



Anniina Koivurova

KUVIEN RAJAT

TOIVOTUT JA TORJUTUT KUVAT KUVA-
TAIDETUNNIN SOSIAALISESSA TILASSA

KUVIEN RAJAT

ANNIINA KOIVUROVA

Kuvien rajat
Toivotut ja torjutut kuvat
kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa

Akateeminen väitöskirja,
joka on Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettu kesäkuun 19. päivänä 2010



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2019

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori Tuija Hautala-Hirvioja
Professori Sirkka Laitinen

Väitöskirjan esitarkastajat:

FT Tutta Palin
TaT Sinikka Rusanen

Vastaväittäjä:

TaT Sinikka Rusanen

Tämä julkaisu on vuonna 2010 julkaistun väitöskirjan (Acta Universitatis Lapponiensis 184) uudelleenjulkaisu. Henkilötietojen suojaamiseksi oppilaiden kasvot on sumennettu kuvissa.



Kansi ja taitto: Viivi Tuominen

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 263

ISBN 978-952-337-154-5

ISSN 1796-6310

elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-154-5>

Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa.

Tutkimuksessa käsitellään suomalaisen peruskoulun kuvataideopetuksen julkista ja julkilausumatonta valtaa, vastuuta, rajoituksia ja mahdollisuuksia nuoren identiteetin ja maailmankuvan yhtenä rakentajana. Työssä tarkastellaan 13–14-vuotiaiden nuorten visuaalisen kulttuurin kehystämää kokemusmaailmaa kuvataidetuntikontekstista käsin. Tutkimus perustuu 111 seitsemäluokkalaisen koululaisen tarinoihin ja kuviin, jotka on kerätty oppilaiden kuvataidetuntien aikana eläytymismenetelmää soveltaen. Ensin oppilaat ovat jatkaneet tutkijan antamaa tarinan alkua. Siinä kerrotaan oppilasta, jonka luokkatoverin kuva herättää hänen huomionsa. Sen jälkeen oppilaat ovat piirtäneet tai maalanneet tarinaan liittyvän kuvan.

Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden sanallisten ja visuaalisten representaatioiden avulla sitä, millaisena kulttuurisena, sosiaalisena ja normeja asettavana tilana suomalainen peruskoulu ja kuvataidetunti oppilaalle näyttäytyvät. Tutkimus tarjoaa tietoa oppilaiden taidetta ja kasvatusta koskevista olettamuksista sekä kuvataidestusta oppimistilanteena.

Kuvataidetunti näyttäytyy mahdollisuuksien tilana, jota kuitenkin määrittävät epäsymmetriset valtasuhteet ja sosiokulttuurisesti sisäistetyt odotukset. Tutkimus osoittaa, miten nykypäivän suomalaisten koululaisten kokemusmaailma toisaalta suhteutuu omassa oppimisympäristössä vallitseviin, suoraan ja epäsuorasti ilmaistuihin taide- ja ihmiskäsityksiin ja toisaalta asettuu osaksi globalisoituvaa visuaalista kulttuuria.

Tutkimuksessa kehitetään sanan ja kuvan yhdistävää, sisällöllistä ja koulukontekstin huomioivaa tulkintametodia. Lähestymistapa on monitieteinen. Kuvataidekasvatusta ja oppilaiden kuvataidetuntitoimintaa hahmotetaan psykologisen, sosiaalipsykologisen, taiteen- ja kuvantutkimuksen sekä narratiivisen tutkimuksen avulla. Teoreettisena viitekehysenä on sosiaalinen konstruktionismi. Taidekasvatuksen alaan lukeutuvaa tutkimusta, sen aineistoa ja menetelmiä leimaa narratiivisuus.

Tutkimuksessa analysoidaan ja tulkitaan oppilaiden tuottamien tarinoiden teemoja ja tyyppitarinoita, sekä tarkastellaan oppilaiden kuvien kerrontaa suhteessa heidän tuottamiinsa tarinoihin. Nuoret käsittelevät ja määrittelevät tarinoissaan ja kuvissaan kuvataidetunnin esteettisiä ja eettisiä rajoja, asenteita, tunteita, arvoja,

normeja ja sosiaalisia suhteita. Tarinat ryhmitellään neljään katseen kategori-
aan: normittavaan, estetisoivaan, tunnepitoiseen ja hajottavaan katseeseen. Ne il-
mentävät oppilaan kerronnallista asennoitumista, arvottavaa kirjoittamistapa-
a, joka leimaa tarinan sisältöä.

Kuvataidetuntia tarkastellaan sosiaalisena tilana, jossa sana ja kuva toimivat
roolien ottamisen välineinä, itsen esittämisen ja vuorovaikutuksen keinoina, inter-
subjektiivisina narratiiveina. Tässä tutkimuksessa kontekstisidonnaista kerrontaa
kutsutaan kerrontatapahtumaksi. Sosiaalisuus vaikuttaa erityisesti oppilaan visuaa-
liseen kerrontaan kuvataidetunnilla. Visuaaliset prosessit toimivat sekä oppilaiden
keskinäisinä että oppilaiden ja opettajan välisinä vuorovaikutusstrategioina, joita
kutsun kuvaneuvotteluiksi.

Tutkimus tuo esiin kuvataidetunnin sosiaalisen tilan merkityksen oppimises-
sa ja kouluviihtyvyydessä. Tarinoissa korostuu oppilaan tarve käsitellä sosiaalista
hyväksytyksi tulemistaan ja pelkoa joutua ryhmässä marginaaliin tai kiusatuksi.
Empatian puute, sen tarve sekä kateuden teema toistuvat. Oppituntia leimaavat
rangaistukset, palkinnot ja sosiaalisen järjestyksen säilymisen vaateet. Nämä näyt-
täytyvät oppilaalle aikuisen vallan muotoina, mutta myös kouluarkea turvaavina
rajoina. Kuvataideopettaja hahmottuu oikeudenmukaisena ja turvallisen aukto-
riteettina ja kasvattajana. Samalla tutkimus osoittaa, etteivät seitsemäsluokkai-
set oppilaat tunnista kuvataideopetuksen tavoitteita eivätkä ymmärrä, miksi ku-
vataidetunnilla suoritetaan jotain tiettyä tehtävää.

Yksi merkittävä tutkimustulos liittyy oppilaiden käsitykseen luovuudesta.
Tarinoita hallitsevat modernistinen taidekäsitys ja romanttis-individualistinen tai-
teilijäkäsitys. Näihin liittyvä voimakas normittavuus muodostuu koululaisille on-
gelmalliseksi kuvien tuottamisen ehdoksi. Oppilaiden ihanteena on piirtää oikealla
tavalla ja yksilöllisesti. Suhtautuminen mallista piirtämiseen on ristiriitainen.
Vaikka tarinoissa toisten oppilaiden kuvia kopioidaan, tätä ei hyväksytä eikä arvos-
teta. Jäljentämistä ei ymmärretä oppimisprosessina.

Oppilaat ovat purkaneeet osaamisen ja arvioiduksi tulemisen jännitettä eläy-
tymistehtävän teksti- ja kuvapapereihin tekemillään omaehtoisilla visuaalisilla
merkinnöillä, auktoriteettia uhmaten sekä kaverisuhteita testaten ja vahvistaen.
Tarinoiden ja kuvien rinnalla tuotetuista ja niistä irtautuneista visuaalisista re-
presentaatioista onkin muodostunut tutkimuksen kolmas merkittävä aineisto.

Tutkimus osallistuu keskusteluun kuvataideopetuksen kehittämisestä koulu-
laitoksen ja nuorten jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Tutkimus avaa näkökul-
mia kuvataiteen opetuksen kehittämiseen perusopetuksessa, opetussuunnitelma-
työssä ja opettajankoulutuksessa. Se tarjoaa myös uusia näkökulmia nuorisotut-
kimukseen kehittämällä metodeja tutkia ja tulkita nuorten kokemusmaailmaa.



Drawing the line.
Accepted and rejected pictures in the social space of the art lesson.

This thesis studies the explicit and implicit power, responsibility, restrictions and possibilities of Finnish comprehensive school art education as part of building up the identity and world view of young people. The 13–14-year-old student's world, which is permeated by visual culture, is examined from the perspective of art education. The study is based on 111 stories and pictures by seventh-grade Finnish students. The material was collected during art lessons using a modified empathy-based method. The students were asked to continue a story about a student who noticed an eye-catching picture by another student during an art lesson. Then the students were asked to draw or paint their own version of that conspicuous picture.

The study examines the students' verbal and visual representations to see how they experience school and art lessons as a culturally, socially and normatively significant space. The thesis provides information about students' conceptions of art and education and of art lessons as a learning situation.

The art lesson appears as a domain of possibilities defined by asymmetrical power relationships and socio-culturally internalized expectations. The study shows how Finnish students of today experience the prevailing conceptions of art and human life as conveyed to them – explicitly and implicitly – in their own learning environment and the way their experience is influenced by the expanding global visual culture.

The thesis develops a method of interpretation which combines word and picture, taking into account both content and the context of the school. The basic research approach is multidisciplinary. Art education and the students' activities in art lessons are approached and analysed through psychology, social psychology, art and visual research, and narrative research. The general theoretical framework of this art education thesis is social constructionism; another overarching concept of the thesis is narrativity.

The themes and basic characteristics of the stories used as material are analyzed and interpreted, and the narratives of the pictures are examined in relation to the stories. Young students deal with and define the aesthetic and ethical boundaries, attitudes, emotions, values, norms and social relationships of the art lesson in their stories and pictures. The stories are divided into four catego-

ries – norm-oriented, aesthetically influenced, emotive, and chaotic – according to the narrative attitude the students adopt towards the content of their stories.

The art lesson is examined as a social space where word and picture function as tools for role-taking and representing the self, and as a means of interaction (inter-subjective narratives). In this research, the students' stories and pictures are seen as combining to form narrative acts which are context-bound. The art lesson, as a social situation, has a distinct effect on visual narration. Visual processes function as interactive strategies between students and between student and teacher. In this thesis these strategies are called picture negotiations.

The study points out the importance for students' general learning and comfort in school of the social space created in the art lesson. The stories convey the students' need to feel socially accepted and their fear of being marginalized or teased within a group. The need for and lack of empathy and the theme of jealousy are frequent. The art lessons described in the students' stories are characterised by punishments, rewards, and demands that the social order be upheld. For the students rules and social conventions appear as forms of adult power but also as secure limits for ordinary school days. The art teacher is perceived as a fair and safe authority and educator. At the same time the study shows that seventh graders do not recognize the goals of art education; neither do they fully understand why a specific task is done as part of the lesson.

One significant result of this research is related to students' creativity. The stories are filled with a predominantly modernist view of what art is and a romantic-individual conception of the artist. Students share these strong normative ideas, an issue which easily becomes problematic when a student tries to fulfil these expectations. The students' ideal is to draw correctly as well as individualistically. The attitude towards imitation is controversial. Even if the stories express negative attitudes towards it, the students do, in fact, copy each other's pictures to a large extent. Imitation is not understood by the students as a learning process.

When conducting the assigned task, the students struggled with the pressure to make a good picture and, at the same time, the pressure of being evaluated by others. Many of the students made various additional marks such as symbols, doodles, cartoon figures and sketches on the papers during the empathy-based task. The marks express defiance of the teacher as an authority figure, while at the same time testing and strengthening peer relationships. These visual representations, which were produced spontaneously along with the official stories and pictures, became a third important material used in the study.

The thesis takes part in the discourse concerning how art education can be developed in the continuously changing circumstances of the institution of the school and youth. The study opens new perspectives on the development of art education in basic education, curriculum development and teacher education. It also provides fresh viewpoints on youth research by developing new methods of studying and interpreting the lived world of young people.

Keywords: art education, visual art lesson, social space, social relationships, peer group, identity, norms, values, attitudes, aesthetic ideals, conception of art, conception of the artist, picture negotiation, narrative act, social constructionism, narrativity, empathy-based method



Opiskellessani 1990-luvulla kuvataidekasvattajaksi hahmotin toimivani tulevaisuudessa kuvataideopettajana peruskoulun yläluokilla tai lukiossa. Työurani suuntautui kuitenkin toisin. Tähän mennessä olen työskennellyt Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa assistenttina ja kahdessa lehtorin viransijaisuudessa sekä kasvatustieteiden tiedekunnassa kahdessa lehtorin viransijaisuudessa. Näissä rooleissa olen saanut tarttumapintaa lasten ja nuorten kuvataideopetuksen arjen käytänteisiin varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa ja lukiossa kouluttajan ja tutkijan näkökulmasta. Olen kaivannut lisää ymmärrystä ja käytännön kokemusta peruskoulun kuvataideopetuksesta oppiaineen sisältä käsin, arjen kouluopetuksen kautta. Haluni ymmärtää oppiaineen luonnetta, elää arkea yhdessä oppilaiden kanssa ja saada tietoa heidän kokemusmaailmastaan on poikanut nyt käsillä olevan tutkimuksen.

