i>Kuvan rajaus</i>	Myrsky	Anni	Konsta	Kaikki kuvat yhteensä
---------------------	--------	------	--------	-----------------------

<i>Yksityiskohta</i>	30,9%	7,3%	26,4%	24,7%
<i>Kokonaisuus</i>	49,1%	16,4%	36,4%	35,6%
<i>Kaukaa</i>	18,2%	36,4%	14,7%	17,6%
<i>Tunnistamaton</i>	1,8%	39,9%	22,5%	22,1%

Kuvien rajaustyylilien esiintyvyys lasten ottamissa valokuvissa

Myrsky oli lapsista vanhin. Kuten taulukosta 2 käy ilmi, hänen valmiutensa ottaa selkeitä kuvia oli selkeästi paras, eikä tunnistamattomia kuvia juurikaan ollut, kuten taulukosta käy ilmi. Myrskyn kuvat oli pääosin rajattu tarkoituksenmukaisesti, mikä vahvistui haastattelutilanteessa. Konstan ja Annin kohdalla hajonta oli suurempaa. Alle neljävuotiaiden lasten tapaa ottaa valokuvia on tutkittu verrattain vähän, joten oli vaikea löytää aiempaa tutkimustietoa siitä, missä määrin kuvien rajaamiseen ja kohdentamiseen liittyvät käytänteet olivat tarkoituksenmukaisia tai lapsen teknisiin valmiuksiin liittyviä. Löytämässäni tutkimuksissa lapset olivat pääsääntöisesti yli neljävuotiaita.

DeMarien (2001, 10-14) tutkimuksen perusteella alle kouluikäisille lapsille voi olla tyypillistä rajata kuva yksityiskohtiin siten, ettei kuvan kohde käy välttämättä ilmi. Valtaosa oman tutkimukseni valokuvien kohteista oli kuitenkin tunnistettavissa, vaikka lähietäisyydeltä rajattuja kuviakin löytyi. Aineistoesimerkistä 11 käy hyvin ilmi, millaisia lähietäisyydeltä otetut kuvat voivat parhaimmillaan olla.

Aineistoesimerkki 11



Kuvassa on selvästi tunnistettavissa auton rengas. Auto vaikuttaa olevan aseteltu kuvaan kallelleen, jotta lähietäisyydeltä on ollut mahdollista ottaa tarkkaan rajattu kuva halutusta kohteesta. Setälän (2012, 162, 174) havaintojen mukaan on todennäköistä, että liian lähelle rajatun kuvan perimmäinen tarkoitus on ollut taltioida jokin tietty yksityiskohta, mutta teknisen osaamattomuuden vuoksi kohteen tarkentaminen on epäonnistunut. Aineistoesimerkin kuvassa on havaittavissa hieman epätarkkuutta, mutta digikameran automaattinen tarkennus on kyseisessä tapauksessa toiminut. Aineistoesimerkissä 12 automaattinen tarkennus on sen sijaan epäonnistunut, jolloin kuvan kohde ei ole enää tunnistettavissa.

Aineistoesimerkki 12



Aineistoesimerkin 12 kuva on Myrskyn ottama. Tutkimuskeskustelussa Myrsky ei osannut kertoa, mitä kuvassa on ja hän sivuutti kuvan epäonnistuneena otoksena. DeMarien (2001) tutkimuksessa lapsilla oli käytössään kertakäyttökamerat, minkä oletan vaikuttaneen kuvien laatuun. Digikameralla kuvaamisen etuna on se, että kuvauskohdetta voi tarkastella myös näyttöruudun kautta, jolloin jo ennen kuvan ottamista käsityksen lopullisesta kuvasta.

Konstan ottamissa kuvissa esiintyi usein sama kohde eri etäisyyksillä tai eri puolilta otettuna (ks. aineistoesimerkki 8). Kuvakulman ja -rajauksen muuttaminen kielii suunnitelmallisuudesta sekä tietoisesta pyrkimyksestä tuoda esiin eri puolia kuvan kohteena olevasta asiasta. Kuvauskohteiden järjestely ja asettelu tehdään peittelemättä, ja ne ovat osa lasten kuvaustapaa, mikä vaikuttaa heidän valokuvailmaisuunsa (Setälä 2012, 195). Konstan kuvissa toistui samankaltaisuus ja laadullisesti erilaiset, mutta saman teeman alle sijoittuvia kuvia oli paljon. Pelkän kuvien lukumäärän perusteella ei voi kuitenkaan

päätellä teeman tyypillisyyttä tai erityisyyttä, vaan analyysin tueksi tarvitaan aina myös lapsen tuottamaa tietoa sekä mahdollisuuksien mukaan kuvaustilanteiden havainnointia. (Setälä 2012, 131.) Konstan verbaalinen kerronta jäi kuitenkin ohueksi suhteessa kuvien runsaaseen määrään, mikä haastoi minua tutkijana löytämään vastauksia esittämiini kysymyksiin. Vaikka pystyin laskemaan kuvien teemojen esiintyvyyden melko tarkasti, en pysty aukottomasti todistamaan, että Konstan ottamien valokuvien intentio viittaa tulkitsemaani kategoriaan.

Omien havaintojeni perusteella ja aiemman tutkimustiedon (DeMarie 2001, Setälä 2012) valossa en suosittelen tutkijoita perustamaan pienten lasten ottamien valokuvien analyysia yksittäisten kuvien määrälliseen ja teemoittelevaan analyysiin. Lasten ottamat valokuvat tarvitsevat aina tuekseen lapsen verbaalisen kerronnan sekä kuvaustilanteiden havainnoinnin, jotta analyysin tulokset vastaavat todellisuutta.

6.2 Miten kerronnallisuus ilmenee lasten valokuvissa?

Tutkimuskeskustelut toivat arvokasta lisätietoa lasten ottamien kuvien taustoista ja tarkoituseristä. Valokuvat itsessään ovat aina kerronnallisia ja kuviin liittyy aina jokin tarina. Kuvan ottamishetken prosesseihin, kuvan sisältöön liittyviin tarinoihin, asetteluun ja tekniikoihin sekä katsojien tulkintoihin ja kommentteihin liittyvään tutkimukseen pohjautuvan jaottelun (Riessman 2008, 144) perusteella aineistossani esiintyvän kerronnallisuuden analysoinnin voi kytkeä erityisesti ottamishetken prosesseihin sekä kuvan sisältöön liittyviin tarinoihin.

Lasten ottamien valokuvien lukeminen ja tulkinta ei ollut yksinkertaista. Vaikka valokuvien virrasta erottui jo varhaisessa vaiheessa kerronnallisuutta, löysin jokaisella kuvalukukerralla myös uusia näkökulmia. Kuvia oli mahdollista lukea kronologisessa järjestyksessä siten, että lapsen kaikki kuvat muodostivat eräänlaisen juonellisen kokonaisuuden. Yksittäisen lapsen kaikkien kuvien

kokonaisuus muodosti omalaisensa visuaalisen tarinan, joka kertoi siitä ajanjaksosta, jolloin lapsella oli kamera käytössä.

Kuvien kerronnallisen luonteen hahmottamisessa auttoivat lasten sanallinen kerronta, tekniset huomiot kuvausajankohtaan ja kuvien asetteluun liittyen sekä tutkimuskeskustelussa tekemäni havainnot. Merkitystä ei ole ainoastaan sillä, mitä sanotaan, vaan myös sillä, miten sanotaan. Kuvien osalta merkitykselliseksi muodostuivat myös muutokset kuvaustavassa. Annin tarina "ilta" (aineistoesimerkki 13) on erinomainen esimerkki siitä, millä tavoin nämä kaikki elementit vaikuttavat kertomuksen syntyyn.

Aineistoesimerkki 13



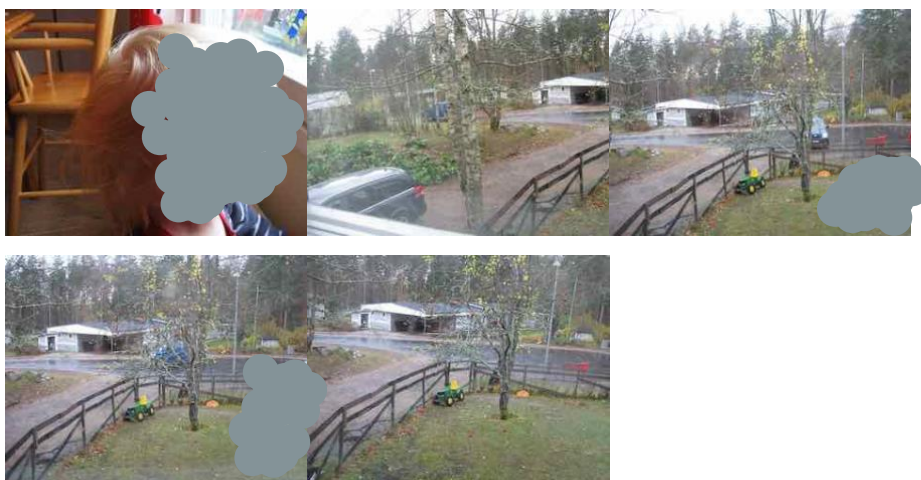
Nuo on kynttilöitä. Mä oon ottanu ne. Ne on tärkeitä kynttilöitä. Savu on niissä tärkeintä. Siinä on myös lamppu. Mä leikin siinä, ku äiti laitto kynttilöitä siinä olkkarissa. Mä tykkään illasta. Mä kannoin kaikki tavarat omasta huoneesta ja äitin huoneesta ja leikin salaisuusleikkiä silloin.

