

vuoropuhelua, joka mahdollistuu eri aineistojen (esimerkiksi havaintojen, haastattelujen, dokumenttien) välillä, näiden yhdessä lukemisen esiin nostamia ihmettelyjä, kysymyksiä ja oivalluksia. Eri aineistojen kautta kuva kentästä syvenee, laajenee ja tarkentuu – muuttuu moniulotteisemmaksi.

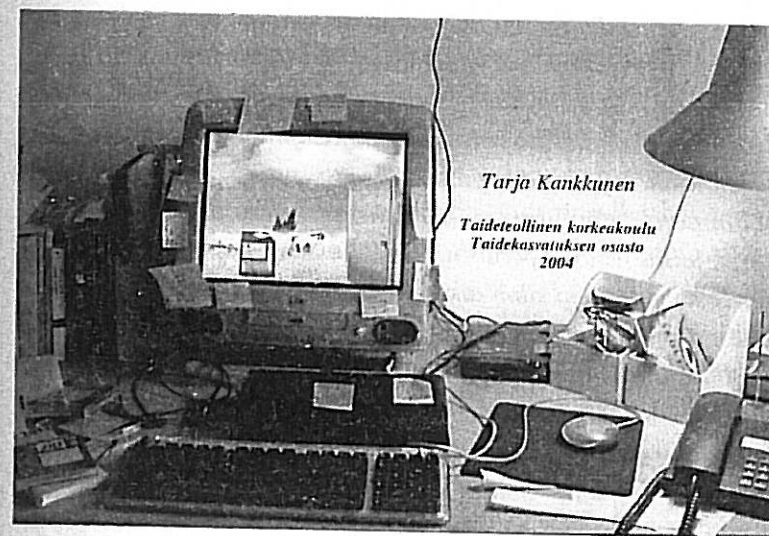
Olen edellä pohtinut erityisesti haastattelujen ja havaintojen yhteen lukemista ja haastatteluaineiston erityispiirteitä. Haastatteluaineiston analyysissä on keskeistä huomioida haastattelutilanteen erityisyys ja vuorovaikutuksen merkitys merkityksen rakentamisessa: se *miten* kerrotaan on vähintään yhtä tärkeää kuin se *mitä* kerrotaan. Haastattelutilanne tutkijan esittämine kysymyksineen, valtasuhteineen ja erilaisine käänteineen vaikuttaa siihen, mistä voidaan puhua ja millaisten merkitysten tuottaminen on mahdollista.

Toisaalta tutkijan havainnot ja kokemus kentän arjesta nostavat esiin sellaisia havaintoja ja kysymyksiä haastateltaville ja haastatteluaineistolle, jotka eivät pelkän haastattelun perusteella olisi mahdollisia. Kokemus kentältä mahdollistaa sellaisten tarkentavien kysymysten esittämisen, joiden avulla kuva arjesta ja haastateltavan kokemuksesta moninaistuu. Haastatteluissa tutkija voi tarkistaa omia havaintojaan mutta myös yllättyä haastateltavien kokemuksesta ja näkökulmasta.

TARJA KANKKUNEN

MONIMEDIAISUUDEN ÄÄRELLÄ

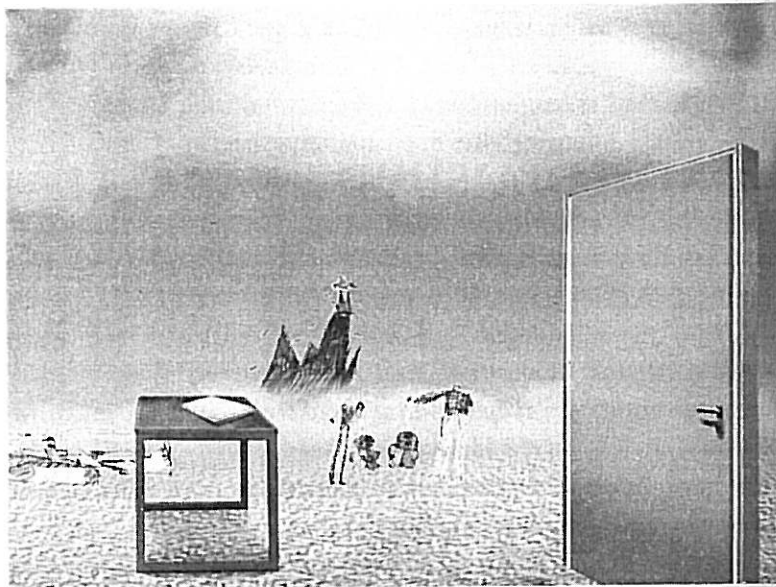
Tarina alkaa tutkijan työpöydältä. Pöydällä on tietokone, jonka vasemmalla puolella on rivi kirjoja, oikealla puolella on puhelin ja pöytälamppu ja edessä tietokoneen näppäimistö ja nauhuri. Tutkijanaisten ääni hyräilee vanhaa jazz-kappaletta, ja tietokoneen ruudulla pyörii nonstopina päätään taaksepäin kallistava naisen torso. Kun osoitin liukuu torson päälle, sen tilalle ilmestyy pikkuruinen maisema.



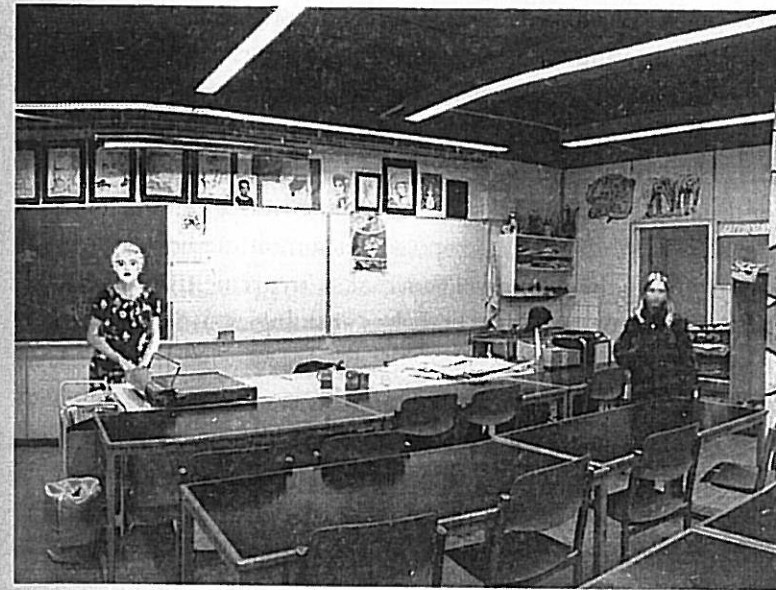
Tarja Kankkunen

Taideteollinen korkeakoulu
Taidakasvatuksen osasto
2004

Klikkaus siihen vaihtaa naisen hyräilyn lintujen lauluun ja työpöytä-näkymän surrealistiseen maisemaan.



Autiomaan yllä, sinisellä taivaalla leijuu kumpupilviä. Pilvien alla, kaukana taustalla häämöttää satulinna vuoristomaisemassa. Etualalla on pöytä ja pöydällä paperiarkki. Pöydästä hieman taaempaan on lapsenomaiseen tyyliin piirrettyjä ihmishahmoja ja moninaisin asein ja vempaimin varustettu auto kuljettajineen. Edessä oikealla on ovi jonnekin. Liukuessaan pitkin näkymää osoitin tuottaa yllätyksiä: satulinnasta, tytön ja pojan hahmoista ja autosta kasvaa esiin piirroksia, joista ne ovat peräisin. Pöydällä oleva paperiarkki suurenee, nousee koholleen, ja siinä lukee "Tytöt, pojat ja 'erojen leikki". Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa." Ovi aukeaa narahtaen, ja sen takaa paljastuvasta aukosta näkyy luokkatila. Siihen kun klikataan, naisen ääni sanoo "Hyvää päivää hyvät oppilaat", ja nuoret äänet vastaavat reippaasti kuorossa "Hyvää päivää hyvä opettaja." Näiden tervehdysten mukana tarina siirtyy maisemasta kuvataideluokkaan.



Näkymä saavuttaessa ensi kertaa luokan panoraamaan.

MONIAISTITTAVA KENTTÄ

Sosiaalisen toiminnan konteksti on erilaisen vuorovaikutuksen ohella myös konkreettista ympäristöä – ihmisiä, materiaalista, fyysistä – ja sellaisena se kehystää ja rajoittaa toiminnan mahdollisuuksia (katso esim. Foucault 1975). "Kenttä", jossa etnografi liikkuu ja havainnoi, välittyy siis monissa muodoissa, samoin tutkijan kokemus siitä on moniaistinen. Silti monimediaisuus on ollut hyvin harvinaista etnografioissa. Monimediaisuus ja etenkin monimediaiset tietokoneteknologiat ovat kuitenkin alkaneet tehdä tuloaan etnografiseen ja laadulliseen tutkimukseen. Yhden ainoan aineistomuodon (esim. puhutun, kirjoitetun tai visuaalisen) sijasta etnografit ovat alkaneet yhdistellä erilaisia aineistontuotannon ja raportoinnin tapoja. (Coffey ym. 2006b, 15.)

Tässä luvussa pohditaan monimediaisuuden mahdollisuuksia etnografisessa tutkimuksessa ja representaatioissa. Monimediaisuudella viitataan tässä niin aineistonkeruuseen, analyysiin kuin esityk-

seen, joissa tallennetaan ja käytetään kirjallista ja äänellistä aineistoa sekä erilaisia esine- ja kuva-aineistoja kuten piirroksia, valokuvia tai elävää kuvaa. Esimerkkitapauksena tarkastellaan cd-romilla julkais-
tua etnografista tutkimusta, jonka yhtenä raportoinnin muotona
käytettiin interaktiivista multimediaa, "multimediaetnografiaa".