Tutkimukseni on rakentunut pitkälti vuoropuhelussa keräämiäni aineistojen kanssa. Siksi kiitän ensin kaikkia tutkimukseeni eri vaiheissa osallistuneita opettajia, oppilaita ja opiskelijoita. Erityisesti rovaniemeläiset Muurolan ja Napapiirin yläasteen koulujen seitsemäsluokkalaiset ovat tämän tutkimuksen sydän. Kiitos kuvataideopettaja Aino Peltolalle ja Tiina Särkelälle saamastani ajasta ja ammattitaitoisista huomioista oppilaiden tarinoiden ja kuvien äärellä. Kiitos koulujen opettajakunnalle, että sain käyttää heidän yhteistä työaikaansa tutkimustarkoituksiini. Lisäksi synnyinkuntani tuttu ja uudistunut opinahjo Joutsenon koulu on toiminut merkittävänä paikkana esitutkimusaineiston keruussa. Kiitos myös omista kouluajoistani. Sain Juuret ja Siivet, koulusta kertovan teoksen mukaan.

Tutkimusprosessiani on korvaamattomalla tavalla vienyt eteenpäin kaksi loistavaa ohjaajaa. Kiitos taidehistorioitsija, FT Tuija Hautala-Hirviojalle monialaisesta, asiantuntevasta ja rakentavasta ohjauksesta. Tuija on tukenut tutkimusprosessiani alkumetreiltä asti. Kiitos taidekasvattaja, TaT Sirkka Laitiselle alan sisällöllisestä asiantuntijuudesta ja arvokkaasta avusta väitöskirjan jäsentymisessä. Ratkaisujen etsiminen tutkimukseni eri vaiheiden ongelmakohtiin on ollut heidän kanssaan rohkaisevaa ja motivoivaa.

Väitöskirjan viimeistelytyötä on auttanut kaksi erinomaista esitarkastuslausuntoa. Kiitos taidehistorioitsija, FT Tutta Palinille ja taidekasvattaja, TaT Sinikka Rusalalle tärkeistä huomioista.

Väitöskirjani muotoutumista ovat auttaneet lukuisat henkilöt. YTT Suvi Ronkainen on edistänyt tutkijan identiteettiäni muotoutumista menetelmätieteen laitoksen kurseilla. Hän on antanut näkemyksellistä, rakentavaa ja innostavaa palautetta käsikirjoituksestani. TaT Anne Keskitaloa kiitän analyttisestä ja rohkaisevasta tutkimustekstin kommentoinnista. YTT Anne Ollilalta olen saanut hyviä huomioita ja motivoivia kommentteja käsikirjoituksestani eläytymismenetelmään,

narratiiviseen tutkimukseen ja nuorisotutkimukseen liittyen. TaT Mari Mäkiran-
nan ja LT, FL Gustaf Molanderin kannustava palaute työstäessäni väitöskirjaan
liittyvää artikkeliani on innostanut minua ja avannut uusia näkökulmia. Mari on
Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan tutkijana ollut minulle merkittävä vertais-
tuki. YTT Matti Hyvärinen ja YTT Jaana Loipponen ovat kommentoineet nar-
ratiivisuuteen liittyviä käsitteitäni. Tutkijakollegat ovat muodostaneet merkittäviä
viiteryhmiä minulle. Kiitän myös vapaamuotoista narratiiviryhmäämme yhteisistä
kerronnallisista hetkistä ja itselleni merkittävästä verkostoitumisesta Lapin yli-
opiston sisällä eri tieteenalojen kesken.

Erityiset kiitokseni kuuluvat taidekasvattaja, TaT Seija Ulkuniemelle ja FM,
TaM Leena Raappana-Luirolle, joiden kanssa olen jakanut tutkimukseni eri vai-
heita. Heidän kanssaan jaettu arki työpaikalla ja vertaistuki perheen, tutkijuuden,
opettajuuden ja taiteilijuuden yhteensovittamisen haasteiden kanssa on ollut
huomattavaa. Seija on asiantuntevana kollegana viitoittanut tietä niin assistentin
kuin lehtorin monipolvisiin työnkuviin; Leenan kanssa jaetut keskustelut kuvan ja
sanan suhteesta ovat olleet avartavia.

Kiitän taidekasvatuksen jatko-opiskelijoista koostuvaa seminaariryhmääm-
me tutkimukseeni liittyvistä kommentteista. Seminaaria ovat eri vaiheissa vetäneet
edesmennyt emeritaprofessori Pirkko Seitamaa-Oravala, Tuija Hautala-Hirvio-
ja, Sirkka Laitinen ja taidekasvattaja, TaT Päivi Granö. Lämpimin kiitoksin
muistan Pirkkoa, joka houkutteli minut tutkijan tielle. Kiitos Päiville tutkimuk-
sen lähtökohtia selkeyttäneistä huomioista.

Taidehistorioitsija, TaT Sisko Ylimartimoa kiitän niin kuva-analyysiin kuin
tieteellisen kirjoittamisen muotoseikkoihin liittyvistä huomioista. Ph.D. Marie
Fulkova Kaarlen yliopistosta on käynyt kanssani keskusteluja teoreettisista näkökul-
mista. Myös YTT Merja Kinnunen on kommentoinut teoreettista viitekehystäni.

Kiitän Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen kollegojani taidekasvatuk-
seen liittyneistä keskusteluista ja yhteisestä alan koulutuksen kehittämistyöstä.
Lehtori Seija Tuupasen asiantuntijuus ja tuki lehtorin viransijaisuutta hoitaessani
on osaltaan edistänyt tutkimustani. Olen saanut kasvaa pedagogina yhdessä tai-
teiden tiedekunnan kuvataideopetuksen koulutusohjelman opiskelijoiden, kasva-
tustieteen tiedekunnan luokanopettajaksi opiskelevien ja harjoittelukoulun oppi-
laiden kanssa.

Lukuisat tiedekunnan kollegat ovat tuoneet voimia ja intoa työhöni. Kiitos
valokuvaaja Michael Jacobsille neuvoista aineistoa digitalisoidessani ja hallintosiht-
teeri Marjo Majavalle tiedekunnan kansliassa pitkäaikaisesta avusta ja tuesta koko
yliopistotaipaleeni ajan.

Kiitos graafikko Viivi Tuomiselle väitöskirjan visuaalisesta ilmeestä ja taitta-
misesta sekä siskolleni, suomen kielen opettaja Päivikki Ylisiuruulle kielentarkas-
tuksesta. Kiitos lehtori Michael Hurdille englanninkielisen tiivistelmän kielen-
huollosta.

Taloudellisesti tutkimustani ovat tukeneet Lapin yliopiston taiteiden tie-
dekunta, kansainväliset suhteet ja rehtorin apuraha, sekä Jenny ja Antti Wihurin
rahasto ja Suomen kulttuurirahaston Lapin tutkimusrahasto. Kiitän lämpimästi

saamistani apurahoista ja muusta tuesta.

Kiitos rakkaille kotijoukoille. Mieheni Timo on toisen alan tutkijana antanut minulle peilauspintaa omaan alaani ja kommentoinut tekstiäni. Hän on tukenut jaksamistani ajallisesti pätkittäisen ja pirstaleiselta tuntuneen tutkimusprosessin aikana. Lapset Joonas ja Vilja ovat luovasti tulkinneet kodin lattiaa valloittanutta tutkimusaineistoa, tuulettaneet tutkijuuttani ja kasvattaneet minua äitinä. Vanhempieni Annikki ja Erkki Toivasen sekä appivanhempieni Pirkko ja Matti Koivurovan tuki on ollut perheemme ruuhkavuosina mittaamattoman arvokasta.

Omistan työni vanhemmilleni, joiden pedagoginen rakkaus niin vanhempina kuin opettajina on vaikuttanut merkittävästi tutkija-kuvataideopettajan identiteettini rakentumiseen. Lapsuudenkotini arvopohjalla on ollut vaikutusta tutkimusintressieni muotoutumisessa ja siten myös tämän tutkimuksen aihevalintaan.

Rovaniemellä aprillipäivänä 2010

A handwritten signature in black ink, reading "Annina Koivurova". The script is cursive and fluid, with the first name "Annina" and the last name "Koivurova" clearly distinguishable.

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
SAATTEEKSI	9
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS	16
Lähtökohtia oppilaan visuaalisen maailman tutkimiselle	18
Psykologinen, sosiaalinen ja narratiivinen näkökulma	24
Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	29
Tutkimuskohteena tarina, kuva ja oppituntikonteksti	30
Tutkimustilanne ja keskeiset lähteet	34
2 OPPILAAN KUVATAIDETUNTITOIMINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	40
Nuoren fyysinen, psyykinen, kognitiivinen ja kuvallinen kehitys	42
Oppilaan sosiaalinen ja narratiivinen identiteetti	48
Koulun julkinen tila kuvataidettunin sosiaalisen tilan rakentajana	53
Kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä	57
3 AINEISTON KERUU, ANALYYSI- JA TULKINTAMETODIT	66
3.1 <i>Kuvataidetuntia tutkimaan</i>	68
Eläytymismenetelmän mahdollisuudet	68
Tutkimustehtävän hahmottuminen ja esitutkimukset	73
Tarinoita ja kuvia kahdesta koulusta	76
Tehtävänanto oppilaille	78
Kohtaamisia tutkimuksen oppilaiden kanssa	80
3.2 <i>Aineiston jäsentely- ja luentatavat</i>	88
Sisällöllinen, narratiivinen ja kontekstisidonnainen analyysi ja tulkinta	88
Teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelu kokonaisuuksiksi ja katseiksi	93
Odotuksen murroksia ja kokijat tarinassa	99
Kerronnan tarkoitus ja vastaanottaja	102
Visuaalien aineiston analyysi	105
4 TEEMOJEN JA TYYPPTARINOIDEN LUOKITTELUN SEKÄ KATSEEN KATEGORIOIDEN KUVAUS	114
4.1 <i>Teemojen ja tyyppitarinoiden kokonaisuudet</i>	116
Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia kaaria	116
Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja	120
Kuva-aiheet, tekniikka, kuvan arviointi ja kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä	116
4.2 <i>Katseen kategoriat</i>	122
Estetisoiva katse	131
Estetisoivan ja tunnepitoisen katseen limittyminen	135
Normittava katse ja sen limittyminen estetisoivaan ja hajottavaan katseeseen	138
Kehyskertomuksen vaikutus katseen kategorioihin	142

5 NELJÄN KATSEEN TULKINTA	144
5.1 <i>Estetisoiva katse kuvaan</i>	146
Mielipideristiriita	146
Tahdikkaat ja työkeät palautteet	153
Huomion saaminen luokkahuoneessa	159
Surkeat, osaajat ja mestarit	166
Ryhmäsosiaalisuuden merkitys	176
Ihailua ja kateutta	181
Tytöt suurten tunteiden tulkkeina	185
Vahvoja esteettisiä elämyksiä	190
5.2 <i>Tunnepitoisen katseen henkilökohtaisuus</i>	194
Kuvalla kerrotaan omasta elämästä	194
Pilakuva oppilaasta ja vastaanottajan tunteet	201
5.3 <i>Sääntöjen ja rangaistusten normittava katse</i>	209
Odotus opettajasta sopimattoman kuvan kieltäjänä	209
Leikkisää ja julmaa pilaa, ammuttuja ja hirressä roikkuja	221
5.4 <i>Kaiken hajottava katse</i>	230
Luuserit	230
Hullut tappajat	236
6 KUVATAIDETUNNIN SOSIAALINEN TILA JA SEN HEIJASTUMINEN AINEISTOON	242
Tytöjen ja poikien tarinoiden ja kuvien erot	244
Vierustovereita ja kavereita, yhteistyötä ja irrottelua	249
Sarjakuvan kieli	255
Kuvien tiheä kerronnallisuus	260
Varman päälle viivoittimella ja kumilla	263
Tärvelystä ja kuvan koskemattomuutta	265
7 HAASTAVA JA TURVALLINEN KUVATAIDETUNTITOIMINTA	270
7.1 <i>Tarinat ja kuvat oppilaan identiteettityön välineinä</i>	272
Oppilaiden modernistinen taidekäsitys ja visuaaliset skeemat	272
Oppilaan asema ja roolit kuvataidetuksen sosiaalisessa tilassa	277
Kuvataideopettajan roolit ja kuvataideopetuksen tavoitteet oppilaiden hahmottamina	281
Oppilaiden kokemuksia koulun valtarakenteista ja rutiineista	285
7.2 <i>Eläytymismenetelmän sovellutuksen, analyysimetodien ja tulkintojen arviointia</i>	288
7.3 <i>Tutkimuksen anti kuvataideopetukselle ja alan tutkimukselle</i>	295
Lähteet	300
Liitteet	314
Henkilöhakemisto	318
Käsitéhakemisto	320

