



TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

”TAHTOISIN KUVATA VIELÄ MILJOONA JUTTUA!”

Valokuva vuorovaikutuksen tukijana päiväkodissa
pienryhmätoiminnassa

Vilma Koskipää

Taru Pekki

Opinnäytetyö
Lokakuu 2016
Sosiaalialan koulutusohjelma



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

KOSKIPÄÄ, VILMA & PEKKI, TARU

”Tahtoisin kuvata vielä miljoona juttua!”

Valokuva vuorovaikutuksen tukijana päiväkodissa pienryhmätoiminnassa

Opinnäytetyö 65 sivua, joista liitteitä 2 sivua

Lokakuu 2016

Opinnäytetyön aiheena oli valokuva työmenetelmänä päiväkodin pienryhmätoiminnassa vuorovaikutuksen tukijana. Tarkoituksena oli pitää toiminnallista ryhmää päiväkodissa noin seitsemän viikon ajan ja havainnoida valokuvan ja valokuvauksen mahdollisuutta toimia lasten välisen vuorovaikutuksen tukijana pienryhmätoiminnassa. Tavoitteena oli vuorovaikutuksen tukemisen lisäksi madaltaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden kynnystä ottaa valokuvaus työmenetelmänä käyttöön osaksi päiväkodin arkea. Toiminnallisella tutkimuksella yritettiin tehdä näkyväksi valokuvauksen moninaisuutta sekä saada esille lapsen sisäistä maailmaa. Tutkimusote oli laadullinen ja tietoa kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla sekä systemaattisella ja vapaalla havainnoinnilla. Tutkimusryhmänä toimi eräästä pirkanmaalaisesta päiväkodista kuusi 5–6-vuotiasta lasta.

Tutkimuksen tulosten perusteella valokuvaa voi käyttää päiväkodissa moninaisesti: se sopii niin yksilö-, pari- kuin ryhmätyöskentelyyn. Valokuvan avulla voidaan esimerkiksi parhaimmillaan tukea lapsen itsetuntoa ja kannustaa positiiviseen vuorovaikutukseen. Valokuvan erilaisia variaatioita ovat muun muassa animaatiot, kuvausretket, parikuvaus, omakuva ja albumikuvat. Valokuva toimii vuorovaikutuksen tukemisessa välineenä, jonka avulla lapsi voi kohdata ja tulla kohdatuksi sekä nähdyksi omana itsenään. Valokuva kannustaa myös positiivisen kommentoinnin avulla myönteiseen vuorovaikutukseen ja antaa mahdollisuuden ilmaista omaa sisäistä maailmaa ja tunteita.

Tutkimuksen aikana tehtyjen havaintojen perusteella lapsiryhmän vuorovaikutuksessa tapahtui valokuvakerhon aikana selkeää positiivista kehitystä. Valokuva on työmenetelmänä toimiva ja siirrettävissä kaikenlaiseen asiakastyöhön, joskaan opinnäytetyön tulokset eivät välttämättä ole reliaabeleja tutkimuksen pienen otannan takia. Tulosten luotettavuutta lisäisi suurempi tutkittavien otanta ja lasten mahdollisuus laajempaan työskentelyyn valokuvan parissa niin ajallisesti kuin resurssienkin puolesta. Opinnäytetyön tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, mutta tekijät tiedostivat lasten rajallisen mahdollisuuden ymmärtää roolinsa tutkimukseen osallistujina.

Asiasanat: valokuva, vuorovaikutus, pienryhmätoiminta

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

KOSKIPÄÄ, VILMA & PEKKI, TARU:

”I wish I could photograph a million things more!”

A Photograph as a Supporter of Interaction in a Small Group Activity in a Kindergarten

Bachelor's thesis 65 pages, appendices 2 pages
October 2016

The theme of this thesis was a photograph as a working method supporting children's interaction as a part of small group activity in a kindergarten. The purpose was to hold down a functional photograph club in a kindergarten for six weeks and observe the possibilities of a photograph and photography to work as a supporter of the interaction between children in a small group activity. The aim was in addition to support the interaction to make it easier for the early childhood educators' to use it as a working method in kindergarten's daily routine. The diversity of a photograph and highlighting children's inner world was tried to visualize by this functional study. The study was qualitative in nature and the data were collected through a combination of semi-structured theme interviews and systematic free observation. The research group was gathered from a kindergarten in Pirkanmaa and it included six 5-6 years old children.

This study shows that a photograph can be used variously in a kindergarten: it works for example in individual, pair and group works. At its best a photograph can support a child's self-esteem and encourage to positive interaction. Different variations of a photograph among other things are animations, photograph expeditions, pair shooting, self-portrait and album photos. In supporting interaction, a photograph works as a medium that gives a child a possibility to meet and to be met as a whole. With positive feedback a photograph encourages to positive interaction and gives a possibility to express one's inner world and sentiments.

Based on the observations made in this study there was a clear development in children's interaction during the photograph club. As a working method a photograph is an effective and assignable for all kind of client work although the results of this thesis are not necessarily reliable because of the low number of participants. The results of the study would be more reliable with a higher number of participants. It would also require a larger scale of possibilities both in time and in resources for children to work with a photograph. This thesis based on voluntariness but the researchers were conscious of children's limited ability to understand their role as participants in the research.

Key words: photograph, interaction, small group activity

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TEORIA	7
	2.1 Valokuva työmenetelmänä.....	7
	2.2 Voimauttava valokuva	8
	2.3 Lapsi kuvaajana	11
	2.4 Vuorovaikutus.....	12
	2.5 Pienryhmätoiminta.....	18
3	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN	20
	3.1 Toimintasuunnitelma ja taustaa	20
	3.2 Tutkimustehtävä ja – kysymykset.....	22
	3.3 Tutkimusmenetelmät	23
	3.4 Tutkijan rooli	25
4	VALOKUVAKERHO.....	27
	4.1 Valokuvakerhon valmistelu	27
	4.2 Kerhokerrat	28
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	35
	5.1 Haastattelu	35
	5.2 Havainnointi.....	36
	5.3 Johtopäätökset kerhokerroittain	38
	5.4 Yhteenvedo	50
6	POHDINTA.....	55
	6.1 Luotettavuus ja eettisyys.....	55
	6.2 Itsearviointi	58
	6.3 Kehittämisehdotukset.....	60
	LÄHTEET.....	62
	LIITTEET	64
	Liite 1. Saatekirje	64
	Liite 2. Kyselylomake vanhemmille	65

1 JOHDANTO

Ollessamme varhaiskasvatuksen ja päivähoiton harjoittelussa keväällä 2015, teimme usean opiskelijakollegamme kanssa saman havainnon valokuvan mahdollisuuksien vähenemisestä hyödyntämisestä varhaiskasvatuksen piirissä. Oli hämmästyttävä huomata, kuinka vähän lapset saivat yhä kuvata suhteessa esimerkiksi maailman digitalisoitumiseen ja mediakasvatuksen kasvuun viime vuosikymmenenä. Tämän lisäksi erilaiset teknologiset muutokset ja muuttuva kasvuympäristö luovat myös lapsille uusia mahdollisuuksia valokuvaamiseen ja sen esille saamiseen (Setälä 2012, 18).

Näiden havaintojen innoittamana lähdimme suunnittelemaan opinnäytetyötä, joka keskittyy valokuvan käyttöön työmenetelmänä päiväkodissa. Opinnäytetöitä valokuvauksesta löytyi jo jonkin verran, mutta suurin osa niistä oli lastensuojelun puolelta, ja lähes kaikki painottuivat lapsen tai nuoren itsetunnon tukemiseen. Tästä syystä jätimme tietoisesti tämän näkökulman vähemmälle huomiolle opinnäytetyössämme ja keskityimme sen sijaan tutkimaan valokuvaa nimenomaan työmenetelmänä ja vuorovaikutuksen tukijana pienryhmätoiminnassa. Vaikka opinnäytetyössämme valokuva toimiikin välineenä vuorovaikutuksen tukemiselle, tiedostamme valokuvan lukuisat mahdollisuudet toimia myös yksinomaan toiminnan päämääränä.

Opinnäytetyömme toteutettiin toiminnallisena tutkimuksena ja sen tutkimusote oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Opinnäytetyömme ydin oli havainnoida valokuvan käyttöä työmenetelmänä ja vuorovaikutuksen tukijana päiväkodissa. Pyrimme ymmärtämään opinnäytetyössämme valokuvan ja vuorovaikutuksen välistä jännitettä kokonaisvaltaisena ilmiönä. Mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan saavuttamiseksi päädyimme käyttämään tässä empiirisessä tutkimuksessamme tiedonkeruumenetelminä havainnoinnin ja haastattelun yhdistelmää. Tutkimuksessamme halusimme korostaa lasta tekijänä ja toimijana, sekä vastausten antajana. Toivomme tutkimuksemme antaneen lapsille mahdollisuuden nostaa esiin heidän maailmaansa ja ääntänsä valokuvan sekä vuorovaikutuksen voimin.

Tutkimustehtävänäimme pohdimme, miten valokuva työmenetelmänä toimii pienryhmässä päiväkodissa ja erityisesti meidän kohderyhmässämme, sekä miten sitä voitaisiin kehittää vielä enemmän vuorovaikutusta tukevaksi. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli

pitää 7 viikkoa valokuvakerhoa valitsemalemme kohderyhmälle eräässä Pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Tavoitteenamme oli opinnäytetyöhömmö osallistuneen pienryhmän vuorovaikutuksen tukeminen ja sen muutosten havainnointi. Tämän lisäksi tavoitteenamme oli madaltaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kynnystä ottaa valokuva työmenetelmä käyttöön osaksi lasten arkea.

2 TEORIA

2.1 Valokuva työmenetelmänä

Nykyaikana valokuvaaminen ja kuvatuksi tuleminen ovat useimmille ihmisille arkipäivää. Useimmista puhelimista löytyy kamera ja digikamera kulkee monilla mukana esimerkiksi lomareissuilla tai tapahtumissa. Valokuvista voi saada syvällisiä elämyksiä ja niihin saattaa liittyä henkilökohtaisuutta ja tarinallisuutta. Vaikka valokuva onkin vahva ilmaisun väline, sitä on kuitenkin käytetty melko vähän aikaa terapeuttisessa työssä. Vaikka jo 1850-luvulla saatiin positiivisia tuloksia valokuvauksesta psykiatrisen hoidon tukijana, valokuvaterapian kehitys alkoi vasta 1970-luvun lopulla. Suomessa valokuvausta alettiin käyttää terapeuttisessa mielessä vasta 1990-luvulla. (Halkola, Mannermaa, Koffert & Koulu 2009, 9.)

Valokuvaus on kulttuurin ja taiteen muodoista yksi antoisimmista toiminnallisista menetelmistä. Kulttuuri ja taide tarjoavat muun muassa elämyksiä ja merkityksiä, ne virittävät aisteja ja tuottavat nautintoa, vaikuttavat parempaan työkykyyn, edistävät yhteisöllisyyden muodostumista ja vaikuttavat ympäristön viihtyisyyteen. Valokuvan avulla voidaan tuoda näkyviin asioita, joita ei välttämättä saavuteta sanallisesti. Valokuvat ja kuvaaminen auttavat palaamaan menneisyyteen ja toimivat myös siltana nykyhetkeen ja tulevaan. Valokuvan avulla voi herättää tunteita, harjoitella verbaalista ja nonverbaalista viestintää, opetella roolityöskentelyä, vuorovaikutusta ja itsetuntemusta. (Aalto, Araneva & Kohtamäki 2014, 120–121.)

Valokuvan arkisen luonteen vuoksi sitä voidaan käyttää hyvin moninaisesti ja se sopii työmenetelmäksi kaikenlaisten asiakasryhmien kanssa. Valokuva ja valokuvaaminen ovat ainutlaatuisia välineitä ihmisen identiteetin, elämänhistorian ja kasvun tukemisessa. (Halkola ym. 2009, 9.) Valokuvauksen erilaisia muotoja ovat muun muassa itse otetut kuvat, itsestä otetut kuvat, perhekuvat ja erilaiset kuvaprojektiot, esimerkiksi animaatioiden tekeminen (Halkola 2009, 18).

Valokuva tekee todellisuudesta tunnetasolla uskottavan todisteen ja sen esittämiin asioihin on helppo uskoa. Valokuvassa on toden ja valheen jännite, jota voidaan hyödyntää

tehdessä abstrakteja tai näkymättömiä asioita katsojalle konkreettiseksi ja todeksi. (Aalto ym. 2014, 121.)

Kuvaustilanne ja itse valokuva herättävät ihmisessä kehollisia reaktioita ja kuvat vaikuttavat kaikkiin aisteihin, tunteisiin ja muistoihin. Kuvan katselutilanteessa keho palautuu kuvanottohetkeen ja sen tunnelma ja yksityiskohdat palautuvat mieleen. Kuvasta voi löytää merkityksiä, jotka auttavat ymmärtämään linkkien kautta omaa elämää. Mielihyvää tuottavilla omakuvilla voidaan korjata mielikuvaa itsestä ja sillä voidaan välittää hyväksyntää silloinkin, kun luotto toisen ihmisen sanoihin on vähäistä. (Aalto ym. 2014, 122.) Valokuvaaminen voi myös prosessina auttaa osallisia ymmärtämään itseään ja laajemmin omaa suhdettaan häntä ympäröivään maailmaan (Ulkuniemi 2006, 35).

Valokuva on hyvä työkalu myös hienomotoristen taitojen ja käsi-silmä yhteistyön kehittämiseen. Kuvaustilanne tarjoaa keinon rauhoittua ja keskittyä tilanteeseen. Kuvaaminen myös kannustaa luovuuteen ja antaa mahdollisuuden sanattomalle itseilmaisulle. Valokuva voi kertoa useita erilaisia tarinoita, mutta jokainen niistä on katsojalleen tosi. Jokainen näkee ja kokee kuvat omalla tavallaan ja antaa niille omaan elämään liittyviä merkityksiä. Merkitysten antaminen kuville on samalla niiden sisältöjen jakamista ja tulkitsemista muiden kanssa. (Aalto ym. 2014, 122.)

2.2 Voimauttava valokuva

Voimauttava valokuva on Miina Savolaisen kehittämä sosiaalipedagoginen menetelmä, jota on sovellettu 2000-luvun aikana kasvatukseen, hoito- ja terapiatyön aloilla. Voimauttavan valokuvauksen neljä peruselementtiä ovat valokuvaustilanteen vuorovaikutus, omakuvaprosessi, elämäntarinallinen albumikuvamateriaali ja arkielämän teemojen tavoitteellinen kuvaaminen. Yksilöllisen identiteettityön lisäksi menetelmää käytetään perheiden ja työyhteisöjen vuorovaikutussuhteiden vahvistamiseen sekä toimintatapojen reflektointiin ja kehittämiseen. Valokuvaaminen ja kuvat toimivat välineinä tutkia elämäntarinaa, perhesuhteita ja omia erilaisia puolia ja rooleja. Kuvien käyttö auttaa selkeyttämään omia hajanaisia tuntemuksia ja auttaa löytämään piiloon jääneitä voimavaroja. (Savolainen 2008, 196–197.)

Voimautuminen on ihmisen oma, sisäinen voimaantumisen tunne, joten toista ei siis voi voimauttaa. Valokuvaamisessa puretaan perinteinen kuvaajan valta ja kuvaustilanteesta tehdään tasavertainen. Kuvaaja ja kuvattava toimivat kuvaustilanteessa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisellä itselleen on täysi valta määrittellä, miten hän haluaa olla kuvattavana ja millaisilla kuvilla hän haluaa määrittellä itseään ja elämäänsä. Vuorovaikutuksellinen kuvaustilanne vahvistaa osallistujien kokemusta nähdäksi tulemisesta moninaisena itsenään. (Savolainen 2008, 197.)

Kuvaustilanne saattaa olla kuvattavalle pelottava tai ahdistava. Kuvattavana on jäätävä toiseen katseen alaiseksi. Kuvaustilanteessa kuvattava ei voi nähdä itseään tai hallita sitä, millaisena kuvaaja hänet näkee tilanteessa. Niinpä onkin erityisen tärkeää antaa kuvattavan hallita kuvaustilannetta ja sitä, miten hänet kuvataan. Näin kuvattavan on helpompi tuntea olonsa turvalliseksi. Miina Savolainen kertoo pyrkivänsä kuvaajana siihen, että toimii kuvattavalle eräänlaisena peilinä, joka kuvastaa katseilla, sanoilla ja läsnäoloilla kuvattavalle, että filmille on nyt piirtymässä jotain upeaa ja ainutlaatuista. (Savolainen 2008, 148–149.)

Omakuvalla tavoitetaan paljon enemmän kuin vain ulkoinen olemus ja omakuvaan voi liittyä pelko itsensä näkemisestä. Aluksi oma kuva voi järkyttää; se on raadollinen ja paljastava ja se pakottaa näkemään kaiken sen armottomuuden, jolla itse suhtautuu. Omakuviin totumisessa auttaa toisto, sillä oman itsen erilaisten puolien katsomiseen pitää tottua. Alkuun riittää, että kuvista löytää edes yhden miellyttävän omakuvan. Kuvat, joista on helppo katsoa itseään hyväksyvästi, auttavat kestäämään myös niiden kuvien merkityksiä, joita voi olla vaikea katsoa. Oman itsensä näkemistä kuvissa voi helpottaa kuvien ottamistilanteeseen liittyvät hyvät muistot. (Savolainen 2008, 153.)

Vastasyntyneellä lapsella ei ole valmista käsitystä siitä, millainen hän on ja kokemus itsestä rakentuu muiden katseiden, kosketusten ja läsnäolon kautta. Kun lapsi tulee nähdäksi ja kohdatuksi, lapsi kokee itsensä arvokkaaksi kaikkine tunteineen ja tarpeineen. Pienelle lapselle on välttämättömän tärkeää olla katseella yhteydessä hoitajiinsa, ja katsekontaktin ja hoitajan jatkuva läsnäolon puuttuminen on vauvalle tuhoisaa. Nämä kokemukset saavat lapsen veltoksi ja apeaksi ja vähitellen lapsi lopettaa etsimästä yhteyttä toisiin ihmisiin. Varsinkin leikki-ikäiset lapset hakevat huomiota estottomasti ja vaativasti, muun muassa huudahtelemalla kesken leikkien ”katso minua äiti!”. Lapsen täytyy

päästä kesken leikkien tankkaamaan turvallisuutta vanhemmalta ja tarkistamaan kosketuksin ja katsein, ettei rakkauden tunneside ole kadonnut. (Savolainen 2008, 165.)

Katsominen ja nähdynsi tuleminen ovat siis erittäin merkityksellisiä yhteyden ja ulkopuolisuuden kokemusten kannalta. Pelkällä katseella voi osoittaa toiselle hänen korvaamattomuutensa ja rakkauden, mutta katseella voi myös mitätöidä ja halveksia. Jokainen ihminen kantaa itsessään muistijälkeä siitä, miten hän on tullut nähdynsi. Vähättelevät katset tai kontaktien puute viestittävät vähitellen ihmiselle, ettei hänen olemassaolonsa ole merkityksellistä ja maailma nähdään lohduttomana. (Savolainen 2008, 165–166.)

Miina Savolainen jakaa voimauttavan valokuvaproessin neljäksi ”korjaavaksi peiliksi”. Ensimmäinen korjaava peili on kuvaajan rohkaiseva ja hyväksyvä katse, joka auttaa rakentamaan kuvattavan luottamusta toisen ihmisen katseeseen ja siihen, että toinen ihminen on hänen puolellaan. Toinen korjaava peili on kannatteleva palaute, jota kuvattava saa lähimmäisiltään hänen kuvistaan. (Savolainen 2008, 169.) Juuri tästä syystä mekin halusimme kutsua valokuvakerhon loppunäyttelyyn lasten vanhempia, hoitajia ja päiväkodin muita lapsia. Läheisten ihmisten reaktiot ja kommentit omista kuvista peilaavat kuvattavalle, että hän on erityinen ja tärkeä läheisilleen (Savolainen 2008, 169).