Tietokonemultimedia on nähty osana visuaalista antropologiaa ja vaihtelevasti nimetty antropologiseksi multimediaksi, etnografi-
seksi hypermediaksi tai multimediaksi, hypermediaetnografiaksi,
virtuaaliseksi etnografiaksi tai kyber-sosiologiaksi. Se on tuottanut
viime vuosina myönteisiä odotuksia välineenä erilaisten tekstien ja
oppimiskokemusten tuottamiseen sekä laadullisen tutkimuksen
välineenä.¹ Sen odotetaan tuovan uusia perspektiivejä etnografiaan
tuotteena ja prosessina, syventävän ja laajentavan etnografista tie-
tämistä visuaalisten, äänellisten ja verbaalisten merkitystasojen syn-
teesin kautta ja lyhentävän etäisyyttä visuaalisen ja kirjoitetun etno-
grafian välillä.²

Yhtenä tietokoneteknologian ja tietoverkkojen mahdollistamana
etnografian muotona mainittakoon verkkoetnografia (*online ethno-
graphy*), jota käytetään muun muassa erilaisten virtuaaliyhteisöjen
ja -ryhmien tutkimiseen. Niin kuin etnografiassa yleensä, siinäkin
tutkija osallistuu yhteisön toimintaan ja samalla havainnoi sitä, yh-
teisön toiminta vain tapahtuu verkon keskustelupalstoilla ja chatti-
ympäristöissä.³

1. Ks. Walker & Lewis (1998); ks. myös Hathaway Primary School: A Multimedia Case Study [http://www2.deakin.edu.au/hathaway/] (20.10.2000); Documents on Anthropological Multimedia, [http://www.rsl.ox.ac.uk/isca/marcus.banks.02.html] (12.2.1999); Hypermedia Research Center [http://www.hrc.wmin.ac.uk/] (20.1.2004); Cinemasense [http://elokuvantaju.uiah.fi/english/english.jsp] (1.1.2006).
2. Ks. Ruby (1996, 1346); Coffey & Atkinson (1996, 122, 181–186; 153); Ball & Smith (2001, 313); Banks (1994). Ks. myös Dicks & Mason (1999); Mason & Dicks (1999); Coffey ym. (2006b).
3. Verkossa on tutkittu etnografisesti esimerkiksi Internetin kulttuurisia järjestelmiä ja kyberseksiä. Ks. Vuorinen (2005, 719). Ks. myös esim. Hamman (1997); Helmers ym. (1997); Dicks ym. (2005).

MATKAMUISTOJA JA TULIAISIA

Vaikka tämän luvun varsinainen painopiste on metodologinen, on kuitenkin syytä aluksi lyhyesti kuvailla taidekasvatuksen alaan kuu-
luvaa väitöstutkimustani, johon artikkelissani kuvatut metodologi-
set ajatukset pohjaavat. Tutkimukseni muodostuu cd-rom multime-
diasta ja väitöskirjatekstistä. Multimedian kokeileminen etnografi-
sen kirjoittamisen tapana ja mahdollisena taiteellisena tutkimusvä-
lineenä teki aiheelliseksi pohtia monimediaisen kerronnan ominai-
suuksia ja mahdollisuuksia tutkimuskäytössä.

Tutkimuksessani kuvailen ja tulkiten sukupuolen merkityksel-
listymistä ja sukupuolen rakentumisen ulottuvuuksia koululaisten
kuvantekemisen yhteydessä, kuvataideopetuksen arjessa. Tutkimuk-
sen pääaineisto perustuu pienimuotoiseen etnografiaan peruskou-
lun 7. luokan kuvataidetunneilla syksyllä 1996, yhdentoista tyttö- ja
seitsämän poikaoppilaan ja heidän kuvataideopettajansa parissa.

Käsitteessä *gender play* (Thorne 1993) kiteytyy ajatus, ettei suku-
puolen rakentuminen koulussa ja sen ulkopuolella ole yksisuuntais-
ta sukupuoleen sosiaalistamista, vaan muotoutuvia rajoja vuoroin
vahvistava, vuoroin haastava prosessi. Ilmaisuuksissa sisällyttää itseensä
sukupuolen rakentumisen "ruohonjuuritason" sosiaalista moniulot-
teisuutta ja kompleksisuutta, ja etenkin sen, että lapset itsekin, mil-
loin "leikkillisesti", milloin "vakavammin" osallistuvat sukupuolira-
jojen ja -merkitysten tuottamiseen ja tukemiseen, mutta myös nii-
den horjuttamiseen ja uhmaamiseen.

Tutkimuksessani halusin tarkastella ja hahmottaa tätä "erojen
leikkiä" kuvataideopetuksen kontekstissa, koululaisten kuvanteon
yhteydessä.⁴ Pysin tuomaan esiin erojen rakentumisen ja merkityk-
sellistymisen tapoja, sukupuolimerkitysten kiinnittymistä vuorovai-
kutukseen, kuvantekoon, arvoihin, tekotapoihin ja oppilastöihin,
prosesseihin joissa keskenään kilpailevia merkityksiä nousee ja niistä
neuvotellaan.

4. Väitöskirjassa käyttämäni käänös "erojen leikki" ei tavoita Thornen (1993) *gender play* -käsitteen monia merkityksiä, siitä puuttuu mm. viittaus sukupuoleen. Toi-
saalta "sukupuolierojen leikki" tai "sukupuolileikki" tuntuivat merkityksiltään
vieläkin suppeammilta vaihtoehdoilta.

Etnografinen aineisto on kuin muistoja ja tuliaisia matkalta – se auttaa palauttamaan mieleen ja muistamaan jopa sellaisia vähemmän huomiota herättäneitä tapahtumia ja kokemuksia, jotka muuten unohtuisivat. Aineiston kautta ”kenttävaihe” ikään kuin jatkuu, ja jopa siinä määrin, että uusien havaintojen tekeminen on yhä mahdollista (katso Salo 1999, 40–47, 51; Ball 1998, 136). On vaikeaa yhtä aikaa osallistua toimintaan, tehdä muistiinpanoja ja havainnoida kaikilla aisteilla. Itse päädyin ”kaivertamaan” (*grafia*) tai kirjaamaan havaintojani muistiin myös nauhurilla, videokameralla ja valokuvin omanlaisiksi havaintomerkinnöiksi.

Tutkimusaineistoni kertyi etnografioille tyypilliseen tapaan vähä vähältä, ilman lukkoon lyötyä järjestystä ja niin määrällisesti kuin sisällöllisesti pitkälti yli sen, minkä lopulta tulin hyödyntämään analyysissa ja raportissa (Emerson & Fretz & Shaw 2001, 353). Pääaineistoni koostuu kirjoitetuista havaintomuistiinpanoista, tutkimuspäiväkirjoista ja henkilökohtaisista päiväkirjoista, ääninauhoista (35 t) tunneilta ja haastatteluista sekä videonauhoista tunneilta (3 t 45 min), luokan valokuvista ja 220 valokuvasta oppilastyöstä (pelastin myös roskakorista muutaman luonnoksen ja hylätyn version). Lisäaineistoni ovat postikortit, joita käytin oppilashaastatteluissa selvittääkseni haastateltavieni esteettisiä arvostuksia ja taidekäsityksiä sekä 10 vastausta kirjeeseen, jonka lähetin kuvataideopettajille löytääkseni itselleni tutkimusluokan. Lisäksi liitin aineistoon lasteni tekemiä ja itse lapsena tekemiäni kuvia sekä valokuvia, joita otin vieraillessani tutkimusluokkani kuvataideopettajan luona.

MERKITYSTEN VERKOT

Semioottisen kulttuurikäsitteksen mukaan kulttuuri rakentuu merkitysverkoista, joita ihmiset rakentavat käsitteellisillä ja materiaalisilla teoillaan ja joista he ovat samalla riippuvaisia (Geertz 1973, 4–5). Näiden kollektiivisesti rakentuvien merkitysverkostojen varassa voimme viestiä keskenämme ja ymmärtää toisiamme. Yksilön kulttuurinen ”minä” muotoutuu niissä toiminnoissa ja kulttuurisissa muodoissa, joihin hän osallistuu. Koska kulttuuri on julkinen jär-

jestelmä, sen instituutioita, sosiaalista toimintaa, käyttäytymistä ja prosesseja voidaan kuvailla ymmärrettävällä tavalla. Etnografi kääntää sosiaalista toimintaa kuvauksiksi voidakseen palata tekemään siitä tulkintoja. Kulttuuriset muodot artikuloituvat myös erilaisissa artefakteissa ja esineissä, jotka ovat merkityksellisiä ihmisten elämässä. (Geertz 1973, 5–19; Ruby 1996.)

Se merkkien ja symbolien järjestelmä, jonka varassa ymmärrämme kulttuuria, on moniaistinen ja monimediainen. Niin ollen jopa etnografin on käytettävä useita aisteja osallistuakseen kulttuuriin ja ymmärtääkseen sitä. Tästä huolimatta vain pieni osa siitä, mikä on vaikkapa silmin aistittavissa, on löytänyt tiensä perinteisiin etnografisiin raportteihin. (Ball 1998, 135.) Moniaistinen, kompleksinen kokemus kentältä käännetään ensin sanoiksi muistikirjaan, sitten analyttisten metodien ja teorioiden kautta jälleen toiseksi sanoiksi (Ruby 1996, 1351). Ääni, liike, tapahtuma ja aistimus kuvaillaan kirjoitetuin sanoin. Jopa etnografinen raportti on useimmiten kirjallinen teksti. Puhutun ja kirjoitetun kielen ensisijaisuudesta on tullut käytännön itsestäänselvyys kulttuurin ymmärtämisessä ja kommunikoinnissa (Gordon & Holland & Lahelma 2000a, 56; Ball & Smith 2001, 310). Tuntuu kuitenkin aivan ilmeiseltä, että etnografin tulisi voida käyttää monipuolisia audiovisuaalisia tekniikoita kerätäkseen aineistoa, analysoidakseen ja esittääkseen kulttuuria, joka koetaan monin eri aistein. Ehkä olisi aika ajatella jopa etnografisia kenttämuistiinpanoja (ks. Lappalainen tämä teos) muunakin kuin käsin kirjoitettuin huomioina: vaikkapa piirroksina, merkkeinä, (digi)valokuvina, äänitteinä, videoina.

Kuvien ja esineiden/objektien tutkimuksellisesta käytöstä ja analyysistä sekä ylipäättään visuaalisesta kulttuurista keskustellaan ja teoretisoidaan taideteorian, taidehistorian, havaintopsykologian, semiotiikan, sosiologian ja kulttuurintutkimuksen tiedonaloilla. Niihin liittyvää teoreettis-metodologista kehittelyä tehdään ja keskustelua käydään myös visuaalisen sosiologian, visuaalisen antropologian ja visuaalisen etnografian aloilla, joiden käytännöissä kuvia tarkastellaan kulttuurintuotantona, käytetään muistin apuna ja muistiinpanoina, raporttien kuvituksena tai etnografisen narratiivin

välineinä.⁵ Vaikka visuaalisia menetelmiä on jo pitkään käytetty etnografioissa, on niiden käyttö ollut enemmän kuvittavaa kuin analyttistä ja niitä on harvoin harkittu tapana *tehdä* etnografiaa (Ball & Smith 2001, 313).

Semiotiikka tutkii kulttuuria symbolien ja merkkien järjestelmänä, niiden tuottamista, käyttöä ja vaikutusta ihmisten toimintaan ja tietoisuuteen. Visuaalisen kulttuurin semiotiikka tarkastelee esineitä, tiloja ja kuvia merkkeinä, jotka oletettavasti viestivät jotakin lukijalle tai joilla on jokin symbolinen tai käytännöllinen funktio tarkastelun kohteena olevassa kulttuurissa. (Tarasti 1990; Heikkinen & Kupiainen 1996; katso myös Fiske 1993; Pöysä 1996; Vuorinen 1997.) Ihmiset jättävät yhteiskuntaan jälkiä toiminnallaan, kuten arkipuheellaan, jota etnografi on ”arkistoinut” tekstiksi. Tutkimalla näitä jälkiä merkkeinä ihmisten merkityksellistä toimintaa voidaan tutkia tieteellisesti riippumatta heidän intentioistaan. Merkityksellistä tekoa voidaan tulkita vain, mikäli se on olemassa jossakin kielessä, diskurssissa, joka voi olla mitä tahansa kulttuurisen representaation muotoa puheesta ja kirjoituksesta kuvaan, tanssiin ja musiikkiin. (Sulkunen 1997, 27–28.)