*Työssä on poika, joka kiipeää kahden kallion välissä
kohti korkeuksia, missä aurinko on laskemaisillaan kallion taa.
Poika toivoo näkevänsä auringonlaskun viimeisen kerran
ennen kuolemaansa. Ja nyt se toteutui. Työ on tehty
pastilliväreillä ja ne ovat voimakkaasti käytettyjä.
Maija kehuu työtä, vaikka oikeasti hänellä ärsyttää,
kun ei itse osaa piirtää.*

(13-vuotiaan tytön eläytymismenetelmällä tuotettu tarina)

1





TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS



TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS

Lähtökohtia oppilaan visuaalisen maailman tutkimiselle

Kuvataidekasvattajana ja tutkijana minua on pitkään kiehtonut ihmisten tavat kiertää ja uusintaa kuvia, joilla eettisen ja esteettisen rajoja määritellään. Sanoin näitä rajoja on vaikea esittää. Kiinnostukseni eettisten ja esteettisten kysymysten toisiinsa kietoutumiseen näkyi pro gradu -työni aihevalinnassa. Käsittelin tuolloin lukiolaisten kuvallisia käsityksiä pahuudesta. Vaikka väitöstutkimukseni intressi on toinen, löydän edelleen itseni pohtimasta samaa tematiikkaa: minkälaisia haasteita, mahdollisuuksia ja reunaehtoja kuvilla kertominen asettaa oppilaalle? Mitä koulun kuvataideopetuksessa saa kuvata? Miten hyvää ja huonoa, toivottua ja ei-toivottua kuvaa määritellään kuvataideopetuksessa? Mitä rajat kertovat koulumaailmasta ja ympäröivästä visuaalisesta kulttuuristamme? Miten koulussa otetaan kantaa visuaalisen kulttuurin haastaviin ilmiöihin? Yksinkertaistettuna, miten siis kuvan moraali asetetaan?

Selvitän edellä kuvattua ilmiökenttää analysoimalla kahden rovaniemeläisen peruskoulun seitsemännen luokan 111 oppilaalta kerättyä kirjallista ja visuaalista aineistoa. Vien työssäni lukijan matkalle oppilaiden kokemusmaailmaan pyrkien hahmottamaan sitä.

Suomalainen peruskoulu on instituutio, jonka opetus- ja kasvatustavoitteet edustavat yhteiskuntamme yleisiä normeja ja eettisiä periaatteita (ks. kuvio 3, s. 54). Koululaitoksen eetos, kasvatustehtävä, on kirjoitettu auki kansallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ja perusopetuslaissa. Nämä julkilauseutut opetussuunnitelmat, niiden arvot ja säännöt ohjaavat oppiaineiden sisältöjä, ohjeistavat paikallisten koulujen opetussuunnitelmia ja käytäntöjä sekä määrittelevät oppilaiden oikeuksia ja velvollisuuksia. Institutionaalinen koulu on kehys, jossa oppilaan kuvataidetuntitoiminta toteutuu.

Tutkimukseni kohteet ovat 13–14-vuotiaita nuoria, peruskoulun oppilaita. He

.....
1 Tässä tutkimuksessa tarkoitan visuaalisen käsitteellä myös verbaalisia representaatioita, mutta erotan käsitteestä lineaarisen, juonellisesti etenevän tekstin, oppilaan kirjallisen tuotoksen. Olen kuitenkin tietoinen visuaalisen kulttuurin määrittelyistä (ks. Rossi & Seppä 2007) sekä kuvan ja sanan – näkemisen, puheen ja kirjoitetun tekstin – erottelua kritisoivasta keskustelusta. Nojaudunkin näkemykseen, että käsitteellistämisen ja aistihavainnot toimivat yhdessä ja täydentävät toisiaan, ja että ne ovat kulttuurisesti rakentuneita ja järjestyneitä (Kupiainen 2007, Mikkonen 2005 ja Seppänen 2001). Palaan kuvan ja sanan väliseen erotteluun tutkimusaineistoni kautta luvun 3.2. alaluvussa Visuaalisen aineiston analyysi.

kohtaavat jo varhain monenlaisia kuvia ja käsittelevät niitä vaihtelevissa tilanteissa. Nuoret ovat kasvaneet erityisesti mediakuvien kuluttajiksi. He eivät kuitenkaan elä missään erityisessä nuortenkulttuurissa, vaan visuaalinen maailma pakottauteen niin nuorten kuin aikuistenkin eteen kaikkialta. Nykypäivän oppilas näkee väistämättä myös ristiriitaista, epämurkua ja hämmentävää kuvastoa. Internetin globaali, sähköisten kuvien maailma vaikuttaa lähes rajoittamattomalta. Internet tarjoaa mahdollisuuksia intiimiin tirkistelyyn ja yhteiseen jakamiseen. Näyttöpäätteen ääressä tapahtuva yksityinen kuvan tarkastelu ja nimimerkin suojissa tapahtuva anonyymi virtuaaliyhteisöjen visuaalinen ja sanallinen kommunikaatio on kuitenkin häilyvää. Yksikin jaettu henkilökohtainen kuva on internetissä kaikkien käytettävissä. Yksityisenä koettu media- ja viihdeteollisuus on julkista tilaa, jossa on paljon piilossa olevaa vastuuta ja hajottavuutta. Vaikka koemme tekevämme paljon omia valintoja kuvien maailmassa, valtavirtamedian moninaisuus on illuusio. Markkinavoimat pyrkivät ohjaamaan katsomis- ja kulutustottumuksiamme. Erityisesti lapsille ja nuorille suunnattu visuaalinen markkinointi näyttää olevan tehokasta.

Tutkimukseni taustalla on kiinnostus tarkastella nuorta ympäröivän globaalin ja lokaalin visuaalisen kulttuurin ja kuvataideopetuksen sekä kuvataidetoiminnan välistä suhdetta. Oppilaiden kuvailmaisuun vaikuttaa monia koulun kasvatuseriaatteisiin, opetuksen sisältöihin ja opetustilanteisiin liittyviä reunaehtoja. Lähtökohtani on, että koulun kuvataideopetus ja sitä ympäröivä taidemaailma, media ja muu visuaalinen kulttuuri osin kohtaavat ja osin torjuvat toisensa oppilaan kokemusmaailmassa.

Kuvataideopetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on oppilaan kriittisen lukutaidon kasvattaminen visuaalisen kulttuurin ilmiöitä kohtaan. Kuvakulttuurimme laajenee ja muuttuu jatkuvasti, mikä tekee kuvataideopetuksesta entistä merkittävemmän peruskoulun oppiaineen. Kaikkea syleilevän media- ja populaarikuvaston lisäksi taidemaailman kuvien kirjo on valtava. Tämä tarjoaa kuvataideopettajalle ja oppilaalle valintojen runsaudensarven, joka mahdollistaa monipuolisen kuvan tarkastelun ja itseilmaisun.

Yhteiskunta linjaa tavalla tai toisella kielletyn ja sallitun rajaa. Visuaalisten esitysten sensurointi ja kontrollointi perustuu ajatukseen kuvan vaikuttavuudesta. Kuva koskettaa ihmisen koko olemista, toimintaa ja vuorovaikutusta toisten kanssa eli siten myös eettistä olemista ja toimintaa². Elokuvien ja pelien ikäraju-suositukset, katumainonnan valvonta ja sananvapauden reunaehtojen määrittelyt ilmentävät yhteiskunnan tapoja ottaa eettistä kantaa tai säädellä hyväksytyt rajat, tehdä normatiivisia rajanvetoja. Rajat ovat usein häilyviä³. Julkisuudessa käsitellään jatkuvasti taide- ja mediamaailman ilmiöitä, jotka liittyvät sallitun ja kielletyn rajaan. Nykytaiteen piiriin kuuluvat myös kriittiset keskustelunavaukset, taid-

2 Laitinen 2003, 98.

3 Ks. Douglas 2005 (*alkuteos Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*, 1966), 50, 88–91, 212; Kristeva 1992 (*alkuteos Étrangers à Nous-mêmes*, 1988), 13–14, 196.

eteot. Niiden sopivuuden rajoja ihmisten tuotumus tai kärkeäoikeuden tuomiot osaltaan määrittelevät. Yhteiskunnassa usein juuri sensaatiota ja järkytystä aikaansaavat taide- ja mediamaailman ilmiöt läpäisevät uutiskynnyksen. Julkinen keskustelu ristiriitaisista ja ajankohtaisista kuvakulttuurin poleemisista ilmiöistä heijastuu osin myös kuvataideopetuksen sisältöihin ja kouluinstituution normeihin.

Visuaalinen kulttuuri haastaa kuvataideopettajan ottamaan vastuun rajojen määrittelystä. Hän edustaa enemmän kuin vain itseään. Nykyään koulujen arvoperustat ja käytännöt pyritään julkistamaan ja tuomaan läpinäkyviksi koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Oppitunti pidetään julkisessa koulutilassa, jossa vallitsevat koulu yhteisön säännöt, sosiaaliset rajoitukset ja tietyt opetustavoitteet. Koulu, jonka ideaalina on tarjota nuoren kasville vakaita ja perusturvallisia arvoja, on väistämättä törmäyskurssilla ympäristön lähes kaikkea sallivan kuvaston kanssa niin taidemaailman, uutiskuvastojen, populaarikulttuurin kuin eri medioiden tarjoamien ilmiöiden kautta.

Julkinen keskustelu lasten ja nuorten suhteesta mediaan osoittaa, että kouluopetuksessakin tulee käsitellä median antia siten, että nuori saa välineitä käsitellä globaalin kuvakulttuurin moninaisuutta. Koska länsimainen visuaalinen kulttuuri on viime vuosikymmeninä ollut voimakkaassa muutoksen tilassa, tätä tukimusta aloittaessani oma oletukseni on ollut, että koulun ja kuvataideopetuksen on vaikea vastata visuaalisen kulttuurin haasteisiin. Katson, että koulumaailma asettaa omat ääneen lausutut ja lausumattomat rajoituksensa kuvien, erityisesti nykyaikaisen ja mediakuvaston provosoivien ilmiöiden käsittelylle. Olen siksi tahtonut tutkia peruskoulun kuvataideopetusta ja kasvatusta koskevia odotuksia ja ennako-oletuksia.

Ympäröivän yhteiskunnan ja kouluinstituution rakenteet, tavoitteet ja koulussa toimijoiden eettiset ja esteettiset ihanteet heijastuvat oppilaiden kuvallisiin prosesseihin⁴. Tiedostettujen normien lisäksi opettajalla ja oppilaalla on tiedostamattomia normeja ja oletuksia siitä, mitä kuvataidetuonnilla pitää ja saa tehdä. Kuvataideopettaja joutuu linjaamaan omaa opetustaan ja tekemään päätöksiä siitä, millaisia kuvallisia keskustelunavauksia hän tuo opetukseensa. Hän joutuu ratkaisemaan, välttääkö vai nostaako hän eettisesti haastavia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä käsiteltäväksi koulussa.

Haastavien kuvien käsittelyn oppitunnilla voidaan katsoa olevan merkittävää nuorelle. Niiden käsittelyyn sisältyy kuitenkin riskejä. Mielestäni opetus tilanteisiin, joissa torjutaan ja vaietaan liian haastavat kuvakulttuurin piirteet ja käsitellään neutraalimpia kuvallisia teemoja, voi soveltaa yhteiskuntatieteilijä J. P. Roosin käsitettä onnellisuusmuuri⁵. Jos kuvataidetuonnilla sallii enemmän riskinottoja, viimeistään koulun käytävälle vietävän kuvan ja luokkahuoneen sisällä tapahtuvan oppimisen välillä on näkymätön sensuuri.