Annin valokuvista valtaosa oli satunnaisilta räpsyiltä vaikuttavia otoksia, joiden syvempi merkitys jäi epäselväksi. Tutkimuskeskustelun aikana Anni keskittyi kuvien katsomisen ja kuvista kertomisen sijaan puuhasteluun ja muista asioista juttelemiseen. Kuusi viimeistä kuvaa rikkoivat selkeästi kaavan selkeydellään ja terävyydellään. Myös Annin käytös ja suhtautuminen ottamiaan kuvia kohtaan muuttui. Sen lisäksi, että Anni kertoi kuvistaan, hän kertoi myös kuvien ottamisen hetkestä ja siitä, mitä sen jälkeen tapahtui. Annin kehonkielen muutos oli myös osa kerrontaa. Hän vastaili rauhallisesti istuen tarkentaviin kysymyksiini ja osoitteli kuvia. Kuvien, kerronnan ja olemuksen avulla Anni

kertoi tarinan illasta omalla tavallaan. Kokonaisvaltainen kerronnan tapa välittää lukijalle tiedollisen informaation lisäksi kokemuksellisuuden tunteen.

Kerronnallisuutta ilmeni vastoin odotuksiani myös sellaisissa kuvissa, joita lapsi ei välttämättä kommentoinut lainkaan. Etenkin Konstan kuvissa toistui sarjamaisuus, jossa Konsta oli taltioinut tiettyä tapahtumaa tai toimintaa lyhyimmillään vain muutaman sekunnin välein. Tästä hyvä esimerkki on Konstan tarina ”Ikkunasta ulos” (aineistoesimerkki 14).

Aineistoesimerkki 14



Näissä kuvasarjoissa oli vahvaa, toiminnallista kerronnallisuutta, vaikka kuvien ottamisen tarkoitusperä jäikin epäselväksi ja siten tulkinnan varaan. ”Ikkunasta ulos” kuvaa yhden tapahtuman juonen selvästi ja konkreettisesti. Tarinassa Konstan nuorempi sisarus katsoo ikkunasta ulos ja tietä pitkin saapuu sininen pakettiauto, joka kääntyy ja ajaa pois. Kokosin tarinasta tiivistetyn version, sillä kaikkiaan tähän tarinaan kuuluu yhteensä 16 valokuvaa.

6.2.1 Valokuvien jaksottaisuus

Lasten valokuvaaminen jakaantui vähintään kahteen vaiheeseen kuvausajankohdan ja kuvien sisällöllisen tarkastelun perusteella. Ensimmäinen vaihe oli kuvausympäristön hahmottamisen vaihe. Lasten kuvat käsittelivät sitä ympäristöä, jossa kuvaaminen tapahtui sekä tilassa olevia leluja, esineitä, ihmisiä ja eläimiä. Kuvien tarina kertoi siitä, missä lapsi elää sekä mitä hänen elämäänsä

ja ympäristöönsä kuuluu. Kuvailevaa vaihetta seurasi toiminnallinen vaihe. Jotain tapahtui, joka ansaitsi tulla kuvatuksi. Kuvien kerronnallinen tapa muuttui tarkkaan harkitusta yksityiskohtaisesta spontaaniksi. Lapset alkoivat käyttää erilaisia kuvaamisen tapoja, joka kieli siitä, että jotain tapahtuu. Nämä kuvat eivät olleet välttämättä yhtä tarkkoja kuin aiemmat kuvat ja rikkoivat tällä tavoin kuvaamisen kaavan. Kuvien loppupuolella kuvaustyyli jälleen muuttui hieman. Esimerkiksi Annin kuvien tarina päättyi rauhalliseen iltahetkeen, Myrskyn tarina vei katsojan ulos, jossa tarinan viimeisteli kokoava kuva Myrskyn kotitalosta. Konstan kuvien tarinalla ei ollut selkeää loppua, kuten Annilla ja Myrskyllä. Kuvien tyyli muuttui kuitenkin selkeästi satunnaisemmaksi, eikä kuvista ollut löydettävissä enää samanlaista jatkumoa kuin aiemmista kuvista.

Kuvien kerronnallisuutta voi tarkastella kuvien kokonaisuuden lisäksi myös pienempien kertomusten kautta. Valokuvien kronologisessa tarkastelussa löytyi selkeästi dynaamisesti eteneviä, rajattuja juonikulkuja. Pääosin nämä juonikulut sijoittuivat edellä kuvattuun kerronnallisuuden toiseen vaiheeseen. Kuvaustyyliltään nämä juonikulut olivat eräänlaista hetkeen sidottua toiminnallisuuden dokumentointia. Kuvat poikkesivat muista kuvista asettelultaan ja sarjamaisuudellaan. Samasta tilanteesta oli saatettu ottaa useita kuvia ja tapahtumat etenivät etenkin Konstan kuvissa dynaamisesti eteenpäin. Annin ja Myrskyn kuvasarjoissa ei esiintynyt yhtä vahvaa dynaamisuutta kuin Konstan kuvissa, mutta heidän sanallinen kerrontansa toi kuvasarjat tarinamaisesti yhteen. Kuvien ja kerronnan kautta välittyi tunnetiloja, toimintaa, ajallisia yhteyksiä, jatkumoa ja juonikulkuja.

6.2.2 Visuaalisen ja verbaalisen kerronnallisuuden suhde

Kuten aiemmissa luvuissa olen kuvannut, on lasten ottamien valokuvien tulkinta ongelmallista ilman lapsen tuottamaa tietoa kuvan sisällöstä. Ensimmäisillä tarkastelukerroilla sivuutin ison osan lasten kuvista merkityksettöminä omien ennakko-oletusteni vuoksi. Vasta yhdistettyäni lasten verbaalisen kerronnan visuaaliseen aineistoon, aloin huomata näiden elementtien kiinteän suhteen

toisiinsa. Lapset olivat valikoivia sen suhteen, mihin kuviin he kiinnittivät erityistä huomiota sanallisesti. Pääosin kerronta liittyi kuvien sisällöllisen informaation tuottamiseen. Ainoan poikkeuksen teki Myrsky, joka avasi yhdessä kuvaparissaan kuvan ottamisen prosessia.

Aineistoesimerkki 15



Matti heitti Angry birds -pallon portaikkoon ja se pomppi. Se pitää siitä aina. Sit mä halusin siitä toisen kuvan sillon, kun se myös pomppaa takaperin, et pyllä näyttää näyttää tänne, mut en saanu, kun se meni tohon. Mut ei haittaa. Tossa on sen Angry birds -pallon naama.

Myrsky kuvaa kertomuksessaan tarkasti kuvan ottamisen taustoja sekä omia tarkoitusperiään. Ensimmäinen kuva kertoo spontaanista hetkestä, jolloin Matti heittää pallon portaikkoon, mikä inspiroi Myrskyä ottamaan myös toisen kuvan. Ilman sanallista kerrontaa on tarina epätäydellinen ja jättää liikaa tulkinnanvaraa. Esimerkin valokuvat ja Myrskyn kertomus kuvien rakentamisesta ovat tyypillistä valokuvauksen prosesseihin liittyvää kerrontaa, joka avaa osaltaan lasten valokuvien ilmaisullista puolta. Kuva-analyysin keinoin ei voi kuitenkaan päätellä kuvan perimmäistä merkitystä, sillä lapsen tapa kohdistaa katseensa kuvattavaan asiaan häivyttää kohteen ympärillä olevat elementit, vaikka ne jäävätkin kuvaan. (Setälä 2012, 152-266.) Myrskyn esimerkissä kohteen (pallo) ympärille jäävä tyhjä tila (seinät) on jäänyt kuvaan joko lapsen etäisyyksiä hahmottavasta tavasta tai teknisistä taidoista johtuen. Sen sijaan kuvan etualalla oleva portaikko on kuvien ja tarinan verbaalisen kerronnan kannalta olennainen osa kokonaisuutta. Tarinan kohteena on kuitenkin pallo ja portaikko tapahtumapaikka. Ensimmäisen kuvan osalta on ilmiselvää, että pallo pomppii portaikkoa alas ja oletus toisesta kuvasta on se, että pallo on pysähtynyt kasvin juurelle. Verbaalinen kerronta kuitenkin paljastaa,

että kertojan tarkoituksena on ollut saada pallo pomppimaan tietyllä tavalla portaikossa.