Paitsi että diskurssit rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä, ne myös rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 26–27). Davies ja Harré (1990) viittaavat ilmauksella ”diskursiiviset käytännöt” kaikkiin niihin tapoihin, joilla ihmiset aktiivisesti tuottavat sosiaalisia ja psykologisia todellisuuksia. Diskurssit voivat kehittyä jonkin tietyn aiheen kuten sukupuolen ympärille ja ne voivat kilpailla keskenään tai luoda yhteensopimattomia versioita todellisuudesta. Yksilön ymmärrys ja kokemus sosiaalisesta identiteetistään, sosiaalisesta maailmastaan ja omasta paikastaan siinä on diskursiivisesti muotoutunut. Tästä johtuen esimerkiksi tyttöjen kokemusta sukupuolestaan, rodustaan, luokastaan ja sosiaalisesta identiteetistään voi ymmärtää ja ilmaista vain niiden katego-

rioiden kautta, jotka ovat heille diskursiivisesti tarjolla. (Davies & Harré 1990; katso myös Fairclough 1997, 74, 319.) Diskurssianalyysi tutkii tapoja, joilla kieli rakentaa, rajoittaa ja ohjaa ihmisten tapoja käsitteellistää itsensä ja maailmaansa (Aapola 1999a, 67). Puheella on valtaa ja seurauksia. Sosiaalisen maailman suhteiden, subjektien ja objektien jatkuva luominen ja uudelleenluominen puheessa on materiaallinen seuraus ideologioiden toiminnasta, toisin sanoen maailma esitetään tietyllä tavalla tiettyjen intressien perusteella. Puhumisen tavoistamme tai tai puheemme kuljettamista ideologioista voimme kuitenkin tulla tietoisiksi vain tutkimalla tietoisesti puhetta. (Fairclough 1995, 39–73.)

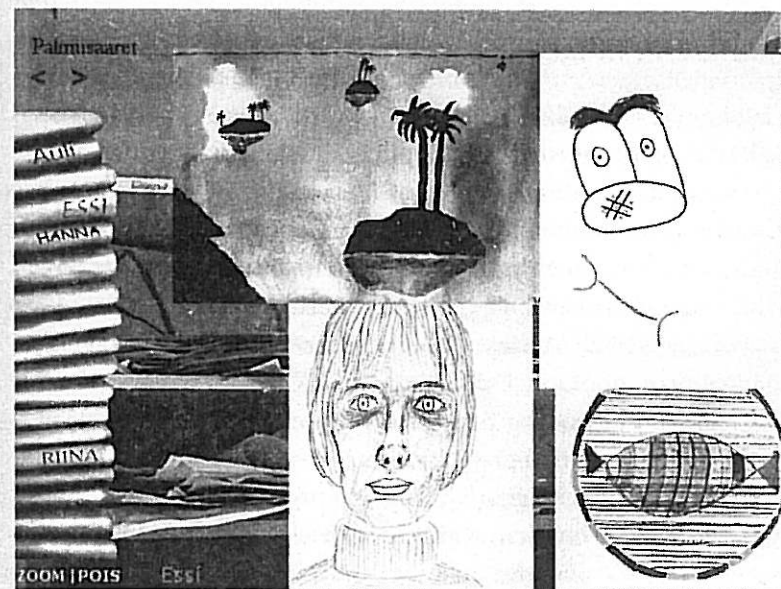
Diskurssianalyysiin tutustuminen sai minut kiinnittämään huomiota tutkimukseeni osallistuvien opettajien ja oppilaiden kielenkäytön tapoihin ja merkitysulottuvuuksiin. Tulin tietoisemmaksi heidän puheensa kantamista ideologioista ja arvoista sekä niiden seurauksista. Samalla tulin tietoiseksi omasta puheestani ja ymmärsin joutuvani ottamaan myös sen tarkastelun kohteeksi. Yhden oppilaan puhe saattoi kuljettaa mukanaan useita keskenään ristiriitaisia diskursseja. Merkityksellistämistä tapahtuu myös non-verbaalisti eli sanattomasti, ja siksi myös näitä tekoja voidaan tarkastella merkityksellisinä osina diskursseja (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 25). Suurin osa keräämääni aineistoa on nähtävissä sosiaalisen toiminnan jälkeen, merkityssysteemien konkretisoitumina sekä verbaalisina, spatiaalisina, visuaalisina, eleellisinä ja elettyinä teksteinä (katso Bahtin 1996, 103.) Koska olen kuvataideopettaja, ja aineistoni on multimediainen, pidän osuvana viitata kielellä ja diskurssilla mihin tahansa sanalliseen, visuaaliseen, auditiiviseen, joka tulee lukijalle merkitykselliseksi (katso Barthes 1988/1994; 1977; 1980/1998). Kun etsitään vallitsevia tekstejä, narratiiveja tai diskursseja, voidaan myös kysyä, mitkä ovat ne *eletyt* tai *visuaaliset tekstit* ja narratiivit, joilla on voimaa positoida meitä, ja voisiko niille löytyä vaihtoehtoja (katso Davies 1989; Gilbert & Taylor 1992).

5. Ks. esim. *Analysis of Images* [<http://www.newcastle.edu.au/departments/fad/fi/woodrow/an-words.htm>] (26.3.2004); *Society for Visual Anthropology* [<http://www.xensei.com/docued/sva/>], (12.2.1999); Ruby (1996, 1345–1346); *Visual Ethnography* [<http://www.ed.asu.edu/coe/spf/va.html>] (8.11.99).

Tutkimukseni yhdeksi aineistoksi ja tarkasteluni kohteeksi tulivat kuvalliset työt, jotka oppilaat tekivät kurssin kuluessa. Lasten kuvantekoa on taidepedagogisessa tutkimuksessa usein tarkasteltu taiteesta erillisenä, ja päämääränä on ollut selvittää tai mitata lapsen henkistä tilaa, älykkyyttä tai esteettistä kehitystä. Kuvanteon konteksti ja prosessi on tällöin jätetty huomioon ottamatta. Koulun kontekstissa oppilastyöt on myös tyypillisesti kategorisoitu omanlaisenaan ”koulutaiteena” pikemmin kuin varsinaisena taiteena (katso esim. Pohjakallio 1999, 132). Uudempi trendi taidekasvatuksen tutkimuksessa on ollut ulottaa tarkastelu myös sosiokulttuuriseen kontekstiin ja sen merkitykseen lapsen kuvanteolle. Lapsen kuvanteon, puheen ja muun toiminnan voidaan nähdä tapahtuvan tietystä kulttuurisesta positioista ja saavan sisältöjä hänen oman merkityksensä tarjoamista sisällöistä, kulloisestakin sosiaalisesta tilanteesta sekä kulttuurisista rakenteista. Kuvanteolla hän osallistuu myös kulttuuristen merkitysten rakentamiseen ja uusintamiseen. (Katso esim. Nielsen 1995; Aronsson 1997.) Oletettuja yhteyksiä lasten visuaalisen ilmaisun, persoonallisuuden tai heidän sosiokulttuurisen kontekstinsa välillä pitäisi siis tutkia havainnoimalla myös prosesseja, joissa kuvat tehtiin ja kuulemalla itse tekijöitä (katso esim. Thomas & Silk 1990, 27–34; Salminen 2006, 58; katso myös Lowenfeld & Brittain 1975, 28).

En ollut etsimässä psykologisia tai kognitiivisia selityksiä lasten kuvien ja kuvanteon taustalta. Siirsin myös huomiota tyttöjen ja poikien ilmaisun eroista sosiaaliin suhteisiin ja konteksteihin ja tarkensin huomiota sukupuolen merkityksiin koulun kuvataidettien arjen prosesseissa. Kun haastattelin oppilaita, otin heidän työnsä esille inspiroimaan keskustelua ja kuullakseni heidän omia tulkintojaan töistään (katso myös Ball & Smith 2001, 310; Granö 2000). Oppilastöitä tarkastellessani pyrin huomioimaan tilanteen, jossa ne oli tehty, mukaan lukien oppilaiden kommentit ja tulkinnot, tavoitakseni jotakin niiden kulttuurisista merkityksistä. Lähestyin niitä

myös kulttuurisina teksteinä, joissa muun muassa sukupuolta konstruoidaan ja jotka sisältävät otteita/näytteitä naisten ja miesten positioista ja representaatioista kulttuurissamme (katso myös Palmu 2003). Jossain määrin ne sisältävät myös jälkiä siitä, mitä tapahtui tuntien aikana, ja siksi ne voivat antaa (myös pedagogisia) tarttumakohtia lähestyä lasten ja nuorten visuaalisia ja muita kulttuurisia aktiviteetteja.



Oppilastöitä oppilastyökaappinäkylässä.

Diskurssit toteutuvat myös visuaalisissa ja materiaalisissa muodoissa ja vaikuttavat siihen osaan maailmasta, joka on minua lähimpänä, ruumiiseeni. Todellisuus myös ruumiillisessa ulottuvuudessaan on kulttuuristen merkitysten kautta koettu ja tulkittu. Taidekasvatuksen diskurssit voivat tulla osaksi tapaa, jolla koemme itsemme ja ruumiimme, osaksi puhettamme ja eleitämme, jopa tapaan, jolla pitelemme kynää tai sivellintä (ks. Foucault 1997, 193–194). Niin ikään sukupuolen diskurssit ovat jäljitettävissä poikien ja tyttöjen kuvanteon kädenjälkiin ja tyyliin, heidän ilmaisemiinsa esteetti-

siin arvoihin ja siihen, miten he esittävät sukupuolta kuvissaan. Näiden diskurssien tavoittamiseksi on kuvien ohella tutkittava niiden syntytapaa ja puhetta, joka siinä yhteydessä kehkeytyi. Millaiset taiteen diskurssit saavat tilaa kun opettaja esittelee oppilaille taiteen maailmaa tai piirtää liitutaululle? Miltä taiteen maailma näyttää opettajan näyttämien kuvien kautta?

