

Jaana Erkkilä

TEKIJÄ ON TOINEN

Kuinka kuvallinen dialogi syntyy

AALTO-YLIOPISTON TAITEIDEN JA SUUNNITTELUN KORKEAKOULU

TAITEEN LAITOS

Aalto-yliopiston julkaisusarja

DOCTORAL DISSERTATIONS 10/2012

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Taiteen laitos

arts.aalto.fi

Yrkeshögskolan Novia, Tehtaankatu 1, Vaasa

Novia publikation och produktion, Serie R: Rapporter 1/2012

ISSN 1799-4179

© Jaana Erkkilä

Graafinen suunnittelu ja taitto Elina Warsta

Kuvat Jaana Erkkilä

Materiaalit: Munken Lynx 300 g, Munken Lynx 120 g



ISBN 978-952-60-4488-0

ISBN 978-952-60-4489-7 (pdf)

ISSN-L 1799-4934

ISSN 1799-4934

ISSN 1799-4942 (pdf)

Unigrafia

Helsinki 2012

Kiitokset

Tutkimusprosessini on kestänyt pitkään ja sen valmistumista ovat odottaneet hartaudella monet muut minun lisäksi. Kuluneiden vuosien aikana useat henkilöt ovat joko tieteen tai tietämättään antaneet arvokasta apua tutkimusmatkallani. Apu on tullut milloin missäkin muodossa, mutta useimmiten yllättäen ja aina oikealla hetkellä.

Eeva Kuusio antoi käyttööni kannettavan tietokoneen ennen kuin olin ehtinyt hankkia omaa. Hän tapasi minut sattumalta tekemästä muistiinpanoja käsin kahvilassa ja totesi, ettei tuosta mitään tule. Seuraavana päivänä minulla oli Eevan tyttärenpojan vanha läppäri käyttössäni. Kerran lähetin yhden tekstini tätini Kaija Viitalan luetta- vaksi ja sen seurauksena täti soitti kiihtyneenä ja selitti ääni täristen, ettei tuolla tavalla voi kirjoittaa, sehän on ihan hölynpölyä ja lähteet vanhentuneita, eikä tieteellisestä kirjoittamisesta hajuakaan. Kun oh- jaaja antoi samansuuntaista palautetta, ei se tullut ihan puskan takaa. Ystäväni Vuokko Kurppa on kiertänyt kirpputoreja ja tuonut portail- leni kassillisia vanhoja tekstiilejä, joita olen käyttänyt painopohjina työstäessäni kuvallisia ajatuksia opettajuudesta. Katriina Outakoskea ja Pia Lempiälää kiitän yhteisistä musiikkihetkistä, joilla oli selkeä yh- teys tutkimusprosessiin.

Luokanopettaja Margetta Sarkkinen on ollut tärkein kumppanini tällä matkalla. Margetan luokan oppilaat osallistuivat tutkimukseeni kolmen vuoden ajan ja he ovat opettajansa ohella olleet korvaama- ton osa tutkimusprosessia. Ei ole itsestään selvää, että opettaja tai oppilaat vanhempineen suostuvat jakamaan koulupäiviensä arkea tutkijan kanssa. Kiitokset myös Kokkolan koulutoimelle ja erityisesti Koivuhaan koululle myötämielisyydestä tutkimusta kohtaan. Kiitän myös Kiviniityn yläkoulun oppilaita, jotka antoivat minulle paljon ajattelemisen aihetta niiden kolmen vuoden ajan, kun työskentelin heidän kanssaan.

Haluan kiittää Marjo Räsästä sitkeästä ja uupumattomasta työstä, jota hän on tehnyt ohjaukseni suhteen. Juha Varton ote taidekasva- tuksen tutkimukseen on avannut minulle uudenlaista ajattelua niin taiteeseen kuin kasvatukseenkin. Tarja Pääjoen perusteellinen ote

esitarkastajana ja hänen lukuisat korjausehdotuksensa ovat auttaneet minua muokkaamaan käsikirjoituksen lopulliseen muotoonsa. Kiitokset myös toiselle esitarkastajalle Päivi Granölle. Liisa Tainiota kiitän kielentarkistuksesta! Soile Niiniskorpea haluan kiittää taidekasvatusta ja sen tutkimusta koskevista pohdinnoista.

Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa saamistani apurahoista, jotka ovat mahdollistaneet keskittymisen tutkimustyöhön kahteen otteeseen vapaana ansiotyöstä. Taideteollista korkeakoulua ja työnantajaani Yr-keshögskolan Noviaa kiitän väitöskirjani julkaisemisesta. Elina Wars-talle kiitos kirjan ulkoasun ja kannen suunnittelusta! Clasu Slottea, Pertti Hyttistä ja Garry Jakobsenia kiitän vuosien varrella saamastani avusta teosten valokuvaamisessa.

Viimeisimpinä joskaan ei vähäisimpinä, kiitän perheeni miehiä Gert, Johnny, Christo ja Michael Källströmiä arjen jakamisesta ja pitämistäni maan pinnalla jokapäiväisessä elämässä. Isäni Paavo Erkkilä on tukenut tutkimusmatkaani niin junalippujen muodossa kuin synkkiä hetkiä valaisemalla kysyen ”eikö net tiä, että moomma kai-ken mestareita?”

KOKKOLASSA 25.1.2012

Jaana Erkkilä

Sisältö

JOHDANTO...7

- Työn sisältö ja rakenne...8
- Erlainen kuin kuka?...10
- Monen kulttuurin väkeä...17

TUTKIMUSMENETELMÄT...23

- Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat...23
- Kuvan asema tutkimusprosessissa...35
- Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelma...38
- Tutkimusaineisto...40
- Aineiston analysointi...43

KUVIA ERILAISUUDESTA...46

- Kuvia takapihoilta...49
- Viittaustaidetta...57
- Pieter Bruegel ja aasit koulussa...67
- Opettajan tauluja...70
- Karusellista karanneet...80

KUVATULKINNASTA KUVALLISEEN DIALOGIIN...82

- Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen...82
- Kuvatulkinnasta teoksen kuvalliseen tutkimiseen...94
- Tutkimus teoksena, teos tutkimuksena...100

TAIDEPERUSTAINEN DIALOGI...108

- Ei-kenenkään jäljillä...109
- Sukupuoli – mitä Koivuhaan tytöt opettivat minulle naisista...127
- Kuri ja kontrolli – kasvatuksen ja karnevaalin näkökulmista...141
- Hyvä ja paha – kysymyksiä koulun ihmiskäsityksistä...152

YHTEENVETO...161

- Taiteilija opettajana ja tutkijana...161
- Tutkimusmenetelmien etuja ja haittoja...165
- Tutkimustulosten tarkastelua...167
- Tutkimuksen eettistä arviointia...174
- Dialogin alku...177

- Kuvaluettelo...178
- Lähdeluettelo...180
- Tiivistelmä...189
- Abstract...191
- Liitteet...193

1.

JOHDANTO

VÄITÖSTUTKIMUSTA aloittaessani mielessäni oli yleinen huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Ensimmäisen tutkimussuunnitelmani otsikko oli *Ensin on toinen - Erilaisen, toisen paikka taiteen kentässä ja taiteen merkitys erilaisen elämässä*. Kun aikaa kului, taiteen kenttä vaihtui koulumaailmaksi ja otsikon loppuosa kuvan merkitykseksi tutkimusprosessissa. Se mikä lopullisessa työssä on säilynyt, on ajatus erilaiseksi leimautumisesta ja sen aiheuttamasta kokemuksesta yhteisön ulkopuolelle joutumisena. Tänäpäin otsikko on ***Tekijä on toinen – kuinka kuvallinen dialogi syntyy***. Työni edetessä sen painopiste on muuttunut erilaisuuden kokemuksesta ja niin sanotun erilaisen oppilaan paikasta koulumaailmassa oppilaan tekemien kuvien vaikutukseen taiteilija-opettajan omaan taiteelliseen tuotantoon. Olen taiteilija ja kuvataideopettaja, ja koen ammatillisen identiteettini rakentuvan näistä molemmista rooleista osana taidemaailmaa. Käytän näistä syntyynyttä asiantuntemusta tämän tutkimuksen pohjana.

Tässä johdanto-osassa kerron työni sisällöstä ja rakenteesta. Pohdin myös erilaisuuden tematiikkaa historiallisena ilmiönä sekä omassa ajassamme vaikuttavana tekijänä ja sitä, miten se kokemukseni mukaan liittyy koulumaailmaan.

1.1. TYÖN SISÄLTÖ JA RAKENNE

Työni jakautuu sisällöllisesti kahdeksi toisiinsa kietoutuvaksi säikeeksi. Ensimmäinen on oppilaan tuottamien kuvien vaikutus taiteilija-opettajan omaan taiteelliseen tuotantoon. Toinen on taiteellisten työskentelymenetelmien merkitys osana opetustapahtumaa ja tutkimusprosessia. Tutkimani kuvallisen tuottamisen pääasiallinen lähtökohta on Pieter Bruegel Vanhemman teos *Aasi koulussa* (1556). Bruegelin teos on toiminut tutkimuksessani sekä visuaalisen ilmaisun että ajattelun punaisena lankana. Työni pohjautuu Bruegelin teoksen pohjalta tehdyille kuvatulkinnolle vuorovaikutuksessa oppilaiden ja taiteilija-opettajan välillä.

Olen pyrkinyt työssäni tuomaan esille taidekasvatuksen viitekehksessä tapahtuvan opetus- ja tutkimusprosessin kaleidoskooppimaisuuden. Mielikuvitukseen pohjautuva (visuaalinen) ajattelu kohtaa asiatiedon, oppilaan ja opettajan kuvallinen tuottaminen kohtaavat yhteisissä kuvatulkinnossa, ja taidehistorialliset kuvat toimivat ajattelun lähtökohtina. Työssäni havainnollistuu, miten taideperustainen ajattelu ja tutkimus voivat avata uusia mahdollisuuksia pedagogisten käytänteiden alueelle. Tuon esille myös opetustyön avaamat myönteiset mahdollisuudet taiteilija-opettajan oman taiteellisen työskentelyn kannalta.

Työni teoreettiset lähtökohdat ovat varsin kirjavat. Taidekasvatuksen teoriat tutkimuksen lähteinä ovat olleet vain yksi ja varsin kapea polku. Olen etsinyt tukea filosofiasta, uskontotieteestä, sosiologiasta, radikaalipedagogiikasta, kirjallisuustieteestä, taidehistorias- ta ja suuressa määrin kaunokirjallisuudesta. Lähtökohtien laveus ja yllättävätkin yhdistelmät ovat taidemaailmassa tavallinen käytäntö. Olen etsinyt teoreettisia lähteitä sitä mukaa, kun Bruegelin teoksen pohjalta tehdyt kuvalliset tulkinnat ovat nostaneet uusia kysymyksiä pintaan.

Tärkein teoreettinen lähtökohtani tulee itsellenikin yllättäen kirjallisuustieteen alueelta, nimittäin Mihail Bahtinin ajatuksista Dostojevskin polyfonisen romaanin rakenteesta. Olen soveltanut Bahtinin ajatuksia kuvalliseen tuotantooni, joka perustuu kuvallisen kuva-ana-

lyysin synnyttämään moniäänisyyteen. Bahtin kirjoittaa yksilöiden välisen suhteiden merkityksestä totuuden esille saamiseksi. Näillä yksilöiden välisillä suhteilla Bahtin tarkoittaa tekijän ja romaanihahmojen välisiä suhteita. Omassa työssäni näitä romaanihahmoja edustavat niin taidehistorialliset teosten hahmot kuin oppilaiden tuottamien kuvien hahmot, jotka käyvät vuoropuhelua uusissa teoksissa, joiden tekijänä olen taiteilijana ja tutkijana. Vuoropuhelu, dialogi, tutkimuksessani ei siis tapahdu varsinaisesti oppilaiden ja minun välillä vaan oppilaiden ja taidehistoriallisten kuvien kesken sekä oppilaiden tuottamien kuvien ja minun välillä.

Työni tarkoitus ei ole avata uusia näkökulmia esimerkiksi Heideggerin tai Blanchotin ajatteluun, ei liioin tuoda jotakin uutta uskontotieteen tai sosiologian aloille. En katso, että minulla olisi mitään uutta sanottavaa Freirestä tai Proustista, mutta kaikkien edellä mainittujen ja monien muiden ajatteluun tutustuminen on vaikuttanut käsitykseeni ja käytäntöihini taidekasvatuksen alueella. Taiteen ja taidekasvatusmaailman ulkopuolelta tulevat ajatukset ovat minulle taiteilija-opettajan työssäni yhtä tärkeitä kuin visuaalisen kielen hallinta. Kuvataiteilijan tausta ja tapa ajatella kuvilla on vaikuttanut keskeisesti tutkimukseni rakenteeseen. Pohdin luvussa 2 tutkimusmenetelmiäni ja kerron, miten asemoin itseni tutkimuksen kenttään.

Kuvallisella tuottamisella ja fiktiivisellä kirjoittamisella on ollut tärkeä sija tutkimusprosessissani. Luvussa 3 esitän tutkimukseeni liittyvän visuaalisen osuuden, ja pyrin avaamaan taiteellisen ajattelun monimuotoisuutta. Luvussa 4 kerron lähtökohdistani kuvallisen dialogin mallilleni taidekasvatuksen viitekehyksessä. Kuvaan erilaisia kuvatulkinna vaiheita Marjo Räsänen (1997, 2000) kokemuksellisuuteen perustuvan kuvallisen kuvatulkinna mallin pohjalta, ja käyn keskustelua hänen esittämästään kuvatulkinna mallista oman visuaalisen tuottamiseni avulla.

Tutkimukseni kohdentuu koulumaailmaan ja taidekasvatuksen mahdollisuuksiin avata uusia taiteellisen tuottamisen mahdollisuuksia oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksen kautta. Pohdin oppilaiden merkitystä opettajan taiteellisen työn innoittajana sekä uusien näkö-

kulmien ja lähestymistapojen syntymistä oppilaiden ja opettajan yhteisessä kuvallisen tuottamisen prosessissa. Luvussa 5 kuvaan oppilaan ja taiteilija-opettajan vuorovaikutusta neljän eri teeman kautta. Teemat ovat mielikuvituksen ja toden ero, sukupuoli, kuri ja kontrolli, kysymys hyvästä ja pahasta. Luvun teemat ja tapaukset olen valinnut tutkimukseeni liittyneen opetuskokeilun piiristä. Olen valinnut teemat sen perusteella, miten eri tavoin ne mielestäni kuvaavat taideperustaista dialogia oppilaan ja taiteilija-opettajan välillä.

Luvussa 6 esitän tutkimuksen tulokset ja yhteenvedon. Pohdin tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, kun kyseessä on lapsiin ja nuoriin kohdistunut tai heidän kanssaan tehty tutkimus. Nostan esille tutkimuksen synnyttämiä uusia kysymyksiä ja avaan näkymiä jatkotutkimukselle.

Tutkimuksen liitteenä on prosessin aikana kirjoittamiani kaulokirjallisia tarinoita, joissa olen käsitellyt ulkopuolisuuden teemaa ja toisaalta kokeillut karnevalismiin liittyvää menippolaista satiiria. Liitteissä on myös oppilaiden kirjoittamia tarinoita minun tekemiäni kuvien pohjalta.

1.2. ERILAINEN KUIN KUKA?

Erilaisen tutkiminen on oikeastaan sen tutkimista, miten yhteisö määrittelee sen, mikä on samanlaista, hyväksyttyä. Toivo Nygård (2001, 12) kirjoittaa, että määrittellessään tietyt ryhmät poikkeaviksi yhteisö lausuu käsityksen itsestään. Erilaiseksi leimautuminen johtuu yleensä siitä, että on kiinnittänyt ylempiensä huomion itseensä. Vaikka olisi kuinka muusta yhteisöstä poikkeava, jos osaa olla huomaamaton, saa yleensä olla yksi "samanlaisista".

Erilaisuus ja häiritsevyys ovat koulumaailmassa synonyymeina käytettyjä sanoja. Erilainen oppija koulumaailmassa saattaa tarkoittaa oppilasta, jolla on käytöshäiriöitä, oppimisvaikeuksia tai etnisestä taustasta johtuvaa erilaisuutta. Erilaisella voi olla myös jokin fyysinen vamma, joka vaatii erityisjärjestelyjä tilan ja kulkureittien suhteen. Kun koulumaailmassa käytetään sanaa erilainen tai erityinen oppija,

puhutaan harvoin henkilöstä, jota pidetään poikkeuksellisen onnistuneena yksilönä.

Erving Goffman (1963/1990, 46) sanookin, että stigmaa kantavien lasten elämässä koulun aloitus on yleisin vaihe, jolloin hän ymmärtää olevansa erilainen, että hänellä on jokin muista poikkeava ominaisuus. Lapsi tajuaa olevansa merkitty. Goffmanin mukaan lapsen stigma voi liittyä joko hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa tai hänen perhesuhteisiinsa. Lapsi voi tulla merkityksi esimerkiksi vanhempiensa päihdeongelmien, mielenterveysongelmien tai vapausrangaistuksen takia. Joskus stigmaan ei tarvita muuta kuin taloudellinen vähäosaisuus, työttömyys, jonka ratkaiseminen ei ole kiinni vanhemman tahdosta tai kyvystä vaan yhteiskunnallisista suhdanteista. Konkreettisia tilanteita koulumaailmassa oppilaiden erilaisten elämäntilanteiden korostumisessa ovat juhlat ja lomat. Osa oppilaista viettää rentouttavaa lomaa perheen kanssa kotona tai ulkomailla, osa oppilaista ahdistuu jo ennen lomaa, koska kotiolosuhteet eivät vastaa loman tarkoitusta, lepoa ja hyvää yhdessäoloa. (Mt. 46)

Historiallisesti erilaisuudesta puhuttaessa Mikko Lehtosen ja Olli Löytyn (2003) mukaan käsitteeseen on liittynyt kaikkina aikoina yksi useimpia yhteisesti nimittävä tekijä: köyhyys. Ihmisten tulotaso vaikuttaa merkittävästi myös asuntojen sijaintiin ja siten luo erilaisuutta tulojen mukaan jakautuvien yhteiskuntaluokkien välille. Kalliiden omistusasuntojen läheisyyteen harvoin rakennetaan kaupungin vuokra-asuntoja.

Tutkimukseeni liittynyt opetuskokeilu tehtiin koulussa, joka sijaitsee pikkukaupungin ainoassa kerrostalolähiössä, jossa tosin on myös omakotitaloja. Alueen maine perustuu kuitenkin nimenomaan kaupungin vuokrataloihin ja joidenkin niissä asuvien, ei suinkaan kaikkien, asukkaiden ongelmiin. Vaikka alue on viehättävä, luonnonläheinen ja sijaitsee lähellä golfkenttää ja ratsastustalleja, siitä puhutaan usein kuin pahamaineisesta lähiöstä. Kaupunginosa rakennettiin 1970-luvulla läheisen teollisuusalueen työntekijöiden asunnontarpeita varten, ja myöhemmin 2000-luvulla sinne on asetettu maahanmuuttajia, nimenomaan pakolaistaustaisia, kaupungin vuokra-asuntoihin. Alueella

asuu myös hyvin toimeentulevia kantasuomalaisia. Ketkä siis puhuvat alueesta ongelmalähiönä? Kokemukseni mukaan keskiluokkaiset ihmiset, jotka asuvat kaupungin muilla asuinalueilla, joissa kaupungin vuokratuloja on lukumääräisesti vähemmän.

Lehtonen ja Löytty (2003) määrittelevät erilaisuuden samaan aikaan sekä universaaliksi ja universaaliudessaan aina partikulaariseksi ilmiöksi. Erilaisuus siis luonnehtii meitä kaikkia. Arkipäiväinen esimerkki löytyy perheestä, jossa lapset voivat olla keskenään hyvin erilaisia riippumatta samasta geenitaustasta, ympäristökijöistä ja kasvatuksesta. Erving Goffmanin (1968/1990) mukaan yrittäessämme ymmärtää erilaisuutta meidän ei tulisi kiinnittää huomiota erilaaisuuteen vaan tavallisuuteen. Meidän tulisi hänen mukaansa yrittää nähdä ennemminkin tavalliset poikkeamat yleisestä kuin epätavalliset poikkeamat tavallisesta. (Mt.152) Niin sanotut erilaiset, poikkeavat eroavat keskenään toisistaan paljon useammin kuin muodostavat yhdenmukaisen ryhmän. Ei siis ole perusteltua puhua erilaisista eikä myöskään syrjäytyneistä yhtenä yhdenmukaisena ryhmänä. (Mt.167)

Koulumaailmassa erilainen on usein synonyymi erityiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista seuraavaa: *”Opetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.”* (POPS, 2004) Määritelmä erityisen tuen tarvisijoista on tehty niin laajaksi, että sen piiriin voidaan sijoittaa käytännössä jokainen, joka kiinnittää huomiota yhteisten normien vastaisella käytöksellä, vaikka kyseessä eivät olisi varsinaisesti oppimiseen liittyvät vaikeudet tai sairaudesta johtuvat esteet. Itse ajattelen niin, että tasa-arpuisuuden nimissä tulisi kirjata myös ne tapaukset, joissa opettaja tarvitsee erityistä tukea selviytyäkseen työtehtävästään: opetuksesta ja kasvatuksesta. Kokemukseni mukaan varsinkin yläkoulun puolella on opettajia, joiden tunneilta lähetetään toistuvasti samat oppi-

laat erityisopetukseen, ja epävirallisesti käytäväpuheissa tunnustetaan ongelman olevan lähinnä opettajan kyvyssä sietää ja toisaalta hillitä murrosikäisten huonoa käytöstä. Opetuskokeiluuni osallistuneessa luokassa oli useita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta heidän luokanopettajansa ihmiskäsityksen ja ammattietiikan mukaan jokaisella oli oma ja tärkeä paikkansa yhteisössä.

Väitöstutkimusta aloittaessani en tiedostanut erilaisuuden käsitteeseen liittyvää monivivahteisuutta. Vaikka lähtökohtani oli nimenomaan erilaisuuden esille nostaminen tavallisena, jokaisen ihmisen olemukseen kuuluvana ilmiönä, huomasin käyttäväni käsitteitä, jotka ovat leimaavia ja keskenään myös ristiriitaisia. Kun puhun tämän tutkimuksen yhteydessä erilaisesta, tarkoitan ketä tahansa meistä. Toisten ajatuksiin viitattessani tulen tarkentamaan, miten kunkin käsitteen kohdalla sen tulkitsen tämän tutkimuksen yhteydessä.

Paulo Freire (2005) kutsuu opettajan ja oppilaan välistä suhdetta luonteeltaan narratiiviseksi, kerronnalliseksi. Siinä opettaja on kertova subjekti, ja oppilaat kuuntelevia objekteja. Opettaja muuttaa oppilaat säiliöiksi, joita hän kerronnallaan täyttää. Freire puhuu tallettavasta kasvatuksesta ja sitä käytetään, jotta oppilaiden kriittisen ajattelun kehittyminen estettäisiin; syrjäytyneet pysyisivät autettavina ja yhteiskuntaan integroituvina valtaapitävien ehdoilla. Freiren ajatukset liittyvät yhteiskunnallisesti sorretussa asemassa oleviin väestöryhmiin, mutta omassa tutkimuksessani katson tallettavan kasvatuksen mallin toteutuvan myös tavallisessa suomalaisessa peruskoulussa, jossa oppilaat eivät tule yhteiskunnallisesti tai poliittisesti sorretuista ryhmistä. Ajattelen kuitenkin niin, että myös meidän koulujärjestelmämme pyrkii sopeuttamaan kaikki oppilaat yhteiskunnan sääntöihin ottamatta huomioon, onko meillä mahdollisesti yhteiskunnallisia rakenteita, jotka edistävät eriarvoisuutta ja estävät tasavertaisen osallisuuden mahdollisuudet. Onko kaikilla mahdollisuus kokea säännöt oman elämänsä laatua parantavana tekijänä?

Tallettavan kasvatuksen tarkoituksena on Freiren sanoin muuttaa sorrettujen tietoisuus, ei niitä olosuhteita, jotka ovat luoneet sorrettujen ja sortajien luokat. Kärjistetysti voi sanoa, että peruskoulun aja-

tuksena on uskotella oppilaille, että kaikilla on samat mahdollisuudet opiskeluun ja siten myös jokainen on vastuussa omasta tulevaisuudesta. Tallettava kasvatusta pyrkii kontrolloimaan ja hallitsemaan, se pyrkii estämään itselähtöisen ajattelun ja itsenäisen luovan toiminnan. Tallettavassa kasvatuksessa oppilaita kohdellaan autettavina kohteina. (Mt.75 - 90) Jos koulu ei maista, vika on oppilaassa, ja häntä pyritään auttamaan saamaan makuuistinsa kuntoon.

Tallettava kasvatusta on tuomittu epäonnistumaan, kun oppilas, jota kasvattaja yrittää sopeuttaa vallitseviin normeihin, suhtautuu avoimen halveksivasti elämäntapaan, johon häntä yritetään sopeuttaa. Goffman (1990, 170 -173) pohtii niitä sosiaalisesti sopeutumattomia, jotka ovat sitä mieltä, että he elävät parempaa elämää kuin niin kutsutut normaalit, eikä heillä ole aikomustakaan tulla "parempiensa" kaltaisiksi. Minulla on sellainen käsitys, että monet hyvää tarkoittavat koulu- maailmaan ja yhteiskuntaan sopeuttamiseen suunnitellut hankkeet kariutuvat juuri "autettavien" ja "auttajien" välillä vallitsevaan arvo- kuiluun, niiden toisistaan täysin poikkeavaan käsitykseen hyvästä elämästä. Mikä on hyvää ja tavoittelemisen arvoista elämää? Miksi nuori haluaisi muuttua, jos hän kokee elävänsä omien arvojensa mukaisesti? Ovatko yhteiskunnassamme vallalla olevat arvot ja toimintakulttuurit sellaisia, että niitä voi suositella nuorille eettisesti kestävinä?

Hyvin usein törmää asenteeseen, että huono-osaiset ovat itse syy- päitä omaan tilanteeseensa. Huonosti menestyvän oppilaan ajatellaan olevan huono, koska hän ei halua olla hyvä. Jos oppilas haluaisi menestyä, hän tekisi työtä ja menestyisi. Mirja-Tytti Talib (1999, 166) kirjoittaa opettajan attribuutioharhoista, joilla tarkoitetaan opettajan taipumusta olettaa onnistumisen ja epäonnistumisen syyksi oppilaan ominaisuudet ja valmiudet. Opettajan omalla toiminnalla tai olosuh- teilla ei nähdä siinä määrin merkitystä oppilaan toimintaan. Talibin mukaan opettajan teorioilla ja uskomuksilla oppilaasta on keskeinen merkitys opettajan käyttäytymiseen oppilasta kohtaan ja siten myös suora vaikutus oppilaan koulumenestykseen. Kokemukseni mukaan suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin vaihtelee kun- nittain ja jopa saman koulun sisällä. Koulutuksesta ja tiedosta huoli-

matta opettajakunnassa on monia, jotka suhtautuvat etnisesti valtaväestön ulkopuolelta tuleviin oppilaisiin avoimen rasistisesti. Esimerkiksi musta ihonväri tai islamilaisesta kulttuurista oleva syntyperä riittää ennakkoluulojen syttymiseen suomalaisen keskiluokkaisen opettajan mielessä (vrt. Talib 1999, 167). Romanilapsilla on leima otsassaan jo ennen koulun alkamista, ja useat heistä eivät aina edes tunnista kiusaamista kiusaamiseksi, koska syrjittynä olemisesta on tullut tavallinen osa arkipäivää (Junkala & Tawah 2009, 61).

Opettajien asenneongelma tai tietämättömyys on ilmeisesti ollut myös opetushallituksen huolenaiheena, sillä se järjesti hankkeen Eri-lainen oppija – yhteinen koulu vuosina 2004–2006. Loppuraportissa (http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/30192_erilaiset_oppijat.pdf) tulee selkeästi esille, miten myönteisenä hankkeeseen osallistuneet opettajat kokivat opetuksen eriyttämisen, siis opiskelijan tarpeiden mukaan suunnitellun opettamisen heterogeenisessä ryhmässä. Opettajien täydennyskoulutuksella todettiin olevan selkeä yhteys siihen, miten suvaitsevaisuus erilaisia oppilaita kohtaan lisääntyi hankkeessa mukana olleissa kouluissa. Opettajakunnan käsityksiin erilaisuudesta ja siihen liittyvästä stigmasta voidaankin vaikuttaa koulutuksella.

Tutkimukseni lähtökohta on tuoda oppilaiden keskinäinen erilaisuus näkyville taiteen kautta ottamatta kantaa muutoksen tarpeellisuuteen tai sen suuntaan. Opetuskokeilun aikana tutkimme erilaisten taideteosten kautta erilaisia tapoja olla maailmassa. Tutkimukseni keskeisin tulkittava taiteilija on Pieter Bruegel ja erityisesti hänen teoksensa *Aasi koulussa* (1556).

Kävimme opetuskokeilun aikana kuvamateriaalin kautta läpi lukuisten oman aikamme taiteilijoiden teoksia ja keskustelimme niiden välittämästä ihmiskuvasta. Freire (2005) korostaa, miten oppisisällöt tulisi liittää kiinteästi oppilaan elämis- ja kokemusmaailmaan, ja miten opetuksen ja kasvatuksen tulisi toimia voimaannuttavana ja yhteiskunnan tilan tiedostamista kehittäväenä toimintana. Suomalaisen koululuokan oppisisältöjen ja oppilaiden kokemusmaailman toisiinsa liittäminen on haasteellista oppilasryhmien heterogeenisyyden vuoksi.



Kuva 1. Pieter Bruegel Vanhempi, *Aasi koulussa* 1556.

Ed Check (1999) pohtii kontrollin ja luovuuden suhdetta koulujen taideopetuksessa ja väittää, että käytännössä kontrollia korostetaan ja luovuus joutuu kompromissien alaiseksi. Hän esittää useita käytännön esimerkkejä oppilaiden omien elämäkokemusten liittämistä opetussuunnitelmaan ja tämän käytännön mahdollisuuksista syventää oppimiskokemusta.

Freiren näkemys, kuten kriittisen tai radikaalin pedagogiikan edustajien yleensäkin, on hyvin poliittinen ja lähtee ajatuksesta, että koulujen oppisisällöt käsittelevät maailmaa lähinnä hallitsevan luokan näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan sisältö nousee ajatuksesta, että kasvatus voi auttaa sorrettuja tiedostamaan sortomekanismit ja siten antaa voimaa ja keinoja vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen (Freire 1974/2005; Giroux 2006; Giroux & McLaren 2001; Suoranta 2005).

Oma ajatukseni erilaisuuden sietämisestä sisältää myös, että kaikenlaista erilaisuutta tulee sietää, myös hyvinvoivien ja menestyjien erilaisuutta. Suomalainen koululuokka on hyvin heterogeeninen op-

pilaiden kotiolojen suhteen. Samalla luokalla voi olla toimeentulotuen varassa elävien perheiden lapsia ja toisaalta sellaisia, joiden vanhempien yhteenlasketut kuukausitulot ylittävät toisen perheen vuotuiset tulot. Edelleen lapset elävät tunneilmastoltaan ja ihmissuhteiltaan hyvin erilaisissa perheissä, eikä näillä tekijöillä taas ole välttämättä mitään yhteyttä perheen taloudelliseen tilanteeseen. Omassa tutkimuksessani erilaisuuden käsite ei ole siis kytketty yksiselitteisesti köyhyyteen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden epäsuotuisuuteen.

Jos kykenemme keskustelemaan ihmisen erilaisista tavoista olla maailmassa ja kokea maailma, huomaamme, että tavoitteemme, päämäärämme ja toisaalta nykyisyytemme ovat toisenlaisia kuin naapureidemme. Taidekasvatuksen kautta näitä olemassaolon erilaisia muotoja on mahdollista käsitellä yleisinä ilmiöinä, ei pelkästään esimerkkeinä yksittäisten oppilaiden elämästä. Uskon, että lapselle ja nuorelle voi olla erittäin tärkeätä katsoa omaa elämäänsä toisen silmin, keskustella siitä yleisellä tasolla ja vetää erilaisia johtopäätöksiä hiljaa sisällään, nähdä erilaisuus, sekä omansa että toisten, tavallisuutena.

Ajattelen, että taide ja taidekasvatus avaavat oppilaille uusia näkökulmia maailmaan. Koen myös itse kohtaavani uusia maailman kokemisen muotoja toisten tekemän taiteen kautta. Marcel Proust kiteyttää taiteen kyvyn paljastaa ihmisten välinen erilaisuus seuraavalla tavalla:

"Paitsi oman elämämme taide näyttää meille myös toisten elämän, sillä ei tyyli kirjailijalle eikä väri taidemaalariolle ole pelkkää tekniikkaa vaan tapa nähdä asiat. Se on keino paljastaa se mihin suorat ja tietoiset keinot eivät riitä: erot siinä miten tajuaamme maailmaa, erot jotka jäisivät ikuisesti meidän kunkin omaksi salaisuudeksi, jos taidetta ei olisi olemassa." (2007, 248)

1.3. MONEN KULTTUURIN VÄKEÄ

Suomi on perinteisesti etnisesti monikulttuurinen maa. Olemme eläneet sekä Ruotsin että Venäjän vallan alaisina. Jos ajattelemme väkilukumme pienuutta, meillä on historian peruina hyvin monen kulttuurin edustajia keskuudessamme: suomenkieliset suomalaiset, suo-

menruotsalaiset, romanit, saamelaiset, juutalaiset, tataarit, venäläiset ja Karjalan evakot. Maassamme on aina puhuttu useita kieliä. Tämän lisäksi viimeisten parinkymmenen vuoden aikana ovat tulleet uudet maahanmuuttajat, joita on sekä työperäisiä, avioliiton kautta tulleita että pakolaisia. Ulkomaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt suomalaisissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa englanninkielisten opinto-ohjelmien myötä.

Taidekasvatuksesta puhuttaessa on luonnollista puhua myös monikulttuurisuudesta. Yleiskielessä monikulttuurisuus ymmärretään usein kansainvälisyydeksi. Monikulttuurisuus on kuitenkin paljon laajempi käsite. Marjo Räsänen (2008) kuvaa sitä *monikulttuurikukan* avulla. Räsänen on kehittänyt monikulttuurikukan käyttäen Donna Gollnickin ja Philip Chinnin (1983/1998) jäsenystä mikro- ja makrokulttuureista. Monikulttuurikukka pitää sisällään laajan kulttuurikäsitteen, joka sisältää kaikki tavat, joilla luomme merkityksiä, kommunikoimme ja organisoimme sosiaalista elämää. Kukan terälehdet kuvaavat niitä osa- ja alakulttuureja, joista ihmisen elämäntapa rakentuu. Näitä ovat ikä, sukupuoli, asuinpaikka, etninen ryhmä ja kansallisuus, uskonto, kieli, koulutus, sosiaaliluokka sekä erilaiset normista poikkeavat ominaisuudet, joihin voidaan lukea sekä vammaisuus että erityislahjakkuus. (Räsänen 2008, 252–253)

Monikulttuurikukka näyttää ihmisen monen rinnakkaisen viiteryhmän jäsenenä. Ihmisen kulttuuri-identiteetti muodostuu erilaisten mikrokulttuurien eli alakulttuurien yhdistelmänä. Kaikki samassa yhteiskunnassa toimivat kuuluvat samaan makrokulttuuriin, joka koostuu sen jäsenten edustamista erilaisista mikrokulttuureista. Ihmisen kulttuurinen identiteetti ei ole muuttumaton kokonaisuus, eikä ihminen itse välttämättä näe omaa kulttuurista identiteettiään samanlaisena kuin ulkopuolinen sen näkee (Räsänen 2008, 252–256). *”Monikulttuurikukka lähestyy jokaista yksilöä toisista poikkeavana ja katsoo ihmisten väliseen kohtaamiseen liittyvän aina kulttuurien kohtaamista”*. Juuri viimeksi siteerattu lause kiteyttää oman lähestymistapani tässä tutkimuksessa. Olen tietoinen jokaisen oppilaan erilaisista lähtökohdista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja tavoitteista elämässä. Oma

pyrkimykseni on nähdä oppilas sellaisena kuin hän on, ei sellaisena kuin hänen tulisi olla vallitsevien normien ja koulun kasvatustavoitteiden mukaisesti.

Ihmisen kulttuuri-identiteetti ja yhteenkuulumisen tunne ympäröivän fyysisen ympäristön kanssa on muuttunut yhä monimuotoisemmaksi, kun matkustaminen ja sähköiset viestimet virtuaalisen matkailun kautta ovat avanneet yksilöille ovia yhteisöihin, joita ei niin sanotusti ole reaali maailmassa olemassa. David Morley (2003) kirjoittaa siitä, miten nyky maailmassa tutun ja oudon jakaantuminen on monimutkaistunut. Erilaisuus saattaa olla lähellä omassa naapurustossa ja tuttuus taas ilmenee jossakin maailman ääriässä. Morley sanoo, että mikrotasolla nykyaikaista kotia voi sanoa "fantasmagoriseksi" paikaksi, koska monenlaiset sähköiset mediat mahdollistavat kaukaisten tapahtumien ulottumisen kotipiiriin. (Mt. 160) Monikulttuurisuus laajasti ymmärrettynä asettaa kasvatukselle aivan erilaiset haasteet kuin pelkkä kansallisten tai etnisten erojen ymmärtäminen ja hyväksyminen.

Oppilaat elävät minulle vieraan visuaalisen kulttuurin maailmassa, jonka kieltä en myötäsyttyisesti ymmärrä. Varton (2009, 33) mukaan visuaalisen kulttuurin ilmeinen piirre on sen rikas viittausvoima ja että juuri viittausuhteissa on visuaalisen kulttuurin merkitys. Opetuskokeiluni aikana törmäsin useasti oppilaiden tuottamiin sanallisiin ja kuvien kautta kerrottuihin tarinoin, joiden alkuperä oli erilaisissa internet-peleissä ja verkossa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Ymmärtääkseni oppilaiden visuaalista kieltä ja erilaisia kuvissa esiintyviä hahmoja, minun oli tutustuttava muun muassa Habbo Hotelliin ja World of Warcraft -peleihin. Niissä oppilas pelaa ja keskustelee pelin aikana ehkä maapallon toisella puolella olevan pelikumppanin kanssa. Yhteisen pelimaailman mikrokulttuuri voi hävittää etniset, kielelliset ja ikään liittyvät rajat niin, että nuori, joka saattaa olla pidättyväinen suhteissaan maahanmuuttajaoppilaisiin omassa koulussaan, ei tunne vierautta verkon globaalissa maailmassa.

Monikulttuurisuuden hyväksyminen osaksi koulumaailman arkea tarkoittaa, että opettaja hyväksyy ja osaltaan ohjaa myös oppilaita

ymmärtämään tosiasian, että samassa luokkahuoneessa opiskelevien oppilaiden kodeissa eletään erilaisten arvojen mukaan. Oppilaiden sosiaaliset, persoonalliset ja kulttuuriset identiteetit saattavat poiketa olennaisesti toisistaan, vaikka kaikki olisivat samaa kansallisuutta ja etnistä alkuperää. Oppilaiden sosiaaliset identiteetit saattavat poiketa myös tilanteesta riippuen. Luokkahuoneessa hiljainen ja syrjään vetäytyvä oppilas saattaa olla aktiivinen verkkopeleihin tai muuhun verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvässä toiminnassa. Aktiivisuus saattaa liittyä myös koulun ulkopuoliseen yhteisöön, johon oppilas tuntee kulttuurista yhteenkuuluvuutta. Meidän aikuisten ongelma on lähinnä siinä, kykenemmekö arvostamaan aktiivisuutta siellä, minne kontrolloiva katsemme ei yllä.

Opettajalla on suuri vaikutus siihen, mihin monikulttuurisuuskasvatusta koulussa käytetään. Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan toteuttaa monien oppiaineiden yhteydessä, mutta omassa tutkimuksessa keskityn vain taidekasvatukseen alueelle. Räsänen (2008) jaottelun mukaan monikulttuurinen taidekasvatus voi toteutua neljällä tavalla. Oppilaita voidaan pyrkiä sopeuttamaan yhteiskuntaan. Tavoitteena voi olla myös pyrkimys nostaa kulttuuriset ryhmät esiin joko vahvistamalla ryhmäidentiteettiä valtakulttuurin ehdoilla tai tarkastelemalla ryhmiä niiden omista lähtökohdista käsin. Taidekasvatus voi olla myös yhteiskunnallisesti uudistavaa, jolloin auktoriteetteja kyseenalaistetaan, ja erilaisia kulttuurisia ryhmiä kannustetaan toimimaan omista lähtökohdistaan käsin. (Mt. 262) Kokemukseni mukaan koulumaailmassa on varsin ongelmatonta nostaa esille erilaisia kulttuuritraditioita. Opetussuunnitelmaan kuuluvat niin sanotut vieraat kulttuurit, mikä suomalaisessa koulussa tarkoittaa Euroopan ulkopuolisia kulttuureita, joita tarkastellaan lähinnä kulttuurihistorian ja taidehistorian valossa. Niin sanotut vieraat kulttuurit välittyvät oppilaille arkkitehtuurin, esinekulttuurin, rituaalien ja taiteen kautta. Paljon ongelmallisempaa on seksuaalisten vähemmistöjen esiin nostaminen, uskonnollisten ryhmien käsitteleminen tai jopa tavallisten populaarikulttuuri-ilmiöiden tarkasteleminen oppilaan näkökulmasta. Kulttuuristen konfliktien välttely on kokemukseni mukaan hyvin

tavallista, vaikka sitä ei tehtäisikään tietoisesti. Yhteiskunnallisesti uudistava taidekasvatus vaatii opettajalta huomattavasti enemmän kuin yhteen maailmankatsomukseen sopeuttaminen. (Vrt. Efland et. al, 1996/1998, 92–112)

Visuaalisessa kulttuurissa on aina kyse representaatiosta, ja John Fiske (2003) mukaan vallan kulttuuri on representaation kulttuuria. Fiske näkee erityisesti älyllisillä, eettisillä ja uskonnollisilla vallan diskursseilla olevan taipumuksena suuntautua niin sanottuun korkeataiteeseen. Myönnän keskittyneeni omassa opetuskokeilussani itselleni tuttuun taiteeseen, enkä visuaaliseen kulttuuriin laajana ilmiönä. Fiske ajattelua mukailen noudatin opettajan valta-asemaa valitsemalla visuaalisen maailman, jossa oppilaiden kanssa liikuimme. En lähtenyt missään vaiheessa kulkemaan oppilaille mahdollisesti lähisempiä polkuja, kuten pelimaailmojen visuaalista valtatietä, vaikka siihen olisi ollut mahdollisuus. Oppilaat toivat itse pelien kuvastoa ja tarinoita osaksi omia teoksiaan.

Yksi keskeisistä representaation strategioista on toiseksi tekeminen, "othering". "Toinen" on aina representaation tuotetta. Representaatio esittää meille tiettyjä kokemuksia tai tietoja todellisuudesta ja itse asiassa tuottaa tällä tavoin tuon todellisuuden. Todellisuus on siis aina representoitua. Todellisuus ei ole koskaan olemassa sellaisenaan vaan se on aina todellisuutta jollekin. Todellisuuskäsityksen muodostumiselle representaation kautta on yhtä olennaista, mitä ja miten näytetään kuin se, mikä jätetään pois. (Mt. 131–153) Taidekasvattaja voi joko tarkoituksella tai tahattomasti viestittää käsitystä oikeasta ja hyvästä todellisuudesta keskittymällä vain joihinkin visuaalisen kulttuurin osa-alueisiin.

Omassa tutkimuksessani pyrin kuuntelemaan oppilaan ääntä hänen tuottamiensa kuvien ja kertomusten kautta ja saamaan taiteen avulla aikaan dialogin hänen kanssaan. Fiske (2003, 134) sanoo, että *"mikä tahansa yritys kuunnella ja oppia siitä, mitä toinen kulttuuri haluaa sanoa, edistää valtasuhteiden tasa-arvoa – erityisesti silloin, kun se mitä sanotaan, saattaa olla jotakin muuta kuin mitä kuulija haluaa kuulla. Kuunteleminen on representaation vastakohta, minkä takia valtablokki aina*

aamalla herätessään laittaa itselleen ensimmäiseksi korvatulpat.” Minun tutkimuksessani Fisksen mainitsemaa toista kulttuuria edustavat pääasiassa syntyperäiset suomea äidinkielenään puhuvat peruskoululaiset. Katson itse kuuluvani tämän tutkimuksen piirissä toiseen kulttuuriseen ryhmään kuin oppilaani, vaikka jaamme yhteisen kielen, kotikaupungin, kansallisuuden, etnisen taustan ja hyvinvointivaltion tuottaman infrastruktuurin. Perustelen kulttuurista eroamme sillä, mikä on suhteemme visuaaliseen kulttuuriin ja taiteeseen. Tämän eron ei tarvitse olla pysyvä tai muuttumaton, mutta se on olennainen tähän tutkimukseen liittyvän opetuskokeilun aikana.

Visuaalisen kulttuurin maailma on laajentunut hallitsemattomasti sinä aikana, kun olen toiminut taidekasvatuksen ja taideopetuksen parissa. Oppilaani elävät minulle yhtä vieraan visuaalisen kulttuurin keskellä kuin jokin antropologien vasta löytämä heimo, jonka esineistö ja tavat ovat meille toistaiseksi tuntemattomia. Mary Elizabeth Berry (2010) kirjoittaa, että haluttaessa harjaannuttaa katsoja näkemään vain yhdenlainen maailma jätetään kaikki muu näyttämättä. Minä voin näyttää oppilaille vain sen maailman, josta olen itse tietoinen. Toisenlaisten maailmojen esittäminen on kuitenkin mahdollista, jos oppilaille annetaan tilaisuus saattaa näkyväksi omat visuaaliset kulttuurinsa tai se jonkun/ joidenkin luoma visuaalinen kulttuuri, jonka keskellä he elävät. He voivat oppia toisiltaan ja myös minä opettajana saan mahdollisuuden tutustua minulle vieraaseen maailmaan.

2.

TUTKIMUSMENETELMÄT

TÄSSÄ luvussa kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista ja pohdin taiteilija-tutkijan suhdetta kirjalliseen tutkimusperinteeseen. Kysymys kuvan asemasta tutkimusprosessissa on tässä tutkimuksessa keskeinen, ja käsittelen kuvaa niin aineistona kuin tutkimustuloksenaikin. Esittelen tutkimusongelmani ja tutkimukseni tavoitteet sekä pohdin aineiston analyysia. Kerron, miten näen tutkimukseni sijoittuvan taideperustaisen tutkimuksen kenttään ja pohdin, onko menetelmällisiä rajoja olemassa enää muualla kuin aloittelevan tutkijan omassa päässä.

2.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Taiteilija-tutkijana olen koko jatko-opintojeni ajan etsinyt suhdetta kuvittelukyvyyn, taiteen ja tieteen todellisuuksien välille. Vaikka taidekorkeakoulu opiskelun kontekstina onkin taannut sen, että taiteelliset tutkimuskeinot ovat sallittuja, minun on ollut vaikeaa löytää väitöstutkimukselleni muoto ja rakenne, jossa kaikki tutkimusprosessin eri osa-alueet ja niistä syntynyt materiaali erilaisine teksteineen liittyisivät luontevasti toisiinsa. Olen ylläpitänyt Carolyn Ellisin (1997, 116) ajatusta tutkimusraportin kirjoittamisesta *”Haluan puhua eri tavalla, en vain puhua siitä, että puhumme eri tavalla”*.

Tutkimuksen tavat ovat uudistuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana niin paljon, että puhe ”toisenlaisesta” tai ”erilaisesta” tutkimusotteesta on aikansa elänyttä. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (2008) kirjoittavat, että koskaan aikaisemmin tutkijoilla ei ole ollut käytössään niin laajaa valikoimaa erilaisia paradigmoja, tutkimusstrategioita ja analyysimenetelmiä kuin tänä päivänä (mt. 28). Tarjolla olevat lukuisat mahdollisuudet tekevät tutkimusmetodien etsinnästä vaikean prosessin, vaikka nimenomaan kuvataiteen kentällä toimivana haluaisin rakentaa tutkimusraporttini mahdollisimman pitkälle visuaalisen kielen varaan. On yhä tavallisempaa, että tutkimusraportti ei etene tiettyjen ennakkosuunnitelmien ja sääntöjen mukaan, eikä prosessi ole täysin kontrolloitavissa (Peltonen & Latvala & Saresma 2004, 23).

Useiden, vaikka ei toki kaikkien, visuaalisen ja kuvataidekoulutuksen saaneiden tutkijoiden yleisenä ongelmana on akateemisen tekstin tuottaminen. Sekä Tuomas Nevanlinna (2008, 41–44) että Jan Kaila (2008, 35) mainitsevat Kuvataideakatemiaan tohtoriopiskelijoiden ongelmista tuottaa tieteellistä tekstiä. Kirjoittaminen on alettukin nähdä yhä keskeisempänä osana tutkimusprosessia ja sen tulisikin olla osa metodiopintoja (Peltonen & Latvala & Saresma 2004, 23). Kuvataideakatemia on tarttunut asiaan järjestämällä kirjoittamisen opetusta. Minun mielestäni vielä tärkeämpää olisi oppia visuaalisten narratiivien käyttämistä tutkimuksessa siten, että sanojen osuutta voitaisiin olennaisesti karsia silloin, kun tutkijan kieli painottuu kuvaan. Kai Mikkosen (2005) mukaan on olennaista arvioida, kuinka itselähtöistä visuaalisen esityksen kerronta on. Hän kysyy myös, onko olemassa visuaalista kertomusta ilman kirjallista viittauskohtaa tai kirjallisuutta. Visuaaliseen kertomukseen painottuvan tutkimustekstin kohdalla on keskeistä miettiä, kuinka sidottu kertomuksen käsite on sanalliseen esitykseen ja tapahtumien sarjallisuuden periaatteeseen.

Tässä työssä käyttämäni fiktiivinen materiaali, jota voi kutsua myös kaunokirjalliseksi, pitää sisällään tarinankerrontaa, jossa kuviteltujen henkilöiden kautta olen pohtinut samoja kysymyksiä, joita tutkimukseni käsittelee. Ajattelemisen kirjoittamisen kautta ei olisi

päässyt vauhtiin ilman fiktiivisiä tarinoitani, joissa saatoinkin käsitellä asioita vapaasti, myös erilaisiin rooleihin eläytyen. Olen kertonut samoja tarinoita, katsonut ilmiöitä ikään kuin prisman läpi, jolloin valo taittuu aina eri tavalla ja heijastaa kohteen hiukan eri kulmasta nähtynä (vrt. Denzin & Lincoln 2008, 7).

Mikkosen (2005, 188) kuvan kertoja taas on ollut minulle ongelmallinen käsite. Vaikka olen kirjoitetuissa tarinoissa ottanut itselleni useita eri kertojien rooleja, olen kokenut vaikeaksi tehdä saman kuvallisen ilmaisun kohdalla, mikäli teen niin sanottuja ”omia teoksia”. Omissa teoksissani kertoja ja tekijä ovat ennen tutkimusprosessiani olleet yksi ja sama. Tämän tutkimuksen aikana on syntynyt myös toisenlaisia visuaalisia kertomuksia, joissa kuvan kertojaa on vaikeampi määrittellä. Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa syntyneiden kuvien kertoja on joku muu, en minä, eikä kukaan oppilaista, vaan uusi nimeämätön kertoja. Koen, että olen tutkimuksen kuluessa löytänyt uuden tavan tehdä kuvia. Olen siirtynyt ensimmäisen persoonan käytöstä kolmannen, tuntemattoman persoonan käyttämiseen.

Assosioiva kaunokirjallinen teksti on ollut minulle hyvä väline löytää aiheet, jotka varsinaisesti kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Olen käsitellyt tarinoissa syrjäytymistä, köyhyyttä, yhteiskunnan ulkopuolisuutta, ihmisten ennakkoluuloja yhteiskunnan marginaalisissa eläviä kohtaan. Olen pohtinut kontrollia, kuria sekä kuuliaisuutta. Olen kokeillut karnevalistista kirjoittamistapaa ja pohtinut vallan olemusta sekä taiteen keinoa saattaa valta naurun alaiseksi. Tarinani ovat osoittaneet myös teemat, joilla ei ole keskeistä merkitystä tässä yhteydessä. Pääjuoni ja sivujuonet ovat syntyneet itsestään. Olen kirjoittanut tutkimusprosessin yhteydessä kodittoman Neiti Toplinin tarinaa, joka päättyi loppujen lopuksi liitteeksi varsinaisen tutkimustekstini loppuun. Liitteenä on myös tarina miehestä, joka pieraisi päin seinää, eli naurun kaiken voittavasta mahdista. Tällä tavoin syntynyt materiaali ei kuitenkaan ole päätynyt osaksi tutkimustekstiäni, vaikka alun perin näin suunnittelin. Fiktiivinen aineisto osoittautui loppujen lopuksi kirjoitus- ja ajatteluprosessin osaksi, eikä sillä ei ole merkitystä tutkimustekstini ulkopuoliselle lukijalle.

Kuvamateriaalini on syntynyt samalla tavalla osana tutkimusprosessia kuin kirjoitettu teksti, ja käsitänkin kuvat tutkimuksessani osaksi tutkimustekstiä. Tutkimussuunnitelmaani ei ole sisältynyt erillistä taiteellista osaa. En edes ajatellut tutkimussuunnitelmaa laatiessani, että kuvallinen tuottaminen olisi jotenkin erillinen osa tutkimusprosessia. Kaikkia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä voidaan lähestyä teksteinä riippumatta niiden välineestä tai esteettisestä laadusta. Lincoln (1997) kirjoittaa tarinankerronnan uudelleen luomisesta, sanasta kuvaan siirtymisestä. Hänen mukaansa tutkimusparadigman muutos saattaa vauhdittaa paitsi tutkijoiden kiinnostuksesta visuaalisiin metodeihin, myös yleisön uudenlaisesta tietoisuudesta, jota tekstin uudet muodot puhuttelevat kirjoitettua sanaa paremmin (mt. 49 - 50). Kuvan narratiivisuutta pohtiessaan myös Mikkonen (2005, 185) ottaa huomioon katsojan kyvyn kerronnallistaa ja verbalisoida kuva. Visuaalisten tutkimustekstien lukeminen vaatii toisenlaista lukutaitoa ja ymmärrystä kuin perinteisen, sanoihin perustuvan tarinan lukeminen, oli kyse sitten fiktiosta tai asiakirjoittamisesta.

Väitöstutkimustani voidaan tarkastella narratiivina, jossa taiteilija-opettaja etsii keinoa kohdata oppilaansa taiteessa ja kuulla uusia itselleen tuntemattomia kertomuksia. Narratiivin prosessinomaisuus tulee esille nimenomaan kuvallisten kertomusten muodossa. Tutkimusprosessin aikana syntyi useita eri kuvakertomuksia, jotka käsittelevät mm. opettajuutta, kuria, kontrollia, köyhyyttä, sosiaalista vastuuta ja luonnollisesti visuaalisia käsitteitä, kuten esimerkiksi väriä, muotoa ja sommittelua. Tutkimusprosessin aikana tekemäni kuvat ovat tutkimusaiheen visuaalista pohdintaa. Kuten kirjoitetut tekstit muodostavat keskenään erilaisia tarinoita, myös kuvat jakautuvat omiksi kertomuksikseen.

Visuaalinen aineisto ja sen kuvallinen tulkinta sekoittuvat montaasiiksi tai tilkkupeitteeksi, toistensa läpi ja toistensa rinnalla näkyviksi kuviksi, joissa tieto on mielikuvituksen luomaa, eikä aina sanallisesti selitettävissä. Tällainen visuaalinen kerronta ei voi seurata sanallisen tarinan ajallista kaarta, alkua ja loppua. Mikkosen (2005) mukaan yksittäisessä kuvassa voi olla kerronnallisia vihjeitä, mutta ei välttämättä

kertomusta, mikäli kertomusta tarkastellaan kirjallisen kertomuksen määritelmän kautta. Hän olisikin valmis määrittelemään kertomuksen ja kerronnallistamisen välisen suhteen riippuvaiseksi kustakin ilmaisuvälineestä, jolloin myös yksittäiset kuvat ovat osa kuvan ja sanan tai kuvan ja kuvan liittoa (mt. 191–196).

Juha Varto (2001) sanoo intuitiivisen oivaltamisen olevan olennainen tekijä tunnistettaessa jotakin olemattomuudesta nousutta uutta: tuttuuden, kategorisoinnin tai genren keinot eivät ole auttamassa. Varton mukaan Edmund Husserl (1970) korostaa, että fiktio voi saattaa esille ja paljastaa faktaa paremmin sen, miten jokin on saatu esille. Fiktio jättää aina asiat tietyllä tavalla auki, jättää tulkinnan vastuun lukijalle ja vaatii lukijalta aktiivista osallistumista (Varto 2001, 54).

H. Porter Abbot kirjoittaa (2002, 40), että ihmisillä (lajina) vaikuttaa olevan niin voimakas tarve narratiiveihin, että emme voi todella uskoa jonkin asian olevan totta, elleimme voi pukea sitä kertomuksen muotoon. Tarinamuoto antaa myös mahdollisuuden käyttää eri kertojien ääniä. Abbotin mukaan Roland Barthes erottaa kertojan ja tekijän tiukasti toisistaan ja sanoo, ettei tekijää pidä missään nimessä sekoittaa kertojaan. Tarinan kerronta on aina rakenteen luomista, ja siihen sisältyy mahdollisuus käyttää monien eri kertojien ääniä. Abbot huomauttaa myös, että kertoja muuttuu sitä mielenkiintoisemmaksi, mitä avoimemmaksi hänen luotettavuutensa jää. (Mt. 74) Bahtinin (1991, 36–37, 52–57) mukaan Dostojevskin romaaneissa sekoittuvat erilaiset kertojien äänet, joista kukaan ei tiedä tarinasta enempää kuin joku toinenkaan; yhtä kaikkitietävää kertojaa ei ole. Jokaisella äänellä Dostojevskin romaaneissa on oma autonomisuutensa ja täysiarvoisuutensa. Olen omassa tutkimusprosessissani myös kuvallisten tarinoiden yhteydessä pyrkinyt tällaiseen visuaaliseen kerrontaan, jossa erilaiset kertojan äänet sekoittuvat samassa tarinassa.

Olen soveltanut menippolaista satiiria tutkimusmenetelmällisenä lähtökohtana niin kuvallisesti kuin sanallisestikin. Menippolaista satiiria on luonnehdittu tekstinä, joka on sosiaalista toimintaa (Kristeva 1993, 40). Kun tarkastelen omaa kuvallista ajatteluprosessiani, voisin kutsua sitä karnevalistiseksi tekojen sarjaksi. Kristevan (1993, 36)

mukaan karnevaalin osallistuja on samanaikaisesti sekä näyttelijä että katsoja. Karnevaalissa subjekti häviää tekijän rakenteen tullessa esiin nimettömyytenä, joka samanaikaisesti luo ja näkee itsensä luotavan, minuna ja toisena, ihmisenä ja naamiona. Karnevalismille ovat ominaisia vastakohtat, jotka eivät sulje toisiaan pois. Kristevan mukaan menippolaisen romaanin historia on myös taistelua kristillisyyttä ja sen representaatioita vastaan.