Lasten iällä näytti olevan myös merkitystä visuaalisen ja verbaalisen kerronnan yhteenkytkeytymisen suhteen. Myrsky oli 5-vuotiaana lapsista vanhin ja hänellä oli lähes jokaisesta kuvasta jotain sanottavaa. Myrskyn kuvista vain 1,8 % (taulukko 2) oli luokiteltavissa tunnistamattomaksi ja hän totesi asian itsekkin tutkimuskeskustelussa. Sen sijaan Annin ja Konstan kuvissa tunnistamattomien kuvien osuus oli selvästi suurempi, eivätkä he avanneet valokuvauksen prosesseja lainkaan. Kaikkien lasten verbaalinen kerronta painottui pääosin kuvien sisällölliseen tarkastelukulmaan. Sisällöllisen tarkastelukulman painopiste jakaantui kerrontaan kuvan sisällöstä sekä kerrontaan kuvan taustalla olleesta toiminnasta. Näistä oli tunnistettavissa kolme kerronnallista tyyliä: luettelomainen kerronnallisuus, tarinamainen kerronnallisuus ja toiminnallinen kerronnallisuus. Toiminnalliselle kerronnallisuudelle oli tyypillistä se, että sen verbaalinen ulottuvuus jäi ohueksi tai sitä ei ollut lainkaan, vaikka kerronnallisuus itsessään oli vahvaa.

6.2.3 Luettelomainen kerronnallisuus

Luettelomainen kerronnallisuus oli toteavaa ja keskittyi kuvaamaan tarkasti sitä, mitä kuvassa näkyi ja oli kerronnallisuudeltaan heikkoa tai sitä ei ollut lainkaan. Luettelomaisuudelle oli tyypillistä kuvata yksittäisiä esineitä, ihmisiä ja asioita ja verbaalinen kerronta vahvisti sen, mitä kuvista oli nähtävissä. Juonikulkua tai muita tarinalle tyypillisiä piirteitä ei erottunut. Konstan ja Myrskyn kuvien osalta luettelomaisessa kerronnallisuudessa valokuvan asettelu ja rajaukset olivat tarkkoja. Kuvan kohde oli taltioitu läheltä, mikä tuki myös verbaalista kerrontaa. Tutkimuskeskustelut käytiin lapsen omassa huoneessa, jolloin lapset saattoivat ottaa verbaalisen kerronnan tueksi kuvaamansa esineen ja havainnollistaa kertomaansa, kuten seuraavasta Myrskyn esimerkistä käy ilmi.

Aineistoesimerkki 16



Kato millanen nukke, se on tämä. Sen vaate avataan tällain ja otetaan näin pois. Se on oikeesti kyllä tän näkönen, mut mä oon pukenu sille ton näin.

Kertoessaan kuvasta näkyvästä nukesta, Myrsky otti nuken syliinsä ja näytti, millaiset vaatteet oli nukelle pukunut ja miten hän sen teki. Mosaiikkimenetelmän käyttö mahdollistaa verbaalisen ja visuaalisen kerronnan lisäksi toiminnallisen kerronnan käytön osana aineistonkeruuta. Vaikka tässä tapauksessa tutkimuksen tarkoituksena ei ollut lasten kokonaisvaltaisen kerronnan tutkiminen, oli mielenkiintoista huomata, kuinka laajalti lapset käyttivät erilaisia kerronnan muotoja. Myrskyn esimerkistä käy hyvin ilmi se, millä tavoin toiminnallisuus ja havainnollistaminen tukevat verbaalista kerrontaa. Ilman havainnollistavaa esimerkkiä kuvasta ja kuvan kohteesta kertominen olisi jäänyt ohueksi ja toteavaksi. Myrsky kykeni havainnollistamisen avulla osoittamaan myös omaa toimijuuttaan.

Toisenlaista luettelomaisen kerronnan muotoa edustavat Konstan valokuvat ja kerronta. Konstalla oli runsaasti kuvia yksittäisistä tavaroista. Hän oli ottanut kuvia niin ikään melko läheltä, pyrkien selkeästi rajaamaan kaiken epäoleellisen kuvan ulkopuolelle. Verbaalinen kerronta oli suppeaa ja toteavaa. Kuitenkin muutamien kuvien osalta verbaalinen kerronta paljasti sellaista, mikä ei olisi pelkkää kuvaa katsomalla auennut, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Aineistoesimerkki 17

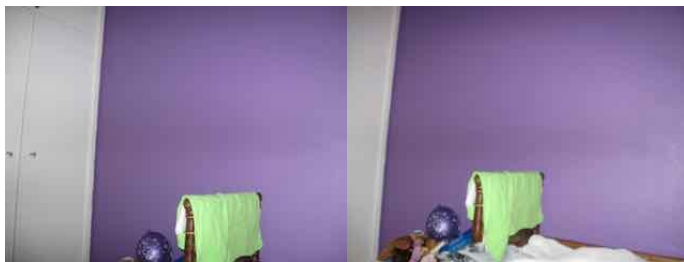


Sitte ton pienen kitaranki.

Ensimmäinen oletus kuvasta oli, että Konsta on kuvannut puukapustaa läheltä. Verbaalinen kerronta paljastaa kuitenkin, että kuvassa on pieni kitara. Tämä on erinomainen esimerkki siitä, kuinka lasten ottamien valokuvien luennassa voi erehtyä. Lasten leikkiä havainnoimalla voi olla helppoa päästä sisälle lapsen sisäiseen maailmaan, mutta kuvien katsomisen kautta tämä voi olla vaikeaa. Kuvan esimerkin kautta paljastuu lapsen luova tapa hyödyntää esineitä myös muissa käyttötarkoituksissa kuin siinä, mihin esine on alkujaan suunniteltu.

Jälleen toisenlainen luetteloiva kerronnan muoto tulee ilmi Annin esimerkeissä. Anni on kuvannut satunnaisesti omaa huonettaan ja oma ennakkokäsitykseni oli, että hän on kuvannut värikästä seinää sekä ikkunaa. Verbaalisen kerronnan myötä kuvien kohde saa kuitenkin uuden merkityksen.

Aineistoesimerkki 18

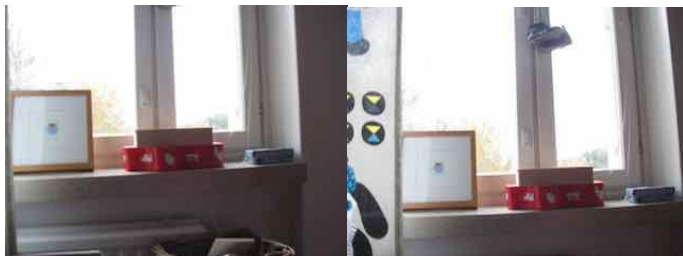


Tossa on ilmapallo. Mä oon koristellut ton sängynpäädyn, koska se oli vähän semmonen, tämmönen, tällainen puinen. Ja sitten tässä ei kyllä tapahdu muuta.

Anni on kuvannut seinän sijaan sängynpäätyä ja erityisesti siinä olevaa ilmapalloa. Kerronnasta ei kuitenkaan käy ilmi tarkasti se, onko Annin tarkoituksena ollut kuvata juuri näitä kohteita, vai onko kyse hänen omasta tulkinnastaan. Yhtä kaikki visuaalisen ja verbaalisen kerronnan suhde avaa lukijalle sen, millä tavoin Anni toivoo kuviansa tulkittavan. Setälän (2012, 156) mukaan laaja seinäpinta-alaa kuvastavaa ”tyhjää” ja avointa tilaa esiintyy lasten kuvissa eri syistä. Kyse voi olla lasten tavasta havainnoida ympäristöään tai puhtaasti teknisestä osaamattomuudesta. Erityisesti tästä syystä on tärkeää kysyä aina ensin lapselta, miten hän kuvaansa lukee ja vasta sen jälkeen tehdä omia johtopäätöksiä kuvan merkityksen suhteen.

Toisessa Annin esimerkissä käy ilmi poikkeuksellisen laaja luettelomainen kerronnan tyyli, jossa puhtaan luettelomaisuuden lisäksi ilmenee myös tarinamaisia piirteitä.

