

<https://helda.helsinki.fi>

Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen : nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista

Hilander, Markus

2012

Hilander , M 2012 , ' Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen : nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista ' , Terra , Vuosikerta. 124 , Nro 2 , Sivut 73-84 .

<http://hdl.handle.net/10138/305640>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen: nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista

MARKUS HILANDER

Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto



Hilander, Markus (2012). Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen: nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista (Interpretation of photos and construction of the geographical content: students' interpretations of photos taken in South Africa and New York City). *Terra* 124: 2, 73–84.

This article examines how high school students interpret photos, taken in South Africa and New York City, and their geographical content. Semiotician Roland Barthes provides five codes of how the signification system proceeds. The codes include aspects of (1) "connotations", that is, subjective meanings of a photo; (2) questions a photo will raise in its observer; (3) how a photo represents causal chain of events to us; (4) opposite words; and (5) intertextuality. Each one of the five codes is approached with a different photo and a task related to it. The purpose of these tasks is to find out how the codes will work in geographical use. In total 106 students filled in the questionnaire. The results show that semiotic approach can be used in geography teaching as a visual method. The results also indicate that there is a need to guide students to notice the geographical content in photos and encourage them to apply the geographical knowledge they already possess to the interpretation process.

Key words: geography teaching, visual methodologies, interpretation of photos, South Africa, New York City

Markus Hilander, Department of Teacher Education. P. O. Box 9, FI-00014 University of Helsinki, Finland. E-mail: <markus.hilander@helsinki.fi>

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) perusteiden mukaan maantiedon opetuksen yhtenä tavoitteena on opettaa oppilas tulkitsemaan maantieteellisiä tietolähteitä, mukaan lukien valokuvat ja medialähteet. Medialukutaito ja visuaalinen lukutaito ovat tänä päivänä välttämättömiä kansalaistaitoja. Niistä on myös suunniteltu omaa oppiainetta (Verkkouutiset 2010). Opetusministeriön vuonna 2009 asettaman visuaalisten alojen asiantuntijoista koostuneen työryhmän mukaan kuvanlukutaitoa tulisi vahvistaa kouluopetuksessa. Työryhmää johtaneen museonjohtaja Markku Valkosen mukaan "visuaalisia viestejä pitää oppia analysoimaan" (Visuaalinen lukutaito 2009). Silti lukion maantieteen opetussuunnitelmassa valokuvat mainitaan vain aluetutkimuskurssin (GE4) yhteydessä alueellisen tiedon visualisointikeinona (Lukion... 2003). Jotta maantiede voi kamppailla koulujen tuntijaossa muiden aineiden kanssa, sen tulee tarjota sellaisia maantieteellisiä tietoja ja taitoja, joita yhteiskunnassa tällä hetkellä tarvitaan (Cantell 2011: 3).

Kuvien analysoimiseksi opitunnilla ei riitä maantiedon oppilaille tai maantieteen lukio-opiskelijoille heitetty kysymys "(k)erro, mitä näet kuvassa" (Cantell ym. 2007: 177). Kysymykset tu-

lee strukturoida selkeästi, jotta ne ohjaavat oppilaita havainnoimaan kuvan esittämiä maantieteellisiä ilmiöitä. Opiskelijoita pitää opettaa katsomaan, lukemaan ja tulkitsemaan kuvia (Mackintosh 2001: 134–136). Miellän kuvat teksteiksi, jotka auttavat nuoria havainnoimaan ja erittelemään arkisen ympäristön visuaalisia elementtejä, niiden välisiä suhteita ja merkityksiä (Paavilainen 2002: 23; Cantell ym. 2007: 175; Herkman 2007: 36; Rose 2007: 12). Maantieteen didaktiikassa on tarve kehittää ja kokeilla opetusmenetelmiä kuvien tulkitsemiseksi. Toistaiseksi "työkalupakki" on sisältänyt lähinnä kysymyspankkeja, joiden avulla voidaan analysoida erilaisia aineistoja (Hill-Tammilehto & Tani 1999: 10). Kuvien saamien merkityksien syntymekanismia on käsitelty opetusyhteydessä vain vähän.

Maantieteilijälle kuvat ovat olleet kautta tieteenalan historian ontologinen todiste siitä, että kuvattavat ilmiöt ja paikat ovat todellisia ja paikallistettavissa esimerkiksi koordinaattien perusteella. Epistemologisesti kuva oli aiemmin maantieteilijälle pikemmin tutkimuksen objektiivinen tulos, fakta tai tavoite kuin subjektiivinen tutkimuksen väline (Raivo 1996: 6–7). 1980- ja

1990-lukujen vaihteen tekstuaalisesta ja kulttuurisesta käänteestä lähtien maantieteilijät ovat olleet yhä kiinnostuneempia kuvien kulttuurisista, semioottisista ja symbolisista merkityksistä (Eyles 1988: 1; Raivo 1996: 22; Tani 1997: 214; ks. myös Kosonen 2008: 21–22; Raento & Brunn 2008: 49–50; Jokela 2011: 53–55, 58–59). Nämä näkökulmat ovat herättäneet pohtimaan, miten ihmiset tulkitsevat kuvia ja miten kuvat saavat merkityksensä.

Tarkastelen artikkelissani kuvan merkitysten muodostumista saman koodiston avulla, jolla kirjallisuustutkija ja semiootikko Roland Barthes on jäsentänyt Honoré de Balzacin vuonna 1830 ilmestynyttä *Sarrasine*-novellia. Vuonna 1970 ilmestyneessä *S/Z*-teoksessaan (käyttämäni painos vuodelta 1990) Barthes esittelee viisi erilaista lähtökohtaa eli koodia merkityksenannolle. Nämä ovat: (1) *seemien koodi*; (2) *hermeneuttinen koodi*; (3) *toiminnan koodi*; (4) *symbolien koodi*; ja (5) *referenssikoodi*. Barthes ei pyrkinyt rakentamaan ”analyysimankelia”, vaan hän jopa toivoi, että koodistoa ei käytettäisi tieteellisenä mallina muiden tekstien analyysissä. Koska koodistoa on kuitenkin käytetty televisiomainoksen tulkintaan (ks. Blom 1998), halusin kokeilla sen soveltamista valokuvan tulkintaan (ks. Hilander 2011a). Jotta koodisto soveltuisi empiirisen työn tekemiseen ja aineiston tulkintaan, täydensin Barthesin jäsenyskehikkoa tutkimukseeni soveltuvalla maantieteellisellä ja semioottisella aineksella.

Valitsin jokaisen koodin luonteeseen sopivan kuvan tai kuvaparin Etelä-Afrikassa (vuonna 2007) ja New Yorkissa (vuonna 2008) ottamistani yli 3 000 valokuvasta. Samalla suunnittelin niihin liittyvät tehtävät, joiden avulla tahdoin selvittää, (1) miten koodit sopivat visuaalisen aineiston analysointiin ja (2) miten kuvien maantieteellistä sisältöä voidaan tarkastella koodien avulla. Lukiolaisille suuntaamani kyselylomake koostui taustatiedoista, kuvatulkintaa käsittelevistä kysymyksistä, Etelä-Afrikkaan ja New Yorkiin matkustamista koskevista kysymyksistä, piirustustehtävästä ja viiteen valokuvaan liittyvistä tehtävistä. Opiskelijat saivat vastata kysymyksiin viiden–kuuden minuutin ajan samalla kun heijastin kuvat videotykillä valkokankaalle. Kyselyyn vastasi 106 Tikurilan lukion opiskelijaa elokuussa 2010. Yli 60 prosenttia vastaajista oli juuri lukionsa aloittaneita, jotka opiskelivat ensimmäistä maantieteen kurssiaan (GE1, sininen planeetta). Heidän vastuksistaan nostin esiin tutkimuksen kannalta olennaiset aiheet teemoittelemalla ne. Vaikka käsitellen jokaista koodia yhden kuvan tai kuvaparin avulla, kaikki viisi koodia toimivat tulkintaprosessissa yhtä aikaa.