Tutkimusprosessiini on liittynyt varsin runsaasti kristillis-eettistä pohdintaa. Koen mielenkiintoisena, miten kuvallinen dialogi on synnyttänyt selkeän karnevalistisia teoksia ja tutkimuksen aineisto on johdattanut minut uudelleen sellaisten kirjailijoiden kuin Rabelaisin, Saden, Cervantesin pariin, siis aivan päinvastaiseen suuntaan kuin Uuden testamentin jakeet tai vapautuksen teologian ajatukset voisivat osoittaa. Syväällisemmin ajatellen karnevalismin pohjavire, joka yhdistää hengellisen ja ruumiillisen on kuitenkin hyvin lähellä sitä, mitä henkilökohtaisesti ymmärrän hengellisellä mystiikalla. Minulle se tarkoittaa uskollisuutta sisäiselle kokemukselle ja ulkoapäin tulevien oppi- ja ajatusrakennelmien kyseenalaistamista. Bahtinin mukaan vakava-naurulliset genret eivät tukeudu perimätietoon vaan tietoisesti kokemukseen ja vapaaseen kekseliäisyyteen (1991, 160). Karnevaalissa yhdistyy Bahtinin (2002, 19) mukaan kosminen, sosiaalinen ja ruumiillinen ja ne muodostavat kokonaisuuden, joka on iloinen ja hyväntahtoinen. Hulluuden teema antaa mahdollisuuden nähdä maailma toisin silmin, joita niin sanottu normaali ei ole samentanut (mt. 37). Olen pyrkinyt tutkimuksessani oppilaiden avulla näkemään uusin silmin, joita koulun yleisesti hyväksytyt normit ei ole sokaissut.

Ellei tutkimusprosessi olisi synnyttänyt kuvien kautta selkeää yhteyttä menippolaiseen satiiriin, en olisi todennäköisesti löytänyt karnevalismin vakavaa naurua. Kristeva (1993, 38) sanookin, että karnevaalin nauru ei ole vain parodista; se ei ole koomista, eikä traagista, vaan molempia samanaikaisesti, se on vakavaa naurua. Halusin kokeilla tarinankerrontaa Rabelaisin Pantagruelin hengessä ja kirjoitin kertomukset *Levoton liha* sekä *Mies joka pieraisi päin seinää*. Varsinkin jälkimmäisessä olen käyttänyt Rabelaista esikuvana ja tarina sisältää

runsaasti viittauksia Pantagrueliin. Rinnakkain tarinoiden kanssa tein kuvan *Substanssiosaamiskeskus* (2006), joka viittaa kotikaupungissani tarinoiden kirjoittamisen aikaan velloneeseen keskusteluun kaupungin museon sisällöntuotannosta ja näyttelypolitiikasta. Sekä tarinat että niiden visuaalinen sisarteos avautuvat tuolloista keskustelua tunteville vakavan naurun ilmentyminä.

Substanssiosaamiskeskus viittaa nimenä museon kehittämissuunnitelmaan, jossa museo julistaa olevansa paikallinen substanssiosaamiskeskus. Ikkunasta lentää ulos Anders Chydeniuksen patsas (jota ei kuvassani esiintyvässä muodossa ole olemassa) symboloiden sananvapauden ulosheittoa museon yhteydestä. Veikko Vionojan maalauksia lojuu pitkin pihaa viitaten museon pitkäaikaisen amanuenssin ja Vionojan taiteen tuntijan hyllytykseen taidemuseossa. Kuvassa museon portaikossa seisoo kruunupäinen kuningatar.

Bahtin (1991, 182) kirjoittaa tärkeimmän karnevaalinäytöksen olevan karnevaalikuninkaan kruunaus ja sitä seuraava kruunun riisto. *Substanssiosaamiskeskuksessa* ei näytetä varsinaista kruunausta, ei sen paremmin kruunun riistoa, mutta ne ovat luettavissa tarinassa *Mies joka pieraisi päin seinää*. Kuvassa toteutuu menippolaisen satiirin ajatus poliittisesta journalismista, joka tuo esiin päiväkohtaiset poliittiset ja ideologiset ristiriidat, jotka ovat tässä tapauksessa hyvin paikallispoliittisia. Bruegelin maalausten hahmot kulkevat läpikuultavina varjoina pitkin kuvaa viitaten karnevalismin mukaiseen ”iloisen veijauksen” (Bahtin 1979, 221) ilmapiiriin.

Bahtinin mukaan ”iloisen veijauksen kategoria” syntyi kaikkien ylevien, virallisten, kanonisoitujen kirjallisuudenlajien ja kaikkien tunnustettujen ja vakavaraisten ammattikuntien, säätyjen ja luokkien kieleen vakiintuneen *pateettisen valheen* vastapainoksi. Valheen vastapainoksi ei aseteta pateettista ja suoraa totuutta, vaan iloinen ja viisas petos, valhe valehtelijoille. Bahtinin mukaan iloisen veijarin kieli parodioi mitä paatosta tahansa, mutta tekee sen harmittomaksi ja pilkkaa valhetta, joka joutuu ironisen tajunnan valaisemaksi.

Kuvallinen työskentelyni tutkimusprosessin aikana on visuaaliselta muodoltaan hyvin kirjava, eikä edusta yhtenäistä muotoa tai

tekniikkaa. Prosessia voisi luonnehtia karnevalistiseksi sikäläkin, että se sisältää runsaasti keskenään vastakkaisia elementtejä niin visuaaliseksi kuin sisällöllisesti. Olen myös kirjoittanut useilla eri tavoilla käyttäen sekä puhtaan fiktiivistä tarinankerrontaa, menippolaista satiiria että asiapitoista tutkimuksen genreen kuuluvaa kirjoitustyyliä. Tutkimukseeni liittynyt kuvallinen ja eri kirjoittamisen tapoja hyödyntävä työskentely on vapauttanut minut eräänlaisesta paatoksellisuudesta, jonka vastahakoisesti tunnistan itsessäni. Paatoksellinen julistaminen joutuu häviölle siellä, missä nauru saa ylivallan.

Bahtinin mukaan (1991, 168) menippeia vapautuu täysin muistelma- ja historian rajoituksista, eivätkä sitä kahlehdiksi minkäänlaiset ulkoisen todenmukaisuuden vaatimukset. Kuitenkin menippeian tärkein erityispiirre on se, että hillittömän ja huiman mielikuvituksen motivoi sisäisesti ja oikeuttaa puhtaasti aatteellis-filosofinen määränpää. Siinä luodaan poikkeuksellisia tilanteita, joissa totuus provosoidaan esiin, ja sitä koetellaan. Menippeian sisältönä ovat idean ja totuuden seikkailut maailmassa. Menippeialle ovat luonteenomaisia skandaalit, eksentrisen käyttäytyminen, asiaankuulumattomat puheet ja kaiken yleisesti hyväksytyin, vakiintuneiden käyttäytymisnormien ja etiketin, myös puheen etiketin rikkominen. (Mt. 172–173)

Bahtin (1991) kirjoittaa karnevaalin kielen transponoinnista taiteellisten kuvien kielelle, jolla hän tarkoittaa nimenomaan kirjallisuuden kieltä. Hän sanoo karnevaalin olevan näytös ilman ramppia ja erottelua esiintyjiin ja yleisöön; karnevaalia ei seurata sivusta vaan siinä eletään. Karnevaali juhlii muutosta, vaihtuvuuden prosessia, ei sitä, mikä kulloinkin vaihtuu. Karnevaalissa ei siis vaihdeta vanhaa huonoa hallitsijaa uuteen hyvään ja pysyvään, vaan jokainen on alati koeteltavissa ja vaihdettavissa uuteen ja uudistuneeseen. Kun käännän tämän kuvan kielelle ja erityisesti kuvan dialogisen ja intertekstuaalisen syntyprosessin kontekstiin, näen tämän tutkimuksen aikana syntyneet kuvat karnevaalina, jossa toteutuu myös Dostojevskin polyfoninen romaanirakenne, jonka juurten Bahtin sanoo löytyvän jo sokraattisessa dialogissa, antiikin menippolaisessa satiirissa ja keskiajan mysteerinäytelmissä (1991, 258).

Bahtinin mukaan Dostojevskin dialoginen suhde sankariin on osa luomisprosessia ja romaanin rakenteessa tekijä ei puhu sankarista vaan sankarin kanssa (1991, 99–100). Kuvallisessa tutkimukseen liittyvässä prosessissa oma suhteeni niin Bruegelin teosten henkilöihin kuin oppilaiden kuvien henkilöihin ja kaikkiin matkan varrella tapaamiini todellisiin ja luomiini fiktiivisiin henkilöihin on ollut dialoginen. Kuvat ovat syntyneet heidän kanssaan. Niin oppilaat kuin taideteosten hahmot ovat subjektin asemassa ja minä yhtenä tekijänä heidän joukossaan.

Kuvamateriaalin rajaaminen fakta- ja fiktioperäiseen on äkkiä ajateltuna paljon ongelmallisempi kuin kirjallisen materiaalin kohdalla. Kaikki tutkimukseeni liittyvä visuaalinen materiaali on voimakkaasti tulkinnan sävyttämää ja se herättää tietysti kysymyksen siitä, onko näin myös kirjallisen asiapitoisena pitämäni materiaalin kohdalla, vaikka kuvittelisinkin sen olevan jotenkin objektiivisempaa tai neutraalimpaa. Tarina on aina subjektiivinen rakennelma, joka saatetaan kertoa erilaisena eri kertoina. Denzin & Lincoln (2008, 5–8) kuvaavat tutkijaa tilkkutäkin tekijäksi, eräänlaiseksi *bricoleuriksi*, tee-se-itseihmiseksi, joka keksii uusia työkaluja ja tekniikoita sitä mukaa kuin niiden tarve ilmenee. Tulkinnallisten käytänteiden valintaa ei suoriteta välttämättä etukäteen, vaan niitä otetaan käyttöön tarpeen mukaan ja tutkimusprosessin edetessä. Denzinin ja Lincolnin mukaan arvo vapaata tutkimusta ei ole olemassa, ja kaikki tutkimus on tulkintaa.

Tutkimukseni liittyy siihen tutkimuksen kenttään, josta käyteen käsitteitä taiteellinen tutkimus ja taideperustainen tutkimus (ks. esim. Kallio 2009, Räsänen 2010, Varto 2009, Springgay 2008, Mäkelä & Routarinne 2006, Sullivan 2005). Suomessa tähän tutkimuksen piiriin kuuluvaa työtä on tehty Taideteollisessa korkeakoulussa, Kuvataideakatemiassa ja Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa sekä Sibeliuksen Akatemiassa ja Teatterikorkeakoulussa. Mika Hannula (2001, 13) määrittelee mielestäni taiteellisen tutkimuksen tavalla, johon voin yhtyä: *”Yksinkertaistaen: taiteellinen tutkimus on alati sitä, että vakavasti ja harkitusti pohditaan sitä mitä se on ja mitä se voisi, mitä sen tulisi olla.”* Oma tutkimukseni asettuu tähän keskusteluun, mutta kyse on muustakin.

Tutkimukseni ei kohdennu varsinaisesti taiteeseen eikä taiteilija-tutkijan omaan taiteelliseen prosessiin vaan siihen, miten lasten ja nuorten kuvataidetunneilla tekemät työt voivat vaikuttaa taiteilija-opettajan työskentelyyn. Voiko kuvien kautta tapahtuva vuorovaikutus antaa äänen lapselle ja nuorelle? En tutki siis omaa taiteellista prosessiani yksinäisenä taiteilijana, vaan taiteellinen työni on osa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tutkimusprosessia, joka kohdentuu myös itseni ulkopuolelle. Kun puhun äänestä, tarkoitan kuvan tai tarinan kantamaa ääntä.

Vaikka oma taiteellinen prosessini ei olekaan tutkimukseni ensisijainen kohde, pyrin ymmärtämään oppilaiden visuaalisen työskentelyn prosessia oman työni kautta. Graeme Sullivan (2005, 63) huomauttaa aivan aiheellisesti, miten harvoin ymmärretään, ettei visuaalisten aineistojen tulkinnassa ole niinkään kysymys sisällön kuvauksesta vaan pyrkimyksestä ymmärtää, miten kuvan tekijä rakentaa merkityksiä esittäessään niitä visuaalisessa muodossa. Kun tarkennan katsettani omaan taiteelliseen työskentelyprosessiin, teen sen ymmärtääkseni kuvien syntyä laajemmin yleisellä tasolla, jota voi soveltaa myös oppilaiden kuvallisen työskentelyprosessin tulkintaan.

Tutkimusotteeni on aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omista lähtökohdistaan. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan käyttää myös käsiteltäessä aineistoja, joita ei alun perin ole tarkoitettu tutkimusta varten (Tuomi & Sarajärvi, 2004). Omassa tutkimusmateriaalin keräämisessäni kävi juuri näin: osa keskeisestä materiaalista syntyi varsinaisen aineiston keruun ulkopuolella. Otteeni laadulliseen sisällönanalyysiin on taiteilija-tutkijan. Sullivan (2005) käsittelee taiteilija-tutkijan ongelmallista asemaa akateemisessa maailmassa. Hänen mukaansa kuvataiteet ovat saaneet ehdollisen sisäänkäynnin akateemisen tutkimuksen kentälle siten, että meille on annettu tila, mutta ei välttämättä ääntä.

Olen kerännyt analyysini tulokset neljään lukuun, joissa käsitelen oppilaan ja opettajan taideperustaista dialogia. Jouko Pullinen (2010) määrittelee taideperustaisen tutkimuksen toiminnaksi, jossa taiteen

avulla voidaan lähestyä samoja ilmiöitä kuin esimerkiksi kasvatustieteenkin tutkimuksessa. Taiteen tekeminen on silloin yksi keskeinen tiedon hankkimisen ja ymmärtämisen väline muiden tutkimismenetelmien rinnalla. Tutkielmassa voi olla useita aineiston hankkimisen ja analysoinnin menetelmiä; tutkittava ilmiö ratkaiskoon sen, miten sitä lähestytään. Pullinen (2003) on tutkinut väitöstyössään taiteosten välistä dialogisuutta oman taiteellisen työnsä ja Albrecht Dürerin teosten välillä.

Taiteellinen tuottaminen tutkimuksena on tuonut lukuisan joukon uusia käsitteitä tutkimuksen kentälle: arts-based research, arts-informed research, a/r/tography, artistic research, practised-based research (esim. Kallio 2008, Brandenburg 2009, Sinner et. Al Canadian Journal of Education 2006, Räsänen 2008, Springgay 2009, Varto 2009). Liitän oman tutkimukseni käsitteen ”taideperustainen” tutkimus alle, koska tutkin taidemaailman ulkopuolisia ilmiöitä käyttäen hyväkseni taiteellisia menetelmiä, mutta myös muuhun humanistiseen tutkimusperinteeseen kuuluvia menetelmiä. Sullivan (2005, 101) korostaa aineiston tulokinnan luotettavuuden syntyvän tutkijan kyvystä asettua avoimeen dialogiin käsillä olevan tiedon kanssa. Merkitysten painoarvo johdetaan tutkimusprosessista, josta on voitava käydä keskustelua sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmat huomioon ottaen.

Taiteellisen tutkimuksen ja myös visuaalisen antropologian piirissä uskotaan vahvasti kuvan voivan paljastaa sellaista, mitä sanoin ei voida tuoda esille, mutta kuten Uwe Flick (2007) sanoo, on äärimmäisen vaikeaa osoittaa, ettei samoja näkökulmia ja tuloksia voitaisi saavuttaa jollakin vaihtoehdoisella tutkimusmenetelmällä. Itse ajattelen visuaalisia menetelmiä kielenä kielten joukossa. Yksi tutkii sanojen avulla, toinen musiikin, liikkeen tai kuvan. Kun on kysymys ihmisen elämään ja kokemukseen perustuvasta tutkimuksesta, on mielestäni perusteltua käyttää koko ihmisen viestinnälle ja sisäiselle kokemuksmaailmalle ominaista kielivalikoimaa.

Varto (2007) käsittelee artikkelissaan *Mircea Eliade ja myytin antama tila* faktan ja fiktion suhdetta tutkimuksessa, akateemisen maailman harjoittamaa kontrollia oikean ja toden tutkimuksen kriteereistä. Mir-

cea Eliade (1907–1986) oli romanialainen kirjailija, uskontotieteilijä ja filosofi. Eliade ei jaa kirjoittamista tieteelliseen ja imaginaariseen, vaan katsoo kummankin puolen kuuluvan luovalle hengelle. Eliaden tuotannossa fiktiivistä ja tiedollista on vaikea erottaa toisistaan; totuus tulee ilmi näiden puolten yhteisessä, ei erossa. Varton mukaan Eliade kritisoi humanistista tutkimusta varovaisuudesta, keskinkertaisuudesta ja pelosta heittäytyä uuden ja ennalta arvaamattoman varaan.

Eliaden elinaikana tutkimusmenetelmien kirjo ei ollut yhtä laaja kuin tänä päivänä. Menetelmät ovat monipuolistuneet ja strategioita on lukuisia, mutta tutkimusraporttien muoto noudattaa edelleen pääasiallisesti kirjallista muotoa. Flick (2007, 15) toteaaakin, että on ironista, miten sosiologia, kuten kaikki muut akateemiset alat ovat täydellisen yksimielisiä asettaessaan kirjallisen esityksen visuaalisen edelle, kun on kyse tutkimustulosten esittämisestä. Tällä hetkellä tilanne on Flickin mukaan se, että kentällä on hyvin vähän mitään, mikä olisi tarkkaan ottaen metodisesti uutta. Kyse on vain siitä, että jo olemassa oleviin metodeihin on lisätty visuaalisia ulottuvuuksia aineiston keruussa ja tulosten esittämisessä.

Visuaalista tutkimusta tekevän yhdeksi haasteeksi nousee kysymys, mikä on loppujen lopuksi aineistoa ja mikä tutkimustulosta. Omalla kohdallani tutkimusprosessin aikana syntynyt kuvamateriaali on käynyt läpi useita vaiheita, joissa alussa tuloksena pitämäni kuva on muuttunut aineistoksi ja siitä on syntynyt taas uusia kuvia, jotka ainakin jonkin aikaa ovat olleet tutkimustuloksia, kunnes niistä on taas tullut osa tutkimusprosessia. Perinteinen tutkimusraportin muoto, jossa on selkeästi erilliset tutkimuskysymykset, aineisto, metodi, analyysi ja tutkimusraportti, eivät välttämättä sovi taiteellisiin tutkimusmetodeihin.

Kuvallisten aineistojen ja niiden kuvallisten analysointimenetelmien kanssa ollaan jatkuvalla matkalla, jonka lopullinen pääteasema on aina kulkijalle tuntematon. Kuvaan viittaaminen on myös hankalaa. Olen itse yrittänyt löytää visuaalisia viittauskäytäntöjä tutkimuksen yhteydessä mutta ilman mainittavaa menestystä. Myös Flick (2007, 7) kirjoittaa viittaamisen ja siteeraamisen ongelmallisuudesta visuaalisten

aineistojen ja tutkimustulosten yhteydessä. Emme ole tottuneet siihen, että keskellä kirjoitusta olisi joko alaviitteenä tai sitaattina kuva.

Keskeinen kysymys on myös, miten käsitämme tiedon. Davydd J. Greenwood & Morten Levin (2008) pohtivat toimintatutkimuksen tuomia uudistuksia tiedonkäsitukseen yliopistoissa. Heidän mukaansa tieto ei ole reflektoinnin passiivinen muoto, vaan keskeistä tiedon muodostuksessa on etsiä jatkuvasti keinoja siihen, miten toimia tosi maailman yhteydessä ja todellisen maailman ainesosilla. (Mt. 65–69) Meidän on myös hyväksyttävä, että visuaalinen tiedonvälitys ja erilaiset teknologian suomat mahdollisuudet muuttavat sekä maailman kuvaa, tiedonkäsitystä että tutkimuksen kuvaa myös niillä alueilla, jonne muutosta ei ehkä edes toivota.

Riikka Stewen (2008, 69) kirjoittaa mustista joutsenista, joiden olemassaoloon ei uskottu ennen kuin niitä tavattiin Australiassa. Vertaus mustista joutsenista liittyy siihen, miten taidetta opetettaessa opetetaan jotakin sellaista, minkä olemassaolosta ei vielä tiedetä mitään. Samalla tavalla visuaalisten tutkimusmetodien tulo akateemisen tutkimuksen kentälle on kuin mustien joutsenten parvi. Käytämme tutkimusmetodeja, joita luodaan jatkuvasti uusien tutkimusten myötä.

2.2 KUVAN ASEMA TUTKIMUSPROSESSISSA

Peruskoulun oppilaat liikkuvat suvereenisti digitaalisen kuvan maailmassa, tekevät omia animaatioitaan netistä löytämillään ohjelmilla, kuvaavat kännyköillään kaikenlaista ja kommunikoivat kanssaan pelaavien nuorten kanssa. He ovat niitä, jotka tekevät tulevaisuudessa tutkimusta ja taidetta. Heidän kokemusmaailmansa on mitä suurimmassa määrin audio-visuaalinen ja minun on vaikea kuvitella heidän pohtivan, voiko kuvaa kutsua kuvaksi vai pitäisikö sitä kutsua tekstiksi.

Suuri osa kulttuurin tutkimuksesta perustaa analyysimallinsa kieleen ja kielen luomiin semioottisiin merkityksiin, vaikka kyseessä olisi visuaalisten tuotosten analysointi. Flickin (2007) mukaan useat kulttuurintutkijat (Jenks, 1995; Lister ja Wells, 2001; Mirzoeff, 1999; Evans ja Hall, 1999) ovat tulleet tahoillaan siihen tulokseen, että ana-

lyysimallit, jotka nojaavat ensisijaisesti kieleen perustuviin semioottisiin malleihin, ovat sopimattomia ja käyttökelvottomia visuaalisen kulttuurin analysoinnissa. Emme voi odottaa, että kirjoitetun kielen parissa koulunsa käyneet loisivat uuden, visuaalista kulttuuria tutkivan kielen ja metodin. Sen on synnyttävä visuaalisen kulttuurin parissa koulutuksensa ja työnsä tehneiden parissa. Juuri tästä Mika Hannula (2001, 13) ja Tuomas Nevanlinna (2008, 43–44) puhuvat sanoessaan, että jokainen taiteellinen tutkimus on samalla tutkimus siitä, mitä tällainen tutkimus voisi olla. Vaikka tutkimuksen ensisijainen tarkoitus ei olisi metodin kehittäminen, jokainen tutkimus, joka avaa uusia latuja, on samalla ehdotus metodiksi.

Valokuvan alueella nimenomaan visuaalisen antropologian ja sosiologian puolella on julkaistu kokonaisia visuaalisia artikkeleita, jotka perustuvat sarjalle kuvia. Laaja jatkuvasti päivitetty sivusto visuaalisen antropologian piiriin liittyviä julkaisuja löytyy muun muassa osoitteesta www.visualanthropology.net/. Visuaaliset narratiivit ovat siis osa tunnustettua tutkimuskenttää. Sähköiset julkaisut ovat tehneet mahdolliseksi esittää myös liikkuvaa kuvaa osana tutkimustekstiä. Tutkimusprosessien reaaliaikainen seuraaminen on mahdollista ja tällaista menetelmää ovat käyttäneet muun muassa amerikkalainen Jay Ruby (<http://astro.tempe.edu/~ruby/opp/>). Suomessa Jan-Erik Andersson on julkaissut oman väitöstutkimuksensa sekä kirjallisen että visuaalisen osuuden netissä (www.anderssonart.com) sekä näyttelynä että siihen liittyvän painetun kirjan muodossa.

Oma osansa visuaalisissa aineistoissa ja tutkimusraporteissa on kuvilla, jotka on tuotettu perinteisen kuvataiteen keinoin: niiden on mahdollista näyttää sekä silmillä nähtäviä asioita että myös mielikuvituksellisia, silmille näkymättömiä ilmiöitä (Flick 2007, 52). Mikä on akateemisen maailman suhde näkymättömään ja silti nähtäväksi saatettuun? Voiko sellaista ottaa vakavasti tutkimustuloksena? Sivuan omassa tutkimuksessani myös tätä kysymystä.

Kuvalliset tarinat, joita tutkimukseen sisältyy, ovat useiden äänen kertomia. Kuvalliset tulkintani oppilaiden teoksista, jotka jo ovat tulkintoja toisten taiteilijoiden teoksista, ovat narratiiveja, joiden to-

dellisuus kuuluu taiteen maailmaan. Katson niiden luotettavuuden tiedon lähteenä olevan silti uskottavia. Myös luotettavuudeltaan epäuskottava voi olla totta, kuten taiteen maailmassa usein on. Tämä tutkimus pyrkii osoittamaan, miten erilaiset äänet sekoittuvat toisiinsa ja muodostavat uusia ääniä, joiden synty on ennalta arvaamatonta.

Minua kiinnostaa, miten todellisuutta voi tutkia fiktion muodossa ja esittää siten, että lopputuloksena on jotakin sen kaltaista, mistä Martin Heidegger (1935/1998) puhuu esseessään *Taideteoksen alkuperästä*. Heideggerin mukaan teoksessa on tekeillä totuuden tapahtuma. Heidegger katsoo, että taide on siinä, missä totuuden tapahtuma asettuu teokseen tekeille. Vaikka taiteilija on teoksen tekijä, ei hän voi koskaan etukäteen tietää, tuleeko työn alla olevasta kuvasta taideteos vai jotakin muuta. *”Jos oleva avautuu teoksessa(im Werk) siihen mitä ja miten se on, niin siinä on tekeillä(am Werk) totuuden tapahtuminen.”* (Mt. 34) Niin taiteilija kuin tutkijakin voi pyrkiä teoksen synnyttämiseen, siihen että teoksen äärellä ymmärtäisimme intuitiivisesti olevamme kasvokkain jonkin toden kanssa. Joskus tuo pyrkimys toteutuu ja tekijä on saatanut esille jotakin, joka yllättää hänet itsensäkin.

Minä koen taiteen, myös kaunokirjallisuuden kokonaisvaltaisena aistimuksena. Joskus kielen rytmillä on minulle suurempi merkitys kuin sillä, mistä kieli sanojen avulla puhuu. Taiteen paljastama todellisuus on jotakin, jonka tietää todeksi, vaikka sitä ei pystyisi sanojen avulla argumentoimaan. Heidegger (2000) sanoo, että se mikä on puhtaimmassa ja alkuperäisimmässä mielessä totta, mikä pelkästään paljastaa eikä koskaan voi peittää mitään, on pelkkää tarkkaavaista käsittämistä. Tämä *noein* ei voi koskaan peittää eikä olla epätosia. Heideggerin mukaan kreikkalaisessa mielessä se, mikä on totta, on *aistihesis*, joka on jonkin korutonta ja aistein tapahtuvaa havaitsemista (mt. 57). Aistihavaintojen, siis taiteen ymmärtämisen kautta voidaan kulkea kohti puhdasta tarkkaavaista käsittämistä. Aistien kautta havaitseminen on aktiivinen tapahtuma, joka voi sisältää paitsi aktiivista vastaanottamista, myös aktiivista tekemistä. Se on tapahtuma, joka saattaa johtaa teoksen syntyyn tai antaa vastauksen asetettuihin kysymyksiin.

2.3. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMA

Tutkimukseni kohdentuu koulumaailmaan ja pyrkii löytämään tapoja, joilla oppilaiden erilaiset äänet saataisiin entistä voimakkaammin kuuluviin oppilaiden ja taiteilija-opettajan välisen kuvallisen dialogin kautta. Puhe lasten ja nuorten syrjäytymisestä, yhä nuorempien mielenterveysongelmista ja vähäisestä kouluviihtyvyydestä ei tunnu laantuvan. Pidän merkittävänä tutkimusta, joka kohdentuu lapsiin ja nuoriin ja jonka tavoitteena on (1) saada lisää tietoa heidän ajatusmaailmastaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on myös (2) kehittää keinoja, joilla oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus voisi parantua, ja taiteilija kokisi vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa taiteellisesti palkitsevana.

Tutkimukseni tärkein tavoite on ollut hahmotella oppilaan ja taiteilija-opettajan välille vuorovaikutuksellinen opetustapahtuma, jossa molemmat toimivat antavina ja vastaanottavina osapuolina, ja jossa oppilaan ääni kuuluisi mahdollisimman autenttisena. Oletukseni on, että oppilaat sanovat itse asiassa paljon enemmän kuin opettajat haluavat kuulla, ja toisaalta, että tehtävänannolla oppilaita voidaan ohjata kertomaan sellaisia tarinoita, joita opettaja haluaa kuulla. Tavoitteena on löytää oppilaan ääni myös silloin, kun hän puhuu opettajalle yllättävistä ja epämieluisistakin asioista. Pyrkimykseni ei ole etsiä vastauksia joihinkin tiettyihin oppilaille esittämiini kysymyksiin, vaan antaa tilaa kysymyksille, joita en osaa edes kysyä.

Otan osaa keskusteluun taidepedagogiikasta ja sen tutkimusmetodeista. Tässä keskustelussa näkökulmani on taiteilija-opettaja-tutkijan. Haluan korostaa, että minulla on kuvataiteilijan pohjakoulutus, ja lähestyn opetustapahtumaa taiteilijana. Pyrkimykseni on löytää nimenomaan taidekasvatuksen alueelle tutkimusmenetelmiä, joissa tutkijan kuvataiteellinen koulutus tulee hyödynnetyksi myös muuten kuin oman taiteellisen työskentelyn tutkimuksessa. Lähtökohtani on myös kohdata oppilaat taiteilija-opettajan kanssa tasavertaisina tekijöinä, jotka voivat molemmat antaa sysäyksiä toistensa kuvalliseen tuotantoon. Olen omakohtaisesti kokenut tutkimukseni aikana, miten opettaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat synnyttäneet

teoksia, joita en olisi koskaan tehnyt ilman oppilailta saamiani vaikutteita (ks. Erkkilä 2008). Oma kuvallinen työskentelyni vuorovai-
kutuksessa oppilaiden kanssa on tuottanut uutta tietoa ja nostanut
esille myös ajatuksia, joita en olisi varmasti tullut käsitelleeksi kirjall-
lisessa muodossa, jos ne eivät ensin olisi tulleet kuvina silmiäni eteen.

Minun on ollut erittäin vaikeaa määritellä täsmällisiä tutkimus-
kysymyksiä, koska koko prosessi on ollut hyvin suuressa määrin sa-
mankaltainen kuin taiteellinen työskentelyprosessini yleensä. Aloitan
työn mielessäni jokin lähtökohta, ja jossakin vaiheessa huomaan työ-
skenteleväni aivan uuden asian parissa, joka on noussut esille kesken
prosessia. Sullivan (2005, 115) vertaa tutkimusprosessia kuvataiteen
mahdollisuuksiin kääntää kysymykset ymmärrykseksi, josta nousee
lisää kysymyksiä.

Olen rajannut selkeyden vuoksi prosessin aikana nousseet kysy-
mykset kahteen kysymykseen, joista ensimmäinen kohdentuu ku-
valliseen kuvatulkintaan dialogisena tapahtumana ja toinen oppilai-
den tuottamaan uuteen tietoon kuvallisten ja kirjoitettujen tarinoiden
kautta. Kysymys 1: Minkälaisia muotoja kuvallinen kuvatulkinta voi
saada, kun se on osa oppilaan ja opettajan välistä kuvallista dialogia?

Kysymys 2: Miten opettaja taiteilijana voi saada uusia näkökulmia
taiteelliseen työhönsä opetustilanteista, ja voiko tällainen toiminta
tuottaa uutta tietoa oppilaiden maailmasta?

Menetelmälliset valintani ovat muotoutuneet tutkimusproses-
sin edetessä. Tutkimusmateriaalin kerääminen alkoi opetuskokeilun
kuluessa suunnittelemalla tehtäviä, dokumentoimalla oppitunteja ja
oppilasteoksia, tekemällä kuvallisia muistiinpanoja ja kirjoittamalla
fiktiivisiä tarinoita. Kuvittelin tutkimusprosessini alussa varsinaisen
tutkimusaineistoni koostuvan näistä. Varsinainen tutkimusaineisto
on kuitenkin ikään kuin kerääntynyt itsestään, hiljalleen matkan var-
rella. Koko tutkimusprosessini ajan olen tehnyt kuvia, jotka liittyvät
tutkimuskysymyksiini. Osa tutkimuksen aikana syntyneistä kuvista
on selkeästi muistiinpanojen luonteisia tai eräänlaisia kuvallisia kuva-
analyysyjä (vrt. Räsänen 1997, 2000, 2009), jotka eivät näkemykseni
mukaan ole itsenäisiä teoksia. Joistakin kuvista on syntynyt teok-

sia, jotka elävät omaa elämäänsä myös irrallaan tutkimusyhteydestä. Tuottamastani kuvamateriaalista ovat aineistoon nousseet kuvat, jotka parhaiten vastaavat tutkimuskysymykseeni kuvallisen dialogin merkityksestä oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksesta ja uuden tiedon muodostumisesta.

Kuvaan aineiston keruumenetelmäni eräänlaiseksi siivilöinniksi. Tutkimusprosessini kuluessa alakoulun puolella suoritettu opetuskokeilu tuotti runsaasti materiaalia, josta vain pieni osa oli tutkimuskysymyksiini kannalta kyllin merkittävää jäädäkseen siivilään. Samoin tapahtui yläkoulun puolella, tosin sillä erotuksella, että sieltä en tietoisesti edes siivilöinyt. Opetuskokeiluni tapahtui alakoulun puolella, mutta toimin samanaikaisesti yläkoulun kuvataiteen lehtorina, jolloin luonnollisesti pohdin tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä myös jokapäiväisessä opetustyössäni. Olen pyrkinyt kuuntelemaan lasten ja nuorten puhetta siitä, mistä he puhuvat ja siellä missä, tässä yhteydessä koulussa, he puhuvat (vrt. Raevaara 2010).

Tutkimuksen tärkein tavoite on pysähtyä toisen ihmisen eteen ja pyrkiä kuulemaan hänen sanomaansa. Kuuntelemiseen olen käyttänyt kuvataiteilijan menetelmiä eli havaitsemani visuaalista työstämistä. Koska tutkimus tapahtuu taidekasvatuksen viitekehyksessä, tuo *toinen* on ennen kaikkea oppilas.

2.4. TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimukseni lähtökohta oli kerätä tutkimusaineistoa opetuskokeilusta, jonka toteutin yhteistyössä alakoulun luokanopettajan kanssa vuosien 2003–2006 aikana. Kyseessä oli opetuskokeilu, jossa kuvataidetunnit oli sisällöllisesti suunniteltu yhteistyössä luokanopettajan kanssa niin, että ne tukivat opetussuunnitelmaa. Kyseessä oli kuvataiteen integrointi koko koulutyöskentelyyn. Yhteistyömme jatkui alakoulun luokkien 3–6 aikana saman oppilasryhmän kanssa. Opetuskokeilun keskeinen tavoite nousi myös luokan haasteellisesta oppilasarakenteesta. Kokeilun alkaessa luokalla oli 24 oppilasta, joista viidellä oli erityisen tuen tarvetta, ja heille olisi ollut mahdollista saada siirto

erityisopetukseen. Luokanopettaja näki kuitenkin kasvatuksellisesti ja kaikkien oppilaiden kehityksen kannalta tärkeäksi pitää luokka yhtenäisenä ja etsiä keinoja välillä eheyttää, välillä eriyttää opetusta niin, että kaikkien henkilökohtainen oppiminen turvattaisiin. Minun ajatukseni oli, että taide sekä tarkastelun kohteena että tuottamisen tapana antaa mahdollisuuden käsitellä erilaisia opetussuunnitelman aihekokonaisuuksia tavalla, jossa ei ole oikeita tai väärä vastauksia. Jokainen oppilas sekä tulkitsee että tuottaa omista lähtökohdistaan.

Olin ja olen edelleen kiinnostunut siitä, miksi ja miten ja kenen toimesta osa ihmisistä luokitellaan erilaisiksi. Kiinnostukseni niin sanottuun erilaiseen, toiseen, sai minut toteuttamaan opetuskokeilun juuri sellaisessa koululuokassa, jossa oli näitä virallisesti ”toisiksi” luokiteltuja oppilaita.

Opetuskokeilu tuotti runsaan materiaalin, josta olen valinnut muutamia esimerkkejä havainnollistamaan ajatteluani. Opetuskokeilun aikana toimin myös kuvataiteen lehtorina yläkoulun puolella. Opetin sekä seitsemännen luokan pakollisia kursseja että kahdeksannen ja yhdeksännen luokan valinnaisia kursseja. Useissa opetusryhmissäni oli oppilaita, jotka olivat muissa oppiaineissa joko erityisopetuksessa tai maahanmuuttajaluokalla. Vaikka tarkoitukseni ei alun perin ollut kerätä aineistoa yläkoulun puolelta, olen ottanut tutkimukseeni mukaan muutamia oppilastöitä, joiden pohjalta aloin tuottaa kuvallisia tulkintoja ymmärtääkseni, mistä oppilaiden teoksissa oli kyse. Valitsin kahden oppilaan tulkinnat osaksi tutkimusaineistoani sillä perusteella, että heidän tulkintansa saivat minut näkemään Pieter Bruegelin teoksen *Aasi koulussa* (1556) uudessa valossa ja nostivat esille asioita, joita en ollut tullut itse ajatelleeksi. En myöskään ollut törmännyt vastaaviin tulkintoihin Bruegelia koskevan kirjallisuuden parissa. Näistä oppilastöistä ja niiden pohjalta tuottamistani omista teoksista muodostui keskeinen osa tutkimusaineistoani, ja havainnollistan niiden avulla visuaalisen dialogin mallini kehittymistä.

Tutkimusaineistooni kuuluvat vuosien 2005–2009 aikana tekemäni teokset, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa oppilaiden tekemien kuvallisten Bruegel-tulkintojen kanssa. Aineistoon kuulu-

vat myös alakoulun oppilaiden kirjoittamat fiktiiviset tarinat, joista osa on tulkintoja minun tekemistäni kuvista. Ensisijainen kuvatulkinnan kohde on ollut Pieter Bruegel Vanhemman tussipiirustus *Aasi koulussa* (1556). Kuvallisen tuottamisen rinnalla alakoulun oppilaat kirjoittivat sekä fiktiivisiä tarinoita että työpäiväkirjaa, jossa kuvailivat oppimis- ja työskentelyprosessejaan. Työpäiväkirja oli suuri sininen vihko, johon oppilaat kirjoittivat sekä koulussa että kotona. Olen valinnut oppilaiden kirjallisista tuotoksista sarjan fiktiivisiä tarinoita, jotka perustuvat minun tekemiini koulumaailmaa käsitteleviin grafiikan lehtiin. Valitsin juuri nämä tarinat sillä perusteella, että niissä toteutuu taiteilija-opettajan ja oppilaiden välinen dialogi visuaalisten ja verbaalien tarinoiden muodossa. Tarinoiden sisältö kiinnosti minua aihepiiriltään, jossa nousi voimakkaasti kurin ja kontrollin läsnäolo kouluyhteisössä.

Bruegelin teokset sisältävät paljon teemoja, joiden ajattelin sopivan lähtökohdiksi työskentelylle oppilaiden kanssa. Hänen piirustuksensa *Aasi koulussa* sisältää koko sen aihepiirin, joka minua koulumaailmassa kiinnostaa. Kiinnostukseni kurin ja kurittomuuden teemoihin kumpuaa varmasti sekä omista koulukokemuksistani että kolmen poikani sopeutumattomuudesta koulun kontrollin täyttämään maailmaan. Kuvassa on esillä vuorovaikutuksen, kurin ja kontrollin sekä kasvatuksen teemat. Bruegelin kuvamaailma yleisesti sisältää hyvin runsaasti kuvauksia ihmisistä yhteiskunnan marginaalissa, ja toisaalta hänen lukuisten maalaustensa ja piirustustensa lähtökohdat ovat sananlaskuissa ja tarinoissa. Hänen kuvamaailmassaan ihminen on usein yhteisön jäsenenä, mutta aina myös jotenkin yhteisöstä irrallaan. Minun silmissäni Bruegelin kuvien kiehtovuus perustuu niiden monitulkintaisuuteen ja hänen kykyynsä käsitellä ihmisenä olemisen kysymyksiä.

Tutkimukseni lopulliseksi aineistoksi valikoitui sekä kuvallisia että kirjallisia tuotoksia sillä perusteella, miten kiinnostavina ne näyttäytyvät opettajan ja oppilaan kuvallista dialogia koskevan tutkimuskysymykseni näkökulmasta. Valitun aineiston pohjalta tekemilläni tulkintoilla pyrin havainnollistamaan sitä, miten kuvien ja tarinankerronnan

kautta tapahtuva dialoginen työskentely taiteilija-opettaja-tutkijan ja oppilaiden välillä luo uutta tietoa mm. oppilaan kokemusmaailmasta, oppilaiden tavasta käsitellä taiteen keinoin aiheita, joista heillä ei välttämättä ole omakohtaisia kokemuksia ja siitä, miten taiteilija-opettaja käyttää oppilaiden tuottamia ideoita omassa työskentelyssään.

2.5. AINEISTON ANALYSOINTI

Minulla on kuvataiteilijan koulutus Kuvataideakatemiasta, jossa opiskelin vuosina 1985–1990. Taiteilijan pedagogiset opinnot olen suorittanut Taideteollisessa korkeakoulussa 1992–1995. Kuvataiteen maisterin tutkinnon suoritin Kuvataideakatemiassa vuonna 2000. Olen tottunut ajattelemaan ja prosessoimaan ajatuksia kuvallisesti. Näkemykseni mukaan visuaaliset ajatusprosessit voivat toisaalta olla analyttisiä ja loogisia, mutta toisaalta ne mahdollistavat näkökulman, joka on sanallisen ajattelun tuolla puolen. Kuvallinen assosiointi tuo ajatteluun sanojen ulottumattomissa olevan alueen. Useat maailmat asettuvat läpinäkyvästi toistensa kanssa kerroksittain.

Kuvataideakatemiasta valmistumiseni jälkeen olen toiminut kuvataiteen opettajana eri oppilaitoksissa, ja opettaminen on tärkeä osa ammatillista identiteettiäni. Vaikka olen toiminut opettajana myös peruskoulussa, koen olevani nimenomaan kuvataiteilija, joka opettaa taidetta, en kuvataideopettaja. Tutkijana identifioidun taiteilija-tutkijaksi, jonka tutkimus asettuu taidekasvatuksen tutkimuksen kenttään. Tutkimusotteeni ja lähestymistapani aineiston analysoinnissa ovat selkeästi kuvataiteilijan. Näkemykseni taidekasvattajan ja taiteilija-opettajan roolien erilaisuudesta perustuu käsitykseeni taiteilija-opettajan mahdollisuudesta katsoa maailmaa ensisijaisesti taiteilijan silmin, ei vallitsevien opetussuunnitelmien kautta. Tavoitteeni ei ole yhteiskunnan tämän hetkisen arvomaailman pönkittäminen taidekasvatuksen keinoin vaan vaihtoehtoisten maailmojen avaaminen oppilaille näiden itsensä arvioitaviksi.

Aineiston analysointi on tapahtunut sekä kuvia tuottamalla että

aineistosta kirjoittamalla. Fiktiivisen tarinoinnin rinnalla olen kirjoittanut analyyssejä, joissa olen etsinyt oppilaiden tarinoista usein nousevia yhteisiä teemoja ja sitonut ne aihepiiristä aikaisemmin kirjoitettuun teoreettiseen viitekehukseen (vrt. Sullivan 2005, 115–147). Oppilaiden Bruegel-tulkintoja analysoidessani olen tehnyt omia kuvallisia tulkintojani oppilastöiden pohjalta, omia tulkintojani suoraan Bruegelin teosten pohjalta ja peilannut sekä oppilaiden että omia tulkintojani taidehistorioitsijoiden näkemyksiin Bruegelin teoksista. Olen pyrkinyt lähestymään sekä oppilaiden että Bruegelin teoksia mahdollisimman monesta suunnasta.

Tulkitsen aineistoa oppilaan ja opettajan taideperustaisen dialogin näkökulmasta seuraavien periaatteiden mukaisesti:

1. Opettaja asettuu oppilaan rinnalle oppijaksi. Etsin analyysissäni vastauksia siihen, miten opettajan ja oppilaan oletettu tasavertaisuus vaikuttaa opettajan tulkintoihin oppilaiden teoksista. Minkälaisia kysymyksiä teoksen tekijyydestä nousee, kun oppilaiden ja opettajan teokset muodostavat uuden yhteisesti tuotetun teoksen?

2. Minkälaista uutta tietoa syntyy, kun asia tai ilmiö esitetään kuvallisen tai sanallisen intertekstuaalisen kertomuksen kautta? Tässä yhteydessä tarkoitan intertekstuaalisella kertomuksella uutta teosta, jossa yhdistyvät oppilaiden ja opettajan tulkinnat yhteisen tarkastelun alla olleesta ilmiöstä, joka esitetään taideteoksen muodossa. Asiaa tai ilmiötä tarkastellaan taiteen kautta, ja jo tämä lähtökohta luo tilanteen, jossa käsitellään tulkintaa ja tästä tulkinnasta tehdään uusia tulkintoja. Prosessi havainnollistaa konkreettisesti, miten tieto on aina tulkintojen rakentamaa.

Sullivan (2005, 115) kuvaa tutkimusta prosessiksi, jossa ymmärrys syntyy tiedosta, jonka pohjalta selitykset voidaan johtaa. Voidakseen luoda uutta tietoa tutkijan täytyy astua mielikuvituksen todellisuuden ja lähestyä sitä kautta selitystä, joka voi olla sekä mahdollinen, uskottava että todennäköinen. Hän viittaa Giorgio Vasarin (1568)

taiteilijaelämäkertoihin, joissa tämä luo uudelleen kohtaamisia ja tapahtumia, keksittyjä dialogeja, jotka antavat aavistuksen siitä, mitä olisi voinut tapahtua. Sen sijaan että torjuisimme Vasarin fiktiivisen historiankirjoituksen, voimme kriittisyydestä huolimatta ajatella hänen kykenevän esittämään uskottavaa tietoa aikansa taiteilijoiden elämästä, josta hänellä oli kiistatonta sisäpiirin tietoa. Oma analyysini nojaa tähän ajatukseen. Oppilailla ja minulla on tiettyä sisäpiirin tietoa sekä koulumaailmasta että taidemaailmasta ja yhdessä pystymme mielikuvituksemme ja tietomme pohjalta avaamaan näkökulmia, jotka muuten jäisivät avautumatta.

3.

KUVIA ERILAISUUDESTA

TÄSSÄ luvussa havainnollistan kuvallista ajatteluprosessiani tutkimukseni aikana ja sitä, miten kuvien tekeminen on tapahtunut.

Tutkimukseni visuaalinen osuus muodostuu sekä erilaisilla grafiikan menetelmillä tehdyistä teoksista että digitaalisesti käsitellyistä valokuvista. Kulttuurintutkimuksen alueella puhutaan visuaalisen kulttuurin analysoinnin yhteydessä teksteistä. Tällä viitataan kulttuurisiin artefakteihin, joiden lukemista voidaan sanoa prosessiksi, jossa kuvallisille viesteille annetaan merkitys. Usein puhutaan myös intertekstuaalisuudesta, jolla tarkoitetaan erilaisten tekstien kuten kuvien ja sanojen viittaavuutta, tekstien välistä suhdetta toisiinsa. Martina Paatelainen-Niemisen (1996) mukaan *teksti* tarkoittaa latinankielisen alkuperänsä mukaan kudosta, jonka kaikkia säikeitä ei voida analysoida (mt. 8). Oma tutkimustekstini on nimenomaan intertekstuaalista siten, että kuvat ja sanat, myös erilaiset visuaaliset ja sanalliset tekstit muodostavat kokonaisuuden.

Mihail Bahtinin (1991) mukaan sana kehkeytyy aina suhteessa toisiin kirjoituksiin ja dialogissa kohtaavat toisensa kirjailija, vastaanottaja ja eri aikojen historialliset kontekstit. Juuri näin tapahtuu omassa tutkimuksessani kuvien ja sanojen dialogissa. Väitöstutkimukseni alkuvaiheissa työstin visuaalisesti eri teossarjoja, jotka kaikki liittyvät tutkimusprosessiini.

1. Selkeässä dialogissa opetustyön, oppilaiden kuvallisten tulkintojen sekä koulumaailmaan ja vallankäyttöön sekä kuriin ja kontrolliin liittyvien pohdintojen aikana ovat syntyneet kuvalliset teokset: *Viittaustaidetta I* (2005) ja *Viittaustaidetta II* (2006); *Tiedon puutarha* (2005), *Laineet lyö* (2005), *Se opetti huutamista ja muita juttuja* (2005).

2. Näiden rinnalla täysin erilaisena sarjana syntyi *Neiti Toplinin tarina* (2005), johon kuuluu 9 kuvaa sekä sanallinen kertomus, jossa käsittelem marginaalissa elävän ihmisen elämää, kokemuksia köyhyydestä, yksinäisyydestä, vanhuudesta, kuoleman läheisyydestä sekä ihmisen kehollisuudesta ja sen yhteydestä jossakin piilevään sieluun.

3. Pieter Bruegelin teoksella *Aasi koulussa* (1556) on keskeinen rooli tutkimusprojektissani. Olen tehnyt vuosien 2005–2008 aikana lukuisia tulkintoja, joiden pohjana ovat olleet sekä Bruegelin alkuperäistekoksen reproduktiot että oppilaiden tekemät tulkinnat tästä teoksesta. Bruegelin *Aasi koulussa* on keskeinen lähde koulumaailmaa koskeville pohdinnoilleni, ja analysoin sen pohjalta oppilaiden kanssa dialogissa tekemiäni kuvia.

4. Vuoden 2007 aikana tarkastelin erityisesti opettajan roolia vaikuttajana lapsen ja nuoren koulukokemusten syntymisessä. Samanlaisesti mietin tekstin ja kuvan suhdetta tutkimuksessa silloin, kun tutkija on myös kuvataiteilija. Tein sarjan tekstiileille painettuja linokaiveruksia, joissa käytin teksteinä sitaattia englanninkielisestä Uudesta testamentista: *“Not many of you should presume to be teachers my brothers and sisters, because we who teach will be more strictly judged.”* (UT, Jaakobin kirje 3:1). Työstin myös *Opettajan huoneentaulun*, joka on eräänlainen palasista koottu suurehko seinävaate. Halusin tekstiilejä käyttämällä ottaa etäisyyttä minulle ominaisiin tapoihin tehdä taidetta. Toivoin näin pääseväni lähemmäs jotakin sellaista, jota halusin kutsua kuvalliseksi assosioinniksi.

5. Tekstiiliteosten jälkeen ja osittain niiden rinnalla palasin vanhojen

työtapojeni metalligrafiikan ja puupiirrosten pariin. Eettiset kysymykset ihmisten eriarvoisuudesta ja tavastamme kohdata niin sanottuja "toisia" antoivat jatkuvasti ajattelemisen aihetta. Tein erilaisia variaatioita tekstiin " *Suppose a brother or a sister is without clothes and daily food and one of you says to them, go in peace, keep warm and well fed, but does nothing to their physical needs, what good is it.*" (UT, Jaakobin kirje 2:15–16). Päädyin käyttämään englanninkielisiä lainauksia Uudesta testamentista, koska ne mielestäni tuovat yhteiskunnallisen sanoman esille selkeämmin kuin suomenkielinen käännös, jonka tunnistaa uskonnolliseksi tekstiksi. Halusin painottaa sanoman yhteiskunnallista puolta ja ottaa etäisyyttä tässä yhteydessä tekstin uskonnolliseen luonteeseen, vaikka koen hengellisen ja yhteiskunnallisen yhdeksi kokonaisuudeksi.

6. Palasin vielä Bruegelin teoksiin. *Elck* vuodelta 1558 oli ajankohtainen, kun käsittelin taidekasvatuksen suhdetta oman minuuden etsimiseen ja pohdin sitä, miten jokainen meistä voisi olla kuka tahansa. Vai voisiko ja jos voisi, mitä siitä seuraisi? Elckin, *Jokamiehen* pohjalta syntyi useita teoksia metalligrafiikan keinoin. Rinnakkain Jokamiespohdintojen kanssa luin Erwin Goffmanin kirjaa *Stigma* (1963), jossa minua puhutteli erityisesti pohdinta siitä, miten kaikki yhteiskunnan normien mukaan huono-osaiset eivät suinkaan pidä itseään huonompina kuin se joukko, joka määrittelee heidät syrjäytyneiksi. Tein sarjan muunnelmia aiheesta *Karusellista karanneet* (2008), joka on teossarja kaikille niille oman valintansa mukaan vallitsevien normien ulkopuolelle asettuneille, jotka eivät halua tulla "pelastetuiksi" hyvää tarkoittavien kasvattajien ja sosiaalityöntekijöiden toimesta.

Tutkimusprosessin aikana syntyneet teokset havainnollistavat sitä, miten kuvallinen tuottaminen on ollut oleellinen osa koko tutkimusprosessiani. Ajattelen tekemällä kuvaa ja ajatuksen sanalliseen muotoon saattaminen tapahtuu minun kohdallani usein vasta paljon myöhemmin kuvan valmistumisen jälkeen.

3.1. KUVIA TAKAPIHOILTA

Tässä luvussa kerron kuvien ja niiden sisältöä avaavien sanojen muodossa siitä prosessista, jonka avulla käsittelin niin sanotun erilaisen ja syrjäytyneen ihmisen osaa. Kuvat muodostavat Neiti Toplinin tarinan (kts. Liite 1). Toplinilla on esikuvansa todellisessa elämässä. Opiskelin Kuvataideakatemiassa Helsingissä 1980-luvulla ja silloinen grafiikan laitos sijaitsi Bulevardin varrella, aivan Aleksanterin teatterin, silloisen Kansallisoopperan takana. Kahden rakennuksen väliin jäi kapea takapihan kuja, jossa oli rivi roskalaatikoita. Noissa laatikoissa asui ihmisiä ja yksi heistä oli nainen, jonka nimesin Neiti Topliniksi. En tiedä todellisen roskalaatikossa asuneen naisen elämästä mitään, mutta olen ajatellut häntä paljon vuosien varrella ja rakentanut hänelle kuvittelemanani elämäntarinan.



Kuva 2. *Tämä kaupunki.*

Opiskeluaikojeni Neiti Toplin asui Helsingissä, mutta siirsin hänet nykyiseen kotikaupunkiini Kokkolaan ja pohdin kysymystä ihmiselle sopivan kokoisesta kaupungista. Mietin, miten monet lähtevät pois synnyinseuduiltaan, etsivät paikkaansa eri puolilta maailmaa ja saattavat päätyä jonkin kaupungin kaduilla asuviksi kodittomiksi. Kukaan ei suunnittele sellaista tulevaisuutta itselleen.

Sarjan ensimmäiseen kuvaan (*Tämä kaupunki*) piirsin muistinvaraisesti kotikaupunkini asemakaavaa keskustan alueelta. Halusin merkitä tiettyjä julkisia rakennuksia kuten kirkon ja koulun, joilla molemmilla instituutioina on mielestäni edelleen huomattava vaikutus yhteiskuntaan ja tapaan, jolla suhtaudumme kanssaihmeisiimme. Molemmilla instituutioilla on mahdollisuus sekä vahvistaa ennakkoluuloja että taistella niitä vastaan. Perspektiivin valintaan vaikutti jälkikäteen ajateltuna, että käsitelimme koulussa oppilaiden kanssa erilaisia perspektiivejä ja tilan kuvaamista. Kuvien tekohetkellä en ollut tietoinen siitä, miten opettamani kuvan rakentamisen taidot koulussa heijastuvat omaan työhöni iltaisin ja viikonloppuisin kotona ja työhuoneella. Kuvan alalaidasta ylös kulkee kaupungin läpi maateleuva kapea joki, Sunti, joka avautuu merenlahdelle. Neiti Toplinin tarinassa on keskeistä hänen halunsa päästä meren rantaan, tuntea merituuli kasvoillaan.

Pohdin erilaisia sanoja, joilla ihmiset kuvaavat itselleen vierasta elämäntapaa edustavia lajitovereitaan. Yksi tällainen sana on ”roskaväki”. Tietyt asuinalueet saatetaan leimata roskaväen alueiksi. Roskaväki asuu kuitenkin taloissa. Mietin sanomalehtien yleisönosastoissa aika ajoin esiintyvää kirjoittelua, jossa vastustetaan kodittomille tarkoitettujen asuntojen rakentamista niin sanottujen kunnan ihmisten läheisyyteen. Hämmästelen yhteiskunnallista ilmapiiriämme, joka ei pidä edes erityisen häpeällisenä tällaista leimaavaa ja ihmistä halveksivaa kirjoittelua.

Kuvassa *Asuuko roskalaatikoissa roskaväkeä?* yhdistyvät kotikaupunkini kaksi keskenään erilaista asuinaluetta. Etualalla on muutama puutalo, joka kuvaa keskustan vanhoja puutalokortteleita, Neristania ja taustalla on kerrostaloja, jotka liittyvät opetuskokeiluuni liittyvän



Kuva 3. *Asuuko roskalaatikoissa roskaväkeä?*

koululuokan ympäristöön. Neiti Toplin keikkuu roskalaatikon päällä, jonne voi nousta tikkaita pitkin puutaloalueen kadulta. Kerrostalot on asetettu roskalaatikon päälle jalustalle, koska oppilaiden mielestä heidän oma alueensa oli huomattavasti viihtyisämpi kuin keskustan puutaloalue. Kaupunki markkinoi puutaloaluetta turisteille nähtävyytenä, mutta oppilaat sanoivat alueella käydessään piirustusretkellä, että siellä on vanhaa, köyhää ja yksinäistä. Heidän omalla asuinalueellaan taas oli heidän kokemuksensa mukaan viihtyisää, kaunista ja ennen kaikkea paljon kavereita. Itse pohdin myös sitä, että puutaloalueella ei ole yhtään sellaista roskalaatikkoa, johon ihminen mahtuisi. Toplinin tarinassa sijoitin hänet kuitenkin puutaloalueelle ikään kuin



Kuva 4. *Jalkaa toisen eteen.*

vastalauseeksi ajatukselle, että meidän hyvinvoivalla alueellamme ei ole kodittomia.

Kodittoman ihmisen täytyy jaksaa kävellä paljon, olla jatkuvasti ikään kuin menossa jonnekin, vaikka määränpäättä ei olisikaan. Olen kiinnittänyt huomiota kulkijoihin liikkuessani eri puolilla maailmaa ja miettinyt, mitä me loppujen lopuksi tiedämme kadulla asuvien elämästä, menneisyydestä, taidoista ja tiedoista. Eräänä keväänä Pietarissa, Nevskin varrella olevassa alikulkutunnelissa kuului kahden vanhan, virttyneisiin takkeihin pukeutuneen naisen kaunistaa, puhdasäänistä kaksinlaulua. Eivät he olleet varmastikaan koko ikäänsä laulaneet kaduilla, mutta tuona keväänä he seisoivat almuja varten ripustettu muovitölkki kaulassaan ja lauloivat niin, että ihmiset seisoivat ympärillä hiljaisina ja miltei häpeissään.

Tein kuvan *Jalkaa toisen eteen* miettiessäni kodittomana kulkemista.