4 Ks. Pohjakallio 2005, 20–30.

5 Ks. Roos 2008.

Koulun tehtävän kannalta epäsovivaksi ajatellun kuvaston tarkastelun voi katsoa kuuluvan osaksi kriittisen kuvanlukutaidon harjaannuttamista. Toisaalta opettajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa oppilaalle arkaluontoinen kuva ja nuoren kyvyt käsitellä kuvia. Siihen, miten opettaja voi oppiaineen sisällä tuoda esiin yhteiskunnan kuvatarjontaan ja oppilaiden kuviin liittyviä etiikan ja estetiikan kysymyksiä, vaikuttavat useat tekijät. Opetukseen vaikuttavat esimerkiksi opettajan käsitykset oppilaan motorisesta, kognitiivisesta ja sosioemotionaalisesta kehitystasosta, oppilaiden taustoista ja oppilasryhmän sisäisestä dynamiikasta, sekä kouluuyhteisön luonne ja vallitsevat olosuhteet.

Kuvataidetunti ei kuitenkaan muodostu vain opettajan ja yksittäisen oppilaan kohtaamisesta, vaan kuvataidetunnilla opettajan ja oppilasjoukon fyysinen läsnäolo tekee kuvallisista prosesseista osin julkisen tapahtuman. Koulun ajallisesti ja tilallisesti rajatussa oppimisympäristössä, ohjatulla oppitunnilla, oppilaalle voi ajatella tarjoutuvan mediamaailman näennäiseen vapauteen verrattuna suhteellisen turvallinen kuvien käsittelyn tila. Taiteen avoimuutta ja vapautta kunnioittavana oppiaineena kuvataide sallii ilmaisun- ja tulkinnanvapauksia enemmän kuin monet muut oppiaineet. Samalla opettaja ottaa oppilaan puolesta vastuun – kasvatusvastuun – sopivan kuvan rajoista. Myös oppilaat keskenään määrittelevät hyvää ja hyväksyttävää kuvaa. Katson, että juuri koulun säännöt sekä aikuisen ja vertaisryhmän asettamat ehdot voivat mahdollistaa nuoren kasvua tukevan itseilmaisun ja kuvalliset prosessit.

Vaikka koulun arki paljastaakin oppilaiden kuvallisesta maailmasta jotain, suuri osa nuoren elämänpiiriin liittyvästä kuvastosta on sellaista, jota ei tuoda opettajalle tiettäväksi. Vaikka postmodernissa taidekasvatusajattelussa oppilaiden kuluttamia ja tuottamia jokapäiväisiä kuvia pidetään yhtäläillä merkittävinä kuin taidekuviakin, taidekasvattaja Marjo Räsänen esittää väitöstitutkimuksessaan, että oppilaat kokevat oman visuaalisen arkensa merkityksettömäksi kuvataideopetuksen kannalta⁶. Oppilas voi myös suojella yksityisyyttään tietoisesti tai tiedostamattaan lokeroimalla koulun suorituskeskeiseltä ja ulkoa ohjautuvalla tuntuvalta opetuksen erilleen omaehtoisesta toiminnasta koulun sisällä ja vapaa-ajalla⁷. Tämä oletus koulun ja koulun ulkopuolisen visuaalisen maailman välisestä kuilusta on haaste, johon tutkimuksellani lähdän vastaamaan.

Kuvataideopetuksella, kuten muullakin kouluopetuksella, on omat tavoitteensa ja toimintaperiaatteensa. Näiden ohella opettajien ja oppilaiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavat myös kouluissa muodostunut hiljainen tieto sekä opetukseen kietoutunut piilo-opetussuunnitelma. Termit hiljainen tieto ja piilo-opetussuunnitelma ovat työssäni tärkeitä, sillä kuvaan osin niiden avulla kuvataidetuntitoimintaan vaikuttavia tekijöitä.

6 Räsänen 1997, 81.

7 Csikszentmihalyin (1997, 83) mukaan nuoren motivaatio vaihtelee korkeasta matalaan riippuen siitä, onko hänen pakko tehdä jotain vai onko hän vapaa valitsemaan tekemisensä, ollaanko koulussa, kotona vanhempien kanssa vai kavereiden kanssa.

Hiljainen tieto⁸ on kätkeytynyt yksilön tai ryhmän kognitiivisiin ja toiminnallisiin taitoihin ja prosesseihin. Hiljaisessa tiedossa jaettu ja eksplikoitu tieto sekoittuu yksilön ainutlaatuisiin kokemuksiin. Se voi olla esimerkiksi mielen sisäinen, käytännön kokemuksesta ja eksplisiittisestä tiedosta muotoutunut toimintamalli. Siksi hiljaisella tiedolla on suuri merkitys sekä yksittäisen oppilaan että kouluuyhteisön osaamisessa ja oppimisessa. Hiljainen tieto on syvästi kiinnittynyt yksilön toimintaan ja kokemuksiin sekä hänen arvoihinsa ja tunteisiinsa. Suurin osa ihmisen osaamisesta perustuu hiljaiseen tietoon, joka opitaan pitkälti mallista: jäljittelemällä, identifioimalla ja tekemällä.⁹

Hiljainen tieto ilmenee kulttuurisina, kielellisesti artikuloimattomina sosiaalisina taitoina, joten se soveltuu kuvaamaan myös kouluuyhteisöjä. Esimerkiksi kuvataidetunnilla luokassa liikkumisen ja keskustelun mahdollisuuksissa ja rajoituksissa on hiljaista tietoa¹⁰. Antropologi Tomas Gerholmin mukaan yhteisön julkilausumaton, hiljainen tieto on tapa suhtautua tietoon ja käyttää sitä¹¹. Kouluilla on yksilölliset identiteettinsä, leimalliset piirteensä, ilmapiirinsä ja tapansa. Opettajat ja oppilaat harjaantuvat ”haistelemaan ilmaa”, tuntemaan yhteisön jäsenten rooleja ja niihin liittyviä odotuksia. Opettajat ja oppilaat oppivat näyttämään ja piilottamaan tunteitaan kouluuyhteisön odotusten mukaisesti¹². Hiljainen tieto ylläpitää järjestystä, tuttuutta ja turvallisuudentunnetta koulun arjessa. Katson, että hiljainen tieto liittyy vahvasti koulun piileviin normeihin ja sosiaalisiin suhteisiin, ja siten se heijastuu kuvataidetuntiin.

Näen piilo-opetussuunnitelman käsitteellä yhteneväisyyksiä hiljaisen tiedon käsitteen kanssa¹³. Opetussuunnitelma voidaan hahmottaa eri tasoina: idealistisena, kirjoitettuna, tarkoitettuna, toimeenpantuna, koettuna ja toteutuneena opetussuunnitelmana. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa toimeenpannussa, toteutetussa opetussuunnitelmassa esimerkiksi odotuksina, asenteina, arvoina, vuorovaikutussuhteina, toimintatapoina ja sosiaalisina taitoina. Se heijastuu toteutuvana, koettuna ja elettyinä opetussuunnitelmana oppilaan oppimiskokemukseen:

8 Oppiessaan ja jäsentäessään uutta tietoa oppilas hyödyntää kaiken tiedon pohjalla olevaa kokemusperäistä ja piilevää tietoa. Käsitteen hiljainen tieto, engl. tacit knowledge, on luonut lääketieteen tutkija, filosofi Michael Polanyi (1983, alkuteos 1966); suomalaisen keskusteluun käsitteen toi uskontotieteilijä, filosofi Hannele Koivunen (1998).

9 Koivunen 1998, 202–204; Myös informaatiotutkija Chun Wei Choo (1998) määrittelee hiljaisen, piilossa olevan tiedon olevan henkilökohtaista, vaikeasti ilmaistavissa ja jaettavissa olevaa tietoa, joka on sidoksissa kiinteästi ihmisten toimintaan, menettelytapoihin, rutiineihin, ihanteisiin, arvoihin ja tunteisiin. Choon mukaan piilossa oleva tieto sisältää sekä teknisiä, ammattitaitoon ja taitotietoon liittyviä ominaisuuksia, että kognitiivisia ominaisuuksia, mentaalisia malleja käsitteellistä ja ymmärtää todellisuutta. (Emt. 111–119.)

10 Ks. Woods 1983, 131.

11 Gerholm 1985, 1–2.

12 Tunteiden institutionaalista käsittelykeinoista ks. Molander 2003, 30–31.

13 Piilo-opetussuunnitelman käsitteen toi kouluopetus- ja kasvatuskeskusteluun Philip Jackson (1968); ks. Gerholm 1985, 11.

mitä oppilas on havainnut, tulkinnut, ymmärtänyt ja oppinut. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa siihen, mitä todellisuudessa opitaan opetussuunnitelman lisäksi tai siitä huolimatta.¹⁴

Sekä koulun virallinen että piilo-opetussuunnitelma sisältävät kulttuurisia ajallis-paikallisia uskomuksia ja merkitysrakenteita. Oppiminen organisoidaan vuorovaikutusmalleina, menettelytapoina ja toimintamalleina. Piilo-opetussuunnitelmissa oppiaineiden sisällöt toteutetaan tiettyinä toimintarakenteina opetus- ja oppimistilanteissa. Esimerkiksi, toimitaanko yhdessä vai yhteistoiminnallisesti, kyselläänkö, istutaanko hiljaa, autetaanko toisia? Sekä opettajalle että oppijalle toimintarakenne on luonteeltaan joko tietoista tai latenttia. Latentissa opetustapahtumassa oppilas oppii jotain muuta, kuin mitä opettaja olettaa, koska oppilas kiinnittää opetustilanteen toimintarakenteessa huomionsa eri tavalla kuin opettaja kuvittelee hänen tekevän.¹⁵

Kuvataideopettajan ja oppilaiden kuvataidetuntitoiminta joko mukailee koulun implisiittisiä, ääneen lausumattomia moraalikoodeja ja julkistettuja kasvatustavoitteita tai on ristiriidassa niiden kanssa. Kuvataidetunnilla vallitsee monia julkistettuja ja piilossa olevia sääntöjä ja tavoitteita, jotka osaltaan tulevat yleisistä opetussuunnitelmista mutta myös kuvataideopettajien omista tavoitteista, taidekasvatuskäsityksistä ja taidekäsityksistä. Oppilas puolestaan hahmottaa häneen kohdistuvat odotukset omien kokemustensa, odotustensa ja käsityksensä kautta. Tutkimuksista on ilmennyt, että peruskoulun oppilaat käsittävät kuvataidetunneilla tapahtuvan oppimisen suhteellisen kapeasti joidenkin kuvallisten tietojen ja taitojen harjaannuttamisena. Kuvien tekemisen prosesseja ja keskustelemista ei mielletä aina osaksi oppimista. Oppilaiden suhde kuvataidetuntitoimintaan on erilainen, ja he käsittävätkin kuvataidetunnin tavoitteet eri tavalla kuin kuvataideopettaja¹⁶. Tätä käsillä oleva tutkimus avaa.

Kuvataideopettajalle kuvataideopetuksen piilo-opetussuunnitelmien tiedostaminen ja paljastaminen on ammatillinen haaste. Kuvataideopettaja joutuu pohtimaan, millaisiin arvoihin, taide-, taito-, tieto- ja ihmiskäsityksiin oma työ perustuu.¹⁷ Hän joutuu pohtimaan rooliaan kuvataidekasvattajana, ei vain suhteessa oppilaisiin vaan myös heidän vanhempiinsa, muihin koulun ulkopuolisiin ihmisiin ja omiin kollegoihinsa. Esimerkiksi koulun ulkopuoliset odotukset vaikuttavat siihen, mitä kuvia kuvataideopetuksesta tuodaan muiden nähtäväksi. Samalla oppilastöiden esittelyllä rakennetaan koulun visuaalista ilmettä ja viestitään annetun opetuksen sisällöistä. Kuvataideopettajan on päätettävä, millaiset taide- ja mediamaailman ilmiöt, sisällölliset tavoitteet ja tehtävänannot ovat perusteltu osa hänen opetustaan.