Tarkastelen seuraavaksi, mitä visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan, miksi kuvien tulkintaa on tärkeä opettaa maantieteessä, ja mitkä tekijät ohjaavat katsomista. Sen jälkeen esittelen maantieteeseen linkittyvien esimerkkien avulla, millä tavoin merkki voidaan ymmärtää semiotiikassa. Lopuksi käyn läpi varsinaisen tutkimukseni viiden valokuvan, niihin liittyvän teorian ja tehtävien sekä merkittävimpien tutkimustulosten osalta.

Miksi juuri kuvatulkintaa?

Kuvia erehdytään pitämään helposti ymmärrettävänä. Siksi oppilaiden oletetaan näkevän kuvassa sen, mitä heitä pyydetään katsomaan ja minkä opettajaikin näkee (Mackintosh 2001: 133). Ihmisillä on tapana lukea kuvia vain yhdellä tavalla, vaikka visuaaliset ärsykkeet ovat monimerkityksisiä (Magnani 2001: 107). Oppilaiden on kuitenkin tärkeää kyetä analysoimaan kriittisesti heitä ympäröivää kuvatulvaa. Kriittisyys on toiminnallista kiinnostusta maailman tapahtumiin, yhteiskunnallista ja kyseenalaistavaa uteliaisuutta, jota ohjaa pyrkimys päästä tarkasteltavassa aiheessa syvemmälle ja ymmärtää myös ristiriitaisia näkemyksiä. Visuaalinen lukutaito on ennen kaikkea kriittisten ja perusteltujen tulkintojen tekemistä kuvista (Seppänen 2008: 16).

Vaikka kuvat toistavat merkkejä, joita ihmiset käyttävät havainnoidessaan fyysistä ja sosiaalista todellisuutta, valokuvaa on opittava tulkitsemaan (Hilli-Tammilehto & Tani 1999: 6–7; Morgan & Lambert 2005: 110). Koska valokuva otetaan usein tiettyä tarkoitusta silmälläpitäen, opiskelijoiden on osattava pohtia, mitkä nämä motiivit ovat mahdollisesti olleet ja miten ne vaikuttavat kuvan tulkintaan. Kaikki kuvat ovat ottajansa tulkintoja todellisuudesta. Siksi opiskelijoita on rohkaistava ajattelemaan, mitä kuvaan on valittu ja mitä on mahdollisesti rajattu sen ulkopuolelle. Myös näkymätön on tärkeää. Valokuvat välittävät tehokkaasti mielikuvia alueista ja ihmisistä, joihin opiskelijoilla ei ole välitöntä kosketusta (Tani 1997: 215). Media antaa maantieteellisille (mieli) kuville kehykset, mutta niiden sisällön tulkinta on katsojan vastuulla. Maantieteessä hyödynnetään visuaalisia representaatioita paljon. Siksi maantieteilijän tulisi aina kysyä, kuka kuvan on tuottanut, kenelle ja miksi (Lambert & Morgan 2010: 147, 159–160). Kuvat tarjoavat tietoa tulkittavaksi, eivät pureskelematta nieltäväksi (Roberts 1998: 33; Halocha 2008: 19).

Katsominen ei ole ohimenevä tapahtuma, vaan koko ajan jatkuva ja muokkautuva prosessi, jossa katsojan mielikuvat, kulttuurinen kokemus ja

vuorovaikutus kuvan kanssa lomittuvat toisiinsa. Visuaalinen lukutaito on merkityksiä tuottavaa aktiivista toimintaa, joka kytkeytyy kielellisen merkityksen muodostumiseen – kuva on yhtä tärkeä viestintäväline kuin sana (Inbar 2002: 68; Seppänen 2008). Katsoessaan kuvia ihminen pyrkii näkemään niissä jotain, aivan kuten tekstin tai puheen oletetaan kertovan jostakin. Tätä merkityshakuisuutta kutsutaan tulkintatarpeeksi (Kuusamo 1990: 15–16). Sen lisäksi on syytä huomioida ajatus näkemisintressistä. Vilpitiön, puhtaasti kohteen määräämä havainnointi ei ole mahdollista. Katsojan valikoiva katse (ajatteleva silmä) poimii valokuvasta jonkin koskettavan elementin tai piirteen, ja saa hänet lisäämään siihen jotakin yksilöllisesti tai kulttuurisesti merkityksellistä (Knuuttila 2007: 48–49). Niin näkemisessä, esittämisessä kuin tulkinnassakin on aina mukana tavoitteita, jotka ohjaavat tulkintahakuista katsetta.

Visuaalisesti suuntautuneet oppilaat hyödyntävät oppimateriaalin kuvallisia vihjeitä enemmän kuin verbaalisesti suuntautuneet, jotka tukeutuvat perinteisesti tekstiin. Yksilötasolla oppiminen tehostuu, jos aihetta opiskellaan sekä tekstin että kuvien avulla. Tämä perustuu informaation kaksoiskoodaukseen, jossa verbaalinen ja visuaalinen aineisto käsitellään toisistaan erillään (Cantell ym. 2007: 175–176). Vaikka kuvien analysointi- ja tulkintataidot ovat ihmisen tiedonkäsittelyn keskeisiä taitoja, kuvat eivät välitä pelkästään tietoa, vaan myös tunteita (Hietala 1993: 67; Jeronen 2005: 208; Cantell ym. 2007: 177; Rice 2008: 30).

Merkin semioottista määrittelyä

Semiotiikka on merkkijärjestelmiä ja merkityksen muodostumista tutkiva tieteenala, joka on synnyttänyt tavan nähdä ja hahmottaa maailmaa arvositeisten merkkien kautta (Peurane 1990: 291). Monitieteisen lähestymistapansa ansiosta semiotiikka soveltuu yrityksiin ymmärtää laajoja kulttuurin, taitteen ja yhteiskunnan ilmiöitä (Tarasti 1990: 5–11).

Strukturalistinen semiotiikka perustuu Ferdinand de Saussuren näkemukseen, jossa merkki jaetaan kahteen osaan: *merkitsijään* ja *merkittyy* (Tarasti 1990: 13; Barthes 1994: 176). Merkitsijä on materiaallinen (merkin fyysinen olomuoto) ja merkitty mentaalinen (aineeton idea, jonka merkitsijä synnyttää) (Seppänen 2008: 177). Esimerkiksi karttatulkinnassa korkeuskäyrien, luodekaakko-suuntautuneisuuden ja mäntymysän (merkitsijöitä) osoittama harju (merkki) tunnustetaan pohjaveden kertymisalueeksi (merkitty).

Pragmaattinen semiotiikka perustuu Charles Peircen kolmipaikkaiseen merkkisuhteeseen, jon-

ka muodostavat *merkki*, *objekti* ja *tulkinne* (Vuorinen 1997: 54). Merkki on merkityksen fyysinen kantaja tai välittäjä, joka antaa informaatiota (esim. valokuva). Merkin kuvastamaa kohdetta kutsutaan objektiksi. Merkki puhuttelee käyttäjänsä ja luo hänen mieleensä sitä vastaavan tai kehittyneemmän merkin. Tätä merkin synnyttämää seurausta (esim. ideaa, mielikuvaa tai tunnetta) kutsutaan tulkinteeksi.