Kuvaan liittyvät myös omat äänihavaintoni joskus iltamyöhään, kun kaikkialla on hiljaista ja ulkoa kadulta kuuluu askelten kopinaa aivan kuin kengät kulkisivat itsekseen. Halusin kuvata kulkijan kokemusta mittasuhteiden vaihtumisesta: joskus matka tuntuu pitemmältä kuin toiste, joskus muistoissa oleva rakennus onkin kutistunut tai kasvanut. Koulussa olimme paitsi käsitelleet arvoperspektiiviä myös puhuneet siitä, miten kuvassa kaikki on mahdollista, mittasuhteilla voi leikkiä mielin määrin, eikä kuvan maailmassa ole mahdottomuuden käsitettä.



Kuva 5. *Kamarimusiikkia.*

Kuvittelin Neiti Toplinin olleen joskus ammattimusiikko, joka on vain päätynyt elämään roskalaatikossa. Pohdin, miten usein tulee ajatelleeksi, että huono-osainen ihminen on aina ollut huono-osainen, eikä ole mistään muusta uneksintukaan. Taidenautinnot, erityisesti klassinen musiikki on helppo yhdistää ihmisiin, joilla asiat ovat kunnossa, joilla ainakin on koti ja ruokaa. Todellisuus ei aina ole tuon kaltainen.



Kuva 6. *Sisällä vai ulkona?*

Kuvassa *Kamarimusiikkia* olen käyttänyt lähtökohtana musisointia kahden ystäväni kanssa. Soitimme Toplin-sarjan teko aikaan paljon yhdessä ja meillä oli myös tarkoitus tehdä yhteinen animaatioelokuva Neiti Toplinista. Harjoittelimme belgialaisen, myöhemmin Ranskassa pitkään asuneen säveltäjän Jean-Baptiste Loilletin (1688–1720) triosonaatteja. Vaikka hän ei ollutkaan aivan Pieter Bruegelin aikalainen, koin hänen musiikissaan samaa positiivista mielipuoisuutta kuin monissa Bruegelin teoksissa. Ajattelin, että vertauskuvallisesti Loilletin sonaatit roskalaatikossa ovat kuin siellä asuvat ihmiset: yllättäviä aarteita paikassa, josta kukaan ei osaa niitä etsiä.

Mietin ilmaisuja, "olla sisällä" ja "ulkona". Kun käytämme arkieleessä ilmaisuja "mennä ulos syömään", tarkoitamme syömistä ravintolassa, siis sisätilassa. Sanomme myös, että joku "on ihan ulkona", kun tarkoitamme, että kyseinen henkilö ei ymmärrä yhtään mitään. Koditon on aina ulkona; tai aina sisällä, jos ajatellaan, että kotona ol-



Kuva 7. *Rannalla.*

laan sisällä ja kun katu on koti, ollaan ulkona aina sisällä.

Piirsin kuparilaatalle naapurin portin ja siitä lähti liikkeelle kuva *Sisällä ja ulkona*. Työskentelen usein kotona, olohuoneessa tai keittiössä, vaikka minulla on hyvä työhuone piharakennuksessa. Kuvassa on nojatuoli, tohvelit, kakluuni, lukulamppu, kaikki minulle lämmintä koti-iltaa symboloivat elementit. Neiti Toplin vain katsoo noita esineitä ulkona, kadulla. Hän on mittasuhteiltaan aivan liian pieni noihin kodin lämpöä symboloiviin esineisiin suhteutettuna.

Tarinassani Neiti Toplinin pää putoaa mereen. Hänen tyhjä vatsansa on täyttänyt pään niin painavilla ajatuksilla, ettei pää enää kestä. Uskon, että monelle käy todellisessa elämässä juuri näin. Tyhjä tila, olkoon vatsa, ihmissuhteet, työ, asunto tai terveys, voi käydä niin täydeksi, että se räjäyttää ihmisen mielen. En usko kärsimyksen yleisesti vahvistavan ihmistä, se tekee vain olon raskaaksi. Neiti Toplinin pään menetys johdatteli minut pohtimaan kysymystä kehon ja mielen yh-

teydestä. Missä on ihmisen ydin? Voiko sielun erottaa kehosta? Miten kohdata ihminen, joka on sairauden vuoksi joutunut luopumaan aikaisemmasta fyysisestä tavastaan olla maailmassa? Ervin Goffman (1963) kirjoittaa äkillisen vammautumisen tai vaiheittain etenevän sairauden aiheuttamasta stigmasta. Miten ihminen voi tottua uuteen minäänsä, joka ei tunnu enää samalta kuin ennen. Ihminen on tullut itselleen oudoksi ja jotta elämä voisi jatkua, tuon uuden olennon kanssa pitäisi tulla toimeen, ensin edes tutuksi.



Kuva 8. *Yöuinti.*

Sarjan viimeisessä kuvassa Toplinin pää ui öisellä merellä ja keho istuu veneessä sellon kanssa. Tutkimusprosessini aikana pohdin soittamisen kautta kehoon varastoitunutta muistia, aivojen ja käsien yhteistyötä, jota ainakin minun on mahdoton täysin käsittää pelkän teoreettisen tiedon varassa. Tiedän aivojen antavan käskyjä, jotka välittyvät hermoja ja ties mitä säikeitä pitkin sormiini, jotka puolestaan hyppivät soittimellani ja korva rekisteröi epäpuhtaat äänet ja katseet toisten soittajien kanssa saavat meidät lopettamaan kesken tahdin. Pohdin,

miten paljon ihmisen kehollisesta kapasiteetista voidaan ottaa pois, että ihminen vielä tuntee itsensä.

Kuvassa sello matkaa veneessä päättömän kehon kanssa ja pää ui omia aikojaan veden varassa. Ajattelin, miten usein taiteilijan pää voi pettää ja silloin ei työstä tule enää mitään. Vai onko sittenkin niin päin, että keho ei enää suostu, eikä päällä yksinään ole mitään mahdollisuuksia? Keho ja instrumentti istuvat samassa veneessä. Halusin sanoa, että pelkät ajatukset eivät tee teoksia, tarvitaan konkreettinen teko niiden maailmaan saattamiseksi.

Marcel Proust (2007, 7) kirjoittaa siitä, miten ruumiimme jäseniläkin on oma tahaton muistinsa. Proust kertoo, miten hänen jalkansa ja käsivartensa ovat täynnä puutuneita muistoja menneestä rakkaudesta. Proust kertoo lääkäri Cottardin suulla (mt.28–29) potilaasta, jonka ohimoita hipaisemalla hänet saadaan heräämään toiseen elämään, elämään jonka aikana mies unohtaa edellisen niin täysin, että tämä aikaisemmin kunnollinen ihminen joutuu jälkimmäisessä elämässään monta kertaa pidätetyksi. Syy muutokseen löytyy miehen kokemasta tulipalosta, jossa hän on ollut vähällä menettää henkensä. Ruumiin muisti, kosketus herättää trauman ja muuttaa miehen, siirtää hänet toiseen maailmaan.

Proust pohtii kaiken kaikkiaan aistikokemusten merkitystä muistoillemme ja noiden kokemusten antamalle mahdollisuudelle siirtyä eri aikojen välillä, elää samanaikaisesti menneessä ja nykyisyydessä. Hän sanoo menneisyyden tunkeutuneen nykyisyyteen, eikä enää tieninyt, kummassa oikein oli. Kokemuksen siirtymisestä ajan ulkopuolelle saattaa laukaista lusikan kilahdus lautaseen, leivoksen maku, kokemus kävelystä epätasaisella kiveyksellä (2007, 218–219). Proust kysyy, miten ajan ulkopuolella elävä ihminen voisi pelätä tulevaisuutta (mt. 220). Ei mitenkään, minä vastaisin.

3.2. VIITTAUSTAISETTA

Pitkin tutkimusprosessiani olen pohtinut viittaamisen taidetta niin kuvallisessa kuin sanallisessakin merkityksessä. Kirjallisten lähdeviit-

teiden merkitseminen on oma asiansa, mutta miten viitata kuviin keskellä tekstiä tai kuvan sisällä?

Taiteen viittausten ja tieteen perinteisten viittauskäytäntöjen välillä vallitsee selkeitä eroja, mutta yhtäläisyyksiäkin löytyy. Tieteellisessä tekstissä lähdeviitteiden merkitseminen antaa lukijalle mahdollisuuden löytää ja tunnistaa julkaisu, johon kirjoituksessa viitataan. Eettisesti on tärkeää kertoa jonkin ajatuksen alkuperä ja antaa lukijalle mahdollisuus tarkistaa, onko kirjoittaja tulkinnut lähdeään perustellulla tavalla.

Taiteessa viittauksia käytetään usein eri tarkoitukseen kuin tieteessä. Taiteessa toisen teoksen viittamiseen liittyy usein tulkintaa, uuden muunnelman tekeminen tai teoksen parodiointi. Tavallista on myös erilaisten ainesten sekoittaminen joksikin uudeksi ja täysin itsenäiseksi teokseksi, mikä on tietysti myös tieteellisen tekstin tarkoitus. Tunnettuja esimerkkejä kuvataiteessa ovat lukuisat erilaiset muunnelmat Mona Lisasta tai Viimeisestä ehtoollisesta. Michael Gerber on kirjoittanut parodian *Barry Trotter and the Unnecessary Sequel* Harry Potter -kirjoista. Suomalaisista nykysäveltäjistä esimerkiksi Per-Henrik Nordgren (1944–2008) on käyttänyt usein viittauksia kansanmusiikkiin omista sävellyksissään, esimerkiksi *Pelimannimuotokuvissaan*. Kuvataiteilijoista Jarmo Mäkilä on ehkä tunnetuin postmodernin viittaustaiteen edustaja, joka on sekoittanut populaarikuvastoa taidehistorian klassikoihin ja luonut omia uusia kertomuksiaan.

Marcus Banks (2008) pohtii kuvallisten viittausten vähäisyyttä tutkimusraporteissa. Hänen mukaansa kuvien siteeraaminen tai niihin viittaaminen visuaalisesti on hyvin harvinaista, toisin kuin kuvista kertoviin sanallisiin teksteihin viittaaminen (mt. 7). Kuvalliset viittaukset ovat kuitenkin tavallisia postmodernissa kuvien kierrätyksessä. Postmodernin tunnusmerkkejä ovat korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin rajojen hämärtyminen; ironia, monimerkityksellisyys, viittaukset sekä kuviin että teksteihin – tekstienvälisyys ja kuvienvälisyys. Postmoderni merkitsi rajojen kaatumista. Se oli puhtaan taiteen ja puhtaan teorian kumoutumisen aikaa (Sarje, 1989).

Paatelainen-Niemisen (1996, 27) mukaan postmodernissa taiteessa teokset olivat usein erilaisia pastisseja, joissa viitataan historiaan ja esitetään tunnettu idea tai teos jollakin tapaa muutettuna. Hän korostaa, ettei intertekstuaalisuudessa olekaan olennaista tutkia, keneltä ideat on alun perin lainattu, vaan mielenkiinto kohdistuu erilaisuuden ja uuden löytämiseen teoksista. Tässä mielessä oma asenteeni tekijyyteen tässä tutkimuksessa noudattelee Paatelainen-Niemisen käsitystä tekstienvälisyydestä. Hänen mukaansa tekstienvälisyydessä korostetaan myös tiedostamattoman merkitystä tulkinnassa sekä kollektiivista tiedostamatonta. Omassa tutkimuksessani teksteillä on subjektin asema ja mielenkiintoista on niiden keskustelu ja sen tuottamat uudet tekstit; kenen teksteistä on loppujen lopuksi kyse, ei ole keskeinen kysymys minulle.

Yksi esimerkki suomalaisen taiteentutkimuksen kentälle sijoittuvasta väitöstutkimuksesta, joka käyttää kuvallista viittausta on Maarit Mäkelän (2003) tutkimus *Saveen piirtyviä muistoja*. Mäkelä on tutkinut naiseuden kuvaa antamalla valokuvata itseään Marilyn Monroesta otettujen kuvien toisintoina. Hän on edelleen työstänyt valokuvia savilaatoille, jolloin saveen piirretyt kuvat viittaavat kuviin/kuvaustilanteisiin, jotka viittaavat alun perin Monroesta otettuihin kuviin, jotka taas viittaavat naiseuden representaatioon. Vaikka Mäkelän tutkimukseen sisältyy aimo annos henkilökohtaista naiseuden pohdintaa, hän tutkii naiseuden esittämistapoja yleisellä tasolla käyttäen tiettyä kuvamateriaalia lähtökohtanaan.

Rinnakkain Neiti Toplinin elämää yhteiskunnan laitamilla käsittelevien kuvien ja tarinan kanssa työstin neljän kuvan sarjan, jota tehdessäni kysymys viittauksista oli erityisen ajankohtainen. Kolme kuvista, *Tiedon puutarha* (2005), *Laineet lyö* (2005) ja *Se opetti huutamista ja muita juttuja* (2005) ovat viittauksia Opettaja-lehdessä (4/ 2005) olleeseen pääkirjoitukseen, jossa puhuttiin *purevasta ongelmasta*, opettajia purevista oppilaista. Neljäs kuva *Viittaustaidetta* pohtii kuvien sisällä tapahtuvaa viittaamista, mikä on varsin yleistä ja millä on suuri osuus tässäkin tutkimuksessa.



Kuva 9. Tiedon puutarha.

On ollut sattumaa, että oikeastaan koko tutkimusprosessini ajan olen lukenut Harry Potterin (J.K.Rowling 1998, 1999, 2000, 2001, 2004, 2006, 2008) vaiheista Tylypahkan noitien ja velhojen koulussa. Kirjasarja on erinomainen analyysi niin oppilaiden kuin opettajienkin luonteenpiirteistä ja erilaisista ihmistyypeistä.

Tylypahkan edesmennyt rehtori Phineas Nigellus (Rowling 2004, 599) vuodattaa tuntemuksiaan opettajuudesta: " ...juuri tästä syystä minä inhosin olla opettaja! Nuoret ovat niin hiivatin varmoja että ovat oikeassa aina ja kaikessa..". Tylypahkan opettajakaartiin mahtuvat kaikki opettajien stereotyypit. On asiantuntevia, ankaria, oikeudenmu-

kaisia, julmia, heikkoja, hölmöjä. Pahin on professori Pimento, joka käyttää jälki-istunnossa taikakynää, joka kaivertaa tekstiä oppilaan ihoon samaan aikaan kuin oppilas kirjoittaa paperille. Harry Potterin kämmenselkään kaivertuu verta vuotava kirjoitus: *”En saa valehdella”* (2004, 325–327). Sanomattakin on selvää, että valehtelija ei ole Potter, vaan Pimento.



Kuva 10. *Laineet lyö*.

Omassa teoksessani laineet lyövät kovasti silmiä ja korvia vailla olevien opettajien kintuille. Nuoret oleilevat pienellä koulusaarekkeella, josta joku lähtee kiipeämään ylöspäin kohti liukumäen huippua. Yksi laskee liukumäestä ja huomaa kauhukseen laskevansa suoraan suut ammoltaan huutavien opettajien joukkoon.

Kuunteleminen ja katseleminen, näkemisestä puhumattakaan, on vaikeaa. Myös Proust (2007, 30) pohtii tätä ongelmaa: *”En tietenkään ollut koskaan salannut itseltäni sitä tosiseikkaa, että minulla ei ollut taitoa kuunnella eikä seurassa myöskään taitoa katsella.”* Hän jatkaa edelleen kertoen, miten kuunteleva ja näkevä henkilö hänessä on hereillä vain

ajoittain ja valikoiden, keskittyen vain siihen, mikä häntä kiinnostaa. Hän vertaa huomioitaan röntgenkuviin: luullessaan katselevansa vieraita illalliskutsuilla, hän tuleeikin ottaneeksi heistä röntgenkuvia. (Mt. 30–31)

Proust tekee tärkeän huomion, joka koskee sekä taidetta että tiedettä, vaikkei hän tieteestä mitään mainitsekaan. *”Jos joku taidemaalari korostaa tiettyä tilaan, valoon tai liikkeeseen liittyviä tosiasioita, tarkoittaako se, että hänen teoksensa on sitten väistämättä huonompi kuin samaa henkilöä esittävä erilainen muotokuva, jossa edellisestä poisjätetyt tuhannet yksityiskohdat on pikkutarkasti esitetty – toisesta muotokuvasta voi päätellä mallin olleen ihastuttava, kun häntä ensimmäisen perusteella olisi luullut rumaksi, millä voi olla dokumentaarista tai jopa historiallista arvoa, mutta taiteen totuuden kanssa sillä ei ole välttämättä mitään tekemistä.”* (mt, 32). Maailmaa voi kuvata monin tavoin. Sen äänistä voi valita kuunneltaviksi ne, jotka itseä sattuvat kiinnostamaan, niin hyvässä kuin pahassa. Jokaisella yksittäisellä kuvauksella on tiettyä yleistä merkitystä, mutta mikään kuva ei kata kaikkia totuuksia.

Jatkoin pohdintojani *”purevasta ongelmasta”* miettien opettajan osuutta luokan ilmapiiriin ja kysellen mielessäni, ovatko oppilaat todella muuttuneet vuosikymmenten saatossa niin paljon kuin yleisessä keskustelussa ja esimerkiksi Opettaja-lehdessä on annettu ymmärtää. Isoäitini oli kansakoulunopettaja. Minulla on hänestä valokuva, jossa hän seisoo nuorena seminaarilaisena liitutaulun edessä ja nojaa valtavän näköiseen karttakeppiin. Taululta on luettavissa nuottirivien välissä *Laps’ Suomen*.

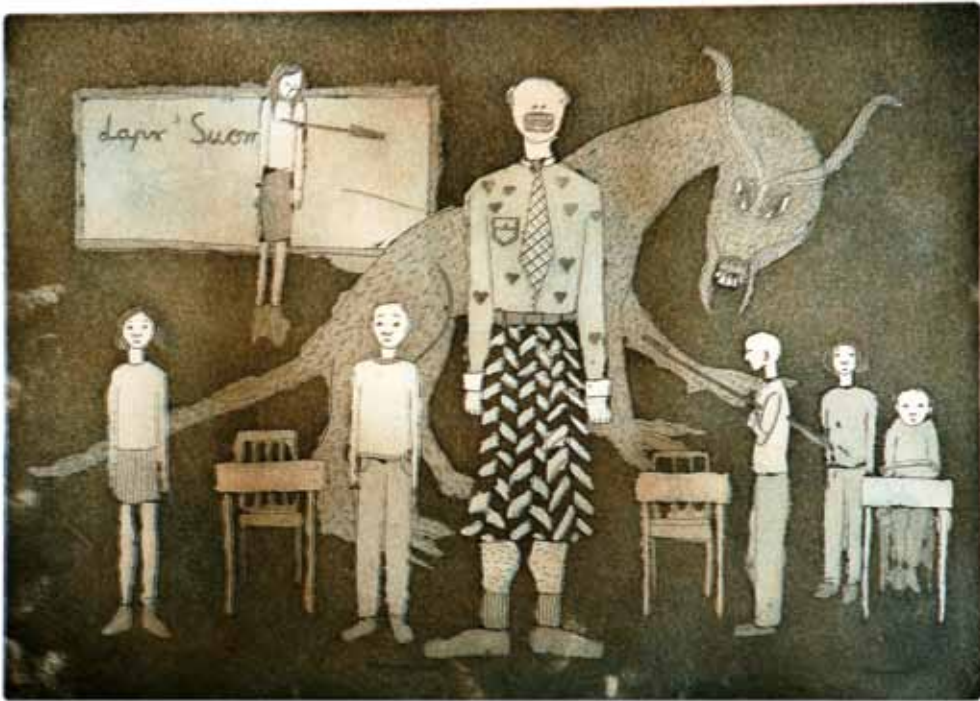
Mietin Suomen lapsia, ja opettajia, joiden tulisi toimia lapsille hyvän ihmisen mallina. Opettajakunta vastustaa varsin voimakkaasti kansankynttilänä olemista. He haluavat korostaa nimenomaan ammatillista rooliaan opettajana, ei niinkään kasvattajina. Isoäitini opettajanura alkoi 1920-luvulla ja kesti 1950-luvulle. Siihen aikaan opettaja oli ihmisen malli. Isoäitikin järjesti koululla äitienpäiväjuhlia, piti ompelukerhoa, oli erilaisissa lautakunnissa ja komiteoissa. Hän kasvatti viisi lasta ja eli omana aikanaan varsin erikoisessa avioliitossa: puoliso oli maanviljelijä, joka asui tilaa ja isoäiti opettaja, joka asui koululla



Kuva 11. Komponentti kehittämissä.

lasten ja palvelijan kanssa ja hoiti oman työnsä. Yhteistä aikaa perheellä olivat viikonloput, jolloin isä tuli perheensä luo ja loma-ajat, jolloin lapset viettivät aikaa maatilalla. Isoäiti oli näin jälkikäteen ajatellen malli itsenäiselle naiselle, joka yhdistää perhe-elämän ja ammatin, toimii aktiivisesti yhteisön hyväksi ja elää kuten parhaaksi näkee ympäristön mietteistä piittaamatta.

Ihmisen ja opettajan malleja voi olla monenlaisia. Nuorin poikani tuli eräänä päivänä koulusta ja kun kyselin kuulumisia, hän kertoi, että heillä oli ollut sijainen. No, mitä se opetti, minä kysyin. "Se opetti huutamista ja muita juttuja..", oli vastaus. Hieman perusteellisemmän



Kuva 12. *Se opetti huutamista ja muita juttuja.*

keskustelun jälkeen ilmeni, että sijaisella oli ollut kurinpitovaikeuksia ja hän oli huutanut vihaisena luokassa.

Tein kuvan, jossa luokassa hiiviskelee hirviö, yksi oppilas on keihästetty liitutaululle, jossa lukee *Laps' Suomen*. Muut oppilaat seisovat hiljaa jäähmettyneinä ja opettaja huutaa suu ammoltaan. Kuvan opettajalla on suuri suu ja sieraimet, mutta ei edelleenkään korvia, joilla kuulla eikä silmiä, joilla nähdä. Hän voi opettaa vain huutamista ja muita juttuja. Hän ei näe edes luokassa hiiviskelevää lohikäärmettä. Olen yhdistänyt kuvaan mietteeni isoäidistä, poikani kokemukset koulusta, Marcel Proustin pohdinnat näkemisen ja kuulemisen vaikeudesta. Kuva viittaa lukuisiin eri tarinoihin.

Kuvallisen työskentelyn seuraavassa vaiheessa sain ajatuksen tehdä kuvan viittaamisesta ja yrittää nähdä, mitä intertekstuaalisuus oikein on visuaalisesti ja mitä tapahtuu, kun työstän kuvaa tekstinä, joka viittaa sekä taidehistoriallisiin kuviin, oppilaiden teoksiin että omiin teoksiini.



Kuva 13. *Viittaustaidetta I*.

Ajatteluprosessini tapahtuvat suurelta osin kuvien kautta ja kuvia tekemällä. Sanallisen tutkimustekstin kirjoittaminen on vaatinut opettelua ja varsinkin alkuvaiheessa olin varsin turhautunut viittauskäytäntöjen opetteluun. Kuvataiteilijana olin tottunut postmoderniin kuvien kierrättämiseen ja nyt tutkimustekstin yhteydessä aloin pohtia, miksi kuvia voi lainata ja kierrättää ilman tarkkoja ohjeita lähdeviitteistä? Miksi samanlainen viittaaminen sanoihin tutkimusyhteydessä on niin tarkoin säädeltyä? Milloin kyse on postmodernista lainasta, milloin toisen teoksen luvattomasta haltuunotosta? Miksi kuvat tarvitsevat rinnalleen sanallisen selityksen, kun sanoja voidaan käyttää ilman kuvaa, josta sanoilla kerrotaan? Miksi värillisiä kuvia voidaan julkaista tutkimuksen yhteydessä mustavalkoisina kustannussyistä, kun kirjoitetun tekstin kohdalla jopa välilyönnit sulkumerkkeihin laitettujen viittausten kohdalla ovat tarkoin määriteltyjä? Tunsin kysymysten synnyttävän uusia kysymyksiä ja yritin vastata kuvallisen viittaamisen ongelmaan teoksella *Viittaustaidetta I*.

Viittaustaidetta I teoksessa on yhdistetty useita laattoja eri teoksista. Mukana on Neiti Toplinin kaupunki roskalaatikkoineen ja kerrostaloineen. Yhtenä kerroksena kuvassa on laatta teokseen *Se opetti huutamista ja muita juttuja*. Erilliselle laatalle olen piirtänyt ja syövyttänyt Simbergin Haavoittuneen enkelin (1903), jonka olen ottanut mukaan yläkoulun oppilaan, Christo Källströmin tekemän parafraasin vuoksi. Olen käyttänyt Simbergin haavoittunutta enkeliä lukuisia kertoja kuvatulkin lähtökohtana eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Mukana kuvassa on myös saman oppilaan tekemä tulkinta Teemu Saukkosen maalauksesta *Anno Domini*. Etualalla on koulumestari Pieter Bruegelin teoksesta *Aasi koulussa 1556*.

Aloittaessani kuvan rakentamista mielessäni oli nimenomaan kuvallisen viittaamisen vaikeus. Työn edistyessä aloin pohtia kysymystä tekijyydestä. Kuka on tämän teoksen tekijä, kun sen keskeiset kuvalliset elementit ovat sitaatteja ja viittauksia toisista ja toisten tekijöiden teoksista? Oppilastöiden käyttäminen osana omia teoksia tuntui eettisesti ongelmalliselta. Viitattaessa taiteen kontekstissa tunnettuihin teoksiin tunsin olevani turvallisella alueella. Jokainen taidehistoriaa tai oman aikamme taidetta tunteva katsoja tunnistaa kuvallisen viittauksen välittömästi sellaisen nähdessään, vaikka kyseisen taiteilijan nimeä ei teoksen yhteydessä mainittaisikaan. Oppilastöiden kohdalla tilanne on toinen. Miten viitata eettisesti kestäväällä tavalla esimerkiksi nimettömän oppilaan yleisölle tuntemattomaan työhön, joka saattaa olla avainasemassa uuden kuvallisen kuvatulkin synnyttämässä teoksessa?

Taiteilija-opettajana minulla saattaa olla muistiin varastoituneena useita oppilaiden teosten yksityiskohtia, aivan kuten näyttelyissä tai julkaisuissa näkemieni ammattitaiteilijoiden teoksia. Viittaus voi olla epätarkka, mutta joka tapauksessa se on viittaus, kuva jonka alkuperä on jossakin minun ulkopuolellani, enkä mahdollisesti edes muista tekijän nimeä. On tavallista, että otamme vaikutteita tiedostamattamme lähteitä, mutta tunnetun lähteen tunnistaa aina joku; tuntemattomia ei aina edes lainaaja itse.

3.3. PIETER BRUEGEL JA AASIT KOULUSSA



Kuva 14. *Viittaustaidetta II.*

Teoksessa *Viittaustaidetta II* olen yhdistänyt laatan *Tiedon puutarha* ja uuden tätä työtä varten valmistamani laatan, jossa viitataan jälleen oppilaiden kuvatulkiintoihin Pieter Bruegelin teoksesta *Aasi koulussa*.

Voiko tulkinta olla teos? Onko viittaustaide taidetta? Heidegger pohtii teoksen ja totuuden, totuuden ja taiteen suhdetta (Heidegger, 1935/1998). Hän kysyy, pysyykö teos silti teoksena, vaikka se ei viittaa mihinkään (mt, 40). Entäpä jos teos on alusta loppuun pelkkää viittausta, tulkintaa? Heideggerin (1935/1998, 38) mukaan taide on totuuden asettumista teokseen tekeille. Jos viittaustaide on taidetta, silloin teoksessa on tekeillä totuuden tapahtuma. Voidaanko silloin sanoa, että tulkinta on totta? Ricoeur (2005, 173–174) kutsuu teokseksi tekijän ja lukijan yhteistä tuotosta. Tätä vasten katsottuna oppilaiden tuotokset ovat teoksia ja minun tuotokseni oppilaiden tuotoksista ovat teoksia. Ensimmäisessä vaiheessa oppilas on ollut lukija ja Bruegel tekijä, toisessa vaiheessa oppilas on ollut tekijä Bruegelin

rinnalla ja minä olen ollut lukija. Mutta siinä vaiheessa, kun kuvani on valmis, on minustakin tullut teoksen tekijä.

Heideggerin (1998, 78) mukaan totuuden teokseen asettuminen sysää ei-tutun auki ja kääntää samanaikaisesti nurin tutun tai sellaisena pidetyn. Teoksessa avautuvaa totuutta ei voi milloinkaan vahvistaa tai johtaa mistään aiemmasta. Sanoisin, että koulupoikien teoksissa, jotka syntyivät tekijän (Bruegel) ja lukijan (oppilas) yhteisenä teoksena, irrallaan taidehistorioitsijoiden tulkinnoista, irrallaan opettajan vaikutuksesta tapahtui totuuden teokseen asettuminen. Poikien työt ovat siis taidetta. Minä opettaja, tutkija, taiteilija, viitataan johonkin, jonka toinen (oppilas) on siis jo löytänyt ja teen sen pohjalta oman teokseni, joka keskustelee oppilaan/oppilaiden löydösten kanssa, mutta joka asettaa palaset uuteen järjestykseen ja luo siten myös uuden teoksen.

Minulta vei pitkän aikaa ennen kuin hyväksyin oman teokseni "teokseksi". Halusin kutsua sitä tutkimustulokseksi tai kuvalliseksi ajatukseksi. Mietin, miksi ajatus taideteoksesta tässä yhteydessä tuntui vaikealta ja loppujen lopuksi löysin yksinkertaisen vastauksen. Taiteilija näkee usein opetuksen peruskoulussa kielteisenä ajanhukkana taiteen kannalta. Taiteilija ei odota peruskoulun ylisuurissa kuvataiteen ryhmissä saavansa sen kaltaisia taiteellisia vaikutteita, että oma työskentely saisi uusia ulottuvuuksia. Ehkä kyse on myös erilaisten roolien yhdistymisestä. Opettaja-tutkijana päädyin tuottamaan puolivahingossa taideteoksen, kun tarkoitus oli tutkia oppilaiden ajattelua. Kysymys on myös tasavertaisuudesta: olla samalla viivalla oppilaiden kanssa teoksen tekijyyttä pohdittaessa. Ottaa oppilas "sinäksi", luopua ajattelemasta oppilasta materiaalina, aineena, jonakin jota voi kutsua määreellä "se" (Buber, 1999). Tunnustaa, että tätä teosta ei olisi olemassa ilman oppilaiden teoksia.

Tekijyyden ongelma häviää, kun työn kehkeytymistä ajattelee Bahtinin (1991) dialogisen ajattelun mukaan. Hänen mukaansa jokainen teksti rakentuu sitaattien mosaiikkina, jokainen teksti on imenyt itseensä toisia tekstejä ja jokainen teksti on muunnos toisista teksteistä (Kristevan 1993, 23). Kristevan mukaan Bahtinille dialogi ei ollut

ainoastaan subjektin käyttämää kieltä vaan se oli kirjoitusta, jossa toinen on luettavissa. Kun tarkastelen tutkimusprosessini aikana syntyneitä kuvia, niissä on luettavissa kaikki keskusteluun osallistuneet kuvat. Kun ajattelen kuvia subjekteina, tekijöinä, ei minun tarvitse olla huolissani tekijän henkilöydestä. Kristeva jakaa dialogisen diskurssin kolmeen eri kategoriaan, karnevalistiseen, menippolaiseen tai polyfonisen romaanin diskurssiin (mt. 35). Menippolainen tarkoittaa samalla kertaa koomista ja traagista.

Kun tarkastelen *Viittaustaidetta II* menippolaisen satiirin valossa, asettuu kuva karnevalistisen perinteen kenttään. Kuva on vakava samassa mielessä kuin karnevaali on vakava, koska siinä käytettyjen sanojen *status* on poliittisesti ja sosiaalisesti häiritsevää (Kristeva 1993, 40). Kuvan luokkahuoneessa sisälle kurkistelee Bruegelin aasi ja lattialla istuskelee muutama poika kirjat käsissään; kirjan läsnäolo kuvassa viittaa viisauteen ja oppineisuuteen (Paatela-Nieminen 1996, 93–101). Kuvan etualalla olevan henkilön peräaukkoon työntyy paksu keppi. Meno on muutenkin outoa. Kristeva viittaa Bahtiniin, joka korostaa, että ”yhteensopimattomat” tilanteet kasvattavat menippolaisessa satiirissa kielen vapautta. Sana ei pelkää itsensä häpäisemistä ja se vapautuu etukäteen annetuista arvoista. Siinä ei eroteta pahetta ja hyvettä toisistaan tai itseään niistä, se pitää molempia omana valtakuntanaan (Kristeva 1993, 40–41). Koululuokka opiskelevine poikineen ja seksuaalisuuteen viittaava kuvasto eivät asetu samaan yhteyteen ilman karnevalismin antamaa oikeutusta.

Menippeian monityylisyys ja moniäänisyys sekä menippolaisen sanan dialoginen status ovat saaneet kaikki autoritääriset yhteiskunnat karttamaan menippeista periytyvää ilmaisua. Ruumiin, unen ja kielen tutkimisesta rakentuvana se tarttuu ajankohtaisiin asioihin. Se on kuin poliittista journalismia, joka tuo esiin päiväkohtaiset poliittiset ja ideologiset ristiriidat. Keskustelu koulusta ja kasvatuksesta on osa oman aikamme poliittista ja ideologista diskurssia. Kristevan mukaan menippolainen satiiri rakentuu kuin sitaattien katukiveys. Se käsittää kaikki genret: uutiset, kirjeet, keskustelut, proosan ja runomitan sekoitukset. Kuvassa *Viittaustaidetta II* on sitaatteja oppilailta,

Opettaja-lehdestä, Bruegeliltä, ja myös omista varhaisemmista töistäni. Kristeva sanoo, että menippolaisessa tekstissä sitaattien rakenteellinen merkitys ilmaisee tekijän etäisyyttä omaan tekstiinsä ja muiden teksteihin (mt. 41). *Viittaustaidetta II* onkin etäännytynyt varsin kauas siitä, mitä ennen tutkimusprosessiani olen pitänyt ”omana taiteenani”. Kuvan moniäänisyys yllätti minut sekä muodollaan että sisällöllään. Sen sitaattien dialogista syntyi filosofinen keskustelu, joka suuntautui kysymyksiin vallasta ja kontrollista koulumaailmassa.

3.4. OPETTAJAN TAULUJA



Kuva 15. *Herran pelko.*

Kuvataideakatemiaan piirustussalissa Yrjönkadulla oli 1980-luvulla kateederin yläpuolella vanha sananlasku ”*Herran pelko on viisauden alku*”. Sitä tuli tavattua useammin kuin kerran elävää mallia piirretäessä. Bruegel on käyttänyt useissa töissään sananlaskuja ja tehnyt myös suuren moniosaisen maalaussarjan hollantilaisiin sananlaskuihin. Vuoden 2007 alussa olin tutkimusprosessissani sellaisessa vaiheessa, että kaikki kuvat olivat kadonneet päästäni. Mieleissäni oli vain sanoja. Olin kuitenkin tottunut siihen, että aina on jotakin kuvallista meneillään ja kuvaton kausi tuntui ahdistavalta. Aloin siis kaivertaa sanoja sekä vanerilevyille että korkkilinoleumille.

Herran pelko on viisauden alku löytyy raamatun sananlaskuista. Se liittyy myös perinteiseen auktoriteetiuskoon ja aloinkin pohtia sananlaskun suhdetta kriittiseen pedagogiikkaan. Koko radikaali kasvatus, sorrettujen pedagogiikka, millä nimellä tätä kasvatusideologiaa halutaankin kutsua, suuntautuu pois minkä tahansa herran pelosta. Kaiversin teokseeni myös lauseet *Ei oppi ojaan kaada* sekä *Joka kuritta kasvaa, se kunniatta kuolee*. Näiden kahden viimeksi mainitun sananlaskun kohdalla en voi olla samalla tavalla kriittinen kuin herran pelon suhteen. Taiteilijana itsekuri on minulle äärimmäisen tärkeä ominaisuus. Opettajana tiedän kokemuksen kautta, että myönteinen itseohjautuvuuden periaate toteutuu varsin huonosti useimpien lasten ja nuorten kohdalla ja jopa taiteen ammatillisia opintoja suoritavien keskuudessa. Jostakin syystä opiskelijat sekä kammoavat että kaipaavat kuria.

Kurin käsite ei ole ollenkaan niin yksiselitteinen kuin mielelläni ajattelisin. Jos lausetta *Ei oppi ojaan kaada* pohtii kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, on opin sisällöllä ja luonteella suuri merkitys siinä, johtaako oppi ojaan allikkoon vai jollekin tielle. Tutkin kohopainotöideni kautta ”oppisisältöä” sekä taiteen peruskäsitteiden kuten värin ja muodon kautta, mutta myös sananlaskujen tuoman käsitteellisen sisällön kautta.

Ryhdyin etsimään lisää raamatuntekstejä, joiden ajattelin sopivan tutkimukseni teemaan ja ennen kaikkea radikaalin pedagogiikan raameihin. Latinalaisessa Amerikassa, sorrettujen pedagogiikan syntysijoilla vapautuksen teologialla on yhtymäkohtia radikaaliin kasvatusideologiaan. Myös amerikkalainen Peter McLaren, joka on yhdessä Henry Girouxin kanssa tunnetuimpia kriittisen pedagogiikan teoriannuodostajia Pohjois-Amerikassa (Giroux & McLaren 2001), halusi opiskella aikanaan teologiaa, mutta päätyi koulutielle. Tutkimukseni alkuvaiheessa toteutettu opetuskokeilu johdatteli lukuisiin keskusteluihin hengellisen ihmiskäsityksen merkityksestä opettajantyössä, koska opettajakollegani toteutti kristillisen vakaumuksensa viitoittamaa opettajuutta. Hänen lähestymistapaansa voisi hyvin kuvailla vapautuksen teologian hengenheimolaiseksi.



Kuva 16. *Peace.*

Jaakobin kirjeestä löysin jakeet: *Jos veljenne tai sisarenne on vail- la vaatteita ja jokapäiväistä ravintoa, niin turha teidän on sanoa: "Menkää rauhassa, pitäkää itsenne lämpimänä ja syökää hyvin", jos ette anna heille mitä he elääkseen tarvitsevat.* (Jaakob 2:15–16)

Käytin teoksessa *Peace* yhtenä laattana samaa lentävien lintujen kehää kuvaavaa laattaa kuin *Herran pelko* -teoksessa. Tekstiosan kai- versin toiselle laatalle ja valitsin englanninkielisen version Jaakobin kirjeestä. Painoin useita värikerroksia ja laattoja ohuelle japaninpa- perille. Lopulta tuntui siltä kuin paperi materiaalina olisi sulanut öljypohjaisen painovärin sisään ja linnut lensivät ja kirjoitus kirjoittui puhtaana värinä. En enää liiemmin ajatellut kirjoituksen sisältöä tai teoksen liittymistä tutkimukseeni. Keskittymiseni kohdistui lämpimi- en ja kylmien värien väliseen vuorovaikutukseen.

Opettajuus ja opettajan maailmankuvan merkitys opetuksen si- sällöllisiin painotuksiin ja opetusmenetelmiin oli kuitenkin jatkuvasti mielessäni. Aloin etsiä opettajuutta koskevia tekstejä ja löysinkin yhden erinomaisen: *"Not many of you should presume to be teachers my brothers and sisters, because you know that we who teach will be more strictly judged."* (UT, Jaakobin kirje 3:1) Lause on Uudesta testamentista ja kuulostaa hyvin profetaaliselta. Suomenkielisessä versiossa ei puhuta sisarista mitään, vaan neuvo on kohdistettu vain "veljille", minkä vuoksi valit- sin lähtökohdakseni englanninkielisen Uuden testamentin painoksen vuodelta 2002. Alkuperäisessä yhteydessään se viittaa luonnollisesti hengelliseen opettajuuteen, mutta minun mielestäni se soveltuu mai- niosti myös maalliseen yhteyteen. Oppilaat ovat opettajien ankarim- pia tuomareita. Halusin visualisoida tuon omalla tavallaan pelottavan ja varoittavan lauseen kauniiksi ja kepeäksi ja toivoin, että sitten se yhtäkkiä iskisi katsojaansa kipeästi tai edes hiukan epämiellyttävästi.

Opettajuuden visualisoinnin prosessiin liittyi monia tekijöitä, jot- ka ovat merkityksellisiä, mikäli niistä on tietoinen. Ystäväni, joka on luokanopettaja ja myös intohimoinen kirpputoreilla kiertelijä sekä tilkkupeittoja huvikseen toisille lahjoiksi ompeleva kaunosielu, kerä- si vanhoja pöytäliinoja pitkin kesää ja toi niitä minulle painopohjik- si. Visuaalinen tutkimusprosessini kesällä 2007 oli varsin vuorovai-



Kuva 17. *Not many of you.*

kutteinen sekä materiaalien hankinnaltaan että tekotavoiltaan. Keskustelin koulusta ja kasvatuksesta puhuen useiden ystäväni kanssa, mutta myös keskustellen tekstiilitöistä ja niiden sisällöstä, jotka liittyivät kouluun. Yhtenä keskustelun muotona pidän itse visuaalista työskentelyä, johon ystäväni osallistui tuomalla kankaita portailleni. Esimerkiksi pöytäliina, joka on teoksen *Not many of you* pohjana ja itse asiassa teoksen osana, on ystäväni minulle tuoma. Hän hankki myös jo vuosia sitten lopetetun Hotelli Grandin verhoja, joita käytin suuren *Kirjoitusta* työn painopohjana.

Kirjoitusta syntyi Grandin verhoista leikatuille tilkuille painetuista sanoista ja sitten tilkkujen yhteen ommellusta suuresta kankaasta, jolle jatkoin painoprosessia toistamalla tekstiä ”not many of you...”. Pienille tilkuille painoin yksittäisiä sanoja kuten koulu, kuri, oppia,



Kuva 18. Kirjoitusta.

tos, sana, kuva, koti. Jokaista sanaa linoleumille kaivertaessani käsitteelin sanan sisältöä mielessäni pohtien. Mitä tarkoittaa kuri? Mitä ajattelen, kun ajattelen kotia? Mikä on sana? Onko sana ajatus vai onko se kuva, jota kaiverran, vai mikä se on? Mikä on kuva? Onko kuva sana, jota juuri kaiverran ja ajattelen? Kai Mikkonen (2005, 14) väittää meidän tietävän kirjaimia katsoessamme, että katsomme kirjoitusta emmekä kuvia. Minä en ainakaan tiedä, onko teokseni *Kirjoitusta* kuva vai kirjoitusta. Jos se on kuva, se käsittelee värien vuorovaiikutusta ja graafisia merkkejä jo valmiiksi kuvioidulla ja painovärien vielä korostamalla pinnalla. Jos se taas on kirjoitusta, se käsittelee kurin, koulun, opettajuuden, kodin, sanan ja kuvan intertekstuaalista kudelmaa. Jos teksti kankaan pinnalla on kirjoitusta, sen sanoma kyseenalaistaa kenen tahansa sopivuuden opettajaksi. Jos teksti taas on kuva, se tutkii perusvärien sekoittumista ja vuorovaikutusta. Vielä uudella tasolla teos visualisoi ystävyyttä ja pitää sisällään historiallisen aikaperspektiivin, joka liittyy henkilökohtaiseen elämään. Asuin varhaislapsuuteni Hotelli Grandin naapurissa ja isäni kertoi, miten ennen syntymääni 1950-luvulla hotellissa soitti tiettyinä iltoina venäläinen emigranttiperhe klassista musiikkia.

Kirjoitusta työn tekoprosessiin sisältyy siis tutkimustehtävääni liittyvää teoreettista pohdintaa kasvatuksesta. Pohdin työskentelyni aikana modernismin ja postmodernismin käsitteitä, myös voiko teos olla samanaikaisesti moderni ja postmoderni, mitä ovat kuvan ja sanan käsitteet visuaalisessa teoksessa? Siihen liittyy myös keskustelua kasvatuksesta ja taiteesta ystäväni, kasvatuksen ammattilaisen kanssa. Työprosessiin liittyy myös itse teoksen visuaalisen ilmeen syntyminen vuorovaikutteisesti toisen henkilön vaikuttaessa painopohjan valintaan; kysymys dialogista on keskeinen. Olen pohtinut myös lapsuuden tarinoiden merkitystä materiaalien kautta, jotka liittyvät painopohjana oleviin verhoihin. Työskentelyprosessin pilkkominen eri osa-alueisiin havainnollistaa monia yhtäaikaista ajattelun alueita, joita taiteellinen toiminta voi sisältää ja nimenomaan tässä tutkimusprosessissa sisältääkin. Kyse on myös tutkimusmenetelmän kehittelystä ja kokeiluista dialogin eri muodoista visuaalisen toiminnan alueella.



Kuva 19. Opettajan huoneentaulu.



Kuva 20. Ajatuksia pyykkinarulla kesällä 2007.

Halusin jatkaa tekstiilien ja itselleni vieraan visuaalisuuden kanssa työskentelyä. Pohdin dekoratiivisuutta nykytaiteessa ja toisaalta käsityön merkitystä koulutyössä. Moni aikamme taiteilija on alkanut työskennellä ristipistojen, kirjonnin, neulomisen ja muiden perinteisten käsityötekniikoiden menetelmiä käyttäen ja yhdistäen näitä käsitteellisiin sisältöihin.

Koulun käsityötunteihin liittyy monen muistoissa epätoivoista yritystä saada aikaan siistiä ja täsmällisen huoliteltua jälkeä. Olen liittänyt *Opettajan huoneentauluun* sanat "kuri" ja "koulu" sekä tekstin "not many of you...". Kuvan yhtenä elementtinä on revennyt reikäommeltu tyy-nynpäällinen. Halusin korostaa työssä opettajuuteen liitettyä mielikuvaa järjestyksestä ja kunnollisuudesta, jonkinlaisesta romanttisesta toiveajattelusta ja hyvän ihmisen mallista. Kuvassa kokonaisuus ei ole aivan niin ehjä ja moitteeton kuin moni toivoisi opettajan olevan.

Työskentelin kesän 2007 "kirjoittamalla" ajatuksia siitä, miten suhtautua "toiseen". Mietin monia keskustelujamme kokeiluluokkani opettajan ja tärkeän tutkimusmatkakumppanin kanssa, elämäkatso-

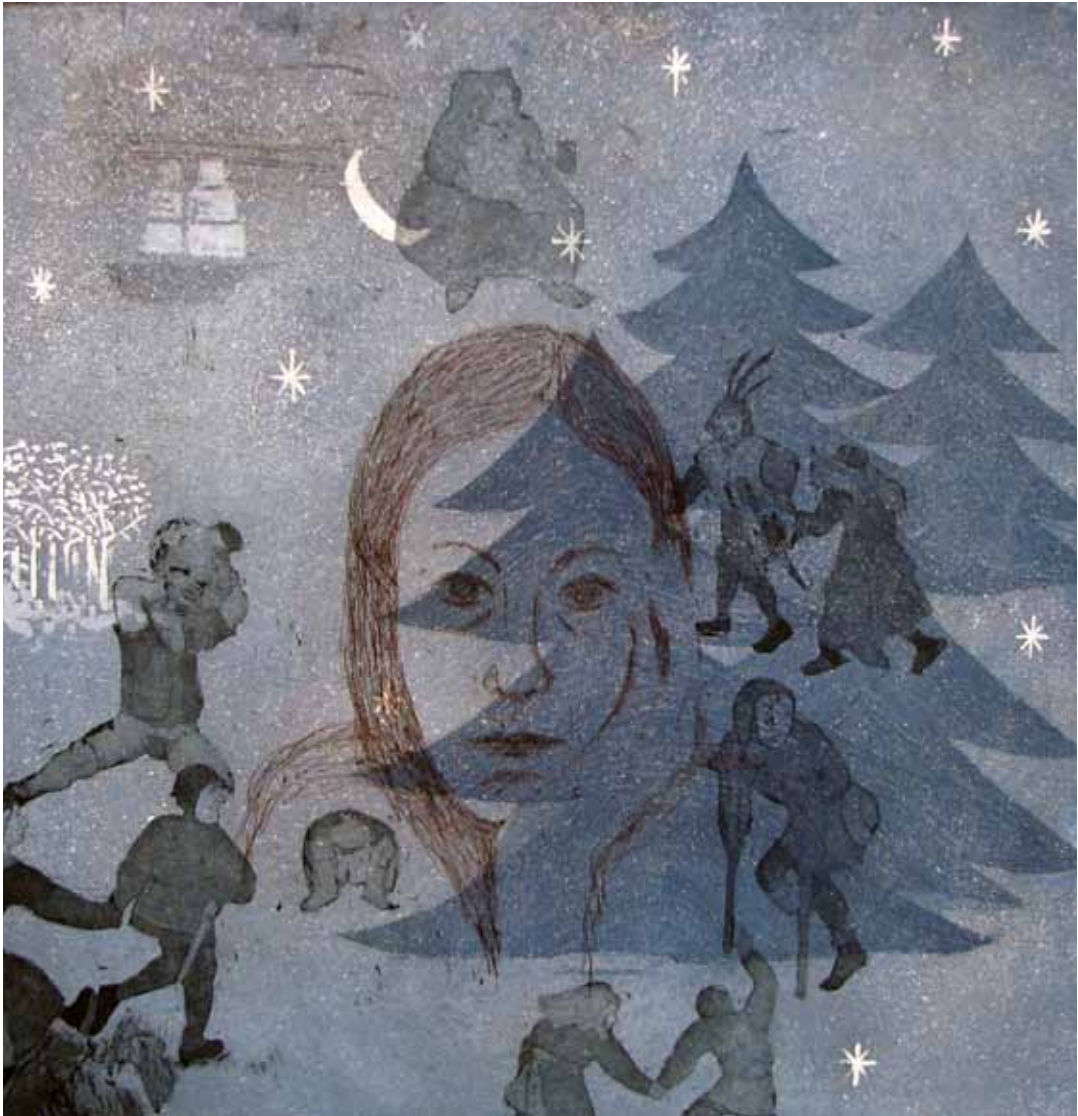
muksellisia ja eettisiä tuumaustaukoja kiireisten työpäivien keskellä.

Painoin useille kankaille tekstin: *”Se joka tahtoo rakastaa elämää ja nähdä hyviä päiviä, hillitkään kielensä pahoista sanoista ja huulensa valhetta puhumasta; kääntykään pois pahasta, tehkään hyvää, etsiköön rauhaa ja pyrkiköön siihen.”* (Pietarin 1.kirje 3:10–11)

Kesän tekstiili- ja tekstikokeilut olivat tärkeä osa tutkimusproses- sia, vaikka kuvalliset tuotokset eivät sellaisinaan ole erityisen painavia taideteoksia. Fyysiseen tekemiseen, suurten pintojen kaivertamiseen ja käsin painamiseen liittyi paljon ajattelemista. Ajattelin käsilläni, silmilläni, ihollani kaivertaessani puutarhassa ja tuntiessani kesän kehollisena kokemuksena. Koin omakohtaisesti taiteellisen työskente- lyni kuluessa, mitä on tehne, jota Heidegger kuvaa aivan erityisenä tietämisen tapana tekemisen kautta (Heidegger 1935/1998, 61–62).

Tekstien ja tekstiilien aika tuli kuitenkin päätökseen ja palasin taas paperin, vanerin, kuparin ja ennen kaikkea Bruegelin pariin.

3.5. KARUSELLISTA KARANNEET



Kuva 21. *Bruegelin matkassa.*



Kuva 22. *Substanssiosaamiskeskus.*



Kuva 23. *Karusellista karanneet.*



Kuva 24. *Karusellista karanneet.*



Kuva 25. *Karusellista karanneet.*

4.

KUVATULKINNASTA KUVALLISEEN DIALOGIIN

TÄSSÄ luvussa kerron, miten olen tutkimusprosessini aikana kulkenut lähtökohtanani olleen kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen mallin kautta kohti taideperustaista tutkimusta, joka tähtää oppilaan ja taiteilija-opettajan keskinäiseen kuvalliseen vuorovaikutukseen. Peilaan oman tieni löytymistä Räsänen (1997, 2000, 2008) kehittämään kokemukselliseen taiteen tulkinnan malliin, jossa hän tulkitsee oppilaiden taideteosten tulkintaan pohjautuvia kuvallisia sovelluksia kolmen käsitteen, pastissin, parafraasin ja palimpsestin (2000, 45) avulla. Voin lähestyä myös omaa tuotantoani näiden käsitteiden kautta sekä seurata oman opettajuuteni ja tutkijantyöni kehittymistä yhä dialogisempaan suuntaan suhteessa oppilaisiin soveltaessani Räsänenin mallia. Kuvaan myös sitä prosessia, joka johti minut pohtimaan uusien teosten syntymistä Bahtinin (1991) kehittämän polyfonisen romaanin rakenteen mukaan.

4.1. KOKEMUKSELLINEN TAITEEN YMMÄRTÄMINEN

Marjo Räsänen (1997, 2000) rinnastaa kaikkialla mallissaan taiteen kokemuksellisen ymmärtämisen, taiteellisen työskentelyn, tutkimuksen sekä opettamisen ja oppimisen. Hän lähtee liikkeelle taideteoksen

tarkastelusta, joka pitää sisällään kuvan analysointia, taiteilijan tarkoituserien kartoittamista ja lähteisiin nojautuvaa tiedonhankintaa. Siitä edetään teoksen sisällön tulkintaan katsojan omiin kokemuksiin liittyen sekä kirjoitettujen muistiinpanojen että kuvallisen luonnostelun keinoin, mikä johtaa varsinaiseen taiteelliseen työskentelyyn. Koko prosessin tarkoituksena on samanaikaisesti saada kokemuksellista ymmärrystä tarkasteltavasta taideteoksesta ja rakentaa käsitystä omasta minuudesta. Oppilaat ja opettaja ovat yhteisessä intensiivisessä prosessissa, mutta minun näkemykseni mukaan opettajan ja oppilaan roolit säilyvät hyvin selkeinä ja perinteisinä tässä mallissa. Prosessi etenee tiukasti opettajan ohjauksessa ja noudattaa opetus-suunnitelman tavoitteita.

Rita Irwin (2008) käyttää termiä *a/r/tography* ja kuvaa sen avulla yhteisöä käytännölltään sellaisena, jossa tutkijat työskentelevät taiteilijoina, tutkijoina ja pedagogeina. Nämä ovat henkilökohtaisesti mukana yhteisössä, joka suuntautuu muutokseen. (Mt. 72) Stephanie Springgay (2008) puolestaan määrittelee *a/r/tography*n tutkimukseksi, joka hahmottelee tutkimusta enemmän visuaalisen ja sanallisen ymmärtämisen ja kokemuksen kautta kuin varsinaisten tutkimustulosten taiteellisen esittämisen muodossa (mt. 185). Irwinin ja Springgayn kuvaama *a/r/tography* murtaa opettajan ja oppilaan perinteistä roolijakoa ja tässä tutkimusmenetelmässä oppilaat ovat todellisia kansatutkijoita prosessissa mukana olevan taiteilija-tutkijan kanssa. Springgay (2008, 6–7) kuvaa työskentelyään prosessiksi, jossa tutkimus, kirjoittaminen, opettaminen ja taiteellinen työskentely muodostavat tiloja, joissa näennäisesti toisiinsa mitenkään liittymättömät asiat yhdistyvät provokatiivisilla ja uutta luovilla tavoilla, jotka eivät kuitenkaan johda valmiisiin ratkaisuihin. Hän kuvaa prosessin ennemminkin luovan uusia kysymyksiä kuin ratkaisevan jo olemassa olevia. Springgay käyttää tutkimuksestaan vertausta ”pudonneista langanpäistä” ja sanoo sen olevan vaikeasti yhdistettävissä kasvatukselliseen kontekstiin, jossa opettajien ja oppilaiden odotetaan löytävän oikeita vastauksia sen sijaan että he etsivät uusia ja tuskallisia kysymyksiä.

Räsänen (2000, 20) sanoo, että opetustapahtumaa voidaan lähes-

tyä taideteoksena ja uskon hänen tarkoittavan, että taide voi toimia mallina sille, mitä kasvatukselliset tavoitteet ja käytänteet voisivat parhaimmillaan olla. Käsittääkseni hän ajattelee nimenomaan niin, että taiteellinen työskentelyprosessi sisältää sekä aisteihin, tunteisiin ja älylliseen pohdintaan liittyvät toiminnat, jotka tähtäävät uusien vastausten löytymiseen, ei jonkin ennalta määrätyn ”oikean vastauksen” toteamiseen. Räsäsen mallissa joka tapauksessa etsitään vastauksia, kun taas Springgay sanoo a/r/tographyn luovan uusia kysymyksiä.

Räsäsen taiteen tulkintaan kehittämässä mallissa puhutaan kolmesta kuvallisen kierrättämisen muodosta. Jaottelu sopii myös oman tutkimusaineistoni jäsentämiseen. Lähdän liikkeelle käsittelemällä parafrasiasia. Parafraasi voi keskittyä muotoon, tyyliin tai teemaan. Teemaparafaasissa tutkittava teos siirretään uuteen kontekstiin muuttamalla kuvan aihetta ilman, että muoto muuttuu olennaisesti. Teemaparafaasi edellyttää selkeää lähdettä, johon viitataan. Toiminta siirretään esimerkiksi katsojan omaan kulttuuriin tai aikaan. Kun parafrasiasia liitetään nykyajan ilmiöitä taidehistoriallisiin lähteisiin, kommentoinnin kohteena on enemmänkin yhteiskunta kuin taide. Räsäsen mukaan taiteen ja itsen ymmärtämisen kannalta juuri teemaparafaasi tuntuu olevan hedelmällisin (2000, 133).

Yksi suomalaisen kuvataideopetuksen suosituimmista virikkeenä käytetyistä taidehistoriallisista kuvista on Hugo Simbergin *Haavoittunut enkeli* vuodelta 1903. Yläkoulun 8. luokan kuvataidetunnilla tehty teos (kuva 26) on selkeä esimerkki teemaparafaasista. Oppilas on säilyttänyt Simbergin alkuperäisteoksen muodon: paareja kantavat hahmot ja side silmillä istuvan hahmon. Suomalaispojat 1900-luvun alkupuolelta ovat vaihtuneet mustaihoisiin, kannabissätkiä polttaviin, myssyjen perusteella reggaeta kuunteleviin nuorukaisiin, jotka kantavat pienempää ja laiempaa hahmoa. Kuvaa voi tulkita siten, että tekijä haluaa samaistua autiomaassa vaeltavaan kolmikkoon tai hän tuntee olevansa joku heistä. Tietyllä tavalla siirtyminen suomalaisesta rantamaisemasta autiomaahan on siirtyminen ajasta ja kulttuurista toiseen. Mielenkiintoista on, että teoksen tekijä edustaa suomalaista kulttuuria, kun taas hänen parafrasiansa viittaa aivan vieraaseen



Kuva 26. Christo Källström, *Haavoittunut enkeli* 2004.

kulttuuriin. Tekijä ei ole kertonut parafrasistaan sanallisesti, mutta näen kuvassa monia viittauksia aikamme yhteiskuntaan. Osa nykynuorisosta kuuntelee reggaeta ja monet käyttävät puna-kelta-vihreitä suuria villamyssyjä viittauksena rastafari-kulttuuriin. Koulussa ja tiedotusvälineissä käydään myös keskustelua kannabistuotteiden laittomuudesta ja laillisuudesta sekä asenteista puolesta ja vastaan.

Räsänen (2000, 135) mukaan parafrasain tulisi nostaa esiin siteeraamansa teoksen piilossa olevia merkityksiä. Parafraasi saattaa myös nostaa esiin uusia näkökulmia aiempaan teokseen. Näin tapahtui oppilaiden tulkitessa Pieter Bruegelin *Aasi koulussa* -teosta vuodelta 1556.