Aineistoesimerkki 19



Tuossa on niinku toi valkoinen taulu koristeena. Tuossa on myös mun yhtiä pelejä ja aarrearkku, mikä sisältää kaikkea ihanaa. Mulla on täällä kaikkia ihania koristeita tässä päällä. Tän on antanu mummo ja pappi. Tän voi laittaa tänne. Mulla on yks pupu täällä. Ihan kaikkia en oo saanut lahjaksi, mut voin näyttää – tää on saatu yheltä Kaisalta. Toi on palapeli, jota me voidaan kohta pelata. Mun kengät roikkuu ikkunassa.

Anni aloittaa kerrontansa kuvaamalla sanallisesti kuvassa näkyviä esineitä, mutta ottaa melko nopeasti mukaan myös muita kerronnan välineitä. Kuten edellä esittämässäni Myrskyn esimerkissä, myös Anni hyödyntää konkreettista havainnollistamista kerronnan tukena. Kuvat toimivat monin osin kerronnan motivoijina ja havainnollistamisen myötä Anni intoutuu kertomaan myös siitä, mistä esineet ovat peräisin. Tämä osuus kerronnasta täyttää jossain määrin myös tarinan tunnusmerkkejä, sillä hän avaa tarinaa esineiden saamisen taustalla. Annin kertomus on konstruoitu kahdesta kuvasta ja niihin liittyvästä kerronnasta. Toisen kuvan asettelu poikkeaa hieman ensimmäisestä kuvasta, jolloin Anni on saanut myös ikkunalla roikkuvat kengät mukaan kuvaan. Epäselväksi kuitenkin jää, onko kuvan ottamisen tarkoituksena ollut nimenomaisesti se, että myös kengät tulevat mukaan, vai onko kyse sattumasta, jonka Anni toteaa kuvaa katsoessaan. Kerronnan alkupään ja lopun kerronnallinen tyyli on toteavaa ja luettelomaista, mikä viittaa siihen, että toisen kuvan katsomisen kohdalla kaikki olennainen on jo sanottu, eikä kengistä ole sen enempää kerrottavaa.

6.2.4 Tarinamainen kerronnallisuus

Tarinamainen kerronnallisuus oli visuaalisen kerronnallisuuden osalta melko samanlaista kuin luettelomainen kerronnallisuus, mutta verbaalinen kerronta loi kuvalle tarinan. Selkein ero luettelomaisen ja tarinamaisen kerronnallisuuden välillä oli se, että tarinamaisessa kerronnallisuudessa esiintyi kuvan ilmeistä kohdetta toteavaa kerrontaa hyvin vähän, jos lainkaan. Konstan tarina ismän työpaikasta on hyvä esimerkki tästä.

Aineistoesimerkki 20



Kato, tuossa on Pekka rakentanu ismän työpaikan.

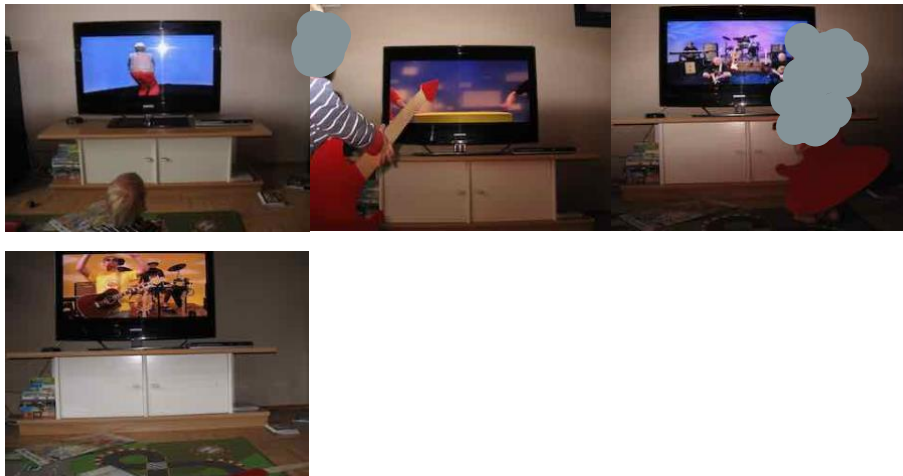
Konsta kertoo kuvan taustalla olevan tarinan selkeästi ja yksiselitteisesti. ”Pekka on rakentanu ismän työpaikan.” Raja luettelomaisen ja tarinamaisen kerronnallisen tyylin välillä on kuitenkin häilyvä ja ne lomittuvat toisinaan yhteen. Konstan kerronnassa on myös toteava osuus ”kato, tuossa...”, mutta kerronnan loppuosa viekin lukijan kuvan taustalla olleeseen tarinaan, jossa tarinan henkilöahho (Pekka) on tehnyt jotain (rakentanut ismän työpaikan). Tarinan aukot täyttyvät visuaalisella ja kontekstisidonnaisella täydennyksellä, jossa tapahtumapaikkana on ilmiselvästi olohuoneen lattia ja rakennusaineiksina ovat toimineet legopalikat. Tarinan juonikululle keskeiset sattumukset jäävät tässä tapauksessa kuitenkin lukijan tulkinnan varaan. (Heikkinen 2018, 174.) Yksittäisen visuaalisverbaalisen kokonaisuuden tarkastelemisen kontekstista irrotettuna on kuitenkin haastavaa. Esimerkiksi tapahtumapaikka ei aukea tätä esimerkkiä katsomalla, vaan lukijalla on oltava tieto tapahtumista ennen ja jälkeen. Tästä syystä lasten ottamien valokuvien kerronnallisuudessa on otettava huomioon kaikki lasten ottamat kuva ja kaikki kerronta.

6.2.5 Toiminnallinen kerronnallisuus

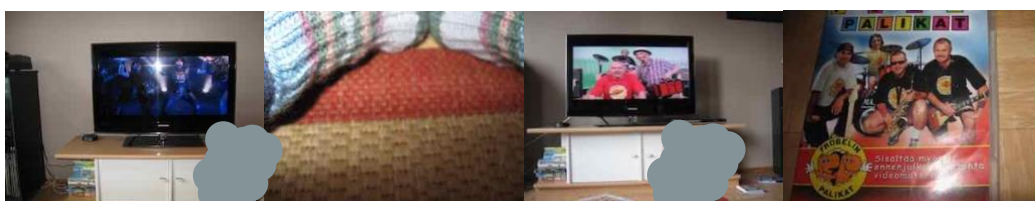
Toiminnalliselle kerronnallisuudelle on tyypillistä vahva kontekstisidonnaisuus ja niiden kautta avautuvat tarinat ovat kuin katkelmia ajan virrasta. Ne tekevät pienen hetken lapsen arkea näkyväksi. Näiden tarinoiden ei ole tarkoitus olla objektiivinen ja yleistettävä kuvaus hetkistä, vaan subjektiivinen kokemus, jonka avulla lapsi pääsee kertomaan hänen itsensä valitsemasta asiasta, itsensä valitsemien keinoin. Yksittäisten tarinoiden lisäksi koko lapsen valokuva-aineisto kertoi omalla tavallaan toiminnallisen tarinan siltä ajalta, jolloin lapsella oli kamera käytössään. Etenkin Konstan osalta tämä kerronnallinen tyyli korostui. Kuten jo aikaisemmin alaluvussa 6.2.1 kuvasin, oli Konstan tapa valokuvata dynaaminen ja se oli erotettavissa selkeästi jaksoihin, joissa jokaisella jokainen jakso kertoi tarinan. Yksi laajimmista ja selkeimmistä tarinoista oli Fröbelin palikat. Tarina koostui kaikkiaan 82 kuvasta, joten olen koonnut juonikulun kannalta vain osan keskeisimmistä kuvista tähän aineistoesimerkkiin.

Aineistoesimerkki 21

Pekka soittaa tuossa kitaraa! Se soittaa kaikissa kuvissa. Kato aurinkoisella hiekkarannalla!



Fröbelin palikat laulaa tossa, että onko *alapeki parempi kuin yläpeki*. Sitte tossa Mats laulaa sellaista laulua, että kivi on kivi.