AINEISTOJEN KÄSITTELY AJATTELUN VÄLINEENÄ JA LÖYTÖJEN TEKEMISENÄ

Tietokoneet ovat palvelleet etnografista tutkimusta paljolti aineiston järjestämisen ja alustavan analyysin välineenä (katso esim. Lappalainen tämä teos; Palmu tämä teos). Itse käytin tietokonetta tiedonhakuun, kommunikointiin/viestintään, ideoiden kehittelyyn, aineiston käsittelyyn ja analyysiin sekä lopulta myös multimediaesityksen rakentamiseen. Translitteroin kaikki käsin kirjoitetut kenttämistiinpanot sekä kaikki haastattelut ja pääosan tuntien ääninauhoista digitaaliseen muotoon. Digitoin myös kaikki visuaaliset aineistot ja ääninauhat. Videonauhoja en translitteroinut, mutta tein niistä merkintöjä katsellessani niitä.

Digitaalisen teknologian avulla löysin myös ”toisen asteen” visuaalisia aineistoja videoiden, oppilastöiden ja luokasta ottamieni valokuvien ”sisältä”: pysäytyskuvia eli ”stillejä” videoilta, aikakauslehtien kuvia ja kuvituksia, luokan elementtejä ja esineitä. Erityisesti videomateriaalista tuli rikas otteiden, stillien ja elementtien varanto multimediaa varten. Myös ääninauhoilta paljastui muutakin kuin puhetta. Havaitsin, että äänilläkin on oma kuvallisuutensa: häly ei ole vain hälyä, vaan siihen sisältyy meteliä, hiljaista juttelua, laulua, naurua, koputuksia, kolinaa, hihkumisia jne.⁶ Nämä hienovaraiset äänen lajit saattavat helposti jäädä vaille huomiota, kun mielenkiinto

6. Vrt. Coffey & Renold & Dicks & Soyinka & Mason (2006b) jotka, verratessaan puhetta kirjoitukseen, toteavat kirjoituksen olevan ominaisuuksiltaan tämänhetkistä (*simultaneous*) ja visuaalista ja puheen olevan ajallista ja lineaarista, kiinnittämättä huomiota puheen ei-kielellisiin ominaisuuksiin (vauhti, sävy, voimakkuus, näiden vaihtelu), joita tekstiin on vaikea vangita.

kohdentuu puheeseen tai vaikuttavampiin ääni-ilmiöihin (katso myös Trinh 1991, 60).

Digitaalisen materiaalin käsittely, muokkaus ja valinta multimediaa varten edellytti sen tarkastelemista hyvin läheltä ja pitkiä aikoja, mikä tuotti joka kerta yllätyksiä ja uusia näkökulmia. Videoista ja videostilleistä saatoinkin tutkia tilanteita tarkemmin ja nähdä enemmän kuin olin huomannut paikan päällä, tilanteessa mukana ollessani. Luokan panoraamojen, oppilastöiden, muistiinpanojen ja nauhojen tarkastelu rinnakkain sai minut pohtimaan tuntien eri teemoihin liittyvää, tapahtunutta ja mahdollista merkityksellistämistä. Se sai minut huomaamaan uusia, sukupuolinäkökulmasta merkittäviä seikkoja, kuten sen, miten luokkahuone esineistöineen ja kuvineen, jotka välittävät tietynlaisia esteettisiä arvoja, voi toimia oppilaille kuin kehiksenä tai ennakkokäsityksiä tuottavana johdantona taidemaailmaan (katso myös English 1988). Lisäksi sain hyvin kouriintuntuvalla tavalla huomata, ettei ollut täysin vallassani, mitä kamera tallentaa; on mahdotonta ennalta nähdä, mitä kameran linsin eteen osuvat kohteet tulevat tekemään.

Laadullisessa analyysissä aineisto toimii ajattelun lähtökohtana ja välineenä, inspiroiden tunteita, ruokkien uteliaisuutta ja mielikuvitusta tulkintojen tekemisessä (Coffey & Atkinson 1996, 191; katso myös Hutchinson 1990). Koska tavoitteeni oli rakentaa analyysini ja tulkintani aineistosta, päädyin ”hermeneuttiseen hengailuun” sen kanssa, palaten aina uudelleen nauhoitteiden äärelle tarkastamaan ja täydentämään translitteraatioita, etsimään ääniä ja kuvaotteita ja kirjoittamaan pikku analyyseja. Syventyminen pitkiksi ajoiksi kuvien, videoiden ja muun aineiston läpikäymiseen ja käsittelyyn inspiroi intertekstuaalisia ideoita, konnotaatioita ja ajatusketjuja, joista oli hyötyä analyysissä ja joista muutamia kehitin edelleen multimediaa varten. Näin päädyin esimerkiksi ratkaisuun, että piilottaisin aineisto-otteita rompun visuaalisten näkymien detaljien taakse, niiden herättämien mielleyhtymien perusteella löydettäväksi. Kokemukseni kentältä, muistot opettajana toimimisesta ja oppilaana olemisesta sekä lukemani kirjallisuus tulivat myös mukaan tähän prosessiin.

Delamont ja Atkinson (1995, vi, 205) pitävät eklektismiä ja pragmaattista asennetta hyödyllisinä erityisesti etnografiassa: etnografien tulisi olla paradigma-uskottomia ja rakentaa välineensä, tekniikkansa ja teoriansa sitä silmälläpitäen, miten ne parhaiten auttavat heitä ymmärtämään sosiaalista maailmaa. Etsin ja löysin tukea analyysiin ja tulkintaan diskurssianalyysin, etnometodologian, fenomenologian, semiotiikan, taiteen sosiologian ja feministisen taiteorian alueilta, ja sain ajatuksia myös psykoanalyttisestä teoretisoinnista ja strukturalistisesta antropologiasta. (Katso myös Coffey & Atkinson 1996, 159.)

Yritin suunnata huomiotani sekä tutun oloisiin ja merkityksettömillä vaikuttaviin seikkoihin että sellaisiin, jotka heti kiinnittivät huomioni, herättivät uteliaisuuteni ja inspiroivat ajatteluani. Valitsin aineistokohtia tarkasteltavaksi yhtä hyvin kiinnostavuuden, arvioimani temaattisen merkittävyyden kuin esiintymistiheyden tai laajuuden perusteella. Tutkin kuvataidetunteja sekä yhtenä koulun sosiaalisista näyttämöistä että tarkentaen sellaiseen sukupuolen merkityksellistymiseen ja tuottamiseen, joka liittyi taidekasvatuksen omaan erityislaatuun kuten kuvantekoon, visuaaliseen kulttuuriin ja mediaan, taiteeseen ja estetiikkaan.

MULTIMEDIAKIRJOITTAMINEN TUTKIMISENA

Tutkimusprosessia luonnehtii erilaisten tehtävien kertaautuminen ja limittyminen, esimerkiksi materiaalin valinta, digitoiminen ja muu aineiston käsittely, analyysi, multimedian suunnittelu, kirjoittaminen ja tulkinta. Multimedian ohjelmointi, jonka tein itse, muodostui myös osaksi tutkimusprosessin kokonaisuutta. Tätä multimediaista analyysia, kirjoittamista, tulkintaa ja työstämistä yhteen kietovaa prosessointia kutsun *multimediakirjoittamiseksi*. Se alkoi tutkimuksen melko varhaisessa vaiheessa, syvensi tutkimusprosessin refleksiivistä ulottuvuutta ja yrityksen ja erehdyksen kautta tuotti oivaluksia ja syvällistä oppimista. Maalausprosessin kaltainen, parhaimmillaan orgaanisesti etenevä, assosiatiiivinen ja nautinnollinen, pahimmillaan tuskaisen hidas multimedialainen työskentely, jossa

kaikki on tekeillä yhtä aikaa, oli raskasta mutta samalla inspiroivaa ja luovaa seikkailua.

Multimediakirjoittaminen toi erityisen voimakkaasti esiin sen, miten keskeinen osa tutkimusprosessia kirjoittaminen ylipäättään on (katso myös Salo tämä teos). Työstäessäni kuvaa, ääntä tai videoa olin pakotettu pysähtymään sen äärelle ja katsomaan tai kuuntelemaan sitä hyvin tarkkaan. Hyvin läheltä katsominen sai tutut asiat näyttämään vähemmän tutuilta ja loi siten etäisyyttä, joka teki mahdolliseksi nähdä siinä enemmän ulottuvuuksia ja merkityksiä kuin olin odottanut. Oppilastöiden pienimmätkin detaljit nousivat näkyviin ja alkoivat kiinnostaa yli tavanomaisen esteettisen ja arvotavan tarkastelunäkökulman. Tunneilla äänitettyjen keskustelujen taustalta alkoi äänen tasoa nostettuani hahmottua muitakin tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiä keskusteluja, joita en ollut yhden oppilaan kanssa jutteluun syventyessäni lainkaan pannut merkille.

Multimediakirjoittamiseen pätee se, mikä kirjoittamiseen yleensä: vasta kirjattuina ajatukset saavat jonkin konkreettisen hahmon. Suurin osa sisällöllisistä ja muodollisista ratkaisuista syntyi konkreettista työtä tehdessä. Aineiston käsittely, analyysi ja tulkinta tuottivat sisällöllisiä, rakenteellisia ja dramaturgisia ideoita sekä kirjalliseen tekstiin että multimediaesityksen visualisointiin ja ohjelmointiin. Se myös inspiroi tulkintoja ja kirjallisten lähteiden etsintää.

INTERAKTIIVINEN MULTIMEDIAETNOGRAFIA ERILAISEN KERRONNAN MAHDOLLISUUTENA

Dicks ja Mason (1998) näkevät hypermedian mahdollistavan eri tyyppisen aineiston integroimisen ja järjestämisen nonlineaarisesti. Nonlineaarisuuden ideaali, johon myös monet tietoverkkoon tehtyjen sivustojen rakenteelliset ratkaisut nojaavat, perustuneen osittain teorioihin inhimillisen ajattelun ei-lineaarisesta luonteesta. Hyper tekstin assosiatiiivisuus ja ei-lineaarisuus tulee myös lähelle laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä heuristisia ja toistuvia prosesseja, mutta lukijaa hypertekstin nonlineaarit ominaisuudet saattavat jopa

eksyttää (Fielding 2001, 462). Tämä ajatus lukijan eksymisestä non-lineaariseen hypertekstiin näyttäisi saavan tukea narratiivisista teorioista, joiden mukaan ihmisillä on taipumus jäsentää ei-lineaarinen kokemuksensa lineaariseen muotoon (katso esim. Bruner 1990).