Kolmas korjaava peili on julkinen hyväksyntä. Sen lisäksi, että kuvattavalle läheiset ihmiset antavat positiivista palautetta kuvista, on tärkeää saada palautetta myös entuudestaan tuntemattomilta ihmisiltä. (Savolainen 2008, 172.) Tämän julkisen hyväksynnän saavuttamiseksi me kerho-ohjaajat annoimme runsaasti kannattelevaa ja rohkaisevaa palautetta kuvattaville.

Viimeinen ja tärkein korjaava peili on kuvattavan oma hyväksyvä katse. Valokuvaproessi saa kuvattavan katsomaan itseään uusin silmin ja tästä syntyvä omakuvan hyväksyminen on suora metafora itsensä hyväksymiseen. Erilaiset omakuvat auttavat hyväksymään oman itsen moniulotteisuutta ja erilaisia persoonanpiirteitä. (Savolainen 2008, 178.)

Savolainen kertoo, kuinka jokaisen lapsen on saatava kokea olevansa maailman ihanin lapsi juuri omana itsenään. Tämä kokemus auttaa vähitellen kasvattamaan aikuisen, terveen itsetuntemuksen, joka auttaa hyväksymään oman rajallisuutensa ja säilyttämään silti halun kasvaa ja kehittyä parempaan. Lapsena saadut nähdynsi tulemisen kokemukset aut-

tavat luottamaan omiin mahdollisuuksiin vastoinikäymisistäänkin huolimatta. Valokuva onkin siitä poikkeuksellinen väline, että sillä on kyky korjata nähdyksi tulemisen vajetta. (Savolainen 2008, 178–179.)

2.3 Lapsi kuvaajana

Vaikka opinnäytetyömme tavoitteena ei olekaan tutkia lasta kuvaajana tai pyrkiä tulkitsemaan sen tarkemmin lasten ottamia kuvia tai niiden merkityksiä, haluamme tuoda yhtenä teorian osa-alueena ilmi lapsen kuvaajana. Lapset ovat jääneet valokuvauksessa ryhmänä vähäiselle huomiolle ja siksi heidän esille nosto myös kuvaajina ja taiteen tekijöinä on tärkeä. Päivi Setälä (2012) pyrkii lasten valokuvailmaisua käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessaan Lapsi kuvan takana lisäämään ymmärrystä lasten valokuvailmaisusta medioituvassa ja digitalisoituvassa kasvuympäristössä. Tässä muuttuvassa maailmassa mahdollistuu lapsille myös eri tavalla tila ja välineet tuoda omaa kuvallista ilmaisuaan esille. Lasten ottamat valokuvat voivat toimia nykyteknologian välinein heidän ilmaisun ja kommunikaation muotona. (Setälä 2012, 18.)

Setälä (2012) kertoo väitöskirjatutkimuksensa johdannossa hämmennyksestään ajattelun lapsen ottamien kuvien tuottamaa ristiriitaista asemaa niin yleisessä keskustelussa kuin yleisissä tutkimuksissakin. Lasta pidetään näissä usein joko luonnostaan lahjakkaana valokuvaajana tai sitten taitamattomana kuvaajana. Luonnostaan lahjakas lapsi ottaa aikuisen mieleen hämmästyttäviä ja taiteellisiakin sommitelmia, kun taas taitamaton kuvaaja on aikuisen näkökulmasta turha kuvaaja tai niin kutsuttu ”filmin tuhlaaja”. Yleensä lasten kuvat nähdäänkin merkityksettöminä tai omituisina. (Setälä 2012, 16–17.)

Setälä toteaa, että lapsi tekee selkeitä valintoja kuvatessaan. Usein ajatellaan, että lapset eivät suunnittele valokuviaan, mikä tekee niistä sattumia, eivätkä heidän ottamat kuvat siis näin ollen edusta mitään. Muun muassa tästä syystä ne saatetaan tulkita aikuisen mielessä epäonnistumisiksi. (Setälä 2012, 24.) Tässä kohtaa haluamme tarkentaa, että opinnäytetyössämme me kutsumme esimerkiksi johtopäätöksissä jossain kohtaa kuvaamista ”satunnaiseksi räpsimiseksi”. Tällä emme tarkoita sitä, että lapset kuvaisivat suunnittelematta ja sattumalta kuvansa. Yritämme tällä termillä kuvailla tietynlaista kuvaustilannetta ja siihen laitettua keskittymistä, intensiteettiä ja ajatusta, tai oikeastaan niiden puutetta.

Tarkoituksenamme ei ole siis ottaa kantaa lopputulosten eli valokuvien laatuun tai arvottaa erinäköisiä kuvia toisistaan.

Vaikka valokuvaaminen on digiajan myötä helpottunut, niin lasten valokuvailmaisuus ei ole vielä päässyt osaksi visuaalista kulttuuriamme. Tietyt odotukset liittyen erilaisiin valokuvagenreihin luovat painetta myös lasten valokuvien laadulle. Lasten ottamat kuvat voivat kuitenkin toimia myös näiden perinteisten tulkintahorisonttien haastajina. Setälä kertoo, että voidaksemme ylittää totutut kuvalukutapamme, on pyrittävä ymmärtämään lasten ottamien kuvien ilmaisupiirteitä. (Setälä 2012, 23.)

Lapsen toimiminen kuvaajana sisältää myös mahdollisuuden nostaa esille kuvien kautta tuotettu lapsen visuaalinen ääni. Setälä kertoo väitöstutkimuksessaan, että myös lapsen ottama kuva voi toimia hänen äänenantajanaan. (2012, 31.) Tutkijoina tiedostamme rajalliset mahdollisuutemme ymmärtää tai nostaa esille lapsen ääntä, sillä osa tulkinnoista jää väistämättäkin aikuisen ymmärryksen ulottumattomiin. Myös Setälä (2012, 31) tuo esille aikuisten rajallisuuden toimia tulkitsijoina lapsen omassa maailmassa, jonka asiantuntija on vain ja ainoastaan lapsi itse. Setälän lisäksi viimeaikaisissa lapsitutkimuksissa on korostettu lapsen osallisuutta omaa elämää koskevissa tapahtumissa ja päätöksissä, sekä arvostettu oman elämänsä ja arkensa tekijänä (Karimäki 2008, 1).

2.4 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus sanana kuvaa ilmiötä jo itsesään melko hyvin: vaikutetaan vuorotellen. Yksipuolinen vaikuttaminen ei ole vuorovaikutusta, vaan ilmiöön sisältyy se, että molemmat tai kaikki osapuolet osallistuvat jollain tasolla vaikuttamiseen. (Raina & Haapaniemi 2007, 37). Vuorovaikutus on siis kahden tai useamman ihmisen välistä kanssakäymistä, joka voi olla sanallista tai sanatonta. Ihmiset voivat hyödyntää vuorovaikutuksessa omaa fysiikkaansa, esimerkiksi puhetta, ilmeitä ja eleitä. Lisäksi vuorovaikutuksessa voi myös hyödyntää senhetkistä ympäristöään, kuten paikkaa, esinettä tai liikettä. Vaikka usein vuorovaikutuksen ajatellaan olevan pääasiassa kielen välityksellä tapahtuvaa kommunikointia, suurin osa viestinnästä on silti nonverbaalia eli niin sanottua ”kehon kieltä”. Nykyään teknologian lisääntyessä myös esimerkiksi tietokoneiden ja matkapuhelimien välityksellä tapahtuva vuorovaikutus on jatkuvassa kasvussa. (Haddington & Kääntä 2011, 11–12.)

Vuorovaikutus tapahtuu kaikkien paikallaolijoiden muodostamassa yhteisössä ja se voi perustua erilaisille lähtökohdille. Lasta koskevissa instituutioissa vuorovaikutusta tapahtuu lasten ja aikuisten välillä, lasten kesken ja aikuisten kesken. Jokainen tilanne muodostuu ainutkertaiseksi ja monimuotoiseksi, sillä ihmisten välinen kohtaaminen rakentuu inhimillisen toiminnan ytimessä olevalle vuorovaikutukselle. (Karlsson 2001, 57–58.)

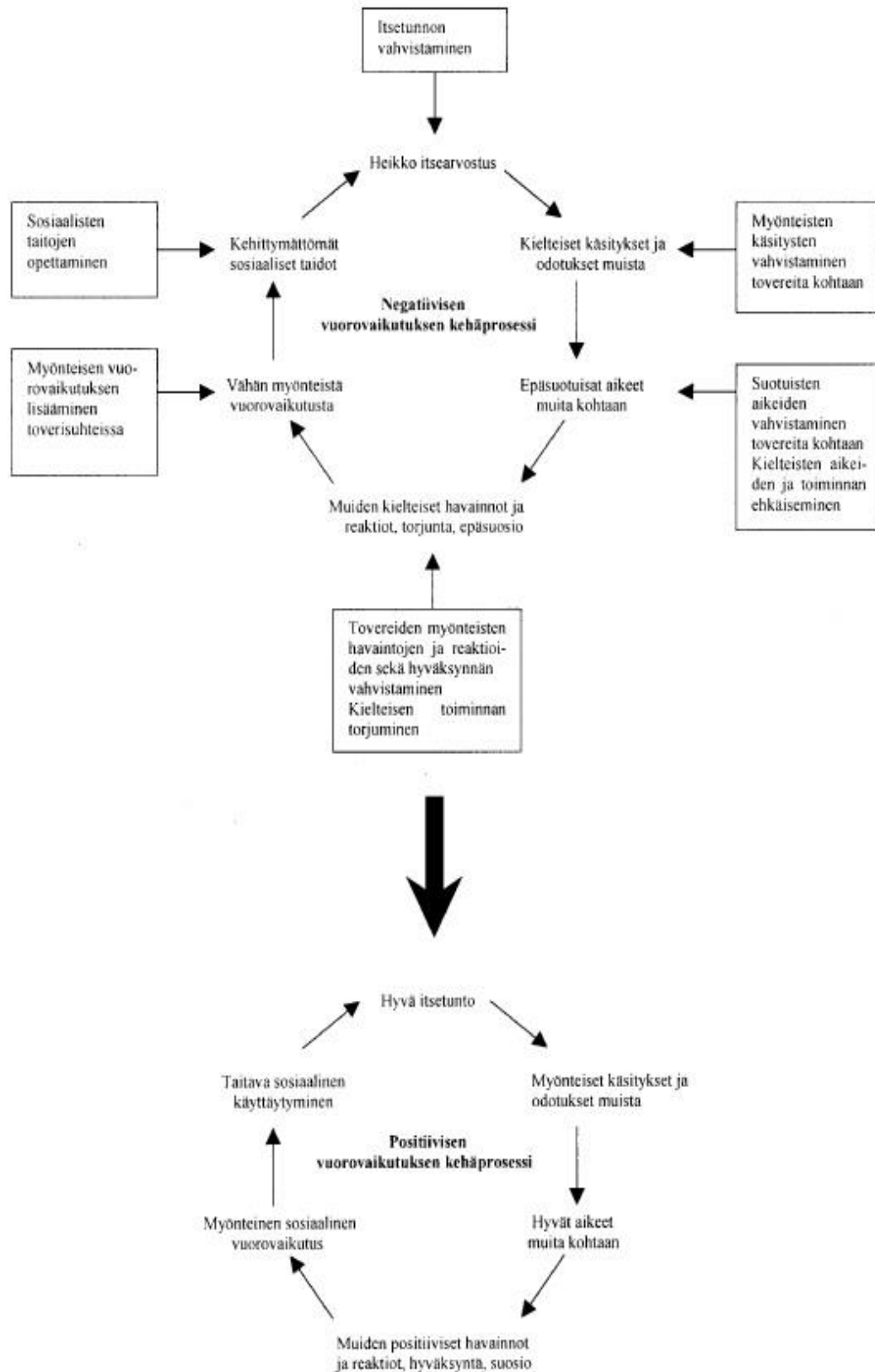
Kehityspsykologian mukaan lapsen oppiminen alkaa vuorovaikutuksesta ja kiintymyksestä (Kronqvist 2011, 26–27). Pienet lapset ovat innokkaita tutkimaan, kysymään ja ihmettelemään. Lapsi oppii tutkimalla ympäristöään ja luomalla selityksiä eri asioille. Aikuisen rooli tutkivan lapsen opettajana on erittäin tärkeä. Lapsen ja aikuisen välinen toimiva vuorovaikutus mahdollistaa sen, että lapsi voi kysyä aikuiselta mieltä askarruttavia asioita. Lapsella tulisi olla tunne siitä, että kysyminen, selittäminen ja tutkiminen ovat hyväksyttävää ja tärkeää. Usein lapsen kysymykset saavat myös aikuisen kyseenalaistamaan tai hankkimaan lisää tietoa aiheesta. Parhaimmillaan oppiminen onkin aikuisen ja lapsen yhteisöllinen tutkimusprosessi. (Lipponen 2011, 33–37.)

Myös lapsen itsetunto rakentuu vuorovaikutussuhteissa. Aluksi itsetunto alkaa rakentua vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Myöhemmin vuorovaikutus laajenee lasta hoitaviin muihin aikuisiin ja lopulta kuvioihin tulevat myös ystävyysuhteet. Jotta kasvatus on itsetuntoa vahvistavaa, sen tulisi olla myönteistä ja lasta tulisi huomioida henkilökohtaisesti. Vuorovaikutuksen kautta lapselle syntyy perusturvallisuuden tunne, joka on tärkein edellytys itsetunnon kehitykselle. (Koivisto 2011, 44–47.)

Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa keskeisesti myös se, millaisia yksilön asenteet ja odotukset ovat suhteessa muihin ja itsen. Lapsella syntyy itsensä ja sosiaalisen ympäristönsä välille vastavuoroinen ja dynaaminen vuorovaikutussuhde. Toisin sanoen tämä tarkoittaa sitä, että lapsi toimii tietyllä tavalla, johon ympäristö reagoi omalla tavallaan ja tähän taas lapsi reagoi omalla tavallaan. Vähitellen nämä käyttäytymis- ja reagoititavat alkavat vakiintua. (Koivunen & Lehtinen, 2015.)

Usein vertaisryhmässä syrjäytymisriski on suurin niillä lapsilla, joilla on sisään- tai ulospäin suuntautuvia psykososiaalisia vaikeuksia. Lasten sosiaalisessa maailmassa lapsen minäkäsityksellä ja sosiaalisilla taidoilla on keskeinen merkitys. Lapsen heikosta itsearvostuksesta syntyy negatiivisen vuorovaikutuksen kehä: lapsella on kielteisiä ajatuksia

itseä ja muita lapsia kohtaan, joka johtaa siihen, että muut lapset alkavat vältellä kyseistä lasta. Tämä torjunta puolestaan lisää lapsen kielteistä vuorovaikutusta (kuvio 1). (Koi-vunen & Lehtinen, 2015.) Jotta negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi saataisiin katkeamaan, täytyy positiivisia vuorovaikutuksen edellytyksiä vahvistaa, aivan kuten negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessin ulkopuolella olevat laatikot esittävät. Tämän prosessin avulla voidaan saavuttaa positiivinen vuorovaikuttaminen. Palaamme tarkemmin opinnäytetyömme johtopäätöksissä tämän interventiomallin hyödyntämiseen tutkimuksessamme.



KUVIO 1. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli (Laine & Talo, 2002)

Erilaiset suoja- ja riskitekijät ovat yhteydessä lapsen suotuisaan tai epäsuotuisaan kehitykseen. Yksilöön itseensä liittyviä suojatekijöitä ovat muun muassa älyllinen kyvykkyys, vahva itsetunto ja minäkäsitys sekä positiivinen temperamentti. Perheeseen liittyvät suojatekijät ovat esimerkiksi läheiset suhteet perheenjäsenten välillä, vanhempien valvonta ja ohjaus sekä toimivat kasvatuseritykset. Riskitekijöitä sen sijaan ovat muun muassa vanhempien matala koulutus, avio-ongelmat, perheen jäsenten sairaudet ja epäjohtonmukainen kasvatustyyli. Yksilöön liittyviä riskitekijöitä ovat esimerkiksi lapsen heikko itsetunto, sosiaalinen kyvyttömyys, torjutuksi tuleminen vertaissuhteissa, eristäytyminen ja emotionaalinen kypsyttämättömyys. (Laine & Talon 2002, 148–149.)

Näille suoja- ja riskitekijöillä on todettu olevan vahva merkitys lapsen suotuisaan ja epäsuotuisaan kehitykseen, ja lapsuuden suoja- ja riskitekijöillä voidaan vaikuttaa aina aikuisikään saakka. Varhaislapsuudessa alkaneet ongelmat lisäävät lapsen psyykkiseen hyvinvointiin, sosiaaliseen kompetenssiin sekä oppimiseen liittyviä vakavia syrjäytymisriskejä, jotka saattavat johtaa itse itseään vahvistavaan syrjäytymisen kehäprosessiin. Kehän syntymisen ehkäisemiseen tai prosessin murtamiseen tarvitaan ulkopuolista puuttumista eli interventiota. Yleensä moninaisista ongelmista kärsivät lapset tarvitsevat tukea useilla kehityksen alueilla, esimerkiksi itsetunnon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämässä. (Laine & Talon 2002, 148–149.)

Joissakin suhteissa vertaisryhmän on katsottu olevan lapsen kehitykselle jopa merkityksellisempää kuin vanhempien. Vertaisryhmän myönteiset antavat lapselle tunteen ryhmään kuulumisesta ja tätä kautta kehittää itsetuntemusta, sosiaalista todellisuuden tajua ja vuorovaikutustaitoja. Hyvän vertaisryhmän on havaittu myös helpottavan lapsen kouluun tai päiväkotiin sopeutumista ja edistävän oppimista. Vertaisryhmässä epäonnistuminen, heikko itsearvostus ja kehittymätön sosiaalinen kompetenssi ovat merkittävässä yhteydessä epäsuotuisaan kehitykseen, jolla taas on havaittu olevan vahvoja yhteyksiä muun muassa nuoruusiän häiriökäyttäytymiseen, psyykkisiin ongelmiin, koulusopeutumattomuuteen ja aikuisiän pitkäaikaistyöttömyyteen. (Laine & Talon 2002, 149–150.)

Lapsen kehitystä tutkittaessa on huomattu, että lapsen suoja- ja riskitekijät vaikuttavat suoraan lapsen sosiaaliseen tai epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. Tämän sosiaalisen interventiomallin ideana onkin vahvistaa suojatekijöitä ja samanaikaisesti heikentää riskiteki-

jöitä. Lapsen itsetuntoa voidaan kehittää esimerkiksi kasvattamalla hänen perusturvallisuuden tunnettaan ja itsetietoisuutta. Positiivista sosiaalista käytöstä voidaan puolestaan vahvistaa opettamalla lapselle sosiaalisia taitoja. Kun lapsella on hyvät sosiaaliset taidot ja vahva itsetunto, hänestä todennäköisesti pidetään ja hän pääsee osaksi vertaisryhmää, mikä edelleen tukee lapsen positiivista vuorovaikutusta ja kehitystä osana ryhmää. (Laine & Talo 2002, 152–153.)

Sosiaaliseen interventioon on tärkeää ryhtyä jo varhain päiväkodissa, jotta ongelmat eivät ehdi kasvaa liian suuriksi. Ideaalitapauksessa intervention tulisi tapahtua ennen kuin riskitekijät ovat muuttuneet pysyviksi, jolloin niihin vaikuttaminen on haastavaa. Interventio onkin tehokkainta silloin, kun se aloitetaan jo pienillä lapsilla ennen kuin he siirtyvät koulumaailmaan. Ensisijaisesti nämä korjaavat ja ennaltaehkäisevät toimenpiteet pyritään kohdistamaan suoraan lapsen itseensä, mutta myös perheellä, vertaisryhmällä ja päiväkodilla on suuri merkitys siinä, miten interventio onnistuu. (Laine & Talo 2002, 152.)