Merkin ja objektin viittaussuhde voi muodostua usealla eri tavalla, joista kuvan tulkinnan kannalta olennaisia ovat *ikoninen*, *indeksinen* ja *symbolinen* (kuva 1). Kuvat mielletään usein ikoneik-



Kuva 1. Helsingin rautatieaseman kellotorni peitettiin korjauksen ajaksi vuonna 2009. Juliste on ikoni muistuttaessaan oikeaa kellotornia. Se voidaan ymmärtää myös indeksinä (kuten tämä valokuvakin), koska sillä on suora yhteys kohteeseensa. Tornia kuvatessaan juliste kuvaa myös suomalaisen arkkitehtuurin ja Helsingin keskustan symbolia. (Kuva: Markus Hilander, 7/09)

Figure 1. The clock tower of Helsinki Central railway station was covered up during its renovation in 2009. The poster can be seen as an icon because it resembles the real tower. It can also be understood as an index (as the photo itself) as it has an instant connection with the tower. While the poster pictures the tower, it also pictures the symbol of Finnish architecture and the city centre of Helsinki. (Image: Markus Hilander, 7/09)

si, koska ne muistuttavat esittämäänsä kohdetta. Kartta on ikoninen sen esittäessä maaston morfologiaa, muotoja ja suhteita. Mitä ikonisempi kuva on, sitä yksiselitteisemmin se on tulkittavissa. Esimerkiksi valokuva tietystä ihmisestä muistuttaa enemmän fyysistä ihmistä kuin kirjoitettu sana ”ihminen” (Seppänen 2008: 179–180).

Semioottisesti valokuvat ovat indeksejä, koska niillä on suora yhteys kohteeseensa, aivan kuten hangelle jääneillä jäljillä on yhteys niitä jättäviin eläinyksilöihin. Myös kartta on indeksi, koska sen esittämät alueet ja paikat ovat konkreettisesti löydettävissä sijaintitiedon eli koordinaattien perusteella. Manhattanin siluetti on puolestaan maankamaran indeksi: pilvenpiirtäjät on rakennettu peruskallioalueille ja niitä matalammat rakennukset moreenialueille.

Kartat esittävät kohteensa symbolien avulla ja voivat siten kuvata sellaisiakin kohteita, joita ei todellisuudessa löydy maastosta (esim. hallinnollisia rajoja). Oppikirjan kannessa oleva kartta symbolisoi puolestaan maantiedettä oppiaineena. Mistä tahansa merkistä voi tulla symboli sopimuksen perusteella: esimerkiksi mainonnan symbolit syntyvät ennen kaikkea toiston avulla (Salo 2000: 31–32; Helenius 2008: 49). Kartan konteksti määrää, mielletäänkö se ikoniksi, indeksiksi vai symboliksi (Bauters 2009). Kuva on näin ollen kuin sipuli, josta voidaan kuoria esiin erilaisia merkityskerroksia riippuen siitä, millä tasolla sitä tulkitaan.

Valokuvan merkityksellistäminen maantieteessä

Otsikon ja kuvatekstin kirjoittaminen

Olen nimennyt varsinaista tutkimustani esittelevät kappaleet Barthesin koodien sijaan kyselylomakkeessa käyttämäni menetelmien mukaan. *Seemien koodia* tutkin opiskelijoiden kirjoittamien otsikoiden ja kuvatekstien avulla, *hermeneuttista koodia* eläytymismenetelmällä, *toiminnan koodia* tekstiviestin kirjoittamisella, *symbolien koodia* semanttisella differentiaalilla ja *referenssikoodia* asettamalla katsomiselle kymmenen sekunnin aikarajan.

Kuvan merkitykset voivat saada alkunsa lähes mistä hyvänsä, sillä mikä tahansa yksittäinen elementti kuvassa voi herättää katsojan kiinnostuksen. Esimerkiksi kuvassa 2 puurovati ja ostoskassit riittävät pohjaksi silmänröpäyksessä tehdylle pitkälle viedylle tulkinnalle. Merkityksenanto-prosessi käynnistyy näistä satunnaisista merkitysvälähdyksistä. Ne kuuluvat Barthesin seemien koodiin, koska ”seemiä” voidaan pitää pienimpänä merkityksenannon yksikkönä. Barthes määrit-

telee seemin lähdeksi tai portiksi tietyille näkökulmalle, josta muodostuu erilaisia maisemia (Barthes 1990: 191; Blom 1998: 211–212). Sen sijaan, että etsittäisiin oikeaa tai väärää merkitystä, tulee kulttuurintutkija Stuart Hallin (2002: 143–144) mukaan kysyä: ”Mikä on kuvan ensisijainen merkitys?”

Seemien koodiin kuuluvat *denotaation* ja *konnotaation* käsitteet, joita on käytetty paljon valokuvan tutkimuksessa (Seppänen 2008: 182). Denotaatio on kuvan varsinainen sanoma, ilmeinen merkitys – esimerkiksi valokuvan kettu tunnistetaan ketuksi. Kettu ei kuitenkaan ole pelkästään kettu, vaan tulkintayhteydestä riippuen hellyttävä eläin tai peto. Konnotaatio on tämä sivumerkitys, denotaation ylijäämä. Denotaatio kertoo, mitä on kuvattu, ja konnotaatio, miten on kuvattu.

Konnotaatioiden erittely on tulkinnan ydin. Myytit ja stereotyypit ovat kulttuurin yhteisesti jakamia, vakiintuneita konnotaatioita (Blom 1998: 212–213; Fiske 2005: 116). Myyttien tehtävänä on muuttaa historiallista luonnolliseksi (Barthes 1994: 190). Nykyiset myytit koskevat esimerkiksi miehen ja naisen rooleja: myyttien avulla sukupuoliroolit asettuvat ”paikoilleen” ja muuttuvat enemmän tai vähemmän itsestään selviksi. Koska myytit ovat vaikeita havaita, kulttuuristen stereotyyppien jäljittäminen on hankalaa. Stereotyyppien tehtävänä on yksinkertaistaa monimutkaisia ilmiöitä muodostamalla niistä karkeita luokitteluja, joiden avulla ihmiset jäsentävät maailmasta jatkuvasti saamaansa informaatiota (Wood 2005: 86–87).

Myytti on myös yksi olennaisimmista kuvien toimintamekanismeista, sillä se välittää viestiä ”toisesta” (Hall 2002: 146; Seppänen 2008: 183). Ihmisen maailmankuva perustuu usein kuvitteelliseen käsitykseen kahteen leiriin jakautuneesta maailmasta: meistä ja muista. Kuvaparia 2 ei voi olla lukematta ilman, että se väittää jotakin kuvattujen ihmisten erilaisuudesta. Onkin tärkeää pohdita, miten tätä erilaisuuden representaatiota tulkitaan. Koska ihmiset jakavat maailman hyviin ja huonoihin puoliin, he voivat etäännyttää erilaisuuden omasta hyvyydestään ja samastaa muun maailman huonoihin puoliin (Gilman 1985: 17). Tällöin valokuvista saattaa muodostua kaavamaisia stereotyyppisiä, joiden yhteys historiallisiin tapahtumiin on katkennut kokonaan. Esimerkiksi toisiaan muistuttavat kuvat nälkiintyneistä lapsista luovat nälän myytin. Se on ajaton ja paikaton, eri ihmisten eri aikoina kokemista nälänhädistä irronnut myytti (Salo 2000: 49–52). Kuvien lapsia ei mielletä enää yksilöinä, vaan heidät *depersonaloidaan* tiettyyn ryhmään kuuluviksi yhden-

mukaisiksi hahmoiksi (Moriarty 1991: 131–133; Hall 2002: 122–123; Herkman 2007: 83).

Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa kuvan 2 kuvaparille otsikko ja kuvateksti (menetelmän taustasta Hilander 2011b: 25). Etsin heidän vastauksistaan erityisesti kuvan synnyttämiä maantieteellisiä konnotaatioita ja sitä, miten he ovat kyseisiin konnotaatioihin päätyneet. Kuvapari 2 koostuu Etelä-Afrikassa ja New Yorkissa otetuista kuvista, jotka esittävät paikallisia lapsia rinnasteisissa tilanteissa. Kuvia on helppo verrata toisiinsa, ja 82 prosenttia tehtävään vastanneista opiskelijoista viittasikin kuvateksteissään jollakin tavalla elintaso- ja kulttuurieroihin (konnotaatiot). Vasemmanpuoleisesta kuvasta 52 prosenttia vastaajista mainitsi erikseen ruoan ja oikeanpuoleisesta 39 prosenttia ostosten teon (denotaatiot). Koska prosenttiluvut eivät vastaa toisiaan, opiskelijat päätyivät samaan lopputulokseen huolimatta siitä, mainittiinko vastauksissa elementtejä kummastakin kuvasta tai vain toisesta. Konnotaatiot ja niiden edustamat arvot tulkitaankin usein itsestään selvinä tosiasioina, eikä konnotaatioihin johtavia tekijöitä erotella (Barthes 1990: 190; Fiske 2005: 115). Opiskelijoiden kanssa on siten syytä pysäh-

tyä pohtimaan, mistä kuvan elementeistä heidän tulkintansa ovat peräisin. Esimerkiksi vasemmanpuoleisen kuvan poikien samanlaiset paidat toimivat vihjeinä hyväntekeväisyydestä ja globalisaatiosta, jonka myötä vaatetus homogenisoituu – samalla kun taloudellinen kiulu kehitys- ja teollisuusmaiden välillä syvenee (Massey 1991: 25; Hall 2002: 61–62; Tani 2009: 68).

Eläytyminen kuvan esittämään tilanteeseen

Hermeneuttiseen koodiin kuuluvat ne tekstin osat, jotka ylläpitävät kerronnallista jännitettä. Koodi sisältää kysymyksiä ja vastauksia, ongelmia ja niiden ratkaisuja sekä yllättäviä tapahtumia. Kysymysten avulla katsoja pyrkii antamaan ensisilmäyksellä käsittelemättömältä näyttävälle tilanteelle selityksen. Monet mainokset hyödyntävät hermeneuttista koodia muotoilemalla viestinsä arvoitukseksi, kysymykseksi tai ongelmaksi, johon mainostettava tuote on vastaus tai ratkaisu. Tällöin tuote asetetaan toimijan rooliin: se pelastaa ja auttaa katsojaa muuttamaan elämäänsä kuluttamisella. Jos odotusten mukaista ratkaisua ei löydy, katsoja jää etsimään vaihtoehtoja tulkintaa (Barthes 1990: 19;



Kuva 2. Vasemmanpuoleisessa kuvassa on esikoululaisia Soweton townshipissa (tummaihoisten eteläafrikkalaisten asuinalueella) Port Elizabethissa ja oikeanpuoleisessa kuvassa on kaksi Century 21 -tavaratalossa ostoksilla käynyttä tyttöä New Yorkin Ground Zero -alueella. Kuvaparin avulla tutkin, voiko valokuvan maantieteellisiä merkityksiä jäsentää konnotaation avulla. (Kuvat: Markus Hilander, 11/07 & 7/08)

Figure 2. Pre-schoolers in Soweto township (a residential area of the dark-skinned South Africans), Port Elizabeth, on the left and two girls who have been shopping at the Century 21 department store at the Ground Zero site, New York, on the right. With the help of this pair of photos I researched if "connotations" can be used to structure the geographical content of a photo. (Images: Markus Hilander, 11/07 & 7/08)



Kuva 3. Tanssiesitys Times Squaren metroasemalla New Yorkissa. Opiskelijoiden huomio kiinnittyi rivissä seisoviin poikiin, ei heidän yläpuolellaan olevaan metroaseman opastetuluun tai sen takana aukeavaan kaupunkiin. (Kuva: Markus Hilander, 7/08)

Figure 3. A dance performance at the Times Square subway station, New York. Students' attention was drawn to the boys standing in the line, not to the subway station's guide sign above them or to the city behind the sign and the boys. (Image: Markus Hilander, 7/08)

Moriarty 1991: 121; Blom 1998: 214–216; Hawkes 2003: 95).

Kuvan 3 visuaalisessa informaatioissa ovat rinnakkain spatiaalisuus ja toiminnallisuus (Magnani 2001: 105–106). Katsoja jäsentää kuvan tilanetta tuomalla tulkintaprosessiin omat käsityksensä henkilöiden iästä, koosta, etnisyydestä, vaateuksesta, kasvoista, tunteista ja tavasta, jolla pojat seisovat. Samalla katsojan arvot asettuvat vuorovaikutukseen kuvan arvojen kanssa. Myös kielelliset viestit ankkuroivat kuvan tulkintaa (Tani 1997: 220; Tani 2003: 91; Rose 2007: 87). Kuvan 3 *exit*-opaste osoittaa ulosreittiä, mutta yhdistettynä kuvan muihin merkkeihin, ”42 St & 7 AV”, se paljastaa katsojalle, että kuvan esittämä paikka on newyorkilainen metroasema. Julkiseen tilaan sijoitettujen opastenuolien ja muiden liikkumista ohjaavien symbolien perusteella kuva voidaan yhdistää sen kohteen maantieteelliseen sijaintiin (Saaristo 2007: 199).

Eläytymismenetelmässä opiskelijoita pyydetään samastamaan kuvan tilanteeseen. Tämä edellyttää kykyä havaita ja tulkita erilaisten sosiaalisten tilanteiden informaatiota (Cantell 2001: 86–88). Kysyin opiskelijoilta, mitä he tekisivät, jos he päätyisivät kuvan 3 esittämään paikkaan ja tilanteeseen. Kuva sopii hermeneuttiseen koodiin, sillä katsojan on vaikea olla pohtimatta, mitä sen esittämässä tilanteessa tulee tapahtumaan: 41 prosenttia opiskelijoista esittikin tämän kysymyksen vastauksessaan. Peräti 65 prosenttia vastaajista olisi jäänyt seuraamaan, miten kuvan tilanne etenee. Katsomisen lisäksi osa opiskelijoista olisi osallistunut aktiivisesti tilanteeseen tanssien, taputtan,

ottaen kuvia tanssijoista tai antamalla heille rahaa. Siten kuvan jäsentäminen perustuu osin toiseuttamisen prosessiin, jossa rajanveto tehdään katsojan ja esiintyjän roolien välille (Hall 2002: 146; Sepänen 2008: 183). Huomionarvoisia ovat muutamien opiskelijoiden pohdinnat siitä, miksi kuvan henkilöt ylipäänsä tanssivat yleisölle. He hakivat siis selitystä kuvan tilanteelle ennen kuvan ottamista tapahtuneista tekijöistä (Herkman 2007: 125). Tällainen harjoitus auttaakin parhaimmillaan hahmottamaan maantieteellisiä syy-seuraussuhteita niin nuorten omassa, arkipäiväisessä elinympäristössä kuin laajemmassakin mittakaavassa.

Vain yhdeksän prosenttia oli kiinnostunut sijaintitiedosta (merkitty) ja vain neljä opiskelijaa mainitsi *exit*-kyltin (merkitsijä) vastauksessaan. Paikkaan liittyvien kysymysten vähäinen määrä osoittaa, että kuvien maantieteellinen sisältö ei välttämättä avaudu ilman harjoittelua. Siten kuvatulkinna opetus maantieteen oppitunneilla on perusteltua – miksi tyytyä katsomaan kuvan esittämää tilannetta, kun sen takana aukeaa kokonainen kaupunki?

Tekstiviestin kirjoittaminen

Toiminnan koodilla tutkitaan, miten toiminta nivoutuu tekstissä mielekkääksi kokonaisuudeksi. Koodi kuvaa tapahtumien aikajärjestystä ja syy-seuraussuhteita, joiden avulla toiminnan johdonmukaisuus ja tulos hahmotetaan. Aikaulottuvuuden hahmottaminen on reunaehto kuvan esittämien ilmiöiden ymmärtämiseksi (Barthes 1990: 18–19). Mediakulttuurissa toiminnan koodin merkittävyys

korostuu, sillä kuvan tulkitsijat ymmärtävät tapahtumia yhä vähäisemmistä vihjeistä (Kuusamo 1990: 26). Katsoja täydentää yksittäiset vihjeet lähes automaattisesti kertomukseksi. Samalla täydennysprosessi laajenee kuvan ulkopuolelle ja saa katsojan pohtimaan, mitä on tapahtunut ennen kuvan ottamista ja mitä sen jälkeen (Blom 1998: 216–218; Hietala 2006: 98).