Omaksi tavoitteekseni muotoutui rakentaa kerrontaa visuaalisen, äänellisen ja elokuvallisen varaan sen sijaan, että olisin ryhtynyt kehittämään linkkien ja sivujen ”hyperretoriikkaa” lukijan vakuuttamiseksi (vertaa Mason & Dicks 1999). Varsin tyypillisesti esimerkiksi verkon hyper- ja multimediakerronnassa lähtökohtana ovat kirjalliset tekstit tai otsikot, joista on linkkejä toisiin teksteihin tai multimediamaateriaaliin (katso esim. Coffey ym. 2002). Oma kerronnallinen ratkaisuni poikkeaa oleellisesti tällaisista ratkaisusta siinä, että olen rakentanut kerrontaa kuvallis-äänellisiin tiloihin ja upottanut niihin detaljeihin, tulkintoihin ja muihin tiloihin vievät linkit. Coffey, Dicks, Mason, Renold, Soyinka ja Williams (2002; katso myös Coffey ym. 2006b) pitävät hypermediaisen (monimediaisen) analyysin ja kirjoittamisen yhteenkietoutumisen yhtenä riskitekijänä sitä, että esitystapaan ja yleisön vastaanottoon liittyvät seikat (luettavuus, näytön näkymän suunnittelu, ohjelmassa liikkuminen jne.), alkavat liian aikaisin suunnata ja sitoa analyysia.⁷ Oman näkemykseni mukaan myös tarinan kerronnan tapa seuraa analyysista ja muodostuu osaksi tulkintaa. Trinh (1991, 142, 161–162) toteaa, että muoto tekee sisällön ja päinvastoin, eikä tarinan muotoa voi siis (dikotomisesti) erottaa itse tarinasta, jonka olennainen osa se on.

Tuotteena oma multimediaetnografiani on interaktiivinen, monella mediallyä kirjoitettu etnografia. Yhdistelin aineistoa ja omia tulkintojani siitä ei-lineaariseksi narratiiviksi, joka koostuu pienistä episodisista näkymistä sukupuolen rakentumisen ulottuvuuksiin oppilaiden kuvanteossa.⁸ Multimedianarratiivi on interaktiivinen siinä määrin, että sen sisältö paljastuu ja valikoituu lukijalle hänen kiinnostuksensa, assosiaatioidensa ja toimintansa mukaisesti. Inte-

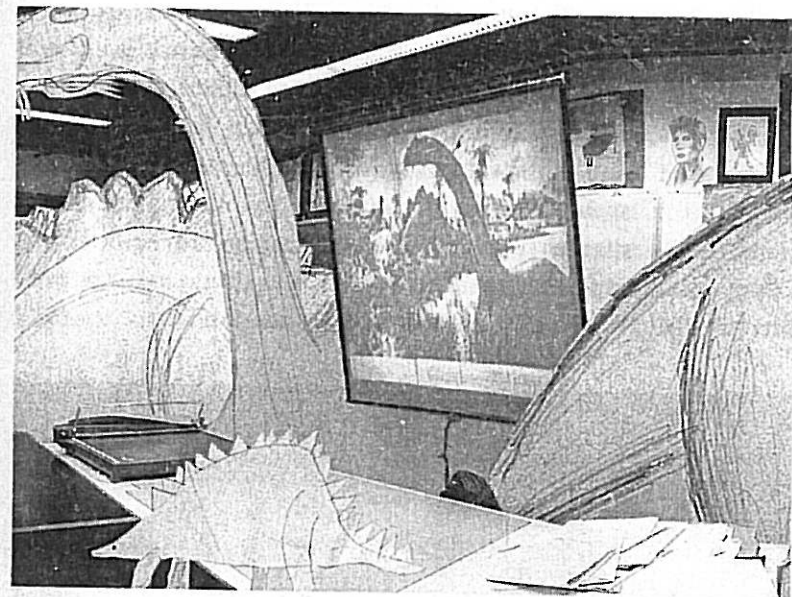
7. Ks. *Ethnography for the Digital Age: Findings* [<http://www.cardiff.ac.uk/socsi/hyper/po2/findings.html>] (29.10.2006)

8. Lineaarista esitystapaa etnografian kirjoittamisessa ovat rikkoneet mm. Lather & Smithies (1997) ja kuvia on käyttänyt osana kerrontaa Eräsaari (1995).

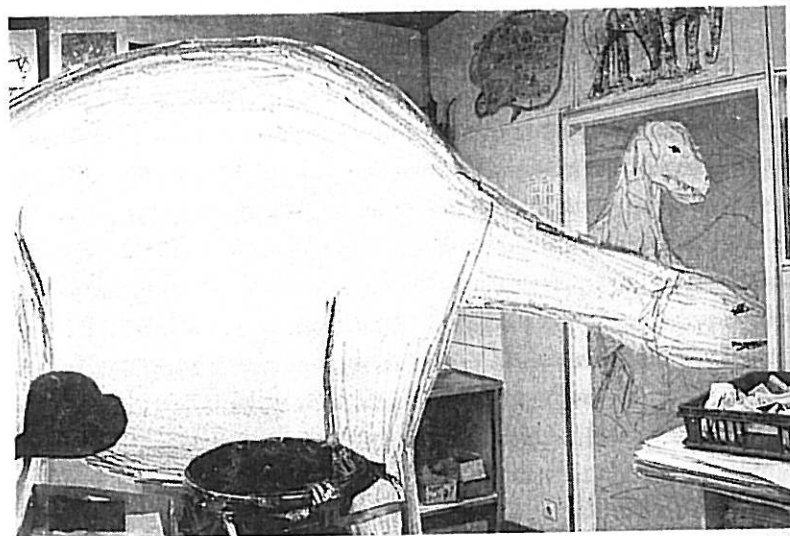
raktiivisen multimedian ei-lineaarisuus on sitä, että kullakin lukijalla on mahdollisuus valita ja viipyillä tai ohittaa oman halunsa mukaisesti ja siten rakentaa yksilöllinen lukemiskokemuksensa.

Jos lukijalle tarjottaisiin suurin osa aineistoa, hänestä voisi olla kiinnostavaa – ainakin jonkin aikaa – tehdä siitä omia analyyssejaan ja tulkintojaan (jopa kirjoittaen). Kuitenkin myös tutkijan tulkintoja ja kontekstualisointeja tarvitaan. Omassa multimediassani oleva aineiston valikoima on omani. Otin siihen kuitenkin mukaan lähes kaikki oppilastyöt, jotta lukija voisi tutkia niitä virtuaalisesti läheltä siten kuin itse olin voinut tehdä, mutta alleviivasin joitakin niistä käyttämällä niitä osana multimedian dramaturgiaa. Toin esimerkiksi A4-paperille piirrettyjä dinosauksia ”luonnollisessa koossaan” luokkatilaan vierailemaan.

Tukeutumiseni erilaisiin tallennuskeinoihin ja monenlaisen datan käyttöön voidaan nähdä eräänlaisena triangulaationa, tutkittavan ilmiön lähestymisen useilla eri metodeilla tai monenlaisen ai-



Dinosauksia luokan edessä.



Dinosauruksia luokan ovella.

neiston kautta, mutta pyrkimykseni ei ollut todistaa kuvaukseni todenmukaisuutta ja tulkintojeni luotettavuutta (katso esim. Jick 1983; vertaa Mathison 1988). Sanat eivät tunnu riittävän kuvaamaan kaikkea sitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu: nonverbaalia, draamaa, sävyjä ja tunteita. Multimediainen aineisto hyödytti tutki-
mustani tukiessaan tulkintaa, inspiroidessaan monimediaista kirjoittamista ja siten ehkä auttaessaan tuottamaan kohteesta elävää, monipuolista ja tiheää kuvausta, jota lukija tarvitsee ymmärtääkseen löytöjäni (katso Lincoln & Guba 1985, 125).



Kokonainen panoraama, ns. "tutkijan näkökulma".

AUDIOVISUAALINEN STRUKTUURI JA DRAMATURGIA

Koska vietin paljon aikaa multimediaisen materiaalin parissa, kuvat ja äänet myös saivat lopulta tilaa ja monia rooleja tekstissä. Lainasin datasta myös visuaaliseen ilmeeseen, navigaatioon ja kerrontaan tarvitsemani elementit, yrittäen kuitenkin dramaturgisin keinoin pitää ne erillään aineisto-otteista. Anonymiteettiin sekä datan valikoimaan ja laatuun liittyvät seikat vaikuttivat siihen, mitä löytöjä esittelen ja miten. Koska olin luvannut pitää ihmiset tunnistamattomina, muutin nimet, poistin äänioitteista nimien maininnat, manipuloin kasvoja ja ääniä, valitsin otteita, joissa eleet, asennot, ryhmittymiset ja tilanteet havainnollistuivat, mutta joista ihmisiä ei voitu tunnistaa. Jouduin valikoimaan ja editoimaan aineistoa cd-romin rajallisen tiedostotilan takia, ja koska osa aineistoa (kuten videot) oli sellaista, että sen manipuloiminen olisi vaatinut liikaa työtä.

Itse asiassa valmiin multimedian käyttöliittymät ovat täysin audiovisuaalisia vastakohtana monille näkemilleni lähes täysin tekstiin perustuville käyttöliittymille. Esitys alkaa tutkijan työpöydältä, joka symboloi kirjoittajaa ja tutkimuksen tekoon kuuluvia suunnittelun, analyysin ja kirjoittamisen prosesseja. Sieltä se etenee pyörivään näkymään, "alkumaisemaan", josta löytyvät linkit lasteni ja omiin lapsuuden kuvastoihin, oppilaiden haastattelunäyttöön ja "kuvisluokkaan". Kuvisluokka koostuu kolmesta panoraamasta, jotka rakensin kurssin päätyttyä luokkahuoneesta otetuista valokuvista. Yhdessä ne muodostavat etnografiani "näyttämön" tai "kentän" me-



taforan ja erikseen edustavat metaforisesti opettajan, oppilaiden ja tutkijan näkökulmia, mutta toimivat myös sisällön jakajina.

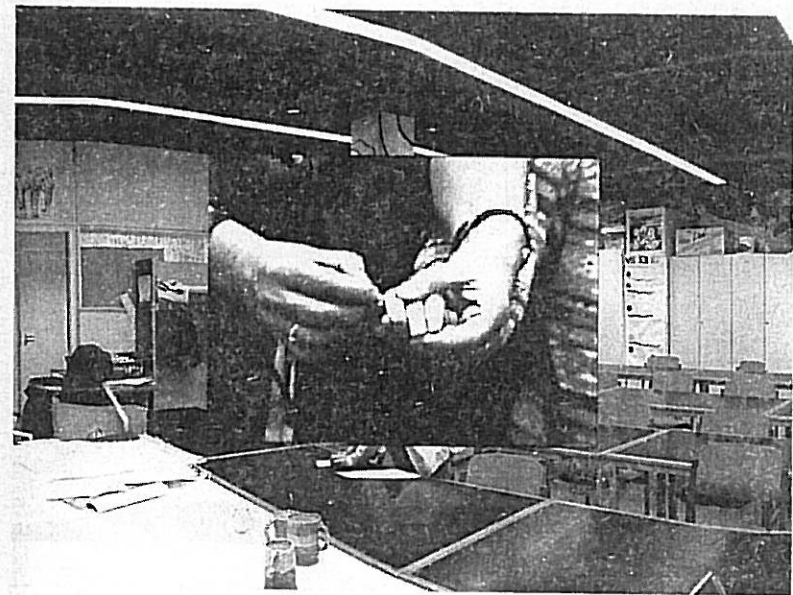
Kolmoispanoraama ei siis ole luokan kopio vaan sen kuvaus, tulkinta ja metaforinen edustaja. Se auttaa ymmärtämään (ja kontekstualisoimaan) luokkatilan tapahtumia ja merkityksiä, joita ihmiset antavat luokkatilalle toimiessaan siinä. Pyörivät panoraamat eivät noudata näkymän yhdellä pyyhkäisyllä haltuun ottavan katseen logiikkaa, koska ne toimivat välittävänä pintoina (*interface*), joiden kanssa on ryhdyttävä vuorovaikutukseen, interaktioon, voidakseen löytää niiden taakse kätkeytyvät sisällöt. Kun luokan elementtejä tutkitaan osoittimella, kätkeytyviä liitoskohtia toisiin tiloihin, tutkimustekstiin, ääni-, video- tai kuvaotteisiin voidaan löytää ja aktivoida. Yhdistyneinä tuttuihin arjen esineisiin nämä linkit voivat syventää esineisiin liittyvää kulttuurista ymmärtämystä nostamalla ne jokapäiväisten itsestäänselvyyksien näkymättömyydestä huomion keskiöön (Heikkinen & Kupiainen 1996, 249).