Kato tossa on sitte sellanen että, kato Pekan pissi

Tarinassa kerrotaan, mitä lauluja siinä esiintyi ja kuinka Pekka soitti leikkikitaraa. Kuvien perusteella lapset katsovat aluksi intensiivisesti ja musisointiin osallistuen ohjelmaa, mutta loppupuolella keskittyminen alkaa herpaantua ja leikit vievät voiton. Tarinassa on yllättäviä käännteitä, kuten se, kuinka Pekka pissaa matolle. tarinaan myös sisältyy kuvia DVD-levyn kuorista, joista selviää mitä levyä on katsottu. Konstan kerronnallinen tyyli avaa hyvin Konstan ja Pekan aktiivista toimijuutta ja osallistumista. Lapset eivät vain istu passiivisesti katsomassa ohjelmaa, vaan liikkuvat, laulavat ja soittavat mukana. Myös tutkimuskeskustelun aikana Konsta havainnollisti tarinaa laulaen sen sijaan, että olisi tyytynyt vain kertomaan tilanteesta ja kuvistaan sanallisesti. Tarinassa kuvatun tapahtuman merkityksestä kertoo myös se, että Konsta nimesi tutkimuskeskustelun loppupuolella Fröbelin palikat kaikkein tärkeimmäksi asiaksi aineistostaan. Lasten ottamia valokuvia käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että jälkikäteen kysyessä lapset kertovat pitävänsä erityisesti niistä kuvista, joissa kuvauksen kohteena on jotain itselle mieluisaa. (Sharples ym. 2003, 317.) Omat havaintoni Konstan intensiivisestä keskittymisestä, monipuolisesta osallistumisesta ja kuvien runsaasta määrästä tukevat tätä havaintoa.

Toiminnallista kerronnallisuutta edustavat myös kaksi seuraavaa tarinaa, jotka poikkeavat toisistaan niin visuaaliselta kuin verbaaliseltakin kerronnaltaan. Annin tarina kylpylästä on ennen muuta verbaalinen kuvaus selkeästi rajatusta tapahtumasta, kun taas Myrskyn tarina ilmapalloista kuvailee visuaalisesti ja verbaalisesti toisen ihmisen kokemusta.

Aineistoesimerkki 22



Tässä me ollaan lähdössä sinne isoon kylpylään. Musta on kivaa käydä siellä. Mä laskin sitä oranssia liukumäkeä ja upposin välillä. Mut en säikähtänyt. Se liukumäki vie hurjan kovaa, eikä mulla ollu ees siinä kellukkeita. Kylpylässä on kaikkein kivointa laskee liukumäkeä.

Visuaalisesti Annin tarina rajoittuu vain yhteen kuvaan, jonka perusteella tarina ei avaudu. Annin verbaalisen kerronnan myötä kuva saa kuitenkin jälleen uuden ulottuvuuden, kun hän alkaa kertoa kylpyläreissustaan ja sen sattumista. Tässä tarinassa kerronnallisuus on vahvaa ja täyttää kaikki tarinalle asetetut kriteerit (Heikkinen 2018, 174). Anni kuvaa toimintaympäristöä, tapahtumakulkuja sattumuksineen, yllättävine käänteineen (uppoaminen) sekä selviytymisineen. Tarinan henkilöhahmot eivät käy yksiselitteisesti ilmi kertomuksesta, mutta muun visuaalisen ja verbaaliseen kerronnan perusteella on pääteltävissä, että Anni on ollut kylpylässä nimenomaan äitinsä kanssa. Visuaalisen vahvistuksen tuovat alkupään kuvat, joissa Anni on kuvannut äitiään istumassa tuolilla. Kuvissa näkyvät samat vaatteet, jotka ovat äidin päällä myös tästä tarinasta kertovassa kuvassa.

Aineistoesimerkki 23



Me laitettiin vähän etukäteen ilmapalloja. Kato nyt miten paljon ilmapalloja ja mopo. Kaapo tykkää potkia palloja. Se on nyt tottunu niihin, mut ennen se on pelänny niitä sillai, et se ei ees halunnu koskee niihin. Se on aina halunnu tulla äitin tai jonku viereen, mut nyt se on tottunu niihin.

Myrskyn visuaalisessa kerronnassa ei esiintynyt samankaltaista toiminnallisuutta kuin Annin ja Konstan kuvissa. Siinä missä Annin ja Konstan toiminnallinen kerronnallisuus korosti kertojan itsensä subjektiivutta ja kuvasi tapahtumakulkuja, nostaa Myrsky oman tarinansa pääosaan pikkuveljensä kokemuksen ilmapalloista. Toiminnallinen kerronnallisuus ilmenee ennen muuta tarinan visuaalisessa kerronnassa, jossa valokuvauksen prosessi tulee jossain määrin esiin. Myrskyn muissa kuvissa korostuu valokuvan kohteiden asettelu ja tarkka harkinta kuvauskohteesta. Muissa kuvissa toiminnallisuutta ei esiinny lainkaan tai toiminnallisuus jää pintapuoliseksi. Tässä tarinassa visuaalinen kerronta tukee verbaalista kerrontaa. Kuvat todistavat sen, että Kaapo uskaltaa olla ilmapallojen lähellä. Kaapon pitelemästä mailasta sekä ilmapallojen sijoittumisesta päätellen kuvien taustalla on toiminnallinen tilanne, joka on myös oma tarinansa, mutta Myrskyn verbaalinen kerronta liittyy toiseen tarinaan. Tämän kertomuksen taustalla on siis kaksi tarinaa.

6.3 Tulosten yhteenveto

Kysyin aineistolta kaksi kysymystä: *mitä lapset valokuvaavat ja miten kerronnallisuus ilmenee lasten ottamissa valokuvissa?* Minulla oli käytössäni muutamia aiempia tutkimuksia, joihin peilaten pystyin tarkastelemaan sitä, ovatko tämän tutkimuksen aineistosta nousseet havainnot linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Kerronnallisuuden ilmenemisen suhteen minulla ei kuitenkaan ollut aiempaa tutkimustietoa tukenani, vaan selvitin kerronnallisen analyysin avulla tälle aineostolle tyypillisiä kerronnan tapoja. Kuvaan tässä alaluvussa keskeisimmät havaintoni molempien tutkimuskysymysten osalta. Koska tutkimukseni yhtenä päätehtävänä on tarkastella lasten ottamien valokuvien mahdollisuuksia lapsen oikeuksien ja osallisuuden vahvistajana, keskityn viimeisessä luvussa pohtimaan erityisesti tätä näkökulmaa.

6.3.1 Mitä lapset kuvasivat?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksina esitin kaksi tapaa teemoitella valokuvia. Tarkastelin valokuvia aiheiden sekä kuvaustyylin mukaan. Valokuvan aiheisiin keskittyvässä tarkastelussa tulos oli yhteneväinen niiden aiempien tutkimusten kanssa, joita löysin. Tulosten mukaan nuoremmat lapset kuvaavat eniten omia lelujaan ja tavaroitaan sekä perheeseen kuuluvia ihmisiä ja eläimiä (Sharples ym. 2003, 313). Sharplesin ym. (2003) tutkimuksen suhteen on kuitenkin huomioitava se, ettei tutkimukseen osallistunut pieniä, selvästi alle kouluikäisiä lapsia. DeMarien (2001, 10–14) tutkimuksessa oli sen sijaan mukana myös pieniä lapsia ja hän havaintojensa perusteella pienet lapset valitsevat kuvauskohteeksi entuudestaan tuttuja asioita, mikä on linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Kiinnostava tulos oli myös toiminnallisuuden runsas ilmeneminen kuvissa, jota ilmeni myös DeMarien (2001) tutkimuksessa.

Tarkastelin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla myös etäisyyden ja yksityiskohtaisuuden vaihtelua valokuvissa. Valokuvissa esiintyi runsaasti vaihtelua rajauksen osalta ja osa valokuvista oli rajausvalintojen vuoksi jopa tunnistamattomia. En löytänyt lainkaan alle neljävuotiaiden valokuvien kohteiden rajaamiseen liittyvää tutkimusta, enkä pysty oman aineistoni perusteella arvioimaan, missä määrin lasten valinnat olivat tarkoituksenmukaisia. Tämän tutkiminen edellyttäisi kuvaustilanteiden havainnointia. Setälän (2012, 162, 174) havaintojen mukaan kuvan rajauksiin liittyvät haasteet liittyvät todennäköisesti tekniseen osaamattomuuteen. Oma ennakko-oletukseni oli, että lähelle rajatun kuvan taustalla on kuvan kohteen merkityksellisyys, mutta tulokseni tai löytämäni tutkimustieto ei tukenut tätä oletusta. Ensimmäisen ja osin myös toisen tutkimuskysymyksen analyysin merkittävin tulos oli se, ettei pienten lasten ottamia valokuvia kannata analysoida määrällisesti ilman lasten havainnointia ja heidän tuottamaansa verbaalista tietoa kuvista.