Käsitteitä kuvakulttuuri, visuaalinen kulttuuri, kuvamedia, mediakulttuuri,

14 Ks. Ahola & Olin 2000; Kupari 1999.

15 Karjalainen 1996, 143–145.

16 Ks. Töyssy 1996; ks. myös Haanstra, van Strien & Wagenaar 2008.

17 Pohjakallio 2005, 223, 231; Nykypäivän taidekasvatukseen liittyviä pohdintoja ks. esim. seuraavat: Hiltunen (2009), Jokela (2006), Kankkunen (2004), Kupiainen (2005), Laitinen (2003), Malinen (2004), Rusanen (2007), Räsänen (2006), Sava (2007) ja Varto (2006).

mediakuvasto, mediamaailma, taidemaalma ja kuvatraditio käytetään vaihtelevasti eri yhteyksissä. Taidekasvatuksen tutkimusalallakin näiden käsitteiden käyttö on monimuotoista ja muuttuvaa.¹⁸ Taidekasvatuksen sisällä tutkimukseni liittyy erityisesti taiteen- ja kuvantutkimukseen. Ympäröivä visuaalinen kulttuuri toimii tutkimukseni yleisenä kehyksenä. Tutkimukseni voikin nähdä asettuvan laajaan, viime vuosikymmeninä voimakkaasti lisääntyneeseen visuaalisen kulttuurin tutkimuksen kenttään. Koska visuaalisen kulttuurin tutkimuksen yksi keskeinen pyrkimys on etsiä uudenlaisia ratkaisuja kuvan ja katsomisen määrittelyyn liittyviin tutkimuksellisiin ongelmiin, ala on hyvin monitieteinen. Myös tässä tutkimuksessa lähestymistapani on monitieteinen. Tuon vuoropuheluun käsitteistöä, metodeja ja ajattelu- tapoja eri oppialoilta. Monimuotoisuus mahdollistaa tutkimusaiheeni tarkastelun yksittäisten oppiaineiden perinteet ja paradigmat ylittävällä tavalla.¹⁹

Psykologinen, sosiaalinen ja narratiivinen näkökulma

Tutkimuksessani hahmotan kuvataidekasvatusta ja oppilaiden kuvataidetuntitoimintaa erityisesti psykologisen, sosiaalipsykologisen, taiteen- ja kuvantutkimuksen sekä narratiivisen tutkimuksen avulla. Teoreettisena viitekehyksenäni on *sosiaalinen konstruktionismi*. Taidekasvatukseen alaan lukeutuvaa tutkimustani, sen aineistoa ja menetelmiä leimaa *narratiivisuus*.

Marjo Räsänen on osallistunut suomalaisen kuvataideopetuksen tavoitteista käytyyn 1990-luvun keskusteluun²⁰ hahmottelemalla *kokemuksellis-konstruktivisen taideoppimisen* mallia. Konstruktivistisesti ajateltuna oppimiseen vaikuttavat erityisesti oppijan aikaisemmat kokemukset: henkilöhistoria, hänen mielikuvansa ja ennakko-olettamuksensa asioista, hänen käsityksensä maailmasta sekä hänen meta-kognitiiviset, oppimaan oppimisen kykynsä, kuten ajattelu ja muisti. Kokemuksellisessa oppimisessa painotetaan aikaisempien ja uusien oppimiskokemusten, arvojen ja asenteiden reflektointia ja erilaisten toimintastrategioiden kokeilua yhdessä toisten kanssa. Tälle tutkivalle kohtaamiselle kuvataideopetus antaa monia mahdol-

.....
18 Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kehittämisspäivillä käyty keskustelu, kevät 2008; ks. esim. Tuominen 2005, 60; 2008, 9.

19 Ks. Rossi & Seppä 2007, 7–11.

20 1990-luvulta alkaen suomalaisessa kasvatustieteiden keskustelussa on siirrytty konstruktivistiseen oppimisen malliin, joka perustuu kognitiiviseen psykologiaan ja toimintateoreettiseen näkemykseen oppimisesta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uuden tilanteen kohdatessaan ihminen valikoi, käsittelee ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aikaisempiin kokemuksiinsa ja rakentaa uutta tietoa. Uusi tulkinta ohjaa myöhempiä asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Oppimisprosessi on sidoksissa kulttuuriin ja tilanteisiin, keskeistä on oppijan aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 20, 53, 200; Räsänen 2000, 8–13; 2008, 39; ks. Ojanen 2003; ks. myös Perkins & Salomon 1988, 31.)

lisuuksia. Kokemuksellis-konstruktivistisessa taideoppimisessa itsen ymmärtäminen ja rakentaminen nähdään persoonallisen ja sosiaalisen tiedon yhdistelmänä.²¹ Taiteellinen tietäminen on siten kokonaisvaltaista reflektointia, käsitteellistämistä ja tuottamista; havaintojen, tunteiden, käsitteiden ja toiminnan yhdistämistä²².

Räsänen käyttää siltametaforaa kuvaamaan tätä mallia, jolla hän pyrkii yhdistämään kuvataidekasvatuksen kentällä kahta toisilleen vastakkaisina näyttäytyvää taidekasvatustietämystä; taiteen tiedonaloihin tukeutuvaa ja oppilaskeskeistä taidekasvatusta²³. Lähtökohtani tässä tutkimuksessa on, että suomalaisten nykykoulujen kuvataideopetuksen käytännöissä, niin myös aineistokouluissani, erilaiset oppimiskäsitykset²⁴ ja taidekasvatustietämysten näkökulmat limittyvät.

Kehityopsykologisesti monet seitsemäsluokkalaisten ovat latenti-ikänsä jälkeisessä kehitysvaiheessa. Nuoret jäsentävät maailmaa rajojen, sääntöjen, ehdottomuuksien, totuuksien ja ideaalien avulla. Oppilaan kuvallisiin prosesseihin vaikuttaa se, miten nuoret ymmärtävät ja sietävät elämän monimuotoisuutta, ristiriitaisuuksia ja epävarmuutta. Motiivilla, intentiolla, sisäisellä konfliktilla ja tiedostamattomalla on merkittävä rooli ihmisen tavassa ajatella: tulkita, ymmärtää ja oppia²⁵.

Sosiaalisen konstruktionismin periaatteena on, että tieto ymmärretään sosiokulttuurista taustaa vasten²⁶. Yksilö on olemassa sosiaalisten suhteiden ja yhteisönsä kollektiivisten rakenteiden kautta. Näen yksilön ja yhteiskunnan suhteen dialektisena: sosiaalinen maailma vaikuttaa meissä ja me vahvistamme tai muutamme sitä omalla toiminnallamme. Yhteiskunnan rakenne, kulttuurinen ja sosiaalinen järjestys, on tuotettu, säilyy ja muuttuu ihmisten toiminnassa²⁷. Ihmisen minän rakentuminen on aina sosiaalinen hanke, jossa keskeisiä ovat merkitykselliset toiset²⁸. Kouluyhteisössä merkitykselliset toiset ovat oppilaille erityisesti toiset oppilaat ja opettajat. Koska koulupäivä sisältää paljon oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta, on peruskoulu yksi merkittävistä nuoren sosiaalisen kasvun paikoista.

Painotus oppilaiden minäkäsityksen rakentumista sosiaalisessa vuorovaiku-

.....
21 Räsänen 2000, 12–13. Kokonaisvaltaisessa oppimiskäsityksessä ihminen nähdään psykisiä, fyysisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia omaavana yksilönä, jonka havainnot, muisti, ajattelu, tunteet ja motivaatio vaikuttavat kaikki yhdessä oppimiseen. Kokemuksellinen oppiminen on linjassa tämän kanssa, joskin se korostaa kokemuksen merkitystä. (Ks. emt.)

22 Räsänen 2008, 104–106.

23 Räsänen 2000, 8.

24 Oppimiskäsitysten kahta keskeistä perinnettä voidaan nimittää empiristiseksi ja konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. Yleisellä tasolla, empiristinen painottaa oppimisprosessin ulkoista ja konstruktivistinen sen sisäistä säätelyä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–141.)

25 Perkins & Salomon 1988, 31.

26 Henri Wallon (1879–1962) korostaa psyykkisen toiminnan tutkimista sosiaalisessa ympäristössä, yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Psyykinen kehitys on kulttuurirelatiivista (Wallon 1984; ks. esim. Sabour 1987). Wallonin (1984) alkuteos on vuodelta 1951.

27 Aittola & Raiskila 1994, 216; Sosiaalisella järjestyksellä tarkoitetaan normirakennelmia, sääntöjä ja jokin päivän vuorovaikutukseen liittyviä rooleja – sosiaalisen elämän järjestäytyneisyyttä.

28 Berger & Luckmann 1994 (alkuteos *The Social Construction of Reality*, 1966), 60–61. Herbert Mead (1962, alkuteksi 1934) esitteli termin significant others 1930-luvulla teoriassaan yksilön minuuden kehityksestä (Mead 1962, 174–175); Generalized other ks. emt. 154–156.

tuksessa sanallisten ja visuaalisten prosessien kautta. Kiinnitän huomion niihin kuvataidetuntitoiminnan ja ymmärryksen muotoihin, joilla oppilaat kuvailevat tai selittävät maailmaansa. Hahmotan tietoa ja oppimista kuvataideopetuksen kontekstissa kuvaamalla oppilaan havaintoihin, kuvailmaisuun ja kuvalliseen ajatteluun liittyvää oppimisprosessia *skeeman* käsitteen avulla, erityisesti havaintopsykologian kautta.²⁹ Toinen tarkastelukulmani tietoon ja oppimiseen on *narratiivinen*. Oppilaalle on luonteenoimaista jäsentää tietoa ja ajatuksiaan kertomuksen muodossa.³⁰

Tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitteellä tarkoitetaan ihmisen ajattelumuotoa, jolla hän luo järjestystä kokemaansa ja tekee epätavanomaista ymmärrettäväksi. Tarina, kertomus tai narratiivi on merkitysten rajaama kokonaisuus, tapa lähestyä ja jäsentää maailmaa.³¹ Nojaudun näkemykseen, että ihmisen ajattelu, kokemukset ja toiminta liittyvät kiinteästi tarinoiden kertomiseen ja vastaanottamiseen. Kokemisessa, maailman jäsentämisessä, identiteetin rakentamisessa ja vuorovaikutuksessa on kerronnallisuuden aspekti³². Kertomuksista, tarinoista, elämäkertoista, jutuista, anekdooteista ja muistelmista sekä niiden paikasta ihmisen elämässä tehdään nykyään runsaasti narratiivista tutkimusta eri tieteen aloilla³³. Narratiivisuuden käsite kuvaa siten tutkimukseni kerronnallista lähestymistapaa.

Oppilaiden todellisuus sekä määritelmät hyvästä ja pahasta rakentuvat jatkuvassa kommunikaatiossa toisten kanssa. Oppilaan tuntemat, kulttuurin tarjoamat kerronnalliset mallit tarjoavat pohjan, jonka avulla hän luo käsitystä itsestään, toisista ja maailmasta. Kerronnallisten mallien avulla hän ajattelee, havaitsee, kuvittelee ja tekee moraalisia päätöksiä³⁴.

Narratiivisesti tarkastellen maailma rakentuu kertomuksista ja merkityksistä, joita voi lukea ja tulkita³⁵. Jokainen oppilaan kertomus paljastaa jotain siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jonka osa hän on; siitä, millaisia kerronnallisia malleja ympäröivä kulttuuri tarjoaa, kenelle ja millaisessa kerrontatilanteessa tarinaa kerrotaan. Ilman yhteistä pohjaa vastaanottaja ei ymmärrä tarinaa. Yleisessä merkityksessä kerronan rajat ovat identiteettimme rajat.

Inhimilliselle kokemukselle on ominaista menneen, nykyhetken ja tulevan yhdistävä ajallisuus. Ihminen kykenee ennakoimaan tulevaa, järjelemään nykyistä toimintaa ja oppimaan menneisyydestä. Sosiaalipsykologi Vilma Hännisen mukaan

29 Laajemmassa merkityksessä skeema on yksilön kokemusten välityksellä rakentunut sisäinen malli, jonka avulla uutta tilannetta tulkitaan. Emootiot vaikuttavat skeemojen rakentumiseen. Odotukset, pelot, halut, toiveet ja intressit vaikuttavat oppimiseen. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 91–93.)

30 Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 93.