Lyhyet visuaaliset ja äänelliset otteet vastaavat perinteisen etnografisen tekstin kirjallisia otteita. Ne eivät ole todisteita tai paradigmaattisia esimerkkejä vaan sävyjä ja välähdyksiä liikkeestä, puheesta ja ihmisistä tietyissä tiloissa, tuottamassa tuntumaa jokapäiväisestä elämästä tietyssä omassa kontekstissaan. Ne antavat esimerkkejä siitä miten olemme eläviä tekstejä myös toisillemme, hetkellisiä mutta vaikuttavia näkymiä, joita luokassa olija kohtaa. Joskus niiden tarkoitus on vain nostaa näkyviin jokin detalji tapahtumien virrasta. Video-otteet eivät ole yleistä vaan enemmänkin sitaatteja tunneilla tapahtuneesta (katso Barthes 1977, 67). Niiden ansiosta on mahdollista pysähtyä ohimenevien episodien, eleiden ja liikkeiden äärelle ja tarkastella sukupuolen esityksiä ja asetelmia ”kuvaelminä” samaan tapaan kuin Goffman, joka mainoskuvia analysoidessaan löysi niiden pysähtyneistä asennoista ja eleistä käsityksiä ja odotuksia sukupuolten suhteista ja tehtävistä. Goffmanin sukupuolikuvaelman (*gender display*) idea lähenee mielestäni Butlerin (1993a) ajatuksia sukupuolesta performatiivisena tai esityksenä tai Heinämaan (1996) ajatusta sukupuolesta eleessä ja tyyliä ilmenevänä. Tapa, jolla opettaja piteli tytön kättä eräässä video-otteessa näyttää kuu-

luvan samaan diskurssiin kuin hänen puheensa tyttöjen ja poikien erilaisesta kohtelusta.

Poimin still-kuvia ihmisten tilanteista ja olemisesta kuvistunneilla ja toin otteita näistä elävistä teksteistä ja kuva-aineistoista multimediaan katseltavaksi kuvaelminä.

Valokuva voi pakottaa ottamaan merkityksenannon vastaan kerrallaan niin, ettei sitä ehdi analysoida ja purkaa (katso Barthes 1957/1994, 174). Ja vaikka se ei välitä vain ”objektiivista” totuutta, se tuntuu välittävän sen suoraan ja tarkalleen (katso esim. Barthes 1977, 18–19). Nykyisissä kulttuuriteorioissa valokuvan objektiivisuus ja läpinäkyvyys on kyseenalaistettu ja kamera nähdään yhtenä kulttuurisen konstruoinnin välineenä. Etnografin haasteena on käyttää teknologiaa refleksiivisesti siten, ettei katsojaa johdatella katteettomasti luottamaan kuvan totuuteen (Ruby 1996, 1345–1351.) Kuvan käsittely kyseenalaistaa kuvan uskottavuuden ja rikkoo harhan, ettei kamera koskaan valehtelee (Isaak 1996, 50; Ball & Smith 2001, 312).



Käsivideo ”opettajan näkökulmaa” edustavassa luokan panoraamassa.

Siksi kuvat, videot ja äänet multimediassa eivät välttämättä kerro toisille sitä samaa, mitä itse niissä näin. Niiden tehtävä ei myöskään ole välittää kentän tapahtumia suoraan sellaisenaan lukijalle tai vain kuvittaa tekstiä. Liittyneenä eri hahmoihin, esineisiin tai tiloihin luokassa ne ovat audiovisuaalisia tulkintoja kokemuksistani kentällä. Kuvia voi tulkita kuvillakin (katso Eneroth 1996). Rakensin luokan takakaapin päällä olevassa Tizianin Venuksen mukaelmassa lepäilevästä naisesta kuvarinnastussarjan mainoskuvassa lekottelemaan naiseen, pulpetilla lojuvaan tyttöoppilaaseen ja 12-vuotiaana piirtämäni sarjakuvahahmoon tuodakseni esiin tietyn (naisellisen) eleen ja asennon toistumisen niissä.

Kuvat voivat toimia yksinäänkin, antaa yllättäviä ja uusia ideoita, ja lukija voi pitää joitakin muita kuvien tulkintoja validimpnana ja kiinnostavampana kuin omiani. Jonkinasteinen tulkinta on kuitenkin välttämätöntä ainakin jossakin määrin esiteltäessä visuaalista



Pulpetilla loikoileva tyttö ja ruutu varhaisnuoruuteni sarjakuvasta ovat osa makailevien naisten kuvarinnastussarjaa.

dataa, joka on olemukseltaan avointa ja monitulkintaista eikä voi puhua puolestaan (katso Ball 1998, 137).

OSALLISTAVA TUTKIMUS JA JAETTU TUTKIJUUS

Luokkapanoraamoista olisi saanut ja saisi yhä avattua paljon muitakin viitekohtia ja diskursseja, ääni- ja videoaineistosta vielä useampia episodeja ja esimerkkejä kuin niistä nyt aukeaa. Tutkimusraportin lisäksi multimediassa on noin 100 sivua kirjoittamaani ohjelmointikieltä,⁹ 200 tekstielementtiä, yli 800 työstämääni kuvaa tai kuvaelementtiä ja noin 130 ääni- tai video-otetta. Siltikin kaikista lukemattomista ideoista, joita kehitelin prosessin kuluessa, vain joitakin jälkiä ja esimerkkejä päätyi lopulliseen esitykseen. Tämä antanee jonkin käsityksen siitä valtavasta työmäärästä, jota median tuottaminen vaatii. Ironista kyllä, mitä onnistuneempi ja toimivampi lopputulos on, sitä vaikeampi siitä on päätellä tehdyn työn määrää.

En kuitenkaan enää usko, että multimediaesitys olisi jo miltei määritelmällisesti liian monimutkainen projekti yhden tekijän toteutettavaksi ja että se vaatisi yhtä paljon aikaa ja resursseja kuin kokoillan elokuvan tekeminen. Tietenkin digitaalinen työskentely vaatii monenlaisia teknisiä resursseja ja taitoja, mutta toisaalta myöskin laitteet ja ohjelmat tulevat päivä päivältä käyttäjäystävällisemmiksi. Edellyttäen ettei teknisen laadun tai kompleksisuuden tavoitteita ole asetettu liian korkealle, se voi olla hyvä väline tehdä pieni-muotoisempi esitys tai monografia jollekulle, joka työskentelee mieluiten yksin. Tuntuu kuitenkin myös ilmeiseltä, että kollektiivinen tekeminen, eri tutkijoiden havaintojen ja näkökulmien kohtaamisen ja erojen ansiosta, lisäisi tutkimuksen metodista ja teoreettista voimaa. Tällainen kollektiivinen projekti kenties horjuttaisi myös (surullisenkuuluisaa) yksinäisen ”kammiotutkijan” paradigmaa.

9. Viitataan tässä interaktiivisen hypermedian tuottamiseen tarkoitettuun Macromedia Director -ohjelman sisältämään lingo-ohjelmointikielen.

Banksin (1995) mukaan tutkijan ja tutkimuskohteen välisen di-kotomian murtuessa sosiologiseen tutkimukseen on tulossa uuden-lainen visuaalinen dokumentti: kollektiivisesti tuotettu representaatio, jossa tutkimuksen kohteena olevat toimijat voivat osallistua itsensä ja kulttuurinsa muotokuvan tuottamiseen. Hän myös esittää, että jaettu tutkijan auktoriteetti, joka voi toteutua esimerkiksi kollektiivisessa representaatiossa, pitäisi ottaa visuaalisen antropologian lähtökohtaprinsipiiksi. Tällöin etnografian haasteeksi tulee löytää tapoja jakaa tutkijan auktoriteettia tutkimuskohteidensa kanssa (Ruby 1996, 1345–1351).

Myös Coffeyn, Renoldin, Dicksin, Soyinkan ja Masonin tutkimuksessa visuaaliset menettelyt osoittautuivat yhdeksi tavaksi lähestyä valtakysymystä tutkijan ja tutkittavan välillä, ainakin kun kohteena ovat lapset. Video- ja valokuvauslaitteiden käyttö lisäsi lasten suoraa osallistumista tutkimusprosessiin monin tavoin. Lapsilla oli jo koke-musta videoimisesta ja valokuvaamisesta, ja he ymmärsivät mistä niissä oli kyse, kun taas muistiinpanojen kirjoittamista oli vaikeampi selittää. Useimmat lapsista halusivat tulla kuvatuiksi ja heitä kiinnostasi nähdä oma esiintymisensä tallenteilla (Coffey ym. 2006b, 25). Se, että kohteeksi ja työskentelytovereiksi otetaan lapset, on kuitenkin eettisesti haastavaa ja kaksijakoisuutta tuottavaa. Kun lasten identiteetit juuri eettisistä syistä piilotetaan häivyttämällä kasvopiirteet tunnistamattomiksi tai muilla tavoin, voidaan tätä toisaalta pitää eettisesti ongelmallisena. Jätettäessä lasten äänet, ruumiit, kasvot, identiteetit, kokemukset ja osallistuminen pois innovatiivisesta laadullisesta tutkimuksesta, luodaan laadulliseen tutkimukseen ikään kuin vain aikuisille tarkoitettu tila. (Coffey ym. 2006b, 26.)

Multimediainen tutkimus toi esiin erityisen jännittäviä mahdollisuuksia tutkimusyhteistyöhön lasten kanssa: se teki lapset aktiivisiksi tutkimukseen osallistujiksi, se teki tutkimuksen heille näkyvämmäksi kuin mitä pelkät käsin kirjoitetut muistiinpanot olisivat tehneet, ja se teki mahdolliseksi ottaa heidät mukaan analyysiin ja tutkimusdatan katseluun (Coffey ym. 2006b, 27).