Kuva 27. Pieter Bruegel, *Aasi koulussa* 1556.

Teetin monilla eri oppilasryhmillä muunnelmia Bruegelin koululuokkaa kuvaavasta teoksesta. Vain kahden oppilaan teokset toivat esiin sellaisia näkökulmia, joihin en ollut törmännyt taidehistoriallisissa analyysissä ja kirjoituksissa Bruegelin taiteesta. Toinen parafraasi esitti analiseksiä ja toinen lievemmän viittauksen sellaiseen suuntaan.

Bruegelin alkuperäiseen teokseen liittyy sananlasku: *“Ook al gaat een ezel naar school, hij wordt nooit een paard”* (Hagen & Hagen 2001). Muissa yhteyksissä sananlasku on englanniksi muodossa *“If you send a donkey to school in order to learn, he will not be a horse, when he does return.”* Bruegelin mustepiirustuksen alareunassa oleva teksti näyttäisi olevan latinaksi ja englanninkielisen käännöksen mukainen. (Vapaa käännökseni: *Jos lähetät aasin kouluun oppimaan, ei se ole hevonen takaisin palatessaan.*) Teos esittää ensi näkemältä ja myös sananlaskuja kuulemalla viittauksen tyhmiin oppilaisiin ja siihen, miten toivotonta ihmisen on muuttua muuksi kuin mitä hän on.

Annoin oppilaille tehtäväksi valita jonkin kuvassa olevan yksityiskohdan, joka heitä erityisesti kiinnosti ja siirtää tämä tapahtuma uuteen kontekstiin. Itseäni kuvassa kiinnosti koululuokan kaoottisuus, joka mielestäni vastaa paljolti sitä, mistä tämän päivän koulumaailmassa



Kuva 28. Juha Mattila, *Aasi koulussa* 2004.



Kuva 29. Christo Källström, *Aasi koulussa* 2004.

puhutaan: suuri oppilasryhmä, keskittymiskyvyttömyys, haluttomuus opiskella ja muutamien ”hyvien” oppilaiden rauhallinen ”pienryhmätyöskentely” luokan yhdessä nurkassa. Oppilaiden näkökulma keskittyi kuitenkin opettajaan, joka näytti piiskaavan jalkojensa välissä olevaa poikaa. Missä pojan pää oli? Keskustelua herätti myös useiden oppilaiden housuttomuus. Mitä se tarkoitti, eikö tuohon aikaan käytetty housuja, oliko tavallista istuskella paljain pyllyin? Itse sananlasku ei herättänyt paljon keskustelua. Voi olla myös niin, että itse en kovin aktiivisesti tuonut sananlaskun sisältöä keskusteluun, koska ajatus on



Kuva 30. Pieter Bruegel,
Aasi koulussa 1556, (yksityiskohta).

varsin herkkä koulumaailmassa. Eikö opetuksella ja kasvatuksella ole loppujen lopuksi merkitystä? Mikä on niiden oppilaiden tulevaisuus, jotka näyttävät kuuluvan "aasien kastiin"?

Teemaparagraafin tavoitteena on usein muutos ja taiteen kokemuksellisen tarkastelun välineenä paragraafi nostaa esiin sen, ettei mikään tulkinta ole lopullinen (Räsänen 2000, 135). Räsänen kokemuksellisen taiteen tarkastelun keskeinen ajatus on liittää taiteen

tarkastelu oman elämän ymmärtämiseen, jolloin kuvallisen tulkinnan merkitys kasvaa. Omassa opetuksessani en korostanut tulkinnan yhteyttä oppilaiden elämään, mutta katson jokaisen tulkitsijan valitsevan joko tietoisesti tai tiedostamattaan sellaisia elementtejä, jotka jollakin tavalla liittyvät hänen elämäänsä tai kiinnostuksen kohteisiinsa. Murrosikäisten mielenkiinto seksuaalisia viittauksia kohtaan on luonnollista ikäkauteen liittyvää pohdintaa. Oppilastyöt nostivat kuitenkin esille myös tulkintoja, joita en itse ollut tullut ajatelleeksi ja joihin en ollut törmännyt Bruegelin käsittelevissä taidehistoriallisissa yhteyksissä. (Kts. esim. Hagen 2001, Gibson 2002, Hills 1998, Seipel 1997, Orenstein 2001).

Lähdin tutkimaan oppilaiden osoittamaa tulkintamahdollisuutta tekemällä jäljennöksen Bruegelin teoksen yksityiskohdasta, jossa opettaja näyttää antavan piiskaa oppilaalle.

Jäljennöstä kutsutaan pastissiksi. Räsänen (2000, 45) on kuvaillut pastissia teokseksi, jossa käytetään alkuperäisteosta ainoastaan oman kuvan tekemisen lähtökohtana; tekijä ei ole kiinnostunut tutkimaan

Kuva 31. *Kaksi mestaria* 2004,
(yksityiskohta).

alkuperäisteoksen merkitystä kuvallisesti eikä tee eroa oman ja alkuperäisteoksen välille. Hän matkii alkuperäisteoksen tekniikkaa ja toistaa alkuperäisteoksen tekijän ideoita ja tyyliä sekä kopioi alkuperäisteoksen sisältöä ja muotoa. Jäljennösten teko oli pitkään yleinen taideopetuksen menetelmä; taideopiskelijat tutkivat mestareiden teoksia jäljentämällä näitä. Tällainen jäljentäminen ei kuitenkaan tähdännyt teoksen sisällön syvempään ymmärtämiseen, vaan edesauttoi teknisen taidon kehittymistä.

Jäljennökseni noudattaa, tai pyrkii noudattamaan, uskollisesti Bruegelin alkuperäistä teoksen opettajahahmoa, mutta olen lisännyt taustalle sananlaskun ja poistanut lukuisan joukon oppilaita kuvasta. Olen säilyttänyt alkuperäisteoksen muodon ja sisällön ja jopa käyttänyt samaa tekniikkaa. Räsänen kuitenkin mainitsee pastissin ensimmäiseksi ehdoksi sen, ettei tekijä ole kiinnostunut tutkimaan alkuperäisteoksen merkitystä kuvallisesti (2000, 45). Omasta mielestäni pastissin lähtökohta voi olla juuri ymmärtämisen halu. Minä lähdin jäljentämään yksityiskohtaa pelkästään sen takia, että uskoin näkeväni teoksen paremmin, kun yrittäisin ”lukea sitä kirjain kirjaimelta”. Kuva aukenikin uudella tavalla: opettajan ilme ei ole vihainen, hänellä karehtii hymy suupielissä, eikä hänen kätensä ole jännittynyt lyöntiin. Koko kohtauksesta puuttuu rangaistuksen antama adrenaliinin virtaus ja sen tunnelma on loppujen lopuksi oudon unenomainen.





Kuva 32. Kaksi mestaria.



Kuva 33. *Kaksi aasia.*

Tehtyäni jäljennöksen yksityiskohdasta sijoitin sen useiden tekemiäni kuvallisten viittausten yhteyteen ja lopputuloksena oli teos, jota voi kutsua palimpsestiksi.

Kokeilin mm. erilaisia väri-versioita *Viittaustaidetta* -teokselle. Kirjallisuudessa palimpsesteiksi on kutsuttu kirjoituksia, joista alkuperäinen on pyyhitty tai raaputettu pois, ja päälle on kirjoitettu uusi teksti. Palimpsesti viittaa tekstin lukemiseen toisen tekstin kautta (Räsänen 2000, 135). Palimpsesti liittyy kirjallisuuden tutkimukseen ja se painottaa kirjoittamisen intertekstuaalista ja prosessinomaista luonnetta. Se hyödyntää useita lähteitä ja on osa laajempaa keskustelua. Kuvataiteisiin sovellettuna palimtekstuaalinen tutkimus tarkastelee paitsi tulkittavaa teosta, myös sitä teosta, jonka se korvaa. Parafraasin tavoin palimpsestin luonteen tulisi aueta katsojalle ja keskeinen kysymys onkin, miten tulkittavaa työtä jatketaan, täydennetään, muunnellaan. Räsänen mukaan palimpsesti suhtautuu kriittisesti alkuperäisteoksesta esiin nousseisiin sosiaalisiin ongelmiin. Palimpsestissa ei viitata vain taiteilijan tietoisiin tarkoituseriin, vaan pyritään jäljittämään myös hänen tiedostamattomia vaikuttimiaan. Palimpsesti on tulkittavan teoksen pohjalta syntynyt itsenäinen työ, jonka muodossa ei välttämättä ole enää viittauksia alkuperäisteokseen. (Mt.135–137)

Teoksessa *Viittaustaidetta I* tutkin ensimmäistä kertaa tietoisesti taiteilija-opettajan tekemän kuvallisen tulkinnan mahdollisuuksia op-



Kuva 34. Viittaustaidetta I.



Kuva 35. Vastavärien viittaustaidetta.



Kuva 36. Viittaustaidetta II.

pilaiden elämämaailman ymmärtämisessä käyttämällä omien tulkintojeni lähtökohtana heidän tulkintojaan toisten taiteilijoiden teoksista. Palimpsesti voi käyttää samanaikaisesti useita lähteitä ja luoda ristiviitauksia toisiin teksteihin. Teosta voidaan supistaa tai laajentaa uusilla tapahtumilla, muuttamalla aikaa ja paikkaa (2000, 137). Räsänen sanoo, että parhaimmassa tapauksessa taiteilijan ja katsojan elämämaailmat yhdistyvät palimpsestissa. Räsänen tutkimuksessa jokainen oppilas työstää omaa muunnelmaansa taidehistoriallisesta teoksesta ja työprosessi on kytkeytynyt tiukasti aina yksilön kokemusmaailmaan ja teoksen kokemukselliseen ymmärtämiseen. Minun tavoitteeni ei ollut varsinaisesti oppia ymmärtämään Bruegelin teosten maailmaa,

eikä sen paremmin itseänikään kuin nähdä, miten oppilaat tulkitsivat Bruegelin teosta ja minkälainen tulkinta syntyisi, kun meidän kaikkien tulkintojemme osasia laitettaisiin samaan kuvaan. Matkalla oppilaiden tulkintojen ymmärtämiseen tarvitsin kuitenkin uutta tietoa ja ymmärrystä myös Bruegelin teoksesta.

Viittaustaidetta I -teosta tarkkaan katsoessa siitä löytyy eri kerroksia, jotka ovat syntyneet painamalla metalligrafiikan laattoja päällekkäin. On syntynyt kuvien välistä dialogia, joka luo uusia merkityksiä. Tämä ensimmäinen *Viittaustaidetta* -teos on itselleni avainasemassa havainnollistamassa, mitä Marjo Räsänen tarkoittaa kirjoittaessaan taiteen kokemuksellisesta ymmärtämisestä. Tulkintani tutkii alkuperäisteosta/teoksia ja liittää niihin assosioituvat mielleyhtymät omaan elämis- ja kokemismaailmaani. Olen löytänyt uusia yhteyksiä niin taiteen kuin itseni ymmärtämiseen ja ottanut Räsäsen mallin käyttööni soveltaen sitä tulkinnan tulkintaan.

4.2. KUVATULKINNASTA TEOKSEN KUVALLISEEN TUTKIMISEEN

Bruegelin teosten kuvallinen tutkiminen pääsi varsinaisesti alkuun saatuani ensimmäisen *Viittaustaidetta* teoksen valmiiksi. Pieter Bruegelin etsaus ja oppilaideni tekemät tulkinnat sen pohjalta innostivat tarkempaan tutkimiseen. Räsänen (2000) toteaaakin, ettei kokemuksellisessa taiteen tarkastelussa pyritä löytämään lopullisia vastauksia teoksen esittämiin kysymyksiin vaan sen tavoitteena on elinikäinen keskustelu tutkittavan teoksen ja taidemaailman kanssa (mt. 44).

Bruegelin teos *Aasi koulussa* on antanut minulle pohtimista monella tavalla. Olen työstänyt teoksesta tulkintoja perinteisiä metalligrafiikan ja puupiirroksen tekniikoita käyttäen sekä digitaalisen kuvankäsittelyn avulla. Seuraan tässä polkua, jonka varrelta löytyvät sellaiset teokset, joita katson voivani kutsua palimpsesteiksi ja jotka ovat tulleet osaksi taidemaailmaa siten, että ne ovat olleet esillä taidenäyttelyissä. Keskeistä näille teoksille on myös se, että ne ovat saaneet alkunsa nimenomaan oppilaiden tulkinnoista ja pohdinnoistani liittyen koulumaailmaan.

Räsänen kirjoittaa, että monesti on helpompi ymmärtää toista ihmistä teoksen kautta kuin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutustilanteessa (2000, 49). Oman tutkimusprojektini tavoitteena on ollut juuri oppilaan kokemuksen ymmärtäminen, hänen äänensä kuuleminen hänen teostensa kautta. Kun Räsänen kuvaamassa kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen prosessissa on keskeistä itsen rakentuminen taiteen ymmärtämisen kautta, painotan omassa lähestymistavassani kuvatulkinnan merkitystä opettajan välineenä oppilaan ymmärtämisessä. Tähtään kuvallisella kuva-analyysillä ennen muuta vuorovaikutuksen ja dialogin vahvistamiseen.

Kun Räsänen pyrkii mallinsa avulla ymmärtämään ensisijaisesti, miten oppilaat ymmärtävät taidetta, minua kiinnostaa taiteen kautta välittyvä oppilaiden kokemus koulumaailmasta ja mahdollisuuteni käsitellä näitä kokemuksia oman taiteellisen työskentelyni kautta. Mitä pitemmälle tutkimukseni kehittyi, sitä vähemmän koin itse olevani sellaisessa asemassa, että voisin jotenkin "auttaa" oppilaitani. Kiinnostukseni suuntautuu koulun sisäisiin valta- ja vuorovaikutussuhteisiin taidemaailman jäädessä marginaaliin, mutta koska olen taiteilija, tapani käsitellä minua kiinnostavia asioita on taiteen kieli. Ajattelen niin, että taidekasvattajan ja taiteilijan välinen keskeinen ero on siinä, että taidekasvattaja on kiinnostunut taiteesta ja kasvatuksesta, kun taas taiteilija on kiinnostunut eri ilmiöistä ja niiden esille saattamisesta taiteen keinoin. Minun kiinnostukseni ei kohdennu siihen, miten oppilaat tulkitsevat ja ymmärtävät Bruegelin teoksia, vaan mitä he ajattelevat niistä elämään liittyvistä ilmiöistä, mitä Bruegel taiteessaan kuvaa. En myöskään ajattele niin, että kun käsitän oppilaiden ajatuksia, voin jotenkin suunnata heitä ihmisinä johonkin tiettyyn, mahdollisesti koulun kasvatustavoitteita tukevaan suuntaan. Kiinnostukseni on yksinkertaisesti ihmisen kiinnostusta lajitoverien erilaisia ajatuksia ja kokemustapoja kohtaan.

Olen käyttänyt taiteen tekemistä ja kuvallista tuottamista tutkimusaineistossani, mutta osa tutkimusprosessin aikana syntyneistä kuvista kuuluu institutionalistiseen taidemaailmaan ja olen esittänyt näitä myös tutkimuksesta irrallaan toimivina taideteoksina. Tutkimus-

prosessin aikana syntyneitä teoksia on ollut esillä näyttelyissä, jotka eivät ole liittyneet sen paremmin omaan tutkimukseeni kuin taiteelliseen tutkimukseen yleensä. Toisaalta samoja teoksia on ollut esillä myös taiteelliseen tutkimukseen liittyvien konferenssien yhteydessä olleissa näyttelyissä. Vaikka tutkimukseni aikana syntyneet taideteokset eivät ole taideteoksina sinällään osa väitöstutkimuksistani, ne ovat keskeinen osa tutkimustekstiäni. Törmäämme siis taiteellisen tutkimuksen institutionalistisiin määrityksiin. Taiteellispainotteisen tutkimuksen osana olevat taidenäyttelyt arvioidaan osana väitöstyötä; omassa tutkimuksessani olevat teokset ovat osa monografiani tekstiä, koska en ole etukäteen määritellyt niitä taiteeksi.

Martin Heidegger erottaa runoilemisen ja ajattelun kahdeksi erilliseksi, vaikka rinnakkaiseksi toiminnaksi (1935/1998, 75–78). Löytyykö kuvien maailmasta vastaava ero, ero kuvallisen ajattelun ja kuvallisen runoilun välillä? Meillä Suomessa on edelleen voimakas jako taideyliopistoihin ja muihin yliopistoihin ja visuaalisen ilmaisun puolella aita Kuvataideakatemia ja Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun välillä on korkea, halutaan se tunnustaa tai ei. Minun nähdäkseni aita ylläpidetään juuri sen takia, että runoilemisen ja ajattelun välillä uskotaan olevan ero, ainakin jossakin keskeisessä mielessä. Ilmeisesti vallalla on edelleen ajatus, että runous on oikeaa, jumalten taidetta ja ajattelu inhimillistä toimintaa.

Onko taideteos kuvallisen ajattelun vai kuvallisen runoilemisen tulos? Ja mitä loppujen lopuksi on kuvallinen kuva-analyysi (vrt. Räsänen 1997, 2000)? Onko kuvallisen kuva-analyysin tulos taideteos vai yksinkertaisesti vain kuvallinen esitys tutkijan esittämästä tutkimustuloksesta? Mielestäni kysymykseen ei voi vastata yksiselitteisesti. Itse katson esimerkiksi kuvieni *Kaksi mestaria* ja *Kaksi aasia* sekä *Vastavärien viittaustaidetta* edustavan kuvallista ajattelua, kun taas *Viittaustaidetta I* ja *Viittaustaidetta II* olevan kuvallista runoilemista. Perustelen eron sillä, että kolmessa ensiksi mainituissa kuvissa olen yksinkertaisesti yrittänyt selvittää, mitä uusia assosiaatioita mielessäni syntyy, kun asetan tiettyjä visuaalisia elementtejä rinnakkain. En ole varsinaisesti edes yrittänyt luoda visuaalisia nyansseja tai keskittyä kuvakielen

hienosäätöön. Työt ovat kuin asiaproosaa kuvan kielellä. Kahdessa jälkimmäisessä olen taas pohtinut valoa, muotoa, väriä, tunnelmaa. Olen etsinyt kokonaisuutta, jossa palaset asettuvat kohdalleen ja kertovat jotakin enemmän kuin mitä mikään pala on yksinään.

Tutkimustuloksia artikuloidaan perinteisesti sanojen, puheen kautta. Ihmisenä oleminen on määritelty sekä filosofisesti että arkisessa elämässä puhekyvyn kautta (Heidegger 2000, 47–48). Kuvataiteilijalle, jopa taiteilija-tutkijalle, asioiden ja ilmiöiden sanoiksi saattaminen voi olla vieraan kielen käyttämistä. Myös sanojen kautta tapahtuva tutkiminen voi olla harhailua vieraalla maalla. Heidegger kirjoittaa näkyviin tuovasta äänestä totuuden paljastumisen/ paljastamisen yhteydessä. (Mt. 56) Minä tahdon puhua piirtämällä katso- tusta ja näkyviin tuovasta kuvasta kuvallisena ajattelutapahtumana totuuden paljastumisen yhteydessä.

Esimerkki kuvallisesta tulkinnasta on teokseni *Viittaustaidetta II*, joka viittaa sekä Bruegelin tussipiirustukseen *Aasi koulussa* että oppi- laitteni tulkintoihin Bruegelin teoksesta sekä myös Opettaja-lehdessä olleeseen artikkeliin, jossa käsiteltiin sosiaalisten taitojen merkitystä työelämässä. Kuvani rakentuu kerroksittaisista kuvista, useista eri kuparilaatoille syövytetyistä kuvista, jotka kaikki ovat osa tutkimus- prosessiani. Lähdin liikkeelle kysymyksestä, voisiko kuvallinen kuva- analyysi olla sitä, että minä välitän kuvallani sen tunnelman tai maa- ilmankuvan, joka oppilaan tekemistä kuvista välittyy.

Suhtaudun ristiriitaisin ajatuksin kysymykseen, voiko lapsen te- kemien kuvatulkintojen kautta lukea hänen sisäistä elämismaailmaan- sa. Kertooko kuva siitä, miltä elämä tuntuu vai tapahtuuko kuvien lukemisessa se, mistä Marcel Proust (2007, 267) kirjoittaa *”Tosiasiassa jokainen lukija on oman itsensä lukija. Kirjailijan teos on vain jonkinlainen näkölaite, jonka hän ojentaa lukijalle, jotta tämä pystyisi erottamaan jotakin sellaista mitä ei ehkä olisi nähnyt itse.”* Jos suhtaudun Proustin esittämään ajatukseen jokaisesta lukijasta oman itsensä lukijana, päädyn väistä- mättä ajatukseen, että oppilas lukee Bruegelin kautta itseään ja minä opettaja-tutkija-taiteilija oppilaan työn kautta itseäni. Proustin ajat- telun mukaan oppilastöitä lukemalla löydän parhaimmillaan uuden

näkökulman omaan tapaani, kykyyni nähdä asioita. Tutkimuksessani on kuitenkin keskeistä se uusi näkökulma, jonka oppilaiden ja taiteilija-opettajan yhteinen tuottaminen tuo sekä tulkittavaan teokseen (Bruegelin *Aasi koulussa*) että kaikkien yhteisessä prosessissa olleiden kokemuksiin.

Tarkastelen oppilaiden töitä taideteoksina. Jätän omassa lähestymistavassani tietoisesti huomiotta erilaiset oppimiskäsitykset ja kuvallisen kehityksen teorit. Perustelen valintaani sillä, että nimenomaan taiteilija-opettajana minulla on mahdollisuus lähestyä lapsen ja nuoren oppimistapahtumaa taiteellisena prosessina. Taiteellisen prosessin lokeroiminen erilaisiin laatikoihin tai pilkkominen siivuiksi ei vastaa todellisuutta. Suhteeni taideteosten psykologisoivaan tulkintaan taiteilijan sielunmaiseman tulkkina on ollut aina torjuva. Asenteeni on vaikuttanut varmasti siihen, että en ole koskaan ollut erityisen kiinnostunut lasten ja nuorten teosten tarkastelusta kehityspsykologisesta viitekehuksesta katsottuna.

Räsänen (2008, 27) mukaan esteettisen arvottamisen ja taidekriittikin taustalla olevat taideteorit voi erotella sen mukaan, miten ne suhtautuvat todellisuuteen ja taiteilijan yhteiskunnalliseen rooliin. Mielestäni nykytaiteen kentällä jaottelut eivät toimi vaan taiteilijat liikkuvat erilaisten lähestymistapojen välillä. Kun nykytaiteen lähestymistapoja sovelletaan taidekasvatukseen kenttään, eivät sielläkään päde enää vanhat jaottelut.

Haluan vakavasti löytää uuden näkökulman ja lähestymistavan lasten ja nuorten tuottamiin kuviin ja omaan rooliini opettajana. Itselläni on työssä jokin aihelehtökohta, kuten tässä tutkimuksessa koulumaailma, mutta työn edetessä en ajattele enää pelkästään kirjallista sisältöä vaan keskityn yhtä lailla kuvallisiin elementteihin. Värit, valo, muoto ja niiden luomat sisällöt nousevat merkittäviksi. Ajattelen, että lapsilla kuvan rakentaminen voi olla samankaltainen prosessi kuin minullakin. Väri voi olla lapsen tai nuoren kuvallisessa ilmaisussa keskeinen elementti. Kuvia voi tarkastella kuvina ja niistä voi keskustella käyttämällä kuvien maailmaan kuuluvia käsitteitä. Aina ei tarvitse pohtia, onko kuvan taustalla jokin mielen häiriö. Yk-

si on herkkä musiikin ja äänimaailman vivahteille, toinen kuvallisen kielen sävyille.

Dramaattinen kuva-aihe ei aina tarkoita dramaattisia omakohtaisia kokemuksia. Taide voi olla lapselle ajattelua, pohdintaa, eri vaihtoehtojen läpikäyntiä ilman, että aikuisten on aina huolestuttava, kun jotakin epäsovinnasta ilmenee. Kun oppilas tekee kuvallisia tulkintojaan joko kuvien tai omien havaintojensa pohjalta, hän tulkitsee samoja ilmiöitä, joita monet ammattitaiteilijat tulkitsevat. Hän tekee tulkinnan oman persoonansa kautta, kuten taiteilijakin, mutta hän ei välttämättä paljasta omaa yksityistä sisimpäänsä sen enempää kuin taiteilija paljastaa yleisölleen. Teosta ei tarvitse tulkita dokumenttina tekijän elämästä. Proust (2007, 245) sanoo, että heti kun saivartele-va järki ryhtyy arvioimaan taideteoksia, ei ole enää mitään vakaata ja varmaa: se pystyy todistamaan mitä hyvänsä. Varon siis kuvittele-lemasta, että voisin lukea toisten teoksista totuuden heistä ihmisinä. Uskon kuitenkin, että kuvien kautta toisen ihmisen ymmärtäminen voi kasvaa.

Graeme Sullivan (2005, 49) pohtii tutkimustulosten luotettavuuden kysymystä suhteessa siihen, onko tutkijan päämäärä etsiä jollekin ilmiölle selitystä vai pyrkiä ymmärtämään ilmiötä. Hän vertaa ymmärrykseen pyrkivää tutkijaa taidekriitikoon, joka esittää mahdollisia subjektiivisia näkemyksiä, ei objektiivisia totuuksia. Sullivan muistuttaa, että maailma, jonka näemme, saa merkityksensä siitä, mitä tiedämme (mt. 21). Taiteilijana, tutkijana ja opettajana tietoni yksittäisten oppilaiden elämästä on äärimmäisen sattumanvaraista ja kykenen näkemään loppujen lopuksi vain sen, mille oman ymmärrykseni kautta kykenen luomaan merkityksen. Sullivan korostaa ymmärtämisen olevan voimallinen mielentila, joka antaa mahdollisuuden nähdä asiat eri tavalla (mt. 73). Omassa tutkimusprosessissani luon merkityksiä tulkitsemalla oppilaiden teoksia tuottamalla kuvatulkintoja.

Yhteinen kuvatulkintaprosessi oppilaiden kanssa havainnollistaa käsitystäni oppilaiden töistä teoksina. Kun osallistun itse aktiivisesti kuvalliseen tulkintaprosessiin, asetun oppilaiden rinnalle ja otan heidän teoksensa samaan taidemaailmaan kuuluvina kuin omat

tai taidehistoriasta valitsemani teokset. Asettaessani omat teokseni oppilaiden käyttöön, asetun alttiiksi oppilaan näkemyksille omien ajatusteni tulkinnoista. On eri asia välittää oppilaille niin sanottua todeksi väitettyä tietoa kuin omia kokemuksia, näkemyksiä, tulkin-toja. Bruegelin teoksen tulkinnasta tuli kuvallista tutkimusta, kun kuvallinen tulkintaprosessi laajeni yksittäisen oppilaan tai opettajan henkilökohtaisesta tulkinnasta yhteiseksi monia ulottuvuuksia sisältäväksi teosten sarjaksi.

4.3. TUTKIMUS TEOKSENA, TEOS TUTKIMUKSENA

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa koin tärkeäksi painottaa näkökulmaa, jossa tutkin kuvien tuottamisen kautta nimenomaan oppilaita, en omaa taiteellista tuottamistani. Vähitellen ymmärsin, että vaikka lähtökohtani on oppilaan ja taiteilijaopettajan välisessä dialogissa, en voi väistää oman taiteellisen prosessini merkitystä tiedon rakentumisessa. Sullivan (2005, 78–79) sanoo taiteilijan olevan avainhenkilö tuottaessa uutta tietoa, jossa on potentiaalia muuttaa näkemisemme ja ajattelemisemme tapoja. Hänen mukaansa taideperustaisen tutkimuksen keskeisin kysymys on, miten tietoa luodaan taiteen tekemisen prosessissa. Voidakseen vastata kysymyksiin taiteellisen tuottamisen ja tuotoksien prosesseista täytyy taiteilijan toimia sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena. Paneudun tähän kysymykseen käyttämällä omaa taiteellista prosessiani *Aasi koulussa* -teoksen vaiheista esimerkkitapauksena.

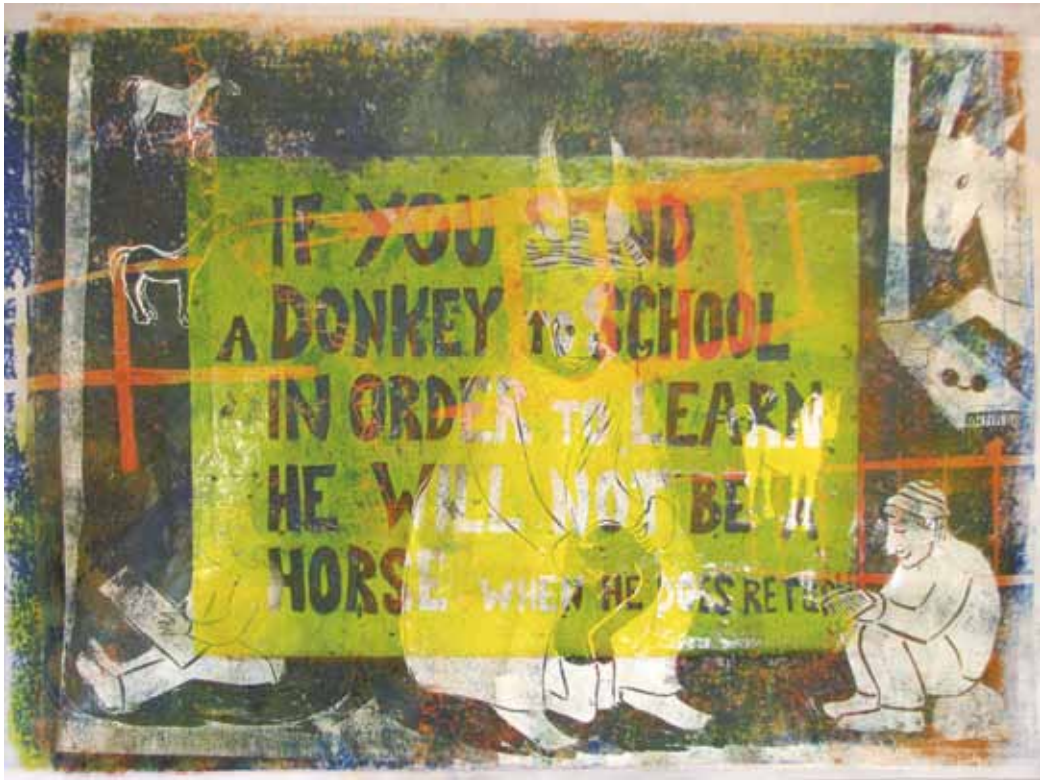
En saanut työstettyä *Aasi koulussa* -teosta valmiiksi vielä vuonna 2005 tekemiäni lukuisten tulkintojen kautta. Jatkoisin prosessia pohdimalla Bruegelin etsaukseensa sisällyttämää sananlaskua. Kaiversin korkkilinoleumille lauseen” *If you send a donkey to school in order to learn, he will not be a horse, when he does return.*” (*Jos lähetät aasin kouluun oppimaan, ei se ole hevonen takaisin palatessaan*) Aasin ja hevosen keskinäistä vertailua sananlaskussa voi tulkita monella tavalla. Ensimmäinen assosiaatio oli ajatella aasi tyhmäksi ja oppimaan kykenemättömäksi. Toisaalta aasi on varhaisimpia ja elävimpiä materiaalis-ruumiillisen

alapuolen symboleita. Se on samalla kertaa alentava ja uudelleen synnyttävä (vrt. Bahtin, 2002, 71–72). Bahtin mainitsee erityisesti Bruegel Vanhemman ja Hieronymus Boschin materiaalis-ruumiillisen maailman kuvaajina aikansa maalaustaiteessa. (Mt. 26) Hevonen taas esiintyy monissa saduissa ja tarinoissa jalona, arvokkaana ja viisaana. Mutta toisaalta aasi on sitkeä ja selviää olosuhteissa, joissa hevonen olisi vaikeuksissa. Aasin voi tulkita myös myönteisenä olentona.

Tekemäni tekstikaiverrus odotti sellaisenaan melkein vuoden, kunnes vuonna 2008 aloin työstää itselleni keskeisiä hahmoja Bruegelin teoksesta suureen kokoon linoleumiin kaivertaen. Keskushahmo, opettaja, muuttui ensin aasiksi ja sitten hiukan lisää kaiverrinta käyttäen lehmäksi. Ajattelin katkerana eräitä omia kokemuksiani koulumaailmassa ja mietin mielessäni, millaisia ”lehmiä” siellä mä-rehtiikään. Ikkunasta katsova aasi on edelleen mukana, samoin kaksi lukevaa poikaa. Joukkoon on tullut muutamia hevosia ja muita visuaalisia elementtejä, joilla ei ole muuta tehtävää kuin toimia sommittelullisina osina. Tekstin olen painanut kerroksena kuvan sisälle. Kyseessä on edelleen teos, jossa useat lukutavat kohtaavat. Teoksessani on viittauksia sekä Bruegelin alkuperäisteokseen, oppilaideni esiin nostamaan opettajahahmoon, joka on kokenut matkan varrella monia muodonmuutoksia, ja tulkintoja ja myös omiin aikaisempiin tulkintoihini samasta teoksesta.

Opettajan hahmo tuotti minulle edelleen päänvaivaa. Lehmätkin ovat hyödyllisiä ja tuottavia eläimiä. Onko oikein verrata rasittavina pitämiään opettajia lehmiin? Eikö se ole sukupuolisesti syrjivää ja lehmää alentavaa? Pohdin, mitä pitäisi ajatella, kun teos saa alkunsa tulkinnoista, joiden pääpaino on oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa ja teoksen työstämisen loppuvaiheilla mietin ankarasti, pitäisikö viimeinen tekstikerros painaa sitruunankeltaisella ja tarvitsiko joku kuvan figureista vielä ohuen transparentin kerroksen valkoista. Väreillä ei ole minulle symbolisia sisällöllisiä merkityksiä vaan puhtaasti visuaalisia; haluan luoda kuvaan kerroksellisuutta.

Räsänen (2000) on kehitellyt Parsonsin (1987) teorian pohjalta oman esteettisen kehityksen kuvauksen. Räsänen jakaa esteettisen



Kuva 37. *Aasi koulussa.*

kehityksen kolmeen eri tasoon, joista korkeimpaan hänen mukaansa tarvitaan koulutusta. Tasot ovat itsekeskeisyys, taidekeskeisyys ja autonomisuus. Karkeasti sanottuna itsekeskeisyys tarkoittaa taiteesta pitämistä omien mieltymysten pohjalta lähinnä siten, että aihe on itselle miellyttävä. Taidekeskeisellä tasolla katsoja kykenee erottamaan toisistaan omat mieltymykset ja teoksen taiteelliset ansiot. Autonomisella tasolla katsoja tarkastelee teosta sen kulttuurisissa yhteyksissä ja taiteilijan katsotaan ilmaisevan teoksensa henkilökohtaisilla valinnoilla muidenkin käsityksiä (2000, 48–49). Myöhemmässä kirjoituksessaan Räsänen (2008, 228–230) ei enää puhu ”tasoista” vaan arvottamisen perusteiden muuttumisesta esteettisessä kehityksessä. Tällainen jaottelu on ongelmallista, mikäli se pitää sisällään ajatuksen, että teoksen taiteelliset ansiot voidaan määritellä yhteisesti kaikille katsojaryhmille.

Tarkastelen omaa toimintaani kuvallisen kuva-analyysin parissa Räsäsen soveltaman teorian valossa ja pohdin, toimiiko teoria myös ammattitaiteilijan kohdalla ja koska omassa tutkimuksessani suhtaudun oppilaisiin kuten kollegoihin taiteellisen ilmaisun alueella, testaan Räsäsen sovellusta myös heidän kohdallaan. Kun valitsin työni alkuvaiheessa Bruegelin teoksia tulkinnan lähtökohdaksi, valintani perustui hyvin itsekeskeisen taidesuhteen periaatteelle. Minä yksinkertaisesti pidän Pieter Bruegel vanhemman teoksista. Pidän niiden moniulotteisuudesta, huumorista ja tavasta esittää koko inhimillisen elämän kirjo; pidän niiden hulluudesta ja mielikuvituksellisuudesta sekä eräänlaisesta ”kotoisuudesta”, tradition täyttämästä elämästä ja värimaailmasta. Henkilökohtainen mielihyväni ei luonnollisestikaan vähennä Bruegelin teosten taiteellista arvoa ja mielestäni on hieman ongelmallista rajata, onko mieltymykseni puhtaasti itsekeskeistä vai johtuuko se jopa koulutuksestani, jonka Räsänen katsoo olevan edellytyksenä kyvyllä saavuttaa esteettisen kehityksen korkein taso, autonominen taiteen ymmärtämisen taso. Autonominen taidesuhde vaatii Räsäsen mukaan (2008, 226) katsojalta kykyä tarkastella asioita kulttuurisesta näkökulmasta.

Kun sitten aloin tehdä tulkintoja oppilaiden teoksista, suhde kuvaan muuttui. En voi sanoa olevani ihastunut aihe maailmaan, jossa opettaja näyttää käyttävän seksuaalisesti hyväksi oppilasta. Taidekeskeisellä tasolla katsoja myöntää muidenkin kuin omien näkökulmien olemassaolon (Räsänen 2000, 91–93). Teoksen tarkoituksena katsotaan tällä tasolla olevan ilmaista jonkun kokemus ja kuvatuksen kohteen kauneus on toisarvoinen ja tyyli ja taito ovat alisteisia ilmaisulle. Oppilaiden anaaliseksiin ja raiskaukseen viittaavat kuvat eivät ihastuttaneet minua aiheillaan, mutta niissä oli ilmaisun voimaa ja jotakin aitoon kokemukseen symbolisella tasolla viittaavaa. En valinnut omien tulkintojeni lähtökohdaksi enää sellaisia oppilastoita, jotka olivat mielestäni miellyttäviä ja omien esteettisten mieltymysteni mukaisia. Valitsin teoksia, jotka herättivät minussa kysymyksiä, jotka hämmensivät ja antoivat yhtäkkiä uuden näkökulman Bruegelin alkuperäisteokseen. Räsäsen mallin mukaan olin siirtynyt suhteessani

oppilastöihin taidekeskeiselle tasolle, jolle Räsänen kuvaa ominaiseksi kyvyn erottaa moraalinen ja esteettinen (2000, 47, 49, 99).

Moraalisen ja esteettisen erottamisen vaatimus herättää monia ajatuksia taidekasvatuksen yleisten tavoitteiden kanssa. Jos moraalisen ja esteettisen erottamisen vaatimus tulkitaan siten, että taiteen ei tämän periaatteen mukaan tarvitse tukea niin sanotun hyvän elämän käsitettä, taide voi myös yllyttää tuhoavaan elämäntapaan ja olla silti hyvää taidetta. Itselleni vaikein kysymys on hyvän elämän määrittäminen. Minulle se merkitsee yhtä ja naapurilleni jotakin toista. Kuinka olisi edes mahdollista määrittää jotakin yhteistä hyvän elämän käsitettä, joka vielä kulkisi käsi kädessä yhteisen esteettisen näkemyksen kanssa?

Toisaalta moraalisesti arveluttavien asioiden käsittelyn taiteessa ei tarvitse merkitä tällaisten asioiden tai arvojen puoltamista. Kokeukseni mukaan nimenomaan nuorten ja lasten kuvallisia teoksia tulkitaan usein heidän mielipiteinään ja kannanottoinaan esimerkiksi väkivaltaan tai muuten yhteiskunnallisesti kielteisiin ilmiöihin. Taide maailmassa on aina aika ajoin syntynyt keskustelua taiteen eettisistä ja moraalisisista vaatimuksista. Teemu Mäen videoteos, jossa hän tappaa kissanpennun jaksaa puhuttaa niin taiteilijoita, taiteen tuntijoita kuin niin sanottua tavallista yleisöäkin, vaikka teoksen valmistumisesta on kulunut yli kaksikymmentä vuotta.

Taiteilijan intentiot eivät aina välity teoksen vastaanottajille, eikä ainakaan Mäen tapauksessa edes koulutuksesta ole ollut apua, vaikka Räsänen mukaan nimenomaan koulutus auttaa taiteen kokijaa kipuamaan esteettisen kehityksen tikapuita ylöspäin. Yksi Mäen tunnetuimpia arvostelijoita on ollut kirjailija Leena Krohn, joka toimitti Eila Kostamon kanssa kirjan *Todistajan katse* (1992). Kirja käsittelee kuvataiteen ja kirjallisuuden etiikkaa. Uusi keskustelu ryöpsähti 2004 ja kuolleen kissan oikeuksia ovat pohtineet Krohnin lisäksi mm. Marjatta Hanhijoki, Harri Manner ja Osmo Rauhala. Keskustelu on tapahtunut lehtien palstoilla ja useat lehtileikkeet ovat edelleen luettavissa osoitteessa http://piccolo.kaapeli.fi/krohn/blog/1087123286/index_html

Olen itse miettinyt, miten nimenomaan taiteilijoiden toimesta kis-

sanpennun kuolema nosti perusteellisen keskustelun taiteen eettisyydestä ja puolustuskyvyttömiin olentoihin kohdistuvasta väkivallasta taiteen nimissä. Myös Ulla Karttusen *Neitsythuorakirkko* (2008) Kluuvin galleriassa aiheutti arvostelua taiteilijaa kohtaan, mutta ei toiminut moottorina keskustelulle lapsipornosta, mikä oli taiteilijan intentio. Moraalinen närkästys kohdistui siihen, että kuvat olivat esillä galleriassa ja eettisyyttä pohdittiin myös siitä näkökulmasta, että lasten yksityisyyttä loukattiin esittämällä heistä pornografista kuvamateriaalia julkisessa tilassa. Pohdinta ei koskaan siirtynyt siihen, että tällaista materiaalia on julkisesti saatavilla internetissä, vaikka taiteilija yritti kääntää katseen juuri tuohon kysymykseen. Kummassakaan tapauksessa, Mäen tai Karttusen, taiteilijan intentioita ei pidetty uskottavina, vaikka he toivat omat ajatuksensa julkisuudessa esille. Tässä mielessä lapset ja taiteilijat ovat todella samassa asemassa: kummankin ryhmän omat selitykset sivuutetaan joskus jopa valheina, jos joku muu auktoriteettitaho on päättänyt tulkita teoksia ja taiteilijan intentioita omien näkemystensä mukaisesti.

Taidetta siis tulkitaan moraalisiin perustein ja moraalin määrittävät tulkitsijat, ei teoksen tekijä. Nämä esimerkit tuovat Räsäsen esteettisen kehityksen mallin toimivuuteen uusia kysymyksiä. Ovatko edellä mainitut Mäen ja Karttusen arvostelijat edelleen itsekokeskeisellä taiteen tarkastelun tasolla, vai kykenevätkö he tarkastelemaan teosta myös muiden kuin omien mieltymystensä ja näkemystensä pohjalta? Kukaan ei varmasti voi syyttää näitä moraalista kritiikkiään Mäkeä ja Karttusta kohtaan ilmaiseksi taiteilijoita koulutuksen tai ammatillisen pätevyyden puutteesta, mutta jos uskomme Räsästä, kukaan heistä ei ole saavuttanut taidekeskeistä tasoa, jolle on ominaista moraalisen ja esteettisen erottaminen.

Aasi koulussa -teoksen tulkintaprosessin viimeisessä vaiheessa liikun Räsäsen mallin mukaan autonomisella tasolla. Toimin taiteilijana ja tutkijana ja yritin löytää vaihtoehtoisia näkökulmia itseäni askarruttaviin kysymyksiin. Olin hyväksynyt aihepiiriksi jotakin sellaista, jota en ollut aikaisemmin käsitellyt, mutta pyrin työstämään sitä niin, että voin samalla kokea toimivani taiteilijana omana itsenäni. Aikaisempi

lähestymistapani on ollut hyvin modernistinen sikäli, että värillä ja muodolla on ollut keskeisempi sija töissäni kuin aiheella.

Autonomian tasolla taide kyseenalaistaa näkemisen tapojamme (Räsänen 2000, 49). Kun tapamme nähdä muuttuu, Parsonsin (1987, 11) mukaan myös käsitys itsestämme muuttuu; taiteen ymmärtäminen auttaa meitä ymmärtämään sekä itseämme että toisia. Olen kokenut kuvallisen kuva-analyysin prosessin oppilaiden ja Bruegelin teosten tulkinnassa hyvin merkitykselliseksi itselleni sekä taiteilijana että ihmisenä. Olen löytänyt uuden tavan tutkia merkityksiä ja olen tullut käsitelleeksi aihepiiriä, johon tuskin olisin tarttunut koskaan ilman oppilaiden tulkintoja. Olen joutunut pohtimaan toimintaani sekä taiteilijana että taiteilijaopettajana ja erityisesti sitä, mihin jokin uusi tie, tässä tapauksessa tutkimuksen tie, voi johtaa.

Tutkiessani kuvallisen kuva-analyysin mahdollisuuksia opetuksessa ja tutkimuksessa olen joutunut väistämättä pohtimaan, ketä varten tällaista työtä teen. Räsänen mallin tavoitteena on rakentaa yhteyksiä taideteosten ja oppilaan kokemus- ja elämismaailman välille. Hänen tavoitteensa on selkeästi sekä taide- että oppilaskeskeinen ja tähtää oppilaan kehittymiseen ihmisenä. Hänen tavoitteensa on myös johdattaa oppilaat tutkimaan ja kokemaan taidetta.

Oma lähtökohtani tutkimukselle oli halu ymmärtää niin sanottua erilaista ihmistä, syrjäytyneitä tai syrjäytettyä lasta ja nuorta. Halusin saada heidän äänensä kuuluviin ja yhtenä innostavana esimerkkinä minulla oli Suomen Akatemian monialainen tutkimusprojekti Syreeni ja sen taidekasvatukseen liittynyt osaprojekti Taimi. Tuon projektin tavoitteet olivat eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyyn painottuvat taidekasvatusprojektit. Pääpaino oli oppilaiden itsetuntemuksen ja omaan elämään liittyvän tarinankerronnan kautta lisätä valmiuksia toimia erilaisuutta huonosti sietävässä yhteiskunnassa (kts. Sava & Vesänen-Laukkanen, toim. 2004).

Tutkimukseni edetessä huomasi, että en itse asiassa yritä kehittää toimintatapoja, joilla olisi suoranainen vaikutus oppilaiden, taidekasvatettavien elämään, vaan tutkin jatkuvasti, miten eri tavalla me ihmiset maailman koemme ja miten meidän on mahdollista välittää

kokemuksemme toisille ihmisille. Keskeistä on kokemusten jakaminen yhteisen dialogissa tapahtuvan kuvallisen työskentelyn kautta.

Taiteen kautta tapahtuva vuoropuhelu tutkimuksessani on taiteilijan ja tutkijan tapa ihmetellä ihmisten erilaisuutta. Koen äärimmäisen kiinnostavaksi, miten suuresti ihmisten tapa kokea elämä eroaa toisistaan. Minulle tuon eron ymmärtäminen on avain toisen ihmisen kohtaamiseen. Kuvallisen tutkimusprosessini kautta olen vasta ymmärtänyt tutkimusotsikkoni todellisen merkityksen. Alun perin valitsin otsikon intuition avulla kykenemättä aivan tarkasti hahmottamaan, mitä sillä todella tarkoitan. *Ensin on toinen* viittaa nimenomaan siihen, että voidaksemme edes ymmärtää omaa tapaamme hahmottaa maailma meidän on ensin kohdattava *toinen* ja nähtävä hänen todellisuutensa, johon peilaamalla saatamme nähdä jotakin myös omasta todellisuudestamme. Kasvatukseen sovellettuna ajatus korostaa sitä, että tie omaan itseän kulkee nimenomaan toisen kautta. Meidän tulisi suunnata katseemme itsestä poispäin, jos haluamme joskus nähdä itseämme. Tämän ymmärryksen kautta otsikko muuttui muotoon *Tekijä on toinen*.

5.

TAIDEPERUSTAINEN DIALOGI

TÄSSÄ luvussa havainnollistan, miten oppilaat ovat tutkimusprosessin aikana vaikuttaneet minuun taiteilijana ja miten käsitykseni taiteen olemuksesta ja teoksen tekijyydestä ovat muuttuneet juuri opetustilanteissa tapahtuneen vuorovaikutuksen kautta.

Opetuskokeiluni aikana vuosina 2003–2006 syntyi laaja visuaalinen ja sanallinen materiaali, josta olen valinnut esimerkkejä, jotka mielestäni parhaiten kuvaavat oppilaiden vaikutusta minuun taiteilijana. Koko tutkimusprosessini on perustunut intertekstuaaliselle ja dialogiselle toimintamallille ja tässä luvussa kerron esimerkkien kautta, miten tällainen tutkimus- ja opetusote avaa taiteilija-opettajalle uudenlaisen tavan työskennellä opetus- ja tutkimusprosessin aikana täysipainoisesti taiteilijana.

Tutkimukseni lähtökohta on kuvatulkinnessa, mutta opetuskokeilun edetessä huomasin työskenteleväni taideperustaisen dialogin kautta. Taideperustaisella dialogilla tarkoitan taiteidenvälistä tulkintaa, jossa kuvia tai kirjallisia tarinoita voidaan tulkita kuvin tai sanoin. Omat tulkintani ovat ensisijaisesti visuaalisessa muodossa. Opetuskokeilu osoitti selkeästi, että joillekin oppilaille kirjoittaminen on luontevampi tapa työstää asioita kuin kuvallinen ilmaisu. Koska tutki-

musprojektini tarkoituksena on pyrkiä kuulemaan ja kuuntelemaan lapsen ja nuoren ääntä, näen välttämättömäksi laajentaa kuvallisen dialogin käsitettä koskemaan myös dialogia sanan ja kuvan välillä. Dialogisen mallin pohjana käytän Mihail Bahtinin (1991) kehittämää teoriaa Dostojevskin polyfonisen romaanin rakenteesta, jota sovelaan kuvalliseen esitykseen.

5.1. EI-KENENKÄÄN JÄLJILLÄ

Tässä alaluvussa kuvaan, miten erään oppilaan, jota kutsun tässä Johannekseksi, kirjoittamat tarinat auttoivat minua pohtimaan kysymystä taiteen olemuksesta ja teoksen tekijyydestä. Kohtaaminen hänen kanssaan pisti minut miettimään myös omaa toimintaani opettajana. Ensin esittelen oppilaan tarinat ja sen jälkeen näytän, miten olen rakentanut kuvia, joissa keskenään keskustelevat Bruegelin, oppilaiden ja minun kuvalliset ajatukset Bahtinin (1991) kuvaaman polyfonisen romaanirakenteen mukaisesti.

En ole koskaan ymmärtänyt, miksi tekijän elämää pitäisi analysoida, jotta voisi ymmärtää teoksen elämää. Näkemykseni mukaan yksityinen tulee kiinnostavaksi siinä vaiheessa, kun henkilökohtainen kokemus voidaan siirtää yleiselle tasolle ja sitä voidaan tarkastella ihmisen kokemuksena. Dialoginen lähestymistapa mahdollistaa yhden tekijän häivyttämisen: kun tekijää ei enää ole, on teoksella oma itsenäinen elämänsä. Teos taas voi avata jokaiselle sen kohtaukselle ihmiselle uusia tapoja lukea sekä maailmaa että ihmistä itseään.

Ensimmäinen yhteinen kohtaamisemme kuvallisen työskentelyn parissa tapahtui Johanneksen ollessa alakoulun kolmannella luokalla. Tarkastelimme Pieter Bruegelin piirustuksia ja etsauksia valokopioina ja tutkimme erityisesti ihmisiä ja rakenteita, jotka voisivat olla koteja tai asumuksia. Keskustelimme myös, miten asuminen jossa ihminen asuu, voi herättää ennakkoluuloja. Puhuimme asuinalueista. Tutkimme Bruegelin piirustusta *Likainen morsian* (1559), toiselta nimeltään *Mopsus nai Nisan, mitäpä me rakastavaiset emme toivoisi* ja siitä tehtyä kaiverrusta vuodelta 1570. En kertonut oppilaille teoksen ni-



Kuva 38. Pieter Bruegel. *Likainen morsian* 1559.

meä vaan oppilaat saivat päätellä, mitä kuvassa tapahtui ja mistä siinä oli kyse. Moni tulkitsi tilanteen siten, että kerjäläisiä oltiin ajamassa pois telttä-asumuksestaan.

Olin ehdottanut luokanopettajalle, että aloitamme tekemällä taloja neljälle kuvitteelliselle perheelle: Tulisille, Hiljaisille, Meluisille ja Iloisille. Keskustelimme ennen työskentelyä noista adjektiiveista johdetuista nimistä ja yritin laajentaa käsitteitä siten, että ne kaikki voidaan tulkita joko myönteisinä tai kielteisinä tai molempina. Tehtävänä oli tehdä pahvilaatikosta talo, jossa yksi kuvitteellisista perheistä asuisi, ja korostin, ettei sillä perheellä tarvitse olla mitään tekemistä todellisuuden kanssa. Olimme myös sopineet luokanopettajan kanssa, ettemme missään nimessä ryhtyisi tulkitsemaan oppilaiden omia perheitä näiden mielikuvitustalojen ja niiden asukkaiden kautta. Talojen valmistuttua jokainen oppilas kirjoitti talostaan tarinan.

Johannes valitsi taloan varten suurimman mahdollisen pahvilaatikon, jonka olin tuonut koululle. Ensimmäisen työskentelykerran aikana hän ei tehnyt talolle yhtään mitään. Hän istui vain ja murah-teli, kun yritin motivoida häntä työskentelyyn tai saada aikaan keskustelua. Seuraavalla kerralla sanoin, että talolle oli tehtävä jotakin. Hän ei voinut ottaa noin vain suurinta laatikkoa ja sitten varata sitä

itselleen ja olla tekemättä mitään. Johannes leikkasi taloonsa hyvin pienen oven aivan alareunaan. Sitten taas seurasi istumista. Ehdotin ikkunoita. Niitä ei kuulemma tarvittu. Ehdotin maalia seiiniin. Hän aloitti maalaamisen, mutta jätti työn kesken. Minulta loppui kärsivällisyys ja ehdotin, että auttaisin maalaamisessa. Ei kuulemma tarvittu apua. Päätin auttaa kumminkin ja maalasin jonkin verran siitä, mihin Johannes oli lopettanut ja hän ilmoitti talon olevan nyt pilalla. Talo jäi sellaiseksi. Sitten hän kirjoitti tarinansa talosta.

Talo (tehty pahvilaatikosta)

Olipa nyt talo. Siellä ei ole ikinä asunu ketään. Talon tekijästä ei ole tietoa. Talo sijaitsee keskellä metsää. Talosta ei välitetä. Kunnes eräs mies muutti sinne. Mies huomasi, että talossa oli paljon hometta. Mies muutti. Mies kertoi kaverilleen talosta. Kaveri ihmetteli taloa. Mies ei kertonut homeesta. Kaveri muutti taloon. Kaverikin huomasi homeen. Kaveri hävitti homeen talon pihalta löytyneellä aineella. Mutta talolta oli liian pitkä matka kauppaan. Ja hänkin muutti. Sen jälkeen taloon ei enää ikinä muuttanut ketään.

Pohdin jälkeenpäin sitä, miten olisin suhtautunut oppilaan työskentelyyn, jos hän olisi valinnut hyvin pienen pahvilaatikon ja muuten toiminut aivan samalla tavalla kuin nyt suuren laatikon kanssa. Olin tuonut koululle erikokoisia pahvilaatikoita ja ajatellut, että joku varmasti tekisi komean teoksen suuresta laatikosta. Nyt suuri laatikko oli ikään kuin mennyt ketuille, kun siitä ei tullut minun näkemykseni mukaan oikein minkäänlaista teosta. Oppilas ei ollut minun nähdäkseksi ollut erityisen kiinnostunut työskentelystä, eikä meidän välisemme kommunikaatio ottanut sujuakseen. Olin pilannut hänen teoksensa ryhtymällä maalaamaan väriä seinään. Vaikka väri oli sama kuin Johanneksen itsensä valitsema, hän ei ollut valinnut maalia siihen kohtaan, mihin minun hiukan kiihtynyt sivellinkäteni väriä levitti. Mitä itse ajattelin, jos joku tekisi minun teoksessani tarkoituksella tyhjäksi jättämäni alueeseen omat merkkinsä minulta lupaa kysymättä? Itse asiassa oppilas oli sanonut hyvin selkeästi, ettei kaivannut apuani maalauspuuhissa. Mitä ajattelin, jos joku kuitenkin maalaisi, vaikka

olisin varta vasten kieltänyt? Olin todennäköisesti hyvin loukkaantunut ja raivoissani.

Seuraavana lukuvuonna yksi tehtävistä oli ”Samassa veneessä”. Keskustelimme sanonnan sisällöstä ja oppilaat kysyivät, eikö venettä voi vaihtaa joksikin muuksi paikaksi, jos asiasisältö pysyy samana. Sovimme, että paikka voi olla mikä tahansa ja joillakin se oli sohva, kivi, keinu, vene tai jotakin muuta. Oltiin tultu siihen tulokseen, että ”samassa veneessä” ollaan joskus itse valitussa seurassa ja joskus joudutaan yhteen sattumalta, eikä seuraansa voi aina valita. Pohdittiin, mitä tapahtuu, jos samassa veneessä ei tehdä yhteistyötä, ja toisaalta, jos ”tiimi” toimii hyvin. Tehtävä toteutettiin ensin savityönä ja sitten jokainen kirjoitti omasta työstään tarinan. Olen kuvannut tutkimukseni alkupuolella, miten itse kirjoitin tarinoita ja tein kuvia Neiti Toplinin elämästä. Näen oppilaiden kuvallisen työskentelyn ja siihen liittyvän kirjoittamisen vastaavana toimintana omalle ”toplin-tarinoimiselleni” (kts. liite): asiaa tai ilmiötä lähestytään kuvien ja fiktiivisten tarinoiden kautta.

Johanneksen tarina *Samalla sohvalla*

Minä istun sohvalla oudon Hörmelin kanssa. Se tupsahti WC-pöntöstä. Minä istun sen kanssa, koska se tunkeutui sohvalle. Me emme ole hyvää tiimiä, koska Hörmeli piereskelee liikaa. Se lähti vasta kun sohva oli melkein ruskea. Se meni takaisin WC-pönttöön. Sitten menin takaisin katsomaan tv:tä.

Johannes jatkoi haju-teemaansa myös sitä seuraavana lukuvuonna. Olimme pohtineet asumista ja elämistä monelta kantilta. Pohdintojemme lähtökohtina olivat Bruegelin maalaismaisemat, kaupunkikuvat ja karnevaaliteemat. Keskustelimme yhteisöllisyydestä myös yhteisten juhlien kautta. Eräs paljon tutkimamme maalaus oli Bruegelin *Lastenleikkejä* (1560), josta oppilaat tekivät kuvallisia tulkintojaan.