Se, millaisilla elementeillä tietty toiminnallinen jakso kuvataan, on kulttuurisidonnaista. Taidekasvatuksen professori Lauri Routila (1986) on esittänyt näkemyksen tulkinnan katsoja- ja kulttuurisidonnaisuudesta. Hänen mukaansa kuva voi olla katsojalle *banaali* tai *originelli*. Kummassakin tapauksessa kuva muuttuu epäkiinnostavaksi: ensin mainitussa kuvan sanoma on liian arkinen ja jälkimmäisessä liian vaikeasti tulkittavissa (Viestintätieteiden... 2011). Vaikka kuvan 4 Vapaudenpatsas ja pilvenpiirtäjät ovat monelle banaaleja, yhdessä erilaisten kirjoitusten ja tummien pilvien kanssa graffiti muuttuu originelliksi. Kuva voikin sijoittua banaalin ja originellin välimaastoon, jolloin se aukeaa osittain, mutta ei kokonaan. Tällöin kuva kiinnittää katsojansa huomion ja mielenkiinnon, mutta ei väsytä häntä liiallisella haastavuudella.

Kysyin opiskelijoilta, minkä tarinan kuvan 4 graffiti heidän mielestään kertoo. Vastaus tuli kirjoittaa 160-merkin tekstiviestin muodossa (menetelmästä Hilander 2011b: 27). Oletin, että World Trade Center (WTC) ja siihen kohdistuvat valon-

säteet, Vapaudenpatsaan kuvaaminen selkäpuolelta sekä ”*God bless*”-kirjoitus muodostavat opiskelijoiden mielissä syy-seuraussuhteellisen tapahtumaketjun, joka symboloi syyskuun 2001 terroriiskua. Samalla ajattelin kuvan toimivan esimerkkinä siitä, että tulkinnassa ei kannata tyytyä tarkastelemaan vain kuvan ikonisuutta eli sitä, miten se muistuttaa kohdettaan. Kun tulkintaa täydennetään indeksisellä näkemisellä, valokuva voidaan yhdistää sen maantieteelliseen sijaintiin: niin WTC:n (eli nykyisen *Ground Zeron*) sijaintiin Manhattanilla kuin graffitin sijaintiin Brooklynissä (ks. Knuutila 2007: 41, 44). Sijaintitiedon avulla opiskelijat voivat pohtia esimerkiksi sitä, millaista olisi ollut olla paikan päällä tapahtumahetkellä 2001, millaisia vaikutuksia terroriiskulla on ollut paikallisten asukkaiden elämään ja globaaliin politiikkaan, tai millaista olisi vierailu alueella kymmenen vuotta iskun jälkeen.

89 prosenttia opiskelijoista kirjoitti tekstiviestissään aikaulottuvuudelle sijoittuvan tarinan. He kirjoittivat muun muassa toivosta ja paremmasta tulevaisuudesta, yhteiskunnallisesta kriittisyydestä, saasteista, ilmastonmuutoksesta ja myrskystä, jengielämästä, isänmaallisuudesta sekä uskonnosta. Esimerkiksi 16-vuotias tyttö kirjoitti näin: ”Köyhä perheensä asui New Yorkin slummissa perheensä kanssa. Elämä näytti synkältä mutta Vapaudenpatsas antoi toivoa ja isä sai työpaikan ja perhe voi paremmin.” Vain kahdeksassa prosentissa tekstiviesteistä kuvattiin WTC:n tuhoa ja



Kuva 4. World Trade Centriä ja Vapaudenpatsasta takaapäin kuvaava graffiti Brooklynissa. (Kuva: Markus Hilander, 7/09)

Figure 4. A graffiti in Brooklyn representing World Trade Center and the Statue of Liberty from behind. (Image: Markus Hilander, 7/09)

muistoa. Kymmenesosa mainitsi erikseen perspektiivin, josta Vapaudenpatsas on graffitiin maalattu: juuri Vapaudenpatsaan kuvaaminen selkäpuolelta toimi motiivina, joka sai kuvan esittämän syy-seuraussuhteellisen tapahtumaketjun, kertomuksen, liikkeelle. Esimerkiksi 18-vuotias poika kirjoitti: ”Vapaudenpatsas on häpeissään kääntänyt selkensä, koska kaupunki on saasteiden täyttämä. Myös terrori-iskun uhreja on muistettu valaisemalla kaksoistornit.” Muutama opiskelija otti myös kuvan rajauksen huomioon mainitsemalla kuvassa näkyvän kadunpätkän. Lopuille 11 prosentille opiskelijoista kuvan sanoma oli originelli, eli liian vaikeasti tulkittavissa.

Useita aihepiirejä käsitelleet tekstiviestit todistavat visuaalisten ärsykkeiden monimerkityksellisyydestä (Magnani 2001: 107). Kuvan merkitykset eivät odota löytäjänsä, vaan ne muodostuvat ja toimivat vasta tullessaan tulkituiksi (Blom 1998: 205). Onkin sanottu, että ”[m]erkitykset eivät *ole*, vaan ne pikemminkin *tulevat*” (Lehtonen 1996: 26). Siksi maantieteen oppitunnilla on tarkoituksenmukaista kysyä, minne kuvan tapahtumat sijoittuvat ja miten kuva esittää maantieteellistä tietoa.

Semanttinen differentiaali

Vaikka kuvan 4 Vapaudenpatsas ja WTC kertoisivat katsojilleen erilaisen tarinan, ne osataan sijoittaa omien nimikkeidensä alle tietystä vastakkainasettelussa: Vapaudenpatsas merkitsee toivoa ja WTC menetystä. Barthesin symbolien koodi muodostuu tällaisista vastakohtapareista. Niiden käyttö on suositeltavaa myös maantieteen kouluopetuksessa, sillä ne auttavat opiskelijaa jäsentämään mielipiteitä ja vastauksia ankkuroimalla ne jompaankumpaan ääripäähän. Ilman vastakohtapareja opiskelijalle voi helposti syntyä käsitys, että tarkasteltavaan kysymykseen ei ole oikeaa eikä väärää vastausta, vaan mikä tahansa vastaus käy (Barthes 1990: 17; Morgan & Lambert 2005: 85, 157).

Valokuvan jäsentämisessä yksi tärkeimmistä vastakkainasetteluista on luonnon ja kulttuurin välinen akseli (Blom 1998: 221; Seppänen 2008: 154). Maisema voidaan nähdä prosessina, jossa luonnonmaisema muuttuu ihmisen toiminnan myötä kulttuurimaisemaksi (Keisteri 1990: 50–51; Raivo 1997: 201–202). Tällöin jako luonnonmaisemaan ja kulttuurimaisemaan voidaan tehdä sen perusteella, ovatko maiseman hallitsevia tekijöitä luonnonprosessit vai ihmisen toiminta. Tätä huolimatta maisemassa näkyy lähes aina ihmisen pyrkimys hallita ympäristöään niin konkreettisella kuin käsitteelliselläkin tasolla (Raivo 2000: 346–347).

Petri Raivon (2000: 340) mukaan maisema ”voidaan ymmärtää visuaalisena näkymänä, maantieteellisenä alueena tai kulttuurisena tapana nähdä ja jäsentää ympäristöä”. Niinpä maisemalla on tärkeä rooli esimerkiksi kansallisen identiteetin rakentamisessa. Maiseman esittämisen avulla tietyt kuvat, paikat, alueet ja näkymät on merkitty esimerkiksi suomalaiseen kulttuuriin oleellisesti kuuluviksi symboleiksi. Näiden symbolien arvot ja merkitykset kertovat siitä, mitä maisemassa halutaan ja mitä ei haluta nähdä (esim. Piégay ym. 2005). Kulttuurit eivät ainoastaan määrittele maisemaa, vaan osoittavat myös sen, millaista maisemaa ne pitävät suositeltavana, ideaalisena ja kauniina, ja millaista taas rumana, ei-suositeltavana (Tarasti 1990: 156–157; Raivo 2000: 340–343, 350).