Sosiaalinen interventio voidaankin nähdä teoreettisesti eräänlaisena väliintulokeinon: negatiivinen vuorovaikutus pyritään katkaisemaan ja kääntämään positiiviseksi. Tämä ilmenee kuviossa 1, jossa onnistunut sosiaalinen väliintulo edistää lapsen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Aivan kuten meidän kerhotoiminnassamme, me aikuiset pyrimme vertaisryhmän avulla tukemaan lapsen myönteistä kehitystä. Myönteisessä vuorovaikutuksessa lapsen positiivinen itsetunto toimii ponnahduslautana lapsen myönteisenä käyttäytymisenä ja suotuisina aikeina muita kohtaan. Tällöin muiden positiiviset reaktiot ja havainnot edistävät edelleen sosiaalista vuorovaikutusta, joka vahvistaa lapsen itsetuntoa entisestään, josta syntyykin kehä. (Laine & Talo 2002, 152–154.) Kuten kuvioista 1 voidaan huomata, myönteisen toiminnan tukeminen korostuu kaikissa kehän vaiheissa. Juuri tätä mekin pyrimme hyödyntämään omassa tutkimuksessamme. Lisäsimme lasten positiivisia kokemuksia niin itseä kuin muita kohtaan, ja torjuimme negatiivista käytöstä. Tällöin lasten vuorovaikutus alkoi pikkuhiljaa muuttua suotuisammaksi vertaisryhmässä.

2.5 Pienryhmätoiminta

Vaikka pienryhmätoiminta onkin vakiintunut käsitteeksi jo 2000-luvun alusta, ei sille ole oikeastaan tehty tarkkaa määritelmää. Pienryhmiä käytetään monissa päiväkodeissa, mutta teoreettista tutkimusta siitä on todella vähän. Pienryhmätoiminnan tullessa osaksi varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintaympäristön järjestämistä, on toimintaympäristö jouduttu rakenteistaa eri tavalla (Raittila 2013, 69).

Yksinkertaisimmillaan pienryhmätoiminta on jäsenten välistä turvallista vuorovaikutusta, mikä tekee siitä myös psykologisen ryhmän. Yleensä jäseniä ryhmässä on vähintään kolme ja he kaikki ovat tietoisia ryhmänsä muista jäsenistä. (Pennington 2005, 8.) Kuitenkin pienryhmän koko voi kasvaa ja kutistua tarpeiden mukaan (Raittila 2013, 80).

Isommissa ryhmissä lapset voivat helposti kokea turvattomuuden tunnetta ja uusien asioiden kokeilu voi pelottaa, mikä saattaa purkautua suuressa ryhmässä esimerkiksi uhmakkuutena, vetäytymisenä tai kiukutteluna. Pienryhmissä taas tilanne yleensä pysyy paljon rauhallisempana johtuen melutason laskusta, aikuisen mahdollisuudesta olla läsnä kaikille sekä tilan vapaudesta. Tällöin lapsi saa turvallisen tilan kokeilla uusia taitoja ja oppia turvallista vuorovaikutusta aikuinen tukenaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 118–124.) Pienryhmässä lapsilla on myös mahdollisuus harjoittaa keskusteluja vertaisryhmäläistensä kanssa ja ratkaista ongelmia yhdessä (Gullo 67, 2006).

Pienemmissä ryhmissä lapsi tulee aidosti nähdyksi, mikä taas auttaa häntä jäsentämään omaa yksilön kokemaa identiteettiään positiiviseen suuntaan (Mäkinen 2011, 101–102). Pienryhmissä aikuisilla on selkeästi enemmän aikaa keskittyä jokaiseen lapseen yksilönä ja näin luoda myös vahvempi vuorovaikutuksellinen suhde ryhmäläisiin. Tämä edesauttaa lapsen kuulemista, aitoa kohtaamista ja heidän osallisuutensa mahdollistamista. Pienryhmissä on mahdollista keskittyä tarkemmin siihen, että jokaisen lapsen yksilöllinen kasvu ja kehitys saa tarvitsemaansa tukea aikuisten suunnalta. (Raittila 2013, 89.)

Pienryhmätoiminnan muodostamassa pedagogisessa toimintaympäristössä on myönteistä se, että aikuinen pääsee työskentelemään vähempien lasten kanssa kerralla ja samaan toimintaan osallistuu vähemmän ihmisiä. Tämän ansiosta lapsen yksilöllinen huomiointi ja lapsilähtöisyys toteutuvat varmemmin. (Raittila 2013, 79–80.)

Pienryhmätoiminta tapahtuu yleensä aamupäivällä ja sen avulla saadaan myös rauhoitettua päivän kulkua. Kun päivät ovat rauhallisempia, pystyvät aikuiset varmistamaan paremmin laadukkaan varhaiskasvatuksen tapahtumisen ja näin tukemaan lapsen kasvua kaikki osa-alueet huomioon ottaen. Pienryhmätoiminta vaatii tarkkaa suunnittelua, organisointia, tilojen soveltamista ja työntekijöiden joustavuutta, jotta siitä saadaan kaikki mahdollinen hyöty irti. Parhaimmillaan pienryhmätoiminta edistää myös työryhmän ja tiimin työhyvinvointia. (Savolainen 2013, 19–22.)

3 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

3.1 Toimintasuunnitelma ja taustaa

Kevään 2015 aikana kävimme mediakasvatuspäivillä Mediapoliksessa tohlopissa, jossa Kuusimäen päiväkodin työntekijä esitteli, miten laajasti he ovat onnistuneet Kuusimäessä hyödyntämään valokuvan eri variaatioita arjessa. He olivat muun muassa antaneet lasten itse kuvata omaa arkeaan päiväkodissa ja päässeet näin sisälle lapsen maailmaan heidän ottamiensa kuvien kautta. Erityisesti meitä kiinnosti lapsen maailman esille tuominen ja se, kuinka valokuvan avulla voidaan ilmaista asioita, joihin sanat eivät riitä. Kuusimäen monien eri projektien keskeltä mieleemme painui erityisesti animaatioelokuvat, jotka lapset olivat itse suunnitelleet ja toteuttaneet yhdessä aikuisten kanssa, sekä ”ihanne minä” projekti, jossa lapset saivat olla kuvattuna juuri sellaisena kuin he halusivat itsensä kuvitella.

Samana keväänä meillä oli myös kymmenen viikon päiväkotiharjoittelu, jonka aikana huomasimme, että valokuvia ja valokuvausta käytettiin todella suppeasti harjoittelupaikoissamme. Keskustelimme asiasta myös opiskelijakollegoidemme kanssa ja heidänkin kokemuksensa valokuvan hyödyntämisestä varhaiskasvatuksessa olivat samanlaisia.

Kävimme voimauttavan valokuvauksen kurssin Merja Revon ohjaamana syksyllä 2015. Tältä kurssilta saimme paljon tietoa ja kokemusta voimauttavasta valokuvauksesta, jota hyödynsimme opinnäytetyötä toteuttaessamme. Voimauttavaa valokuvausta käyttääkseen tulisi olla käytyä siihen liittyviä kursseja, ja koska yhtenä tavoitteenamme oli madalta kynnystä ottaa valokuvaa työmenetelmänä käyttöön päiväkodissa, niin keskityimme enemmänkin itse valokuvaan, emmekä niinkään voimauttavaan valokuvaukseen.

Lähdimme tekemään opinnäytetyömme toimintasuunnitelmaa Tutki ja kirjoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 177–178) kirjan ohjeita noudattaen. Kirjassa kerrotaan kaikenlaisiin tutkimuksiin liittyvän sekä teoreettisia pohdintoja että käytännön järjestelyjä ja toimia. Toimintasuunnitelman tarkoitus on pohtia ja perustella opinnäytetyön ideaa ja tarkoitusta kriittisesti, jotta tutkimuksen kannalta tehdyt valinnat olisivat tutkijan tietoisia ratkaisuja. Onkin ensisijaisen tärkeää, että toimintasuunnitelman avulla tutkija määrittelee itselle mitä, miten ja miksi tekee. Lisäksi hyvin tehty toimintasuunnitelma on osoitus

siitä, että tutkija kykenee johdonmukaiseen päättelyyn ideoissa ja tavoitteissa. (Vilka & Airaksinen 2003, 26–27.)

Lähdimme rakentamaan toimintasuunnitelmaamme lähtötilanteen kartoituksella. Tutkimme ja etsimme jo olemassa olevaa aineistoa ja muita lähdemateriaaleja. Perehdyimme lähdemateriaaliin, jotta voisimme löytää vastauksia kysymyksiimme teoreettisella tasolla. Tässä kohtaa havaitsimme aineiston puutteellisuuden nimenomaan varhaiskasvatuksen ja erityisesti päivähoiton työkentältä. Koska valokuvasta työmenetelmänä on kuitenkin jo melko paljon aiheeseemme soveltuvaa kirjallisuutta, emme lähteneet keräämään tietoa esimerkiksi asiantuntijahaastatteluilla.

Koska kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on luoda ja kehittää jotain uutta alalle (Vilka & Airaksinen 2003, 27), lähdimme pohtimaan, miten ideamme kohtaisi tarpeen. Kuten Vilka & Airaksinen kirjassaan Toiminnallinen opinnäytetyö (2003, 38–40) toteavat, aiheanalyysin tärkein osa-alue on opinnäytetyön kohderyhmä ja sen rajaaminen. Tämän pohjalta aloimme hakea yhteistyökumppaniksemme pirkanmaalaista päiväkotia. Yhteistyökumppanimme löydyttyä suunnittelimme yhdessä erään lapsiryhmän lastentarhanopettajan kanssa, minkä ikäiset lapset hyötyisivät menetelmän kokeilusta eniten ja minkä ikäisten kanssa saisimme eettisestikin luotettavinta tietoa. Päädyimme isojen ryhmään (3–5 -vuotiaat) ja ryhmän lastentarhanopettaja ehdotti meille pienryhmäksemme viskareita, eli ensi vuonna esikoulunsa aloittavia, joita oli sillä hetkellä kuusi lasta. Lastentarhanopettajan oman kokemuksen mukaan viskarit jäävät yleensä vaille oman kehitystasonsa mukaista tekemistä, sillä usein ryhmän vanhimmat lapset toimivat esimerkkinä ryhmän pienemmille lapsille.

Konstruktiiiviset oppimisteoriat korostavat oppijan ja lapsen välistä vuorovaikutusta: oppija itse rakentaa itse omaa tietämystään. Oppijaa kannustetaan aktiiviseen ja kokeilevaan, tutkivaan toimintaan. Näin oppija oppii kehittämään ymmärrystään asioista ja ilmiöistä, kun oppiminen lähtee todellisesta tilanteesta, joka sidotaan lapsen lähellä olevaan tilanteeseen. Tällöin erityisesti sosiaalinen konteksti ja kokeneemalta oppiminen ja yhteistoiminnallisuus korostuvat. Lapsen onkin tärkeää päästä tutkimaan omaa ympäristöään erilaisin keinoin, jotta vähitellen lapsi voi rakentaa oman ymmärryksen maailmasta ja sen ilmiöistä. (Kronqvist 2011, 19.)

Seuraavaksi suunnittelimme meidän tutkijoiden ja päiväkodin kannalta sopivan aikataulutuksen. Sovimme toteuttavamme kevään 2016 aikana seitsemän viikon ajan kestäväää valokuvakerhoa, jonka lopetuskerran sovimme toukokuulle. Kesän ja alkusyksyn varasimme kirjallisen osion tuottamiselle.

Tutkittavien saavuttamiseksi päädyimme järjestämään valokuvakerhon päiväkodissa lapsille tutussa toimintaympäristössä. Tiedonkulun helpottamiseksi teimme vanhemmille saatekirjeen (liite 1) ja kyselyn liittyen kuvien ottamiseen ja julkaisemiseen (liite 2), jotka jaettiin päiväkodissa kerholaisten vanhemmille. Lisäksi jaoimme vanhemmille meidän tutkijoiden puhelinnumerot ja sähköpostiosoitteet, jotta vanhemmat voivat ottaa tarvittaessa suoraan yhteyttä tutkijoihin.

Alusta asti budjettiimme oli varattu vain välttämättömät menot, joihin kuului matkakustannukset, askartelumateriaalit, lasten eväät metsäretkelle ja valokuvien teettäminen. Näiden lisäksi meille tarvittavaa materiaalia oli digikamerat, jotka halusimme järjestää kaikille kerhon lapsille valokuvakerhon ajaksi. Koska kamerat olisivat uutena kustanteet satoja euroja, päädyimme kyselemään kameroita lainaksi muun muassa opiskelutovereilta, internetistä ja päiväkodilta. Lopulta saimme kerättyä 6 kameraa, joten jokaiselle lapselle mahdollistui oman kameran käyttö kerhon ajaksi.

3.2 Tutkimustehtävä ja –kysymykset

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli pitää toiminnallista ryhmää päiväkodissa seitsemän viikon ajan ja havainnoida valokuvan ja valokuvauksen mahdollisuutta toimia lapsen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tukijana pienryhmätoiminnassa. Rakensimme toimintamme pienryhmätoiminnan ja vuorovaikutuksen ympärille. Tavoitteenamme oli vuorovaikutuksen tukemisen lisäksi madaltaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden kynnystä ottaa valokuvaus menetelmänä käyttöön osaksi päiväkodin arkea. Halusimme luoda näkyvää materiaa valokuvan vaikuttavuudesta ja sen hyödyistä osana vuorovaikuttamista ja ryhmädynamiikan kehitystä. Yritimme samalla tehdä näkyväksi valokuvauksen hyötyjä ja moninaisuutta, ja saada esille lapsen maailmaa heidän omasta näkökulmastaan.

Tutkimustehtävänä pohdimme, miten valokuva työmenetelmänä toimii pienryhmässä päiväkodissa ja erityisesti meidän kohderyhmässämme, sekä miten sitä voitaisiin kehittää vielä enemmän vuorovaikutusta tukevaksi.

Tutkimuskysymyksemme olivat:

1. Miten valokuvaa voidaan käyttää pienryhmätoiminnassa?
2. Miten valokuvaa voidaan hyödyntää vuorovaikutuksen tukijana?

3.3 Tutkimusmenetelmät

Toiminnallisella opinnäytetyöllä tavoitellaan käytännön toiminnan ohjeistamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä ammatillisessa kentässä. Se voi olla esimerkiksi jonkun tapahtuman toteuttaminen tai ammatilliseen käytäntöön suunnattu ohjeistus. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.) Tavoitteenamme olikin järjestää jonkinlaista toimintaa ja järjeistää sitä varhaiskasvatuksen maailmaan hyödynnettäväksi. Näillä perusteilla päädyimme toteuttamaan opinnäytetyömme toiminnallisena tutkimuksena.

Opinnäytetyömme tutkimusote oli laadullinen eli kvalitatiivinen, sillä pyrimme työmme avulla tuomaan esille valokuvaa nimenomaan ilmiönä ja näin saada sen käyttöä päivähoitossa varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietouteen. Kuten Hanna Vilka ja Tiina Airaksinen toteavat teoksessaan *Toiminnallinen opinnäytetyö* (2003, 63–64), on laadullinen tutkimusmenetelmä toimiva, kun tavoitteena on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Teoksessa mainitaan laadullisen menetelmän lähtökohdaksi se, että halutaan etsiä kirjoittamattomaa faktatietoa tietystä toiminnasta. Nämä toteamat selvensivät meille entisestään sitä, että toteuttaisimme toiminnallisen opinnäytetyön kvalitatiivisella tutkimusotteella, sillä halusimme nimenomaan nähdä valokuvan ja vuorovaikutuksen ilmiönä. Halusimme myös kerätä ja tuottaa uutta tietoa vähemmän tutkitusta aiheesta.

Opinnäytetyömme oli tutkimustyyppiltään empiirinen tutkimus, sillä siinä korostuu teoreettista analyysiä enemmän aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Nämä metodit ovat myös oleellinen osa johtopäätösten uskottavuutta. Empiirinen tutkimus eroaa teoreetti-

sesta tutkimuksesta myös lähdeaineistoa tuottavien henkilöiden tunnistettavuudesta yksilöinä. Empiirisessä analyysissä pidetään huoli, että yksittäisiä henkilöitä ei tunnisteta, kun taas teoreettisessa analyysissä korostuu aina, kuka sanoo ja mitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20–21.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan kokonaisuutena ja se vaatii tulkin-
nassaan absoluuttisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki luotettavat ilmiön tarkasteluun
kuuluvat seikat on kyettävä selvittämään ilman, että ne olisivat ristiriidassa esitetyn tul-
kinnan kanssa. (Alasuutari 2011, 38.) Tutkijasta riippuvan laadullisen aineistomme han-
kinnassa käytimme tutkimusmenetelminä havainnointia ja haastattelua, jotta saimme
mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan ja ymmärryksen ilmiöstä. Laajentamalla me-
netelmien käyttöä useampaan, saadaan laajemman näkökulman lisäksi myös lisättyä tut-
kimuksen luotettavuutta (Hirsijärvi & Hurme 2008, 38).

Lapsia haastattelimme ryhmänä käyttäen puolistrukturoiduista haastattelumuodoista tun-
netumpaa teemahaastattelua, saadaksemme myös sosiaalisesti tuotetun näkemyksen va-
lokuvauksesta työmenetelmänä ja sen vastaanotosta lasten keskuudessa. Teemahaastatte-
lun valitsimme, koska sille luonteenomaista on vain aihepiirien ja teema-alueiden mää-
rittely etukäteen. Valmiita kysymyksiä ei ole, vaan haastattelijalla on tukilista aiheista,
joita haluaa käsitellä haastateltavien kanssa. (Eskola & Suoranta 2000, 85–86.) Toisena
syynä oli lasten mahdollisuus vastata ilman valmiiksi olemassa olevia vastausvaihtoeht-
toja. Tällä tavalla pyrimme minimoimaan lasten johdattelun ja antamaan vapauden lap-
sille pukea omin sanoin ajatuksensa. Pidimme joka kerran jälkeen lyhyen loppupiirin,
joka toimi samalla ryhmähaastatteluna lapsille.

Koimme, että haastattelun ja havainnoinnin yhdistelmällä saisimme tutkittua aiheitamme
mahdollisimman hedelmällisesti. Havainnointi on perusteltu tiedonhankintamenetelmä,
kun tutkitusta ilmiöstä on tietoa vähän. Havainnointi auttaa myös tutkijaa näkemään asiat
oikeissa yhteyksissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Systemaattisella ja vapaalla havain-
noinnilla halusimme nähdä ilmiön konkreettisesti arjessa ja tutkia sitä sen luonnollisessa
ympäristössä. Havainnoinnissa täytyy olla tarkkana ja muistaa ymmärtää oma subjektiiv-
vinen näkemys asiaan, jotta pystyy saavuttamaan mahdollisimman objektiivisen havain-
noinnin. Jari Eskola ja Juha Suoranta (2000, 98–102) tuovat esille myös subjektiivisuuden
rikkauden havainnoinnissa, sillä eri tutkijat saattavat kiinnittää huomionsa erilaisiin asi-
oihin. Havainnoimmekin pienryhmää vuorotellen, saadaksemme mahdollisimman laajan

kuvakulman ryhmästä ja valokuvauksesta työmenetelmänä. Valitsemistamme tiedonhankintamenetelmistä kerromme tarkemmin vielä luvussa viisi.

3.4 Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on erilainen kuin tilastollisessa tutkimuksessa: ensinnäkin tutkijalla on enemmän vapautta suunnitella ja toteuttaa tutkimusta. Lisäksi tutkijalta vaaditaan tietynlaista tutkimuksellista mielikuvitusta. Joka tapauksessa tutkimuksissa on olemassa aina jonkinlaisia ennako-odotuksia ja intuitiivisia käytäntöjä. (Eskola & Suoranta 2000, 20.) Myös tutkimuksen ollessa tavoitteellista toimintaa, on siinä myös alusta asti tutkijalla mukana tunteet. Tunteet voivat olla tutkimukselle eduksi tai haitaksi. Etuna ne voivat näyttäytyä esimerkiksi motivaationa ja tutkimukselle paneutumisena, kun taas haitallisena ne voivat ilmetä muun muassa tulosten mahdollisena vääristymisenä tunteiden ohjailemana. (Nikunen M. 2008, 156, 158.)