31 Hänninen 1999, 107.

32 Hyvärinen 2006, 17.

33 Emt. 1.

34 Saastamoinen 1999.

35 Burr 2004 (alkuteos *The Person in Social Psychology*, 2002), 163; Harré 1979, 190–191; Saastamoinen 1999.

kokemusta voidaan pitää luonteeltaan perustavanlaatuisesti tarinallisena.³⁶ Hän kietoo yhteen kerronnan, kokemuksen ja eletyn elämän. Ihmiselämä on kudος, jossa eletyt, kerrotut, todelliset ja kuvitellut, menneet ja ennakoitut, omat ja muiden tarinat jäljittelevät ja muotoilevat toisiaan.³⁷

Narratiivisuuden ja sosiaalisen konstruktionismin käsitteet liittyvät tutkimuksessani oppilaan identiteetin rakentumiseen ja rooleihin. Koulu on yhteisö, joka muokkaa identiteettiä. Oppilaan ja opettajan identiteetti rakentuu suhteessa oletuksiin ja tietoon siitä, mitä toiset häneltä odottavat. Identiteetti on julkinen.³⁸ Yksilön todellisuus ja identiteetti muodostuvat suhteessa toisiin ja ympäröivään kulttuuriin. Lisäksi suhteet toisiin ihmisiin voivat muodostaa kollektiivisia identiteettejä. Sekä yksilölliset että kollektiiviset identiteetit voivat olla staattisia, toistuvia sekä uusiutuvia. Oppilas ja opettaja ottavat koulussa rooleja, jotka ovat erilaisia kuin yksinäisyydessä, kotioloissa tai läheisen ystävän kanssa.

Rooleihin liittyvät odotukset mahdollistavat ja rajoittavat oppilaan toimintaa. Ajatukset ja tunteet suodattuvat sosiaalisen vuorovaikutustilanteen mukaan, spontaaneja ensireaktioita seuraa eräänlainen sosiaalisen itsensä esittämisen seula, tiedostavampi ilmaisu. Tämä heijastuu myös oppilaan kuvailmaisuun ja kuvan vastaanottoon liittyviin prosesseihin kuvataidetunnilla. Kuvat rakentavat osaltaan oppilaan identiteettiä ja sosiaalista todellisuutta.

Puheella on erityinen merkitys intersubjektiivisessä vuorovaikutuksessa, vastavuoroisuudessa. Kuvataidetunnilla opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta tapahtuu sekä puhuen että kuvien kautta. Oppilaat käyttävät kuvissaan sanallisia ja kuvallisia esityksiä ja merkijärjestelmiä, joilla he kommunikoivat toisten kanssa.³⁹ Kuvataideopetuksessa oppilas voi ilmaista itseään ja tulla huomatuksi kuvansa kautta. Samalla kuva toimii itsetarkkailun välineenä. Oppilaat reagoivat kuviin antamalla sanallista palautetta, vastaamalla kuviin uusilla kuvilla. Koska kuvallinen ilmaisu on puhetta hitaampaa vuorovaikutusta, puheen ja kuvan lisäksi väliin tulee muita vuorovaikutuksen muotoja. Oppilas ottaa tilaa haltuun vuorovaikutuksessa kehollisilla viesteillä esimerkiksi paikallaan ollen ja liikkuen luokkatilassa, etäisyydellään toisiin, asennoillaan, ilmeillään ja eleillään. Siksi myös kehollisella viestinnällä rakennetaan merkityksiä kuvataidetunnin vuorovaikutustilanteissa.

Hyödynnän ja sovellan tutkimuksessani *neuvottelun* käsitettä. Kouluyhteisöjen sosiologiaa tutkinut Peter Woods tarkoittaa neuvottelun käsitteellä yhteisöllistä järjestystä ja valta-asemia tarkistavia vuorovaikutusstrategioita, joita

.....
36 Hänninen 1999, 24; 2004, 70. Tutkimuksessani en kuitenkaan sitoudu Hännisen muotoilemaan ontologiseen narratiivisuuskäsitykseen. Hyvärinen (2004, 305; 2005; 2006, 15) muistuttaa, että ihmisen kokemuksissa on paljon elementtejä, jotka karkaavat kertomukselta (vrt. Hänninen 2004, 75).

37 Hänninen 1999, 107–109. Hänninen on hahmotellut tarinallisen kiertokulun mallin, johon kuuluu sisäisen tarinan käsite. Tällä Hänninen kuvaa kokemuksen tarinallista jäsentymistä kertomukseksi, jota kerromme itsellemme (Hänninen 1999, 20–21; 2004, 70).

38 Ks. myös Soja 1996, 74; Rooleista ja statuksesta ks. Sarbin & Schiebe, 1983, 9–12.

39 Ks. Berger & Luckmann 1994, 47–49.

oppilaat ja opettaja käyttävät määritellessään keskinäistä toimintaansa⁴⁰. Hahmotan tutkimuksessani kuvataidetuntitoiminnan monimuotoisia neuvottelun tapoja, joilla opettaja ja oppilaat pyrkivät yhteisymmärrykseen. Merkittävä vuorovaikutuksen muoto on visuaalisten prosessien kautta käytävä neuvottelu, jota kutsun *kuvaneuvotteluksi*. Käsitteellä tarkoitan tässä tutkimuksessa oppilaiden sanallisia-kuvallisia representaatioita, oppitunnilla tuotettua visuaalista materiaalia. Suljen käsitteen ulkopuolelle muun visuaalisen toiminnan, kuten oppilaan keholliset viestit sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Vuorovaikutus ja siihen kuuluva kuvaneuvottelu liittyvät mielestäni *sosiaalisen tilan* käsitteeseen, joka on tutkimukseni kannalta keskeinen. Yhdessä julkilauseutut ja julkilauseumattomat normit, arvot ja sosiaaliset suhteet muodostavat koulun ja kuvataidetuntin sosiaalisen tilan. Filosofin, sosiologin Henri Lefebvren tarkoittaa käsitteellä sitä, että sosiaaliset suhteet tuottavat tilaa, ja tila tuottaa sosiaalisia suhteita; yhteisöllinen tila on hierarkkisten, sosiaalisten suhteiden läpäisemä⁴¹. Ihmisen jokapäiväinen elämämaailma on intersubjektiivinen, toisten kanssa jaettu sosiaalinen maailma, joka jäsentyy sekä ajallisesti että tilallisesti⁴². Ajan ja tilan kokemus on kehollista ja sosiaalista. Yksilö tiedostaa ajan kulun kehossaan ja ympärillään yhteiskunnassa vakiintuneiden aikakäsitysten kautta. Ihmisten toimintakentät limittyvät jatkuvasti.⁴³ Kuvataidetunti mahdollistaa ja pakottaa opettajan ja oppilaat ottamaan tilaa haltuun suhteessa toisiinsa, kehollisesti ja suhteessa aikaan. Kuvataidetunnilla tehtyjen koululaisten kuvat ja niihin suhtautumisen tutkiminen on reitti koulun sosiaalisen tilan tutkimiseen.

Kuvataidetunti näyttäytyy minulle erityisesti oppimisympäristönä, jonka merkittävyys kiteytyy sen tarjoaman sosiaalisen tilan mahdollisuuksissa. Kuvien kautta oppilas voi todentaa ja haastaa sosiaaliseen tilaan latautuneita merkityksiä. Kuvillaan oppilas neuvottelee itsensä ja ympäröivän todellisuuden kanssa. Kuvien tekeminen mahdollistaa oppilaan identiteettipuheen, tekee hänet näkyväksi. Hän voi esittää kysymyksiä, vastata niihin, testata ja vahvistaa paikkaansa oppilasryhmässä, suhteessa opettajaan ja ympäröivään kuvakulttuuriin.

40 Woods 1983, 127–128; Laine 2000, 71; Salmon 1982, 121–124.

41 Lefebvre 1999 (alkuteos *La production de l'espace*, 1974); ks. myös Soja 1996.

42 Elämämaailma (saks. *Lebenswelt*) on sosiologinen käsite, joka tarkoittaa maailmaa ”elettyinä” (erlebt), ennen mitään refleksiivistä representaatiota tai teoreettista analysointia. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa elämämaailma tarkoittaa ihmisen epämuodollista, arkipäivässä elettyä todellisuutta. Sen vastakohdaksi Habermas asettaa ”systeemin”, joka tunkeutuu elämämaailmaan ja rationalisoi sitä välineellisesti. (Berger & Luckmann 1994, 26, 37; ks. Habermas 1987.)

43 Ks. Berger & Luckmann 1994, 33–37.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimustavoitteenani on selvittää koululaisten kuvien ja tarinoiden avulla, miten oppilaat hahmottavat toivottavaa ja hyvää sekä torjuttavaa ja pahaa määritteleviä esteettisiä ja eettisiä rajanvetoja koulun sosiaalisessa tilassa. Yleisesti ilmaistuna tutkimustavoitteenani on ymmärtää paremmin 13–14-vuotiaan nuoren visuaalisen kulttuurin kehystämää kokemusmaailmaa kuvataidetuntikontekstista käsin. Tarkastelen tutkimuksessani suomalaisen peruskoulun kuvataideopetuksen valtaa, vastuuta, rajoituksia ja mahdollisuuksia nuoren identiteetin ja maailmankuvan yhtenä rakentajana.

Jaan tutkimuskysymykset kolmeen eri ryhmään, jotka eivät ole toisiaan pois-sulkevia vaan limittyvät. Ensimmäiset kysymykset käsittelevät erityisesti kuvataideopetukseen liittyviä normeja. Tutkimuksessani painotan normien arvolatausta. Yhteisössä vallitsevat arvot ohjaavat normien asettamista. Toisaalta normit vaikuttavat ihmisten toimintaa säätelevien sääntöjen, ohjeistusten ja odotusten kautta siihen, miten kuvia, itseä ja toisia arvioidaan.

Toinen kysymysten ryhmä liittyy kuvataidetunnin sosiaaliseen tilaan, millä tarkoitan tutkimuksessani opettajan ja oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta rakentuvaa sosiaalisten suhteiden verkostoa. Se muodostuu ja muokkautuu suhteessa ympäröivän yhteiskunnan, koulun ja kuvataideopetuksen normirakennelmiin ja sääntöihin, sosiaaliseen järjestykseen.

Kolmannessa kysymysten ryhmässä käsittelen visuaalisen kulttuurin merkitystä oppilaiden kuvataidetuntitoiminnassa ja kuvallisissa prosesseissa. Kuvataidetunnilla hyväksyttävän kuvan määrittelemisen taustalla vaikuttavat oppilaan taidekäsitys ja häntä ympäröivä visuaalinen kulttuuri. Siten tarinat ja kuvat käsittelevät myös oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia hyväksyttävästä taiteesta ja mediakuvas-
vastosta. Tarkastelen, kuinka kuvatradiition, kuvamedian ja taidemaalman ilmiöt tulevat esille oppilaiden tarinoissa ja kuvissa. Visuaalinen kulttuuri ja nuorten kulttuurit heijastuvat oppilaan kuvallisiin prosesseihin, kuten kuvailmaisuun ja kuvan tulkintaan. Kuvat ovat yksi nuorten tapa olla sosiaalisia, joten ei ole yhdenteke-
vää, millaisilla kuvilla oppilas ilmaisee itseään ja millaisia kuvia oppilaat ja ystävät käyttävät keskenään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1) Käsitukset kuvataideopetuksen normeista

Millaisia käsityksiä oppilailla on koulun kuvataideopetuksessa mahdollisesta ja hyväksyttävästä kuvasta?

Miten oppilaiden tarinat ja kuvat heijastelevat kuvataideopetuksen julkisia sekä piilossa olevia sääntöjä ja tavoitteita?

2) Sosiaalinen tila, sosiaalinen järjestys

Miten seitsemäsluokkalaiset kuvaavat tarinoissa ja kuvissa kuvataideopetusta

sosiaalisena toimintana ja kuvataidetuntia sosiaalisena tilana?

Millaisia kuvaneuvotteluita oppilaat käyvät kuvataidetunnilla?

Miten oppilaiden tarinat ja kuvat ilmentävät sosiaalisia suhteita, valtaa ja vastuuta kuvataideopetuksen kontekstissa?

3) Visuaalinen kulttuuri

Millaiseen kuvakulttuuriin seitsemäsluokkalainen osallistuu?

Miten oppilaiden tarinat ja kuvat ilmentävät taide- ja mediamaailman julkisia ja piilossa olevia normeja?

Millaisia käsityksiä oppilailla on taidemaailmasta?

Keskeistä tutkimuksessani on kuvataideopetuksen sosiaalinen luonne. Tutkin normien ja roolien merkitystä kuvataidetuntitoiminnassa. Pohdin, kenelle kuvaa tehdään, ja mitkä kulttuuriset, sosiaaliset ja visuaaliset seikat vaikuttavat kuvan rakentumiseen ja vastaanottoon. Tutkin peruskoulun kuvataideopetuksen kontekstissa, millaisia esteettisiä ja eettisiä asenteita, tunteita, arvoja, normeja ja sosiaalisia suhteita oppilaat käsittelevät tarinoissaan ja kuvissaan.