Kuvan 5 tutkimusmenetelmänä oli semanttinen differentiaali, jossa opiskelijat liittivät viisiportaisella asteikolla antamani 35 sanaa jompaankumpaan kuvaparin kuvista (menetelmästä Hilander 2011b: 28–29). Vasemmanpuoleinen kuva kuvaa kulttuurin elementtejä ja oikeanpuoleinen luonnon muotoja. Kulttuurimaisemaan opiskelijat liittivät esimerkiksi sanat ”kehitysmää” ja ”aids”. Luonnonmaisemaan liitettiin puolestaan sanat ”luonto”, ”kaunis”, ”maisema”, ”miellyttävä” ja ”puhdas”. Maiseman näkeminen emotionaalisesti merkittävänä tapahtumana sai tukea aineistostani, sillä opiskelijat kokivat kummankin maiseman ”tunteisiin vetoavana” (ks. Hietala 1993: 67; Jeronen 2005: 208; Cantell 2007: 177; Rice 2008: 30). Myös sana ”kulttuuri” liitettiin kumpaankin kuvaan – eli luonnonmaisemaa katsotaan kulttuurin kehysten läpi – mutta ”maisema” yhdistettiin perinteisesti vain luonnonmaisemaan. Tulos kytkeytyi myös kyselylomakkeen taustatietokysymykseen, jossa puolet opiskelijoista koki maantieteelle tyypillisen kuvan esittävän nimenomaan luonnonmaisemaa. ”Mainonta”-termin liittäminen Hyväntoivonniemeen on osoitus siitä, millaista maisemaa pidetään suositeltavana, ideaalisena (Tarasti 1990: 156–157; Raivo 2000: 346, 351).

Kiinnostavimman poikkeuksen sanalistaan muodosti ”dumppaus”, jonka opiskelijat liittivät kulttuurimaisemaan. He yhdistivät termin puhekielen ilmaisuun heitteillejätöstä sen sijaan, että olisivat tunnistaneet sanan maantieteellisen merkityksen, jätteiden upottamisen mereen. Tämä on esimerkki siitä, miten sekä kuvan tekijä että katsoja yhdessä tuottavat merkityksiä ja miten nämä merkitykset syntyvät aina uudelleen uusissa tulkinnoissa (Raivo 1997: 201–202; Seppänen 2001: 195). Koska opiskelijoiden valitsemat vaihtoehdot muodostivat kullekin sanalle selkeän moodin jo ennen niiden pisteytystä, tulos osoittaa, että vasta-



Kuva 5. Vasemmanpuoleinen kuva on otettu Kayamandin townshipissa Stellenboschissa ja oikeanpuoleinen Hyvään-toivonniemeltä. Kuvien esittämät kohteet ovat yhdistettävissä ajatukseen kulttuurista ja luonnosta. (Kuvat: Markus Hilander, 10/07 & 11/07)

Figure 5. Kayamandi township in Stellenbosch on the left and the Cape of Good Hope on the right. Photos represent features which can be related to the idea of culture and nature. (Images: Markus Hilander, 10/07 & 11/07)

kohtaparit auttavat nuoria rakentamaan kuville identiteettiä. Jommankumman ääripään valinta edellyttää kuitenkin perusteluja. Siten vastakohtaparien käyttö kehittää opiskelijoiden visuaalista lukutaitoa, jossa on ennen kaikkea kyse perustelujen tulkintojen tekemisestä (Lukion... 2003: 138; Morgan & Lambert 2005: 85, 157; Seppänen 2008: 16).

Kymmenen sekunnin aikaraja

Ihmiset oppivat tulkitsemaan esittelemiäni koodeja kulttuuristen käytäntöjen myötä. Tässä mielessä kaikki koodit ovat kulttuurisia. Kuitenkin jotkin tekstin osat viittaavat erityisen suoraan muihin kulttuuriin järjestelmiin. Näitä tieteellisiä, historiallisia, kirjallisia, uskonnollisia ja muita viittaus-tapoja kutsutaan intertekstuaalisuudeksi (Moriarty 1991: 122; Tani 1997: 220; Blom 1998: 205, 221–222; Hall 2002: 150). Teksti ei muodosta siten vain yhtä merkitystä, vaan moniulotteisen avaruuden, jossa joukko tekstejä sekoittuu ja menee päällekkäin. Barthes (1990: 20) tarkastelee tätä ilmiötä referenssikoodissaan. Tekstin merkitykset voivat myös muuttua sen sijoituksessa erilaisiin konteksteihin: sama teksti voi olla oikea tai väärä riippuen siitä, millaiseen kontekstiin se asetetaan (Lotman 1990: 297). Konteksti rakentuu aina merkitysten politiikan kautta, kun tekstejä tulkitaan tietyillä ehdoilla (Lehtonen 1996: 185–186). Karttoja, kuvia

ja tekstejä ei voida tulkita erillään niistä konteksteista, joissa ne on tuotettu ja joissa niitä käytetään (Morgan & Lambert 2005: 109). Jos valokuvauksen aiheena on esimerkiksi slummi, valokuvaus myös luo slummin antamalla sille merkityksiä. Kulttuurin ”slummiin” liittämä merkitys saattaa muodostua jokseenkin pysyväksi ja vahvistaa stereotyyppioita (Räsänen 1995: 95).

Barthes (1990: 3–6) jakaa tekstit luettaviin ja kirjoitettaviin. Tekstejä, jotka sulkevat merkitykset valmiiksi ja jättävät lukijan passiiviseksi kuluttajaksi, hän kutsuu luettaviksi. Niitä luonnehtii muodon (merkitsijän) ja sisällön (merkityn) ykseys. Niiden kerronnallinen rakenne saa lukijan ymmärtämään vain yhden, ristiriidattoman ja lopullisen kuvan todellisuudesta. Kirjoitettavat tekstit antavat lukijalle aktiivisen roolin merkityksenannossa. Niissä ei ole selvää alkua tai loppua, vaan niihin pääsee sisään monista kohdista eivätkä ne tai niiden tekijät väitä yhtä tulkintaa ainoaksi oikeaksi. Luettavaa ja kirjoitettavaa tekstiä voidaan verrata kuvallisten tekstien yhteydessä *suljettuun* ja *avoimeen tekstiin* (Blom 1998: 208).

Aikaisempiin kokemuksiin, havaintoihin ja tulkintoihin perustuvat maantieteelliset skeemat eli sisäiset mallit ohjaavat paikkoihin ja tilanteisiin liittyviä toimintamalleja. Niitä voidaan luonnehtia ulkoisen todellisuuden kartoiksi, joiden avulla ihminen suunnistaa. Siten skeemat ohjaavat ihmisten maantieteellistä tarkkaavaisuutta, eli informaati-



Kuva 6. Näkymä Brooklynin sillalta Manhattanille. Kuvan avulla selvitin, miten merkien sijoittelu vaikuttaa opiskelijoiden tarkkaavaisuuteen ja merkitysten muodostumiseen. (Kuva: Markus Hilander, 7/08) *Figure 6. View of Manhattan from the Brooklyn Bridge. With the help of this photo, my aim was to research what sort of impact the signs will have to students' vigilance and to the signification system. (Image: Markus Hilander, 7/08)*

tion etsimistä ympäristön kohteista (Mustonen 2001: 26; Malmelin 2003: 92). Kuvissa näkyvien paikannimien perusteella voidaan esimerkiksi tehdä päätelmiä miljööstä, sillä yleensä paikannimellä viitataan johonkin ympäristön olennaisista elementeistä. Esimerkiksi "Manhattan" tarkoittaa monien mäkien saarta (Huuskonen 1995: 177).