Tutkijoina me saimme käyttää paljon vapautta suunnitella tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita. Aiheen valinta oli meidän oma keksimä, joten meillä oli jo alussa melko selkeä kuva siitä, mitä haluamme tutkia ja miten. Meillä oli myös rohkeus lähteä tutkimaan asiaa, joka oli meille tutkijoille vielä alussa melko vieras. Samaa rohkeutta tarvitsimme myös suunnittelu- ja toimintavaiheissa, sillä pystyimme muuttamaan ja kehittämään toimintaamme koko ajan paremmin tarkoitusta palveleviksi.

Pyrimme tutkijoina alusta alkaen hypoteesittomuuteen ja meillä ei ollut ennalta lukittuja odotuksia tutkimustuloksista tai tutkimuskohteesta. On kuitenkin otettava huomioon, että muun muassa aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tutustuessamme meille syntyi väkisinkin jonkinlaisia havaintoja ja kokemuksia aiheesta. Tiedostimme kuitenkin nämä ennako-odotukset ja otimme ne huomioon. Kuten Eskola ja Suoranta mainitsevat teoksessaan *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (2000, 20) aineistoon tutustuminen voi auttaa tutkijaa löytämään uusia näkökulmia työhönsä ja tutkijalla on jopa suotavaa keksiä niin sanottuja työhypoteeseja, eli arvauksia siitä mitä esimerkiksi aineistoanalyysi tuo tullessaan.

Tiedostimme myös, että tutkijoiden läsnäolo saattaa vaikuttaa muun muassa tutkittavien kokemuksiin, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen. Jotkut saattavat kokea havainnoivan osapuolen läsnäolon myös jopa häiritseväksi. Meillä tutkijoilla oli erilainen asema lasten silmissä, sillä toinen tutkijoista on ollut kyseisessä päiväkodissa harjoittelussa ja tehnyt sijaisuuksia kyseiseen päiväkotiin. Näin ollen lapset olivat toiselle meistä jo melko tuttuja ja myös lapset olivat ehtineet tutustumaan tutkijaan. Sen sijaan toinen ohjaajista ei ollut edes tavannut lapsia ennen ensimmäistä kerhokertaa. Koimme tämän kuitenkin vahvuudeksi, sillä kerhon aikana me molemmat teimme omia johtopäätöksiä lapsista ja lasten toiminnasta. Pystyimme yhdessä ohjaajina keskustelemaan omista johtopäätöksistä ja saimme myös laajemman kuvan tutkittavista: teimme esimerkiksi erilaisia johtopäätöksiä lasten käyttäytymisestä ja reaktioista, joita toinen ohjaajista ei välttämättä olisi osannut edes havainnoida.

4 VALOKUVAKERHO

4.1 Valokuvakerhon valmistelu

Aloitimme opinnäytetyöprosessin syksyllä 2015. Syksyn aikana tutustuimme aiheeseemme liittyvään kirjallisuuteen ja erinäisiin tutkimuksiin. Käytimme paljon aikaa työmme rajaamiseen tutustumalla jo olemassa olevaan tutkimusmateriaaliin ja selvittämällä jo tutkitun datan puutteellisuutta sekä niissä esiintyvän tiedon kehittämisehdotuksia. Alun perin ideanamme oli tutkia valokuvausta, mutta pitkän pohdinnan jälkeen valitsimme tutkimuslähtökohdaksemme valokuvan, joka sisältää itse valokuvaamisen lisäksi myös valokuvien käytön moninaisuuden. Ideapaperimme valmistui loppuvuodesta 2015, jolloin myös varmistui yhteistyöpäiväkotimme osallistuminen opinnäytetyöhön. Ideapaperin pohjalta tehdyn tutkimussuunnitelman esittelimme helmikuussa 2016 opiskelijaryhmälle ja ohjaavalle opettajalle. Ohjaavalta opettajalta ja opponoijilta saadun palautteen perusteella parantelimme vielä tutkimussuunnitelmaa. Tampereen kaupungin myöntämän tutkimusluvan saimme maaliskuussa 2016, jonka jälkeen pääsimme aloittamaan valokuvakerhon maaliskuun lopussa.

Maaliskuun puoleessa välissä tapasimme ryhmän lastentarhanopettajan ja esittelimme hänelle sen hetkisen toimintasuunnitelman. Lastentarhanopettajan kanssa kartoitimme viskareiden vuorovaikutussuhteita ja pohdimme yhdessä, miten valokuvakerho voisi parhaiten palvella ryhmän tarpeita. Lastentarhanopettaja kertoi ryhmän dynamiikassa ilmenneen ongelmia tänä vuonna johtuen ryhmän kokoonpanon muutoksesta ja vähäisistä ryhmäytymismahdollisuuksista. Tässä kohtaa ajatuksena vielä oli saada ryhmän lastentarhanopettaja mukaan kerhoon. Tämän mahdollisuuden jäädessä pois meille tutkijoille selkeni, että tutkijoiden subjektiivisuuden säilyttämiseksi alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen havainnointi tulisi jättää pois. Tämän pohjalta päätimme kiinnittää huomiomme lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen valokuvan keinoin sekä havainnointiin.

Koimme tärkeäksi, että kaikki valokuvakerhon lapset saisivat käyttöönsä oman digikameran kerhon ajaksi. Kertakäyttökameroiden käyttö olisi ollut toinen vaihtoehto, mutta mielestämme oli tärkeää, että lapsilla oli mahdollisuus ottaa niin paljon kuvia, kuin halu-

sivat ja valita niistä aina itselle mieleisimmät. Halusimme myös, että meillä olisi mahdollisuus luottaa lapsille käyttöön ihan oikeat kamerat. Tämä osoittautuikin kerhon alkaessa tärkeäksi seikaksi, sillä kerholaisista vain yksi oli aikaisemmin saanut kuvata oikealla kameralla.

Pyrimme järjestämään jokaisen kerhokerran suurin piirtein samaa kaavaa noudattaen lasten turvallisuuden ja pysyvyyden tunteen varmistamiseksi. Aloitimme kerhot aina alkupiirillä, jonka jälkeen siirryimme lyhyen alustuksen jälkeen päivän toimintavaiheeseen. Jokaisen kerran lopuksi pidimme loppupiirin, jossa jokaisella oli mahdollisuus jakaa sen päiväisen kerhokerran nostattamia tuntemuksia ja ajatuksia. Joidenkin kertojen jälkeen tarjosimme lapsille mahdollisuuden jäädä katselemaan aikuisen kanssa kerhossa itse otettuja valokuvia ilman muiden lasten läsnäoloa. Kerhokerran pituus oli yleensä tunnista kahteen tuntiin.

4.2 Kerhokerrat

Ensimmäisellä kerralla alkupiirissä kävimme lyhyen esittelykierroksen, jonka jälkeen lapset valitsivat ohjaajan mukana tuomista luontokuvista itselle mieluisimman kuvan. Kuvat käytiin vuorotellen läpi ja jokainen sai kertoa, miksi valitsi tämän kuvan ja millaisia ajatuksia kuva herättää. Olimme alusta asti tarkkoja siitä, että jokaiselle lapselle mahdollistettiin tila ja aika saada lapsiryhmän sekä aikuisten jakamaton huomio.

Alkupiirin jälkeen esittelimme lapsille kerhomme ja opinnäytetyömme tarkoitusta. Kerroimme heille muun muassa siitä, että toinen ohjaajista tekee muistiinpanoja kerhon kuluksi ja meidän velvollisuudestamme olla jakamatta heidän kuviaan tai tietojaan ulkopuolisille ilman lupaa. Sovimme lasten kanssa myös yhteiset valokuvakerhon säännöt. Kerhon tärkeimmiksi säännöiksi nostimme sen, että toista ihmistä ei saa kuvata ilman hänen suostumustaan ja jokaisen ottamat kuvat ovat yhtä arvokkaita ja tärkeitä. Sovimme, että toisen kuvista ei saa antaa negatiivista tai loukkaavaa palautetta. Tätä samaa periaatetta käytimme myös kerholaisten keskinäiseen kohtaamiseen. Tämän jälkeen tutkiskelimme yhdessä kameraa ja sen käyttöä.

Ensimmäisellä kerralla teemana oli kuvata parin kanssa päiväkodista löytyviä erilaisia värejä. Teeman valitsimme helpottaaksemme kuvaamisen aloittamista ilman painetta kuvattavana olemisesta. Koska tarkoituksena oli tutustua kameraan, värit olivat siksi helppo valinta kuvauskohteeksi. Koska kyseessä oli kerhon aloituskerta, me ohjaajat valitsimme päiväkodin toimintaympäristöksi. Tällöin me tutkijat saimme mahdollisimman autenttisen käsityksen siitä, miten lapset toimivat heille tutussa ympäristössä ja miten ryhmän roolit näyttäytyvät toiminnan aikana. Koska pääasiallisena tavoitteenamme oli lasten välisen vuorovaikutuksen tukeminen, laitoimme heidät kuvaamaan pareittain. Annoimme paria kohden käyttöön vain yhden kameran ohjataksemme lapset harjoittelemaan vastavuoroisuutta ja sosiaalista kanssakäymistä.

Loppupiirillä kyselimme, millaista kameran käyttö oli ja vastasiko kerho lasten odotuksia. Lasten osallisuuden mahdollistamiseksi suunnittelimme heidän kanssa yhdessä tulevia kerhokertoja. Tämän kerran lopussa annoimme lasten valita samaisella kerralla ottamistaan kuvista viisi mieleisintä, jotka sai halutessaan esitellä seuraavalla kerralla muille kerholaisille.

Toinen valokuvakerhokerta oli seuraavalla viikolla. Alkupiirissä lapsilla oli mahdollisuus esitellä edellisellä kerralla valitsemansa kuvat, sillä omien kuvien esittely on merkittävä osa valokuvaprosessia (Savolainen 2008, 169). Lapset saivat valita oman lempikuvansa, jonka jälkeen ryhmän muut jäsenet saivat sanoa jotain ystävällistä toisen ottamista kuvista. Tämän kerran teemana oli parikuvaus, jossa tarkoituksena oli ottaa omasta parista kuvia tämän toivomalla tavalla. Lähdimme lasten toiveesta pihalle kuvaamaan ja aikaa parikuvien ottamiseen annoimme 40 minuuttia. Ohjeistimme lapsille parikuvauksen tärkeiksi pääkohdiksi jokaisen kuvattavan oikeuden päättää, missä häntä kuvataan ja millä tavalla. Parikuvissa kuvaaja toimii kuvattavan ohjeiden mukaisesti, jotta kuvista tulisi juuri sellaisia, kuin kuvattava niistä toivoo.

Jotta kuvattavana oleminen saatiin tuntumaan mahdollisimman turvalliselta, korostimme lapsille vahvasti kuvattavan päätösvaltaa ja sitä, että toisen kuvasta ei saa antaa negatiivista palautetta koskaan. Kuvaamisen jälkeen pidimme loppupiirin, jossa keskustelimme kuvattavana ja kuvaajana olemisesta. Jokainen sai yksilöllisesti jakaa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään kerrasta. Alustimme myös lapsille ensi kerralla olevan valokuvaretken kulun. Loppupiirin jälkeen jäimme valitsemaan jokaisen parin kanssa heidän omat lempikuvansa kyseisellä kerralla otetuista kuvista.

Valitsimme parikuvauksen toisen kerran teemaksi, jotta jokaiselle lapselle tulisi tämän myötä kokemus omasta merkityksellisyydestään ja nähdäksi tulemisesta vertaisryhmäläisen silmin. Tällä kerralla pääsimme ensimmäistä kertaa hyödyntämään positiivisen vuorovaikutuksen kehämallia: kannustimme lapsia antamaan positiivista palautetta kaverista ja torjuimme negatiivista käytöstä. Toiveinamme oli myös syventää lasten välistä luottamusta, joka voi syntyä vain kunnioituksen kautta. Kunnioitus taas esittäytyy esimerkiksi jokaisen henkilökohtaisten rajojen ja toiveiden hyväksymisenä.

Kolmannella kerralla toteutimme kerhon alussa lasten toiveeksi nousseen valokuvaretken luonnon keskelle. Aikaisemmilla kerroilla olimme harjoitelleet vuorovaikutusta ja sen toteutumista antamalla lapsille kameroita jaettavaksi, mutta tällä kerralla kaikki saivat käyttöönsä omat kamerat. Otimme matkaan eväitä ja jokaiselle lapselle oman kameran, ja lähdimme läheiseen metsään kuvaamaan. Olimme suunnitelleet retkelle toteutettavaksi erilaisia tehtäviä, jotka yhdistäisivät valokuvan ja vuorovaikutuksen tunnekasvatuksen kautta.

Metsään saavuttuamme luovutimme lapsille kamerat ja annoimme heille ensin aikaa kuvailla ja tutustua metsässä oleviin asioihin. Tämän jälkeen annoimme lapsille kolme tehtävää. Ensimmäisenä lasten oli tarkoitus etsiä metsästä kauniita asioita, sellaisia jotka nostavat hymyn huulille. Pyrimme rohkaisemaan lapsia katsomaan ympärilleen niin ylös kuin alas ja avartamaan näkemäänsä. Tuimme lasten osallisuutta mahdollistamalla heille vapaat kädet kuvaamisessa ja ympäristön hyödyntämisessä. Pyrimme kuvaamisen ajan kyselemään lapsilta avoimia kysymyksiä liittyen kuvissa esiintyviin asioihin ja kauneuden käsitteeseen. Tämän jälkeen siirryimme toiseen tehtävään, jossa ajatuksena oli kuvata metsässä nähtävänä olevia surullisia asioita. Vaikka annoimmekin lapsille mahdollisimman paljon tilaa toteuttaa tehtävää, tarjosimme heille kokoaikaisen aikuisen läsnäolon ja turvan tehtävien aikana. Sanoitimme lapsille heidän pohtimiaan asioita ja käytimme validoivaa menetelmää nostaaksemme heidän omat ajatuksensa esille. Toiseksi viimeisenä siirryimme kuvaamaan asioita, jotka toivat mieleen rakkauden. Pyrimme keskustelemaan samalla lasten kanssa rakkaudesta käsitteenä ja tunteena sekä siitä, miten sen saisi valokuvaan vangittua. Lopuksi lapset pääsivät vielä kuvaamaan metsästä löytämiään hauskoja asioita.

Vietimme näiden tehtävien parissa hieman alle tunnin ja lähdimme sen jälkeen takaisin päiväkodille. Matkalla keskustelimme lasten kanssa tulevasta ”ihanne minä”- projektista ja keiksi he halusivat pukeutua. Jokaiselle lapselle on tärkeä mahdollistaa tarpeeksi aikaa pohtia asiaa, sillä aiheen prosessoinnin kesto on hyvin yksilöllistä. Tämän vuoksi aloitimme projektista keskustelun monta viikkoa etukäteen. Palattuamme päiväkodille, jokainen lapsi sai valita jokaisesta retken tehtävästä yhden lempikuvan, jotka tulostimme myöhemmin. Päätimme kerran loppupiiriin, jossa jokainen sai jakaa retkellä mieleen nousseita asioita. Kysyimme lapsilta myös, mikä päivässä oli mukavinta ja mieleenpainuvinta.

Retken toteutimme pääasiassa siksi, että lapset olivat kovasti toivoneet sitä, ja halusimme työskentelymme olevan mahdollisimman lapsilähtöistä. Lisäksi halusimme tarjota monimuotoisen toimintaympäristön ilmiön tarkastelulle. Tämä erilainen toimintaympäristö olikin selvästi yksi merkityksellinen tekijä valokuvatyöskentelyssä.

Neljännellä kerralla aloitimme alkupiirin katselemalla toisen kerran parikuvauksen tuotoksia. Jokaiselle jaettiin heidän omat kuvansa, jotka sai halutessaan esitellä koko ryhmälle. Tarkoituksena oli antaa jokaiselle lapselle positiivista palautetta ja ylpeyden aiheita omista uniikeista ja kauniista kuvista. Lapsi sai myös itse valita, halusiko esitellä kuviaan vai ei. Jos lapsi ei halunnut näyttää kuviaan muille, korostimme hänelle olvamme ylpeitä siitä, että uskaltaa ilmaista mielipiteensä. Valokuvan voimassa tärkeää on saada valita kuvattavana itse, milloin ja kenelle kuviaan näyttää. Kuvia esiteltäessä mallinsimme ohjaajina lapsille kehumisen ja positiivisten kommenttien tärkeyttä ja voimaa osana valokuvaa sekä vuorovaikutusta. Rohkaisimme lapsia ilmaisemaan positiivisia tunteuksiaan muille myös omista kuvistaan.

Alkupiirin jälkeen annoimme lapsille kyseisen kerran tehtäväksi kuvata lempiasioita päiväkodista. Laitoimme sellaiset lapset pareiksi, jotka eivät olleet vielä kerhon aikana olleet paritehtävissä keskenään. Annoimme lapsille vapaat kädet sopia parin kanssa, miten he tehtävän toteuttavat. Osa pareista päätyi valitsemaan aina yhdessä, mistä he halusivat ottaa kuvan päiväkodissa. Toiset parit taas ottivat vuorotellen tietyn määrän kuvia, jonka jälkeen antoivat vuoron toiselle. Osa lapsista halusi lähteä vielä lopuksi ulos kuvaamaan, joten loppupiiri oli tällä kertaa aikaisia piirejä lyhempi kierros lasten kokemuksista. Näimme piiriä tärkeämmäksi antaa lasten toteuttaa omia ideoitaan koskien valokuvaa-

mista. Tämän kerhokerran aikana selvittelimme myös jokaisen lapsen kanssa henkilökohtaisesti ”ihanne minä” -projektin tilannetta. Kaikki lapset olivat jo päättäneet, keitä halusivat olla, joten rupesimme yhdessä miettimään, miten toteuttaisimme asut heille.

Päiväkodin kuvauksen keskeisimpänä tarkoituksena oli tehdä näkyväksi lapsen sisäistä maailmaa näkemällä mitkä asiat ovat lapsille merkityksellisiä päiväkodissa. Lisäksi tällä haimme myös vastausta toiseen tutkimuskysymykseemme, eli siihen, mitä kaikkea valokuvan avulla voidaan tehdä pienryhmätoiminnassa ja kartoittaa sen mahdollisuuksia ja haasteita.

Viides kertamme olikin ”ihanne minä”- projektin kuvauspäivä. Projektin idea lähti Miina Savolaisen ”maailman ihanin tyttö”- projektista (1998), jossa Hyvösen lastenkodin lapset ja nuoret saivat kuvissa toteuttaa itseään juuri sellaisena, kuin itse tahtoivat. Tarjosimme lapsille mahdollisuuden heittäytyä maailmaan, jossa kaikki on mahdollista.

Vaikka aiheenamme olikin vuorovaikutus osana pienryhmätoimintaa, lapsien toiveesta otimme yksilöprojektin mukaan valokuvakerhoon. Tässä tehtävässä aikuinen toimi kuvaajana ja lapsi kuvattavana, mikä asetti myös vuorovaikutus teeman uuteen näkökulmaan. Aikaisempina kertoina olimme keskittyneet tietoisesti lapsen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, mutta tässä projektissa tarkkailimme myös aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta.

Päivän aikana kuvasimme jokaisen paikalla olevan lapsen hänen toivomassaan asussa, hänen toivomallaan tyylillä. Korostimme lapsille jälleen heidän valtaansa kuvattavana päättää, millä tavalla he halusivat tulla kuvatuksi. Antaaksemme mahdollisimman voimauttavan kokemuksen, pyrimme toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan kaikki lasten ideat, joita kuvauksien aikana tuli. Jokaisen lapsen kuvaushetkeen käytimme puolesta tunnista tuntiin aikaa, jotta jokaisella tulisi kokemus omasta merkityksellisyydestä ja tärkeydestä. Vuorotellen meistä toinen toimi kuvaajana ja toinen lapsen sekä tilanteen havainnoitsijana. Tavoitteenamme oli luoda lapsille turvallinen ympäristö ilmaista itseään juuri hänen haluamallaan tavalla ilman rajoitteita ja ohjailua.