Omassa tutkimuksessani oppilaiden kuvaamat videot osoittavat yhden mahdollisen tavan jakaa auktoriteettia etnografisessa tutki-

muksessa, tavan, jolla oppilaat voivat osallistua itsestään ja toisistaan kertomiseen. Ne sallivat hetkellisiä näkymiä heidän käytäntöihinsä, sosiaalisiin muotoihinsa, suhteisiinsa ja asenteisiinsa toisiaan kohtaan. Oppilaiden ja itseni kuvaamien otteiden erot osoittavat, miten eri tavoin oppilaat suhtautuivat luokkatovereihinsa kuin tutkijaan kameran takana. Nämä ja muut itseni ja oppilaiden kuvaamien videopätkien erot paljastavat videokuvan ei-objektiivisuuden ja siten alleviivaavat sen konstruoituneisuutta (katso Harper 1998, 29). Kuvat rakentuvat kunkin kuvia käyttävän kulttuurin muotojen mukaisesti, ja visuaaliset merkitykset tuotetaan samojen ehtojen alaisuudessa kuin muutkin merkitykset kyseisessä kulttuurissa. Näin ollen, mitä tahansa kamera oppilaiden käsissä tallensikin, se kertoo jotakin siitä, miten he antavat asioille merkityksiä. (Katso Burnett 1990.)



Yhdistelin poikaoppilaan videoimista otoksista poimimani yksittäiset ruudut kuvaksi, jossa pojat kallistavat tuoppia.

Sukupuoli merkityksellistyi luokkahuoneessa oppilaiden olemisen ja tekemisen tyylien, esteettisten arvostusten, kuvanteon aiheiden ja tekotapojen eroina. Se tuli esiin kun opettaja antoi tehtäviä tai ohjeita, tai kun lehtikuvien naisen ja miehen representaatiot liukui-
vat tuntikeskustelun aiheeksi. Sukupuolta tuotettiin myös eleen ja toiston kautta, esittämällä sukupuolta (katso Butler 1993a, 125). Toiminnassa, puheessa ja kuvanteossa, kohtaamisissa ja keskusteluissa sukupuolirajoja ja -eroja rakennettiin, mutta usein myös vastustettiin ja horjutettiin. Erojen tuottamisen hienosyisiä tapoja tiedostava kuvataideopettaja voisi auttaa oppilaista tarkastelemaan niitä kriittisesti visuaalisessa kulttuurissa ja medioissa. Hallitsevien tyylien ja arvojen sijaan hän voisi tietoisesti nostaa esiin ja kannustaa muitakin mahdollisia tyylejä, estetiikkoja, sisältöjä ja kädenjälkiä ja siten tukea useampia tyttöä ja poikana olemisen tapoja.

Sen sijaan, että olisin etsinyt yleistyksiä, tyypillistä tai "totuuksia" yritin tulkita ja ymmärtää aineistosta nousevia merkityksiä ja nuorten ihmisten tapoja merkityksellistää sitä todellisuutta, jossa he elävät. Niinpä tutkimukseni tulokset ovat kuvauksia ja tulkintoja, jotka voivat syventää lukijan ymmärrystä tutkimistani ilmiöistä. Semioottisesta kulttuurin käsitteestä seuraa, että etnografiset väitteet ovat jo olemukseltaan kiistettävissä (katso Geertz 1973, 29). En väitä, että se, mitä huomioin tai näin kuvataidetunneilla, olisi sen paremmin erityisen yleistä kuin poikkeuksellistakaan. Koska kuitenkin sosiaalinen todellisuus ja sen käytännöt nojaavat jaettuihin kulttuurisiin muotoihin ja merkityksiin, jopa yhden tapauksen kuvaus ja tarkastelu voi näyttää jotakin tietylle kulttuurin muodolle yleistä.

Työskentely usealla medially auttoi minua katsomaan kuvataidetunteja itselleni uusilla tavoilla mutta myös kiinnittämään huomiota useampiin sukupuolen rakentamisen ulottuvuuksiin kuin muutoin olisin tehnyt. Se herätti minut myös pohtimaan mahdollisuutta että "taide" taiteellisessa tutkimuksessa tarkoittaisi uusien medioiden integroimista tutkimusprosessiin siten, että tutkija, jonka tausta

on taiteen kentässä, voisi hyödyntää taiteellista taustaansa menettelyissään. Sosiologisen tutkimuksen näkökulmasta multimediaisuudessa ongelmallista on se, että tutkijoita harvoin koulutetaan visuaalisten ja digitaalisten menettelyjen alueelle (Coffey ym. 2006b, 28). Voisikin olla hedelmällistä ajatella multimediaetnografiaa kollektiivisena tutkimuksena, jossa erilaiselta koulutus pohjalta ponnistavat, ja erilaisin vahvuuksin varustetut tutkijat yhdistäisivät voimansa.

Interaktiivinen multimedia antaa mahdollisuuden painottaa kuvaa ja non-verbaalia etnografiassa ja siten lisätä kertomuksen avoimuutta, jopa fiktiivisyyttä, toisin kerronnalle otollisia olosuhteita. Tähän avoimuuteen monenlaisille tulkinnoille sisältyy poliittista potentiaalia (katso Denzin 1997, 77; Lather 1993; katso myös Trinh 1991). Jälkistrukturalistinen tieteenkritiikki on nostanut esiin etnografisessa tutkimuksessa representaation, legitimaation ja käytäntöjen kolmoiskriisin. Lather toteaa, että validius on enemmän tai vähemmän tarkoittanut tutkijan auktoriteettia totuuden kertomiseen, minkä perustana on usko tutkijan tai tieteen kykyyn kertoa totuus. Hän ehdottaakin validiuden ja objektiivisuuden kriteerien hylkäämistä ja uusien kriteerien omaksumista tieteen ulkopuolelta. Näin esimerkiksi tekstin arvo voisi olla siinä, että se saa pohtimaan tapoja, joilla valta ja ideologiat rakentavat ihmisiä diskurssien kautta. Sen validius voisi olla sen kyvyssä emansipoida ja valtaistaa tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä. Sen sijaan, että teksti uusintaa ja tukee vanhoja rakenteita yksinkertaisesti representoimalla niitä kuvauksissaan, se voisi tähdätä todellisuuden purkamiseen ja uudelleenrakentamiseen. Legitimaation mahdollisia tapoja voisivat olla auktoriteettien murtaminen ironian avulla; tutkijan tietovallan horjuttaminen kuljettamalla eriäviä diskursseja rinnakkain samassa tekstissä; useita keskeisiä puhujia sisältävä nonlineaarinen teksti; ja teksti, jossa kuvitteellinen moniääninen feminiininen auktoriteetti asettuisi vastakkain yhden dominoivan miesään kanssa.¹⁰

10. Lather Denzinin siteeraamana (1997, 7–14).

Representaation kriisi on herätellyt tutkijoissa itsestään tietoisempaa asennetta laadullisten tutkimustekstien kirjoittamiseen ja lukemiseen, problematisoinut kirjoittajan auktoriteettiään tekstissä ja tuonut perinteiset realistiset kirjoitustyyliä kritiikin kohteeksi (Coffey ym. 2006b, 20). Se on tuottanut nykyetnografian merkittävimmät innovaation ja kokeilun alueet, mukaan lukien monia uudenlaisia, joskin enimmäkseen kirjallis-tekstuaalisia laadullisen tutkimuksen presentoinnin muotoja (Coffey ym. 2006b, 27). Multimedia antaa mahdollisuuden muihinkin kuin puhtaasti kirjallis-tekstuaalisiin strategioihin (Coffey ym. 2006b, 27). Multimediaetnografian tekeminen on innovatiivista laadullista työskentelyä, jolla on potentiaalia niin muuntaa kuin haastaa laadullisen tutkimuksen työtapoja ja mahdollisia tuloksia (Coffey ym. 2006b, 28).

Taiteellisen tutkimuksen mahdollisuus on inspiroinut taidekasvatuksen tutkimusta ja keskustelua, jossa ovat toistuneet monimethodisuus ja monitieteisyys, teoreettinen ja metodologinen eklektismi, taiteeseen liitetty luovuus ja kokeilevuus. Postmodernissa ajattelussa taidekasvatusteoreetikoita on kiinnostanut opetuksellisesti ja tutkimuksellisesti hyödynnettävä taiteenläheisyys sekä sisällöllisen ja filosofisen uudistumisen potentiaali. Laadullisia tutkimusparadigmoja, joissa kiinnitetään huomiota kontekstiin, oppilaiden kuvallisen toiminnan nyansseihin, tutkijan roolin näkyväksi tekemiseen ja luoviin kirjoittamisen tapoihin, on pidetty erityisen suositeltavina pedagogiselle tutkimukselle. (katso Eisner 1992; Efland 1992)

LOPUKSI

Metodologian rajojen koettelu uusilla kirjoittamisen ja tutkimisen muodoilla on riskialtista mutta myös riskin arvoista, jos se laajentaa mahdollisuuksia ja tekee näkyväksi uusia luovia tutkimisen tapoja (Mäkelä 2004, 56). Vaikka multimedia oli tutkimuksessani vain välineenä eikä kohteena, pidän multimediapresentaatiotani kokeilevan tutkimisen ja oppimisprosessin tuloksena (katso myös Coffey ym. 2006b, 28). Samalla se avaa uusia näkymiä ja kommentoi tai-

teellisen tutkimuksen muotoja ja luonnetta laadullisessa tutkimuksessa koskeviin keskusteluihin, joita on käyty suomalaisessa kontekstissa 1980-luvulta lähtien (katso esim. Sava 1992; Mäkelä 2004). Toivon oman esimerkkini kannustavan muitakin kokeilemaan multimediaa ja laajentamaan etnografisen presentoinnin vaihtoehtoja kirjoitetusta tekstistä useampiin medioihin. Vaikka multimediaiset menetelmät tuskin ovat ratkaisu etnografisen representaation ”kriisiin” eivätkä ne takaa etnografian erinomaisuutta, ne voivat auttaa horjuttamaan logosentrisiä painotuksia, joiden keskiössä ovat tutkijan ääni ja auktoriteetti, kirjoitettu kieli ja realistinen esitystapa (katso myös Ball & Smith 2001, 313). Joillekin tutkijoille ne voisivat olla myös sopiva ja nautinnollinen tapa tehdä ja kirjoittaa tutkimusta yksin tai kollektiivisesti. Tarjotessaan erilaisia ilmaisukeinoja ne sallivat minun välillä irrottautua vieraan ja raskaan tuntuista tutkimusproosasta ja antaa kuvanteon halun itsessäni tuottaa toisenlaista kirjoitusta (katso Lather 1994, 108). Ehkä sellaiset pragmaattisesti estettävät menetelmät, jotka sallivat analyysin, kirjoittamisen ja mediakäsityön kietoutua taiteenomaiseksi prosessiksi, palvelisivat muitakin taidekasvattaja-tutkijoita ja sitä kautta myös tietyllä tapaa ”taiteellista” metodologiaa.