Olimme olleet piirtämässä Kokkolan keskustassa, missä on säilynyt varsin laaja suojeltu puutaloalue. Toinen piirustusretki tehtiin oppilaiden omalla asuinalueella Koivuhaassa, missä on sekä kerrostaloja

että omakotiasutusta. Keskeisellä paikalla yhteistyössämme oli yhteisöllisyys ja sen merkitys meille kaikille. Hankimme kouluun suuria siporex-rakennusharkkoja, joita on hyvä sahata ja veistää myös puukolla tai taltalla. Oppilaat muodostivat pienryhmiä ja pohtivat yhdessä, minkälaisia yhteisöjä rakentaisivat. Jokainen joutui tekemään oman talonsa, mutta miettimään, miten se sijoittuu yhteisöön. Lopuksi taas kirjoitettiin tarina. Johannes kirjoitti näin:

Talo (tehty siporexista)

Talossa elää erakko. Siellä on ansoja urkkijoiden varalle. Siellä ei ole tv:tä eikä mitään muuta teknistä kuin 20 v. jääkaappi ja 22 v. pesukone. Talo on erillään muusta kaupungista. Erakko ei liiku ikinä missään muuta kuin silloin kun on pakko. Hän on vähän tärähtänyt. Hän ei käy töissä, siksi talo on romu. Siis hänellä ei ole varaa sen kunnostamiseen. Talossa on vanha vessa jossa on niin kauhea haju että jos sinne menee että vähintään tulee huono olo. Vessan pönttö on tukossa. Ja hanasta tulee ruosteista vettä. Vessan seinät ovat vihreät. Hänen makuuhuoneessaan on yli 50 v. vanha sänky johon on yrjöty monta kertaa. Siellä on laho pöytä. Huoneessa on revenneet likaiset kukkatapetit.

Mircea Eliaden (1957/2003) mukaan Intian uskonnollisessa ajattelussa on käytetty paljon perinteistä yhteyttä talo – kosmos – keho. On ajateltu, että keho, kuten kosmos, on viime kädessä ”tilanne”, olemista pa, jonka ihminen omaksuu. Ihmiskeho, joka on rituaalisesti kosmos, rinnastetaan myös taloon. Homologisointia tapahtuu Eliaden mukaan myös toiseen suuntaan: temppeleitä tai taloa pidetään ihmiskehona. Ihminen asuu kehossaan kuten talossa tai kosmoksessa, jonka hän on itselleen luonut (mt. 193–97). Johanneksen kertomusten talot ovat silmäänpistävästä marginaalisia. Ajattelen Johanneksen taloja enemmän ihmisen kuvina kuin juuri hänen kuvinaan. Haluan korostaa, että en tulkitse tätä tiettyä lasta yksilönä, vaan yhtenä esimerkkinä, miten ihminen voi kokea maailman. Se, että ajattelen lasta ilmiönä, ei vähennä hänen arvoaan ihmisenä. On tärkeää erottaa nämä kaksi asiaa toisistaan.

Jos tulkitsen Johanneksen siporex-taloa erakkoineen ihmisen kuvana, tulee hyvin hiljainen olo. Niin erakko kuin talo ovat yhteiskunnan ulkopuolella. Voimakas haju on taas läsnä. Edellisen tarinan olento oli tullut vessanpöntöstä ja tässä tarinassa on jälleen pahan hajuisen wc. Sänky, joka on yleensä levon ja turvan tyyssija, haisee myös, koska siihen on oksennettu. Talossa on vain vanha jääkaappi ja vielä vanhempi pesukone: voi kuvitella, ettei ruoka säily kovin hyvänä, eivätkä vaatteet tule pesussa puhtaiksi. Revenneet likaiset kukkatapetit antavat aavistuksen siitä, että talo on joskus ollut ehjä ja hyvin hoidettu. Symboliikka on hyvin voimakasta ja vaikuttavaa, koska Johannes itse on lapsi, josta on huolehdittu: hän on aina puhtaissa vaatteissa koulussa ja yleisilme on ulkoisesti muutenkin siisti. Johanneksen tekemät talot ja tarinat sekä hänen oma ulkoinen habituksensa tekevät arkitodellisuuden ja mielikuvituksen eron äärimmäisen selkeästi näkyväksi.

Johannes kirjoitti myös yhden kuvatulkinnaksi katsottavan tarinan. Seuraava tarina-tehtävä liittyy luokan oppilaiden tekemiin fiktiivisiin kertomuksiin, joiden pohjana olivat tekemäni neljän teoksen kouluaiheinen sarja.

Olin tehnyt kuvat metalligrafiikan menetelmillä ja aihe nousi vallan ja kontrollin kysymyksistä koulumaailmassa. En ollut pyrkinyt mitenkään neutraaliin ja tasapuoliseen kysymyksen tarkasteluun, vaan käytin taiteilijan vapautta ja teoksista tuli hyvin provosoivia ja opettajakuntaa kritisovia. Olin kokenut Johanneksen itsepintaisen vastahakoisuuden tehtävien suorittamiseen ja ajattelin sen liittyvän myös kysymykseen auktoriteettien kunnioittamisesta. Jouduin pohtimaan myös omaa asennettani tilanteeseen, jossa Johannes ei ollut osoittanut yhteistyöhalukkuuttaan minun kanssani. En ollut kyennyt pysymään täysin tyynenä tilanteessa, jossa oppilas ei noudattanut minun ajatuksiani, vaikka kyse oli hänen teoksestaan ja vaikka itse olin useaan kertaan korostanut, että taiteessa ei ole yhtä oikeaa vastausta. Toinen mahdollinen syy passiivisuuteen oli kiinnostuksen puute antamiini tehtäviin. Kolmas vaihtoehto on, että Johannes oli tehtävissä täysillä mukana, minä vain en osannut tulkita hänen



Kuva 39. *Tiedon puutarha.*



Kuva 40. *Se opetti huutamista...*



Kuva 41. *Laineet lyö.*



Kuva 42. *Viittaustaidetta I.*

toimintaansa oikein. Pyysin oppilaita kirjoittamaan tarinan jostakin seuraavista kuvista. Johanneksen aiheesta kirjoittaman tarinan nimi on *Rapalan koulu*.

Olipa kerran Rapalan koulu. Siellä oli 20 luokkaa, joissa oli jokaisessa 10 oppilasta. Oppilaat yrittivät karata koulusta. Mutta se ei onnistunut, koska koulu on pienellä saarella, jota ympäröi suo. He yrittivät opiskella, mutta se ei onnistunut, koska oppivälineet olivat surkeita. Kaikki oli likaista, rumaa tai hajalla. Kouluruoka oli lähes aina mätää rotanlihaa, mutta joskus saatiin jopa vanhentuneita pitsoja. Opettajat olivat kaikki orjapiiskureita, tai hulluja. Koulu oli hajoamispisteessä ja sitä oli yritetty sulkea useasti. Koulun lähistöllä asui oppilaiden lisäksi pummeja ja surkimuksia. Eräänä päivänä kouluun tuli lohikäärme ja tappoi kaikki ihmiset. Loppu.

Johanneksen töissä näkyvä visuaalinen maailma ei poikkea mitenkään toisten saman luokan oppilaiden töistä. Hän ei ole erityisen kiinnostunut kuvallisesta ilmaisusta, mutta tekee patistelun jälkeen aina jotakin. Visuaalinen ilmaisu ei kuitenkaan ole mitenkään vahvaa tai voimakkaasti ilmaisevaa vaan hyvin tavanomaista. Johanneksen tarinat sitä vastoin ovat voimakkaita. Hänen kertomuksensa haisevat niin, että puistattaa.

En tiedä, oliko kuvallisella työskentelyllä Johannekselle paljokaan merkitystä muuten kuin siinä mielessä, että häneltä vaadittiin tuottamista. Oli saatava jotakin aikaan, siirryttävä passiivisesta olotilasta aktiiviseksi toimijaksi. Oliko tällä mitään tekemistä taiteen kanssa, on toinen asia. Mutta olen varma, että asioiden pohtiminen visuaalisesti toiminnan kautta antoi hänelle ideoita kirjalliseen työskentelyyn, jossa hän on hyvä. Hänen tarinansa pysähdyttivät ja niiden voimakkaat hajuaistiin liittyvät kuvaukset poikkisivat kaikkien toisten kirjoituksista. Olen sitä mieltä, että työskentely antoi Johannekselle kertojan äänen. Tarinoiden kautta hän kuvasi maailmaa, joka muuten olisi jäänyt meille ulkopuolisille aikuisille tuntemattomaksi. Hänen kuvansa kasvoi, sillä ilman hänen kirjoittamiaan tarinoita olisin nähnyt umpimielisen pojan, jota ei paljon mikään heilauta, ei kiinnosta, eikä kosketa. Tarinat näyttivät aistien kautta ajattelevan ja voimakasta symboliikkaa käyttävän lapsen.

Aikuisten on joskus vaikea kestää, että lapsen mielikuvitus tuottaa ahdistavia kertomuksia. Aivan kuin lika, rumuus, väkivalta, tynnyys ja eristäytyneisyys olisi lasten ajatusmaailmalta kielletty. Haluamme nähdä lapset viattomina. Ja viattomuus tarkoittaa useimmille aikuisille tietämättömyyttä niistä mielen syövereistä, joissa jokainen ihminen jossakin elämänvaiheessa väistämättä käy tai viipyy ehkä pitkäänkin. Sanoisin, että Johannes on hyvin viaton lapsi. Hänen viattomuutensa tai luottavaisuutensa läheisiin aikuisiin, omiin vanhempiinsa ja luokanopettajaan tulivat esille siinä, että hän uskalsi kirjoittaa juuri sellaisia tarinoita kuin kirjoitti. Hän tiesi, että tarinoissa oli lupa haista ja olla homeista ja että aikuiset eivät pelästy hänen tarinoitaan. Johanneksen ääni ei kuitenkaan välittänyt pel-

kästään pahoja hajuja, sitä osoittaa seuraava tarina hänelle tärkeätä henkilöistä.

Tärkeä henkilö

Äiti. Hänellä on punaiset hiukset ja silmälasit. Hän on 36 vuotta vanha. Äiti on töissä vanhainkodilla. Hän hoitaa siellä vanhuksia. Hän on kasvanut 4-henkisessä perheessä. Äidillä on ollut normaali elämä. Hän pitää omasta perheestään, työstään, lukemisesta, musiikista ja elokuvista. Äiti perheineen asuu kerrostalossa, jossa on 4 huonetta ja keittiö. Hän tekee hyvää ruokaa. Hän on tärkeä, koska hän on minun äitini. Hän on opettanut minulle kaikenlaista tärkeää, mm. rehellisyyttä ja välittämistä. Hän on kiva.

Viimeisessä tarinassaan Johannes kirjoittaa äidistään, todellisesta henkilöstä. Olen tavannut Johanneksen äidin ja vaikka en tunne häntä hyvin, tunnistan hänet yllä olevasta lyhyestä tarinasta. Ihailen oppilaan kykyä kirjoittaa tylyjä tarinoita ja paljastaa mielikuvituksensa synkkyden ja sitten palata arkitodellisuuteen ja kuvailla itselleen tärkeää henkilöä asiallisen lämpimästi. Viimeinen tarina osoittaa selkeästi Johanneksella olevan mielipide siitä, mikä on tärkeää: rehellisyys ja välittäminen. Hänellä on myös selkeä käsitys siitä, mikä kuuluu mielikuvituksen, mikä arkitodellisuuden maailmaan.

Olen vastannut oppilaan kirjallisiin tarinoihin kuvilla, siis analysoinut sanallista tekstiä visuaalisen työprosessin kautta. Johanneksen tarinat taloista ja niiden asukkaista ovat puhdasta mielikuvitusta, kun taas minun kuvani perustuvat Johanneksen ja Bruegelin rakentamien narratiivien todellisuudelle. Koen päässeeni kuvieni kautta lähelle oppilaan mielikuvitusmaailmaa. Oppilaan äänen kuunteleminen on tapahtunut tuottamalla kuvia, joiden lähtökohta on hänen tarinoissaan ja Bruegelin teoksissa, jotka ovat totta taiteen maailmassa.

Johanneksen tarinat kertovat yksinäisyydestä ja ulkopuolisuudesta. Ehkä ne kumpuavat kokemuksesta, joka hänellä on maailmasta ja jonka hän muuttaa kirjoittamisen avulla toisille avautuvaan muotoon. Blanchot (1955/2003) sanoo, ettei kirjailija tiedä koskaan, onko



Kuva 43. Pieter Bruegel. *Elck* 1558.

teos valmis. Minkä hän on lopettanut yhdessä kirjassa, hän aloittaa tai tuhoaa toisessa. (Mt. 19) Johannes kertoo kolmen vuoden aikana koulussa kirjoittamisensa tarinoissa hajujen maailmaa, hajujen jotka sysäävät tutun ja turvallisen syrjään.

Kun tarkastelen Johanneksen tarinoita kirjallisuutena ja yritän löytää hänen lähestymistavalleen yhtymäkohtia kirjallisuuden tutkimuksesta, näen tietyn sukulaisuuden Johanneksen ja Maurice Blanchotin välillä. Susanna Lindberg (2003) sanoo Blanchotin kirjoittaneen praksiksen mielessä. Teos on lähestynyt kirjailijaa ja kysymys teoksen mahdollisuudesta on ikään kuin kulkenut hänen lävitseen ja ottanut hänet käyttöönsä. Kirjallisuuskriittikkona Blanchot on Lindbergin mukaan pyrkinyt kohtaamaan toisen kirjoittajan. Kritiikki on muuttunut eräänlaiseksi dialogiksi. Hän on etsinyt lukemistaan teoksista jälkeä kokemuksesta, josta teos on kulloinkin syntynyt. (Mt. 5–6)

Blanchot (2003) sanoo, että kirjoittajasta tulee kirjailija, kun hän lakkaa sanomasta ”Minä”. Hänen mukaansa Kafka kertoi yllättyneensä, miten pääsi sisälle kirjallisuuteen heti, kun oppi korvaamaan ”Mi-

nän” ”Hänellä”. Blanchotin mukaan kirjoitettaessa muututaan kaiuksi asialle, joka ei voi lakata puhumasta. Kun kirjoittaminen on antautumista Päättymättömän valtaan, kirjailija, joka suostuu tukemaan sen olemusta, ei voi enää sanoa ”Minä”. Tässä tilanteessa kirjailijassa puhuu tosiasia, että tavalla tai toisella hän on lakannut olemasta oma itsensä, eikä hän ole enää kukaan. ”Minän” korvaava ”Hän” on kirjailijan kohdalle sattuva yksinäisyys. ”Hän” on ei-keneksikään muuttunut minä itse (2003, 23–25). Johannes käyttää kaikissa tarinoissaan persoonan kolmatta muotoa.

Alun perin lähtökohtani taiteen tulkinnalle tämän tutkimuksen aikana on ollut Räsäsen kuvallisen kuva-analyysin malli taiteen ja itsen ymmärtämisen prosessissa. Räsäsen (2000) lukiolaisten kanssa toteuttamassa tutkimusprojektissa keskeisenä teemana kulkee oman minuuden tutkiminen ja sekä maailman että taiteen haltuunotto oma-kohtaisen kokemuksen kautta. Olen lähtenyt kulkemaan Räsäsen viitoittamalta tieltä toiselle polulle. Kun ajatellaan maailman haltuunottoa taiteen kautta siten kuin sekä Heidegger (1998) että Blanchot (2003) kuvaavat, minuuksa saa väistyä syrjään. Taide on jotakin, joka tapahtuu tekijän kautta, eikä tekijä ole siinä tapahtumassa muuta kuin välittäjä, instrumentti, jonka kautta taide asettuu teokseen. Kun lasten ja nuorten taiteen keinoin tuotettua aineistoa tarkastellaan taiteena, voi kaikki huolet erilaisuuden leimasta unohtaa. Jos puhuja on ei-kukaan, miten hän voisi olla erilainen kuin joku toinen?

Halusin keskustella Johanneksen kanssa, mutta hän ei halunnut puhua minun kanssani kasvokkain. Hän oli sanonut luokanopettajalleen, että ei ymmärrä, mitä se Erkkilä puhuu. Meidän dialogimme täytyi siis tapahtua jotenkin muuten kuin tavallisen keskustelun kautta. Lyndall Gordon (2008, 224) kirjoittaa Charlotte Brontën puhuneen tietyille henkilöille kaunokirjallisten teostensa kautta. Se mitä hän ei voinut sanoa suoraan ihmisille kasvokkain, tuli sanotuksi romaanihenkilöiden kautta. En usko, että Johanneksella oli erityistä tarvetta sanoa mitään juuri minulle, mutta itse koin, että meillä oli paljonkin yhteistä kosketuspintaa, joka tuli esille nimenomaan meidän fiktiivisten tekstiemme kautta.

Johanneksen tavoin minäkin käsittelin ulkopuolisuuden teemaa töissäni, sekä Neiti Toplinin kuvissa että tulkinnoissani Pieter Bruegelin (1558) piirustuksesta Elckistä, Nemosta, Jokamiehestä, siis Eikenestäkään. Jokamies etsii kaikkialta itseään. Hän kaivaa koreista ja kasoista ja katsoo lähelle ja kauas. Hän yrittää silmälasien avulla ja ilman niitä ja kaiken aikaa hän etsii, mutta ei löydä. Jokamiehellä on lyhty käsissään ja hän valaisee sillä tietään, eikä sittenkään löydä itseään. Hän etsii itseään sotajoukoista ja kirkoista, mutta on aina vain ymmällään. Jos ajatellaan Jokamiehen itsensä etsimis-projektia David Riesmannin (1950) ja William Jamesin (1902/1981) yksilöllisyyttä ja jokaisen erilaisuutta korostavien näkemysten valossa, Jokamies tekee virheen etsiessään itseään toisten joukosta. Riesmann (1950, 373) kirjoittaa, että ihmiset on luotu erilaisiksi. Hänen mukaansa ihmiset menettävät sekä sosiaalisen vapauden että yksilön autonomian, kun yrittävät tulla toistensa kaltaisiksi. Myös James (1902/1981) on kirjoittanut, että ihmiset ovat niin erilaisia voimavaroiltaan ja asemiltaan, ettei voi ajatella että heillä olisi samat tehtävät ja velvollisuudet. James jatkaa, ettei ole kahta ihmistä, joiden vaikeudet olisivat samat, eikä meidän voida odottaa ratkaisevan vaikeuksiamme samalla tavalla. (Mt. 345)

Heideggerin (1998) ja Blanchotin (2003) ajattelun mukaan virhe tapahtuu Jokamiehen kulkiessa "minänsä" perässä. Juuri "minän" tutkimisen syrjään jättäminen on keskeinen ero Räsänen ja oman lähestymistapani välillä. Opetuskokeiluni aikana sivusimme toki epäsuorasti kysymystä jokaisen oman identiteetin rakentumisesta. Se tapahtui kirjoittamalla tarinoita perheenjäsenistä, haastatteleamalla isovanhempaa tai jotakuta muuta sukulaista tai tuttavaa isovanhempien sukupolvesta. Teimme image-on tekniikalla metalligrafiikan töitä, joissa pohjana olivat oppilaiden valokuvat perhealbumista. Oppilaat tekivät kaksoismuotokuvia itsestään jonkun läheisen ihmisen kanssa. Osa otti kuvaan mukaan perheenjäsenen, osa jonkun ystävän. Mutta emme tietoisesti keskittyneet tutkimaan omaa minää, vaan keskityimme ihmisen osaan maailmassa. Räsänen keskittyy kysymykseen, onko mahdollista yhdistää taiteen tuntemus itsen rakentamiseen. Oma aja-

tukseni on, että ihminen rakentuu sen kautta, miten hän ymmärtää toisen ihmisen ja maailman ympärillään.

Tein useita kuvallisia variaatioita Bruegelin Jokamiehestä. Pohdin niissä myös, tarkoittaako Blanchot käsitteellään ei-kukaan samaa kuin Bruegel, jonka teokseen liittyy teksti *"Niemant en kent hem selven"* (kukaan ei tunne itseään).



Kuva 44. *Etsii itseään.*

Kun lähdin jäljittämään Nemoa, mietin erilaisia sananlaskuja, jotka voisivat liittyä kuvaan, mutta joilla ei välttämättä ole mitään yhteyttä Bruegelin alun perin teokseen liittämään lauseeseen. Bruegelin alkuperäisessä teoksessa on useita lyhtyjä. Elck näytti kulkevan ympäriinsä lyhtyjien kanssa. Kun joku etsii jotakin oikein tosissaan, ruotsiksi

asia ilmaistaan ” med lyktor och ljus”. Suomeksi sama sanotaan ”etsiä kissojen ja koirien kanssa”. Omassa versiossani Jokamiehestä on Bruegelin piirustuksesta tuttu hahmo Elck ja sen lisäksi suuri kissa, pienehkö koira, *Aasi koulussa* -teoksen aasi sekä kaksi pyllistävää hahmoa maalauksesta *Hollantilaisia sananlaskuja* vuodelta 1559. Jokamies kulkee teoksessani pitkin veden äärellä sijaitsevaa kylää tai kaupunkia. Hänellä on jotakin yhteistä Neiti Toplinin kanssa.

Kokeilin samoilla grafiikan laatoilla erilaisia väriyhdistelmiä. Minulle oli tärkeää yhdistellä tutkimukseeni kuuluvia teemoja vapaasti ja yritin luoda visuaalisesti tekstiä, jossa erilaiset viittaukset limittyvät oman tekstini lomaan. Kuvan oikeassa yläkulmassa kruununpäinen olento katselee ikkuna-aukosta työntyviä takapuolia. Ikkunasta työntyvät takapuolet ovat laina Bruegelin teoksesta *Hollantilaisia sananlaskuja* (1559). Ajattelin oppilaita, jotka haistattavat auktoriteeteille. Muistin yläkoulun kahden oppilaan tulkinnat Bruegelin Aasi koulussa -teoksesta ja tilanteen luokkahuoneessa, kun katselimme yhteisesti kaikkien tulkintoja luokan seinällä ja keskustelimme niistä. Ilmapiiri oli hilpeä ja pojat nauroivat opettajille, jotka yrittävät rangaistuksen uhalla saada oppilaita tottelemaan. Opettajalla on itse asiassa valtaa vain sen verran kuin oppilaat sitä hänelle antavat.

Bahtinin (1991, 159) mukaan karnevalistisesti käsitetylle maailmalle on ominaista iloisen suhteellisuuden ilmapiiri. Se ei tukeudu perimätietoon vaan tietoisesti kokemukseen ja vapaaseen kekseliäisyyteen. Haisemiseen taas liittyvät myös Johanneksen tarinat, joissa hajuilla on keskeinen osa. Kuvan keskellä olevan talon/lyhdyn mallina oli naapurin ulkoportaalla koko syksyn roikkunut puinen lyhty. Talot liittyvät oppilaiden erilaisiin rakennus-tehtäviin ja niistä kirjoitettuihin tarinoihin. Halusin teoksessani visualisoida Bahtinin kuvaamaa vakava-naurullisen genrea, jossa kerronta on moniäänistä ja –sävyistä, vakava ja naurettava yhdistetään ja useita irrallisia lajeja sekoitetaan keskenään, suhde perimätietoon on usein kriittistä ja kyynisen paljastavaa. Tämän tutkimuksen kohdalla ajattelen, että perimätietoa on kertomus koulusta ja koulutuksen ihmeitä tekevästä vaikutuksesta yksilön elämään.

Kuvien rakentuminen moniäänisesti perustuu ajatukselle inhimillisen ajattelun dialogisuudesta, jota Bahtin (1991, 162) kuvaa vastakohdaksi valmista totuutta tavoittelevalle viralliselle yksinäisyydelle. Bahtin viittaa sokraattiseen käsitykseen totuuden syntymisestä yhdessä totuutta etsivien ihmisten välillä heidän dialogisessa kanssakäymisessään. Sokraattinen dialogi eli Bahtinin mukaan melko lyhyen ajan, mutta sen hajoamisen myötä syntyi muita dialogisia lajeja, mm. menippolainen satiiri, menippeia (mt.166). Menippeia juontaa karnevaalikansanperinteeseen ja antaa sokraattiseen dialogiin nähden suuremman painon nauruelementille. Bahtinin mukaan menippeian sisältönä ovat idean ja totuuden seikkailut maailmassa, niin maan päällä kuin manalassa. Mielestäni myös Johanneksen kirjoittamia tarinoita voi tarkastella menippeian valossa. Niissä seikkailevat nimenomaan ideat, eivät yksilöinä näyttäytyvät sankarit, jotka kuuluvat aivan eri genreen. Bahtinin mukaan (1991, 169) menippeian erityispiirre on vapaan fantasian, symboliikan ja joskus myös mystis-uskonnollisen elementin yhdistyminen orgaanisesti äärimmäiseen ”syöverinaturalismiin”. Tällaisessa tarinassa idea ei kavahda minkäänlaista saastaa; ei siis vessanpöntöistä tupsahtavia hörmeleitä tai vuoteita, joihin on oksennettu vuosikymmenet kuten Johanneksen tarinoissa. Bahtin korostaa useaan kertaan, että kyse on nimenomaan idean ja totuuden koettelemisesta, ei tietyn yksilöllisen tai sosiaalisesti tyypillisen ihmislouheen tarkastelemisesta (mt. 169).

Bruegelin piirustuksessa ja sen mukaan tehdyssä kaiveruksessa (Pieter van der Heyden Pieter Bruegel Vanhemman mukaan n. 1558) kaksi Jokamiestä vetää kangassuikaletta toinen toiseen suuntaan ja toinen toiseen. Jürgen Müller (2001) tulkitsee teosta niin, että kyseessä on kaksi Jokamiestä, jotka molemmat taistelevat ahneuksissaan samasta materiaalisesta hyvästä. Itselleni ensimmäinen assosiaatio oli, miten ihminen itse kokee usein olevansa ristiriitaisessa valintatilanteessa, kun osa minuutta vetää yhteen ja toinen osa toiseen suuntaan. Teosta on tulkittu myös kristillisen valon etsimisen vertauskuvana. Jokamies etsii Valoa tai Jumalaa itsensä ulkopuolelta. Müller näkee kuvassa raamatullisen vertauksen lampun laittamisesta vakan



Kuva 45. *Med lyktor och ljus.*

alle (Luukas 11:33–35) ja ajatuksen siitä, että silmä on ruumiin valo. Jos silmä on terve, koko keho on täynnä valoa. Mutta jos silmä on viallinen (Müller käyttää sanaa "evil", paha), niin koko keho on täynnä pimeyttä. Jokamies on Müllerin mukaan ottanut vertauksen kirjaimellisesti ja siten ymmärtänyt sen väärin. Hän sekoittaa ulkoisen ja sisäisen valon keskenään ja kuvittelee löytävänsä Jumalan omin avuin, eikä ymmärrä, että Jumala löytyy jos hän haluaa tulla löydetyksi. (Mt. 169–170)

Halusin muuttaa Bruegelin vanhan, partaisen jokamiehen naiseksi lyhdyn kanssa ja jättää miehen sivustakatsojaksi. Maassa polvillaan oleva tyttö, joka pitää käsissään kynttilää tuo mieleen Anderseinin Tulitikkutyön. Toinen jättiläisnainen kiiruhtaa eteenpäin lyhtyä heilutellen ja mies seisoo salkku kädessä, takki auki, kravatti hiukan

vinossa. Mietiskelin Johanneksen tarinoiden erakkoa ja kodittomuuden tunnetta. En voinut välttyä assosiaatioilta, jotka veivät ajatukset romanikerjäläisiin, uusiin eurooppalaisiin nomadeihin, joita häädetään pois, minne menevätkin.

Ei-kukaan on androgyyni. Hänen kumarainen hahmonsansa noudattaa edelleen Bruegelin Nemolle antamaa asentoa, mutta parta on kadonnut, samoin myssy. Hahmosta ei näe, onko hän mies vai nainen. Miten ei-kenelläkään voisi olla sukupuolta? Moniäänisissä kuvissani on lainoja niin miehiltä, naisilta kuin tytöiltä ja pojiltakin. Minua ovat aina kiinnostaneet enemmän ihmisille yhteiset kokemuspohjat kuin sukupuolten väliset erot.



Kuva 46. *Ei-kukaan.*

Teokseen *Jokamiehiä* olen lisännyt hahmoja Bruegelin muista teoksista, sekä maalauksista että piirustuksista. Kuvassa näkyy himmeänä myös teksti, joka oli liitettyä Jokamiehestä tehtyyn kaiverrukseen; alkuperäisessä latinaksi ja minun kuvassani englanninkielisenä käännöksenä, jonka otin Bruegelia käsittelevästä kirjasta (Nadine M. Orenstein, 2001). Teksti kuuluu englanniksi näin:

No one does not seek his own advantage everywhere, no one does not seek himself in all that he does, no one does not look everywhere for private gain. This one pulls, that one pulls, all have the same love of possession.

Kuva on painettu useilla laatoilla ja värit ovat käyneet suttuisiksi. Lopputulos on havainnollinen kuva siitä, miten tietyssä vaiheessa tutkimusta monet aiheet ja osa-alueet muodostavat kerroksia, joita on vaikea hallita. Asiat näyttäytyvät päällekkäisinä ja epämääräisinä. Mielestäni kuvassa on jotakin mädännyttä ja haisevaa, punainen väri on vähän kuin raakaa, vanhaa lihaa, jossa on valkoista rasvakudosta. Teksti tuo mieleeni myös Johanneksen tarinan miehen, joka ei kertonut kaverilleen homeesta talossa, johon tämä oli muuttamassa. Jokainen etsii vain omaa etuaan ja rakastaa omistamista. Kuvassa ei ole yhtään lämmintä valoa, vain kylmän punaista ja sinistä ja likaisen valkoista.

Viimeinen variaationi Jokamies-teemasta on väreiltään rauhallinen, pastellinsävyinen. Tausta on rauhallisen pystyraitainen ja olen halunnut tavoittaa siinä ajan liukumista ajattomuuteen. Blanchot kirjoittaa ajattomuuden lumosta. Hänen mukaansa ajattomuus on aika, jolloin tässä on yhtä lailla ei-missään, jolloin asiat vetäytyvät kuviinsa ja jolloin "Minä", joka me olemme, tunnistaa itsensä vajotessaan hahmottoman "Hänen" neutraalisuuteen (2003, 26–27).

Olen lisännyt kuvaan laatan, jossa on omat kasvoni. Kuvasta löytyy myös kerroksittain, transparentteina kaikki Bruegel-laattani. Olen tehnyt vuosien varrella, siis jo kouluajoista 1970-luvulla lähtien, lukuisan määrän omakuvia, joissa olen tuijottanut itseäni joko peilistä tai ikkunanlasin heijastuksena ja tuntenut jotakin sellaista, jota Blanchot (2003, 27–28) kuvaa seuraavasti: *Ollessani yksin en ole yksin, vaan tässä nykyisyydessä palaan luokseni Jonkun muodossa. Joku on siellä missä olen yksin. Yksinolo tarkoittaa sitä, että kuulun kuolleeseen aikaan,*



Kuva 47. Jonkun aika.

*joka ei ole minun aikaani, sinun aikaasi tai yleistä aikaa vaan Jonkun aikaa.
Joku on se, joka on yhä läsnä kun ketään ei ole paikalla.*

5.2. SUKUPUOLI – MITÄ KOIVUHAAN TYTÖT JA BRUEGEL OPETTIVAT MINULLE NAISISTA

Tässä alaluvussa kerron siitä, miten tyttöoppilaiden yhteinen vastaus annettuun tehtävään vaati minua pohtimaan omia käsityksiäni naisuudesta, vaikka olisin halunnut keskittyä kuuntelemaan oppilaiden ajatuksia hyvästä asuinalueesta. Yllättäen oppilaiden äänet saivat minut tarkistamaan näkemyksiäni naiskuvasta ja pohtimaan, olisiko sukupuolella sittenkin jotakin väliä ja jos olisi, niin olisiko se merkityksellistä tämän tutkimuksen kannalta. Edellisessä luvussa päädyin kysymään, voiko ei-kenelläkään olla sukupuolta.

Opetuskokeiluni alussa minulla oli voimakas ennakkokäsitys, että yhteisöllisyys olisi vastaus aikamme ongelmiin. Pohdimme luokanopettajan kanssa paljon yhteiskunnan murrosta viime vuosikymmeninä ja sitä, miten usein perheet muuttavat, miten kaupunkisuunnittelu tapahtuu kokemuksemme mukaan aikuisväestön ehdoilla. Halusimme kysyä oppilailta heidän näkemyksiään hyvästä asuinalueesta. Seuraavassa kerron prosessista, joka alkoi kysymyksellä unelmien asuinalueesta, mutta johti minut tutkijana pohtimaan aivan muita kysymyksiä kuin asuinympäristöä. Tehtävää pohjustettiin tutkimalla Bruegelin kaupunki- ja maisemakuvia.

Oppilaille annettiin seuraava tehtävä: *Millainen on unelmasi asuinalue? Miten ja missä haluaisit asua? Kenen kanssa ja miten haluaisit viettää aikasi?*

Tehtävään liittyi myös ”kenttätyöskentelyä”, eli piirustusretkiä Kokkolan Neristaniin, vanhaan puukaupunkialueeseen ja oppilaiden omalle asuinalueelle Koivuhakaan, jossa on sekä kaupungin ainoa 1970-luvulla rakennettu kerrostalolähiö ja myös omakotiasutusta.

Materiaaleina oppilaille esiteltiin siporex-harkkoja, kaakeleita, rautalankaa, kangasta, vaneria, tikkuja, katiskaverkkoa, hiekkaa, soraa, liimaa, maalia ja muuta mahdollista tilpehööriä.

Kun tytöt toivat kouluun barbinsa ja bratzinsa osaksi yhteisöä käsittelevää teosta, oli minulla taiteilijana, tutkijana ja opettajana itsetutkiskelun paikka. Taidemaailmassa näiden nukkien edustamaa naiskuvaa on totuttu käsittelemään kriittisesti. Barbikuvaston ja Marilyn-kopioiden kanssa touhuaminen nähdään syvällisenä prosessina matkalla naiskuvien ytimeen ja naisen asemaan yhteiskunnassa. Mieleen nousivat välittömästi Cindy Shermanin valokuvat itsestään seksikkäänä kotirouvana korkeakantaisissa pistokkaissa ja hiukset joko papiljoteilla tai tuuheaksi tupeerattuina. Toinen välitön assosiaatio olivat Maarit Mäkelän serigrafiat savelle, kuvat joissa hän poseeraa Marilyn Monroena; miksei myös Marianna Uutisen varhaiset työt, joissa oli sukkahousut roiskittu kankaalle ja heitetty hileet perään. Mutta Koivuhaan 5 B luokan tytöt toivat nukkensa kouluun ilman pienintäkään ironiaa tai ajatusta siitä, millaista naiskuvaa hei-



Kuva 48. Osa tyttöjen yhteisteoksesta.



Kuva 49. Osa 5B tyttöjen yhteisteoksesta.

dän nukkensa vahvistavat ja mitä tuosta naiskuvasta opettajat mahdollavat ajatella.

Tyttöjen aseteltua bratzinsa ja barbinsa pitkin asuinalueensa pihvoja en voinut välttyä ajatukselta, että siinä istui lauma prostituoituja asiakkaitaan odottelemassa. Minulla oli siis ennakkokäsitys siitä, miltä prostituoitu näyttää. Todellisuudessa tytöt olivat vain tuoneet kouluun ensisijaisesti vanhemmiltaan joulu- ja syntymäpäivälahjoiksi saatuja nukkeja. Porno oli siis katsojan, taiteilija-tutkija-opettajan silmissä. Kun koulumaailmassa pohditaan kuvataidetunneilla kiellettyjä ja saluttuja kuvia, monen aikuisen ajatus kääntyy ensisijaisesti väkivaltaa

tai pornografiaa edustaviin kuviin (vrt. Koivurova 2010, Kiil 2009), vaikka joukkoon voi mahtua monenlaisia aihepiirejä toteutustavasta riippuen. Mielessäni häivähti Proustin ajatus, jonka mukaan jokainen lukija lukee itseään teosta lukiessaan. Jos uskon Proustin olevan oikeassa, minä jaottelen naiset ulkonäön perusteella prostituoituihin ja muiden ammattien harjoittajiin.

Minna Ruckenstein (2007) on tutkinut lapsuuden kulutustotumuksia ja haastatellut bratz-nukkien ostajia helsinkiläisessä lelu-kaupassa. Lelukauppahaastatteluissa aikuiset suhtautuivat Bratzeihin lapsuutta uhkaavina aikuiskulttuurin tuotteina, joka kaupallistaa ja seksualisoi lapsuuden. Ruckensteinin mukaan haastatteluissa nousi esille sellaisia käsitteitä kuten huorahtava, pissis, kovis-meininki, musavideotyyppi. Haastattelujen mukaan aikuiset olivat suhtautuneet bratzeja myönteisemmin barbeihin ja kokeneet barbit jotenkin siveellisempinä. Vanhempien kriittinen suhtautuminen nukkeihin ei kuitenkaan estänyt heitä ostamasta juuri näitä ärsyttäviä leluja lapsilleen. Vaikka aikuiset haluavat vaikuttaa leluvalinnoilla siihen, millainen lapsi on ja millainen hänestä mahdollisesti tulee, menevät lelujen mukanaan tuoma sosiaalinen status kasvatusihanteiden ohi ja botox-huulet kannetaan paketissa kotiin.

Barbit ja bratzit pihoilla nostivat pintaan monia kysymyksiä, jotka eivät oikeastaan koskeneet oppilaita, vaan minua taidekasvattajana ja aikuisena. Pitäisikö minun pelastaa nuo tyttöparat barbimaailman edustamalta kauhealta naiskuvalta? Ovatko he vaarassa joutua ulkonäöllä alistetuiksi myöhemmässä aikuiselämässä, kun he nyt leikkivät näillä kammottavilla hilehuulisilla otuksilla? Eivät kai he tosissaan unelmoi elämästä omakotialueen kurvikkaina kotirouvina? Heti perään nousee kysymys: mitä pahaa on hyvin hoidetussa kotirouvassa? Pitäisikö kotirouvan olla huonosti hoidettu, rasittunut naisparka, joka ei joutilasta hetkeä koe? Olenko minä nyt luomassa toiseutta suhtautumisessani kotirouviin? Olenko stigmatisoimassa niin prostituoituja kuin kotiäitejäkin? Edustaako minun ajatteluni pohjimmiltaan naisten luokittelua stereotyyppisiin kategorioihin, joihin en järjelläni usko, mutta näytän jollakin tasolla kuitenkin uskovan?

Päätin etsiä vastauksia Bruegelin teoksesta *Dulle Griet* (1561–62). Bruegelin naiset ovat usein aktiivisia ja elämää täynnä. Otin tarkastelun kohteeksi naishahmon maalauksesta ”*Dulle Griet*”. Walter S. Gibson (2002, 102–108) kuvailee vuolassanaisesti maalauksen päähenkilöä, Dulle Grietiä, sekä hänen kauttaan muita voimakas- tahtoisia naisia varsin kielteisesti. Kun lukee Gibsonin kuvausta, saa käsityksen naishirviöistä, jotka ovat niin paatuneita, että selviävät naarmuitta jopa helvetin porteilta. Maalauksessa naisjoukko hyök- kää paholaisten kimppuun ja Grietillä on aseenaan miekka, puuk- ko, paistinpannu ja muita keittiöön kuuluvia tykötarpeita, hänellä on myös rahakirstu kainalossa. Gibson kirjoittaa: ”*Tätä sotaisaa jouk- koa johtaa vanha haaska, joka taistelee määrätietoisesti tiensä yli keskeisen etuosan, harvat harmaat hiukset liehuen villeinä lakin alta.*” (kirjoittajan vapaa suomennos) Gibson jatkaa viittauksia sananlaskuihin ja kes- kiajan ja renessanssin satiiriseen kirjallisuuteen, jossa ”kiukkuisista ämmistä” tehdään pilaa. Hän lainaa Goedthalin sananlaskua: ”*One woman makes a great din, two women a lot of trouble...five an army, and against six, the Devil has no weapons.*” (Yksi nainen saa aikaan suuren metelin, kaksi paljon ongelmia...viisi armeijan ja kuutta vastaan ei ole Paholaisellakaan aseita)

Pitkässä ja perusteellisessa tulkinnassaan Gibson yrittää löytää kaikkia mahdollisia perusteita Bruegelin kuvaamalle paholaismaiselle naisylivoimalle. Avuksi otetaan jopa Alankomaiden, Ranskan, Eng- lannin ja Skotlannin monarkiat: kaikkia hallitsi maalauksen syntyhet- kellä nainen. Taidehistorioitsijan tulkinnaksi jää, että Bruegel kuvaa symbolisesti naisten paholaismaista luonnetta, joka pyrkii alistamaan miehiä. En pääse Pieter Bruegelin pään sisään, enkä siten voi esittää mitään tulkintoja hänen tarkoittamastaan sanomasta *Dulle Grietissä*. Mutta jos katson maalausta ilman ennakolta luotuja arvolatauksia, nä- en aivan toisen kuvan kuin mistä esimerkiksi Walter Gibson kirjoittaa.

Minun silmissäni Dulle Griet ei näytä vanhalta noita-akalta. Hänen olemuksessaan ei ole mitään mielipuoლისuuteen viittaavaa. Hän näyttää määrätietoiselta, enkä ymmärrä, mitä kielteistä voisi olla henkilössä, joka pärjää taistelussa itse paholaista vastaan. Kun



Kuva 50. Pieter Bruegel *Dulle Griet* 1561–62.

miehiä lähetetään vanhoissa tarinoissa, myyteissä ja legendoissa mannan majoille erilaisia tehtäviä suorittamaan, he palaavat sankareina takaisin, jos palaavat. Miten ihmeessä nainen, joka palaa vahingoittumattomana helvetin porteilta, voisi olla mitään muuta kuin sankari? Miekka miehen kädessä on miekka sankarin kädessä. Dulle Griet taistelee kuin mies miekoin ja puukoin, ja sen lisäksi vielä kuin nainen paistinpannuineen ja rahakirstu kainalossaan. Bruegelin aikaan naisen oli yhtä sopimatonta kantaa miekkaa kuin käyttää pitkiä housuja. Emme kuitenkaan voi olettaa automaattisesti, että Bruegel haluaa esittää naisen sopimattomana, kun maalaa hänelle miekan ja puukon. Mistä me tiedämme, vaikka Bruegel haluaisikin sanoa, että miekka sopii naisen käteen yhtä hyvin kuin miehelle? Kuvaa voisi tulkita yhtä hyvin naisten voittona sukupuolten sodassa, jos tällaista ilmaisua haluaa käyttää. Missä ovat miehet, kun naisten täytyy pärjätä omin avuin helvetin porteilla? Ovatko miehet kapakoissa tai kirkoissa ja naiset omillaan?

Yritän siis tarkastella opetuskokeiluni tyttöjen ryhmätyötä yhtä avoimin silmin ja mielin kuin tarkastelin Bruegelin *Dulle Grietiä*. Yhteistä Koivuhaan tyttöjen tekemälle ryhmätyölle ja Bruegelin maalaukselle on miesten joko vähäinen tai täysin näkymätön osa kuvassa.

Tytöillä oli tavattoman hauskaa keskenään. He nauroivat, kiljuivat, hiljentyivät ihailemaan yhteistä aikaansaannostaan. Itse asiassa he tekivät juuri sitä, mitä psykologit niin kovasti kaipaavat: leikkivät nukkeilla alakoulun viidennellä luokalla. Tytöt olivat ehdottomasti oman ihanneyhteisönsä subjekteja. Jos heidän teostaan tarkastelee puhtaasti siinä olevien rakennesosten mukaan, voi siitä löytää monia nykyajalle varsin kriittisiä näkökulmia.

Tyttöjen talot on sijoitettu yhteisen aukion ympärille, eikä pihoja ei ole rajattu aidoilla. Yleisilme on siisti ja rauhallinen. Rakennuksissa on paljon esteettisiä yksityiskohtia. Talojen asukkailla on aikaa istua yhdessä ulkona. Kyseessä on hyvin hoidettu ja rauhallinen asuinalue, jossa vallitsee ilmeisen yhteisöllinen ilmapiiri. Patriarkaalista kauhukabinetia ei ollut missään muualla kuin tutkija-opettajan omassa päässä. Kun kykenin unohtamaan opettajan roolini ja tarkastelemaan tyttöjen ryhmätyötä teoksena, kuten tarkoitukseni oli, se asettui uuteen viitekehykseen. Minun oli ollut tarpeellista tutkia Bruegelin maalausta *Dulle Griet* voidakseni katsoa oppilaiden teosta taideteoksena. Minun oli myös suunnattava katseeni visuaalista kulttuuria käsittelevään feministiseen tutkimukseen, vaikka sekään ei ollut alun perin suunnitelmissani.

Irit Rogoff (2003) on tutkinut juoruilua tiedonvälityksenä ja tiedon muodostajana. Juoruilu liitetään useimmiten naisiin ja juoruiluun taas liitetään joutilaisuus ja pahansuopaisuus. Toisaalta joutilaisuus liitetään myös luovuuteen. Uudet innovaatiot syntyvät joutilaassa tilassa, jossa aivojen on mahdollista olla vapaan assosioinnin äärettömässä avaruudessa. Emmekö siis voisi ajatella, että tyttöjen omakotiryypäs, jossa huolitellut naiset istuvat yhdessä ulkosalla vailla kiireen tuntua, olisi ihanteellinen elinympäristö luovalle työlle? Miksi emme näkisi tyttöjen tuomia nukkeja antiikin Kreikan ”vapaina miehinä”, jotka istuskelevat toreilla filosofoimassa?

Halusin nähdä, miltä tyttöjen rakentama yhteisö asukkaineen näyttäisi, kun joukkoon lisätään hahmoja Bruegelin teoksista. Valitsin Bruegeliltä kolme pariskuntaa ja yhden yksinään janoaan sammuttavan miehen. Tein näkyväksi niitä ajatuksia, joita tyttöjen teos



Kuva 51. *Elämää Koivuhaan tyttöjen ja Bruegelin mukaan.*

nosti mieleeni: prostituoidut, kotirouvat, joutenolijat tuntemattomaan määränpään kiiruhtavat pariskunnat. Lopputulos teoksessani *Elämää Koivuhaan tyttöjen ja Bruegelin mukaan* on varmasti hyvin kaukana siitä, mikä oli tyttöjen oma ajatus teoksesta.

Kun katson koululaisten barbi- ja bratz-maailmaa uskon katsovani tyttöjen yhteistä tulkintaa omasta tulevaisuuden unelmastaan. Tai sitten teos kertoo heidän tämänhetkisistä unelmistaan. He eivät ole luoneet nukkejaan, mutta nuket kelpaavat tyttöjen korvikekuviksi. Minulla on käsitys, että näille tytöille bratzeissa ei ole mitään hävettävää, eikä toisaalta mitään jäljiteltävää. Nuket ovat nukkeja. Tytöt ovat tyttöjä ja jokainen omanlaisensa. Näillä nukeilla on aikaa istuskella pihoilla, he ovat rennosti talojen seinustoilla ja ojentelevat huikean pitkiä sääriään, koska heillä sattuu olemaan pitkät sääret ja kaikki maailman aika, kuten elottomilla olennoilla on. Tytöt taas ovat varsin kiireisiä omassa elämässään: kaikilla on joitakin harrastuksia, he tapaavat toisiaan koulun jälkeen, käyvät kerhoissa ja tekevät läksyjä. Tyttöjen ryhmätyö joutilaine henkilöineen vahvistaa monien tutkimusten tulokset: lapset ja nuoret arvostavat aikaa, kiireettömyyttä, sitä että vain voisi olla toisten kanssa yhdessä (esim. Rutanen 2009, Lindfors 2009, Forsberg 2006).

On helppoa lokeroida lapsia ja nuoria tiettyihin kategorioihin, aivan kuten naisia, miehiä, tyttöjä, poikia. Koulumaailmassa näemme jotkut oppilaat hyvin akateemisesti suuntautuneina, toiset taas käy-



Kuva 52. Sanna, *Emmi, bratzit ja bruegelit*.

tännön ihmisinä, joiden ei odoteta kasvavan niin sanotuiksi menestyjiksi. Olen sijoittanut samaan kuvaan kaksi opiskelevaa tyttöä, heidän nukkensa sekä kaksi hahmoa Bruegelin *Aasi koulussa* -teoksesta.

Minulle henkilökohtaisesti kuva muistuttaa siitä, miten taiteilija-tutkija-opettajana olen omien viitekehysieni vanki ja alituudessa vaarassa tulkita lasten ja nuorten visuaalisia viestejä muista kuin heidän omista lähtökohdistaan lähtien. Joidenkin aikuisten jatkuva huoli, kykenevätkö lapset ja nuoret erottamaan toden ja fiktion, on mielestäni liioiteltua. Lapset eivät vedä yksioikoisia yhtäläisyyksiä fiktiivisten hahmojen ja todellisuuden välille, vaikka aikuiset niin tekevätkin. Jos useimmilta aikuisilta onkin mennyt kyky elää mielikuvituksen todellisuudessa, ei se tarkoita, että lapset olisivat yhtä rajoittuneita.

Sukupuoli on noussut sekä monissa tutkimuksissa (esim. Kank-

kunen 2004, Mäkelä 2003, Krappala 1999) että taidekasvatuspuheessa keskeiseen osaan sekä taidekasvatuksen että taideteosten tulkinnan yhteydessä viime vuosikymmeninä. Kysymys tyttöjen ja poikien erilaisista tavoista ilmaista itseään aiheutti minulle runsaasti päänvaivaa. Huomasin olevani ennakkoluulottomampi poikia kohtaan ja projisoivani omia käsityksiäni naiseudesta tyttöjen tapaan toteuttaa itseään. Ruckensteinin (2007) mukaan aikuisten suhtautuminen poikien väkivaltaisia leluja kohtaan ei ole läheskään yhtä torjuvaa kuin tyttöjen barbi- ja bratz-maailmaa kohtaan. Oman kokemukseni valossa suhtaudun varauksellisesti ajatukseen, että juuri pojille pitäisi kehittää omia taidekasvatusprojekteja, jotta heidät saataisiin pidettyä ohjatun taidekasvatuksen parissa. (kts. <http://www.sakulaku.fi/klopit/mita.htm>, Riitta Vira 1993). Mielestäni oikea suunta voisi olla nimenomaan yhdessä tyttöjen ja poikien kanssa toteutetut projektit, joissa otettaisiin huomioon sekä sukupuolten mahdollinen erilaisuus että kaikkien yksilöiden erilaisuus. Kokemukseni mukaan vapaa-ajalla tapahtuva kuvataideharrastus lasten ja nuorten kuvataidekoulujen parissa on muuttunut uusien opetussuunnitelmien myötä yhä suorituskeskeisemmäksi. Laajan oppimäärän mukainen opetussuunnitelma edellyttää kotitehtäviä ja kirjallisia arviointeja. En ole varma, onko suuntaus hyvä ja tuoko se taidetta lähemmäs lapsia ja nuoria.

Minut on kasvatettu keskustelemalla ja olen ollut aina hanakka sanomaan mielipiteitäni julki. Kun luokkahuonetilanteissa kävimme keskustelua Bruegelin teoksista, pojat olivat tavallisesti äänessä. Koin tyttöjen hiljaisuuden jotenkin ahdistavana. Ajattelin, että he eivät uskalla ilmaista itseään. Odotin jatkuvasti sanallista, ja äänekästä sellaista, argumentointia. Valitin luokanopettajalle huoltani, että mikseivät tytöt puhu. Opettajan näkökulma asiaan oli toinen: hänen mielestään tytöt ilmaisivat itseään varsin selkeästi nimenomaan toiminnan kautta. Tytöt eivät viitsineet sekaantua poikien välillä varsin lapsellisiinkin tai provosoiviin keskusteluihin, vaan odottelivat rauhassa, että välttämättömästä "virittelystä" päästäisiin eroon ja voitaisiin ryhtyä toimeen. Kun kuvallisen ilmaisun aika tu-

li, tytöt olivat varsin määrätietoisia ja toteuttivat nimenomaan omia näkemyksiään. Poikien toiminta oli helpommin ennustettavaa kuin tyttöjen. Tietyistä pojista ajattelin etukäteen, että he eivät välttämättä kerro kuvallisessa toiminnassaan itselleen merkityksellisistä asioista, vaan tekevät jotakin joko testataksaan opettajien reaktiota tai sovittavat tehtävän kuin tehtävän omaan sarjakuvalliseen tai peleistä kumpuavaan tarinamaailmaansa. Toisaalta on hyvä pohtia sitä, osaako aikuinen erottaa nuorelle merkitykselliset asiat merkityksettömistä.

Pohdin paljon tuttua hokemaa, että suomalainen mies ei puhu. Pojat puhuvat todella paljon, ainakin minun kokemuksen mukaan. Tosin poikien puhe luokkahuonetilanteissa saattaa olla varsin provo-soivaa ja sellaista, joka opettajan on helppo keskeyttää ”asiattomana”. Kokemukseni mukaan poikien puhe tyrehdytetään varsin tehokkaasti opettajien toimesta ja sitten ihmetellään myöhemmin, miksi suomalaisnuoret eivät keskustele ja ilmaise itseään puheen kautta. Tärkeää on pohtia myös, onko poikien vapaa assosiointi, joka kulkee hyvin usein opettajan näkökulmasta epätoivotuille poluille sittenkään asia-tonta ja asiaan kuulumatonta. Aikuinen torjuu usein sellaisen, mitä ei itse pidä olennaisena, eikä edes halua ajatella asiaa lapsen tai nuoren, ja nimenomaan lapsi-ikäisen näkökulmasta katsottuna.

Tania Modleski (2003) kirjoittaa miesten ja naisten erilaisesta tavasta saada mielihyvää tarinallisesta kerronnasta. Hänen näkökulmansa on, että naisten mielihyvä saippuaopperoiden katsomisessa jää usein huomiotta tai että sitä ei osata arvostaa naisten kokemusmaailmasta päin. Itse haluan huomauttaa, että kaikki naiset eivät suinkaan saa mielihyvää saippuaopperoiden katsomisesta. Susanna Paasonen (2009) käsittelee artikkelissaan tyttöjen suhdetta barbeihin ja niiden ympärille luotuun verkkomaailmaan, joka pyörii tietynlaisen tyttö-kulttuurin ympärillä. Hän viittaa Catherine Driscollin (Driscoll 2002, 267), joka ehdottaa, ettei ole olemassa ongelmatonta ryhmää nimeltä tytöt vaan pikemminkin erilaisia tapoja tulla yhdistetyksi kyseiseen ryhmään. Tytöille bratzien ja barbien ympärille luotu nukkekulttuuri sulautuu aikuisemmalle yleisölle suunnattuihin naistenlehtiin ja elä-

mäntyyylitelevisiossa toistuviin stailaamisiin. Henkilökohtaisesti en ole koskaan kokenut olevani osa tällaista naisten maailmaa ja ärtymykseksi bratzeja kohtaan saattaa johtua siitä, että en itse kykene samais-tumaan missään tähän mennessä kuluneen elämänvaiheeni aikana kimalle-fanittamiseen.

Tehtävänantoon liittynyt unelma-asuinalue luotiin visuaaliseen kertomuksena ja on turha väittää, etteikö luokanopettajalla ja minulla itselläni olisi ollut jonkinlaista ennakkoajatusta siitä, millainen on hyvä asuinympäristö. Oppilaan näkökulma on mitä todennäköisimmin aivan erilainen kuin opettajan, olipa oppilas tyttö tai poika. Esimerkiksi minun ihannoimani historiallinen puutaloalue sai oppilailta tylyn tuomion: *”Täällä asuu varmasti yksinäisiä vanhoja ihmisiä, joilla ei ole kavereita. Talot on vanhoja ja romusia. Ne on varmaan köyhiä, jotka asuu täällä.”* Keskustelu käytiin kotimme pihalla omenapuiden alla.

On myös olennaista muistaa, etteivät pojat (kuten eivät tytötkään) ole mikään yhdenmukainen lauma, joka toimii keskenään samalla tavalla. Sekä opetuskokeiluni pojat että tytöt työskentelivät joko pareittain tai suuremmassa ryhmässä. Yksi pojista teki kuitenkin taloan yksin, koska halusi olla rauhassa. Hänen talossaan oli runsaasti yksityiskohtia ja tikkuidan liimaamisessa kului runsaasti aikaa. Ilmaisultaan hänen talonsa olisi sopinut tyttöjen asuinalueelle, mutta se päättyi kuitenkin poikien alueen reunamille. Jälkeenpäin ajattelen, että opettajina sekä luokan oma opettaja että minä annoimme talojen jakautua tyttöjen ja poikien alueeseen ilman mitään varsinaista päätöstä. Emme edes keskustelleet asiasta, vaan alueet syntyivät jotenkin itsestään sukupuolijaon perusteella. Vaikka monissa muissa tilanteissa sekoitimme pojat ja tytöt keskenään, asumiseen ja kotiin liittyvässä tehtävässä emme edes keskustelleet asiasta, emmekä oivaltaneet toimintatapaamme ennen kuin jälkikäteen.

Poikien alueella ei näkynyt barbeja eikä bratzeja, vaan rautalangasta ja maalarinteipistä kyhättyjä skeittareita ja kulkijoita. En osaa sanoa, mitä olisi tapahtunut, jos joku pojista olisi tuonut alueelle nukan tyttöjen tapaan. Minulla oli lapsuudessani ystävänä poika, jonka

kanssa leikimme nukeilla ja silloin en pitänyt tilannetta mitenkään kummallisena. Joidenkin poikien kanssa leikin perinteisiä poikien leikkejä, mutta tuo yksi poika leikki kanssani perinteisiä tyttöjen leikkejä. Muistin tuon jo nyt kadonneen lapsuuden ystävän tämän tutkimuksen yhteydessä ja mietin, miten se mikä lapsen näkökulmasta katsottuna on luonnollista, aikuisen silmin katsottuna alkaa näyttää poikkeavalta.

Juha Varto (2007) kirjoittaa siitä, miten kasvatuskulttuurimme määrittelee poikien olemuksen suhteessa siihen maailmaan, jonka aikuiset ovat rakentaneet. Hänen mukaansa keskustelu, joka koskee poikia erityisesti taideopetuksen kohteina tai taiteen tekijöinä, on saanut vääristeleviä ja usein seksistisesti liioittelevia piirteitä. Sukupuolta joko vähätellään tai korostetaan riippuen siitä, mikä kulloinkin näyttää tarpeelliselta. Ann Ducille (2003) kirjoittaa myös erilaisuuden vähätelystä sukupuolen ja rodun ollessa kyseessä. Hän korostaa, miten sen sijaan että sanomme sukupuolen tai rodun olevan merkityksettömiä tekijöitä yksilön kohdalla, meidän tulisi korostaa niiden merkityksellisyttä. Eikä pelkästään sitä merkitystä, että pojat ovat erilaisia kuin tytöt, vaan että saman sukupuolen sisällä yksilöt ja heidän sukupuolinen suuntautumisensa on erilainen. Emme voi välttää tietoisuutta siitä, että jokainen meistä elää omassa kehossaan ja biologinen todellisuutemme on osa meitä.

Kuvaus *Unelmien asuinalueen* työprosessista taiteilija-opettaja-tutkijan näkökulmasta katsottuna kertoo mielestäni havainnollisesti siitä, miten visuaalinen työskentely vie tutkimusta sellaisten kysymysten ja aihepiirien äärelle, joita ei etukäteen ole osattu tai haluttu ajatella. En ollut alun perin suunnitellut ottaa sukupuolikysymystä tämän tutkimuksen piiriin. Työskentely oppilaiden kanssa osoitti kuitenkin, että kysymystä ei voi välttää. Aihe nousi esiin useissa yhteyksissä ja olisi ollut älyllisesti epärehellistä sivuuttaa tällainen ihmisenkin maailmaan kiinteästi kuuluva alue.