Kuvaustuokion jälkeen vietimme jokaisen lapsen kanssa tarvittavan ajan katsellen kaikkina päivänä ottamamme kuvat läpi. Annoimme lapsille paljon rohkaisevaa ja kannusta-

vaa palautetta, sekä autoimme heitä keskittymään vain positiivisiin asioihin omissa kuvissaan. Näistä kuvista jokainen lapsi sai valita kolme mieleisintä, jotka teetimme valokuviksi kerhon loppunäyttelyä varten. Kuvia valittaessa pidimme tarkoin mielessä eettisen periaattemme olla ohjailematta lapsia aikuisen mielen haluamaan suuntaan. Jos lapsi halusi esimerkiksi valita kuvan, joka on heilahtanut, annoimme hänen niin tehdä.

Tämän kerhokerran toteuttamiseen hyödynsimme paljon Miina Savolaisen voimauttavan valokuvan periaatteita ja tämä projekti olikin erityisen merkityksellinen ja myös hyvin ilmiselvä valinta osaksi kerhoa. Halusimme luoda lapsille mahdollisuuden nähdä kaiken sen hyvän ja ihanan mitä hänessä on. Tahdoimme välittää omilla katseillamme jokaiselle lapselle, että hän on kaunis ja korvaamaton. Puvuilla halusimme mahdollistaa lapsille oman mielikuvituksen ja lapsen sisäisen maailman esiin tuomisen. Lisäksi puvut olivat myös lapsille tärkeitä: he pääsivät esiintymään kameran edessä juuri sellaisina kuin halusivat.

Loppunäyttelyämme edeltävällä kuudennella kerhokerralla olimme pyytäneet kerholaisten vanhempia antamaan lapsille mukaan noin viisi albumikuvaa. Albumikuvien tarkoituksena oli tarkastella kerholaisten lapsuutta ja omaa historiaa valokuvan avulla. Alkupiirissä kävimmekin jokainen vuorollaan omat kuvat läpi. Kuvat sai esitellä haluamallaan tavalla ja jokainen sai esittää kysymyksiä kuviin liittyen. Keskustelimme muun muassa siitä mitä muistoja, tunteita ja mietteitä kuvat tuovat lapsille mieleen. Osa lapsista ei ollut saanut kotoa mukaan kuvia, joten päädyimme heidän kanssaan muistelemaan erilaisia lapsuuden aikaisia tapahtumia tai henkilöitä, jotka lapset kokivat merkityksellisiksi.

Alkupiirin jälkeen aloimme keskustella tulevasta loppunäyttelystä lasten kanssa. Kysyimme lapsilta mitä odotuksia heillä näyttelylle oli ja ketä he haluaisivat sinne kutsua. Päädyimme yhteistuumiin kutsua näyttelyyn päiväkodin henkilökunnan ja muut lapset, sekä kerholaisten vanhemmat. Kerhokerran loppuajan askartelimme yhdessä näyttelyä varten erilaisia postereita ja piirustuksia. Kannustimme lapsia askartelun yhteydessä keskustelemaan keskenään piirustuksistaan ja toimimaan muutenkin läheisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kyselimme lapsilta myös kommentteja heidän omista kuvistaan, joita voisimme kirjoittaa erillisille lapuille kuvien viereen. Tarkoituksena oli pitää vielä erillinen loppupiiri, mutta lapset innostuivat askartelusta niin, että päädyimme yhdistämään loppupiirin osaksi askartelutuokiota.

Tällä kerhokerralla halusimme kuulla lapsen mietteitä ja odotuksia tulevasta näyttelystä, jotta osaisimme niiden avulla rakentaa yhdessä mahdollisimman loistavan näyttelyn. Albumikuvaidea tuli myös suoraan Miina Savolaisen voimauttavasta valokuvasta. Albumikuvien kautta lapset saivat tuoda esille omaa menneisyyttään ja elämäntarinaansa.

Viimeisellä kerhokerralla toteutimme lasten kanssa valokuvakerhon loppunäyttelyn. Me ohjaajat olimme tulleet päiväkodille edellisenä päivänä laittamaan näyttelyn kuntoon päiväkodin toimintahuoneeseen. Aikataulullisista syistä näyttelyn esillepanoon emme voineet ottaa lapsia mukaan. Olimme laittaneet edellisellä viikolla päiväkodin seinille julisteita, joissa informoitiin näyttelystä ja joilla kutsuttiin vieraat paikalle.

Ensin haimme valokuvakerholaiset katsomaan näyttelyn ja kertomaan omia ajatuksiaan siitä. Alustimme lapsille näyttelyä koskevat säännöt ja muistuttelimme mieleen myös kerhon alussa sopimamme valokuvakerhon yhteiset säännöt, jotka pätsivät myös näyttelyssä. Lapset muistivat ohjeet hienosti ja aina kun ryhmä lapsia tuli katsomaan näyttelyä, kertoivat kerholaiset heille yhdessä sopimamme ohjeet näyttelyssä käyttäytymiselle. Kävimme lasten johdolla näyttelyn läpi kerhokertojen mukaan jokaiselle siellä vierailevalle ryhmälle. Annoimme kerholaisille mahdollisimman paljon tilaa esitellä omia tuotoksiaan kavereilleen ja vanhemmilleen. Vieraiden poistuessa näyttelystä keksivät lapset sanoa aina heille yhteen ääneen ”kiitos käynnistä, olkaa kiltistä ja tervetuloa uudelleen”. Näyttelyn jälkeen istuimme alas viimeistä loppupiiriä varten. Tämän loppupiirin yhteydessä toteutimme myös loppuhaastattelun valokuvakerholaisille.

Viimeisen kerhokerran näyttely oli meille jo alusta asti selvä. Jotta kaikki Miina Savolaisen esittämät korjaavat peilit tulisivat esiin, tahdoimme pitää näyttelyn, jossa lapset saivat esitellä omia kuviaan myös muille. Näyttelyn avulla lapset saivat myös julkista hyväksyntää, eikä vain kerhon sisäistä. Näyttelyn järjestäminen toimi tärkeänä askeleena myös kohti itsensä hyväksymisen moniulotteisuutta, sillä näyttelyssä oli jokaiselta lapselta useita erilaisia kuvia. Kuten Miina Savolainen esittää teoksessaan *Maailman ihanin tyttö* (2008, 178), erilaisissa kuvissa näkee omia puoliaan, tunteitaan, kasvamisen vaiheita ja persoonallisuuden piirteitä. Näiden kaikkien puolien hyväksyminen on metafora itsensä hyväksymiselle, eli neljännelle korjaavalle peilille.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Haastattelu

Tutkimushaastattelu rakentuu ja nojaa samoihin yhteisiin oletuksiin, kuin muutkin kasvokkaista vuorovaikutusta edellyttävät keskustelut. Haastattelu voikin muistuttaa tilanteena spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä tiettyyn päämäärään pyrkimisenä sekä haastattelijan ja haastateltavan, eli osallistujien, selkeinä rooleina. Haastattelija on tietämätön osapuoli, kun taas haastateltavalla on kaikki tieto. Haastattelijalla on kiinnostus johonkin tutkimustietoon, jonka edestä hän tekee aloitteita, kysymyksiä, ohjaa keskustelua ja kannustaa haastateltavaa vastaamaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Perinteisesti haastattelut on jaoteltu strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin perustuen niiden kysymysten valmiuteen ja sitovuuteen. Täysin strukturoidussa haastattelussa valmiiksi tehdyt kysymykset esitetään täysin samanlaisina ja samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville. Strukturoimattomassa haastattelussa tilanne etenee taas haastateltavan ehdoilla. Näiden kahden tyypin välimaastossa on puolistrukturoitu haastattelu, joista yleisimpänä muotona esiintyy meidänkin tutkimuksessamme käytetty teemahaastattelu. Siinä kysymysten muoto ja järjestys voi vaihdella ja valmiiksi mietittynä ovat vain teemat sekä aihepiirit. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10–11.)

Yksilöhaastattelun sijaan hyödynsimme opinnäytetyössämme ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu voi auttaa, jos haastateltavien oletetaan jännittävän yksilöllistä haastattelu-tilannetta. Ryhmähaastattelu on oiva tilanne myös nähdä sekä tutkia ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja siinä vallitsevia sosiaalisia suhteita. (Eskola & Suoranta 2000, 94–95.) Ryhmähaastattelun kautta lapset pääsivät luomaan myös sosiaalisesti tuotetun näkemyksen tutkimastamme ilmiöstä.

Maarit Alasuutari nostaa tekstissään ”mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa” (2005, 145) esille sen, kuinka vasta viime vuosikymmenten aikana lapset on alettu nähdä aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joiden ääni on tärkeä tuoda varsinkin heitä koskevissa tutkimuksissa esille. Lasta haastateltaessa on myös Alasuutarin mukaan tärkeä muistaa, että mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämpi on ottaa huomioon sanaton kommunikaatio ja lapsen toiminnallisuus. Yhtä lailla, kun lapset saattavat kertoa

asioista sanojen lisäksi käyttäen kehoa, leluja tai muita välineitä, kommunikoi haastattelijakin lapsen kanssa myös esimerkiksi ilmeillä, eleillä ja nyökkäyksillä. Tutkijoiden haasteena onkin näiden sanattomien kommunikaatiomuotojen taltioiminen ja tulkitseminen. (Alasuutari, 2005, 145–146.)

Lapsen haastattelun kannalta tärkeä on tuoda esille ja muistaa myös aikuisen ja lapsen välinen valtaero. Aikuisen näkökulmasta lapsi on yhteiskunnassa kasvatuksen, suojelun ja huolenpidon kohde, ja jotta näitä tehtäviä voitaisiin toteuttaa, on aikuisella oltava määrävä asema lapseen nähden. Aikuisen kontrolli ja valta ovat esillä myös lapsen näkökulmasta osana arkea ja tuleekin valta-aseman erona esille myöskin tutkimushaastattelussa. Negatiivisesti valtaero voi vaikuttaa muovaamalla merkittävästi aikuisen ja lapsen haastatteluvuorovaikutusta. Oman äänensä esiin tuomisen sijasta lapsi voikin pyrkiä tuottamaan sellaisia vastauksia, mitä olettaa aikuisen häneltä haluavan. Myönteisesti valta-asema suo aikuiselle mahdollisuuden kysyä lapselta mitä vaan kysymyksiä odottaen lapselta vastausta. Vaikka haastattelutilannetta ei voida rakentaa ilman tätä yhteiskunnallista valta-asemaa, pitää haastattelijan pyrkiä rakentamaan rooli, jossa on ilman kontrollointia aidosti kiinnostunut ymmärtämään lapsen tavan nähdä asioita. (Alasuutari, 2005, 152–153.)

”Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa” (Eskola & Suoranta 2000, 85). Eli vaikka kvalitatiivisen haastattelun tavoitteena olisi ymmärtää, miten lapsi näkee maailmansa, niin ei voida olettaa, että tutkimus toisi esiin lapsen maailman aivan sellaisenaan kuin se lapselle itselle näyttäytyy. Lapsen haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jonka lopputulemana on haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. Kuitenkin osapuolten osuus tässä tuotoksessa voi vaihdella paljonkin riippuen haastattelijan kyvystä pysyä herkkänä ja reflektiivisenä vuorovaikutukselle haastattelussa. (Alasuutari, 2005, 162.)

5.2 Havainnointi

Kuten edellä mainittiin, haastattelulla saadaan tietoa siitä, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Sen sijaan havainnoinnin avulla saadaan selville mitä todella tapahtuu: toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa Suurin havainnoinnin etu on se, että sillä saadaan suoraa ja välitöntä tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta.

Havainnoinnin avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja sen avulla voidaan välttää keinotekoisuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 212–213.)

Teoksessa Tutki ja kirjoita (2014, 213) havainnoinnin kerrotaan sopivan erityisen hyvin laadullisen tutkimuksen menetelmäksi. Valitsimmekin havainnoinnin tutkimusmenetelmäksemme, koska se on erinomainen menetelmä vuorovaikutuksen tutkimisessa ja tilanteissa, jotka ovat nopeasti muuttuvia ja eivät ole välttämättä ennakoitavissa. Lisäksi havainnointi sopii hyvin lapsiryhmän tutkimiseen, sillä lapsilla saattaa olla kielellisiä vaikeuksia esimerkiksi tunteiden ja kokemusten sanoittamiseksi. Havainnoinnin avulla voidaan saada myös sellaista tietoa, mitä tutkittava ei välttämättä halua suoraan sanoa tutkijalle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 213.)

Havainnoinnin suurin haaste on havainnoijan läsnäolon mahdollinen vaikuttaminen tilanteeseen. Luokkahuonetutkimuksissa on havaittu, että havainnoijan astuessa luokkahuoneeseen, niin oppilaiden kuin opettajankin käyttäytyminen muuttuu. Yhtenä haittana pidetään myös sitä, että havainnoija saattaa luoda emotionaalisen siteen tutkittaviin, joka puolestaan vaikuttaa tutkijan objektiivisuuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 213.)

Havainnointi voidaan jaotella karkeasti kahteen erilaiseen lajiin: systemaattiseen ja osallistuvaan havainnointiin. Suurimmat erot näissä havainnoinnin lajeissa on havainnoijan rooli ja se, miten tiukasti formaalia havainnointi on. Yleistettynä systemaattinen havainnointi on nimensä mukaisesti systemaattista ja jäsenneiltyä, ja havainnoija on ulkopuolinen toimija. Osallistuva havainnointi on taas vapaampaa ja muotoutuu yleensä tilanteiden mukaan. Tällöin havainnoija myös osallistuu ryhmän toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija pyrkii pääsemään ryhmän jäseneksi ja usein havainnoijalle muodostuukin jokin rooli ryhmässä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 213–216.)

Yleensä systemaattinen havainnointi tehdään rajatuissa tiloissa, esimerkiksi laboratoriossa. Systemaattista havainnointia voi tehdä myös luonnollisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 215) kuten juuri me teimme tässä tutkimuksessa. Systemaattisen havainnoinnin kohteina voi olla esimerkiksi tutkittavien kielellinen vuorovaikutus tai laajemmat tapahtumat, kuten esimerkiksi leikin havainnointi. Näiden lisäksi voidaan havainnoida myös yksittäisiä liikkeitä tai liikesarjoja. Kaikki havainnot pyritään tallentamaan systemaattisesti ja tarkasti, mutta välillä havaintojen välitön kirjaaminen ei ole edes

mahdollista, jolloin tutkijan on vain luotettava omaan muistiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 2014, 214–215.)

5.3 Johtopäätökset kerhokerroittain

Ensimmäisellä kerhokerralla paikalla olivat kaikki viisi tyttöä, ryhmän ainut poika ei päässyt paikalle. Heti kerhon alkaessa osallistujille oli tärkeää päästä istumaan vain oman parhaan kaverin viereen. Tunnelma oli selvästi jännittynyt sekä innostunut ja lapset myös sanoittivat näitä tuntemuksia ohjaajille. Alkuun jo pelkkä paikallaan istuminen tuotti kaikille lapsille hankaluuksia, joka johti siihen, että ohjeiden vastaanottaminen oli haastavaa. Alkupiirillä luontokuvia valittaessa osa lapsista nappasi mieluisimman luontokuvan jo kesken ohjeistuksen saadakseen juuri sen kuvan minkä tahtoi. Toiset taas miettivät melko tarkasti kuvan valintaa. Lasten välinen vuorovaikutus oli kiistelevää ja välillä jopa tylyä, koska useampi lapsi olisi halunnut saman kuvan. Ohjaajan ehdottaessa kuvan jakamista lapset eivät kuitenkaan halunneet käyttää samaa kuvaa toisen lapsen kanssa. Lapset esittelivät valitsemiaan kuvia vähäpuheisesti ja ympäripyöreästi. Melkein kaikille lapsille tuotti hankaluuksia kertoa valitsemastaan kuvasta positiivisia ja tarkkoja havainnoiteja sekä kuvan valintaa ei juurikaan osattu perustella. Meidän havainnoijien mielestä lasten välisestä vuorovaikutuksen tasosta kertoi paljon se, että lasten keskittyminen suuntautui lähes täysin vain omaan kuvaan, eikä muiden kuviin ja kommentteihin suunnattu huomiota.

”Valitsin tän, koska tää oli kiva.”

”Kivat värit.”

”Tässä kuvassa bambi nosti ihanasti kaulaa.”

Heikosta vuorovaikutuksesta kieli parienjakotilanne: tytöt kurkottelivat käsillään sitä lasta kohti, kenen pariksi halusivat. Jos parivalinta ei miellyttänyt, lapset ilmaisivat pettymyksensä ääneen pahoittaen parinsa mielen. Kuvaustehtävän aikana kameran jakaminen oli vaikeaa kaikille ja tyttöillä oli vaikeuksia toimia parin kanssa yhdessä. Ohjaajan tuli koko tehtävän ajan mallintaa, rajata ja muistutella lapsia yhteistyöstä ja kameran ja-

kamisesta. Lapsilla oli paljon keskinäistä pomottelua, ja yksi lapsista yritti sitkeästi pomottaa myös ohjaajaa tehtävään liittyen. Parien keskinäinen vuorovaikutus oli melko olematonta, sillä lasten toimintatyyli oli egosentrinen. Tästä esimerkkinä muun muassa lasten tapa kieltää pariaan ottamasta samoista asioista kuvia kuin mistä itse on ottanut kuvan. Ryhmän sisäiset roolit veivät tilannetta eteenpäin jättäen itse kuvaamisen sivuseikaksi. Kuvaamiseen oli vaikea keskittyä ja se jäi paria poikkeusta lukuun ottamatta ensimmäisellä kerralla satunnaisesti räpsimiseksi. Silti lapset kertoivat kuvaamisen olleen kivaa ja odottivat jo innolla seuraavaa kerhokertaa.

Toisella kerhokerralla ryhmän ainut poika oli mukana ensimmäistä kertaa kerhossa. Tultuaan kerhoon lapsi siirsi yhteisestä piiristä oman tuolinsa huoneen nurkkaan ja jäi istumaan sinne. Ohjaajien kysyessä poikaa mukaan piiriin, siirsi hän hiljaa hymyillen tuolinsa takaisin piiriin. Tällä kerhokerralla lapsiryhmän kaksi selkeintä johtajaa olivat poissa, mikä vaikutti selvästi ryhmädynamiikkaan. Ryhmän ujommat lapset olivat enemmän äänessä ja he olivat selvästi vapautuneempia kuin edellisellä kerralla. Alkupiirissä kävimme viime kerralla otetut kuvat läpi ja tarkoituksena oli kertoa jotain positiivista kaikkien kuvista. Tällä kerralla omasta kuvasta kerrottiin jo tarkemmin kuin viime kerralla, mutta toisten kuviin ei juurikaan kiinnitetty huomiota. Kuville luotiin merkityksiä, esimerkiksi omien tavaroiden ja vaatteiden esiintyminen kuvissa koettiin tärkeäksi.