Laajemmassa mittakaavassa kuvataidetunnilla tapahtuva toiminta ilmentää sitä, millaisena kulttuurisena, sosiaalisena ja normeja asettavana tilana suomalainen peruskoulu oppilaalle näyttäytyy. Siksi oppilaiden kuvataideopetuksen kontekstiin liittyvät kuvaukset tuovat esiin yleisemmin koulun julkista ja julkilausumatonta valtaa, vastuuta ja opetuksen tavoitteita, joista osa on tietoista ja osa tiedostamatonta.

Tutkimuskohteena tarina, kuva ja oppituntikonteksti

Tutkimukseni on aineistopainotteinen. Siksi aineiston käsittely saa tässä tutkimuksessa huomattavasti tilaa. Tutkimuksessani analysoin ja tulkitseen oppilaiden sanallisia, kuvallisia ja sanallis-kuvallisia representaatioita. Sanan ja kuvan tulkinnan yhdistäminen samaan tutkimukseen on työni haasteellisin ulottuvuus. Taidekasvatuksen kannalta erityisen kiinnostavaa on tarkastella tarinoita ja kuvia kontekstissaan, seitsemäsluokkalaisten kuvataidetuntitoiminnan osana.

Pidän tärkeänä pyrkiä tiedostamaan omia lähtökohtiani, ennakkoluulojani, asenteitani, arvojani ja esteettisiä käsityksiäni niin tutkimuskysymyksissäni, teoreettisissa sitoumuksissani ja oppituntitilanteessa, kuin aineiston analyysissä ja tulkinnessa. Olen kerännyt tutkimusaineistoni peruskoulun kuvataidetuntien aikana 111 oppilaalta. He ovat kirjoittaneet antamani tehtävänannon pohjalta tarinan ja piirtäneet tai maallaneet siihen liittyvän kuvan. Olen siten itse läsnäolollani ja tutkija-opettajan roolillani osallistunut väistämättä paitsi aineiston keruuseen myös

siihen tilanteeseen, jota koululaitos ja kuvataidekasvatuksen tavoitteet määrittävät. Seitsemäsluokkalaisen oppilaan, kuvataideopettajan ja tutkija-opettajan sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa vaikuttavat sopivan käyttäytymisen normit sekä sosiaaliset asenteet, yhteiset, käytännön synnyttämät merkitykset ja tilanteen määrittelyt. Tilanteen määrittely ohjaa osallistujien käyttäytymistä ja antaa sille merkityksen⁴⁴. Niin oppilailla kuin minulla on ollut odotuksia ja oletuksia tunnin sisällöstä ja kulusta. Olemme hakeneet kontaktia toisiimme ja lähteneet vastaamaan toistemme odotuksiin ja oletuksiin.

Tutkimukseni kohde liittyy mielikuviin ja tuntemuksiin, esteettisiin ja normatiivisiin käsityksiin. Siksi olen käyttänyt eläytymismenetelmää⁴⁵ aineiston keruun tapana. Sen ideana on tarjota tutkittaville orientoiva kertomuksen alku, kehyskertomus, jota he jatkavat. Kehyskertomuksesta laaditaan ainakin kaksi erilaista versiota, joiden vaikutusta vastauksiin analysoidaan. Usein eläytymismenetelmän soveltamisessa ideana on löytää tutkimukseen osallistuvien ihmisten vastausten kautta teemoja, tyypillisyyksiä ja poikkeavuuksia, jotka valottavat tutkittavaa aihetta. Vastausten katsotaan viittaavan ihmisen toimintaa ja sen kulkua jäsentäviin sosiaalisiin sääntöihin ja kulttuurisiin rakenteisiin annetussa tilanteessa. Eläytymismenetelmässä vastausten nähdään siis toisaalta viittaavan opittuihin kulttuurisiin stereotyyppioihin ja toisaalta sosiaalisen elämän tilanteiden omaan logiikkaan.⁴⁶ Fiktiivisissä tarinoissa annetaan merkityksiä ihmisen toiminnalle ja paljastetaan jotain kertojan sosiaalisesta todellisuudesta. Vastaukset ovat projektiivisiä: kertoja heijastaa omia kokemuksiaan ja sosiaalisia odotuksiaan kerrontaan.

Olen soveltanut eläytymismenetelmää tutkimusaineiston tuottamisessa: 13–14-vuotiaat oppilaat ovat ensin jatkaneet antamaani kehyskertomusta kirjoittamalla ja sen jälkeen tehneet tällä menetelmällä syntyneeseen tarinaan liittyvän kuvan piirtämällä tai maalaamalla. Kutsun tarinoita ja kuvia *tehtävänannon mukaiseksi aineistoksi*. Tämän lisäksi minulla on kolmas aineisto, joka koostuu eräänlaisesta oppilaiden omaehtoisesta visuaalisesta oheistoiminnasta. Se on syntynyt oppilaiden täyttäessä aineistopapereitaan erilaisilla visuaalisilla kommenteilla, joita ovat aineistopaperien erilaiset reunahuomautukset, pilapiirroksot ja luonnokset. Kutsun tätä materiaalia *tehtävänannon ulkopuoliseksi aineistoksi*.

Tehtävänannon tarkoitus on ollut saada oppilas kertomaan itselle merkityksellisistä kokemuksista kuvataideopetuksen kontekstissa. Aineisto tarjoaa oppilaiden ajatuksille, tunteille, mielipiteille, arvostuksille, oletuksille ja asenteille ilmaisukanavan. Katson, että jokaisessa tarinassa, kuvassa ja reunahuomautuk-

.....
44 Ks. Burr 2004, 61; Shotter 1989, 134, 144. John Shotter (emt. 140–141) käyttää käsitettä social accountability (emt. 140–141); Yhteiseen tuottamiseen viitataan myös käsitteellä yhtenäinen toiminta, joka on spontaania, tiedostamatonta ja vaihhekaista. Tylyt ilmeet, hyväksyvät nyökkelyt, välipitämättömyys ja kysymysten esittäminen viestivät, mitä kokee saavansa tehdä ja sanoa kussakin tilanteessa. (Ks. Shotter 1993, 47.) Liitän tällaiset kommunikoinnin tavat osaksi toimijoiden yhteistä hiljaista tietoa, johon myös Woodsin (1983) neuvottelun ja käyttämäni kuvaneuvottelun käsite kietoutuvat.

45 Ks. Eskola 1998.

46 Suoranta 1995, 174; Eskola 1991, 14, 44; 1998, 47.

nessa oppilas kertoo itsestään, jäsentää omaa elämäänsä ja identiteettiään⁴⁷. Koska aineistonkeruutilanne on tapahtunut kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa, vuorovaikutuksellisuus ja kerronnallisuus läpäisevät koko tutkimusaineiston.

Kansanperinteen ja kirjallisuuden tutkimuksessa tehdään yleensä käsitteellinen ero kertomuksen ja tarinan merkityssisältöjen välille. Tarina on abstraktio, jota voidaan soveltaa erilaisiin konkreetteihin sisältöihin ja joka voi saada erilaisia ilmaisumuotoja. Kertomus on tarinan esittämisen tapa, joka on tyypillisimmillään kielellinen, mutta kertoa voi myös visuaalisesti. Kertomus voi tulkinnasta riippuen sisältää monta tarinaa. Punahilkasta tai rakkaustarinasta voi olla monta toisistaan poikkeavaa kertomusta.⁴⁸

Tässä tutkimuksessa rinnastan tarinan ja kertomuksen käsitteet, ja käytän sitä termistöä, joka sopii aineistoon ja tutkimuskontekstiin, koulun kuvataidetuntiin. Oppilas kertoo ensin pienen tarinan kirjoittamalla. Kutsun oppilaan tuotosta kirjoitelmaksi tai tekstiksi⁴⁹. Kirjoittamisen jälkeen oppilas tekee tarinaan liittyen kuvan, piirroksen tai maalauksen. Nimitän tarinaa ja kuvaa yhdessä oppilaan *kerronnaksi* (ks. kuvio 1, s. 33); sekä tarina että kuva kertovat. Vaikka piirros tai maalaus ei välttämättä toimi kertomuksena, näkemykseni on, että se sisältää aina kerronnallisia elementtejä.

Aineiston jokainen tarina ja kuvat ovat merkityksellisiä. Käytän sekä sisältöllistä että kontekstisidonnaista aineiston analyysiä. Aineistoa ja sen analyysitapoja yhdistää narratiivisuus. Sosiologi Matti Hyvärisen mukaan kertomus on kannanotto maailmaan, ei sen raportointia. Emme kerro sellaista millä ei ole mitään merkitystä. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa kertomuksessa on tapahtumien prosessi ja muutos, transformaatio.⁵⁰ Aineiston teemoittelussa tarkastelen tarinaa juonellisena, alun, keskikohdan ja lopun sisältävänä kokonaisuutena, jossa huomio kiinnittyy juonen kannalta merkityksellisiin seikkoihin. Merkitykset latautuvat emotionaalisilla ja moraalilla jännitteillä, dramaattisesti. Juonessa tapahtumat ketjuuntuvat syy-seuraussuhteina toisiinsa, yllätykset, sattumat ja mysteerit sallien. Kerrottu tarina on kontekstuaalinen, paikkaan sidottu, ja ainutkertainen, aikaan kytkeytyvä tapahtumaketju. Samalla se kertoo jotain yleisempää inhimillisestä kokemuksesta.⁵¹

Oppilaan tarina ja kuva rakentuvat väistämättä aiemmille tarinamalleille ja kuville. Ne voivat sisältää selviäkkin kuva- ja tekstilainoja. Vaikutteet mainok-

47 Ks. myös Hyvärinen, Peltonen & Vilko 1998, 12–13.

48 Hänninen 1999, 16–20; Hyvärinen 2006, 2–3. Esimerkiksi monet sosiaalitieteilijät eivät tee lainkaan eroa käsitteiden välillä (emt).

49 Oppilaan tarina on juonellinen, kirjoitettu teksti, kirjoitelma. Sanoilla on konnotaatioero: teksti korostaa merkijärjestelmää, kirjoitelma juonellisuutta. Kirjoitelma muistuttaa aineistonkeruutilanteen hetkellisyydestä ja kirjoittamisprosessin ajallisesta lyhydestä. Kirjoitelma on tavallaan spontaanin karkea. Tekstin muokkausprosessin ja puhtaaksi kirjoituksen puuttuessa se etenee hiomattomasti, kirjoitusvirheineen, asiasta toiseen.

50 Hyvärinen 2006, 3.

51 Hänninen 1999, 18–20.

sista, kirjallisuudesta, saduista, tunnetuista taideteoksista, media- ja populaarikuvastosta ovat oppilaan omaksumaa tarina⁵² ja kuvavarantoa. Siksi katson, että oppilaan tarinat ja kuvat ovat intertekstuaalisia. Jokainen tarina ja kuva vastaavat muihin tarinoihin ja kuviin, ja niihin vastataan. Tarinat ja kuvat osallistuvat vastausten ketjuun, jossa voidaan vaikuttaa vastaanottajaan, esimerkiksi kasvat- taen, opettaen, taivutellen, houkutellen tai kritisoiden. Näihin ilmauksiin voivat taas muut vastata.⁵³

Tutkimusaineistoni on kerätty koulun kuvataidetunnilla. Se vaikuttaa oppi- laan kerrontaan. Kutsun tätä tilanteeseen sidoksissa olevaa kerrontaa *kerrontata- pahtumaksi* (ks. kuvio 1). Kerronta voidaan suunnata niin itselle kuin toisille. So- siaalipsykologit Rom Harré sekä Kenneth ja Mary Gergen korostavat narratiivin merkitystä minäkäsityksen rakentamisessa sosiaalisessa kontekstissa⁵⁴. Kertomalla ihminen voi jakaa näkemyksensä muiden kanssa. Kun kerrottu tarina ymmärre- tään, tulee kertojakin ymmärretyksi. Yksittäisen ihmisen narratiivinen konstruk- tio, tässä tutkimuksessa tarina, suhteutuu sosiaalisiin käytäntöihin ja tra- ditioihin. Ihmisten käsitykset itsestä syntyvät osin ympäröivän yhteisön pu- heiden pohjalta: minkälaisia tarinoita yhteisö näyttää arvostavan ja millai- sia toiminnallisia rooleja ne tarjoavat⁵⁵. Keskustelussa tai kerrontatapahtuma- sa oppilaat tuottavat itsensä ja toisensa sosiaalisina olentoina. Sekä Harré että psykologingvistikko Michael Bamberg kutsuvat tarinan kerrontaan liittyvää in-



Kuvio 1.
Oppilaan
kerronta ja kerronta-
tapahtuma.