6.3.2 Miten kerronnallisuus ilmeni lasten ottamissa valokuvissa?

Toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia kerronnallisen analyysin keinoin, keskittyen kerronnalliseen diskurssiin eli siihen, miten lapset kertoivat kuvien takaa löytyviä tarinoitaan (Heikkinen 2018, 175–176). Tarkoitus ei siis ollut analysoida kertomusten sisältöä ja etsiä sisällöllisiä merkitysrakenteita, saati tulkita niitä, vaan tarkoitus oli tehdä visuaalisuuteen perustuvat kertomisen tavat näkyväksi. Kerronnallinen tutkimus on varsinaisen tutkimusmetodin sijaan mielumminkin tutkimuksellinen lähestymistapa (Heikkinen 2018, 176). Tässä tutkimuksessa tutkimuksellinen lähestymistapa näkyi erityisesti vahvana aineistolähtöisyytenä. Tutkin aineistoa ja etsin siitä erilaisia kerronnan tapoja, joiden kautta lukijan voisi olla mahdollista päästä käsiksi siihen, mitä lapsi on kuvallaan halunnut kertoa.

Valokuvien kerronnallisuuden tukena olivat tutkimuskeskustelut, jotka toivat tarkempaa sisällöllistä näkökulmaa kuvissa havaitsemiini tarinoihin. Löysin lasten ottamista valokuvista neljä selkeää kerronnallisuuden tapaa. Ensimmäinen kerronnan tapa liittyi kuvien jaksottaisuuteen, jossa kerronnallisuutta löytyi tarkastelemalla yksittäisen lapsen kaikkia valokuvia kokonaisuutena. Valokuvista erottui temallisia ja ajallisia yhteyksiä ja kuvien kautta oli mahdollista hahmottaa lapsen valokuvausprosessia kronologisesti. Tämän kaikki valokuvat kokoavan jaksottaisuuden kerronnallisuus oli kuitenkin hyvin tulkinnanvaraista ja jäi ohueksi. Verbaalisen ja visuaalisen kerronnan yhdistämisen avulla konstruoidut pienet tarinat olivat kerronnallisuuden vahvuudeltaan vaihtelevia. Näistä muodostuivat loput kolme kerronnallisuuden tapaa: luettelomainen, tarinamainen ja toiminnallinen kerronnallisuus.

Luettelomainen kerronnallisuus oli toteavaa ja se keskittyi kuvaamaan sitä, mitä kuvassa näkyi. Tämä kerronnan tyyli ei sisältänyt juurikaan juonikulkuja ja siten jäi kerronnallisuudeltaan heikoksi. Luettelomaisuus auttoi kuitenkin ymmärtämään paremmin lapsen tarkoituperiä ja merkityksiä kuvien taustalla. Tarinamainen ja luettelomainen kerronnallisuus olivat jokseenkin samankaltaisia, mutta siinä missä luettelomainen kerronnallisuus keskittyi kuvaamaan tarkasti kuvassa näkyvää esinettä tai asiaa, toi tarinamainen

kerronnallisuus esiin tarinan kuvan takaa. Vaikka sekä luettelomainen että tarinamainen kerronnallisuus jäivät kerronnallisuudeltaan heikonlaiseksi, oli tarinamaisessa kerronnallisuudessa havaittavissa hieman tarinalle tyypillistä juonikulkua.

Vahvinta kerronnallisuutta edusti toiminnallinen kerronnallisuus. Tämä kerronnallisuuden muoto oli monin tavoin dokumentoivaa ja toi esiin tarinoita lapsen elämästä. Lapset toivat visuaalisen ja verbaalisen kerronnan kautta esiin konkreettisia tapahtumia ja tarinalle tyypillisiä juonikulkuja. Sisällöllisesti tämä kerronnallisuuden muoto rikasta ja antoi parhaat edellytykset ymmärtää lapsen kokemusmaailmaa.

Tutkijana minulla oli jonkin verran odotuksia sen suhteen, että lapset kertoisivat myös tunnelmistaan jälkikäteen ja avaisivat tarkemmin kuviensa sisältöä sekä syitä kuvan ottamiseen. Nuorempien lasten ei ole kuitenkaan helppoa kertoa miksi ovat ottaneet kuvan (Sharples ym. 2003, 318). Lapset eivät välttämättä edes halua keskustella kuvistaan jälkikäteen, vaan valokuvaus on lapsille toiminnallinen tilanne, joka tapahtuu tässä ja nyt (Britsch 2017). Oleellista ei siis ole niinkään yksittäinen kuva lopputuloksena, vaan prosessi, jossa kuva syntyi. Tähän peilaten on luonnollista, että kerronnallisuus oli vahvimmillaan juuri toiminnallisuuden kuvaamisessa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli löytää kosketuspinta pienten lasten ottamien valokuvien kerronnallisuuteen sekä keinoja lasten ottamien valokuvien analysointiin ja käyttöön lasten oikeuksien ja osallisuuden vahvistamisessa. Yhteinen kieli ja keinot kommunikoida ovat perusedellytyksiä kuulluksi tulemiselle sekä osallisuuden toteutumiselle. Kommunikaation käsitteen laajentaminen verbaalisesta kommunikoinnista vaihtoehtoisiin menetelmiin parantaa kaikkien lasten mahdollisuuksia osallisuuteen. (Turja 2017, 50.) Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset ovat tuoneet valokuvien avulla omaa ääntään kuuluviin. He ovat lisäksi antaneet arvokasta tietoa siitä, millä tavoin lasten ottamia valokuvia voidaan käyttää verbaalisen kommunikaation tukena. Tutkimus on osa laajaa ja monitieteistä lapsuudentutkimuksen kenttää, joka pyrkii tuottamaan tietoa lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä sekä tuo näkyväksi lasten toimijuuden, autonomian, osallisuuden sekä kyvykkyyden kertoa heidän elämästään heille luontaisilla tavoilla (Alanen 2009, 9; Sutterlüty & Tisdall 2019; Turja & Vuorisalo 2017, 33). Tutkimuksen aineisto on kerätty yhdessä tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa ja lapset vastasivat itsenäisesti valokuva-aineiston keräämisestä. Tutkimuskeskustelussa lapset vaikuttivat keskustelun sisältöön ja keskustelun etenemistähtiin. Minun tehtäväkseni jäi tutkijana koota laaja aineisto yhteen ja konstruoida se analysoitavaan muotoon. Sisältö tuli kuitenkin lapsilta itseltään.

Aiempaa tutkimusta pienten, alle kouluikäisten lasten kuvien kerronnallisuudesta ei juuri ole. Tästä syystä tutkimustulosten arvioiminen aiempaan teoriataustaan peilaten ei ehkä ole tarkoituksenmukaista. Tutkimustani ei siis tulisi arvioida vain aineiston analyysin ja tulosten kautta, vaan arvioinnin ja tarkastelun kohteena tulee olla myös tutkimuksen prosessi, jossa lapset on otettu mukaan tutkimuksen tekoon kanssatutkijoina. (ks. Riessman 2008, 142.) Vastaavia tutkimuksia, joissa kolmevuotiaat lapset ovat keränneet näinkin laajan visuaalisen aineiston, en löytänyt. Siksi näen, että tällä tutkimuksella on merkitystä yhtenä tiedonantajana jatkotutkimuksia ajatellen.

7.1 Valokuvien suhde osallisuuteen

Kuten olen tuonut esiin, ilmenee lasten ottamissa valokuvissa kerronnallisuutta eri tavoin. Lapset kuvaavat dokumentaarisesti sitä, mitä juuri sillä hetkellä tekevät tai mikä ikinä herättääkin lasten huomion. Setälän (2012, 140) mukaan Demarie ja Ethridge havaitsivat tutkimuksessaan, että lapsen syy ottaa valokuva ei välttämättä välttämättä itse tapahtuman taltiointiin, vaan kuvan ottamisen taustalla vaikuttavat lasten kokemukset ja tunteet suhteessa tapahtumaan. Toisaalta lapset myös suunnittelevat kuviansa hyvinkin tarkasti etukäteen. Kuvien taakse kätkeytyy aina tarina (Mykkänen & Böök 2013, 188–189), mutta edes valokuva ei ole objektiivinen kuvaus kokemuksesta tai tapahtumasta, mikä haastaa osaltaan kuvaluentaa (Riessman 2008, 23).

Etenkin pienempien lasten kuvien tulkinta on haastavaa, koska lasten kielelliset valmiudet eivät ole vielä riittävät kuvailevaan kerrontaan. Kuitenkin tutkijan on kirjoitettava ja argumentoitava kuvista kielellisesti (Riessman 2008, 143), mikä saattaa heikentää tutkimuksen eettisyyttä, mikäli tutkijan tulkinta poikkeaa kuvan ottajan tarkoitusperästä. Kuvien kerronnallisuutta tarkasteltaessa onkin huomioitava kuvien lisäksi niiden konteksti ja ajallinen yhteys toisiinsa. Tutkijan on kyettävä näkemään se, mitä ei suoranaisesti tuoda ilmi. Tutkimushaastattelussa osa kuvista saa myös sanallisen muodon, mutta kaikkien kuvien kanssa näin ei käy. Tutkijan on herkistettävä kaikki aistinsa ja kuunneltava sanojen lisäksi myös äänenpainoja, eleitä, ilmeitä ja sidottava tuo kaikki laajempaan kokonaisuuteen.