KUVA 1. *"Ihanaa vaaleenpunaista"*

Parivalinnasta ei ilmaistu tällä kerralla pettymystä. Parikuvia lähdettiin ottamaan päiväkodin läheiseen puistoon ja lasten keskittyminen oli selvästi intensiivisempää kuin viime kerralla. Tehtävän sujumista edesauttoi myös se, että vähäisen lapsimäärän takia ohjaajilla oli mahdollisuus tukea ja havainnoida vain yhtä lapsiparia kerrallaan. Aluksi lapset tarvitsivat ohjausta, mutta heidän päästessä vauhtiin, ohjaajat pystyivät astumaan sivuun ja keskittymään havainnointiin. Toisella parilla esiintyi aluksi kuvaajan suunnalta kuvattavan käskyttämistä, mutta ohjaajan muistutella kuvattavan oikeudesta päättää itse kuvistaan, vaihtui kommunikointi nopeasti tasavertaiseksi vuoropuheluksi kuvaajan ja kuvattavan välillä. Kuvattavana oleva lapsi oli ollut koko kerran ajan muuten hiljaa, mutta kuvaustilanteen jatkuttua hetken, alkoi lapsi jutella omalle parilleen. Pian kuvattava lapsi uskalsi ohjeistaa kuvaajaa, jotta kuvista tulisi hänelle mieluisia.

Kuvaustilanne kyseisten lasten kesken toimia todennäköisesti Miina Savolaisen (2008) ensimmäisenä korjaavana peilinä, jossa rakentuu luottamus toisen ihmisen hyväksyvään ja kunnioittavaan katseeseen kuvaamisen kautta. Kuvaustilanteessa ja ensimmäisessä korjaavassa peilissä on Savolaisen mukaan kyse vastavuoroisesta toisen ihmisen katseeseen luottamisesta. Tämä näkyi selkeästi lasten välillä heidän kuvatessaan toisiaan hymyilevin suin ja pitkin katsein. Kyseisen parin lapset olivat entuudestaan melko tuntemattomia toisilleen, joten oli otollinen tilanne päästä havainnoimaan heidän keskinäistä, kehittyvää vuorovaikutusta. Lapset muun muassa kehuivat ja kannustivat toisiaan sekä antoivat hyväksyviä olalle taputuksia tuokion edetessä. Tämä viesti meille ohjaajille lasten välille kehittyvästä arvokkaasta luottamussuhteesta ja kunnioituksesta, mitä emme olleet aiemmin havainneet ryhmässä. Tämän kerhokerran jälkeen lapset viettivät yhdessä aikaa myös kerhon ulkopuolella.

Miina Savolaisen (2008, 169) mukaan kokemus kuulluksi tulemisesta kuvaustilanteessa rakentaa luottamusta muihin ihmisiin. Se antaa mahdollisuuden kuvattavalle kokea, että muut ihmiset ovat hänen puolellaan. Tästä syystä oli tärkeä varmistaa, että lapset osasivat tehtävän aikana kunnioittaa kuvattavana olevan lapsen valtaa ja antaa hänelle tila sekä aika tulla kuulluksi. Kumpikin pareista kykeni kunnioittamaan tätä teemaa, mikä varmasti oli tärkeä pohja positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostumiselle luottamuksen kautta kerhon aikana.

”En halua tästä kuvaa.”



KUVA 2. *”Voiks sä ottaa musta kuvan tosi kaukaa?”*

Toinen pari oli lähes täysin erilainen: lapset olivat hyviä ystäviä, mutta he saivat viettää lastentarhanopettajan mukaan harvoin aikaa vain kahdestaan. Alusta asti parien vuorovaikutus oli luontevaa ja kuvaaminen ja kuvattavana oleminen näytti olevan molemmille hauskaa ja helppoa. Parin kommunikointi oli avointa mutta kuvaaminen tuntui jäävän melko pintapuoliseksi. Parille tilanne oli enemmänkin leikkiä ja hauskanpitoa kameran kanssa, sen sijaan että lapset olisivat syventyneet kuvaustilanteeseen. Vaikka tämän parin kuvaustuokio ei ollut yhtä intensiivinen kuin toisella parilla, molemmat lapset nauttivat kuvaamisesta ja kuvattavana olemisesta. Vastavuoroista katseeseen luottamista ja nähdäksi tulemistä esiintyi myös tällä parilla.

”Tässä kuvassa näkyy mun harmaa hammas!!”

”Näkyy hienosti kuuset, mistä tulee taas kevät ihan mieleen.”

Edelliseen kerhokertaan verrattuna tällä kerralla lasten vuorovaikutuksessa tapahtui siis suurta kehitystä. Määräilyn sijaan opittiin kommunikoidaan, kysymään ja kunnioittamaan toisen mielipidettä. Kameran ollessa apuvälineenä lapset uskalsivat katsoa toista ja ottaa toisen katseen vastaan. Kuvaajan rohkaisevan katseen avulla aloitettiin vastavuoroisen luottamuksen rakentamien.

Kolmannella kerralla teimme lasten toivoman kuvausretken läheiseen metsään. Tällä kerralla annoimme jokaiselle lapselle oman kameran, jotta pystyimme havainnoimaan miten individuaalinen kameran käyttö vaikuttaa lasten väliseen vuorovaikutukseen ja kuvaustilanteeseen. Tällä kerralla lapset maltoivat kuunnella ohjeita tarkasti ja ryhmän sisäisen kunnioituksen kasvu näkyi muun muassa päälle puhumisen vähenemisenä. Me ohjaajat valitsimme kuvauskerralla neljä toimintaa ohjaavaa teemaa: mikä on kaunista, mikä on rumaa, miltä rakkaus näyttää ja mikä näyttää hauskalta. Näiden selkeiden mutta tunnerikkaiden teemojen avulla lapset saivat vangittua kuviin omaa sisäistä maailmaansa.

Tämän kerran merkittävämmäksi havainnoksi koimme ryhädynamiikan muutoksen ja vuorovaikutuksen laajenemisen. Aikaisemmillä kerroilla selvästi havaittavissa olevaa valtataistelua ja pomottamista ei näkynyt ja ryhmän jäsenet toimivat keskenään tasavertaisesti. Toisen sanomisia ja kuvia kunnioitettiin sekä keuhuttiin aidosti. Tällainen kannatteleva palaute on myös tärkeä osa hyväksyvää katsetta. Jokainen lapsi kulki metsässä itselleen ja kuvasi harkitusti juuri niitä asioita, jotka he näkivät teemaan sopiviksi. Aikaisemmin havaittavissa oleva satunnainen räpsiminen muuttui tarkoin suunnitelluksi kuvien taltioinniksi. Tämän lisäksi lapset osoittivat ensimmäistä kertaa positiivista kiinnostusta kaverin kuviin. Tällä kertaa omia löydöksiä ja ajatuksia haluttiin jakaa toisille sen sijaan, että ne oltaisi haluttu pitää vain itsellään niin kuin ensimmäisellä kerhokerralla.

”Hei tulkaa kattomaan kuinka upea kolo!”

”Uuuuu, hieno!”

”Kuinka hassua, kun on näin monta pupun papanaa!”



KUVA 3. *”Onks teistäkin nää tässä ihanan kivoja ystävyksiä?”*

Aikaisemmilla kerroilla lapsien oli vaikea sanoittaa tunteita ja ajatuksia, joita esimerkiksi kuvakortit ja omat valokuvat mieleen toivat. Metsäretkellä lasten välillä oli havaittavissa edistyneempää sanallista vuorovaikutusta, joka ilmeni lasten rohkeutena sanoittaa haastavia ja suuriakin teemoja ääneen toisilleen. Kamera välineenä saattoi olla yksi edistyksen mahdollistajista, sillä toiminaan ääressä lapset uskalsivat avoimemmin jakaa kokemuksiinsa ja kuvien synnyttämiä tunteita.



KUVA 4. *”Löysin punaisen langan, sen väri muistuttaa rakkaudesta”*

”Onpas ikävää, joku on halkaissut puusta palasen, voi puu raukkaa kuinka ikävää”

”Rakkaus on sitä, kun tulee ikävä toista, kun toisesta pitää luopua”

”Rakkautta on se, kun välittää tosta rikkinäisestä puusta.”

Neljännän kerran alkupiirissä esiteltiin toisen kerhokerran parikuvauksen tuotokset toisille. Saatuaan omat kuvansa käteen, lapset kikattelivat ja tutkailivat tarkasti omia kuviaan. Lapset hypistelivät ja esittelivät omia kuviaan innoissaan toisille, mutta eivät oikein osanneet itse kertoa, mikä omista kuvissa oli ihanaa. Kuitenkin muutoksena edellisiin kertoihin, lapset kehuivat ja antoivat positiivista palautetta toisten kuvista rohkeasti. Toisena korjaavana peilinä toimivan kannattelevan palautteen (Savolainen 2008, 169) vaikutus näkyikin lasten kasvoilla konkreettisesti hymyinä ja silmien tuikkeena.

”Hän hymyilee niin kauniisti, näyttää ihan jonkun tyttäreltä”

”Hän näyttää tässä kuvassa niin komealta, kun kasvot näkyy niin hyvin ja niin iloisesti”

Tällä kerralla päiväkodin lempipaikkojen kuvaamistehtävässä vuorovaikutuksen laadussa oli havaittavissa viime kertaan nähden selkeää taantumaa. Kameran jakaminen oman parin kanssa oli vaikeaa ja aiheutti kinaa lasten keskuudessa. Lasten oli vaikea omaehtoisesti päästä yhteisymmärrykseen tehtävän toteuttamisesta. Lapset keskustelivat hyvin vähän keskenään tehtävän aikana, eivätkä antaneet toisilleen positiivista palautetta kuvaamisen aikana, toisin kuin viimeksi. Lasten oli vaikea keskittyä päiväkodin sisällä toteutettuun kuvaustehtävään ja aikaa meni paljon lasten ohjeistamiseen ja toiminnan mallintamiseen.

Vaikka kuvaaminen ei ollut yhtä intensiivistä ja paneutunutta kuin esimerkiksi metsäretkellä, olivat lapset silti tarkkoja siitä, mistä kuvan ottivat. Kuvia keskityttiin ottamaan itselle tärkeistä asioista ja usein parille kerrottiin syykin, miksi juuri tämä tavara tai asia valittiin kuvaan. Kuvissa esiintyi lähes kaikilla esimerkiksi omat sisäkengät, omia askartelutuotoksia, lempileluja sekä päiväkotikavereita.



KUVA 5. ”Tässä on mun ikioma värikäs takki”



KUVA 6. ”Tää on lempi pikkukoira”

Lapset kommunikoivat siis kyllä keskenään, mutta keskustelu keskittyi vain itselle tärkeisiin asioihin. Lasten sitoutuneisuuden tasossa oli myös havaittavissa eroja kerhokerran aikana, sillä osa lapsista jaksoi tällä kertaa kuvata vain hetken ja halusi jatkaa leikkejään, kun taas osa lapsista kuvasi tarkasti ja keskittyen tehtävään varatun ajan loputtuakin.

Viidennellä kerralla toteutettu ”ihanne minä”- kuvauspäivä osoittautui lasten suosikiksi. Alkupiirissä käytiin läpi lasten lempiasiat päiväkodissa heidän viimeksi ottamien kuvien avulla. Lapset kiinnittivät positiivista huomiota selkeästi vain sellaisiin kuviin, joissa näkyi heille tuttuja henkilöitä päiväkodista, sillä heidän oli helpompi antaa palautetta enemminkin kuvassa esiintyvistä henkilöstä kuin itse kuvasta. Lapset kuvattiin vuorotellen päivän aikana ja oman vuoron odottaminen sujui heiltä odotettua kivuttomammin.

Lapset reagoivat jokainen eri tavalla kameraan ja aikuisen katseen alla olemiseen. Osa vaati ympärilleen erilaista rekvisiittaa, kuten oman pehmolelun, ja osa taas piiloutui alkuun pelleilyn taakse. Kuvaustilanteet alkoivat poikkeuksetta hyvin jännittyneissä tunnelmissa, mutta pikkuhiljaa jokainen lapsi rentoutui omaan tahtiinsa kameran edessä. Kuvaajan ja kuvattavan välinen tilanne muistutti monella tapaa leikkiä tai jopa tanssia. Osa lapsista kertoi alkuun samalla, kun olivat kuvattavana, tarinoita itsestään ja esittämästään hahmosta.

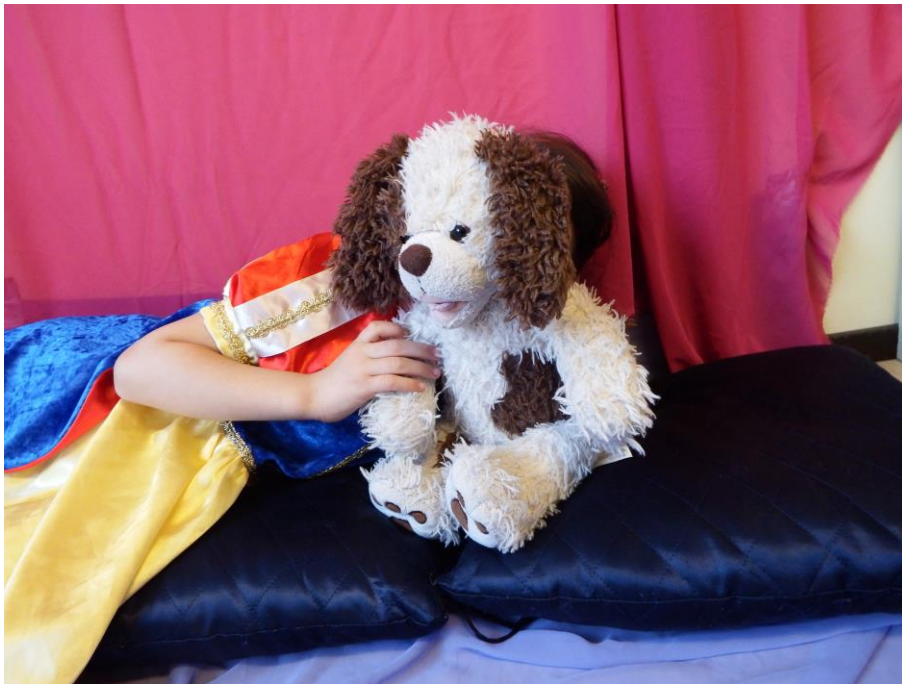
”Nyt tää laittaa poikasia potalle kakalle.”

”Ota nyt kuva mun pyllystä (...) nyt tää tipu munii tässä.”

”Mä olen merenneitokuningatar!”

Tilanteen edetessä, jäivät tarinat pois ja lapsi vaikutti eläytyvän aidosti tilanteeseen ja nauttivan kuvattavana olemisesta. Havainnoijalle näyttäytyi, että kuvattavana ollessa lapsi nautti suuresti siitä, että aikuisen huomio oli vain ja ainoastaan hänessä. Tällainen kuvaustilanne antaa syyn katsoa pidempään ja syvemmin toista silmiin kuin tavallisesti on sallittua (Savolainen 2008, 148). Tämän ansiosta lapsella on mahdollisuus tulla uudella tavalla nähdyksi ja rakentaa kuvaajan kanssa yhdessä oma maailma mihin uppoutua.

Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki lapset välttelivät alkuun katsekontaktia kameraan ja kuvaajaan. Kuitenkin kuvaustilanteen aikana lapset kehuivat itseään ja kuvaustuokion edetessä lasten itsevarmuus ja rohkeus olla kameran edessä kasvoi selkeästi. Lapset uskalsivat ohjeistaa kuvaajaa paljon ja kertoivat, minkälaisia kuvia itsestään halusivat. Sekä kuvaamisen aikana, että sen jälkeen, antoivat lapset itselleen paljon positiivista palautetta.



KUVA 7. ”Ihanne minä”-kuvauspäivältä kuva.

”En mä voi sille mitään, että mä näytän niin kauniilta”

Osa lapsista haki kuvaajan hyväksyntää muun muassa kyselemällä näyttääkö esimerkiksi joku asento tai ilme kuvassa hölmöltä. Vaikka lasten käyttäytyminen näyttäytyi alkuun aikuiselle melko epävarmana, olivat he koko ajan tiiviissä ja avoimessa vuorovaikutuksessa kuvaajaan. Kuvaajan antama kannustava palaute auttoi lapsia vapautuman tilanteessa ja lapset selvästi nauttivat aikuiselta saamastaan jakamattomasta huomiosta. Kuvaustilanteen päätyttyä jokainen lapsi lähti onnellisena kuvausvaatteet päällään kertomaan kokemuksestaan muille valokuvakerholaisille. Omia tuntemuksia ja onnistumisia jaettiin rohkeasti ja ne myös vastaanotettiin kerholaisten kesken aidosti. Toisen lapsen ilo ei aiheuttanut havaittavissa olevaa kateutta muissa lapsissa, vaan enemmänkin yhdisti heitä. Tämän kuvauspäivän aikana jokainen lapsista esiintyi varsinkin havainnoijan silmään ryhmän tasavertaisena ja arvokkaana jäsenenä. Selkeitä johtaja roolien hakemista ei ollut enää havaittavissa, mikä näyttäytyi lasten välisenä aitona ja avoimena vuorovaikutuksena.

”Tuli niin kaunis olo, tuntuu kuin sydän ois täynnä rakkautta!”

”Onpas mulla aika pyöreä pää! Paitsi joillakin on soikee niinku esim äitillä tai Tarulla.”

Tämä kuvauspäivämme viimeistään mahdollisti lapsille neljännen ja viimeisen peilin hyväksyvän katseen kuvausprosessissa. Tämä peili osoittaa lapselle hänen olemassaolonsa merkityksellisyyttä ja oman kuvan hyväksymistä. (Savolainen 2008, 178.) Lasten kanssa katsottaessa jokainen kuvauspäivänä otettu omakuva läpi, sai lapsi näkemyksen omasta moninaisuudestaan, korvaamattomuudestaan sekä mahdollisuuden katsoa itseään pitkään. Kun omakuvia tutkittiin läpi, oli lasten tunnereaktiot laidasta laitaan. Omia kuvia ihailtiin, harmiteltiin, iloittiin sekä kummasteltiin. Aikuinen oli jatkuvasti lapsen tukena antamassa positiivista viestiä lapsen merkityksellisyydestä. Lapset tutkivat rauhassa omia kuviaan ja halusivat katsoa niitä uudestaan ja uudestaan. Tähän heille annettiin aika ja mahdollisuus. Lopulta jokainen valitsi kolme kuvaa itsestään, jotka halusi tuoda näyttelyssä esille muille. Lapset iloitsivat omista kuvistaan suuresti ja jokainen antoi itselleen paljon myönteistä palautetta omista kuvista. Oma hyväksyvä katse onkin voimauttavan kuvaproessin viimeinen peili (Savolainen 2008, 178) ja sen toteutuminen näkyi lasten tavassa reagoida omiin kuviinsa hyväksyvinä kommentteina sekä pitkinä, onnellisina katseina.



KUVA 8. Lapsen rajattu omakuva ”ihanne minä” -kuvauksista.

Toiseksi viimeisellä kerralla lapset kuuntelivat kiinnostuneena, kun esiteltiin omia albumikuvia. Toisten tarinoiden aikana maltettiin olla hiljaa, joskin omat kädessä olevat kuvat veivät hieman huomiota. Lapset jakoivat avoimesti asioita ja tarinoita, mitä muistivat, liittyen omiin kuviinsa, mikä ohjaajien silmiin kieli lasten välillä kasvaneesta luottamuksesta. Lasten huomio suuntautui usein omien kuvien esittelyssä täysin pois kuvassa olevasta tilanteesta omaan historiaansa. Lapset kertoivat moninaisesti menneistä kesäreisuistaan, ystävistään, omasta perheestään sekä tunteistaan. Ohjaajan näkökulmasta lapset jakoivat ajatuksiaan toisilleen huomattavasti avoimemmin ja heidän välillään valitsi kunnioittavampi vuorovaikutussuhde kuin aikaisemmin.

”Tässä kuvassa ihmettelen, miksi äiti tekee niin paljon töitä.”