Tutkin kuvan 6 avulla, miten merkkikokonaisuuksien sijoittuminen ympäristöön vaikuttaa maantieteelliseen tarkkaavaisuuteen ja merkityksen muodostumiseen. Opiskelijoilla oli kymmenen sekuntia aikaa katsoa kuvaa. Sen jälkeen heidän tuli kuvailla sen esittämää aluetta (ks. Roberts 1998: 31). Aikarajan takia kuvaa ei ehditty nähdä kokonaisuutena, vaan katse kohdistui satunnaisesti lukuisiin pieniin, toisiinsa liittymättömiin yksityiskohtiin (ks. Mackintosh 2001: 133). Niinpä 90 prosenttia opiskelijoista luki kuvaa odotetusti suljettuna tekstinä. He kuvaillivat sen esittämää infrastruktuuria ja liikennettä tai mainitsivat jonkin kuvassa esiintyvän kyltin nimen. Eniten opiskelijoiden maantieteellistä tarkkaavaisuutta veti puoleensa Manhattan-kyltti – toisin kuin kuvan 3 metroaseman opastekyltti. Sijaintitieto ei silti saanut opiskelijoita liittämään kuvaan intertekstuaalisia merkityksiä, vaikka kiinnostavinta on nimenomaan se, mitä sijaintitiedosta voidaan päätellä (Blom 1998: 226).

Loput kymmenen prosenttia opiskelijoista luki kuvaa avoimena tekstinä, eli he liittivät siihen merkityksiä, joita kuvassa ei suoraan näy. Näitä

olivat muun muassa kulttuurien yhteensulautumisen, rikollisuus, korruptio, työpaikkojen runsaus ja rikkaat ihmiset puhumassa matkapuhelimeensa. Tulos osoittaa, että opiskelijoiden on vaikea hyödyntää omia kokemuksiaan ja tietojaan kuvatulkinnassa, jos kuva on heidän kulttuuripiirinsä ulkopuolelta. Lähiympäristöä havainnoidaan syvemmällä tasolla kuin ympäristöä, josta ei ole välitöntä kokemusta. Koska ulkomaiden maantieteen opiskelussa käytetään paljon kuvia, niiden esittämisessä tulee olla huolellinen, jottei kuvien maantieteellinen informaatio jää pinnalliseksi ja jottei sitä tulkita väärin (Gerber 1996: 37).

Maantieteellisen tarkkaavaisuuden kehittyminen edellyttää harjoittelua

Maantiede on aina ollut visuaalisesti suuntautunut tieteenala. Kasvatuksen näkökulmasta ei ole samantekevää, millaisia valokuvia opetuksessa käytetään ja miten opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan niitä. Seemien koodiin kuuluva konnotaatio on toimiva valokuvan ominaisuus, jolla voidaan eritellä kuvan maantieteellisiä ilmiöitä. Vaikka konnotaatiota ei tarvitse tuntea käsitteenä, sen avulla voidaan käydä keskustelua siitä, mistä kuvan elementeistä oppilaiden tulkinnat rakentuvat. Keskustelu on oppitunneilla tärkeää, jotta oppilaat eivät ota kuvia itsestään selvinä, objektiivisina esityksinä, vaan kykenevät tulkitsemaan niitä kriittisesti.

Vaikka kuvat synnyttävät paljon kysymyksiä, hermeneuttisen koodin soveltaminen kuvatulkintaan on tutkimukseni perusteella haastavaa. Koodi on kuitenkin käyttökelpoinen, sillä parhaimmillaan se herättää katsojassa kysymyksiä siitä, mitä on tapahtunut jo ennen kuvan ottamista ja mitä sen jälkeen. Tällainen pohdinta harjoittaa opiskelijoita hahmottamaan maantieteellisten ilmiöiden syyseuraussuhteita heidän omassa arkiympäristössään. Toiminnan koodin tekstiviestit osoittavat, että kuvat ovat monimerkityksellisiä ja kertovat hyvin erilaisia tapahtumaketjuja katsojilleen. Tämän takia maantieteen oppitunnilla on tarkoituksenmukaista kysyä, minne kuvan tapahtumat sijoittuvat ja miten kuva esittää nimenomaan maantieteellistä tietoa.

Symbolien koodin vastakohtapareilla opettaja voi haastaa oppilaidensa mielikuvia, arvoja ja maantieteellisiä stereotyyppioita. Ne ohjaavat kuvan luentaa oikeaan suuntaan, mutta ääripään valinta tulee aina perustella. Siten niiden avulla voidaan harjoitella maantieteellisten mielipiteiden muodostamista. Sekä hermeneuttisen koodin kuva metraasemasta että referenssikoodin kuva Manhattanin opasteviidakosta osoittavat, että oppilaat eivät juuri hyödynnä julkisten tilojen opastulujen ja -kylttien antamaa informaatiota. Oppilaita on syytä rohkaista hyödyntämään kuvissa näkyviä pienimpiäkin maantieteellisiä vihjeitä ja soveltamaan jo oppimaansa maantieteellistä tietoa niiden tulkinnaissa.

Kuvatulkinta on tärkeä menetelmä myös tulevaisuudessa visuaalisten kommunikaatiovälineiden ja teknologian kehittyessä. Koska tietoa on saatavilla kaikkialla ja ilmaiseksi, tiedon hankinnan sijaan olennaista on sen valikointi, käsittely ja jäsentäminen (Valtaoja 2011: 79). Visuaaliseen merkityksenantoprosessiin vaikuttavien tekijöiden hallinta auttaa maantieteellisen tiedon jäsentämisessä.

KIRJALLISUUS

- Barthes, R. (1990). *S/Z*. 271 s. Blackwell, Oxford.
- Barthes, R. (1994). *Mytologioita*. 218 s. Gaudeamus, Helsinki.
- Bauters, M. (2009). Helsingin yliopiston semiotiikan lehtori, FT. Suullinen tiedonanto Helsingissä 21.10.2009.
- Blom, V. (1998). Onko mainoksella merkitystä? Mainosten tulkinta Roland Barthesin koodiston avulla. *Teoksessa* Kantola, A., I. Moring & E. Väliverronen (toim.): *Media-analyysi*, 200–228. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Lahti.
- Cantell, H. (2001). Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 228. 250 s.
- Cantell, H. (2011). Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra* 123: 1, 3–15.
- Cantell, H., H. Rikkinen & S. Tani (2007). Maailma minussa – minä maailmassa. Maantieteen opettajan käsikirja. *Studia Paedagogica* 33. 202 s.
- Eyles, J. (1988). Interpreting the geographical world: qualitative approaches in geographical research. *Teoksessa* Eyles, J. & D. M. Smith (toim.): *Qualitative methods in human geography*, 1–16. Polity Press, Cambridge.
- Fiske, J. (2005). *Merkkien kieli*. 8. p. 256 s. Vastapaino, Tampere.
- Gerber, R. (1996). Visualisation of environment through graphics. *Teoksessa* van der Schee, J., G. Schoenmaker, H. Trimp & H. van Westrhenen (toim.): *Innovation in geographical education*, 37–46. Centrum voor Educatieve Geografie Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Gilman, S. (1985). *Difference and pathology*. 292 s. Cornell University Press, Ithaca.
- Hall, S. (2002). The work of representation. *Teoksessa* Hall, S. (toim.): *Representation*, 13–74. Sage, London.
- Halocha, J. (2008). Geography in the frame: using photographs. *Teaching Geography* 33: 1, 19–21.
- Hawkes, T. (2003). *Structuralism and semiotics*. 2. p. 176 s. Routledge, New York.
- Helenius, L. (2008). Kaupungit symbolitaloudessa. Merkkien vaikutus mielikuvaan tulevaisuuden kaupungista. 212 s. Julkaisematon yhdyskuntatieteiden väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. 259 s. Vastapaino, Tampere.
- Hietala, V. (1993). *Kuvien todellisuus*. 170 s. Gummerus, Jyväskylä.
- Hietala, V. (2006). Kertovuus: todellisuutta tarinallistamassa. *Teoksessa* Ridell, S., P. Väliaho & T. Sihvonen (toim.): *Mediaa käsittämässä*, 91–108. Vastapaino, Tampere.
- Hilander, M. (2011a). Valokuvan merkityksenantoprosessi maantieteessä. Tikkurilan lukion opiskelijoiden tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. 94 s. Geotieteiden ja maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Hilander, M. (2011b). Esimerkkejä kuvien maantieteellisestä tulkinnasta. *Natura* 48: 3, 25–30.
- Hilli-Tammilehto, H. & S. Tani (1999). Mainosten maisemat opetuksessa: kuvien ja mielikuvien tulkintaa. *Natura* 36: 2, 5–10.
- Huuskonen, M. (1995). Maisema myytin ja historian kohtauspaikkana. *Teoksessa* Tuomisto, A. & H. Uusikylä (toim.): *Kuva, teksti ja kulttuurinen näkeminen*, 177–191. Gummerus, Jyväskylä.
- Inbar, M. (2002). Oppikirjakuvituksen historiaa. *Teoksessa* Buchberger, I. (toim.): *Maailman paras*. *Studia Paedagogica* 28, 55–70.
- Jeronen, E. (2005). Resurssit, niiden käyttö ja kehittäminen biologian opetuksessa. *Teoksessa* Eloranta, V., E. Jeronen & I. Palmberg (toim.): *Biologia eläväksi*, 181–216. PS-kustannus, Jyväskylä.