Bibliography:

- Aapola, Sinikka 1999a. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: SKS.
- Aronsson, Karin 1997. *Barns världar – Barns Bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bahtin, Mihail 1996 (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, Michael 1998. Remarks on Visual Competence as an Integral Part of Ethnographic Fieldwork Practice: The Visual Availability of Culture. In Jon Posser (ed.): *Image-based Research, A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London, Bristol: Falmer Press. 131-147.
- Ball, Mike & Smith, Greg 2001. Technologies of Realism? Ethnographic Uses of Photography and Film. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.): *Handbook of Ethnography*. London: Thousand Oaks, 302-338
- Banks, Marcus 1994. Interactive Multimedia and anthropology – a sceptical view. University of Oxford, June 1994. <http://www.bodley.ox.ac.uk/isca/marcus.banks.01.html> (15.3.2003). (Cited with the permission of the author.)
- Banks, Marcus 1995. Visual research methods. Social Research Update. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU11/SRU11.html> (7.1.1999).
- Barthes, Roland 1977. *Image, Music, Text*. London: Fontana Press.
- Barthes, Roland 1994a (1957). *Mytologioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Barthes, Roland 1994b (1988). *The Semiotic Challenge*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Barthes, Roland 1998 (1980). *Camera Lucida*. New York: Hill and Wang.
- Bruner, Jerome 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnett, Ron 1990. The eyes don't have it: video images and ethnography. *Continuum: The Australian Journal of Media & Culture*, 3, 2, <http://www.mcc.murdoch.edu.au/ReadingRoom/3.2/Burnett.html> (7.4.2004)
- Butler, Judith 1993. *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage
- Coffey, A., Renold, E., Dicks, B., Soyinka, B. & Mason, B. 2006. Hypermedia ethnography in educational settings: possibilities and challenges. *Ethnography and Education*, vol 1, No. 1, March 2006, pp. 15-30.
- Davies, Bronwyn & Harre, Rom 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63. <http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm> (26.4.2004)
- Davies, Bronwyn. 1991 (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales*. North Sydney: Allen & Unwin.
- Denzin, Norman K. 1997. *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Dicks, Bella & Mason, Bruce 1998. Hypermedia and Ethnography: Reflections on the Construction of a Research Approach. *Sociological Research Online*, 3, 3, <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/3.html> (6.3.2003)
- Dicks, Bella & Mason, Bruce 1999. The Production of Hypermedia Ethnography. <http://www.wordcircuits.com/htww/dicks1.htm> & <http://www.wordcircuits.com/htww/dicks2.htm> (26.3.2004)
- Dicks, B., Mason, B., Coffey, A. & Atkinson P. A. 2005. *Qualitative Research and Hypermedia. Ethnography for the Digital Age*. London: Sage Publications.

- Efland, Arthur 1992. Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. In Liisa Piironen (ed.): *Power of Images*. Insea 1992, 114-120.
- Eisner, Elliot W. 1992. Art Education and the Emergence of New Paradigms for Educational Research. In Liisa Piironen (ed.): *Power of Images*. Helsinki: Insea, 122-128.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L 2001. Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.): *Handbook of Ethnography*. London, Thousand Oaks: Sage Publications, 352-368.
- Eneroth, Björn 1996. Omtolkningar och associationskedjor. In Gert Z. Nordström (ed.): *Rum Relation Retorik – Ett projekt om bildteori och bildanalys i det postmoderna samhället*. Stockholm: Carlssons, 267-277.
- Eräsaari, Leena 1995. *Kohtaamisista byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Fairclough, Norman 1997 (1995). *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Fielding, Nigel 2001. Computer applications in qualitative research. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.): *Handbook of Ethnography*. London, Thousand Oaks: Sage Publications, 453-467.
- Fiske, John 1993 (1990). *Merkkien kieli; johdatus viestinnän tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino. (Fiske, John 1998 (1990). *Introduction to Communication Studies*. London & New York: Routledge.)
- Foucault, Michel 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Foucault, Michel 1997 (1969). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Geertz, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gilbert, Pam & Taylor, Sandra 1992. *Fashioning the Feminine. Girls, Popular Culture and Schooling*. North Sydney: Allen & Unwin.
- Goffman, Erving 1979 (1976). *Gender Advertisements*. New York: Harper & Row.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan.
- Granö, Päivi 2001. *Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä*. A doctoral dissertation. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A30.
- Hamman, Robin 1997. The Application of Ethnographic Methodology in the Study of Cybersex. *Cybersociology Magazine*, issue 1, 10.10.1997.
http://www.cybersociology.com/files/1_1_hamman. (12.11.2006)
- Harper, Douglas 1998. An Argument for Visual Sociology. In Jon Prosser (ed.): *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer Press, 24-29.
- Harrison, Dew 1997. Hypermedia as art system – art on the Internet. *Art Journal*, Fall 1997, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0425/is_n3_v56/ai_20377594 (2.1.2006)
- Heikkinen, Kaija. & Kupiainen, Tarja. 1996. Merkilliset merkit: esinekultuurin semiotiikkaa. In Kupiainen, J. & Sevänen, E. (eds.): *Kulttuurintutkimus*. Helsinki: SKS, 249-269
- Hutchinson 1990
- Heinämaa, Sara 1996. *Ele, tyylit ja sukupuoli*. Tampere: Gaudeamus.
- Helmers, Sabine, Hoffmann, Ute, Stamos-Kaschke, Jillian-Beth 1997. (How) Can Software Agents Become Good Net Citizens? *CMC Magazine*, Vol. 3, No. 2, Feb. 1997.
<http://duplox.wz-berlin.de/docs/cmcl/index.html>
- Hutchinson, Sally A. 1990 (1988). Education and Grounded Theory. Teoksessa Sherman & Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Explorations in Ethnography Series. London: The Falmer Press, 123-140.
- Isaak, Jo Anna 1996. *Feminism and Contemporary Art. The Revolutionary Power of Women's Laughter*. London and New York: Routledge.
- Jick, Todd D. 1983. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In J. Van Maanen (ed.): *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: Sage, 135-148.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere:

- Vastapaino.
- Lather, Patti & Smithies, Chris 1997. *Troubling the Angels. Women Living With HIV/AIDS*. Boulder, Oxford: Westview Press.
- Lather, Patti 1993. Fertile obsession: Validity after poststructuralism, *Sociological Quarterly*, 34, 673-694.
- Lather, Patti 1994. Critical Inquiry in Qualitative Research. Feminist and Poststructural Perspectives: Science "After Truth". In Crabtree, Miller, Addison, Gilchrist & Kuzel (eds.): *Exploring Collaborative Research in Primary Care*. Thousand Oaks: Sage, 103-114.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lowenfeld, Victor & Brittain, W. Lambert 1975. *Creative and Mental Growth*. New York, London: Macmillan.
- Mäkelä Maarit 2004. Lektio: Saveen piirtyviä muistoja, *Naistutkimus*, 17, 1, 54-59.
- Mason, Bruce & Dicks, Bella 1999. The Digital Ethnographer. *CYBERSOCIOLOGY* 6: Research Methodology Online
<http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/dicksmason.html>, (22.6.2000)
- Mathison, Sandra 1988. Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17, 2, 13-17.
- Nielsen, Anne Maj 1995. Gender in Children's Pictures. In Ruotonen, Boysen, Krogh-Jespersen & Lahelma (eds.): *Content and Gender: Transforming the Curriculum in Teacher Education*. Association for Teacher Education in Europe, PAVIC, 117-139.
- Pohjakallio, Pirkko 1999. Näkemisen uudet tavat: Kuvaamataidonopettajan suhde 1960-1970-lukujen taidekasvatuskäsitteiden muutoksiin. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu.
- Pöysä, Jyrki 1996. Nykyperinteen tutkimus. In Kupiainen & Sevänen (eds.): *Kulttuurintutkimus*. Helsinki: SKS, 226-248.
- Ruby, Jay 1996. Visual Anthropology. In D. Levinson & M. Ember (eds.). *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, New York: Henry Holt and Company, 4, 1345-1351.
<http://www.temple.edu/anthro/ruby/cultanthro.html> (6.3.2003)
- Salo, Ulla-Maija 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä*. Väitös. Lapin yliopisto.
- Salminen, Antero 2006. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. (Postuumi julkaisu, toim. Inkeri Koskinen). Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.
- Sava, Inkeri 1992. Taide, kasvatusta, tutkimus, muutos. *Kasvatus*, 23, 5, 411-414.
- Sulkunen, Pekka. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. In Sulkunen & Törrönen (eds.): *Semioottisen sosiologian näkökulmia*. Tampere: Gaudeamus, 13-53.
- Tarasti, Eero 1990. *Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thomas, Glyn V. & Silk, Angèle M.J. 1990. *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. New York: New York University Press.
- Thorne, Barrie 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Trinh T. Minh-Ha 1991. *When the Moon Waxes Red. Presentation, Gender and Cultural Politics*. New York, London: Routledge.
- Vuorinen, Jyri. 1997. *Taideteos merkinä. Johdatus semioottiseen taidekäsitteeseen*. Helsinki: SKS.
- Vuorinen, K. (2005) Etnografia. Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyydestä tutkimuksen menetelmät, 63-78. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1.
- Walker, Rob & Lewis, Ron 1998. Media Convergence and Social Research: The Hathaway Project. In Jon Prosser (ed.) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer, 162-175.

Internet:

Analysis of Images <http://www.newcastle.edu.au/department/fad/fi/woodrow/an-words.htm>
(26.3.2004)

Cinemasense <http://elokuvantaju.uiah.fi/english/english.jsp> (1.1.2006).

Documents on Anthropological Multimedia,

<http://www.rsl.ox.ac.uk/isca/marcus.banks.02.html> (12.2.1999)

Hathaway Primary School: A Multimedia Case Study <http://www2.deakin.edu.au/hathaway/>
(20.10.2000)

Hypermedia Research Center <http://www.hrc.wmin.ac.uk/> (20.1.2004)

Society for Visual Anthropology <http://www.xensei.com/docued/sva/>, (12.2.1999).

VISUAL ETHNOGRAPHY <http://www.ed.asu.edu/coe/spf/va.html> (08.11.1999)

Hypermedia and Qualitative Research <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/hyper/index.html>
(22.10.2006)

Coffey, A., Dicks B., Mason B., Renold E., Soyinka B., Williams M. (2002): Ethnography for the Digital Age:

EHE (kuvaesimerkki): <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/hyper/images/EHE.jpg> (22.10.2006)

Data Management & Archiving <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/hyper/p02/examplars1.html>
(22.10.2006)

Findings. <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/hyper/p02/findings.html> (29.10.2006)