Tällä kerralla lasten yhteisöllisyys ja keskinäinen tunnelma olivat edelliskerroista poikkeavia. Askarrellessamme yhdessä loppunäyttelyä varten postereita, olivat kaikki kuusi kerholaista yhdessä lattialla väritlemässä ja naureskelemassa. Lapset makoilivat vierekkäin lattialla ja ensimmäistä kertaa havaittavissa oli lapsiryhmän keskinäinen fyysinen kontaktin otto. Lapset katselivat sekä kehuivat toistensa tekeleitä ihailien, eikä ketään jätetty ryhmän ulkopuolelle. Myös yksi lapsista, joka ennen itse hakeutui vastaavissa tilanteissa syrjään, otti omaehtoisesti paikkansa lapsiryhmän keskeltä. Lapset eivät tarvinneet aikuisen tukea tai mallintamista toimivaan vuorovaikutukseen.

”Voi kun sais valita nää kaikki kuvat näyttelyyn!”

Viimeisellä kerralla pidetty näyttely nostatti lapsissa paljon positiivisia tunteita pintaan. He kirjaimellisesti hyppivät onnesta nähdessään omat valokuvansa seinällä. Tällä kerralla lapsien yhteisöllisyyden intensiteetti pysyi yhtä korkealla kuin viime kerralla askarrellaessa. Kun käytiin ensin vain kerholaisten kesken näyttelyä läpi, ei keskityttykään enää pelkästään omiin valokuviin, vaan kaikkien ottamia kuvia tarkasteltiin ja keuhuttiin voilaasti. Positiivinen vuorovaikutus näkyi jokaisen lapsen välillä ja tämä näytti myös rentouttavan lapsia paljon. Aikuiselle tämä näyttäytyi hymyinä, olalle taputuksina, kannustavina sanoina, kuunteluna, kunnioituksena sekä katseina.

Valokuvakerholaisten katseiden lisäksi saivat lapset osakseen näyttelyllä julkisen hyväksynnän peilin (Savolainen 2008, 172), kun kutsutut ihmiset tulivat katsomaan heidän valokuvanäyttelyään. Omia kuvia esiteltiin ylpeinä muun muassa omille vanhemmille, sekä lapsiryhmän työntekijöille. Ulkopuolelta saatu positiivinen palaute sekä hyväksyvät katseet mahdollistivat lapsille eritaholta merkityksellisyyden sekä korvaamattomuuden kokemuksen.

”Mun omasta itsestäni joutsenkuva oli kaikkein parasta. Tein itsestäni kauniin joutsenen siiven.”

5.4 Yhteenveto

Tutkimuskysymyksiämme pohdimme sitä, miten valokuvaa voidaan käyttää pienryhmätoiminnassa. Oman kokemuksemme mukaan valokuvan käyttö soveltuu mainiosti päiväkotikäisille ja se on erittäin moninainen työväline. Vaikka valokuvakerho ei kestänyt kovin kauaa, ehdimme silti lyhyessäkin ajassa toteuttamaan niin yksilö-, pari- että ryhmätyöskentelyä. Lapset oppivat nopeasti kameran ja valokuvien käytön, sekä suhtautuivat uuteen asiaan innokkaasti. Me emme törmänneet tilanteeseen, jossa valokuva olisi ollut esimerkiksi liian haastava tai sopimaton työväline. Toki tarkoituksenamme ei ollutkaan opetella valokuvaamista teknisesti, vaan käyttää valokuvaa välineenä positiivisen vuorovaikutuksen kehittymiselle.

Pienryhmätoiminta mahdollisti sen, että lapsilla oli aikuisen jatkuva tuki kerhon aikana. Pienryhmässä pystyttiin toteuttamaan muun muassa parikuvausta siten, että aikuinen oli koko ajan läsnä. Suuri ryhmä ei välttämättä toimi yhtä intensiivisesti kuin pienryhmä. Lisäksi ohjeiden saaminen ja aikuisen huomion tavoittaminen ovat helpompia pienryhmässä. Kuten jo luvussa 2.5 on todettu, pienryhmässä lapsi tulee todennäköisemmin aidosti kohdatuksi, mikä edistää lapsen oppimista, itsetunnon kehitystä ja luo turvallisuuden tunnetta.

Meidän tutkimuksessamme tuotimme pääasiassa uutta valokuvadataa ja tutkimme niin henkilökohtaisia albumikuvia kuin neutraaleja kuvakortteja. Itselle niin sanotusti ”entuestaan merkityksettömistä” kuvakorteista lapset antoivat pinnallisia ja lyhyitä komment-

teja, kun taas omista albumikuvista riitti paljon kerrottavaa. Muiden lasten oli myös helpompi keskittyä toisten albumikuvien katseluun ja he kuuntelivat mielellään toisten tarinoita kuvista ja niihin liittyvistä muistoista. Vaikka sekä kuvakorteissa että albumikuvissa esiintyi suurin piirtein samoja aiheita, esimerkiksi meri ja hiekkaranta, niistä keskusteltiin silti aivan eri tavalla, kun kyseessä oli toisen albumikuva.

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli sitä, miten valokuvaa voidaan hyödyntää vuorovaikutuksen tukijana. Vaikka valokuvakerhomme ei kestänyt kuin seitsemän kertaa, sen aikana pystyi huomaamaan selvää kehitystä ryhmän vuorovaikutuksessa. Yhtenä esimerkkinä tästä on eräs kerhon lapsi, joka jätettiin alussa selvästi ulkopuolelle ja hänen pariinsa ei tahdottu. Loppua kohden muut ryhmäläiset alkoivat kuitenkin hyväksyä hänet osaksi ryhmää ja lapsen kuvista annettiin positiivista palautetta. Tämän lisäksi lapsi myös itse hakeutui kerhon edessä muiden lasten lähelle. Meille tutkijoille jäi erityisen hyvin mieleen ryhmän dominoivan lapsen kommentti, jossa lapsi kertoi toisen (yleensä ulkopuolisen) lapsen näyttävän erittäin komealta kuvassa. Kommentin vastaanottava lapsi nautti selvästi positiivisesta palautteesta. Tämän kommentin jälkeen myös muut ryhmäläiset uskalsivat antaa kyseisellä lapsella enemmän positiivista huomiota.

Osaltaan kyseisen lapsen ulkopuoliseksi jäämiseen saattoi vaikuttaa se, että hän pääsi osallistumaan vain kolmella kerhokerralla. Kun kävimme yhdessä alkupiirillä otettuja kuvia läpi ja lapset keskustelivat aikaisimmista kerhokerroista keskenään, lapsi saattoi kokea itsensä ulkopuoliseksi. Lisäksi ulkopuolelle jäävä lapsi oli ryhmän ainut eri sukupuolta oleva, mikä saattoi vaikuttaa osaltaan tilanteeseen.

Aikaisemmin esitellyssä sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomallissa (kuvio 1) (Laine & Talo, 2002) yhtenä negatiivisen vuorovaikutuksen kehän kohtana ovat muiden kielteiset havainnot ja reaktiot sekä tovereiden epäsuosio ja torjunta. Muuttaaksemme tämän negatiivisen käyttäytymisen positiiviseksi, lähdimme valokuvan avulla vahvistamaan tovereiden myönteisiä havaintoja ja reaktioita sekä hyväksyntää. Laine ja Talo (2002) esittävät kuviossaan toiseksi positiivisen vuorovaikutuksen saavuttamisen keinoksi kielteisen toiminnan torjumisen. Heti kerhon alussa loimme yhteiset säännöt, joiden avulla pyrimme estämään kielteisen toiminnan ja lisäämään lasten välistä positiivista kanssakäymistä. Kielteisen toiminnan torjumisella saatiin enemmän tilaa positiivisille ha-

vainnoille ja reaktioille, joka taas vaikutti myönteisesti positiivisen vuorovaikutuksen kehän muihin osa-alueisiin. Vähitellen lasten käsitykset ja odotukset muista ryhmäläisistä muuttuivat myönteisemmiksi ja hyväksyviksi.

Itsetunnon kehittymiseen myönteisen vuorovaikutuksen avulla vaikuttaa konkreettisesti lapsen kohtelu ja kohtaaminen. Se, miten yksilö kohdataan, sisäistyy sisäiseksi dialogiksi, joka taas on usein suorana jatkumona sille, miten hän kohtelee lähimmäistään. (Kanninen & Sigfrids 2012, 28.) Yksi valokuvaprosessin keskeisin asia vuorovaikutuksen tukemiseksi olikin palautteen antamisen ja sen vastaanottamisen merkitys. Lapset hakivat monissa kuvaustilanteissa aikuiselta hyväksyntää, riippumatta siitä oliko itse kuvaajana tai kuvattavana.

Aikuisen kannustava palaute auttoi lapsia luottamaan itseensä ja omaan tekemiseen ja kameran kanssa toimiminen oli rennompaa silloin, kun aikuinen kehui lasta. Muun muassa tästä syystä positiivinen vuorovaikutus ja myönteinen palaute linkittyvät lapsen itsetuntoon ja kaverisuhteisiin. Vaikka lapsilla oli välillä vaikeuksia antaa kerhokavereilleen palautetta, vertaisryhmältä saatu palaute oli silti hyvin merkityksellistä. Kaverin kehu otettiin yleinen vastaan. Kerhokaverilta tai aikuiselta saatu positiivinen palaute omista kuvista sai jokaisen silmännähdän onnelliseksi. Positiivinen palaute helpotti lapsia myös kuvaustilanteissa: saatuaan kehuja lapset uskalsivat olla rohkeammin kameran edessä ja myös esimerkiksi retken aikana saatu palaute toisen mielenkiintoisista havainnoista sai lapsen aukaisemaan laajemminkin kyseisen kuvattavan asian synnyttämiä tunteita.

Kuten positiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessista voi havaita (kuvio 1), seuraa muiden positiivisista havainnoista sekä reaktioista myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta. Myönteinen palaute siirtyi kerholaisten osalta kuvaustilanteiden lisäksi pikkuhiljaa myös muuhun käyttäytymiseen. Tämä vaikutti siihen, että lasten itsetunto näytti havainnoijien silmiin kohentuvan. Valokuvakerhon avulla haluttiin tukea lasten keskeistä myönteistä vuorovaikutusta ja kääntää negatiivinen vuorovaikutuksen kehä positiiviseksi. Valokuva ja pienryhmätoiminta toimivatkin mielestämme sosiaalisen vuorovaikutuksen interventionmallin toteutumisen välineenä yli odotusten.

Lapsille tunteiden sanoittaminen oli välillä hankalaa. Varsinkin alku- ja loppupiireillä kommentit ja tuntemukset kuvista olivat lyhyehköjä, eikä niiden valintaa osattu juurikaan

perustella. Kuvat toimivat hyvänä apukeinona sanoittaa tunteita. Alkuun omista ajatuksista ja tunteista ei osattu kertoa juurikaan mitään, mutta kerhon edetessä lisääntyi myös lasten halu jakaa omaa sisäistä maailmansa vertaisryhmänsä kanssa. Tähän saattoi vaikuttaa osaltaan myös lasten positiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessin avulla oletettavasti kohonnut itsetunto. Lasten oli selkeästi helpompi kertoa itsestään ja tutkailla itseään omien kuvien kautta, kuin ilman kuvia. Erityisesti viimeisen kerran ”ihanne minä”-kuvat ja niiden näytteille asettaminen antoi lapsille mahdollisuuden katsoa itseään pitkään ja ihailleen.

Kuitenkin ryhmässä työskenneltäessä kuvaustilanteiden aikana lapset kertoivat paljon omista kuvan aiheuttamista tunteista ja jakoivat niitä avoimesti myös muille. Tästä voimme päätellä, että toiminnan aikana tunteiden sanoittaminen on helpompaa kuin silloin, kun istutaan paikallaan piirissä ja kaikkien piiriläisten huomio kohdistuu yhteen ihmiseen.

Kerhon edetessä lasten varmuus kameran käsittelyssä lisääntyi. Kuvaustilanteisiin paneuduttiin vähitellen enemmän ja varsinkin vieraassa ympäristössä kuvaamiseen keskityttiin erittäin intensiivisesti. Kerhon aikana huomasimme, että päiväkodilla kuvatessa lasten oli välillä vaikea keskittyä kuvaamiseen ja huomio saattoi karata esimerkiksi ympäröiviin ihmisiin tai leluihin. Metsäretkellä ja pihalla parikuvia ottaessa lasten pääasiallinen huomio pysyi kamerassa ja valokuvaamisessa. Tästä teimmekin johtopäätöksen siitä, että ympäristön ja ympäröivien ärsykkeiden määrällä on selvästi merkitystä lapsen keskittymiseen.

Toinen keskeinen huomio oli, että lasten välinen vuorovaikutus oli huomattavasti sujuvampaa silloin, kun jokaisella lapsella oli oma kamera. Alun perin me ohjaajat ajattelimme kameran jakamisen ja parityöskentelyn lisäävän lasten välistä toimivaa vuorovaikutusta, mutta huomasimme kerhon aikana, että lapset kommunikoivat enemmän ja selvästi ystävällisemmin silloin, kun jokaisella oli kamera käytössään. Lisäksi lapset antoivat positiivista palautetta enemmän niin toisille kuin itselleen silloin, kun jokainen sai kuvata omissa oloissaan, kuitenkin tiedostaen ryhmän olevan tarvittaessa läsnä ja jakavan kuvaukseen liittyvät asiat ja tuntemukset.

Kameran jakaminen parin kesken ei siis ollut paras tapa ryhmäytyä. Sen sijaan vapaa-muotoinen yhdessä tekeminen koko ryhmän kanssa näytti olevan merkityksellistä kaikille

lapsille. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi metsäretki ja viimeisen kerhokerran yhdessä askartelu. Näissä tilanteissa lapsille annettiin selkeä tehtävänanto, vapaat kädet toteuttaa itseään tehtävänannon mukaisesti ja rauhallinen toimintaympäristö. Silloin kun lapsilla oli mielekästä tekemistä ja mahdollisuus keskittyä rauhassa tekemiseen, myös lasten välinen vuorovaikutus oli antoisaa.

Artikkelissa Valokuvamenetelmät sosiaali-alan työssä (2014, 123) tuodaan ilmi, kuinka tärkeää lapsiryhmän kanssa kuvatessa aikuisen on luottaa lapsen taitoon käsitellä kameraa. Eräs valokuvakerholainen kertoikin, ettei ole koskaan saanut käyttää kotona kameraa ja lapsille kameran itsenäinen käyttö oli merkityksellistä. Oikean kameran luottaminen lasten käyttöön oli siis prosessin kannalta hyvin tärkeää.

Loppuhaastattelussa lapset poikkeuksetta antoivat erittäin hyvää palautetta kerholle. Esille nousi loppunäyttelyn tärkeys lapsille: sen lisäksi, että lapset pääsivät näkemään omat kuvansa, saivat he mahdollisuuden näyttää kerhon aikana otettuja kuvia heille tärkeille ihmisille. Osa lapsista kertoi, että koko kerhossa parasta oli nähdä itsestään kauniita kuvia. Toiseksi asiaksi nousi itse kuvaaminen ja kameran käyttö. Lasten mielestä kameran käyttö oli helppoa ja jokainen toivoi, että saisi kuvata vielä lisää tulevaisuudessa.

Kerhon loppua kohden havaittavissa oli alkua itsevarmempia ja keskenään tasa-arvoisempia kerholaisia. Tärkeimpänä johtopäätöksenä nostaisimmekin esiin juuri tämän positiivisen vuorovaikutuksen kehän vahvistumisen.

”Parasta oli, kun meistä otettiin kuvia ja pukeuduttiin! Ja luonnossa metsäkuvailu oli kaunista.”

6 POHDINTA

6.1 Luotettavuus ja eettisyys

Käytimme opinnäytetyössämme luotettavia ja ajankohtaisia lähdemateriaaleja, esimerkiksi kirjallisuutta ja tutkielmia. Etsimme tietoa mahdollisimman laajasti erilaisista lähteistä saadaksemme totuudenmukaista tietoa aiheesta. Vältimme lähteitä, joiden alkuperää emme pystyneet selvittämään. Olimme tutkineet aikaisemmin melko paljon samaa aihepiiriä käsitteleviä opinnäytetöitä, mutta niiden tutkimustehtävien ja -otteiden ollessa eroavaisia omastamme, pyrimme suhtautumaan niiden johtopäätöksiin sekä tuloksiin neutraalisti ja ennakkoluulottomasti.

Opinnäytetyön toimintamalli, valokuva, on siirrettävissä, mutta tulokset eivät välttämättä ole samat muissa lapsiryhmissä. Tulokset voivat olla vahvasti sidoksissa lapsiryhmän ryhmädynamiikkaan ja toimintakulttuuriin, sukupuolijakaumaan, lasten ikään tai kehitystasoon sekä ryhmäkokoon. Uskomme kuitenkin, että ilmiö näyttäytyy hyvin samankaltaisena muissakin kasvuympäristöissä. Oletettavasti ilmiön tulokset eivät ole myöskään sidoksissa vain varhaiskasvatuksen piiriin, vaan niitä voi soveltaa muihinkin asiakasryhmiin. Luotettavuutta voisi parantaa tutkimalla aihetta useammassa päiväkodissa, mutta koska työmme on enemmänkin tapaustutkimus, emme tarkkailleet kuin yhden päiväkodin yhtä pienryhmää. Tiedostamme tämän aiheuttavan suppeutta ilmiön ymmärtämisessä, mutta aikataulu ja resurssit loivat rajalliset puitteet.

Opinnäytetyömme tulosten ja valokuvakerhon toimivuuden siirrettävyyteen vaikuttaa olennaisesti myös mahdollisuutemme vetää toteuttamaamme valokuvakerhoa kahden ohjaajan voimin. Päiväkodissa olevien työntekijäresurssien johdosta tuskin on mahdollista tarjota yhdelle pienryhmälle kahta työntekijää kerrallaan. Uskomme, että kerhon voisi samalla kaavalla ohjata myös yksin, mutta samaa intensiteettiä ja lapsen tarpeisiin vastaamista saattaisi olla yksin haastavaa saavuttaa. Lapset pystyvät kokemuksemme mukaan kameran käyttöön itsenäisesti lyhyenkin harjoittelun jälkeen, mutta jos tavoitteena on vuorovaikutuksen positiivinen tukeminen, vaatisi se lasten kanssa jatkuvaa aikuisen läsnäoloa ja tukea. Tutkimuksemme ei myöskään voi vastata siihen, miten vaikuttaisi, jos ryhmää vetäisi lapsille jo entuudestaan tuttu aikuinen. Tulosten luotettavuuden ja reliabiliteetin kannalta tämä on yksi vaikuttava tekijä.

Koko opinnäytetyöprosessin ajan pyrimme avoimeen ja luottamukselliseen kanssakäymiseen niin oppilaitoksen, päiväkodin kuin vanhempienkin välillä. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin jokaisella lapsella ja vanhemmalla oli oikeus kieltäytyä esimerkiksi pienryhmätoimintaan osallistumisesta, haastatteluista tai kuvien julkaisusta (liite 2). Anonymiteetti ei ole täysin mahdollinen, sillä esimerkiksi me tutkijoina emme voi välttyä lapsen henkilöllisyyden tietämisestä. Tuloksia julkistaessa tuli olla erityisen tarkka anonymiteetin säilyttämiseksi. Emme käyttäneet tai tallentaneet kuvia, joissa lapsen henkilöllisyyden tunnistaminen olisi mahdollista. Vaikka eettisesti ajatellen haluaisimme julkaista valokuvien ottajien lasten nimet heidän luomaansa taidetta kunnioittaen, halusimme säilyttää lasten mahdollisuuden anonymiteettiin ja kunnioittaa tutkimuksessa mukana olleen päiväkodin päätöstä pysyä anonyyminä.

Lasten taiteen merkityksellisyyttä ajatellen on syytä pohtia myös loppunäyttelyämme. Setälä (2012, 25) nostaa väitöskirjassaan esille lasten kuvien ansaitsevan tulla nähdyksi myös muualla kuin lasten maailmaan sijoittuneessa kontekstissa. Tutkimuksen eettisyyttä ja lasten maailman esille nostoa ajatellen olisimme toivoneet voivamme järjestää loppunäyttelyn jossain muualla kuin päiväkodissa, mutta valitettavasti tutkimukselliset ja ajalliset resurssimme eivät antaneet siihen mahdollisuutta.