Valokuvausta käytetään yhä useammin aineistonkeruun välineenä. Oman selvitystyöni perusteella tutkijat pitävät kuitenkin edelleen melko tiukasti kiinni roolistaan tutkimuksen omistajana ja asettavat ehtoja kuvien ottamiselle määrän, ajan, kohteen muodossa. Tällä tavoin valokuvien rooli on pitkälti vain laajentaa sanallista kerrontaa tai toimia keskustelun herättäjänä. Tämänkaltaisen tutkimuksen etuna on se, että tutkija voi määritellä tutkimuskysymyksensä tarkasti ja analysoida aineistoaan strukturoidusti. Tutkijalla voi olla selkeä käsitys siitä, mihin hän haluaa vastauksen ja millä menetelmällä vastaus on parhaiten saatavissa.

Oman tutkimukseni lähestymistapa on jossain määrin toinen. Pyysin lapsia kuvaamaan sitä, mikä heille on tärkeää. En rajannut kuvien määrää, enkä ohjeistanut lapsia missään muussa kuin kameran teknisessä käytössä. Huoltajia ohjeistin olemaan puuttumatta lapsen kuvaamiseen millään muotoa. Annoin siis lapsille käytännössä vapaat kädet. Valokuva-aineiston keräämisen omistajuus oli lapsilla itsellään ja he määrittivät omilla valinnoillaan sen suunnan, johon tutkimus tulisi etenemään. Valokuvien ottamisen osalta lasten suunnitelmallisuus on sidoksissa ennen muuta hetkeen, tilanteisiin ja mahdollisuuksiin tarttumista (Setälä 2012, 237), jolloin myös tutkijana heittäydyin lasten viitoittamalle tielle. Linja jatkui tutkimushaastattelussa, jossa lapset saivat vapauden määrittellä sen, mitä he halusivat kertoa. Oma roolini tutkijana oli koota lasten antama aineisto ja analysoida se niin hienotunteisesti ja tarkasti kuin vain suinkin kykenin. Lasten antama aineisto on arvokas sellaisenaan ja lasten ottamia valokuvia tulee kohdella heidän kuvallisena ilmaisunaan. ja analyysini tulee tehdä kunniaa tälle aineistolle. Koen kerronnallisen lähestymistavan olevan paras mahdollinen tapa lasten visuaalisen ja verbaalisen kerronnan yhdistävän aineiston analysointiin. Kerronnallisuus antaa lasten vapaalle ilmaisulle mahdollisuuden tulla esiin juuri sellaisena kuin se on. Minun tehtäväni tutkijana on koota tuo ilmaisun tapa sellaiseen muotoon, että se on lukijan tavoitettavissa ja ymmärrettävissä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta Lincoln'n & Guban (1985) erittelyn kautta nostoen luotettavuuden tarkasteluun tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden. Tutkimuksen uskottavuuden (credibility) näkökulmasta keskeiset kysymykset liittyvät aineistonkeruuseen ja tutkimuksen käytännön toteutukseen sekä triangulaatioon (Lincoln & Guba 1985). Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää pienten lasten ottamien valokuvien mahdollisuuksia osallisuuden vahvistajana. Tutkimusaineiston keräämisestä vastasivat valokuvien osalta lapset, joten

osallisuuden voidaan katsoa toteutuneen tältä osin. Valokuvien luennan ja tulkinnan osalta teimme yhteistyötä lasten kanssa, jolloin tutkittavat pääsivät itse vaikuttamaan kuvien luentaan ja tulkintojen paikkansapitävyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Kuvaluennan tukena oli Setälän (2012) väitöskirja, jonka avulla pystyin tutkijana suhtautumaan kriittisesti omiin ennakko-oletuksiini ja siten välttämään vääriä tulkintoja.

Tutkimuksen käytännön toteutuksen olen kuvannut tarkasti. Tuottamani tarinoiden rekonstruktioiden vaiheet olen kuvannut niin ikään tarkasti, pitäen huolen siitä, että ne vastaavat tutkittavien alkuperäistä visuaalisverbaalista kerrontaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja tulkinnat ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. DeMarie 2001, Sharples ym. 2003), mikä osaltaan vahvistaa tutkimuksen uskottavuutta. Tarinoiden rekonstruktion myötä määritellyt kerronnallisuuden muodot ovat loogisen ajatteluprosessin tuotoksia, mutta niiden tieteelliselle paikkansapitävyydelle ei ole vielä olemassa vertailukohtaa.

Tutkimuksen siirrettävyyden (transferability) (Lincoln & Guba 1985) ja yleistettävyyden mahdollisuuksia olen pyrkinyt varmistamaan tutkimuskysymysten ja analyysimenetelmien valinnan kautta. Tutkimuskysymykset mahdollistivat tutkittavan ilmiön eli valokuvien tarkastelun yleisellä tasolla siten, että saamani tuloksia on mahdollista verrata paitsi aikaisempiin, myös myöhempisiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Pienten lasten ottamien valokuvien luentaa ja analysointia käsitteleviä tutkimuksia ei vielä ole kovinkaan paljon, joten jokainen tutkimus on yksi askel kohti uutta analyysimenetelmää.

Analyysimenetelmien valinnan olen pyrkinyt tekemään siten, että tutkimuksen tuloksia on mahdollista soveltaa myös myöhemmin. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia voidaan soveltaa myöhemmissä tutkimuksissa, joissa selvitetään tarkemmin lasten tekemiä valintoja valokuvauksen kohteiden osalta. Olen tässä tutkimuksessa määritellyt teemoja, jotka ovat linjassa myös aikaisempien tutkimusten kanssa (DeMarie 2001; Sharples ym. 2003). Mahdollisissa jatkotutkimuksissa voidaan perehtyä

tarkemmin havainnoivaan kuvausprosessien tarkasteluun, jonka perusteella voidaan saada lisää tietoa pienten lasten valokuvien tarkoituksenmukaisuudesta. Toisen tutkimuskysymyksen tulosten perusteella erottui erilaisia kerronnallisia piirteitä, joita voidaan verrata esimerkiksi pienten lasten sadutuksen kautta saatuun tietoon kerronnallisuuden kehittymisestä. Tämänkaltaisen vertaileva tutkimus toisi merkittävää lisätietoa siitä, missä määrin lasten ottamat valokuvat todella tukevat pienten lasten kerrontaa, vai ohjaavatko ne kenties kerrontaa pois päin aiheesta?

Tutkimuksen varmuutta ja riippuvuutta (dependability) (Lincoln & Guba 1985) olen lisännyt lukuisilla aineistoesimerkeillä sekä tarkoilla kuvauksilla aineiston käsittelyn ja tarinoiden konstruoinnin osalta. Tutkimuksen luotettavuutta olen arvioinut suhteessa muihin metodologisesti lähellä oleviin tutkimuksiin sekä lukuisiin keskusteluihin tutkimukseni ohjaajien kanssa. Tutkimuksen vahvistettavuutta (confirmability) (Lincoln & Guba 1985) olen pyrkinyt varmistamaan tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimustulokset perustuvat aineistoon ja olen päätenyt niihin huolellisen ja pitkään jatkuneen ajatteluprosessin sekä monivaiheisen analyysin myötä. Koska aikaisempaa tutkimustietoa pienten lasten ottamien valokuvien luennan perusteista on hyvin vähän, olen joutunut paikkaamaan tätä puutetta haastamalla omaa ajattelu- ja päättelyprosessiani. Kokeilin useita erilaisia tapoja analysoida aineistoa ja etsin systemaattisesti parasta mahdollista analysoinnin tapaa, joka toisi lapsen näkökulman esiin sellaisenaan, ilman tutkijan tulkintaa. Valokuvien kerronnallisuuden analysoinnissa pystyin hyödyntämään jossain määrin Riessmanin (2008) kuvaamaa visuaaliskerronnallista analyysia, jota täydensin Setälän (2012) väitöstutkimuksen tuloksia soveltaen. Samalla selvitin itselleni kerronnallisen analyysin ja lasten kanssa tehtävän tutkimuksen periaatteita, joiden avulla pystyin rajaamaan analyysiprosessia tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Olen tuonut useaan kertaan esiin sen, että pienten lasten ottamiin valokuvii keskittyvää tutkimusta on toistaiseksi hyvin vähän tai ei ollenkaan. Olen tehnyt tietoisien valinnan jättää tämän tutkimuksen ulkopuolelle valtaosan olemassa olevista tutkimuksista sillä perusteella, ettei vanhempien lasten tai aikuisten ottamien valokuvien analyysia voi sellaisenaan soveltaa pienten lasten ottamien kuvien analyysiin. Tätä valintaani on syytä tarkastella kriittisesti. Osallistavien tutkimusmenetelmien voidaan katsoa olevan yleistettävissä kaikkiin ihmisryhmiin, joten olisiko kuitenkin syytä hyödyntää aiempaa tutkimusta enemmän? Jotta pienten lasten kanssa tehtävä visuaalinen ja osallistava tutkimus saisi vahvemman menetelmällisen jalansijan, on etsittävä enemmän eroja ja yhtäläisyyksiä eri ikäisten kanssa tehtävään tutkimukseen.