Taideperustainen dialogi toteutui tämän tehtävän yhteydessä kuin verkon kudonta. Alkuperäinen tehtävänanto ei pitänyt sisällään ajatusta naiseuden tutkimisesta. Oppilaiden tapa rakentaa visuaalista

maailmaa ottamalla siihen osaksi nukkejaan, kuten monet taiteilijat tekevät sekä tila- että esineteoksissa, sai minut kääntymään Bruegelin puoleen ja kysymään neuvoa häneltä. Bruegelin teoksista lähti säikeitä oppilaiden teoksiin, joiden lomaan pujottautui lankoja, joihin oli kietoutunut säikeitä minun tulkinnoistani sekä Bruegelin teosten, taidehistorioitsijoiden tekstien että oppilaiden teosten pohjalta. Jossakin taustalla vaikuttivat myös käsitykseni tyttöjen ja poikien maailmasta sekä oma näkemykseni hyvästä naisen elämästä.

Kuvallinen dialogi pakotti minut, taiteilija-opettajan, ensin epäroimään ja sitten luopumaan aikaisemmista tiedostamattomiin uskomuksiin perustuvista näkemyksistäni sukupuolikysymysten suhteen. Kuvallisen työskentelyn, eri teoksista poimittujen visuaalisten osien yhteen liittämisen kautta jouduin tarkistamaan käsityksiäni ja kuuntelemaan, mitä sanottavaa tytöillä yhteisen teoksensa kautta oli. Oppilaiden vaikutus nimenomaan oman teoksensa kautta näytti minulle omat stereotyyppiset ajattelumallini. Oppilaiden teoksen tekotapa, yhteinen tilateos, vaikutti myös omiin tekniisiin valintoihini oman kuvatulkinntani työstämisessä. Minulla oli valokuvia oppilaiden työskentelystä, heidän teoksestaan ja sekä omia piirroksiani että kuvajäljennöksistä skannattuja kuvia Bruegelin teosten hahmoista. Yksinkertaisin tapa oli työskennellä digitaalisen kuvankäsittelyn keinoin ja siten kokeilla suhteellisen nopeasti erilaisia vaihtoehtoja. Näin sain osia sekä tyttöjen teoksesta, kuvia heistä itsestään ja Bruegelin hahmoja istutettua yhteen kuvaan.

Keskeistä tällaiselle työskentelytavalle on, että otan huomioon oppilaiden teokset ja niiden aiheuttamat reaktiot itsessäni aivan kuten ottaisin minkä tahansa minuun vaikuttavan maailman taiteen mestariteoksen. Huomasin, että mitä vähemmän yritän vaikuttaa oppilaisiin ja mitä enemmän annan heidän vaikuttaa itseeni, sitä mielenkiintoisemmaksi opetustyö kehittyy. Painopiste siirtyy oppilaan opettamisesta opettajan oppimiseen ja taiteilijan työn toteutumiseen opetusprosessissa.

5.5. KURI JA KONTROLLI – KASVATUKSEN JA KARNEVAALIN NÄKÖKULMISTA



Kuva 53. *Tiedon puutarha.*

Olen valinnut tämän alaluvun alkuun yllä olevan teokseni *Tiedon puutarha* (2005), koska oman kokemukseni mukaan valtaosa julkisuudessa käydystä kasvatustalustelusta keskittyy kurinpito-ongelmiin. Jos käytetään yleistä vertausta kasvatuksesta ihmistaimien hengen viljelynä, voi koulua ajatella eräänlaisena tiedon puutarhana. Koulussa viljellään tietoa ja kasvatetaan ihmistaimia. Opettajien ja kasvatustalustalustantuntijoiden ääni kertoo lehtien palstoilla rikkaruohojen turmelevasta vaikutuksesta taimitarhoissa. Halusin kuulla oppilaiden äänen kertovan koulusta ja nimenomaan kurista ja kasvatuksesta koulussa. Kuvaan tässä alaluvussa prosessia, jossa oppilaiden ääni asettaa taiteilija-opettajan kertomuksen kyseenalaiseksi ja saa hänet katsomaan koulua avarammasta näkökulmasta käsin.

Tein neljä kuvaa käsittävän grafiikan sarjan, joiden taustalla oli Opettaja-lehden (Laaksola 2005) pääkirjoitus, jonka otsikkona oli *Puureva ongelma*. Kirjoituksessa käsiteltiin alakoulun oppilaiden väkival-

taista käytöstä opettajia kohtaan. Vaikka kirjoitus käsitteli todellista ongelmaa, jonka yhä useammat opettajat peruskoulussa kohtaavat, minua häiritsivät kirjoituksen sävy ja sanavalinnat. Laaksola kirjoittaa vaikeasta materiaalista ja hankalasta aineksesta tarkoittaessaan oppilaita. Kun oppilaista puhuttaessa käytetään ilmaisia, jotka sulkevat heidät jopa lajitoveruuden ulkopuolelle suhteessa opettajiin, heille luodaan Toisen identiteetti. Vastasin Laaksolan kirjoitukseen neljän kuvan sarjalla, ja pyysin opetuskokeiluuni osallistuneita oppilaita valitsemaan sarjasta yhden kuvan ja kirjoittamaan siitä fiktiivisen tarinan sen pohjalta, mitä kuvassa voi kuvitella olevan meneillään.

Oppilaat vaikuttivat varsin hämmentyneiltä kuvistani. He eivät kokeneet, että niissä kuvattiin varsinaisesti heidän kouluun. Joku ihmetteli, miksi heidän pitäisi kirjoittaa tarinoita sellaisista kuvista. Kun kirjoittaminen alkoi, tunsin, etteivät oma kokemukseni ja oppilaiden kokemukset kohdanneet toisiaan. Pohdin myös sitä, halusinko tehtävänannolla oppilaiden tuottavan kielteisiä kertomuksia koulusta, koska itse suhtauduin tämän aineiston keruun aikaan varsin kriittisesti koulujärjestelmään. Mietin tutkijan ja opettajan eettistä vastuuta ja tutkimuksen luotettavuutta, jos aineisto alkaa vaikuttaa tarkoitushakuisesti tuotetulta. Vaikka ajattelin alun perin tuovani esille oppilaiden tarinoita koulusta, alkoi uhkaavasti vaikuttaa siltä, että halusin oppilaiden kertovan minun tarinoitani koulusta.

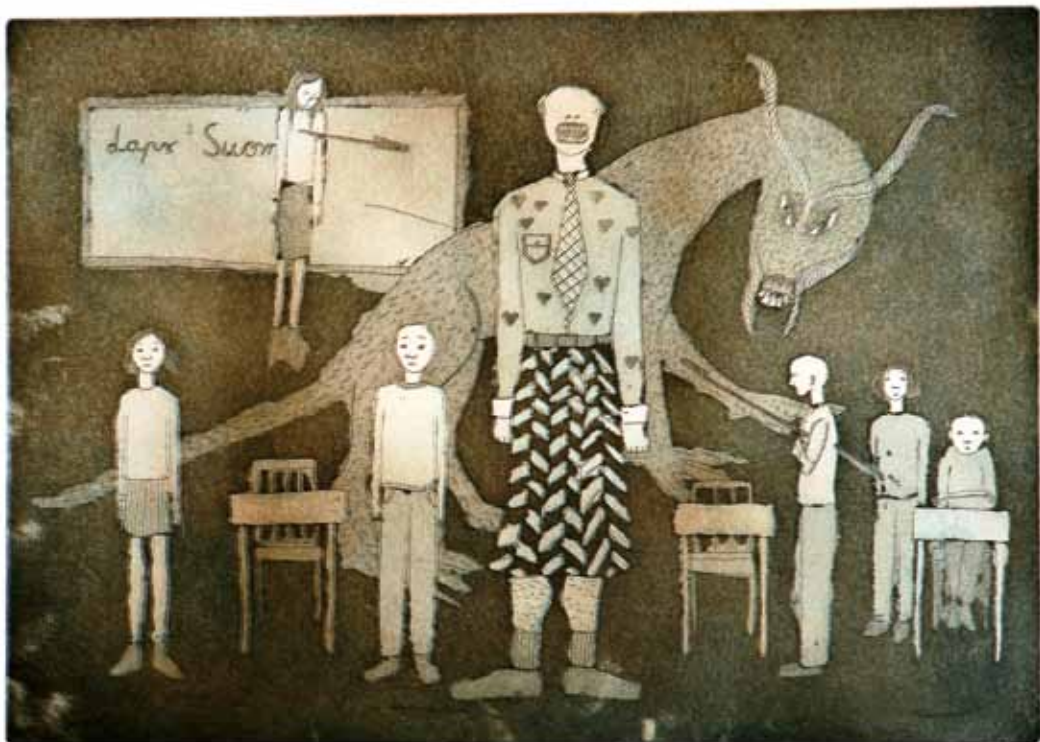
Kaikki luokan oppilaat yhtä poikaa lukuun ottamatta valitsivat teoksen *Se opetti huutamista ja muita juttuja* (2005).

Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden otsikot olivat *Leikkitunti, Lohikäärme luokassa, Inhottava koululuokka, Kamala opettaja, Erilainen luokka, Pimeyden maa, Kouluelämää* (5 tarinaa tällä otsikolla), *Hurrinja tarina, Kauhulan koulun mysteeri* sekä *Enkeli*. Tarinaa *Enkeli* käsittelen erillisessä luvussa hyvän ja pahan teeman yhteydessä. Tarinat löytyvät liitteestä 3.

Kaikille tarinoille yhteistä on rangaistuksen läsnäolo, mikä varmasti juontaa juurensa teoksessani *Se opetti huutamista ja muita juttuja* olevaan liitutaululle lävistettyyn lapseen. Rangaistus yhdistetään tarinoissa keskenään hyvin samalla tavalla tilanteeseen, jossa oppilas on joko jättänyt tehtävät tekemättä tai epäonnistunut kokeessa:

*Hän sai joka kokeesta kympin lukuun ottamatta yhtä kertaa
...jossa jokaisen täytyi saada joka kokeesta 10. Jos joku ei saanut 10:ä
lohikäärme söi oppilaan
Jos oppilas jättää läksyt tekemättä, hän joutuu keihästetyksi luokan
seinään
Jos ei osannut, joutui jälki-istuntoon ja löi (opettaja) karttakepillä sormille
Jos oppilas ei totellut opettajaa antoi lohikäärmeensä syödä oppilaan
Jos hän tekee jotain väärin niin hän joutuu käytävälle
Jos lapsi oli huono, lohikäärme söi sen*

Useassa tarinassa yksi ainoa virhe oli oppilaalle kohtalokas. Vaikka olisi kuinka hyvä ja lahjakas, yksi epäonnistuminen vei hengen. Yhdessä tarinassa lohikäärme tosin säikäytetään näyttämällä tälle nelosta koepaperissa. Ja yhdessä tarinassa oppilaat saavat ensin kymppe-



Kuva 54. Se opetti huutamista ja muita juttuja.

jä, mutta lohikäärmeen syötyä heidät saavat kuutosia lohikäärmeen vatsassa. Paha lamauttaa, kuten negatiivinen ja oppilasta mitätöivä palaute yleensäkin.

Kuri, kontrolli ja rangaistusten laatu ovat puhuttaneet sekä kasvattajia että lainsäätäjiä niin kauan kuin jonkinlainen järjestäytynyt yhteiskuntamalli on ollut olemassa (Foucault, 1975/1980). Foucaultin mukaan elämme yhä 1760-luvun tienoilla alkanutta vaihetta, jossa rangaistuksen pääkohde muuttui ruumiin rankaisemisesta sielun rankaisemiseksi. (Mt. 22) Foucault käsittelee vallan ja tiedon suhdetta ja sanoo, että ne edellyttävät toinen toistaan. Valtasuhteelle muodostuu aina vastaava tietokenttä ja toisaalta tieto edellyttää ja samalla muodostaa valtasuhteita. Foucault kirjoittaa sielusta, joka on vallan synnyttämä. Sielun synnyttää valta, joka kohdistuu yleisimmin niihin, joita valvotaan, kasvatetaan ja ojennetaan, siis mielipuoliin, lapsiin, koululaisiin, siirtomaiden asukkaisiin ja niihin, jotka kytketään jonkin tuotantovälineen yhteyteen ja joita valvotaan koko elämän ajan. Tämä sielu on Foucaultin mukaan historiallisesti todellinen ja se on vartioinnin, rangaistustoimien ja pakon aikaansaannos. (Mt. 37)

Foucault (1980) kirjoittaa Amsterdamissa 1596, siis noin kolmekymmentä vuotta Bruegelin kuoleman jälkeen kerjäläisille ja nuorisorikollisille avatun Rasphuis-laitoksen periaatteista, jotka tuntuvat hämmentävän tutuilta 2000-luvun suomalaisesta koulumaailmasta. Siellä oli *tiukka päiväjärjestys, kieltojen ja velvoitusten järjestelmä, jatkuva valvonta, varoituspuheet ja hengelliset lukutuokiot, joilla keinoin vankeja yritettiin houkutella hyvään ja vieroittaa pahasta* (mt. 139). Vaikka teosteni lähtökohtana on kuvallinen tulkinta siitä, miten opettajien ammatilehdessä puhutaan oppilaista ja miten *minä kuvittelen* useiden oppilaiden kokevan koulumaailman, myös oppilaat saavat oman äänensä kuuluviin tarinoidensa kautta. Kun kuuntelen tarkkaavaisesti, oppilaat kertovat tulkinnoista riippuen eri tarinaa kuin minä.

Vaikka mieluusti yhdistäisin Foucaultin ajatukset oppilaiden tarinoihin ja tulkitsisin niiden sisältöä juuri kurin ja kontrollin viitekehyksestä koulumaailmassa, tilanteita voidaan katsoa toisinkin, nimittäin karnevaalin näkökulmasta. Bahtinin (1991, 180) mukaan karnevaa-

lielämä on elämää, joka on joutunut pois tavallisilta raiteiltaan. Maailma on kääntynyt siinä ylösalaisin. Oppilaiden tarinoissa tulee esille opettajahahmon eksentrisyys, joka Bahtinin mukaan on karnevaalimaailmankuvan erityiskategoria ja sallii ihmisluonnon kätkeytyjen puoltelua (mt.181). Oppilaiden tarinoissa opettaja antoi lohikäärmeen syödä lapset, yhdessä tarinassa lohikäärme syö opettajan, toisessa koulu on suljettu lohikäärmeen syyttämän tulipalon takia, lohikäärmeen mahaan joutuneet lapset tulevat elävinä takaisin kuten isoäiti sadussa Punahilkasta. Karnevaali on kaiken tuhoavan ja kaiken uudistavan ajan juhla, johon sisältyy aina kuoleman ja syntymän, muutoksen vuorottelu (mt. 183).

Koivuhaan oppilaiden tarinoissa kuuluu karnevaalin ääni ja nauru, vaikka minä yritän kuulla kurin ja kontrollin kaikuja. Karnevaalinauru on aina suunnattu kaikkea korkeampaa vastaan, se pilkkaa ja herjaa maallista valtaa, jotta ne saataisiin uudistumaan (Bahtin 1991, 186). Uskon oppilaiden äänen puhuvan yhteiskunnasta ja ympäröivästä maailmasta aivan kuten taiteilijan äänikin puhuu vastaavista ilmiöistä. Heidän tarinansa vain nauravat liioittelun keinoin minun tulkinnalleni kurin ja kontrollin kaikkivoivasta vallasta koulumaailmassa.

Olipa kerran Hikilän ala-aste, jossa jokaisen täytyi saada joka kokeesta 10. Jos joku ei saanut 10:ä lohikäärme söi oppilaan. Lohikäärme oli karmivan näköinen, sillä oli kaksi pinkkiä molosilmää ja iso pyöreä lapsimaha. Eräänä päivänä kouluun tuli uusi oppilas joka sai joka kokeesta nipin napin 10:n. Kerran hän sai 10- ja joutui kuolemaan. Mutta tämä oppilas vastusti ja sanoi:” Minua et syö pömppömaha” Sitten hän näytti koepapereita joissa oli saatu 4-.” Eiii” lohikäärme ulvoi ja kuoli. Lapset pääsivät ulos mahasta ja ylistivät tätä tuntematonta oppilasta.

Karnevaalin maailmaan kuuluu jatkuva kuoleman ja elämän vuorottelu. Oppilaiden tarinoissa, kuten lukuisissa perinteisissä saduissa ja myyteissä, hirviö syö lapset ja kun pelastus saapuu, nämä tupsahtavat elävinä ulos hirviön mahasta. Oppilaiden kirjoittamat tarinat noudattavat enemmän tai vähemmän tyyppillistä sadun muotoa, jos-

sa mitä hirvittävimmistä tilanteista selvitään kuin ihmeen kaupalla. Olen pohtinut, miten useassa tarinassa yksi ainoa virhe oli oppilaalle kohtalokas. Vaikka olisi kuinka hyvä ja lahjakas, yksi epäonnistuminen vei hengen.

Michel Foucault (1980) kertoo esimerkin 1700-luvun sotilaiden kouluttamisesta, jossa pienimmätkin virheet voivat aiheuttaa hylkäämisen (1980, 180). Pariisiin perustettiin vuonna 1764 yksi sotakoulu, *Ecole Militaire* ja vuonna 1776 maaseudulle kaksitoista sotakoulua. Periaatteena oli, että ammattisotilaat värvätään mahdollisimman nuorina, koulutettavaksi otetaan lapsia ja tehtävänä oli kasvattaa heistä ”isänmaan kasvatteja”. (Mt. 179–180) 2000-luvun tarinankertoja-oppilaani ovat hyvin perillä siitä, miten nopeasti rangaistus seuraa väärää tekoa. Heidän tarinansa ovat kuin suoria esimerkkejä Foucaultilta, joka kirjoittaa työpajoissa, koulussa ja armeijassa vallitsevasta pienenorangaistusjärjestelmästä. Tämä järjestelmä kontrolloi aikaa (myöhästymiset, poissaolot, työn keskeyttämiset), toimintaa, käytöstä, puheita, ruumista ja seksuaalisuutta. (Omana aikanamme puhutaan tyttöjen yliseksuaalisesta pukeutumisesta, jonka ei katsota kuuluvan kouluun.) Vähäisistäkin käytösrikkeistä pyritään määräämään rangaistus ja antamaan rankaiseva tarkoitus kurinpitokoneiston näennäisesti samantekevillekin osille. Koululaisen äitinä tunnen hyvin nykyisin käytössä olevan Wilma-järjestelmän, johon opettajat merkitsevät tunnollisesti kaikki oppilaan rikkeet ja tarpeeksi monesta pikkurikkeestä seuraa rangaistus eli jälki-istunto. Tarvittaessa kaiken on käytävä vähäisimmänkin rikkomuksen rangaistuksesta. Kurinpidossa rangaistavia rikkeitä ovat sääntöjen noudattamatta jättäminen. Oppilaan virhe voi olla yhtä lailla vähäinen rikkomus kuin se, ettei hän kykene suoriutumaan tehtävistään. (Mt. 201–202) Lukiessani Foucaultin kuvausta 1700-luvulta on kuin näkisin välähdyksiä omasta ajastamme.

Tiedän hyvin, että luokassa, jonka oppilaat tarinoita kirjoittivat, kurinpito ei ole suoraan sen kaltaista, mitä Foucault kuvaa, eikä toisaalta myöskään sellaista, mitä oppilaat tarinoissaan kuvaavat. Kuten kerroin, oppilaiden oli vaikea ymmärtää tekemieni grafiikanvedosten ja oman kouluelämänsä yhteyttä. Mikäli omat teokseni olisivat välit-

täneet toisenlaisen kuvan koulusta, olisivat myös oppilaiden tarinat varmasti kuvailleet koulua toisin sanoin. Haluan silti pohtia edelleen kurin ja kontrollin teemaa koulun yhteydessä. Foucaultin mukaan kurinpidollisen rangaistuksen tavoitteena on poikkeamien vähentäminen. Rankaiseminen on harjoittamista ja parannus poikkeamasta saadaan aikaan suoraan kasvatuksen mekanismeilla (1980, 203). Miten hyvin rankaiseminen kasvatukseen toimii?

Oppilaiden mielikuvituksellisista tarinoista voi saada käsityksen niistä asioista, jotka liittyvät ainakin joidenkin oppilaiden arkisiin koulukokemuksiin, ei pelkkään mielikuvituksen maailmaan. Opettajaa kuvataan usein sanalla hullu, minkä lasten kielenkäytössä ei tarvitse merkitä kovin syvällistä analyysia opettajan persoonasta. Aikuisen käytös, hyvää tarkoittavakin, voi lapsen silmissä vaikuttaa vähintään omituiselta. Rangaistuksen kohteeksi joutunut oppilas näkee opettajan useimmiten ilkeänä, vaikka kyse on ennakkoon tiedossa olleesta seuraamuksesta sääntöjen noudattamatta jättämisestä. Todellisuudessa kouluissa on myös ilkeitä opettajia, jotka kiusaavat oppilaita. Poliisiammattikorkeakoulun Lapsiuhritutkimuksen (2008) mukaan joka kymmenes oppilas on kokenut opettajan henkistä väkivaltaa. Raportissa kiusaavista opettajista (Högerman, Ngyen, Pihlajamäki, 2009, 5) sanotaan kiusaavan opettajan vallan periaatteisiin kuuluvan nöyryytyksen lisäksi myös pelossa pitäminen.

Opettajat oppilaiden tarinoissa ovat myös vihaisia ilman syytä tai ovat ottaneet jonkun oppilaan silmätikuksi. Vaikka tarinoissa on elementtejä kauhukertomuksista, kaikista löytyy yhteinen arkitodellisuuteen kytketty teema: pelko siitä, että ei pärjää kokeissa tai mitä seuraa tehtävien laiminlyönnistä. Yhden epäonnistumisen teema nousee esille paitsi koulusuorituksissa, myös käytöksessä: *"Mika on koululainen. Mikan mielestä olisi kivaa jos hänellä olisi kivempi opettaja. Mikaa ottaa pattiin, jos hän tekee jotain väärin, niin hän joutuu käytävälle. Mika on hyvä kaikissa oppiaineissa. **Mutta kun hän yks kerta kiusasi ekaluokkalaista kun hänen opettajansa oli ulkovalvoja. Sen takia Mika arvelee joutunut opettajansa silmätikuksi.**"* Tarinan lopussa "Mika" ei enää mene kouluun.

Raportissa Kun opettaja kiusaa (2009, 7) kerrotaan useiden tutkijoiden tulleen siihen tulokseen, että pitkäaikainen opettajan toimesta tapahtuva julkinen nöyryyttäminen ja vähättely, tyhmäksi julistaminen ja pelottelu ovat aiheuttaneet pysyviä muutoksia käyttäytymiseen, vähentäneet koulumotivaatiota ja jopa johtaneet siihen, että oppilas alkaa vihata opettajaa, oppiainetta ja koko koulua.

Foucault kertoo, miten kristillisten koulujen munkkiveljet olivat kehittäneet rangaistusjärjestelmän, jonka avulla voitiin toteuttaa oppilaiden eriyttäminen, joka ei kohdistu tekoihin, vaan itse yksilöihin eli heidän luonteeseensa, mahdollisuuksiinsa, tasoonsa tai arvoonsa. Tällainen rangaistusjärjestelmä perustuu siihen, että opettaja tuntee oppilaat yksilöinä ja kohtelee heitä sen mukaan, miten itse kutakin arvostaa ja arvottaa (1980, 204). Yksilöiden sijoittaminen eri arvojärjestykseen kertoi heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja kyvyistään, mutta määritteli myös sen, millaisia rangaistuksia eri ryhmiin kuuluvat yksilöt saattoivat saada. Hyvien oppilaiden luokkaa kohdeltiin kunnioittavasti ja huonojen luokan oppilaille voitiin määrätä mikä hyvänsä koulussa käytössä oleva rangaistus. Foucaultin mukaan kurinpitoon nojaavien instituutioiden kaikissa kohdin esiintyvä, kaikkia hetkiä valvova ja pysyvästi jatkuva rangaistusjärjestelmä vertailee yksilöitä keskenään, eriyttää heidät, asettaa arvojärjestykseen ja erottaa jotkut yksilöt yhteisön ulkopuolelle. Järjestelmä siis normaalistaa yksilöt. (Mt.205–207) Samalla tavalla myös oppilaiden tarinoissa rangaistukset seurasivat pienintäkin laiminlyöntiä. Jokainen koulussa aikaansa viettänyt, oppilas tai opettaja, tietää, miten johdonmukaisesti jotkut oppilaat saavat huomautuksen tai rangaistuksen pienimmästäkin rikkeestä samalla kun toisten, niin sanottujen hyvien oppilaiden vastaavaa käytöstä katsotaan läpi sormien. Kun opettaja kiusaa -raportissa (Högerman, Ngyen, Pihlajamäki, 2009, 9) yhdeksäsluokkalainen oppilas kertoo luokkatoverin joutuneen syyttään tietyn opettajan silmätikuksi. Opettaja oli mm. syyttänyt oppilasta tunnin häiritsemisestä, vaikka tämä olisi ollut hiljaa. Sama oppilas ei ollut saanut pitää lainkaan esitelmäänsä, koska oli ollut hammaslääkärissä silloin kun se piti alun perin esittää.

Uusikylän (2006, 51) mukaan *”Kouluissa on paljon oppilaita, jotka tuntevat itsensä tyhmiksi, tietyissä aineissa lahjattomiksi, rumiksi, opettajan tai oppilastovereiden syrjimiksi, jopa vihaamiksi. Ovatko tuntemukset objektiivisesti oikeita, on toisarvoista. Kärsivälle oppilaalle ne ovat kuitenkin tosia. Tuntemukset aiheuttavat turvattomuutta, kouluviihtymättömyyttä ja yhdessä muiden tekijöiden kanssa joskus koko oman ihmisarvon kieltämistä, elämän merkityksen katoamista.”*

Erving Goffman (1961/1969) kirjoittaa mielisairaalapotilaiden sairaskertomusten merkityksestä henkilökunnan suhtautumisessa potilaaseen. Hänen mukaansa potilaskertomuksiin merkitään juuri sellaisia tapahtumia, joita maallikot pitäisivät häpeällisinä ja alhaisina. Epävirallisemmalla tasolla henkilökunnan juttelu aamiaistuntien ja kahvitaukojen aikana kääntyy potilaan viimeisiin tempauksiin ja kaikissa yhteiskunnan laitoksissa tätä juoruilua vahvistaa olettaus, että kaikki potilaaseen liittyvä kuuluu myös sairaalan henkilökunnalle. Kertomukseen kerätään myös tietoja sukulaisten mahdollisista häpeätahroista, mutta pois jätetään merkinnät sellaisista tapauksista joissa potilas on osoittanut voivansa tulla toimeen vaikeissakin elämänolosuhteissa. (Mt.123–127) Kyse on henkilökuvan piirtämisestä yksilöstä hänen sosiaalisen viitekehjensä kautta. Minkälainen kuvasta tulee, määrää pitkälti, miten itse henkilöön suhtaudutaan. Kokeumukseni mukaan vastaavaa ”potilaskertomusta” kirjoitetaan kuvaanollisesti opettajainhuoneissa ja oppilashuoltoryhmän kokouksissa. Lasta verrataan sisaruksiin ja hänen käytöstään tai opintomenestystään selitetään perheenjäsenten historialla. Sosiaalisen viitekehjyksen huomioiminen on hyvä asia, mikäli se johtaa yksilön ymmärtämiseen ja mahdollisten tukea antavien toimenpiteiden kehittämiseen. Käytännössä kokemukseni mukaan tällaiset ”henkilöprofiilit” eivät johda mihinkään muuhun kuin oppilaan leimaamiseen hankalaksi, joskus jopa toivottomaksi tapaukseksi. Myös Uusikylä (2006, 121) kertoo, että yksi kiusaamisen muoto on opettajan antama julkinen, ivallinen palaute, jossa viitataan sekä oppilaan että hänen perheenjäsentensä ominaisuuksiin.

Tarinassa *Kamala opettaja* (ks. liite) huomio kiinnittyy yhteen kou-

lumaailman käytäntöön: mitä tahansa tapahtuukin, koulutyö jatkuu. Tarina alkaa sillä, että luokan oma opettaja on löytynyt silvottuna olohuoneensa lattialta. Rehtori tulee kertomaan tilanteesta ja sanoo loppujen lopuksi: ” *No unohtakaa se ja odottakaa että uusi opettaja tulee.* ” Koulumaailman arkea on, että opettajat sairastuvat tai ovat muista syistä virkavapaalla. Kun oma opettaja on poissa, tilalle tulee sijainen. Sijaisella on omat käytäntönsä. Oppilaat eivät tiedä, mitä uusi ihminen heiltä odottaa, eikä uusi ihminen voi tuntea kymmeniä uusia oppilaita ja heidän yksilöllisiä heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Pahimmissa tapauksissa yhdellä luokalla voi olla jatkuvalla syötöllä uusia sijaisopettajia tai opettaja voi vaihtua alakoulunkin puolella vuosittain. Mutta tapahtui mitä tapahtui, koulutyö jatkuu. Tarina päättyy onnettomasti, sillä ilmeisesti uusi opettaja kaneineen tappaa kaikki 24 oppilasta. Oppilaat ovat sekä tarinassa että todellisuuksissa sijaisen armoilla. Rehtori käy esittelemässä uuden opettajan ja lähtee sen jälkeen omiin töihinsä. Luokassa voi tapahtua periaatteessa mitä tahansa. Högerman & al. (2009) raportissa puheterapeutti kertoo opettajan (mahdollisesti epäpätevistä) sijaisesta, joka ” *seisotti usein aamulla autistioppilaita, kunnes nämä kaikki olivat sanoneet huomenta. Hän tenttasi puhumattomilta oppilailta viikonlopun tekemisiä ym. ilman mitään vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä.* ” Aikuisten maailmaan siirrettynä tilanne vastaisi sitä, että työyhteisön esimies vaihtuu kaiken aikaa, eikä kukaan ole oikein selvillä siitä, mitä milläkin hetkellä vaaditaan ja että kysymyksiin pitäisi vastata, vaikkei yhteistä kieltä olisikaan.

Vain yhdessä tarinassa opettajat ovat ilkeän lohikäärmeen vallassa, eivätkä osaa ajatella tai tehdä mitään itse. Tuossa tarinassa opettajat nähdään eräänlaisina uhreina oppilaiden rinnalla. Tarinan sankareiksi nousevat kuitenkin oppilaat, jotka omalla toiminnallaan auttavat opettajia tulemaan kiltimmiksi ja mukavammiksi. Lopussa myös lohikäärme muuttuu ja päästää sekä oppilaat että opettajat vapaiksi. Mielestäni kirjoittaja on kuvannut hyvin tilannetta, jossa yksi asia johtaa toiseen, eikä yksiselitteisiä syyllisiä ole. Tarinassa on kuitenkin henkilöitä, lapsia, jotka haluavat tilanteeseen muutosta ja omalla pitkäjänteisellä toiminnallaan kykenevät muuttamaan sekä opettajien

käytöksen että loppujen lopuksi lohikäärmeekin muuttaa satuolentojen valtakuntaan. Tarinan myyttinen paha, lohikäärme voidaan kesyttää ja pahan vallasta voidaan vapautua ilman väkivaltaa ja tuhoa.

Oppilaiden tarinoita tulkitsemalla ei tietenkään voi sanoa, onko todellisuudessa niin, että yksi epäonnistuminen koulumaailmassa voi johtaa ”lohikäärmeen vatsaan”, mutta mahdollisesti monella oppilaalla on sellainen tunne tai kokemus, että hän on leimautunut yhden epäonnistumisen vuoksi. Oppilas on voinut itse kokea tilanteen hyvin syvästi ja se on jäänyt jonnekin mielen pohjalle vaikuttamaan kaikkeen muuhunkin, mikä liittyy kouluun. Tällaiset kokemukset voidaan ohittaa ja sanoa, että ne kuuluvat normaaliin kasvuun. Minun mielestäni on aiheellista kysyä, mikä tekijä koulumaailmassamme (tai laajemmin yhteiskunnassa) aiheuttaa sen, että epäonnistumisen kokemus jää niin voimakkaasti itämään lapsen mieleen?

Tässä luvussa olen kuvannut taideperustaisen dialogin kehittymistä ensin kirjallisesta tekstistä (artikkeli Opettaja-lehdessä) kuviksi (taiteilija-opettajan tulkinta artikkelista) ja kuvista jälleen kirjoituksiksi (oppilaiden tarinat). Opettaja-lehden kirjoitus herätti minussa voimakkaan tunnereaktion, jonka ilmaisin visuaalisessa muodossa. Grafiikanlehdissäni en yrittänytäkään olla analyttisen neutraali, vaan halusin käyttää Laaksolan pääkirjoituksen kieltä kuvallisessa muodossa. Laaksolan ilmaisu *pureva ongelma* voidaan käsittää sekä vertauskuvallisesti että käytännöllisesti. Myös minun visuaalinen kieleni voidaan tulkita monella tavalla. Oppilaiden kertomukset kuvieni pohjalta eivät käsittele enää Laaksosen artikkelin teemaa, opettajiin aggressioita kohdistavia oppilaita, ei myöskään opettajien aggressioita oppilaita kohtaan vaan oppilaiden opettajien taholta kokemaa koulutehtävistä suoriutumiseen liittyvää epäoikeudenmukaista kohtelua. Oppilaiden tarinoiden myötä oivalsin, miten opettajien ja oppilaiden näkemykset eroavat toisistaan. Oppilaiden kertomuksissa ongelmat kulminoituivat koulutehtäviin ja niistä suoriutumiseen. Oppilaat keskittyivät tarinoissaan siihen, mistä koulussa pohjimmiltaan on kysymys, asioiden oppimiseen ja opintomenestyksen osoittamiseen sekä huonosta menestyksestä aiheutuviin seurauksiin. Opettaja-lehden

artikkeli keskittyi lasten psyykkisiin häiriöihin ja koulun ulkopuolisen elämän aiheuttamiin ongelmiin lasten kehitykselle ja sitä kautta opettajien työssään kokemiin uhkiin ja paineisiin. Laaksola ei käsitellyt artikkelissaan opettajien lapsille aiheuttamia paineita, jotka minä taas otin kuvissani keskeiseksi teemaksi. Oppilaiden tarinat toivat edelleen keskusteluun uusia ulottuvuuksia, myös ymmärtämystä opettajia kohtaan sekä karnevaalin perinteeseen kuuluvan ylösalaisen maailmankuvan. Moneen suuntaan rönsyilevä ja monesta lähteestä ammentava taideperustainen keskustelu antaa mahdollisuuden tarkastella kurin ja kontrollin teemaa useasta näkökulmasta ottamatta kantaa yhdenkään näkemyksen yksinoikeuteen totuuden suhteen.

5.4. HYVÄ JA PAHA – KYSYMYKSIÄ KOULUN IHMISKÄSITYKSISTÄ



Kuva 55. Viittaustaidetta.

Mikä on oikein ja mikä on väärin? Mikä on hyvää ja mikä on paha? Kasvatuksen tavoitteena on useimmiten pyrkimys hyvään. Moni kasvattaja perustelee kyseenalaisiakin keinojaan sillä, että kaikki tapah-

tuu kasvatettavan hyväksi. Koulun virallisena kasvatustavoitteena on tuottaa rehellisiä yhteiskuntaan myönteisesti suhtautuvia kansalaisia, jotka erottavat oikean ja väärän ja haluavat toimia oikein.

Taiteen kautta kerrotaan myös toisenlaisesta kasvatuksesta. Marikiisi de Sade (1795/2003) kirjoittaa, miten nuoresta seksuaalisesti kokemattomasta työstä kasvatetaan lihallinen nautiskelija, jonka mielihyvään kuuluu kivun tuottaminen toiselle. Pedro Almodóvar (2004) kertoo katolisen koulun papin puuttumisesta kahden pojan orastavaan rakkauteen. Aikuisella on omat aikuisen tarpeensa ja lasten keskinäinen rakkaus saa väistyä. Maailman kirjallisuus on täynnä kasvukuvauksia, joista jo muutaman luettuaan ihmettelee, miten meistä kukaan on voinut säilyä edes suurin piirtein järjissään aikuisuuteen asti.

Tässä alaluvussa pohdin koulussa vallitsevan ihmiskäsityksen merkitystä oppilaiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja moraalikäsitusten muodostumiseen. Teema nousi esille oppilaan kirjoittaman tarinan myötä ja tarina on oppilaiden kirjoittamista kertomuksista ainoa, jossa henkilöinä on uskonnolliseen maailmaan kuuluvia hahmoja. Pohdin myös taiteen, kaunokirjallisuuden merkitystä käsitysten muodostajina. Opetuskokeiluuni osallistunut poika kirjoitti tarinan *Enkeli* samaan tehtävään kuin muu luokka kirjoitti koulutärinoita. Hän oli ainoa, joka valitsi neljästä kuvasta jonkin muun kuin *Se opetti huutamista ja muita juttuja*. Hänen valintansa oli *Viittaustaidetta*.

Enkeli

Kerran oli nokipoika joka oli nuohoamassa piippuja ja meinasi tippua. Enkeli kerkesi paikalle mutta nuohooja ei tippunutkaan vaan sai piipusta kiinni, mutta enkeli liukastui ja tippui maahan ja loukkasi päänsä. Miehet kantoivat enkelin paareilla sairaalaan. Sairaalassa he paransivat enkelin pää. Nokipoika olikin demoni. Kun enkeli sai kuulla sen, se meni ja hakkasi demonin henki hievereihin Jumalan vasaralla, hän sanoi: "Mene pois äläkä palaa takaisin."

Kertomus nokipojasta ja enkelistä on oppilaan kirjoittama tarina tehtävään, jossa oli tarkoitus kirjoittaa kertomuksia koulusta. Edellises-

sä luvussa kuvaan tehtävän taustoja ja omia odotuksiani oppilaiden koulukokemuksista sekä oppilaiden kertomuksia, jotka olivat paljon avoimempia kuin omat ajatukseni koulumaailmasta. Tulkitsen kertomusta nokipojasta ja enkelistä tarinana hyvästä ja pahasta sekä yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikutuksesta tapaan, millä häntä kohdellaan. Enkeli yrittää pelastaa nokipojan nähdessään tämän olevan pulassa, mutta putoaakin itse katolta ja nokipoika selviää naarmuitta. Kun enkelille selviää, että nokipoika onkin demoni, pelastaja hakkaa pojan henkiihieveriin ja ajaa tämän pois. Tarinan nokipoika ei kertomuksen mukaan aiheuta enkelin onnettomuutta, vaan enkeli liukastuu itse katolla. Enkelin raivo johtuu siitä, että hän yritti auttaa henkilöä, joka oli loppujen lopuksi jotakin muuta kuin pelastaja oli kuvitellut. Toisin sanoen hyviä tekoja ei tehdä sen takia, että jokainen olisi ansainnut tulla kohdelluksi hyvin, vaan nimenomaan sen takia, että joku on sen arvoinen. Jos liitän kertomuksen koulu maailmaan, kuten tehtävänanto edellyttää, tulkinnaiksi jää, että eri koululaisia kohdellaan eri tavoin, riippuen siitä, minkälaisiksi heidät ihmisinä luokitellaan.

Foucaultin (1980) kertomus *École militairen* kehittämästä ”kunniasijaan” perustuvasta luokitusjärjestelmästä sopii hyvin nokipojan kohtaloon. *École militairen* alimmalla, häpeäluokalla, olevien oppilaiden oli aina pysyttävä muista erillään ja kuljettava sarkavaatteissa, jotta kaikki näkisivät heidän huonoutensa (mt. 205). Meidän kouluissamme ei enää pukeuduta sarkavaatteisiin erityisluokillakaan, mutta vaikutus on sama: oppilaiden kielenkäytössä puhutaan ”pököluokista” ja tutkimusraportin (Högerman & al. 2009, 9) mukaan erään opettajan oli nähty nöyryyttävän ja pilkkaavan hitaasti oppivia oppilaita ja kutsuvan heitä vammaisiksi. Karkeasti sanoen voisi tulkita koulujärjestelmän demonisoineen tiettyjä oppilaita 1700-luvulta aina meidän päiviimme asti.

Talibin (1999, 164) mukaan opettajilla on myyttinen käsitys ihanneoppilaasta, joka on kiltti, ahkera, motivoitunut ja kohtuullisen lahjakas ja joka mahdollistaa opettajan toiminnan tiedon jakajana. Tällainen normi ihanneoppilaasta toimii mallina ja mitä etäämmäs tästä

mallista elävä oppilas sijoittuu, sen heikompi hänen asemansa on luokassa opettajan arvoasteikolla mitattuna. Enkeli-tarinan nokipojalla meni hyvin, kunnes enkeli sai taustatietoa pojan olemuksesta. Kun nokipoika paljastui demoniksi, enkelin hermot pettivät, hän sai aggressiivisen kohtauksen ja hakkasi pojan. Oppilaan kertomus ei kerro, miten enkeli sai tietoonsa nokipojan oikean identiteetin, mutta tiedolla oli välitön vaikutus enkelin suhtautumiseen nokipoikaan.

Suomalaisessa yhteiskunnassa kirkko ja valtio ovat sidoksissa toisiinsa ja tämä sidos vaikuttaa väistämättä koulun piirissä vallitsevaan ihmiskäsitykseen. Useiden koulukohtaisten opetussuunnitelmien ihmiskäsitykseksi on kirjattu ”humanistinen ihmiskäsitys”, vaikka monen, erityisesti pohjoissuomalaisen opettajan ihmiskäsitys nojaa enemmänkin kristilliseen kuin humanistiseen perinteeseen. Humanistisen ihmiskäsityksen kohdalla koulumaailmassa kyse on siitä, että kasvatuksella uskotaan tehtävän ihmeitä. Tosin usko tuntuu monen opettajan mielessä horjuvan, koska koulujen työrauhaongelmia ei käsitellä enää kasvatuksellisin keinoin ratkaistavissa olevina haasteina, vaan ongelmanratkaisuksi on otettu oppilaiden diagnosoiminen ja käytöshäiriöiden luokittelu sairauksiksi. Äärimmäisinä keinoina työrauhan palauttamisena on puhuttu valvontakameroista, metallinpaljastimista ja jopa turvamiehistä koulujen sisälle.

Opetuskokeiluuni osallistuvan luokan opettajalla oli avoimen kristillinen elämänasenne. Luokassa luettiin ruokarukous ennen ruokailun alkamista ja opettajan pitämässä aamunavauksissa oli selkeä kristillinen sanoma. Jokainen opettaja valitsi koulussa itse aiheensa kerran viikossa keskusradion kautta lähetettäviin aamunavauksiin, eikä ruokarukouksia luettu kaikissa luokissa. Luokan oppilaat siis olivat varsin hyvin perillä oman opettajansa elämäkatsomuksesta. Oppilaiden perheiden elämäkatsomukset taas olivat tavallisen kirjavat maallisen ja uskonnollisen välillä.

Uskontotieteilijä Mircea Eliade (2003) on käsitellyt laajasti ihmisen kahta erilaista tapaa olla olemassa: pyhää ja maallista. Eliaden mukaan uskonnollinen ihminen pyrkii niin kauan kuin mahdollista, elämään pyhässä maailmassa ja tämän vuoksi kaikki hänen kokemuk-

sensa ovat täysin toisenlaisia kuin sellaisen ihmisen, jolle kaikki on vain maallista. (Mt. 35–37) Kokonaisuudessaan maallinen maailmankuva on yleisessä mittakaavassa varsin uusi ilmiö, eikä sen tuottaman ihmiskäsityksen vaikutuksia ole pohdittu kovinkaan perusteellisesti.

Lauri Rauhala (2005, 88–89) kirjoittaa uskonnon laajentamasta ihmiskäsityksestä ja huomauttaa siitä, miten uskonnolle varatuista tuntimääristä huolimatta uskon tarjoaman ihmiskäsityksen avaaminen yleisessä kouluopetuksessa jää varsin pinnalliseksi. Mitä monikulttuurisemmaksi koulumme muuttuu, sitä tärkeämpää olisi ymmärtää uskon tarjoamaa ihmiskäsitystä. Monet maahanmuuttajaoppilaat tulevat perheistä, joissa uskonnolla on edelleen tärkeä sija ja riippumatta siitä, mihin maailman uskonnoista he kuuluvat, suomalainen arki vaikuttaa heidän silmissään varsin maallistuneelta. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on kirjattu ajatus tunnustuksettomasta uskonnonopetuksesta, joka usein käsitetään siten, että uskontoa käsitellään lähinnä historialliselta kannalta, toisaalta neutraalisti aatesisältöjä esitellen. Uskontojen sisältämä ajatus sielun kuolemattomuudesta sisältyy harvoin nykyaikaisen koulumaailman omaksumiin ihmiskäsityksiin. Tarina enkelistä ja nokipojasta kertoo paitsi oppilaan huomioista rangaisituksen moraalisiin kysymyksiin, myös uskonnon alueelle kuuluvan maailman läsnäolosta suomalaisessa koululuokassa. Enkeli ja demoni kuuluvat uskonnon sisältämään maailmankuvaan ja edustavat toisenlaista maailmaa kuin lohikäärmeet ja tappajakaniinit.

Suomalaisessa koulumaailmassa pyhä ja maallinen törmäävät toisiinsa usealla tavalla. Jonkin yhteisen, vaikkapa sitten humanistisen ihmiskäsityksen kirjaaminen suomalaisen koululaitoksen yhteiseksi johtotähdeksi on ongelmallista. Koulumme, joka on osa valtiollista järjestelmää, on sitoutunut valtion ja kirkon liiton kautta kristilliseen ihmiskäsitykseen, siis johonkin aivan muuhun kuin mitä humanismi edustaa. Suomalaisessa koulumaailmassa ei siis olla yksinomaan uskonnon laajentaman ihmiskäsityksen piirissä, vaan nimenomaan kristillisen ihmiskäsityksen piirissä, halutaan sitä tai ei. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on henkimaailmoille alisteinen. Ihmiseen vaikuttavat niin hyvä kuin pahakin, siis Jumala ja Saatana.

Suomen katolisen kirkon piispan Teemu Sipon mukaan katolisen kirkon piirissä toimii Suomessakin eksorkisti eli henkien manaaja. (HS, 20.6.2010) Suomessa vaikuttavat myös ev.lut.kirkon sisällä monet herätysliikkeet. Joidenkin herätysliikkeiden parissa elää voimakkaana ajatus vain joidenkin valittujen pääsy taivaaseen kuoleman jälkeen. Portin toiselle puolelle jääneet joutuvat sitten helvettiin. Kouluissa on opettajia, jotka ajattelevat edellä mainitulla tavalla, vaikka eivät sitä ääneen sanokaan.

Oppilaan kirjoittaman tarinan enkeli hakkaa demoniksi paljastuneen nokipojan lähes kuoliaaksi jumalan vasaralla. Oppilaan tarinassa ovat läsnä sekä Jumalaa edustava enkeli että Saatanan puolelle kuuluva pikku demoni. Tarinassa enkelillä on aggressiivinen ja väkivaltainen rooli, kun taas nokipoika-demonin ei kerrota tekevän mitään pahaa. Hän vain meinasi liukastua katolla, mutta sai viime hetkellä savupiipusta kiinni. Minun tekisi mieli tulkita tarinan enkeli ja nokipoika opettajaksi ja oppilaaksi. Virallisesti hyvän ja oikean puolella oleva enkeli-opettaja menettää malttinsa, kun omaa kömpelyyttään putoaa katolta ja syyttää tapahtuneesta oppilasta. Kokemukseni mukaan vastaava toistuu päivittäin koulumaailmassa: opettaja syyttää oppilasta, jos opettaminen ei suju. Näin myös Laaksolan (2005) artikkelissa Opettaja-lehdessä.

Lauri Rauhala (2005) kirjoittaa ihmisen olemassaolon suotuisasta tai epäsuotuisasta ilmenemismuodosta. Epäsuotuisaan olemassaoloon kuuluvat sellaiset ilmiöt, joita yleisesti voidaan nimittää elämäntaidollisiksi ongelmiksi. Hän puhuu elämäntaidon puutteista kuten myös Matti Rimpelä (2008, 32) kirjoittaessaan tarpeesta hyvinvointioppiin. Kun puhutaan elämäntaidollisista ongelmista tai hyvinvointioppimisesta ajatellaan, että on kyse jostakin sellaisesta ongelmasta, joka voidaan ratkaista harjoituksilla ja valituksella. Epäsuorasti puhutaan ihmisestä, jota ohjaa vapaa tahto joko hyvään tai pahaan ja että ihminen voidaan suotuisalla kasvatuksella saada valitsemaan hyvän vaihtoehdon. Entäpä jos ihminen noudattaa vapaata tahtoaan ja valitsee pahan, vaikka häntä yritetään ohjata hyvään? Haluan katsoa hyvän ja pahan lapsen ongelmaa kaunokirjallisuuden kautta ja

aivan kuten oppilaan tarinassa nokipojasta ja enkelistä, haluan keskittyä siihen, mikä on näkyvässä ja unohtaa yhtä lailla niin myyttiset kuin muut kirjalliset ulottuvuudet, joiden kautta kertomusta voisi analysoida ja tulkita.

Lionel Shriver (2008) käsittelee hyvän ja pahan lapsen kysymystä romaanissaan *Poikani Kevin*. Kevin on niin sanottu hankala lapsi syntymästään lähtien. Hän on yksi niistä, joista puhutaan hyvien perheiden hirmutekoihin syyllistyneinä lapsina. Kevin järjestää joukkomurhan koulussaan. Samassa perheessä on toinenkin lapsi, tytär Celia, joka on hyvä, kiltti, vanhempiaan palkitseva. Kirja pohtii sitä, miten joku lapsi valitsee aina pahan, onnistuu aina pilaamaan toisten ilon, vaistoa jo varhain, miten toisia voi parhaiten satuttaa. Shriver kysyy, voiko tällaista lasta rakastaa? Kirja asettaa joukon hyvin epämiellyttäviä kysymyksiä aikuisille, meille jotka olemme tehneet yhteiskunnasta sellaisen kuin se nyt on. Mutta kirja kysyy myös pahan olemusta, onko paha jotakin synnynnäistä, johon ei voida ulottua ja vaikuttaa. Toisaalta kirjan lopussa aukeaa mahdollisuus siihen, että Kevinillä on samankaltaisia tunteita kuin niin sanotuilla tavallisilla ihmisillä, että hän on kykeneväinen myös katumukseen tai ainakin epävarmuuteen siitä, onko toiminut oikein.

Jos otamme ajatuksen vapaasta tahdosta tosissamme, kuten moni opettaja tuntuu ottavan ja ajattelevan, että oppilas ei vain tahdo oppia, voimme ajatella myös Kevinin kohdalla olevan kyse vapaasta tahdosta. Jollakin tasolla pidämme kiinni sellaisesta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on vapaa tahtomaan joko hyvää tai pahaa, vaikka luonnontiede on osoittanut vapaan tahdon olevan hyvin kyseenalainen käsite (vrt. esim. Viitala 2005). Meille on silti vaikea tarkastella perusteellisesti sitä vaihtoehtoa, että vapaa tahto valitsee pahan, eikä mitään muuta tahdokaan. Epäsuorasti tällainen vaihtoehto on kuitenkin tunnustettu siinä vaiheessa, kun kouluihin on alettu ehdottaa turvamiesten palkkaamista. Voimakeinoja käyttävän vartijan läsnäolo missä tahansa paikassa kertoo siitä, että ajattelemme joukossa olevan yksilöitä, jotka eivät noudata yhteistä hyvää, joiden käytös ei ole ennakoitavissa ja jotka haluavat toisille pahaa. Turvamiehen lä-

näolo koulussa on myönnytys ajatukselle, että kasvatus ei aina tuota toivottuja tuloksia.

Oppilaan tarinassa enkeli valitsee pahan. Enkeli kuuluu niihin, joiden ajatellaan olevan hyviä ja hyvällä asialla. Tässä tarinassa enkeli kuuluu paitsi virallisiin hyviin, myös niihin, jotka ehkä kannattavat kuolemanrangaistusta. Hän ei tappaisi ketään umpimähkään, mutta harkitusti ja yhteisen hyvän nimissä hän olisi valmis väkivaltaan ja ajamaan pois kaikki ne, jotka eivät hänen näkemyksensä mukaan ansaitse kuulua yhteisöön. Miten tietoisesti 11-vuotias poika ymmärtää maailman toimivan tällä tavoin, en osaa sanoa, mutta hän on kirjoittanut tarinan, jossa hyvän ja pahan roolit ovat kääntyneet päällelleen. Hänen kertomuksensa on saanut minut pohtimaan koulun ihmiskäsitystä.

Vuoropuheluun hyvästä ja pahasta tässä luvussa on osallistunut lukuisia joukko teoksia. Taidehistoriasta äänensä ovat saaneet kuuluville Pieter Bruegel ja Hugo Simberg. Teemu Saukkonen on lainannut teoksensa *Anno Domini* kuvataidekoulun oppilaan kuvatulkintaan, jota minä olen siteerannut omassa teoksessani; kuten myös Simbergiä ja Bruegeliä. Tulkintaketjun viimeisessä lenkissä oppilas on kyseenalaistanut totunnaisen tavan tulkita enkelin ja demonin käytöstä sekä niin sanottua todellista luonnetta. Mielestäni hän on myös osoittanut selkeästi ymmärtävänsä yhteiskunnassa vallitsevan kaksinaismoraalin ja toisaalta myös kotipaikkakunnalleen ominaisen hengellisen ilmapiirin. ”Jumalan vasaralla” lyödään näillä rannoilla usein varsin kovaa.

Oppilaan tarina haastaa minut pohtimaan koulussa vaikuttavan ihmiskäsityksen eettisiä ulottuvuuksia. Uskonnon laajentama ihmiskäsitys voi tuottaa oppilaalle myös ahdistusta. Vaikka opettajakunta yleisesti ottaen ei myöntäisikään demonisoivansa oppilaita, todellisuudessa jotkut oppilaat joutuvat leimatuiksi ja vaikka kokemukseni mukaan heistä puhutaan opettajainhuoneessa varsin maallisin sanamuodoin, johtoajatuksena on käsitys, että tältä tietyltä lapselta ei ole odotettavissa mitään hyvää. Talibin (1999, 165) mukaan opettaja jakaa usein oppilaat jo ensimmäisellä luokalla lahjakkaisiin ja lahjattomiin ja mittareina voidaan käyttää motivaatiota, käytöstä ja persoonalli-

suutta. Tällainen näkymätön jakolinja jatkuu usein läpi kouluajan ja opettajat kohtelevat näitä kahta ryhmää hyvin eri tavalla. Jakoa pitää yllä uskomus sen paikkansapitävyyteen. Talibin mukaan suurin osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta on suunnittelematonta ja ilmenee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (mt. 150). Enkelin ja nokipojan vuorovaikutus kertomuksen kulun mukaan päättyi onnettomasti, koska he olivat niin erilaisia keskenään; toinen enkeli ja toinen demoni. Olisiko enkeli ollut samanlaisen raivon vallassa, jos olisi liukastunut katolla ja savupiippuun olisi jäänyt roikkumaan toinen enkeli?

Tarina enkelistä tuo näkyväksi jopa toisten oppilaiden fiktiivisiä koulukauhutarinoita pelottavamman kuvan lapsen ja auktoriteetin suhteesta. Pelastava enkeli, olkoon hän opettaja, sosiaalityöntekijä tai kouluterveydenhoitaja, voi kääntyä yllättäen pelastettavaansa vastaan. Pieni nokipoika voidaan pahoinpidellä lähes kuoliaaksi ja sitten vielä ajaa lopullisesti pois. En löydä vastausta kysymykseen, minkälainen ihmiskäsitys on tällaisen toiminnan taustalla.

6.

YHTEENVETO

TÄSSÄ luvussa käsittelen tutkimusprosessiani ensin henkilökohtaisesta näkökulmasta taiteilijana. Tarkastelen tutkimustuloksia sekä pohdin tutkimusmenetelmieni etuja ja haittoja. Lopuksi arvioin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä, jotka ovat suoraan yhteydessä taideperustaiseen vuorovaikutukseen lasten ja nuorten kanssa. Koska tutkimusprosessini perustuu kokemukselliseen ja taideperustaiseen tiedon tuottamiseen, otan oikeudekseni puhua tässä loppuluvussa ennen kaikkea omalla äänelläni ja luottaen tämän tutkimuksen mahdollistamaan kokemuksellisuuteen.

6.1. TAITEILIJA OPETTAJANA JA TUTKIJANA

Amerikkalainen taiteilija Agnes Martin (1990) kirjoittaa, ettei koskaan edes yrittänyt maalata niinä ajan jaksoina, kun toimi opettajana. Hän näki maalaamisen olevan niin keskittymistä vaativaa toimintaa, ettei sitä voinut harjoittaa rinnan sosiaalisen opettamistyön kanssa. Omalla kohdallani taiteilijan ja opettajan työ on kulkenut käsi kädessä jo opiskeluaajoista lähtien. 2000-luvulla ammatilliseen kuvaani on tullut mukaan myös tutkijan rooli. Olenko opettava ja tutkiva taiteilija vai taiteilija-tutkija, joka myös opettaa vai taiteilija-tutkija-opettaja, ei ole

minulle tärkeä kysymys. Tärkeää on mahdollisuus elää tätä moniammatillista identiteettiä jokapäiväisessä elämässä.

Olen pohtinut tämän väitöstutkimukseni aikana useaan otteeseen, minkä takia haluan taiteilijana tehdä tutkimusta. Opettajana toimiminen on liittynyt selkeästi kysymykseen toimeentulosta, vaikka olen aina myös kokenut opettamisen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi työksi. Kysymys tutkimuksen merkityksestä johtaa kuitenkin jonnekin muualle kuin toimeentuloon liittyviin asioihin. Halu tutkia lähtee samasta tarpeesta kuin halu tehdä taidetta. Kysymys on tarpeesta löytää uusia näkökulmia kysymyksiin ja ilmiöihin, joita ei osaa aina pukea sanoiksi vielä siinä vaiheessa, kun kysymys on herännyt josakin sanojen tavoittamattomissa. Kysymys on halusta etsiä sellaista, josta ei vielä tiedä mitään. Tarve liittyy aistielämyksiin, kokemuksiin ja oivalluksiin, jotka kumpuavat jostakin muualta kuin järkipäisestä asioiden analysoinnista.

Tunnistan itsessäni jonkinlaisen vastahankaisuuden taidekasvatuksen instituutioita kohtaan. Olen toiminut pitkään opettajana lasten ja nuorten kuvataidekoulussa, peruskoulussa ja taiteen ammatillisen ja korkeakouluopetuksen parissa. Kaikissa eriasteisissa oppilaitoksissa jostakin sisimmästäni on aika ajoin noussut kysymys, onko kaikella tällä mitään tekemistä taiteen kanssa. Missä ja miten taidetta tulisi opettaa? Kenen ja minkälaisella koulutuksella tulisi opettaa taidetta?