Kun kyseessä on toiminnallinen opinnäytetyö, joka toteutetaan lasten kanssa, on syytä tiedostaa eettiset ongelmat. Meidän opinnäytetyössämme tällaisiksi nousevat muun muassa lapsen ymmärtämättömyys tutkimuksessa mukana olostai sen tarkoituksesta, sekä lapsen johdattelu ”haluttuun” lopputulokseen. Ihmisoikeuslähtöisen tutkimusetiikan keskeinen periaate on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden riittävä tietoon perustuva suostumus ja vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsi koskevissa tutkimuksissa luvan saamista vanhempien lisäksi myös lapsilta itseltään. (Karimäki 2008, 4.)

Valokuvakerhoomme osallistuvat lapset valittiin ryhmän lastentarhanopettajan kanssa ja lasten oma suostumus osallistua opinnäytetyöhömmeselvitettiin sekä lastentarhanopettajan että vanhempien kanssa. Vaikka lapsen todellisesta halusta osallistua tutkimukseen täysin varmoja ei voida olla, osoittaa lapsi toiminnan aikana tavalla tai toisella suostumuksensa (Setälä 2012, 104). Meidän opinnäytetyössämme tämä voisi tarkoittaa esimer-

kiksi valokuvaamisesta tai keskustelusta kieltäytymistä. Tällaista ei kerhomme aikana ollut havaittavissa, joten uskomme lasten antaneen suostumuksensa osallistumiseen myös näin.

Lapsen johdattelusta esimerkkinä on lapsen valita omista valokuvistaan hänelle mieleisimmät näytettäväksi muille. Koska usein aikuisen ja lapsen näkemys mieluisimmasta kuvasta poikkeaa toisistaan, on aikuisella kiusaus johdatella lapsi haluttuun mielipiteeseen. Aikuiselle mieluisin saattaa tarkoittaa parasta kuvaa, eli sellaista, joka aikuisen silmään näyttäytyy onnistuneimpana tai taiteellisimpana. Lapselta taas kysyttäessä mieluisimman kuvan valintaa, saattaa lapsi keskittyä täysin eri asioihin, kuin aikuinen. Näitä asioita saattavat olla esimerkiksi itselle tärkeä asia tai henkilö kuvassa, selkä ja kaunis väri tai vaikka tietty tunne, mikä kuvasta välittyy. Kun odotukset ja ymmärrys ei kohta, on aikuisella suuri riski johdatella lasta aikuisen mielestä oikeaan suuntaan. Pahimmillaan aikuinen huomaa lapsen lempikuvassa vain ”virheet”, kuten linssin edessä olevan sormen, ja yrittää tästä syystä saada lapsen valitsemaan jonkun ”onnistuneemman” kuvan. Tämä aiheuttaa muiden lukuisten negatiivisten vaikutusten lisäksi suuren eettisen ristiriidan. Jotta aikuisena osaa varoa lapsen johdattelua, on sen mahdollisuus tiedostettava jatkuvasti kaikessa toiminnassa tutkimuksen aikana.

Aikuiselta subjektiivinen neutraalisuus tutkimuksen aikana vaatii jatkuvaa itsereflektiota ja pohdintaa. Tutkimuksen eettisyyden ja tulosten luotettavuuden kannalta näiden toteuttaminen on tutkijalle ehdotonta. Tutkijoiden täytyy myös olla erityisen herkkiä niille käsitteille ja näkökulmille, joita tutkimuksessaan esille nostaa, sillä lapsilla ei ole juurikaan valtaa vaikuttaa siihen, minkälainen kuva heistä tutkimuksessa luodaan. (Karimäki 2008, 5.) Tutkijoina esimerkiksi meillä on ollut valta valita, mitä asioita nostamme esimerkiksi johtopäätöksissä ja pohdinnassa tutkimuksestamme esille. Tutkijalla saattaa itsellään olla myös tiedostamatonta toiveajattelua ja lapsen aseman korostamisen toive, joidenka myötä tutkija saattaa sortua asioiden selittelyyn parempaan päin (Setälä 2012,106). Nämä asiat mielessä pitäen, pyrimme koko tutkimuksen ajan kriittiseen itsereflektioon ja havainnointiin, vaikkakin tarkoituksenamme pysyi lapsen näkökulman esille tuonti.

Valokuvaa ja muita erityisiä tekniikoita käytettäviin tutkimuksiin liittyy myös konkreettisesti eettinen kysymys välineistä. On syytä pohtia, onko oikein antaa lapsille seitsemäksi viikoksi mahdollisuus valokuvaamiseen ja siitä nauttimiseen, sekä opettaa kameran käyt-

töä, jos sen käyttö ei enää kerhon jälkeen mahdollistu. Jossain määrin on epäeettistä innostaa lasta ilmaisemaan itseään ja iloita tässä tapauksessa kameran avulla, jos se ei enää tulevaisuudessa jää osaksi lapsen elämää. Vaikka suomalaisessa yhteiskunnassa sosioekonomisesta asemasta riippumatta monella lapsella saattaisi olla kotona kamera, tarvitsee sen käytön mahdollistaminen myös suvaitsevaisuutta ja kannustavaa ilmapiiriä niin aikuisilta kuin instituutioilta. (Setälä 2012, 104.) Johtopäätöksissä nostimmekin esille lasten kokemukset aikaisemmista vähäisistä kameran käytön mahdollisuuksista, jonka johdosta tämän aiheen eettinen pohdinta on välttämätöntä.

Vaikka toimintatuokiot suunniteltiinkin pääosin tutkimusparina, pyrimme silti mahdollisimman lapsilähtöiseen työotteeseen. Lapsilähtöisyyttä huomioimme muun muassa ottamalla lapset mukaan kertojen suunnitteluun ja kuuntelemalla heidän ajatuksiaan toteutuksesta loppupiirin kysymyksillä. Pyrimme jatkuvasti huomioimaan lapsia aktiivisina toimijoina ja antamaan heille mahdollisuuksia nostaa esiin omaa ääntään ja sisäistä maailmaansa. Muokkasimme toimintasuunnitelmaamme aktiivisesti lasten toiveiden mukaan ja kehitimme toimintaamme lapsilähtöisesti myös kerhotuokioiden aikana.

6.2 Itsearviointi

Heti alusta asti meillä tutkijoilla oli tavoitteena tukea koko kerhon ajan lasten osallisuutta. Mahdollistimme osallisuuden muun muassa mahdollistamalla lasten toivoman valokuvaretken ja kehittämällä jatkuvasti toimintaamme lasten toiveiden mukaisesti. Osallisuuden ja voimauttavan valokuvan periaatteiden mukaisesti onnistuimme erityisen hyvin aikuisina kuulemaan ja näkemään lapsen omana aitona itsenään. Välillä meidän aikuisten ja lasten mielipiteet esimerkiksi sopivista kuvauspaikoista olivat hyvin eroavaisia, mutta annoimme lasten kuitenkin kuvata juuri heidän toivomiaan asioitaan, juuri heidän valitsemissaan paikoissa ja juuri sillä tavalla, kun lapsi itse tahtoi.

Usein meidän tutkijoiden mielestä lasten valitsevat kuvat saattoivat olla tärähtäneitä tai epäselviä, mutta emme tietenkään ilmaisseet näitä tunteita. Sen sijaan tuimme lasta hänen päätöksissään, ja jos lapsi tahtoi valita epäselvän tai muuten tekniikan puolesta epäonnistuneen kuvan, hän myös sai sen valita. Emme myöskään tietoisesti johdatelleet lapsia kerhon aikana. Meillä aikuisilla oli tiettyjä ajatuksia esimerkiksi siitä, miten kuva kannattaisi ottaa tai miten meidän mielestä lapsen olisi parasta esiintyä kuvassa, mutta jätimme

nämä asiat ilmaisematta ja rohkaisimme lapsia heidän omista päätöksissään silloinkin, kun he eivät itsekään olleet täysin varmoja omista päätöksistään. Lisäksi osoitimme lapsille luottavamme heidän taitoihinsa käyttää kameraa ja ottaa kuvia.

Koko kerhon ajan toimimme innostavina ja tsemppaavina aikuisina. Otimme mielenkiinnolla lasten kommentit vastaan ja työskentelymme oli koko opinnäytetyön prosessin ajan motivoitunutta. Tästä saimme myöhemmin kiitosta muun muassa päiväkodin henkilökunnalta. Sama innostuneisuus saattoi vaikuttaa osaltaan myös siihen, että myös lapset ottivat valokuvaidean avoimesti vastaan.

Kuten varmasti jokaisessa tutkimusprosessissa, myös meidän opinnäytetyöprosessissamme tuli vastoinkäymisiä. Jouduimme muuttamaan suunnitelmiamme usein ja sietämään paljon epävarmuutta. Suurimmaksi ongelmaksemme koitui lopulta aikataulutus. Meidän tutkijoiden aluksi tekemä aikataulutus osoittautui prosessin aikana moneen kertaan epärealistiseksi. Tutkimussuunnitelmavaiheessa työtämme hidastivat tutkijoiden sairastelut, kevään myötä päiväkodin aikatauluihin tuli muutoksia, jotka osaltaan venyttivät kerhoa ja lopulta kesän ja syksyn aikana teoriavaihetta työstäessämme meidän tutkijoiden oli hankala löytää yhteistä aikaa tutkimuksen tekemiselle.

Koska valokuva on vielä melko vieras aihe varhaiskasvatuksen parissa, saamme toivottavasti tutkimuksemme myötä herätettyä mielenkiintoa kyseistä aihetta kohtaan. Tutkimuspäiväkodissämme valokuva otettiin positiivisesti vastaan myös varhaiskasvattajien keskuudessa. Lisäksi kerrottuamme opinnäytetyöprosessista opiskelijakollegoille, myös heillä on herännyt ajatuksia valokuvan hyödyntämisestä asiakastyössä. Meille tutkijoina suurin ilon aihe olisikin, jos opinnäytetyömme olisi taas yksi askel lähempänä määränpäättä, jossa valokuvan mahdollisuudet ovat sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten tiedossa ja käytössä.

Kuten jo aikaisemmin olemme kertoneet kahden ohjaajan tarjoamista mahdollisuuksista, haluamme nostaa sen vielä itsearviointiin. Koimme, että pääsimme tutkimaan ja havainnoimaan toimintaa aivan eri tavalla, kun meitä aikuisia oli kaksi. Mielestämme kahden tutkijan läsnäolo mahdollisti lapsille intensiivisemmän kokemuksen sekä meille tutkijoille laajemman näkökulman tutkittavasta aiheesta.

Hyväksi onnistumiseksi koimme myös sen, että pystyimme selviämään näinkin laajasta tutkimuksesta nollabudjetilla. Tällä haluamme kumota ajatusta siitä, että valokuvaus ja ylipäänsä mediakasvatus olisi aina kallista. Saimme käyttämämme kamerat lahjoituksena tai lainaan, jo esimerkiksi internetissä kysellessämme kameroita kommentoijat ottivat aiheen mielenkiinnolla vastaan. Lopulta meille tarjoutui ilmaiskameroita yli tarpeen. Valokuvien kehittäminen tuotti pieniä kuluja, mutta tässäkin asiassa olisimme voineet säästää esimerkiksi tulostamalla kuvat normaalille paperille. Halusimme kuitenkin teettää kuvat aidoiksi valokuviksi, jotta lapsille jäisi pysyvämpi muisto kerhosta.

Lopuksi haluamme nostaa hyväksi onnistumiseksemme jatkuvan reflektion koko opin-
näytetyöprosessin ajan. Pystyimme koko prosessin ajan arvioimaan omaa toimintaamme myös kriittisesti ja kehitimme toimintaa huomatessamme puutteita. Pohdimme myös toiminnan haasteita ja mahdollisuuksia niin yksilö-, yhteisö-, että yhteiskuntatasolla.

6.3 Kehittämisehdotukset

Jokaisen tutkimuksen tarkoituksena on aina luoda jotain uutta tietoa, ja myös tämä toimi meidänkin lähtökohtanamme: halusimme tutkia jotain sellaista, mikä ei vielä esiinny merkittävänä osana suomalaista varhaiskasvatusta. Jo alusta asti me tutkijat ymmärsimme omien resurssiemme ja ammattitaitomme puutteellisuuden laajemman tutkimusilmion tutkimisessa, joten päädyimme tekemään tapaustutkimusta. Kuten jo aikaisemmassa luotettavuuskappaleessa olemme pohtineet tulosten siirrettävyyttä, tuloksen reliabiliutta lisäksi tutkimuksen toteuttaminen laajemmassa mittakaavassa. Tutkimuskohteena voisi olla esimerkiksi useampi kohderyhmä, jossa olisi eri-ikäisiä lapsia, eri kehitysvaiheissa. Jos tulokset esiintyvät useammassa tutkimusryhmässä samankaltaisina, se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Yhden ryhmän tutkimisessa on myös mahdollista sokeutua tuloksille: tietyt ilmiöt saattavat esiintyä aivan eri tavalla eri ryhmissä.

Jotta tutkimusta voitaisiin laajentaa ja kehittää, siihen tarvittaisiin enemmän aikaa. Tutkimuksen kannalta vuosi on melko lyhyt aika koko prosessille, ja pidempikestoisella tutkimuksella ilmiötä päästäisiin tarkastelemaan laajemmassa mittakaavassa.

Meidän tutkimusryhmämme kannalta kerho olisi ollut parempi järjestää jo syksyllä, kun uusi ryhmä aloitti yhdessä. Tämä ajankohta olisi luultavasti palvellut paremmin ryhmän tarpeita, sillä kevääseen mennessä ryhmä oli kerennyt jo muodostumaan tietynlaiseksi. Tällöin lasten välinen vuorovaikutuskin olisi voinut olla erilaista, joka olisi mahdollisesti vaikuttanut osaltaan myös tuloksiin. Jatkotutkimuksia ajatellen, olisi hedelmällistä tutkia tutun aikuisen, kuten ryhmän työntekijän, osallistumisen mahdollista vaikutusta saatuihin tuloksiin.

Viimeisenä kehittämisideana haluamme nostaa rahoituksen merkityksen. Me toimimme lähes nollabudjetilla ja luulemme, että rahoituksella voisi kehittää tutkimusta. Rahoituksen ja riittävän työntekijöiden pätevyyden avulla valokuvan avulla voisi tehdä monia erilaisia projekteja. Tällaisia voisi olla esimerkiksi animaation, lyhytelokuvan tai erilaisten kuvamuokkausten tekeminen.

Toivomme, että valokuvakerhomme toimi yhtenä esimerkkinä varhaiskasvattajille valokuvan moninaisuudesta ja sen vaikuttavuudesta. Teettämämme kerhokertojen tehtävät ovat vain pieni raapaisu kaikista niistä mahdollisuuksista, joita valokuva voi lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn tarjota. Lisää ideoita valokuvan hyödyntämiseen voi lukea esimerkiksi Jani Ikosen oppaasta valokuvamenetelmään (2010).

LÄHTEET

- Aalto, A. Araneva, M. & Kohtamäki T. 2014. Valokuvamenetelmät sosiaalialan työssä. Teoksessa Toikka, T. (toim.) Sosiaalityön menetelmien jäljillä. 2014. Seinäjoki: Anja Mäntylän rahasto
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Gullo, D. 2006. K Today. Teaching and Learning in the Kingergarten year. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Haddington, P. & Kääntä, L. 2011. Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Vantaa: HansaBook.
- Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim Oy.
- Halkola, U. 2009. Mitä valokuvaterapia on? Teoksessa Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim Oy. 18.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 2014. 19. painos. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, J. 2010. Kikatuksen kuvakulmia. Opas valokuvamenetelmään. Tampere: Eräsalon kirjapaino Oy.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karimäki, R. 2008. Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. Suomen kansantietouden Tutkijain Seura ry. Luettu 4.10.2016. http://www.elore.fi/arkisto/1_08/kar1_08.pdf
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koivisto, P. 2011. Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoiton arjessa. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva. 44–47.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Jyväskylä: PS-kustannus

- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 11, 26–27.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu 4.10.2016. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/33/2/interven.pdf>
- Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 33–37.
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 101–102.
- Nikunen, M. 2008. Tutkimusaineisto ja tunteet. Teoksessa Lempiäinen, K., Löytty, O. & Kinnunen, M. (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino.
- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Tallinna: Arator oy.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Savolainen, E. 2013. Pienryhmätoiminta päiväkodin lapsiryhmätoiminnan järjestämisen keinona. Varhaiskasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma. Luettu 5.1.2016.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41349/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305111593.pdf?sequence=1>
- Savolainen, M. 2008. Maailman ihanin tyttö. Helsinki: Blink Entertainment Oy.
- Setälä, P. 2012. Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa. Helsinki: MustaTaide.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Ulkuniemi, S. 2006. Parantavia paljastuksia. Yksityisvalokuvat taidekasvatuksellisena välineenä. Teoksessa Mäkiranta, M. & Brusila, R. (toim.) Kuvakulmia. Puheenvuoroja kuvista ja kuvallisesta kulttuurista. Rovaniemi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hyvä vanhempi!

Olemme kaksi kolmannen vuoden sosionomiopiskelijaa Tampereen ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyötä aiheesta ”valokuva työmenetelmänä päiväkodissa”. Pidämme [REDACTED] päiväkodin [REDACTED]-ryhmässä 6 kertaa valokuvakerhoa, jossa muun muassa käymme lasten kanssa läpi albumivalokuvia ja otamme uusia valokuvia. Valokuvakerho toteutetaan helmimaaliskuun aikana. Tutkimme opinnäytetyössämme muun muassa sitä, miten valokuvaa voidaan käyttää työmenetelmänä päiväkodissa ja miten työmenetelmää voisi kehittää. Valokuvakerhon jälkeen keräämme haastatteluin sekä työntekijöiltä että lapsilta kokemuksia valokuvauskerhosta. Lisäksi havainnoimme lapsia ja työntekijöitä valokuvakerhon aikana. Lähetämme lopuksi myös valokuvakerhoon osallistuneiden lasten vanhemmille kyselylomakkeen, johon voi kirjata vanhempien kokemuksia valokuvakerhosta.

Valokuvakerhoon osallistuminen on vapaaehtoista. Valokuvakerhon aikana katsottuja tai otettuja kuvia ei laiteta julkiseen jakoon ja niitä tarkastellaan vain valokuvakerhossa. Lasten oikeita nimiä ei julkaista opinnäytetyössä. Valokuvakerhoon osallistuu noin 6 lasta ja 1 lastentarhanopettaja sekä me kaksi opiskelijaa. Sekä meillä opiskelijoilla että työntekijöillä on vaitiolovelvollisuus. Lopullinen opinnäytetyö julkaistaan osoitteessa www.theseus.fi.

Jos lapsenne saa osallistua valokuvakerhoon, pyydämme Teitä palauttamaan ohessa olevan lomakkeen [REDACTED]-ryhmän jollekin työntekijälle 28.2. mennessä. Vastaamme mielellämme jos Teillä on kysyttävää valokuvakerhosta. Ohessa on myös tutkimuslupamme.

Ystävällisin terveisin,

Sosionomiopiskelija Taru Pekki

[REDACTED]

taru.pekki@soc.tamk.fi

Sosionomiopiskelija Vilma Koskipää

[REDACTED]

vilma.koskipaa@soc.tamk.fi

Liite 2. Kyselylomake vanhemmille

(lapsen nimi)

saa osallistua [REDACTED] -ryhmässä pidettävään valokuvakerhoon.

Valokuvakerhon ohjaajina toimivat sosionomiopiskelijat Taru Pekki ja Vilma Koskipää.

Merkitse rasti ruutuun jos:

- Lapsi saa ottaa valokuvia
- Lapsesta saa ottaa valokuvia
- Lapsen ottamia kuvia saa käyttää opinnäytetyössä

(Huom! Emme julkaise kuvia, joista lapsen henkilöllisyyden voisi tunnistaa.)

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Palautathan lomakkeen päiväkodille 28.2. mennessä. Kiitos! 😊