Jatkotutkimukset tukisivat myös lasten osallisuuden toteutumista yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, sillä tarvitsemme lisää tutkittua tietoa osallistavien tutkimusmenetelmien käytöstä pienten lasten kanssa. Osallistavien tutkimusmenetelmien oikeanlaisella käytöllä on suuri merkitys esimerkiksi lapsivaikutusten arvioinnin onnistumiselle. Yhteiskunnallisessa päätöksenteossa pyritään yhä enenevässä määrin osallistamaan myös lapsia päätöksentekoprosesseihin. Lapsivaikutusten arvioinnissa käytetään erilaisten osallistavien työpajojen lisäksi jossain määrin myös visuaalista aineistoa, joka käsittää usein lasten tekemiä piirroksia. Lasten ottamien valokuvien käyttäminen voisi antaa vieläkin paremmat edellytykset lasten kuulluksi tulemiselle. Kuten tässä tutkimuksessa olen osoittanut, vaatii lasten ottamien valokuvien käyttö herkkyyttä ja laaja-alaista ymmärrystä kuulla, mitä lapsi todella valokuvallaan kertoo. Olen laatinut mahdollisia jatkotutkimuksia ja osallistavia projekteja varten kahdeksan kohdan ohjeistuksen osallistavalle valokuvakuulemisen prosessille:

1. Määritellään yhdessä lasten kanssa mitä halutaan tietää
2. Laaditaan yhteinen suunnitelma (sis. säännöt mm. kuvien määrälle)
3. Opastetaan kuvausvälineen teknisessä käytössä ja harjoitellaan kuvien ottamista

4. Annetaan lapselle tilaa valokuvata, ei puututa prosessiin – aikuinen havainnoi ja mahdollisuuksien mukaan videoi
5. Varataan riittävästi aikaa kuvien katsomiselle ja niistä keskustelemiselle, videoitaan keskustelu
6. Litteroidaan kuva + teksti -yhdistelmäksi
7. Tutkitaan litteraatti yhdessä lasten kanssa, etsitään vastauksia haluttuun kysymykseen
8. Kirjoitetaan raportti yhdessä

Lasten kanssa tehtävä tutkimus vaatii tutkijalta ennen muuta uskallusta päästää irti omasta valta-asemastaan. Tutkijan on perehdyttävä huolellisesti lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaan sekä selvitettävä itselleen, mitä kanssatutkijuus todella tarkoittaa. Toivon, että osallistavia tutkimusmenetelmiä käyttäviä tutkimusprojekteja aletaan tehdä enemmän myös aivan pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten kanssa, sillä se on paras, ellei ainoa tapa tuoda heidän äänensä kuuluviin. Vain kuulemalla lasta, voi hänen etunsa ja oikeutensa toteutua aidosti.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere. Vastapaino, 9–30.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Barker, J. & Weller, S. 2003. “Is it fun?” Developing child centered research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1), 33–58.
- Britsch, S. 2017. Exploring science visually: Science and photography with pre-kindergarten children. *Journal of Early Childhood Literacy* 19(1), 55–81.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: Perspectives and practices* (2. painos). New York: Routledge. 1–9.
- Clark, A. & Moss, P. 2011. *Listening to young children. The Mosaic approach*. London: NCB.
- DeMarie, D. 2001. A Trip to the xoo: Children’s words and photographs. *Early Childhood Research and Practice* 3(1), 1–21.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: Methodological and ethical challenges. *Early Child Development and Care* 174 (6), 523–541.
- Gallacher, L-A. & Gallagher M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood* 15 (4) 499–516.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 170–187.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia*

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 188–208.

Jyväskylän yliopisto. Tietosuojaohjeet opiskelijoille. Haettu 31.10.2020:

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>

Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.

Kiili, J. & Moilanen, J. 2019. Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 35–57.

Lapsivaikutusten arviointi. 2018. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. Haettu 27.10.2020

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136377/PP_LAVA_pros_prosessiku_vihrlape_ilme.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. 2020. Lapsen etua etsimässä.

Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:2. Haettu 31.10.2020

https://lapsiasia.fi/documents/25250457/32008468/LAPS_vuosikirja-2020_FI_.pdf/484d04f9-2152-532e-d0a8-4f6c7e41073c/LAPS_vuosikirja-2020_FI_.pdf?t=1597750514009

- Lehtinen, A-R. 2009a. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 138 -155.
- Lehtinen, A-R. 2009b. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Mayall, B. 2008. Conversations with children. Working with generational issues. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). New York: Routledge. 109-124.
- Mustola, M., Kärjä, A.-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Mustola, A.-V. Kärjä, M.-L. Böök & J. Mykkänen (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuoruudentutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 12. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 11-20.
- Mykkänen, J. & Böök, M-L. 2013. Photographing as a research method – Finnish children's views of everyday life. Teoksessa E. Oinonen & K. Repo (toim.) *Women, Men and Children in families: Private Troubles and Public Issues*. Tampere: Tampere University Press, 179-196.
- O'Kane, C. 2008. The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions which affect them. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). New York: Routledge. 125-155.
- Olli, J. 2019. Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videotutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 105-121.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Phoenix, A. 2013. Analyzing narrative contexts. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (2. painos). Los Angeles: SAGE, 72– 87.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2019. Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 7–31.
- Setälä, P. 2012. *Lapsi kuvan takana: Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki: Musta Taide.
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G.V. & Rudman, P.D. 2003. Children as photographers: An analysis of children's photographic behavior and intentions at three age levels. *Visual Communication* 2(3), 303–330.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18(2), 106–118.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), 459-475.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2020. *Lapsistrategia*. Haettu 30.10.2020 <https://stm.fi/lapsistrategia>
- Sutterlüty, F. & Tisdall, E. K. M. 2019. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global studies of childhood* 9(3), 183–187.
- Tietosuoja laki. 5.12.2018/1050. Haettu 31.10.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050#L5>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–53.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen, (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 29–44.
- United Nations. 1989. Convention on the Rights of the Child. Haettu 27.10.2020 <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Vaikutusten ennakoarviointi. Jyväskylä. Haettu 31.10.2020. <https://www.jyvaskyla.fi/osallistu/osallisuus-paatoksenteossa/vaikutusten-ennakoarviointi>
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Haettu 30.10.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

LIITTEET

Liite 1

Kirje vanhemmille

Hei!

Teen varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkimusta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tutkimukseni ohjaaja on professori Leena Alanen Jyväskylän yliopistosta.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lapselle tärkeitä asioita sekä lasten kokemuksia osallisuudestaan arjessa. Tutkimusta varten etsin erityisesti 3–4-vuotiaita mukaan tutkimukseen.

Tutkimusaineiston kerään siten, että lapsi saa noin vuorokauden ajaksi käyttöönsä digikameran, jolla hän saa vapaasti kuvata arkeaan. Tämän jälkeen käymme lapsen kanssa tutkimuskeskustelun, mieluiten lapsen kotona, jossa katsomme lapsen ottamat kuvat ja keskustelemme niistä. Lapsi voi myös halutessaan esitellä itselleen merkityksellisiä tai tärkeitä paikkoja ja kertoa niistä. Aikaa keskusteluun menee noin 1,5-2 tuntia. Tutkimuskeskustelu videoidaan. Tutkimuskeskustelun päätteeksi lapsi saa ottamansa kuvat CD-levykkeellä itselleen.

Käsittelen aineiston ehdottoman luottamuksellisesti eivätkä lapsen tai perheen tiedot tule käymään tutkimuksesta ilmi. En myöskään julkaise kuvia ilman asianomistajan erillistä lupaa. Pyrin keräämään aineiston syyskuun loppuun mennessä.

Mikäli kiinnostuit, otathan yhteyttä! Ja jos tiedät jonkun, joka voisi olla kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, viethän viestiä eteenpäin!

Annan mielelläni myös lisätietoja joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Kesäisin terveisin,

Leena Lyytinen