Olen ollut aina kiinnostuneempi lasten ja nuorten tuottamasta visuaalisesta kulttuurista virallisen taidekasvatuksen ulkopuolella kuin sen piirissä. Brent Wilson (2008) kutsuu lasten ja nuorten omaehtoista, ilman aikuisten vaikutusta luotua visuaalista kulttuuria ensimmäiseksi pedagogiseksi tilaksi. Toinen tila on luokkahuone, järjestetty taideopetus. Wilson (2008) kirjoittaa ”kolmannen paikan pedagogiikasta” (third-site pedagogy), jolla hän tarkoittaa kasvatus-tapahtumaa virallisten instituutioiden välissä. Kolmas pedagoginen paikka on elämää muuttava tila, jossa syntyy uusia visuaalisen kulttuurin muotoja, tuotteita ja ajatuksia aikuisten ja lasten kohdatessa muodollisten rakenteiden ulkopuolella. Se on paikka, jossa kategoriat lasten taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista suhteessa aikuisten

taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin hälvenevät. Kolmas pedagoginen paikka mielletään yleensä olevan koulumaailman liepeillä, marginaalissa, mutta se voi olla koulun sisällä olematta kuitenkaan osa virallista, perinteistä koulumaailmaa. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kaatamaan raja-aitoja taidehistorian tunnustamien teosten, aikalaistaiteen, ammattilaisten ja oppilaiden tekemän taiteen välillä. Katson tämän tutkimuksen piirissä näiden kaikkien kuuluvan samaan taidemaailmaan. Tämä taidemaailma koostuu eri aikoina ja eri olosuhteissa, keskenään myös eri asemissa olevien tekijöiden teoksista, jotka yhdessä muodostavat uusia näkökulmia kysymyksiin, jotka ovat syntyneet taideopetuksen yhteydessä.

Toimiessani kuvataidekoulussa ja myös peruskoulussa, olen aina tuntenut vastustamatonta halua viedä oppilaat pois koulusta, pois virallisista taide- ja kasvatusympäristöistä. Olemme työskennelleet uimahalleissa, puistoissa, ostoskeskuksissa, kaduilla ja metsissä, meren rannalla ja hylätyissä tehdasrakennuksissa. On tietysti selvää, että läsnäoloni näissä tiloissa on liittännyt toiminnan virallisen taidekasvatuksen kenttään, mutta se on toivoakseni osoittanut oppilaille sen, että taide on kaikkialla, sitä voidaan tehdä kaikkialla ja että se itse asiassa tapahtuu oppilaan pään sisällä, eikä ole riippuvainen tietyistä välineistä tai luokkatiloista.

Kolmas pedagoginen paikka luo edellytykset samanaikaisesti olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa kaikkien siinä toimivien ihmisten kanssa ja myös sekä konkreettisen että abstraktin taidemaailman kanssa. Wilson (2008) korostaa aikaa merkittävänä yksittäisenä tekijänä kolmannen paikan pedagogiikassa. Hänen tutkimassaan birminghamilaisen koulun taideluokassa oppilaat saattoivat työskennellä ylimääräisellä ajalla jopa 20 tuntia viikossa luokan ”taiteellisessa tilassa”. Siellä keskusteltiin, opettaja kutsui sinne eri vierailijoita, entisiä oppilaita, taidemaailman ammattilaisia. Siellä ruokailtiin, tavattiin taidemaailman edustajia ja seurattiin opettajan ja vierailijoiden keskusteluita. Paikassa opittiin elämään taiteessa. Huomionarvoista on, että tällainen pedagogiikka ei ole mahdollista, jos opettaja on ”vain töissä” koulussa. Tällaista pedagogiikkaa itse asiassa harjoitetaan varsin useissa taide-

korkeakouluissa ja James Daichendt (2010, 3) kysyykin, millä tavalla taidekoulujen ja oppivelvollisuuskoulujen opettajat ja opetus eroavat toisistaan, vai eroavatko ne. Näillä taiteen eri opetusfoorumeilla ei tarvitsisi olla sellaista kahtiajakoa kuin usein on.

Tutkimusprosessiini liittynyt opetuskokeilu osoitti selkeästi opettajien työaikaan liittyvät ongelmat, kun koulussa toteutetaan jotakin tavanomaisesta poikkeavaa työskentelytapaa. Käytimme luokanopettajan kanssa runsaasti aikaa yhteiseen suunnitteluun ja tuntien jälkipuintiin. Keskustelumme käytiin yleensä jommankumman kotona työajan ulkopuolella. Ajankäyttö oli mahdollista, koska me molemmat olimme kiinnostuneita siitä, mitä ja miten opetetaan ja miten kaikki liittyy yleisemmin yhteiskuntaan ja erityisesti koulumaailmaan. Mikäli luokanopettaja olisi pysynyt tiukasti oman työaikansa raameissa, ei vuorovaikutuksemme tässä laajuudessa olisi ollut mahdollista.

Taiteelliset prosessit vaativat aikaa eri tavalla kuin pelkkään tietoon ja järkipäiseen päättelyyn liittyvä oppiminen, opettaminen ja tutkiminen. Taiteellisia työskentelyprosesseja on vaikea jakaa koulun oppituntien mukaan. Myös taiteilija tutkijana toimii eri tavalla kuin toisenlaiseen akateemiseen perinteeseen kasvanut tutkija. Olen kokenut ajankäyttöön liittyviä ongelmia tutkimusprosessini aikana. Taiteelliset prosessit, myös tutkimukseen liittyvät, vaativat paljon aikaa kypsyäkseen. Tarve tehdä kuvia on hidastanut kirjoittamista. Toisaalta en usko, että ilman tutkimukseeni liittyvää visuaalista prosessia olisin kyennyt kirjoittamaan paljoakaan. Kirjoittamisella ei olisi ollut mieltä, eikä pohjaa.

Kuten jo moneen kertaan on tullut ilmi, tutkimukseni ei ole niin sanottu taiteellinen tutkimus, vaan olen tutkinut ennen kaikkea taiteilijana. En katso, että minulla olisi varsinaista uutta annettavaa tutkimuksen kentälle taidekasvatuksen teoreetikkona, koska en ole sellainen. Olen kuitenkin sitä mieltä, että taiteilijana minulla on edellytys puhua taiteellisesta prosessista sekä pedagogisessa että tutkimukseen liittyvässä yhteydessä sisältäpäin ja näin ollen myös kyky ymmärtää lasten ja nuorten taiteen tekemiseen liittyviä prosesseja eri tavalla kuin ilmiötä ulkoapäin katsova tarkkailija tai tutkija.

Olen kokenut välillä ristiriitaisena sen, että taiteilijoita halutaan kouluihin opettamaan erilaisissa projekteissa, mutta taidekasvatuksen asiantuntijoina taiteilijoita ei välttämättä pidetä. Kulttuurirahastot ja säätiöt tukevat tällaisia taiteilija-koulussa-projekteja. Taiteilijoita myös kannustetaan tutkimaan ja taideyliopistoissa on tohtorikoulutusta. Kaikesta rohkaisusta huolimatta osallistuessani taiteilijana niin opetuksen kuin tutkimuksenkin kenttään koen, että olemme jossakin kahden kulttuurin välimaastossa. Taiteilijan pedagogiset opinnot eivät anna kelpoisuutta peruskoulun kuvataideopettajan virkaan, vaikka taiteen perusopetukseen ja ammatilliseen opetukseen se oikeuttaa. Toisaalta taiteilija-opettaja on kelpoinen peruskoulun puolella, mikäli kyseessä on niin sanottu yhdistelmävirka, eli lasten ja nuorten kuvataidekoulun ja peruskoulun yhteinen kuvataideopettajan virka. Taiteilija-opettaja ei siis ole kaikissa yhteyksissä aivan oikea opettaja koulumaailman kontekstissa. Tutkijoina olemme myös kokemuksi mukaan jossakin ei-kenenkään maalla. Joudun väistämättä pohtimaan, miten paljon kompromisseja taideperustaisen tutkimuksen tekijä joutuu tekemään, jotta tutkimus kelpaisi akateemiseen maailmaan.

6.2. TUTKIMUSMENETELMIENI ETUJA JA HAITTOJA

Tutkimukseni alkuvaiheessa minulla oli hyvin epämääräinen käsitys tutkimusmenetelmistä, joita tulisin käyttämään. Kiipesin niin sanotusti väärin päin puuhun, koska olin täydessä vauhdissa opetuskokeiluni kanssa ennen kuin olin täsmentänyt tutkimuskysymyksiäni tai määritellyt menetelmiä. Toimintatapani oli sama kuin taiteellisessa työskentelyssäni. Jokin asia alkaa kiinnostaa niin paljon, että sen kimppuun on käytävä ja sitten pikkuhiljaa alkaa hahmottua, mitä oikein olen tekemässä. Kiinnostuksen kohteeni oli kuvallinen kuva-analyysi ja sen käyttö opetuksessa vuorovaikutuksen luomisessa oppilaiden ja opettajan välille.

Sen sijaan että olisin perehtynyt syvällisesti kuva-analyysin teorian, aloin kokeilla kuvallista kuva-analyysia soveltaen eri tavoin Räsänen kokemuksellisen kuvatulkinnan mallia. Käsitöläisperinteisiin

juurtuneena taiteilijana minulle oli luontevinta pohtia kuvatulkintaa tulkitsemalla kuvia. Vuorovaikutusta oppilaiden kanssa tutkin olemalla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kuvallista dialogia taiteilijan ja oppilaiden välillä tutkin asettumalla kuvalliseen vuoropuheluun oppilaiden kanssa. Intertekstuaalisuutta pohdin rakentamalla teoksia, joissa intertekstuaalisuus toteutuu. Tutkimusmenetelmäni käytännönläheisyyden etu on siinä, että tiedän kokemuksen kautta, mitä tutkimukseeni liittyvät käsitteet käytännössä tarkoittavat. Voin sanoa tietäväni kokemuksen kautta, mitä Heidegger tarkoittaa puhuessaan totuuden asettumisesta tekeille teoksessa.

Väitän, että tutkimukseni nojaa teoriaan, mutta taiteilijana käsitelen teoriaa eri tavalla kuin kirjalliseen humanistiseen perinteeseen sitoutunut tutkija. Minun vahvuuteni ei ole sanallisten rakennelmien ja teorioiden kehittäminen, koska olen kiinnostunut siitä, miten maailma toteutuu taiteessa. Minulle ei kerro paljonkaan, kun luen, että keskiajalla suosittu kirjallisuuden muoto oli menippolainen satiiri. Mutta kun kokeilin itse sellaisen kirjoittamista itselleni ajankohtaisessa kontekstissa, astun lähemmäs sekä keskiajan ihmistä että naurun vapauttavaa voimaa omassa ajassamme.

Kuva on keskeisessä osassa koko tutkimusprosessissani. Kuvanlukemista on vaikea osoittaa samalla tavalla kuin kirjallisuuslähteiden osuutta tutkimuksessa. Pitkä kirjallisuuden lähdeluettelo osoittaa lukeneisuutta ja oppineisuutta. Oman tutkimukseni kannalta Pieter Bruegelin tuotantoon tutustuminen on ollut osa keskeistä taustatyötä. Olen käynyt tutkimusprosessini aikana Wienissä varta vasten katso-massa Bruegelin maalauksia. Olen vierailut Hollannissa ja pohtinut alankomaalaista elämää Bruegelin aikana. Itse teosten katsominen on ollut tärkeämpää kuin niistä lukeminen ja taidehistorioitsijoiden ajatuksiin perehtyminen. Lukeneisuuteni Bruegelin kohdalla ilmenee kuvallisissa teoksissani paremmin kuin kirjallisessa tekstissä. Tutkimuksen lukijalta vaaditaankin kuvanlukutaitoa, jotta tutkimus avautuisi kunnolla.

Tutkimusmenetelmäni haasteet liittyvät tutkimuksen avautumiseen kuvien kautta. Oman näkemykseni mukaan olen selittänyt tut-

kimusprosessiani kahteen päällekkäiseen kertaan. Kaikki on kuvissa nähtävissä, mutta sitten sama asia vielä toistetaan sanallisesti. Oma kuvallinen suuntautumiseni on varmasti vaikuttanut kirjallisen tekstin tuottamiseen siten, että omasta mielestäni olen kirjoittanut kaiken olennaisen näkyville, mutta ulkopuolinen lukija on antanut palautetta, että olen sanonut asioita puolittain tai jättänyt kokonaan kirjoittamatta sellaista, mikä omasta mielestäni on kirjoitettuna. Monet sanallisesti selittämättä jääneet asiat ovat varmasti luettavissa tutkimukseen liittyvässä kuvallisessa tekstissäni, mutta ne jäävät todennäköisesti aukinaisiksi, koska tutkimusraporttini sijoittuu johonkin perinteisen humanistisen tutkimuksen ja taideperustaisen tutkimuksen välimaastoon. Visuaalinen tutkimusraportti voisi näyttää selkeämmin kuvanteon eri vaiheet ja siten tehdä prosessista läpinäkyvämmän. Tämän tutkimuksen menetelmällisiin puutteisiin luen oman epävarmuuteni tutkimusprosessin aikana. Minua kokeneempi tutkija olisi mahdollisesti uskaltanut paljon aikaisemmassa vaiheessa tunnustaa, ettei käytä mitään yhtenäistä tai yksittäistä menetelmää, vaan lainaa ja soveltaa erilaisia menetelmiä tarpeen ja tilanteen mukaan. Menetelmän vahvuus on kuitenkin kokemuksellisuudessa ja läpinäkyvyydessä.

Olen tietoisesti poikennut yleisestä käytännöstä tutkimuksen lopussa olevan kuvaluettelon suhteen, koska tutkimukseeni liittyvät kuvat ovat tässä yhteydessä osa tekstiä. Kuvilla on nimet kuten luvuilla ja alaluvuilla, mutta teostiedot tekniikan ja teoksen koon suhteen olen jättänyt tarkoituksella pois. Tämän painetun tutkimuksen yhteydessä kuvat ovat tutkimustekstiä, enkä näe niiden teoskoolla tai teknisillä tiedoilla olevan merkitystä siihen, miten niitä luetaan tässä yhteydessä olevan kirjoitetun tekstin kanssa.

6.3. TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni tärkein tehtävä ja tavoite on ollut rakentaa oppilaan ja taiteilija-opettajan välille sellainen vuorovaikutuksellinen opetusta-
pahtuma, jossa molemmat toimivat antavina ja vastaanottavina osapuolina. Pyrkimykseni on myös ollut hyödyntää nimenomaan taide-

kasvatuksen alueella sellaisia tutkimusmenetelmiä, joissa tutkijan kuvataiteellinen koulutus tulee hyödynnetyksi myös muuten kuin oman taiteellisen työskentelyn tutkimuksessa. Olen pääasiallisesti tarkkaillut ja katsonut, mitä tapahtuu ja mitä seuraa, kun annan erilaisten ”ääni-en” sekoittua toisiinsa sanallisten ja kuvallisten kertomusten kautta. Tutkimuskysymykseni olivat 1: Minkälaisia muotoja kuvallinen kuvatulkinta voi saada, kun se on osa oppilaan ja opettajan välistä kuvallista dialogia? 2: Miten opettaja taiteilijana voi saada uusia näkökulmia taiteelliseen työhönsä opetustilanteista, ja voiko tällainen toiminta tuottaa uutta tietoa oppilaiden maailmasta?

Tutkimuksen kuluessa minulla on vahvistunut käsitys siitä, että me ihmiset kerromme enemmän tai vähemmän samaa tarinaa yhä uudelleen ja uudelleen, mutta kun asetamme teoksemme yhteiseen keskusteluun toisten teosten kanssa, ovia avautuu ennen suljettuina olleisiin huoneisiin. Teosten ottaessa subjektin osan saamme nähdä uusia ja erilaisia tapoja kokea maailma. Yhteisesti tuotettu intertekstuaalinen teksti puhuu useiden kertojien äänellä samanaikaisesti ja näyttää kertomuksen, jota kukaan ei olisi voinut kertoa yksin.

Olen lähestynyt aineistoani seuraavien teemojen kautta: 1. Kysymys tekijyydestä, kun teosta rakennetaan taidehistoriallisesti tunnettujen teosten, oppilasteosten ja taiteilija-opettajan teosten fragmenteista uudeksi moniääniseksi teokseksi. 2. Kysymys sukupuolesta ja mitä uutta taiteilija-opettaja voi oppia oppilailtaan tästä aiheesta. 3. Kysymys kurin ja kontrollin merkityksestä kasvatuksessa ja aikuisen ja lapsen näkökulmien ero kuvaan koulusta. 4. Kysymys hyvästä ja pahasta sekä koulun ihmiskäsityksestä.

Teemojen valinta on tapahtunut siten, että jokin oppilaiden tuottamassa aineistossa on herättänyt mielenkiintoni sekä taiteilijana että tutkijana. Olen siis käyttänyt taiteilijan intuitiota tarkentaessani katsettani tutkijana. Tutkimukseni kuvatulkinnan teoreettinen tausta on Räsänen (1997, 2000) kokemuksellisen taiteentulkinnan mallissa. Omassa lähestymistavassani korostuu taiteellisen toiminnan kautta tapahtuva vuorovaikutus ja opettaja-tutkijan oma taiteellinen prosessi, kun taas Räsänen opettajana asettuu selkeään opettajan roo-

liin suhteessa oppilaidensa työskentelyprosessiin. Tutkimusprosessin edetessä oppilaiden tuottama materiaali johdatti minut karnevalismin pariin, mikä toisaalta johtuu varmasti myös tutkimuksen keskiössä olleen Bruegelin tuotannosta kuvatulkinnan lähtökohtana. Minun on mahdoton loppujen lopuksi erottaa taiteilijan ja tutkijan lähestymistapaa omassa työssäni.

Tutkimukseni visuaalinen osuus on osa vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, minkälaisia muotoja kuvallinen kuvatulkinta voi saada, kun se on osa oppilaan ja opettajan välistä kuvallista dialogia. Olen kehittänyt Räsäsen mallin pohjalta oman dialogisen kuvatulkinnan lähestymistapani, jota voi tarkastella myös Bahtinin (1990) luoman teorian valossa Dostojevskin polyfonisen romaanin mallista. Polyfonisessa romaanissa ei ole yhtä tekijää, vaan joukko tekijä-ajattelijoita, teoksen subjekteja. Dialogisen kuvatulkinnan toteutuksessani teokset ja tulkinnat ottavat subjektin, tekijän osan ja lopputulosta ei voida sanoa yhden tekijän aikaansaannokseksi. Taidemaailman konventioiden mukaisesti olen kuitenkin kuvaluettelossa ottanut omiin nimiini ne teokset, joissa olen liittännyt eri tekijöiden äänet yhteen. Eräs vaihtoehto olisi laittaa teos kaikkien siihen vaikuttaneiden nimiin, toinen taas nimetä tekijäksi ”tuntematon”, ei-kukaan.

Kysymys tekijyydestä vaatii lisäpohdintaa. Keskeinen kysymys on myös taiteilijan valta viime kädessä hyväksyä tai hylätä osia oppilaidensa teoksista uusiin yhteisiin teoksiin. Kysymys tekijyydestä on vastaus myös siihen, onko kyse loppujen lopuksi dialogista, vai taiteilija-opettajan monologista, jossa hän asettaa teosten osia keskinäiseen yhteyteen. Väitän kuitenkin, että mikäli katsomme, että teokset ovat subjekteja, ei teosten ensisijaiset tekijät, voidaan puhua uusista ei-kenenkään teoksista. Bahtinin ajatus polyfonisesta romaanista perustuu sille, että romaanissa ei ole yhtä kaikkietäväää kertojaa, jolla olisi tieto toisten ajatuksista ja jokin näkemys siitä, miten asioiden tulisi olla. Polyfoninen romaani on romaanihenkilöiden moniääninen dialogi, jossa kaikilla äänillä on subjektin osa. Olen omassa tutkimuksessani halunnut lähestyä kuvallista dialogia tämän moniäänisen romaanin periaatteen pohjalta. Vaikka minä taiteilijana asetan eri äänet tois-

tensa yhteyteen, en kuitenkaan pyri käyttämään näitä ääniä oman sanomani välikappaleina, vaan kuuntelen kiinnostuneena, mitä uusia sointuja kuorosta nousee.

Tässä tutkimuksessa kuvallisen kuvatulkinnan muoto osana oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta on toteutunut seuraavalla tavalla. Opettaja on valinnut tulkittavan kuvan tai kuvat oman kiinnostuksensa pohjalta. Toisissa tilanteissa olen antanut oppilaille mahdollisuuden valita tulkittava kuva itse taidekirjoja tai kuvajäljennöksiä selaamalla; näyttelykäyntien yhteydessä valitsemalla jokin teos näyttelystä. Olen ottanut tämän tutkimuksen aikana tietoisesti taiteilija-opettajan roolin, johon kuuluu oikeus valita tekemisen lähtökohdaksi taiteilija-opettajaa kiinnostava aihe, jonka sitten sovittaa opetussuunnitelmaan. Taiteilija ei työskentele itselleen yhdentekevien kysymysten parissa, vaan työ lähtee kiinnostuksesta johonkin asiaan tai ilmiöön. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteeni olivat sekä Bruegelin teokset että oppilaiden tulkinnat maailmasta Bruegelin teoksista tehtyjen tulkintojen suodattamana. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa taiteilija-opettajan kuvatulkinnaan nousee suoraan heidän teostensa kuvamaailmasta ja tulkintojensa vapaudesta. Opettaja rakentaa omaa tulkintaansa oppilaiden tulkintojen perustalle. Taiteilija-opettaja työskentelee saman tehtävän parissa useiden eri-ikäisten oppilaiden kanssa pitkän ajan kuluessa ja lainaa useiden eri oppilaiden teosten osia osaksi omaa tulkintaansa. Työ etenee vähitellen taiteellisen prosessin mukaisesti, ja opetustyöstä tulee osa taiteilijan omaa taiteellista työtä. Toimintatavassa voi nähdä vallankäytön elementtejä ja kysyä perustellusti, missä on vuorovaikutus, kun opettaja valitsee tulkittavan kuvan ja sitten käyttää oppilaiden tekemien tulkintojen osia omassa tulkinnassaan. Vuorovaikutus tapahtuu uudessa teoksessa, joka syntyy niistä elementeistä, jotka asettuvat samaan kuvaan.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksella tarkoitetaan nimenomaan teosten välistä keskustelua. Opettaja kuuntelee oppilaita heidän teostensa, niin kuvallisten kuin sanallistenkin kautta ja antaa oppilaille myös mahdollisuuden nähdä ja kommentoida opettajan teoksia. Tasavertaisuus nousee ajatuksesta, että oppilaiden tulkinnat pitävät

sisällään teemoja, jotka olisivat jääneet taiteilija-opettajan ulottumattomiin, mikäli hän olisi toiminut vain omien havaintojensa varassa. Vuorovaikutus ja tasavertaisuus nousevat molemminpuolisesta antamisesta ja saamisesta, joiden ei tarvitse olla keskenään samankaltaisia. Opettaja antaa oppilaille ikkunoita taidemaailmaan ja välineitä omaan ilmaisuun. Oppilaat antavat opettajalle mahdollisuuden nähdä tulkittava teos uusin, toisin silmin. Loppujen lopuksi on kyse uusien näköalojen avaamisesta puolin ja toisin.

Varton (2009, 37) mukaan visuaalisen kulttuurin teoriassa nostetaan usein esille ajatus subjektittomasta toiminnasta ja teosta ilman tekijänoikeutta. Opettajan ja oppilaan välinen kuvallinen dialogi voi olla kuvallisen kuvatulkinnan muoto ja se voisi liittyä osaksi visuaalisen kulttuurin kenttää, nimenomaan taidemaailmaa visuaalisen kulttuurin osana, mikäli kuvataidetta ei haluta kokonaan erottaa visuaalisesta kulttuurista. Varto (2009, 32) vertaa visuaalista kulttuuria kaikuun, joka ei koskaan selvästi ilmaise mitään vaan pyrkii ilmaisemaan monien asioiden eräänlaisia jäännöksiä. Visuaalisen kulttuurin merkityksen sanotaan olevan sen viittaussuhteissa ja kyvyssä synnyttää kokijassa mielleyhtymiä (mt. 33).

Itse näen kuvallisen kuvatulkinnan oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa lähempänä taiteen kuin visuaalisen kulttuurin kenttää. Sekä Varto (2009, 35) että Mie Buhl (2011, 4) näkevät visuaalisen kulttuurin ja taiteen suhteessa ongelmana käsitteellisen aineksen. Taide on perimmältään käsitteellistä, ei käytännöllistä ja koulujen taideopetus keskittyy kuitenkin lähinnä käytännön taitojen opetteluun. Käsitteellisen aineksen oppiminen on hidasta. Kuvallinen kuva-analyysi oppilaan ja opettajan yhteisenä prosessina voi auttaa käsitteellisen ajatteluprosessin opettamista ja oppimista. Siinä missä visuaalinen kulttuuri toimii jonkinlaisena kaikuna, taide tekee näkyväksi ilmiöitä, joiden näkeminen ei ole helppoa (Varto 2009, 35). Taide avaa uutta ajattelua ja tutkimukseni on osoittanut, että uusia näkymiä synnyttää nimenomaan vuorovaikutusprosessi, jonka lopputulos on ennalta arvaamaton.

Kun etsimme vastauksia jonkun kokemuksiin tai ajatuksiin, em-

me voi tutkia niitä ulkoapäin, ja sen tähden näen välttämättömäksi tehdä tutkimusta lasten ja nuorten kanssa subjekteina, ei objekteina, joita tarkkaillaan ja tulkitaan ulkoapäin. Tämän tutkimuksen kohdalla ajatus on keskittynyt lasten teosten subjektin rooliin, mutta tulevaisuudessa näen tärkeäksi, että lapsilla on mahdollisuus olla mukana tutkimuksessa myös henkilösubjekteina.

Oppilaiden kannalta dialoginen työskentelytapa mahdollistaa omien töiden tarkastelun osana laajempaa kokonaisuutta. Fiktio ja todellisuuden sekoittaminen on mahdollista samoin kuin liikkuminen erilaisten todellisuuksien välillä sekä toimiminen eri säännöillä kuin rationaalisessa maailmassa toimitaan. On mahdollista käsitellä erilaisia ilmiöitä vailla moralisointia ja pelkoa tulla leimatuksi. Taiteen kautta on mahdollista keskustella asioista, joista puhumista ehkä muuten välttäisi. Dialogisessa työskentelyssä oppilaan teokset otetaan vakavasti taiteena, eikä niitä tulkita omaelämäkerrallisina tarinoina.

Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee opettajaa taiteilijana ja hänen mahdollisuuksiaan saada uusia näkökulmia opetustilanteissa sekä kuvallisen dialogin mahdollisuuksista tuottaa uutta tietoa oppilaiden maailmasta. Olen taiteilijana löytänyt uusia aihepiirejä ja saanut uutta ajateltavaa nimenomaan oppilaiden työskentelyn kautta. Vaikka olen halunnut ottaa etäisyyttä Räsäsen ajatukseen itsen rakentumisesta kokemuksellisen kuvatulkin avittamana, en voi kieltää, että prosessi olisi ollut vailla yhteyksiä oman minäkuvani uudelleen hahmottamiseen. Esimerkiksi oppilaiden bratz-nukkejen tuominen kouluun sai minut pohtimaan suhteellisen perusteellisesti omia alitajuisia käsityksiäni naiseudesta ja hyvästä naisen elämästä. Oma minäni rakentui ja piiloennakkoluulot tulivat näkyville tarkastellessani oppilaiden teosta, jossa nukeilla oli keskeinen visuaalinen osa. Sain myös mahdollisuuden pohtia aikuisen ja lapsen erilaisia suhtautumistapoja esineisiin.

Antamalla teoksille subjektin asema ja näkemällä oppilaiden teokset tasavertaisina ammattitaiteilijoiden teosten kanssa mahdollistaa keskittymisen näkökulmiin, jotka syntyvät teosten välisestä vuorovaikutuksesta, eikä tällöin keskitytä yhteen yksittäiseen oppilaaseen.

Kun kysyn, miten saada tietoa lasten ja nuorten maailmasta, en etsi yhden lapsen tai nuoren maailmaa, vaan yhteisiä nimittäjiä. Ajattelen Heideggerin (1998) olleen oikeassa kirjoittaessaan totuuden asettumisesta teokseen tekeille. Rakentaessamme dialogia tai intertekstuaalista kudelmaa eri teosten välille, itse aihe nousee tärkeäksi, ei se, kuka sanoi jotakin. Henkilö häviää ja itse ilmiö nousee esiin. Kyse ei ole yksilön mitätöimisestä ja henkilökohtaisen väheksymisestä, vaan yksilöiden liittämistä yhteisen ihmisyyden piiriin.

Dialoginen kuvatulkinna on mahdollista Brent Wilsonin (2008) kuvaamassa kolmannessa pedagogisessa paikassa. Sitä ei ole mahdollista toteuttaa taiteilija-opettajan virallisten työtuntien puitteissa, koska taiteellisen työprosessin toteutuminen ei ole käytännössä mahdollista rajatussa aika- ja tilakäsitteessä. Dialoginen kuvatulkinna lähestymistapa tukee kuitenkin oppilaan mahdollisuuksia hahmottaa maailma laajemmin ja nähdä omat kokemukset osana ihmisten yhteistä elämisaailmaa. Parhaimmillaan kolmannessa pedagogisessa paikassa tapahtuva dialogi toimii muutosvoimana, jonka kautta oppilas kokee elämisen taidemaailmassa tai sen kaltaisessa todellisuudessa yhtenä vartenotettavana mahdollisuutena itselleen. Taiteilija-opettajan kannalta dialoginen toiminta tuo uusia näkemyksiä omaan taiteelliseen työhön ja parhaimmillaan mahdollistaa kokonaisvaltaisen elämän, joka ei jakaudu omiin töihin, omaan aikaan ja toisaalta leipätyöhön, toisten hallitsemaan aikaan. Osa kuvallista dialogia tapahtuu koulun tilassa, mutta se jatkuu myös taiteilija-opettajan työhuoneella ja kotona. Taiteilijalla ei ole virka-aikaa, ei työajan seurantaa, eikä saavutettuja etuja. Brent Wilsonin (2008) tutkimus kolmannen paikan pedagogiikasta tukee tätä kokemuksen kautta saavutettua näkemystäni.

Tutkimusprosessi on herättänyt minussa kysymyksiä eri-ikäisten ihmisten välisestä vuoropuhelusta ja siitä, miten ajallemme on tyyppillistä erottaa ihmisen eri ikäkaudet toisistaan myös kulttuurin ja taiteen tarjonnan, tuottamisen ja kuluttamisen suhteen. Kuvallisen dialogin avulla on mahdollista nostaa esille uusia näkökulmia ihmisen todellisuudesta. Eri sukupolvien yhdessä tuottamat näkemykset eivät

kerro vain tiettyihin ikäkausiin liittyvistä ilmiöistä ja kokemuksista, vaan voivat avata uusia näkökulmia ihmisen kokemusmaailmaan visuaalisten tekstien kautta.

Taiteella on yksi erityinen ulottuvuutensa: kyky siirtää toimija toiseen aikaan, toisen olemassaolon piiriin kuin mitä tavallinen, rationaalinen aika ja olemassaolo tarjoavat. Eliade (2003) sanoo modernin ihmisen kaipaavan ja tarvitsevan myyttejä. Hänen mukaansa elokuvat, kirjat ja lisäksi siihen, että taide ylipäänsä antavat mahdollisuuden irrottautua ihmisen omasta ajasta, ne rytmittävät ajan toisin ja tarjoavat mahdollisuuden elää toista aikaa. (Mt. 225) Siirtymisellä ”toiseen aikaan” on ollut keskeinen merkitys ihmisen olemassaololle niin kauan kuin voimme jäljittää ihmisen historiaa. Kaikissa uskonnoissa on ollut erityiset rituaalinsa ja menonsa siirryttäessä myyttiseen, hengelliseen aikaan, joka on ollut rinnakkainen maalliselle ajalle. Tavoitteeni on jatkaa kuvallisen dialogin kehittämistä nimenomaan kolmannen pedagogisen paikan puitteissa ja tutkia mielikuvituksen todellisuutta niin sanotussa toisessa ajassa ja paikassa, jonne taiteen avulla on mahdollista siirtyä.

6.4. TUTKIMUKSEN EETTISTÄ ARVIOINTIA

Tutkimus joka kohdistuu lapsiin ja nuoriin herättää aina runsaasti kysymyksiä tutkimuksen eettisistä periaatteista. Oman eettisen pohdintansa vaatii lasten ja nuorten tuottamien visuaalisten aineistojen julkaiseminen. Väitöstutkimukseeni liittyvä artikkelini *Viittaustaidetta* julkaistiin Jyväskylän yliopiston kulttuurintutkimuksen julkaisusarjassa. Julkaisun toimituskunta ei katsonut voivansa julkaista artikkelin yhteydessä kahta oppilastyötä, koska katsoi teosten luonteen asettavan tekijät arveluttavaan valoon. Minun oli kuitenkin mahdollista selostaa kuvien sisältö sanallisesti hyvin tarkkaan, eikä siinä nähty eettistä ongelmaa.

Visuaalisten aineistojen ja tutkimusmetodien kohdalla olisi syytä käydä perusteellinen keskustelu tutkimuseettisistä kysymyksistä. Eettisten periaatteiden kohdalla törmäämme nimittäin samankaltaisiin

kysymyksiin kuin tutkimusraporttien visuaalisen muodon kohdalla. Edellä kertomassani omakohtaisessa tapauksessa nuoren tuottama kuvatulkinta koettiin liian arkaluonteiseksi julkaista, mutta sanat, jotka kertoivat kuvasta, katsottiin eettisesti kestäviksi ja julkaisukelpoisiksi. Aina kun toisen tekemää kuvaa selitetään sanoin, vaikkapa vain selostaen kuvan sisältöä, ollaan tekemisissä tulkinnan kanssa. Näkemykseni mukaan selostus lapsen tai nuoren tekemästä kuvasta on eettisesti ongelmallisempi kuin itse kuvan julkaiseminen. Kun lapsen/nuoren tekemää kuvaa ei näydetä sellaisenaan, tulee tunne, että tekijää ei pidetä täysivaltaisena tekijänä tai henkilönä, joka ymmärtää työnsä sisällön. Lapsi taiteen tekijänä asetetaan aikuisen kontrollin alaiseksi, jolloin aikuinen päättää, missä valossa tekijä näyttäytyy. Aikuinen siis tulkitsee jo valmiiksi toisten katsojien tulkinnat siitä, onko jokin sopivaa vai ei kaikkien katsottavaksi.

Ymmärrän, että edellä viittaamassani tapauksessa oman artikkelini yhteydessä toimituskunta halusi suojella lasta ja mahdollisesti jopa hänen lähipiiriinsä kuuluvia aikuisia, mutta mielestäni huoli oli liioiteltua holhoamista. Omassa lähestymistavassani kunnioitan lasta ja nuorta tekijänä, enkä ajattele heitä jotenkin syyntakeettomina tai omaa etuaan ymmärtämättöminä uhreina. Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiäni oppilaiden tekemien kuvien tai kirjoittamien tarinoiden valossa. Ajatukseni on ollut, että he näkevät jotakin sellaista, mitä en itse ole huomannut, tai että he katsovat asioita toisin kuin minä. Minua kiinnostaa tuo toinen näkökulma, ikkuna, joka itseltäni olisi ilman oppilaiden panosta jäänyt avaamatta.

Harriet Strandellin (2010) mukaan huomattava osa lapsi- ja lapsuustutkimuksessa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä kiteytyvät lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen. Mielestäni taideperustaisen tutkimuksen etiikka riippuu hyvin paljon siitä, ovatko lapset ja nuoret tutkimuksen kohteena vai kanssatutkijoina (vrt. Springgay 2008).

Omaa tutkimustani aloittaessani en vielä katsonut tekeväni tutkimusta oppilaiden kanssa, vaan tutkimukseni kohdistui heihin. Tut-

kimukseen saatiin lupa kaupungin kouluviranomaisilta ja lasten vanhemmilta. Tutkimuksen aikana oma asenteeni muuttui vähitellen dialogisen kuvatulkinnan myötä. Ymmärsin pikkuhiljaa tutkivani kuvallisen dialogin synnyttämiä uusia näkökulmia oppilaiden kanssa.

Oman eettisen kysymyksensä luo tilanne, jossa asetan oppilaiden teokset taidemaailman kontekstiin ja pidän niitä tasavertaisina ammattitaiteilijoiden, niin aikalaiden kuin taidehistoriaan sijoittuvien tekijöiden kanssa. Strandell (2010) tuo esille lapsi- ja lapsuudentutkimusta vaivaavan vastakkainasettelun suojelun ja osallistumisen, erityisyyden ja samanlaisuuden välillä. Hänen mukaansa lapsitutkimuksessa on kiistelty käsitteiden *being* ja *becoming* välillä. *Being*-käsite viittaa lasten käsittämiseen aikuisen kaltaisina sosiaalisina toimijoina ja *becoming*-käsite taas viittaa ei-vielä-valmiiseen olentoon (mt.109). Strandell viittaa Nick Leen (2005) ajatukseen, että ongelmana ei ole niinkään lapsuuden näkeminen kehitysvaiheessa olevana ajanjaksona, vaan aikuisuuden näkeminen jotenkin valmiina olotilana. Lee korostaa Strandellin mukaan kaikenikäisten kohdalla olevan hyödyllisempää tarkastella toimijuuden rakentumista vuorovaikutuksellisten riippuvuussuhteiden verkostoissa (Strandell 2010, 109).

Kun ajattelen tulevaa tutkimusta kuvallisen dialogin parissa, koen olevani varmemmalla pohjalla myös eettisesti, koska eri osapuolten asema on selkiintynyt väitöstutkimukseni metodologisen kehittämisen myötä. Lähtökohtaisesti on eri asia heti tutkimuksen alussa selvittää kaikille osapuolille, kuka tai mikä, ketkä tai mitkä ovat subjekteja tutkimuksessa. Omassa lähestymistavassani subjekteja ovat teokset, eivät ihmiset. Tämä asetelma ei mielestäni vähennä tutkimuksen eettisiä vaatimuksia, mutta vaatii pohtimaan kysymystä uudella tavalla. Tärkeä kysymys tulevaisuudessa on tutkimuksen tekijyys, joka liittyy kysymyksiin sekä vastuusta että myös tekijänoikeuksista. Keskeistä on myös, ymmärtävätkö ja hyväksyvätkö muut tutkimukseen osallistuvat teokset subjekteiksi, ja ovatko he valmiita luopumaan omasta tekijän roolistaan suhteessa teokseensa.

6.5. DIALOGIN ALKU

Dialogiin tarvitaan tasavertaisia kumppaneita. Kuvallisen dialogin edellytys on, että kaikki keskusteluun osallistuvat ajattelevat voivansa saada uusia näkemyksiä toisiltaan. Dialogi edellyttää kuuntelemista. Rinaldin (2006, 114) mukaan kuunteleminen edellyttää toisen kunnioittamista, olipa hänen kanssaan samaa mieltä tai ei.

Tärkein oivallukseni tämän tutkimusprosessini aikana on ollut toisen ihmisen kuunteleminen. Kuvallinen dialogi on ollut alku myös uudentalaiselle taiteelliselle työskentelylle henkilökohtaisella tasolla. Kuvien lainaaminen ja eri tekijöiden yhteen liittäminen ei sinänsä ole mitään uutta kuvataiteessa. Omasta tekijän roolistani luopuminen on minulle henkilökohtaisesti uusi kokemus. Olen kokenut vapauttavana mahdollisuuteni asettua tarinalliseen dialogiin kenen tahansa kanssa ja seurata, mihin keskustelu johtaa. Dialogin lopputulos ei koskaan voi olla tiedossa sen alkaessa; muussa tapauksessa kyse ei ole aidosta dialogista. Tässä mielessä voin sanoa, että koen päässeeni hyvään dialogin alkuun oppilaideni kanssa meidän teostemme välityksellä. Haluan korostaa teosten dialogia, koska kyse on taiteen piirissä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Taiteen kautta ilmaistut asiat ovat aivan yhtä merkittäviä kuin ihmisen henkilönä ilmaiset asiat. Taide voi puhua usein myös sellaisesta, mistä henkilö voi vain vaieta. Sen tähden uskon taiteellisen dialogin voivan toimia yhtenä todellisen vuoropuhelun muotona.

Toiveeni jatkotutkimusten suhteen on syventää dialogia myös erilaisten tutkimusmenetelmien kanssa. Koen taideperustaisen ja taiteellisen tutkimuksen olevan alkuvaiheessa dialogissaan perinteisen tutkimuskentän kanssa. Mielestäni me taiteilijat olemme kuunnelleet kohtuullisen tarkkaan muita tutkijoita ja opiskelleet tutkimusmenetelmiä. Haluan jatkaa eri tutkimuskenttien välillä käynnistynyttä keskustelua ja toivon myös taideperustaisen tutkimuksen tuovan uusia näkökulmia muuhun humanistiseen tutkimukseen.

Kuvaluettelo

Kuvaluettelossa olevat teokset Jaana Erkkilän, ellei toisin mainita;
kuvateokset ovat osa tekstiä

1. Pieter Bruegel Vanhempi, 1556. *Aasi koulussa*
2. *Tämä kaupunki*, 2005
3. *Asuuko roskalaatikoissa roskaväkeä?* 2005
4. *Jalkaa toisen eteen*, 2005
5. *Kamarimusiikkia*, 2005
6. *Sisällä vai ulkona?* 2005
7. *Rannalla*, 2005
8. *Yöuinti*, 2005
9. *Tiedon puutarha*, 2005
10. *Laineet lyö*, 2005
11. Tuntematon kuvaaja, *Komponentti kehityksessä*, 1921–22
12. *Se opetti huutamista ja muita juttuja*, 2005
13. *Viittaustaidetta I*, 2005
14. *Viittaustaidetta II*, 2005
15. *Herran pelko*, 2007
16. *Peace*, 2007
17. *Not many of you*, 2007
18. *Kirjoitusta*, 2007
19. *Opettajan huoneentaulu*, 2007
20. Ajatuksia pyykkinarulla kesällä 2007,
näkymä pihalta, valokuva Pertti Hyttinen
21. *Bruegelin matkassa*, 2006
22. *Substanssiosaamiskeskus*, 2006
- 23–25. *Karusellista karanneet*
26. Christo Källström, *Haavoittunut enkeli*, 2004
27. Pieter Bruegel, *Aasi koulussa*, 1556
28. Juha Mattila, *Aasi koulussa*, parafraasi, 2004
29. Christo Källström, *Aasi koulussa*, parafraasi, 2004
30. Pieter Bruegel, *Aasi koulussa*, 1556, (yksityiskohta)
31. *Kaksi mestaria*, 2004, (yksityiskohta)
32. *Kaksi mestaria*, 2004
33. *Kaksi aasia*, 2004
34. *Viittaustaidetta I*, 2005
35. *Vastavärien Viittaustaidetta*, 2005

36. *Viittaustaidetta II*, 2006
37. *Aasi koulussa*, 2008
38. Pieter Bruegel, *Likainen morsian*, 1559
39. *Tiedon puutarha*, 2005
40. *Se opetti huutamista ja muita juttuja*, 2005
41. *Laineet lyö*, 2005
42. *Viittaustaidetta I*, 2005
43. Pieter Bruegel, *Elck*, 1558
44. *Eisii itseään*, 2008
45. *Med lyktor och ljus*, 2008
46. *Ei-kukaan*, 2008
47. *Jonkun aika*, 2008
48. *Tyttöjen asuinalue*, 2006
49. *Tyttöjen asuinalue*, 2006
50. Pieter Bruegel, *Dulle Griet*, 1561–1562
51. *Elämää Koivuhaan tyttöjen ja Bruegelin mukaan*, 2006
52. *Sanna, Emmi, barbit ja bruegelit*, 2006
53. *Tiedon puutarha*, 2005
54. *Se opetti huutamista ja muita juttuja*
55. *Viittaustaidetta*

Lähteet

- Abbot, H. Porter 2002. *Narrative*. Cambridge University Press
- Andersson, Jan-Erik 2008. My House as a Total Art Work. Teoksessa *The Artsis's Knowledge 2*. Helsinki: FAFA, 21–23.
- Anttila, Lauri 1998. Luonnosta. Teoksessa *Silmän oppivuodet, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta*, Kuvataideakatemia 1848–1998. Helsinki: Kuvataideakatemia, 28–39.
- Arnheim, Rudolf 1974/1954. *Art and Visual Perception*
University of California Press: London
- Bahtin, Mihail 2002. *Francois Rabelais. Keskiajan ja renessanssin nauru*.
Helsinki: Like.
- Bahtin, Mihail 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*.
Helsinki: Kustannus Oy Orient Express .
- Bahtin, Mihail, 1979. *Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia*.
Moskova: Kustannusliike Progress.
- Banks, Marcus 2007. *Using Visual Data in Qualitative Research*.
London: Sage Publications.
- Blanchot, Maurice 2001. *Kirjallinen avaruus*. Helsinki: ai-ai.
- Betterton, Rosemary 2003. Feminist Viewing: Viewing Feminism.
Teoksessa *The Feminism and Visual Culture Reader*, ed. Amelia Jones.
New York: Routledge.
- Borchert Wolfgang, 1947/1951. *Ovien ulkopuolella. (Draussen vor der Tür)*
Suom. Toini Havu. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.
- Brandenburg, Cecilia von 2009. Art, health promotion and well-being at work. *Arted*.
uiah.fi/synnyt/1_2009/Brandenburg.pdf
- Buber, Martin 1999. *Minä ja Sinä*. Helsinki: Wsoy.
- Buhl, Mie 2011. So, what comes after? The Current state of visual culture and visual education. http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2011/buhl_pdf.
- Check Ed, 2000. Caught Between Control and Creativity. Teoksessa *Real-World Readings in Art Education. The Things Your Professor Never Told You*.
(ed. K. Keifer-Boyd & D. Fehr & K. Fehr). Routledge: New York, 137–145.
- Dahlberg G. & Moss P., 2005. *Ethics and politics in early childhood education*.
New York: Routledge Falmer.

- Denzin & Lincoln, 2008. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln (ed.) *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1–43.
- Dewey, John 2005. *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Ducille, Ann 2003. Black Barbie and the Deep Play of Difference. Teoksessa *The Feminism and Visual Culture Reader*, ed. Amelia Jones. New York: Routledge.
- Efland, Arthur 1976. *The School Art Style: A Functional Analysis*. Studies in Art education 7(2), 37–44.
- Efland Arthur, Freedman Kerry, Stuhr Patricia, 1998. *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Suom. Virpi Wuori. (*Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*, 1996) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Enzensberger, Hans Magnus 2003. Suuri muutto – 33 merkintää. Teoksessa Lehtonen ja Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Eisner, Elliot 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Eliade Mircea, 2003. *Pyhä ja profaani*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Ellonen, Noora & Kääriäinen, Juha & Salmi, Venla & Sariola, Heikki: *Lapsiuhritutkimus 2008* [elektroninen aineisto]. FSD2416, versio 1.0 (2010-07-01). Helsinki: Sisäasiainministeriö. Poliisiosasto & Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu & Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos & Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto [tuottajat], 2008. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [jakaja], 2010.
- Erkkilä, Jaana 2008. Viittaustaidetta – eli kuka on tämän kuvan tekijä? Teoksessa Haverinen, Lahdelma, Vainikkala (toim.) *Tekijyyden ulottuvuuksia*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93. Jyväskylän yliopisto, 148–160.
- Evans J. and Hall S., 1999. *Visual Culture: The Reader*. London: Sage.
- Fiske, John 2003. Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa Lehtonen ja Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 131–153.
- Flick, Uwe 2007. Teoksessa *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE Publications, ix – xvi.
- Foucault, Michel 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino

- Gibson, Walter S. 2002. *Bruegel*. London: Thames & Hudson.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, Erving 1963. *Stigma, Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving 1961/1969. *Arkielämän roolit*. Helsinki: WSOY.
- Gordon Lyndall, 1994. *Charlotte Brontë. A Passionate Life*. London: Virago.
- Greenwood & Levin, 2008. Reform of the Social Sciences and of Universities Through Action Research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln (ed.) *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 57–86.
- Hagen, Rose-Marie & Rainer 2001. *Pieter Bruegel de Oudere, Boeren, zotten en demonen*. Taschen/Libero. Köln.
- Hannula, Mika 2001. Teoksessa S. Kiljunen & M. Hannula (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Kuvataideakatemia, Helsinki.
- Heidegger, Martin 1935/1998. *Taideteoksen alkuperä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Heidegger, Martin 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Hills, Jeannette 1998. *Das Kinderspielbild von Pieter Bruegel d.ä. Eine volkskundliche Untersuchung*. Selbstverlag des Österreichischen Museums für Volkskunde. Wien.
- Holstein & Gubrium 2000. *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Hope, Samuel 2004. Art Education in a World of Cross-Purposes. Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, ed. Elliot W. Eisner & Michael D. Day. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 93–114.
- Huizinga, Johan 1947. *Leikkivä ihminen*. Helsinki: WSOY
- Huizinga, Johan 1989. *Keskiajan syksy. Elämän- ja hengenmuotoja Ranskassa ja Alankomaissa 14. ja 15. vuosisadalla*. Helsinki: WSOY.
- Högerman Nina, Nguyen Elina, Pihlajamäki Tiina, 2009. *Kun opettaja kiusaa – oppilaan kohtaamisen ongelmat koulussa*. Turun Yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Irwin, Rita 2008. Teoksessa *Being with A/r/tography*. Stephanie Springgay, Rita L. Irwin, Carl Leggo and Peter Gouzouasis (editors). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- James, William 1902/1981. *Uskonnollinen kokemus*. Hämeenlinna: Karisto.

- Jones, Amelia 2003. Feminism, incorporated. Reading “postfeminism” in an anti-feminist age. Teoksessa *The Feminism and Visual Culture Reader*, ed. Amelia Jones. Routledge: New York.
- Junkala Pekka & Sanna Tawah, 2009. *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kaila, Jan 2008. Tämä intohimon hämärä kohde. Teoksessa *Yliopistollinen akatemia-Kuvataideakatemia 160 vuotta, 34–39*.
- Kallio, Mira 2009. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. http://arted.uiah.fi/synnyt/2_2008/kallio.pdf
- Kankkunen, Tarja 2004. *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. *Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Taideteollinen korkeakoulun julkaisusarja A 52.
- Kiil, Karolina 2009. *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 97.
- Koivurova, Anniina 2009. *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettunni sosiaalisessa tilassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kristeva, Julia 1993. *Puhuva subjekti. Tekstejä 1967–1993*. Helsinki:Gaudeamus
- Kuusamo, Altti 1998. Akatemian idea ja taiteiden järjestelmä. Teoksessa *Silmän oppivuodet, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta, Kuvataideakatemia 1848–1998*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 14–27.
- Laaksola, Hannu 2005. Pureva Ongelma. Opettaja-lehti 4/2005.
- Lagström Hanna, Pösö Tarja, Rutanen Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.), 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lee Nick, 2005. *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. Berkshire: Open University Press.
- Lincoln Yvonna S., 1997. Self, Subject, Audience, Text. Teoksessa *Representation and the Text, reframing the Narrative Voice*. Ed. Tierney W. ja Lincoln Y. State University New York, 37–53.
- Lindqvist, Sven 1967. *Myytti Wu Tao-tzusta*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Lingis, Alphonso 1994. *The Community of those who have nothing in common*. Indiana University Press.
- Martin, Agnes 1990. *Hiljaisuus taloni lattialla*. Helsinki: Vapaa taidekoulu.
- Mikkonen, Kai 2005. *Kuva ja sana*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Modleski, Tania 2003. Search for tomorrow in today's soap operas.
Teoksessa *The Feminism and Visual Culture Reader*, ed. Amelia Jones.
Routledge New York.
- Morley, David 2003. Kuulumisia – Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa.
Teoksessa Lehtonen ja Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino,
155–186.
- Mäkelä ja Routarinne (toim.) 2006. *The Art of Research*. The University of Art and
Design Helsinki A 73.
- Mäkelä, Maarit 2003. *Saveen piirrettyjä muistoja. Subjekttiivisen luomisprosessin ja
sukupuolen representaatioita*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun
julkaisu A 43.
- Müller, Jürgen 2001. Interpretations of Everyman.
Teoksessa *Pieter Bruegel Drawings and Prints*. toim. Orenstein Nadine,
The Metropolitan Museum of Art. New York.
- Nevanlinna, Tuomas 2008. Taiteellisen tutkimuksen kolmas tila. Teoksessa
Yliopistollinen akatemia – Kuvataideakatemia 160 vuotta, 40–44.
- Niiniskorpi, Soile 2009. *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja
kokijana*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulun julkaisusarja A 94.
- Nygård, Toivo 1998. *Erilaisten historiaa*. Jyväskylä: Atena.
- Paasonen, Susanna 2009. *Affektiivisiä miniatyyrimaailmoja: tytöt ja muotinuket*.
Nuorisotutkimus 4/2009.
- Paatelainen-Nieminen, Martina 1996. *Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice
in Wonderland -kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alice in Wonderlands multimedia*.
Lisensiaatintyö. Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki.
- Parsons, Michael 1987. *How We Understand Art*. Cambridge University Press.
- Pohjakallio, Pirkko 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*.
Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Postman, Neil 1982. *Lyhenevä lapsuus*. Helsinki: WSOY.
- Proust, Marcel 2007. *Kadonnutta aikaa etsimässä, Jälleenlöydetty aika*. Keuruu: Otava.
- Pullinen, Jouko 2003. *Mestarin käden jäljillä*.
Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40.
- Pullinen, Jouko 2010. Johdattelua taidekasvatuksen poluille. pullinen.wordpress.com/2010/.../johdattelua-taidekasvatuksen-poluille/

- Rabelais, François 1534/1947. *Suuren Gargantuan hirmuinen elämä. (La vie très horrificque du grand Gargantua, père de Pantagruel, 1534.)* Suomentanut Erkki Ahti. Runot suomentanut V. Arti. Kuvittanut Gustave Doré. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, Lauri 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Raevaara, Liisa 2010. Nuorisotalolla tutkimassa nuorten kielenkäyttöä. Teoksessa Lagström, Pösö, Rutanen, Vehkalahti (toim.) 2010, *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka.* Nuorisotutkimusverkosto, 89–90.
- Ricouer, Paul 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa Jarkko Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen.* Tampere: Vastapaino, 164–173.
- Riesman, David 1950. *The Lonely Crowd. A Study of Changing American Character.* Yale University Press.
- Rinaldi, C. 2006. *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning.* New York: Routledge Falmer.
- Rogoff, Irit 2003. Gossip as testimony. Teoksessa *The Feminism and Visual Culture Reader*, ed. Amelia Jones. Routledge New York.
- Rowling, J.K. 2004. *Harry Potter ja Feeniksin kilta.* Tammi.
- Ruckenstein, Minna 2007. *Viattomien lasten suojelusta tyttöjen kulutukseen: kiistelty Bratz-nukke.* Nuorisotutkimus 3/2007.
- Räsänen, Marjo 1997. *Building Bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self.* Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, Marjo 2000. *Sillanrakentajat.* Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28.
- Räsänen Marjo, 2009. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus.* Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Santayana, George 1957. *The Idler and His Works, and Other Essays.* Edited and with a preface by Daniel Cory. New York: Braziller.
- Sarje, Kimmo 1989. *Postmodernismi.* Helsinki: Kustannus Taide.
- Sava & Vesanen-Laukkanen (toim.), 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sade, Markiisi de 2003. *Filosofiaa budoaarissa.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Shriver, Lionel 2006. *Poikani Kevin.* Helsinki: Avain.

- Springgay, Stephanie 2008. *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. New York: Peter Llang Publishing.
- Stewen, Riikka 2008. Mustista joutsenista, ehkä-modaliteetista.
Teoksessa *Yliopistollinen akatemia – Kuvataideakatemia 160 vuotta*, 28–33.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Pösö, Rutanen, Vehkalahti (toim.) 2010, *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Sullivan, Graeme 2005. *Art Practice as Research*. London: Sage Publications.
- Talib, Mirja-Tytti, 1999. *Toiseuden kohtaaminen koulussa*. Helsinki: Hakapaino.
- Tuomi Jouni & Sarajärvi Anneli 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, Kari 2006. *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Varto, Juha 2009. *Basics of Artistic Research*.
Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 94.
- Varto, Juha 2001. Esille saattamisen tutkiminen. Teoksessa Kiljunen, S. & Hannula, M. (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Viitala, Jussi 2005. *Vapaasta tahdosta?* Atena.
- Viitala, Jussi 2003. *Inhimillinen eläin, eläimellinen ihminen*. Atena.
- Väisänen, Hannu 1985. *Kahdeksan sisäkuva taiteesta*. Ohjelmasarja YLElle ja julkaisu.
- Whyte, William 1956. *The Organization Man*. Garden City, New York: Doubleday.
- Wilson, Brent 2004. Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives.
Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, ed. Elliot W. Eisner & Michael D. Day. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 299–328.
- Wilson, Brent, 2008. Research at the Margins of Schooling: Biographical Inquiry and Third-Site Pedagogy. *International Journal of Education through Art*.
Volume 4 Number 2 – 2008.
- Muut lähteet: <http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/erilaisetoppijat/oppimisvaikeudet>
http://www.o-ph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/30192_erilaiset_oppijat.pdf
- Almodóvar, Pedro 2004. *Huono kasvatus*. DVD.
- von Brandenburg, Cecilia 2009. Art, health promotion and well-being at work. [Arted.uiah.fi/synnyt/1_2009/Brandenburg.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2009/Brandenburg.pdf)

- Bruegel, Pieter 1556. *The Ass at School*. Staatliche Museen zu Berlin.
- Bruegel, Pieter 1566. *The Dirty Bride or The Wedding of Mopsus and Nisa*. Metropolitan Museum of Art, New York.
- Bruegel, Pieter 1558. *Everyman*. The British Museum London.
- Bruegel, Pieter 1559. *Netherlandish Proverbs*. Staatliche Museen Berlin.
- Bruegel, Pieter 1560. *Kinderspiele*. Kunsthistorischen Museum Wien.
- Bruegel, Pieter 1562. *Dulle Griet*. Museum Mayer van der Bergh. Antwerpen
- Goya, Francisco de 1799. *Siguebro el Cantaro*. Staatsgalerie Stuttgart.
- Pääjoki, Tarja 2006. Mopoilua soramontussa ja lavatansseja vanhainkodissa. Synnyt verkkolehti 4/2006. <http://arted.uiah.fi/synnyt>
- Thompson, Christine Marme 2009. Mira! Looking, Listening and Lingerin in Research with Children. *Visual Art Research*. Volume 35, number 1. <http://var.press.illinois.edu/35/1/thompson.pdf>
- Varto, Juha 2009. Taide ja visuaalinen kulttuuri – onko eroa? *Taidekasvatuslehti Synnyt* 3/2009. <http://arted.uiah.fi/synnyt>
- Varto, Juha 2007. Pojat vapauden valtakunnassa. Erään keskustelun anatomia. *Taidekasvatuslehti Synnyt* 1/2007. <http://arted.uiah.fi/synnyt>
- Varto, Juha 2007. Mircea Eliade ja myytin antama tila. *Taidekasvatuslehti Synnyt* 1/2007. <http://arted.uiah.fi/synnyt>

Tekijä on toinen – kuinka kuvallinen dialogi syntyy

Väitöstutkimus kohdentuu koulumaailmaan ja taidekasvatuksen mahdollisuuksiin avata uusia taiteellisen tuottamisen keinoja oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksen kautta. Kirjassa pohditaan oppilaiden merkitystä taiteilija-opettajan taiteellisen työn innoittajina sekä uusien näkökulmien ja lähestymistapojen syntymistä oppilaiden ja opettajan yhteisessä kuvallisen tuottamisen prosessissa.

Tutkimuksessa käsiteltävän kuvallisen tuottamisen pääasiallinen lähtökohta on Pieter Bruegel Vanhemman teos *Aasi koulussa* (1556). Bruegelin teos on toiminut tutkijan sekä visuaalisen ilmaisun että ajattelun punaisena lankana. Väitöskirja perustuu Bruegelin teosten pohjalta tehdyille kuvatulkinnolle vuorovaikutuksessa oppilaiden ja taiteilija-opettajan välillä, ja näiden uusien, ei-kenenkään tekemien kuvien synnyttämälle kasvatustilanteelle pohdinnalle.