- Jokela, S. (2011). Building a facade for Finland: Helsinki in tourism imagery. *Geographical Review* 101: 1, 53–70.
- Keisteri, T. (1990). The study of changes in cultural landscapes. *Fennia* 168: 1, 31–115.
- Knuutila, S. (2007). Barthes ja punctumin peitetty mieli. *Teoksessa* Veivo, H. (toim.): *Vastarinta resistanssi*, 33–53. Palmenia & Yliopistopaino, Helsinki.
- Kosonen, K. (2008). Making maps and mental images: Finnish press cartography in nation-building, 1899–1942. *National Identities* 10: 1, 21–47.
- Kuusamo, A. (1990). *Kuvien edessä*. 259 s. Gaudeamus, Helsinki.
- Lambert, D. & J. Morgan (2010). *Teaching geography 11–18*. 180 s. Open University Press, Maidenhead.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma*. 255 s. Vastapaino, Tampere.
- Lotman, J. (1990). *Merkkien maailma*. 2. p. 298 s. SN-kirjat, Helsinki.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). 19.9.2011. <www.oph.fi>
- Mackintosh, M. (2001). Photographs, diagrams, and maps: understanding and using them. *Teoksessa* Carter, R. (toim.): *Handbook of primary geography*, 133–152. Geographical Association, Sheffield.
- Magnani, L. (2001). *Abduction, reason, and science*. 205 s. Kluwer Academic Plenum Publishers, New York.
- Malmelin, N. (2003). *Mainonnan lukutaito*. 223 s. Gaudeamus, Helsinki.
- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today* 35: 6, 24–29.
- Morgan, J. & D. Lambert (2005). *Geography. Teaching school subjects 11–19*. 230 s. Routledge, London.
- Moriarty, M. (1991). *Roland Barthes*. 255 s. Polity Press, Cambridge.
- Mustonen, A. (2001). *Mediapsykologia*. 203 s. WSOY, Helsinki.
- Paavilainen, U. (2002). Lukutaito medioituvassa yhteiskunnassa. *Teoksessa* Buchberger, I. (toim.): *Maailman paras. Studia Paedagogica* 28, 21–34.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). 19.9.2011. <www02.oph.fi>
- Peuranen, E. (1990). Juri Lotman ja merkkien maailma. *Teoksessa* Lotman, J. (toim.): *Merkkien maailma*, 289–298. SN-kirjat, Helsinki.
- Piégay, H., K. J. Gregory, V. Bondarev, A. Chin, N. Dahlstrom, A. Elozegi, S. V. Gregory, V. Joshi, M. Mutz, M. Rinaldi, B. Wyzga & J. Zawiejaska (2005). Public perception as a barrier to introducing wood in rivers for restoration purposes. *Environmental Management* 36: 5, 665–674.
- Raento, P. & S. D. Brunn (2008). Picturing a nation: Finland on postage stamps, 1917–2000. *National Identities* 10: 1, 49–75.
- Raivo, P. (1996). Maiseman kulttuurin transformatio. Ortodoksinen kirkko suomalaisessa maisemassa. *Nordia Geographical Publications* 25: 1. 370 s.
- Raivo, P. (1997). Kulttuurimaisema: alue, näkymä vai tapa nähdä. *Teoksessa* Haarni, T., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.): *Tila, paikka ja maisema*, 193–209. Vastapaino, Tampere.
- Raivo, P. (2000). Näkymä, alue ja tapa nähdä: Imatra ja sen lähialueet osana kansakunnan maisemaa. *Teoksessa* Tarasti, E. (toim.): *Ymmärtämisen merkit*. Samuuden ja toiseuden ikoneja suomalaisessa kulttuurissa. *Acta Semiotica Fennica* 8, 340–352.
- Rice, G. (2008). Mind travel in geography: things to consider when using literature to evoke a sense of place. *Geography Teacher* 5: 1, 29–31.
- Roberts, M. (1998). Using slide images to promote active learning. *Teaching Geography* 23: 1, 31–33.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies*. 2. p. 287 s. Sage, London.
- Routila, L. (1986). Kuvan yksilö- ja kulttuurisidonnaisuus. 23.9.2011. <viesverk.uta.fi>
- Räsänen, R. (1995). Kansannaiset kuvissa. *Teoksessa* Tuomisto, A. & H. Uusikylä (toim.): *Kuva, teksti ja kulttuurinen näkeminen*, 93–121. Gummerus, Jyväskylä.
- Saaristo, P. (2007). Transgressiivinen merkkisijoittelu kyseenalaistamisen tapana. *Teoksessa* Veivo, H. (toim.): *Vastarinta resistanssi*, 198–222. Palmenia & Yliopistopaino, Helsinki.
- Salo, M. (2000). *Imageware*. 224 s. Gummerus, Jyväskylä.
- Seppänen, J. (2001). *Valokuvaa ei ole*. 240 s. Musta Taidete, Helsinki.
- Seppänen, J. (2008). *Katseen voima*. 5. p. 250 s. Gummerus, Jyväskylä.
- Tani, S. (1997). Maantiede ja kuvien todellisuudet. *Teoksessa* Haarni, T., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.): *Tila, paikka ja maisema*, 211–226. Vastapaino, Tampere.
- Tani, S. (2003). Parallel city: ihmisen kaupunki. *Teoksessa* Henttonen, M.: *Parallel city*, 89–92. Musta Taidete, Helsinki.
- Tani, S. (2009). Maantieteen opiskelu auttaa ymmärtämään (ja muuttamaan) maailmaa. *Natura* 46: 3, 67–70.
- Tarasti, E. (1990). *Johdatusta semiotiikkaan*. 317 s. Gaudeamus, Helsinki.
- Valtaoja, E. (2011). Laskukoneesta viisaukoneeseen. *Tietokone* 16: 3, 79.
- Verkkouutiset (2010). Valinnanvapaudesta ratkaisu motivaatiopulaan? 19.9.2011. <www.verkkouutiset.fi>
- Viestintätieteiden yliopistoverkosto (2011). Esimerkki kuvan yksilö- ja kulttuurisidonnaisuudesta: banaali vai originelli? 23.9.2011. <viesverk.uta.fi>
- Visuaalinen lukutaito (2009). Visuaalisten taiteiden asemaan vaaditaan tuntevia parannuksia. 23.9.2011. <yle.fi/>
- Vuorinen, J. (1997). *Taideteos merkinä*. 331 s. SKS, Helsinki.
- Wood, P. (2005). In defence of the 'New Agenda'. *Geography* 90: 1, 84–89.