Tässä yhteydessä kuvatulkinnan teoreettinen tausta on Marjo Räsäsen kokemuksellisen taiteentulkinnan mallissa. Räsäsen mallin pohjalta on kehitelty uusi dialogisen kuvatulkinnan lähestymistapa, jota voi tarkastella myös Bahtinin luoman teorian valossa Dostojevskin polyfonisen romaanin mallista. Polyfonisessa romaanissa ei ole yhtä tekijää, vaan joukko tekijä-ajattelijoina, teoksen subjekteja. Dialogisen kuvatulkinnan toteutuksessa teokset ja tulkinnat ottavat subjektin, tekijän osan ja lopputulosta ei voi sanoa yhden tekijän aikaansaannokseksi. Vuoropuhelu, dialogi tapahtuu siis oppilaiden ja taidehistoriallisten kuvien kesken sekä oppilaiden tuottamien kuvien ja taiteilija-tutkijan välillä.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksella tarkoitetaan nimenomaan teosten välistä keskustelua. Opettaja kuuntelee oppilaita heidän teostensa, niin kuvallisten kuin sanallistenkin kautta ja antaa oppilaille myös mahdollisuuden nähdä ja kommentoida opettajan teoksia. Tasavertaisuus nousee ajatuksesta, että oppilaiden tulkinnat pitävät sisällään teemoja, jotka olisivat jääneet taiteilija-opettajan ulottumattomiin, mikäli hän olisi toiminut vain omien havaintojensa varassa.

Vuorovaikutus ja tasavertaisuus nousevat molemminpuolisesta antamisesta ja saamisesta, joiden ei tarvitse olla keskenään samankaltaisia. Opettaja antaa oppilaille ikkunoita taidemaailmaan ja välineitä omaan ilmaisuun. Oppilaat antavat opettajalle mahdollisuuden nähdä tulkittava teos uusin, toisin silmin. Loppujen lopuksi on kyse uusien näköalojen avaamisesta puolin ja toisin.

Dialogin lopputulos ei voi koskaan olla tiedossa sen alkaessa; muussa tapauksessa ei ole kyse aidosta dialogista. Erkkilä korostaa teosten välistä dialogia. Taiteen kautta ilmaistut asiat ovat aivan yhtä merkittäviä kuin ihmisen henkilönä ilmaiset asiat. Taide voi kuitenkin puhua usein myös sellaisesta, mistä henkilö voi vain vaieta ja sen tähden taiteellinen dialogi voi synnyttää näkökulmia, joihin henkilöiden välinen vuoropuhelu ei ehkä koskaan yllä.

Abstract

The Author is another – how does visual dialogue develop?

This research has its focus in the school world and on how it is possible for a new means of producing art to take place in the field of art education through interaction between students and a teacher. The study attempts to find answers to the following questions: Can art work produced by students function as inspiration for an artist-teacher in her own art production? How do new points of view and ways of constructing knowledge develop during an interactive process of art production between students and their teacher?

The main visual starting point for the research was the work of art, *“Donkey in the School”* (1556) by Pieter Bruegel the Elder. Bruegel’s art work functioned as a guideline for both visual expression and thinking throughout the study. The research is based on visual interpretation of works by Bruegel through the collaboration and interaction of students with their artist-teacher.

The theoretical background for the visual picture analysis in the research is based on the model of experiential understanding of art developed by Marjo Räsänen. Räsänen’s theory has been taken further and developed into a model of interpreting images in an interactive process that can be considered in the light of Bahtin’s theory of polyphony in the novels of Dostoyevsky. In a polyphonic novel there is no single author, but rather a group of author-thinkers who are the subjects of the novel. In dialogical picture analysis the works of art themselves and the interpretations of the art work replace the author, and thus the final result cannot be seen as the product of a single author. The dialogue occurs between the works of art, the students, their interpretations of the art work and the artist-researcher.

In this research a dialogue is defined as an interaction between works of art. The teacher listens to the students through their works of art, both visual and textual, and also gives an opportunity for the students to see and make comments on her own art work. The idea of equality is based on the idea that input from the students includes

the kind of insights that would probably have been un-noticed if the study was only based on observations by the teacher. Interaction and equality are grounded in mutual giving and receiving that does not necessarily need to be reciprocal. The teacher opens windows towards the art world and gives the students a means of expression. The students can enable the teacher to see her work from a different perspective. In the end it is a question of generating new views from both sides.

The result of a true dialogue can never be known at the start of the conversation. This research emphasizes dialogue between works of art. The thoughts and phenomena expressed through art are as meaningful and true as those expressed verbally. Art can also express things that are often impossible to put into words, which is why such dialogue can yield results over and above what is possible through verbal discussion between individuals.

NEITI TOPLININ TARINA

TÄMÄ KAUPUNKI

Neiti Toplin asuu tässä kaupungissa. Tämä kaupunki ei ole suuren suuri, mutta ei aivan pienikään. Tämä on ihmiselle sopivan kokoinen kaupunki, sillä tämän kaupungin voi kävellä uupumatta ristiin rastiin, laidalta toiselle. Tämä kaupunki on meren rannalla ja se on tärkeää, sillä jos kävely alkaa väsyttää jalkoja, ne voi upottaa viileään veteen. Meressä on myös se hyvä puoli, että sen voi ylittää ja sillä tavalla jättää rannalla ruikuttajat taakseen. Aava ulappa antaa ihmeellisiä näköaloja ennalta arvaamattomaan tulevaisuuteen.

Joskus kauan sitten neiti Toplin asui talossa ja kutsui ihmisiä vierailulle ja sitten kutsujen jälkeen nämä sanoivat ystävällisesti nyökkäillen, että kiitos viimeisestä, neiti Toplin se osaa järjestää niin hauskoja kutsuja. Siitä viimeisestä oli niin pitkä aika, ettei neiti Toplin enää muistanut, keitä oli käynyt ja mistä oli puhuttu. Sen neiti Toplin kuitenkin muistaa, ettei kukaan ole puhunut hänen kanssaan enää aikoihin. Mihin kaikki kutsuvieraat ovat kadonneet? Katosivatko he yhtäkkiä vai vähitellen? Jättivätkö he vastaamatta kutsuihin vai lakasiko neiti Toplin kutsumasta heitä? Yksityiskohtia on vaikea muistaa. Hän kyllä aavistaa, että hänestä puhutaan, mutta parempi olisi jos ne puhuisivat hänen kanssaan. Eivät ne puhu.

Toplin on kuullut puhuttavan roskaväestä. Mitähän se roskaväki

oikein loppujen lopuksi on, tuumi neiti Toplin. Ihmisiä ne kuitenkin ovat, se on selvää. Ne asuvat jopa taloissa, joissa on keskuslämmitys ja hanoista virtaa kylmää ja kuumaa vettä; ylellisyys, josta neiti Toplinilla on vain hämärä muisto. Mutta senkin hän muistaa, miten jotkut olivat ihan tosissaan puhuneet roskaväestä ja sellaisista asuinalueista, painottaen sellainen- sanaa siihen malliin, että jokainen ymmärsi olla toivomatta asuntoa sellaiselta alueelta. Mistä sellaiset alueet syntyvät? Kuka niitä suunnittelee? Suunnitellaanko niitä kaupunkien suunnitteluosastoilla? Tekeekö roska-alue sinne muuttavista ihmisistä roskaväkeä, vai muuttavatko ihmiset jonkin alueen arvottomaksi? Se ainakin on selvää, ettei kaikkia haluta asumaan kaikille alueille. Ihmiset haluavat rakentaa näkymättömiä aitoja ja sanovat suoraan, ettei heidän joukkoonsa ole tulemista. Tuollainen torjuminen on ihan sallittua, eikä ihmisiä edes hävetä tunnustaa, että heidän mielestään toiset ihmiset saattavat olla roskaväkeä. Jotkut kirjoittavat jopa lehdissä ja vastustavat sitä, että heidän alueeltaan annettaisiin kodittomille koteja. Kodittomat kun ovat roskaväkeä, ei heitä voi asuttaa kunnollisten ihmisten läheisyyteen.

Ihmeellistä, ajattelee neiti Toplin. Eivät edes asunnottomuuden asiantuntijat halua kodittomia keskelleen. He haluavat asua hyvillä alueilla, koska ovat käyneet hyviä kouluja ja heille on opetettu, että koulutus antaa ihmiselle hyvän elämän. He saavat palkkaa käsitellessään kodittomien asioita koskevia papereita ja palkan turvin heillä on varaa asua hyvillä alueilla, kovin kaukana roskaväen alueista. Asiantuntijat, siis erityisesti hätäasiantuntijat eivät kutsu hädänalaisia ihmisiksi; heitä kutsutaan asiakkaiksi. Ennen roskalaatikkoon muuttoaan neiti Toplin oli asunut hädänalaisille tarkoitettussa asunnossa. Siihen aikaan hänen oli täytynyt kuljettaa papereita eri toimistoihin ja häntä oli kutsuttu asiakkaaksi. Häntä oli pyydetty asioimaan tuon tai tämän virkailijan kanssa. Se oli ollut pyörryttävää, sillä virkailijoilla oli pääsääntöisesti ollut heikko ymmärrys. Neiti Toplin oli kysynyt yhtä ja virkailija vastannut aivan toista ja niin edelleen. Siinä vaiheessa, kun neiti Toplin oli vaihtanut kieltä, koska oli ajatellut kommunikointivaikeuksien johtuvan siitä, että he puhuivat virkailijan kanssa eri kieltä, oli hänen viereensä ilmestynyt vahtimestari ja pyytänyt häntä

poistumaan. Sen jälkeen neiti Toplin lopetti asioimisen, eikä häntä enää kutsuttu asiakkaaksi.

KAUAS POIS

Neiti Toplin oli kerran nuoruudessaan lähtenyt kauas pois. Hänen kaunis pieni, ihmisen kokoinen kaupunkinsa oli tuntunut yhtäkkiä liian pieneltä, kaukana sopivan kokoisesta ja hän oli päättänyt lähteä kauas pois. Ensinnäkin hän lähti meren toiselle puolelle, mutta sielläkin kaupungit olivat liian kaukana sopivan kokoisista ja niinpä hänen oli matkustettava yhä kauemmas. Viimein hän saapui nuorelle itselleen sopiviin kaupunkeihin, sellaisiin, jotka levittäytyivät laajalle kaikkien ilmansuuntiin ja myös kohti taivasta ja maan alle, jossa nopeat junat kiitivät hengästyttävää vauhtia pimeissä tunneleissa. Niissä kaupungeissa neiti Toplin oli viihtynyt nuorena. Hassua, mutta tuohon aikaan hän ei koskaan tuntenut olevansa ulkona, vaikkei ollut juuri koskaan kotona. Ja kaikki olivat puhuneet hänelle, vaikkei kukaan osannut hänen kieltään. Neiti Toplin oli puhunut kaikkien toisten kieliä. Vasta palattuaan kotimaahan ja sen ihmisen kokoiseen kaupunkiin, hän oli vaiennut ja tehnyt sen sitten viidellä kielellä. Harvapa osaa vaieta viidellä kielellä, mutta neiti Toplin osaa.

Tietty sininen väri syksyisellä taivaalla oli merkki, jota neiti Toplin oli odottanut. Kun taivas olisi oikean värinen, hän kävelisi meren rantaan, vaikkei sitten enää mitään muuta jaksaisikaan. Toplin halusi tuntea merituulen kasvoillaan ja katsella taivaan ja veden välistä viivaa. Se oli rauhoittava viiva, illuusio siitä, että kaksi niin kaukana toisistaan olevaa asiaa voivat olla samalla viivalla. Neiti Toplin mietti usein tuota taivaan ja veden välistä rajaa. Sen täytyi olla olemassa, kun sen kerran omin silmin näki, mutta kuitenkin sitä ei ollut sillä tavalla kuin sen näki. Se oli ihme.

JALKAA TOISEN ETEEN

Jalkaa toisen eteen, hoputtaa neiti Toplin itseään. Meren rantaan on

vielä matkaa, kulje, kulje, hän kannustaa itseään. Sitten hän huomaa yllätyksekseen, että jalkojahan kulkee muitakin sinne ja tänne, mutta niille jaloille ei näy muuta kehoa ollenkaan. Tämän täytyy olla maailman loppu, kun jalat kulkevat itseksensä. Ollaan niin kaukana, että näköä häiritsee. Sillä eikö se ole häiriö näössä, jos näkee vain jalkoja, eikä muuta ihmistä ollenkaan? Ja jos on tarpeeksi lähellä jotakin, niin sen kyllä näkee kokonaan. Tai sitten hän on liian lähellä, sillä eikös liika läheisyyskin estä kokonaisuuden näkemisen? Neiti Toplin alkaa olla hieman huolissaan, koska ei tiedä, onko hän nyt liian lähellä vai liian kaukana suhteessa niihin ihmisiin, jotka ovat kävelyllä niin kuin hänkin. Toplinia huolestuttaa se, että yhä useammin on tilanteita, joissa hän ei tiedä, miten asiat ovat. Onko hän sisällä vai ulkona? Onko hän liian lähellä vai liian kaukana? Onko hänen elämänsä alussa vai lopussa? Mistä tuollaisiin kysymyksiin saisi vastauksen?

Askelten kopina kaikuu neiti Toplinin päässä. Se on aivan kuin marssin jyminää ja hän on kuulevinaan sotilaiden laulua, vaikka tietää maan elävän rauhan aikaa. Vai onko tämä rauhan aikaa? Neiti Toplinin nuoruuden kaupungeissa räjähtelee. Pilvenpiirtäjät romahtavat maahan ja maanalaiset junat lentävät ilmaan. Kaikki on sekaisin, mutta kuitenkin on rauha. Sota on aina jossakin muualla, kuivissa ja kuumissa maissa, joissa on nälkäisiä ihmisiä. Mutta nyt nuo ihmiset ovat selvästi kyllästyneet siihen, että sota on aina heidän maissaan. He kyselevät itseltään, miksi ihmeessä lännen ja pohjoisen ihmiset tulevat sotimaan itään ja etelään. Miksi ne eivät pysy omissa maissaan ja sodi siellä? Neiti Toplin ei ihmettele tuollaisia kysymyksiä. Hänkin on kysellyt sellaisia kysymyksiä, mutta kukaan ei ole vastannut niihin. Ja nyt on sota siirtymässä länteen ja pohjoiseen. Ihmiset kauhistelevat ja ihmettelevät. Ajatella, jos Euroopan valtiot muuttuisivat Afrikan valtioiden siirtomaiksi ja itä vyöryisi länteen ja meidän pitäisi opetella uudet aakkoset! Tulevaisuudessa uudisasukkaat kertoisivat tarinoita vaiteliaasta alkuperäiskansasta, joka oli sahanut talvisin jäähän reikiä ja mennyt niihin uimaan ja kesällä istuneet kuumissa huoneissa itseään koivunoksilla piesten. Neiti Toplin kävelee ja kävelee ja miettii, että ehkä kaikki tuo on jo alkanut. Kansainvaellukset ovat käynnissä

ja uudet sukupolvet muuttamassa maailmaa uuteen muotoon. Mutta ne, jotka luulevat muuttavansa eivät todellisuudessa muuttaneet mitään, vaan yrittävät epätoivoisesti säilyttää vanhaa ja muutos on tulossa aivan muualta, syvältä maan alta.

Neiti Toplin tietää, että muutosta eivät saa aikaan nuoret menestyvät ihmiset kansainvälisissä kokouksissaan, vaan muutos hiipisi toista kautta. Usein iltaisin neiti Toplin kuulee, miten tyttölaumat vaeltavat meluten hänen roskapönttönsä ohi. Ne ovat humalassa, ne itkevät ja nauravat, ovat vihaisia ja kiroilevat. Siinä velloo muutos hänen kotinsa ohi, ajattelee koditon neiti Toplin. Sitten niitä viedään sairaaloihin ja niiden vatsaa huuhdellaan ja odotushuoneissa istuvat äidit lukevat naistenlehdistä, että heidän pitäisi opetella lisää itsekkyyttä ja ajatella itseään ja hemmotella itseään. Siinä onkin äidillä miettimistä, miten hemmotella itseään, jos lapsi haluaa vain kuolla.

SISÄLLÄ VAI ULKONA

On hetkiä, jolloin neiti Toplin ei osaa sanoa, onko hän sisällä vai ulkona. Jos asiaa ajattelee naapurin rouvan, talossa asuvan näkökulmasta, Toplin on lähes aina ulkona, kun taas naapuri itse on aina sisällä. Kotipalvelun auto tuo naapurille aterian ja lähikaupan poika tuo muita ostoksia kotiovelle. Neiti Toplin taas on auttamattomasti ulkoilmoissa, on hän kotilaatikossaan tai katuja tallaamassa. Roskakaatikat, siis sellaiset suuret, joihin tyhjennetään sisätilojen roskat, ovat ulkona. Jos hän menee supermarketin yleisövevsaan tai linja-autoaseman odotushalliin, hän on yhä ulkona, vaikka onkin rakennusten sisällä. Miten ihmeessä ihminen pääsisi sisälle, miettii neiti Toplin.

Ihmiset sanovat menevänsä ulos syömään. Kuitenkin ne istuvat lämpimissä sisätiloissa ja mahdollisesti hihattomassa asussa. Mitä ihmeen ulkona syömistä se sellainen on? Jos minä olisin ravintolassa, kyllä minä ehdottomasti sanoisin olevani sisällä, enkä suinkaan ulkona syömässä, miettii Toplin.

Neiti Toplin ajattelee kaupunkia kotinaan. Tämä kaupunki on

minun kotini, hän sanoo hiljaa itsekseen. Mutta heti hyökkää kummallinen ajatus hänen kimppuunsa. Kotona ollaan sisällä. Miten hän sitten on aina ulkona? Ja ollessaan roskalaatikkonsa sisällä hän edelleen on ulkona. Pyörryttäviä ajatuksia.

Entä naapuritalon rouva? Aina sisällä, mutta kaikesta ulkona. Lapset eivät käyneet, tuttavat eivät tulleet. Tuli vain kotipalvelu ja kaupan poika ja rouva istuu ikkunansa takana ja katselee kadulle ja jupisee itsekseen. Hän on aivan ulkona kaikesta, näkee muutaman metrin katuja oikealle ja saman verran vasemmalle ja televisioruudusta aina sen palan maailmaa, minkä ruutu näyttää. Ja jos hän vain olisi tiennyt, että aivan hänen talonsa läheisyydessä asuu neiti Toplin roskalaatikossa, hän olisi kauhistunut, miten yhteiskunnan ulkopuoli hiipii hänenkin hyvän alueensa sisälle.

RANNALLA

Tuuli puhalsi täydellä voimalla ja neiti Toplin avasi ihastuneena suunsa ammolleen. Vihdoinkin hän saisi happea, viimeinkin hänen keuhkonsa saisivat raitista ilmaa, kun itse taivaalliset ilmavoimat puhalsivat täysillä hänen suustaan sisään.

Neiti Toplin istui rantakallioille ja antoi katseensa vaeltaa edestakaisin taivaan ja veden välistä viivaa. Hänen päänsä tulvi täyteen ajatuksia ja ajatukset ottivat itselleen outoja muotoja. Toplin tuumi, että hänen olisi pitänyt viettää useammin rantaelämää. Tämä oli ihanaa! Sitten tapahtui jotakin kummallista. Toplinin ajatukset eivät tuntuneet mahtuvan hänen päähänsä ja pää alkoi kasvaa ja kasvaa. Toplinilla oli hyvin painavia ajatuksia, esimerkiksi sellaisia jotka käsitelivät tyhjää vatsaa. Miten tyhjä vatsa voikin täyttää pään niin tulvilleen, että pää suorastaan putoaa irti kaulastaan. Sillä juuri niin neiti Toplinille kävi. Tyhjä vatsa täytti pään ja pää putosi paikaltaan. Se vierähti kalliota pitkin alas ja pudota molskahti mereen. Neiti Toplinin kädet viuhkoivat ilmaa ja yrittivät lennähtää poskille, mutta hyvän aika, siinä missä olisi pitänyt olla posket, olikin vain tyhjää ja kädet läiskähtivät yhteen. Nyt ei mene hyvin, ajatteli neiti Toplinin pää, jo-

ka kellui vedessä ja katseli ällistyneenä yksinäistä päätöntä ruumista rantakalliolla heiluttelemassa käsiään.

Päättömät ihmiset eivät menesty maailmassa, eikä päänkään ole hyvä ilman sille kuuluvaa kehoa.

Mutta millainen on sydämetön ihminen?

Sydämettömällä on reikä rinnassaan ja hänen lävitsensä tuulee koko ajan. Hän yrittää näyttää aivan tavalliselta ja peittää reiän vaatteilla, mutta joskus tuuli painaa puseron syvälle aukkoon joko rinnasta tai selkäpuolelta ja silloin kauhistuneet kanssaihmiset huomaavat, että tuossahan on joku, jolla on reikä rinnassaan. Se aiheuttaa pelkoa. Siitä on vaikea puhua ääneen ja sen takia monet käyttäytyvät kuin eivät sydämen puutetta huomaisikaan. Mutta ne jotka ovat huomanneet, näkevät yhä uusia hälyttäviä merkkejä. Sydämettömän katse on kuollut ja kääntynyt sisäänpäin. Hän tuijottaa rävähtämättömin silmin eteensä, mutta näkee vain oman päänsä sisään ja siellä on hyvin pimeää. Reikä hänen rinnassaan nielee kaikki äänet, eivätkä hänen korvansa kuule muiden puhetta. Hän kuulee vain oman äänensä. Neiti Toplin ei osannut päättää, mitä sydämettömästä ihmisestä olisi ajateltava. Välillä hän tunsi syvää sääliä kaikkia maailman sydämettömiä kohtaan ja välillä hän ajatteli pelon ja vihan välillä. Oli pelottavaa ajatella, että joku ihminen ei voinut tuntea armoa, koska sydäntä ei ollut. Oli vaikea käsittää, että sydämetön kulki sellaisia teitä, joille sydämellisillä ei ollut pääsyä. Reikä rinnassa oli jotakin niin kummallista, että siltä halusi sulkea silmänsä.

Syntyivätkö kaikki sydän paikallaan? Mikä sai ihmisen menettämään sydämensä? Kenen näkymätön käsi tuli ja repi joiltakin sydämen pois? Kivun täytyi olla sietämätön ja oli ihme, että sen jälkeen säilyi hengissä. Sydämetön ihminen on kuollut ihminen, täytyisi tilata seppeleet ja hautakivi. Mutta jotkut vain jatkoivat matkaa kivettynein kasvoin ja yrittivät olla kuin mitään ei olisi tapahtunut. Neiti Toplin ajatteli noita kaduilla vaeltelevia tyttölaumoja ja mietti, miten kauan heidän sydämensä kestäisi. Mitä sitten tapahtuisi, jos he eräänä yönä huomaisivat kulkevasa reikä rinnassaan ja heidän katseensa kääntyisi pimeään?

Tuuli puhaltaa kovaa ja niinpä neiti Toplin, joksi tästä lähtien kutsumme entisen kokonaisen Toplinin päätä, lähtee ajelehtimaan aaltojen mukana ulapalle päin. Ruumis jää istumaan kalliolle, kädet lopettavat huitomisensa ja asettuvat hiljaa syliin. Päätön ruumis on yksinäinen ja toimeton olio. Ei se tiedä, mitä pitäisi tehdä, kun sillä ei ole aivoja antamassa käskyjä. Neiti Toplin oli nähnyt lukuisia päätömiä ruumiita vaeltelemassa pitkin kaupungin katuja. Ne olivat kävelleet yhtä katua ylös ja toista alas, eivätkä ne tienneet, minne olivat menossa. Jotkut istuskelivat puiston penkeillä, toiset tärisivät katujen kulmissa. Päät vain puuttuivat, voi, voi.

MIES JOKA PIERAISI PÄIN SEINÄÄ

Ehkäpä olette lukeneet korkeasti oppineen herra Francois Rabelaisin tarinoita Gargantuasta ja tämän pojasta Pantagruelistä, Dipsodien kuninkaasta? No, Gargantualla oli toinenkin poika, josta kukaan ei ole tähän päivään saakka kertonut yhtään mitään. Hänen nimensä oli Pohjanmaan Pieruparoni.

Mahtava Gargantua oli vaeltanut nuoruutensa päivinä pimeässä Pohjolassa ja viettänyt muutamia aikoja erään huomattavalla alapäällä varustetun nymfin luona. Gargantua ja tuo Pohjolan neito olivat nauttineet kaikista niistä iloista, joita erilaisilla rei'illä ja ulokkeilla varustetut kehot voivat tarjota ja noiden ilojen seurauksena oli syntynyt pulska ja komea poikalapsi. Vahinko vain, että lapsen synnyttyä sen isä oli jo palannut kotiseuduilleen, eikä koskaan saanut tietää siemennensä voimallisesta itämisestä myös Euroopan laidalla, kaukaisessa ja kylmässä Pohjolassa.

Jo pienenä taaperona äitinsä helmoissa pyöriessään mahtavan Gargantuan poika osoitti ilmiömäisiä lahjoja ilman päästämiseen sekä röyhtäisemällä että ennen kaikkea piereksimällä. Äitiä pojan pössähdykset naurattivat ja hän muisteli lämmöllä, miten Gargantua oli opettanut hänelle kaiken, mitä ihmisen tuli tietää pyllyn pyyhkimisestä. Kuten että maailman paras pyllynpyyhkimisväline on untuvainen hanhenpoika, kunhan kääntää siltä pään jalkojen väliin. Sitä

oli äiti käyttänyt poikansa sileään ja suloiseen takapuoleen ja poika oli osoittanut kaikinpuolista kiitollisuuttaan pieraisemalla mahtavasti aina pyyhkimisoperaation päätteeksi. Joskus pieru toi peräaukon suulle uutta pyyhittävää ja taas oli hanhenpojalle käyttöä. Äiti oli suorastaan perustanut hanhitarhan, jotta hänen pojallaan olisi aina untuvikkoja tarpeitaan varten.

Poika kasvoi ja hänestä tuli komea mies. Kukaan ei oikein muista, miten hän sai nimensä, mutta kaikki tunsivat hänet ennen pitkää Pohjanmaa Pieruparonin nimellä. Hänestä tuli mahtava liikemies ja hänen varallisuutensa oli yhtä suuri kuin oli hänen isänsä maine Ranskan maalla. Pieruparoni ajatteli, että hänen olisi aika mennä naimisiin ja hän kierteli ja kaarteli useitakin seudun mahtiperheiden tyttäriä, mutta tavallisesti nämä säikähtivät niitä voimallisia pieruja, joita paroni peräpäästään lasketteli. Vain yksi oli hajua pelkäämätön, seudun kauppiaan punapäinen tytär, joka vain nauroi paronin piereskelyssä. Ennen pitkää vietettiin häitä, eikä juhlallisuuksiin tarvittu tykinkuulia: paroni vain pieraisi mahtavasti kolme kertaa laskeutukseen morsiamensa kera kirkon portaita kansan hurratessa.

Sitten alkoi arki. Paroni ja hänen vaimonsa nauttivat ahkerasti alapään iloista sekä keskenään että muidenkin kanssa. Varsinkin vaimo oli kuuluisa kiihkostaan, jonka oli kohdannut useampikin tuon seudun miehenpuoli. Harva nainut nainen piti paronitarta läheisyydessään. Olipa tuo punapää mennyt niinkin pitkälle, että oli vienyt lapsensa hoitoon erään kunniallisen rouvan kotiin ja sitten lähtenyt pelehtimään tämän aviopuolison kanssa. Mutta saatuaan tuon tapauksen selville oli petetty rouva tarttunut keittiöveitseen, tuikannut sillä miestänsä kylkeen ja kysynyt, vieläkö tekee mieli paronittaren jalkoväliin. Ei tehnyt miehen mieli ja pian sen jälkeen pariskunta muutti muille maille. Paronitar kulki pää pystyssä ja paroni piereskeli kuten ennenkin.

Kun vuodet vierivät ja paronittaren keho alkoi menettää nuoruuden sulojaan, kun ennen niin säihkyviin ja sutjakkoihin sääriin ilmestyi suonikohjuja ja solakka vartalo pönäköityi, eivätkä paksutkaan kultakäädyt kaulalla kyenneet peittämään iän tuomia poimuja,

päätti paronitar siirtyä uuteen vaiheeseen elämässään. Paroni puuhaili liikeyritystensä ja herrain kerhojensa parissa ja paronitar päätti luoda oman, miehestään riippumattoman virkauran. Hän oli opiskellut jonkin verran yliopistossa humanistisia aineita, vaikka käytännön humaanius olikin jäänyt hänen hameen helmojensa ulkopuolelle. Yhtä kaikki, humanistinen akateemisuuden häivä porvarisrouvan käsilaukussa oli mitä sopivin asuste virkauraa suunniteltaessa. Paronitar punnitsi mahdollisuuksiaan ja toiveitaan ja tuli siihen tulokseen, että ilman poliittista vehkeilyä hän ei saavuttaisi sellaista asemaa, jota tavoitteli. Hänellä oli vain lieviä vaikeuksia päättää, millaisen linjan valitsisi. Häntä houkutti liittyä akateemisiin radikaaleihin, jotka puolustivat luontoa ja vanhoja rakennuksia, kahlitsivat itseään ikihonkiin Suomen pohjoisimmissa kolkissa ja aiheuttivat jatkuvaa päänvaivaa maanomistajille ja rakennusurakoitsijoille. Hän kaipasi kumouksellista toimintaa ja nautti saadessaan laatia valituksia eri oikeusasteille ja siten viivyttää lukuisten rakennusprojektien aloittamista kaupungissa. Pian kuitenkin selvisi, että paronittaren yhteiskunnallisen aseman koheneminen tuossa radikaalipiirissä oli mahdotonta. Sitä paitsi joukkoon oli pesiytynyt kaikenlaista joutoväkeä, irtolaisia vailla koulutusta ja työtä. Eikä paronikaan ollut kovin innostunut vaimonsa puuhastelusta vanhojen mäntyjen ja lahoavien hirsirakennusten parissa. Vähin äänin paronitar otti etäisyyttä tuohon joukkoon ja alkoi tähyillä uusia kumppaneita.

Saiko paronitar ajatuksen aivan itse, vai antoiko joku hänelle viiheen, on hämärän peitossa, mutta yhtäkkiä paronitar liittyi kaupungin ruotsinkieliseen porvarispuolueeseen. Jotkut ihmettelivät tätä suunnan muutosta, sillä kukaan ei kyennyt löytämään sen paremmin paronittaren kuin paroninkaan sukujuurista yhteyksiä tuohon pieneen, mutta vaikutusvaltaiseen yhteisöön. Yhtä kaikki, paronitar oli joukkonsa löytänyt ja sen jälkeen asiat alkoivat sujua omalla painollaan. Kului muutama vuosi taustatyötä tehdessä ja sitten eräänä kauniina syyspäivänä paronitar asteli kaupungin komeimman historiallisen kivirakennuksen portaita ylös ja ryhtyi johtamaan kaupungin museota.

Paronitar teki heti selväksi kaikille, että hän on johtaja. Asiassa oli

sellainen aluksi mitättömältä tuntuva, mutta ajan myötä yhä enemmän vaikeuksia aiheuttava pikku ongelma, ettei paronitar ollut koskaan aikaisemmin tehnyt työtä sen kummemmin museon työläisenä kuin minkään laitoksen johtajanakaan. Mutta aivan kuten nuoruudessaan paronitar ei ollut säikähtänyt paroninsa pieruja, vaan nauranut lemulle, ei hän nytkään pelästynyt omaa osaamattomuuttaan. Hän oli saavuttanut oman uran ja sen hän pitäisi, hinnalla millä hyvänsä. Ensi töikseen hänen olisi raivattava läheisyydestään kaikki ne, jotka olivat hänen kanssaan eri mieltä ja joilla olisi enemmän tietoa kuin hänellä. Paronitar oli nimittäin oppineisuutensa suhteen kuten se limousinelainen ylioppilas, jonka Pantagruel tapasi tiellä kuljeksimassa ja kertoilemassa, miten hän digeroi tavernoissa kehonsa konstruktioiksi diverssejä nutrimenteja ja gastronomisia substansseja. Paronitar ei halunnut lähimaillekaan ketään, joka saisi päähänsä kysyä, mitä nuo sanahirviöt suomeksi tarkoittavat. Hän halusi puhua kaikessa rauhassa substanssiosaamisalueista ja matalan hierarkian joustavista konstruktioista.

Myös Pieruparoni oli päättänyt, että hänen vaimonsa oli saatava olla johtaja, koska hän kerran itse niin halusi. Paroni otti vaimonsa uran suorastaan henkilökohtaiseksi kunnia-asiakseen ja raivostui jokaiselle, joka julkeni olla paronittaren kanssa eri mieltä työtä koskevissa asioissa. Raivoaan paroni tehosti äänekkäällä ja uskomattoman voimakashajuisilla pieruilla ja pian hänen ympärillään velloikin niin mahtava hajupilvi, että vain harva kykeni enää olemaan paronin läheisyydessä. Vaimonkin nauru oli käynyt vaisuhkoksi ja joku oli havainnut hänen vetävän välillä syvään henkeä sankimpien pierupilvien hiukan hälvettyä. Paronitar mietti, ettei olisi pahitteeksi, vaikka rahan ohella miehellä olisi hiukan käytöstapoja. Paroni osasi kyllä syödä kaikkia ruokalajeja ja oli erinomainen viinien tuntija ja ensisilmäyksellä hän täytti kaikki kunnollisen herrasmiehen tuntomerkit. Mutta hajustaan hän ei päässyt. Eikä ymmärtänyt, että olisi ehkä syytä päästä. Paroni oli kasvanut sellaiseen uskoon, että tietty asema takasi ihmiselle sellaisia oikeuksia, joita jossakin toisessa asemassa olevilla ihmisillä ei yksinkertaisesti ollut. Usein maailma toimiikin

tuolla tavoin, eikä paroni ollut koskaan joutunut tilanteeseen, jossa häntä olisi suorastaan kielletty haisemasta. Yleensä ne joita haju oli haitannut, olivat itse siirtyneet vähin äänin kauemmaksi ja paroni oli piereskellyt ja haissut entisissä asemissaan. Vaimon uravalinta johti kuitenkin paronin elämän uuteen vaiheeseen.

Kuten kerroin, paronitar ryhtyi museon johtajaksi. Emme tiedä, minkälaiseksi hän oli työn kuvitellut ja mitä hän ymmärsi käsitteellä museo. Oliko hän ylipäänsä ajatellut museota vai yksinomaan johtamista, on myös hämärän peitossa. Saattaa olla, että museo oli sivuseikka ja johtajuus ensisijainen kiinnostuksen kohde. Hänen kuviteltiin olevan kiinnostunut taiteesta, mutta tuo kuvitelma osoittautui vääräksi. Ja kiinnostuksen puute taidetta kohtaan osoittautui kohtalokkaaksi sekä paronittarelle, että hänen mahtavalle miehelleen. Jos he olisivat olleet taiteen ystäviä, paronitar olisi arvostanut kaupungin taiteilijoita. Mutta taiteen sijasta hän arvosti taantumusta sen räikeimmässä muodossa, nimittäin uskossa luokkayhteiskuntaan, siihen että ihmisen arvo määräytyy hänen materiaalsen pääomansa mukaan. Paronitar ja paroni tekivät sen kohtalokkaan virheen, että ryhtyivät puhumaan taiteilijoille limousinen kieltä ja siitähän ei hyvää seuraa. Taiteilijat nauroivat heille päin naamaa ja vaikka paroni piereskeli raivoissaan ja vaati vaaliruhtinaita kieltämään taiteilijoilta puhe- ja nauruoikeuden, nämä vain jatkoivat nauruaan. Ja mikä pahinta, naurulla on taipumus tarttua ja pian nauroi koko kaupunki. Ja niin oli paroni pieraissut päin seinää ryhtyessään taisteluun taiteilijoita vastaan.

OPPILAIDEN TARINAT

KAUHULAN KOULUN MYSTEERI

Olipa kerran Kauhulan koulu. Opettajana oli neiti Minchin. Hän oli todella ankara ja ilkeä. Hän opetti ranskaa. Jos ei osannut joutui jälki-istuntoon ja löi karttakepillä sormille. Minchin opetti kuutta oppilasta. Tyttö nimeltä Anna oli hänen silmätikkunsa.

Eräänä päivänä Minchin piti ranskan tuntia. "Anna, mitä tarkoittaa kiitos?" Minchin kysyi. Anna oli hiljaa. "Toistan tämän. Mikä Anna on kiitos?" neiti Minchin kysyi. "Mör...Mör...Mörssi" Anna sanoi. Minchin oli aivan punainen ja Anna meni vaikeaksi. "Anna! Sinä saat arestia!" Minchin huusi. Hän käveli Annan luo karttakeppikädessä. Hän löi Annaa sormille. Anna alkoi itkeä. Opettaja oli kamalan vihainen. Hänen taakseen ilmestyi lohikäärme. Lohikäärme syöksi tulta. Minchin käteen ilmestyi nuoli ja hän heitti sen Annaan. Anna lensi liitutauluun ja kuoli. Opettaja ja lohikäärme katosivat

10 vuotta myöhemmin: "Kauhulan koulu paloi poroiksi 10 vuotta sitten. Oppilaat kuolivat. Vasta nyt epäillään, että se oli murha. Opettaja ja hänen lohikäärmeensä ovat kaukana Kauhulasta, mutta ehkä hän voi olla Kauhulan koulun uusi keittäjä. Se on mysteeri..

KOULUELÄMÄÄ

On aikainen perjantai-aamu. Tytöt pakkaavat reppujaan kouluun lähteäkseen.

Todella inhottavaa mennä taas kouluun, opettaja on niin typerä ja se raahaa mukanaan kouluun jotain ihmeen lohikäärmettä...sanoi Amanda pudistaen päätään puolelta toiselle vihaisena.

Olen menettänyt monta kaveria sen hirviön takia, nyyhkäisi Sissi.

Koulussa on jälleen hirveää: verilätäkköjä on joka puolella. Tytöt ovat tottuneet kyllä koulun tapoihin ja vereen, jota on joka paikassa. Kun he tulevat koulun naulakoille, he säpsähtävät nähdessään kun miten pieni tyttö ryntää luokastaan ulos, hänen kannoillaan juoksevaa opettajaa pakoon.

Minä olen niin täynnä tätä koulua, itkee Amanda pää painuksissa.

Silloin luokan ovesta kurkistaa opettaja: ruma kuin hirviö, asunaan typerän näköiset pellevaatteet.

-Tulkaa luokkaan! Ope meluaa sairas ilme kasvoillaan.

Tytöt eivät sano mitään, vaan menevät luokkaan. He istuvat paikoilleen, opettaja on taas hulluna ripustellut omia oppilaitaan liitutauluun roikkumaan isosta keihäästä. Koko koulu on kauhea, opettajat ovat hulluja!

Kun puoli tuntia on kulunut opettaja on pyörinyt vain isoa ympyrää, nauraen, saaden yhtäkkiä jonkun raivokohtauksen. Opettaja katsahtaa isoa lohikäärmettään, juuri tuota inhottavaa oliota, joka saa lasten kasvot väentymään kauhusta kankeiksi. Vain yksi sormenmerkki opettajalta ja siinä silmänräpäyksessä lohikäärme tekee tehtävänsä: Kohta taululla nuolien lävistämänä on 2 tyttöä.

Se oli niiden 2 tytön kohtalo siinä koulussa missä monet viattomat lapset ovat kärsineet ihan turhaan.

ERILAINEN LUOKKA

Oli kerran luokka joka oli erilainen kun muut luokat. Opettaja oli ilkeä ja ankara. Jos oppilas ei totellut, opettaja antoi lohikäärmeensä syödä oppilaan. Jos asia oli pahempi opettajan mielestä, kuten läksyjen unohtaminen niin hän keihästi oppilaan taululle. Kukaan lapsista ei tiennyt luokkaan tullessaan mitä joutuisi kokemaan tai kestämään.

Nyt kerron tarinan pojasta joka joutui tähän kauheaan luokkaan. Oppilaan nimi oli Risto. Ensimmäisenä päivänä Risto näki miten oppilaita kuoli kun he eivät totelleet opettajaa. Oppilaat eivät voineet tietää, että jos he eivät

totelleet, niin he kuolivat. Risto ei enää kestänyt katsella kun opettaja murhasi oppilaita, niinpä hän päätti tehdä jotakin.

Hän päätti piiloutua luokkaan kun tulisi yö ja surmaisi lohikäärmeen kun se nukkuisi. Kun tuli yö Risto piiloutui luokassa olevaan kaappiin. Kun opettaja oli lähdössä niin äkkiä hän kääntyi ja meni sen oven luo minkä takana lohikäärme oli. Opettaja päästi lohikäärmeen ulos ja kuiskasi sille " Vartioi nyt hyvin". Sitten opettaja lähti. Sitten Risto huomasi, että lohikäärme oli tulossa kaappia kohti. Sitten lohikäärme pisti päänsä kaappiin ja otti sen vähän ajan kuluttua pois.

*Kun lapset tulivat aamulla kouluun niin he eivät nähneet Ristoa missään. He etsivät ja etsivät mutta tuloksetta. Viimein eräs tyttö kurkkasi kaappiin ja kiljaisi, muut tulivat katsomaan. Kaapista he löysivät Riston mutta...
KUOLLEENA!!!!*

KOULUELÄMÄÄ

Mika on koululainen. Mikan mielestä koulu olisi kivaa jos hänellä olisi kivempi opettaja. Mikaa ottaa pattiin jos hän tekee jotain väärin niin hän joutuu käytävälle. Mika on hyvä kaikissa oppiaineissa. Mutta kun hän yks kerta kiusasi ekaluokkalaista kun hänen opettajansa oli ulkovalvoja. Sen takia Mika arvelee joutunut opettajansa silmä tikuksi. Mika joutui yksi päivä jälki-istuntoon. Mikan opettaja lähetti lapun kotiin ja siinä luki Mikan on parasta vaihtaa koulua kun on häiriköksi koulullemme. Mikan äiti kirjoitti lappuun olemme muuttamassa Mika ei tule huomenna kouluun. Mika meni kouluun ja antoi lapun opelle, siinä en sitten tule enää kouluun.

PIMEYDEN MAA

Maailmassa on eräs paikka, josta kukaan ei tiedä. Paitsi he jotka joutuvat siellä olla. Siellä asuu ja elää paljon lapsia ja paljon ilkeitä opettajia. Jos oppilas jättää läksyt tekemättä, hän joutuu keihästetyksi luokan seinään. Opettajat ovat ilkeän lohikäärmeen vallassa ja eivät osaa ajatella itse tai tehdä mitään. Oppilaat jotka ovat siellä, ovat joutuneet sinne siksi että eivät ole ottaneet koulua vakavasti tai olleet muuten vain hyviä koulussa. Olisi hyvä,

jos kaikki tietäisivät siitä paikasta, niin kukaan ei sinne joutuisi.

Kolme tyttöä jotka ovat joutuneet pimeyden maahan, yrittävät keksiä keinoa päästä pois. Heidän nimensä ovat Heidi, Sofia ja Ida, kaikki he ovat 13-vuotiaita. Heidi ei pitänyt koulusta, joten hän lintsasi ja joutui pimeydenmaahan. Sofia taas oli hyvä koulussa, mutta hän vain melusi ja osoitti mieltään. Ja Ida ei tehnyt ikinä läksyjä ja lunttasi kokeissa. Niin he kaikki kolme ovat joutuneet pimeyden maahan. Mutta nyt tytöt tekevät kaikkensa päästäkseen takaisin normaaliin kouluun ja kotia.

Voisi luulla että tyttöjä ja muita lapsia kaivataan kotona, mutta ei. Heidän tilalleen on laitettu kloonit, jotka ovat ihan saman näköisiä ja luonteisia. Tytöt eivät sitä tiedä, eivätkä muutkaan lapset. Opettajat ovat joutuneet Pimeydenmaahan, koska olivat liian ankaria ja ilkeitä.

Tytöt ovat miettineet että jos he kaikki yrittäisivät olla kunnolla ja tehdä tehtävät hyvin, niin pääsisivätkö he pois. He päättivät kokeilla, ensin tytöt kertoivat suunnitelmasta muille ja sitten toteuttamaan suunnitelmaa. Kaikki olivat heti mukana, koska lapsia tulee koko ajan lisää ja myös heitä keihästetään.

Ensin ei tapahtunut mitään, mutta parin viikon jälkeen opettajista tuli mukavampia ja kiltimpiä. Lohikäärmeikin muuttui vähän iloisemmaksi. Kun lapset olivat olleet kunnolla ja tehneet tehtäviä kunnolla kolme viikkoa he pääsivät pois. Lohikäärme kertoi sitä ennen:” Minä olen vain ollut niin yksinäinen ja ajattelin saada seuraa...Mutta kaikkihan pelkäävät lohikäärmeitä, joten minun täytyi olla jokin hyvä syy ottaa teidät tänne. Ne joita on keihästetty ovat hyvässä kunnossa ja turvassa kotonaan.” Sen sanottuaan lohikäärme päästi opettajat ja lapset pois.

Kun he pääsivät kotiinsa niin kukaan ei muistanut mitään asiasta, kuin kaikki olisi ollut vain unta. Mutta lohikäärme muistaa ja tietää ettei se ollut unta vaan totista totta. Mutta nyt lohikäärme elää onnellisesti muiden satuelentojen kanssa.

LEIKKITUNTI

Olipa kerran tyttö nimeltä Jemina. Hän aloitti koulun uudessa koulussa. Kun hän meni kouluun siellä oli 5 oppilasta ja hän. Jemina ihmetteli kun luokassa oli suuri lohikäärme. Opettaja oli omituisen näköinen ja pelottava. Kun tun-

ti alkoi opettaja sanoa että olisi leikkitunti. Kaikki hämmästyivät ja alkoivat hyppiä onnesta, kunnes opettaja ampui jousella yhden lapsen seinään. Hän alkoi huutaa niin lujaa että lapset ihan itkivät. Opettaja nosti Jeminan ja yhden pojan lohikäärmeen selkään ja lohikäärme alkoi syökseä tulta. Oppilaat kiljuivat kurkku suorana kun Jemina tippui lohikäärmeen selästä. Opettaja oli hullu. Hän räökkäsi oppilaita, satoi narulla kiinni. Lohikäärme sytytti luokahuoneen palamaan. Opettaja meni lohikäärmeen selkään ja he yrittivät pois paikalta, mutta liian myöhään. Oppilaat olivat kuolleet. Opettaja vangittiin lapsien räökkämisestä ja lohikäärme haudattiin maan alle, jotta se ei enää koskaan palaisi.

Eräänä yönä opettaja oli karannut. Häntä etsittiin joka paikasta kunnes löysivät ilmoituksen jossa oli opettajan kuva ja siinä luki: "opeta 7-vuotiaita lapsia. Pehmolelu lohikäärmeen kanssa." Nyt tuli ongelmia. Hullu opettaja oli palannut!!!

LOHIKÄÄRME LUOKASSA

Herätyskello soi. Saara säpsähti hereille ja sammutti herätyksen. Hän talsi keittiöön ja otti itselleen aamupalan.

Puolen tunnin kuluttua, kun Saara oli syönyt, pukeutunut, harjannut hiukset ja hampaat, ovikello soi.

Saara juoksi avaamaan ja tervehti iloisesti Miinaa. He lähtivät kouluun. Matka kesti 15 minuuttia. Kohta koulun kello soi sen merkiksi, että koulu alkaisi. Opettaja käveli luokkaan mitä oudommat vaatteet päällä! Hän istahti tuoliinsa ja toivotti hyvää huomenta. Oppilaat yrittivät pidättää nauruaan, mutta tirskuivat kuitenkin.

Ihmettelette varmaan asuani, Olli-opettaja sanoi. –Mutta tänään ei olekaan mikään tavallinen päivä. Hän lisäsi salaperäisesti hymyillen.

Matikan kokeet peruttu? Ehdotti Petteri luokan perältä.

Kyllä, hyvä Petteri. Opettaja sanoi leveästi hymyillen. Luokka hurrasi. Opettaja otti vaaleanpunaisesta laukustaan ison munan.

OHO!!! Huudahti luokka ihmeissään. Hän laittoi sen hellalla olevaan kattilaan. Koko luokka katsoi ihmeissään hellalla olevaa munaa, kun se alkoi poksahdella opettaja otti munan nopeasti pois vedestä ja laski sen pöydälle.

Muna alkoi kuoriutua hitaasti. Kohta esiin pisti vihreä nokka.

Lisko? Ehdotti Saara.

Melkein...opettaja sanoi ja katsoi tyytyväisenä kun vihreä iso olio oikoi siipiään ja hyssytteli luokkaa, kun se tajusi että "lisko" olikin LOHIKÄÄRME!

Lohikäärme varmaan vihasi meteliä, koska se sylkäisi tulta, jolloin luokka kirkui vieläkinenemmän. Lohikäärme sylkäisi uudestaan ja tällä kertaa se osui verhoihin. Verhot syttyivät leimahtaen liekkeihin eikä lohikäärme ollut vielä lopettanut. Oppilaat kiljuivat kovaa. Opettaja jäi lohikäärmeen armoille.

Oi, voi...hän päivitteli ja käski oppilaiden lähteä kotiin ja sanoi että tavataan huomenna. Saara ehti vielä nähdä kun lohikäärme nukahti.

Saara hätkähti hereille. Onneksi kaikki oli ollut vain tosi pahaä unta! "Miten minä nyt niin luulin että lohikäärmeitä olisi oikeasti olemassa?"

Hän päätti lähteä ilman Miinaa kouluun ja juoksi koko matkan sinne. Hän yritti avata ovea, mutta se oli lukossa. Hän katsoi sisälle ja huomasi yhtäkkiä että ovesta oli lappu: KOULU SULJETTU TULIPALON TAKIA! HYVÄÄ KESÄLOMAA!

KOULUELÄMÄÄ

On pimeä päivä pimeässä koulussa. Seppoden luokka on vaarallinen ja pimeä. Luokan nurkassa vaarallinen lohikäärme, joka räökkää luokan oppilaita. Seppode on seivästännyt luokan tauluun yhden oppilaan karttakepillä.

Sitten Seppode päätti: "Nyt lähdetään pankkiin." Muta pankissa oli kaksi rosvoa jotka ryöstivät pankkia. Mutta yhtäkkiä lohikäärme ilmestyi pankkiin ja söi rosvo ja Seppoden. Sitten lohikäärme meni luokan nurkkaan nukkumaan. Oppilaat menivät koteihinsa nukkumaan.

KOULUELÄMÄÄ

On kuuma päivä Kälviän kylässä, oppilaat ovat hyvin hermostuneita koska opettaja on yleensä vihainen ilman syytä. Yhtenä aurinkoisena päivänä ilkeä lohikäärme hyökkää kylään ja tuhoaa kaiken paitsi koulun, yllättäen lohiska hyppää ikkunan läpi ja oppilaat lyövät sitä makkaratikuilla mutta lohis ei ole moksiskaan ja kärventää liitutaulun opettaja suuttuu ja ottaa karttakepin

ja lyö lohikäärmettä päähän ja se alkaa itkee ja valittaa että: miks ootte noin ilkeitä! Ja lentää tampereelle. Oppilaat ovat iloisia ja vihdoinkin opettaja teki jotain oppilaiden puolesta ja päästi oppilaat kotiin aikaisin ja rauha oli tuli lopulta kälviän kouluunkin.

KOULUELÄMÄÄ

Olipa kerran vaarallinen päivä homeisessa koulussa. Talonmies oli jäänyt eläkkeelle vajaan 50 vuotta sitten. Siellä oli pelätty opettaja nimeltä "Tahvo". Tämä oli menettänyt autonsa oppilaiden takia, ja nyt hän räökkäsi jokaista. Eräänä tunnilla hän sanoi: "Tulkaa oppilaat, mennään katsomaan museota!" Mutta yhtäkkiä vihainen lohikäärme ilmestyi. "Hahaha, minä olen ilkeä lohikäärme, minä tapan teidät kaikki!" Lohikäärme otti karttakepin ja seivästi sievästi yhden oppilaan. Mutta sitten luokkaan laukkasi valkoinen hevonen selässään mustan ritari. Ritari juoksi suoraan lohikäärmettä päin. Hevonen juoksi pois, lohikäärme kuoli, ja ritari kuoli myös. Tahvo löysi lohikäärmeen auton, ja ei ollut enää vihainen oppilaille. Koska hän ajoi lohikäärmeen autolla kielekkeeltä alas.

Lobbu.

Olipa kerran koulu nimeltään Mämmilä. Koulu näyttää kaatopaikalta. Oppilaat saavat joka kokeista kympejä. Yhtenä päivänä lohikäärme söi kaikki oppilaat ja lohikäärmeen mahassa oppilaat saivat kutosia.

Olipa kerran Hikilän ala-aste, jossa jokaisen täytyi saada joka kokeesta 10. Jos joku ei saanut 10:ä lohikäärme söi oppilaan. Lohikäärme oli karmivan näköinen, sillä oli kaksi pinkkiä molosilmää ja iso pyöreä lapsimaha. Eräänä päivänä kouluun tuli uusi oppilas joka sai joka kokeesta nipin napin 10:n. Kerran hän sai 10- ja joutui kuolemaan. Mutta tämä oppilas vastusti ja sanoi: "Minua et syö pömppömaha" Sitten hän näytti koepapereita joissa oli saatu 4-." Eiii" lohikäärme ulvoi ja kuoli. Lapset pääsivät ulos mahasta ja ylistivät tätä tuntematonta oppilasta.

HURRRJA TARINA

Olipa kerran Valen kaupunki. Sinne oli tippunut voimakiveä, joka antoi ihmisille kyvyn liikutella asioita koskematta niihin. Eräänä päivänä Eero ja Jörgen karkasivat koulusta ja loikkivat Sol sanctum-nimiseen paikkaan, jossa säilytettiin voimakiveä. Pian sinne tuli kolme hurrrjaa miestä. Eero ja Jörgen menivät kiven taa piiloon ja pomppivat sitten takaisin kouluun. Siellä oli hurrrrja merilohikäärme eli ÖRMY!!!!!! Mutta hurrrrjaaakin hurrrjempi OPETTAJA antoi sille turpiin. Johnny depp oli seivästetty tauluun hurrrjan traakisesti ennen kuin kukaan huomasi että Nipsu oli päässyt häkistään. Nipsu oli ollut hurrrjan tuhma ja siksi se oli ollut häkissä.

INHOTTAVA KOULULUOKKA

Olipa kerran luokka, jossa oli inhottava opettaja. Opettaja murisi kuin lohikäärme. Jos lapsi oli huono lohikäärme –opettaja söi sen. Kerran luokalle tuli lapsi, joka oli tosi lahjakas. Hän sai joka kokeesta kympin lukuun ottamatta yhtä kertaa. Sinä kertana hän sai äidinkielen kokeesta viitosen ja opettaja kuumeni. Hän muuttui lohikäärmeeksi ja söi lapsen. Muut oppilaat kauhistuivat ja päättivät tehdä opettajalle jekun. He laittoivat opettajan ruokaan paljon pippuria. Kun hän söi ruokaa tapahtui paras. Hän aivasti ja pyörtyi. Siinä samassa hänen suustaan lensi tämä poika, jonka hän oli syönyt. Siitä lähtien tämä oppilas on ollut opettajana ja Lohikäärme-opettaja vankilassa.

KAMALA OPETTAJA

Eräessä koulussa 6.a luokassa, kun kaikki 24 oppilasta olivat tulleet kouluun, rehtori tuli luokkaan. Monet ihmettelivät missä heidän oma opettajansa on, kun rehtori aloitti:” Minulla on teille surullista kerrottavaa. Viime yönä joku...joku...” ”Niin mitä?” joku oppilaista huusi. Rehtori jatkoi:” Joku murhasi teidän opettajanne!” Luokasta kuului vaimeaa mutinaa ja keskustelua. ” Joten teille on järjestetty uusi opettaja joka tulee tänne tuota pikaa.” ” Miten se murhattiin?” kysyi eräs oppilaista. ” Se ei liene tarpeellista tietoa.” rehtori sanoi vakavana. ” No täytyyhän meidän saada tietää!” lapset alkoivat kapinoida ja heitellä rehtoria pienillä paperinpalasilla. ” Hyvä on!” rehtori

korotti ääntään. " Hänet ...löydettiin kodistaan tänään ja hänen ruumiinsa oli silpottu olohuoneen lattialle." Luokka vaikeni. " No unohtakaa se ja odottakaa että uusi opettajanne tulee." Rehtori lähti luokasta.

Luokka pysyi edelleen hiljaa. Kohta ovi aukesi hitaasti, kuului pari askelta ja luokkaan astui pitkä mies, jolla oli pitkä musta nahkatakki ja musta salkku .Kaikki oppilaat katsoivat miestä kummissaan. Pian kuului matala ääni joka sanoi vain:" Huomenta." "Huomenta." oppilaat toistivat. Mies istui tuoliin ja katsoi oppilaita yksi toisensa jälkeen. Lapset olivat vähän peloissaan kunnes joku tytöistä kysyi: "Mikä teidän nimenne on?" Tuli hetken hiljaisuus ennen kuin mies vastasi:" Jyri."

Yhtäkkiä oven takaa kuului rapinaa ja Jyri meni avaamaan oven. Jyri käveli takaisin tuolilleen opettajanpöydän taakse. Ovelta miehen perässä loikki pieni...musta...PUPU!! " Mikä tuo on?" oppilaat kysyivät melkeen yhteen ääneen. " Mun kani. Se on aina mun mukana. Sen nimi on Jori." Jyri vastasi. Kaikki tuijottivat vuoronperään Jyriä ja sitten Joria. Jori näytti kiltiltä, paitsi että se oli musta ja sillä oli...punaiset silmät!! Tietoisku: Ainoastaan vain albiinokaneilla on punaiset silmät ja niiden turkki on valkoinen.

Kani loikki ympäri luokkaa ja katseli oppilaita. Jori hyppi kohti Jyriä kun se pysähtyi kahden pojan pulpettien viereen. Se käänsi päänsä ja alkoi vain tuijottaa poikia, pojat tuijottivat takaisin. Jori katsoi vielä poikia kunnes sen katse muuttui. Se alkoi hymyillä, ja sillä oli kamalan pitkät ja hohtavat torahampaat!! Pojat käänsivät katseensa nopeasti pois, ja Jori meni takaisin Jyrin luo.

Viimeisellä tunnilla oli matikkaa. Jyri laittoi tehtävät taululle ja lapset tekivät niitä melkeen koko tunnin. Kuitenkin tunnin lopussa kaikki 24 oppilasta, Jyri ja Jori lähtivät hakemaan varaststa uusia vihkoja. Kaikki menivät sisään, mutta ovesta tuli takaisin vain pitkä mies, jolla oli pitkä nahkatakki ja puna silmäinen kani MUAHAHAA!!!

ENKELI

Kerran oli nokipoika joka oli nuohoamassa piippuja ja meinasi tippua. Enkeli kerkesi paikalle mutta nuohooja ei tippunutkaan vaan sai piipusta kiinni, mutta enkeli liukastui ja tippui maahan ja loukkasi päänsä. Miehet kantoi-

vat enkelin paareilla sairaalaan. Sairaalassa he paransivat enkelin pään. Nokipoika olikin demoni. Kun enkeli sai kuulla sen, se meni ja hakkasi demonin henki hievereihin Jumalan vasaralla, hän sanoi:” Mene pois äläkä palaa takaisin.”