52 Ks. emt. 50.

53 Ks. Bahtin 1986, 75–77, 91.

54 Harré 1997; Gergen & Gergen 1983, 268; ks. myös Burr 2004, 147–148.

55 Ks. Hänninen 1999, 24; Murray 1989, 177–178.

teraktiivista toimintaa asemoinniksi. Asemat ovat vihjeitä siitä, mitä oikeuksia ja velvollisuuksia sosiaaliseen toimintaan liittyy.⁵⁶ Oppilaan käsitykset itsestä, sosiaalinen rooli ja paikka kerrontatapahtumassa vaikuttavat siihen, mitä ja miten tarinaa kerrotaan. Avaan subjektiasemoinnin käsitettä myöhemmin tutkimuksessani luvun 3.2 alaluvussa Kerronnan tarkoitus ja vastaanottaja.

Tarkastelen kuvataidetuntia sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta mahdollisuuksien tilana, jota kuitenkin määrittävät epäsymmetriset valtasuhteet ja sosiokulttuurisesti sisäistetyt odotukset. Näkökulmani on ennen kaikkea kehitys- ja sosiaalipsykologinen: miten nykypäivän suomalaisten koululaisten kokemusmaailma yhtäältä suhteutuu omassa oppimisympäristössä vallitseviin, suoraan ja epäsuorasti ilmaistuihin taide- ja ihmiskäsityksiin ja toisaalta asettuu osaksi globalisoituvaa maailmaa. Tästä muodostuu mielenkiintoinen ja haastava jännitekenttä, jossa risteävät osin eritahtiset ja ristiriitaisetkin kehityskulut ja motivaatiot. Tämä näkökulma on muodostunut aineiston analyysin ja tulkinnan myötä.

Tutkimukseni hyöty kuvataideopetukselle ja taidekasvatukselle tulee siitä, että se paljastaa oppilaiden taidetta ja kasvatusta koskevia oletuksia sekä kuvataidetuntia oppimistilanteena. Tutkimusasetelmani on yhteiskunnallisesti relevantti, sillä se avaa näkökulmia kuvataideopetuksen sisällölliseen ja rakenteelliseen kehittämiseen sekä perusopetuksen piirissä, opetussuunnitelmatyössä että opettajan-koulutuksessa. Kohdistan huomioni kuvataidetuntiin oppilaan taidekäsitteitä ilmentävänä ja muokkaavana tapahtumana. Keskeistä on tarkastella kuvataidetunnin sosiaalisia suhteita ja kuvataideopetusta nuorten sosiaalisen tilan muodostajana. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen tarttuessaan opetuksen kehittämisen haasteisiin koululaitoksen ja nuorten jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa ja visuaalisessa kulttuurissa. Tarjoan myös uusia näkökulmia nuorisotutkimukseen kehittämällä metodeja tutkia ja tulkita nuorten kokemusmaailmaa.

Tutkimustilanne ja keskeiset lähteet

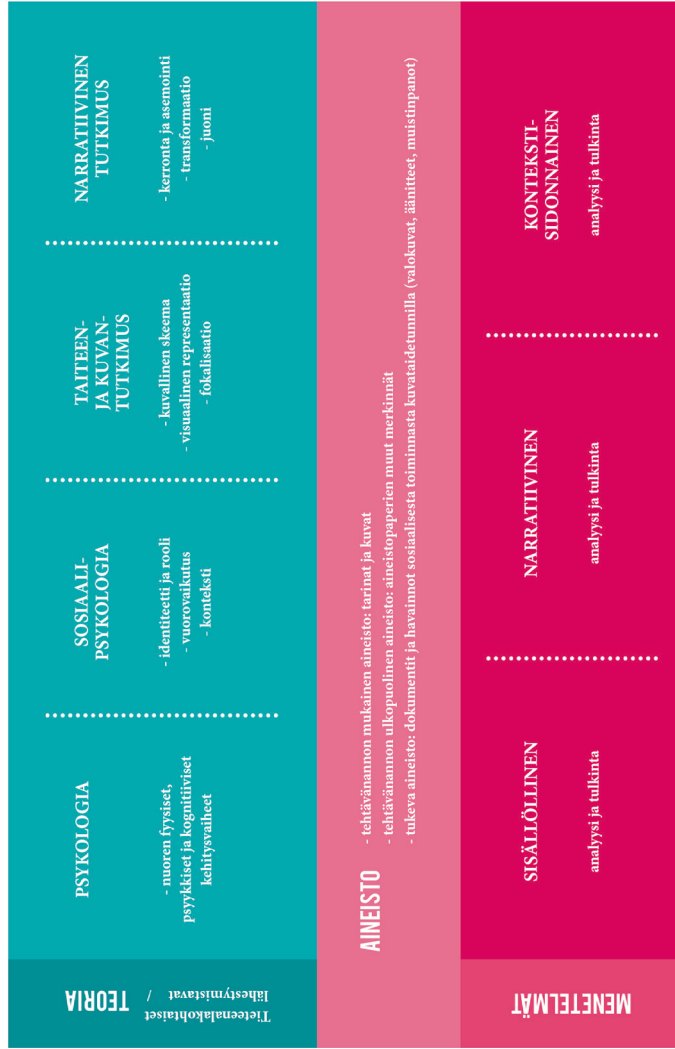
Aineistoni on hyvin monipolvinen ja rikas. Siksi sen jäsentäminen vaatii tutkimuksessani huomattavan paljon käsitteistöä sekä analyysi- ja tulkintatilaa. Kuviolla 2 hahmotan aineiston analyysiin ja tulkintaan käyttämäni teoreettista ja metodologista viitekehystä. Olen nostanut kuviossa esiin keskeisimpiä käsitteitä.

Tutkimustani taustoittavat useat suomalaiset taidekasvatuksen alan teokset. Marjo Räsänen⁵⁷ havainnollistaa teoksessaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* kuvataideopetuksen luonnetta taideteorioiden, oppimisenäkemyksen, kuvall-

56 Bamberg 1997, 336; Harré 1997, 332.

57 Räsänen 2008.

SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI



Kuvio 2.
Aineiston
analyysin ja
tulkinnan
teoreettinen ja
metodologinen
viitekehy s.

lisen kehityksen teorioiden, taidekasvatusmallien ja vuorovaikutuksen muotojen kautta sekä osoittaa niiden vaikutuksia opetussuunnitelmien tavoitteenasetteluun ja arviointiin. Räsänen painottaa, että kuvataideopettajan käsitykset taiteen tehtävistä ja muodoista, oppimisesta ja kuvallisesta kehityksestä vaikuttavat hänen näkemyksiinsä siitä, mitä kuvataiteen avulla opitaan ja miten oppilaan ilmaisulliset ja tulkinnalliset taidot kehittyvät. Pirkko Pohjakallio⁵⁸ tarkastelee väitöstutkimuksessaan *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* taidekasvatuksen historiaa koulun kuvataideopetuksen muuttuvien perustelujen historiana. Hänen tutkimuksensa tuo esiin erityisesti kuvataideopettajien kokemuksia ja puhetta oppialastaan.

Tutkimukseni merkittäviksi keskustelukumppaneiksi ovat muodostuneet suomalaiset kuvataidetuntia ja koulutodellisuutta käsittelevät taidekasvatuksen alan väitöstutkimukset. Sirkka Laitinen⁵⁹ käsittelee teoksessaan *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen pohdinnan tukena* taidekasvatuksen tehtävää ihmiseksi kasvamisessa. Hän tarkastelee yhtymäkohtia kuvataidekasvatuksen ja esteettisen sekä eettisen kasvatuksen välillä. Analysoimalla ja tulkitsemalla lukiolaisten haastattelupuhetta ja kuvia Laitinen osoittaa, miten kokonaisvaltaisesti oppilas kohtaa itsensä kuvia tehdessään. Tarja Kankkunen⁶⁰ lähestyy teoksessaan *Tytöt, pojat ja erojen leikki. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa* etnografian keinoin sukupuolen merkityksellistymistä kuvataide-tuntien toiminnassa, puheessa, kuvanteossa ja oppilastoissa. Teos tuo esiin koulun kuvataidetuntien sosiokulttuurisia merkityksiä nuorten elämässä.

Taidekasvatuksen alalla on tekeillä monia kiinnostavia nuorten kokemusmaailmaa käsitteleviä väitöstutkimuksia. Esimerkiksi Tuula Vanhatapion tutkimus käsittelee poikien kuvataideharrastusta, oppimista ja kouluviihtyvyyttä ja Piritta Malisen tutkimus nuorten kuvataideopetuksen ja graffitikulttuurin vuorovaikutusta⁶¹. Jo valmistuneessa väitöstutkimuksessaan *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet* Karolina Kiil⁶² vertailee kahden eri maan nuoria ja tulkinnut heidän kielletyiksi määrittelemiään piirrosaiheita sukupuolikysymykset huomioiden. Kiilin tutkimus sivuaa omaa tutkimustani, mutta tutkimusintressimme, tavoitteemme, näkökulmamme ja menetelmämme ovat erilaiset. Kiil korostaa tutkimuksessaan nuorten elämämaailman, kaupallisuuden ja institutionaalisuuden merkitystä tutkien kielletyn määrittymistä yhteisöjen luokitteluperinteessä ja arjen tavoissa. Hän tarkastelee kielletyn kulttuurisia, visuaalisia määrittelyjä piirtäjän sukupuolen kannalta; oma tutkimukseni suuntautuu kuvataidetuntitilanteeseen, sen rajoihin ja mahdollisuuksiin visuaalisessa ilmaisussa seitsemäsluokkalaisten oppilaiden käsitysten

.....
58 Pohjakallio 2005.

59 Laitinen 2003.

60 Kankkunen 2004.

61 Malinen 2006, 215; Vanhatapio 2006, 118.

62 Kiil 2009.

ja kokemusten kautta.

Tutkimukselleni arvokkaita näkökulmia ovat tarjonneet useat kasvatuksen arvoja ja yhteiskunnallista luonnetta pohtivat tutkijat. Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri⁶³ selvittää väitöskirjassaan *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* hyvän kasvatuksen ehtoja ja esteitä. Värriin jäsentämistä kasvatus- ja sosialisatiosuhteista tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on opettajuuden määrittely rooliperustaisena kasvatussuhteena. Sen oikeutus perustuu ammattirooliin, asiantuntijuuteen ja määrättyyn yhteiskunnalliseen tehtävään. Opettajan työn eettisyyttä pohtivat kasvatustieteilijät Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari⁶⁴ teoksessaan *Opettajan vaiettu valta*. He pureutuvat opetuksen ja yhteiskunnan valtamekanismiin, erityisesti niihin vallan käytäntöihin, jotka koulun arjessa jäävät usein huomaamatta. Koulun toimintakulttuurin tarkastelussa minuun on myös vaikuttanut yhteiskunnallisen teoreetikon, filosofi Hannah Arendtin⁶⁵ näkemys ihmisten yhteisestä elämästä ja inhimillisen toiminnan merkityksestä, kulttuurisesta kanssakäymisestä ja vaikuttamisen mahdollisuuksista.

Sosiologisista tutkimuksista erityisesti Tarja Tolosen⁶⁶ ja Kaarlo Laineen⁶⁷ väitöstutkimukset ovat tarjonneet tutkimukselleni teoreettisia näkökulmia koulu- maailmaan ja nuorisotutkimukseen. Tolonen tarkastelee teoksessaan *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset* nuorten sukupuolituneita tiloja ja ruumiillisuutta, nuorten ääntä ja tilaa koulussa. Laineen tutkimus *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana* käsittelee peruskoulun yläasteen nuorten koulukokemuksia, nuorten ja koulun välisiä jännitteitä ja ristiriitoja kulttuurisen ja yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta. Viime vuosikymmeninä kasvatustilanteet ja koulun arki ovat muuttuneet. Kaupungistuminen, kulutus, kansainvälistyminen ja media vaikuttavat nuorten elämäntapoihin ja sosiaalistumiseen, koulun yhteisölliset järjestykset sen sijaan ovat pysyneet melko muuttumattomina. Laineen tutkimus nostaa esiin koulun neuvottelukulttuurin kehittämisen tarpeen. Anne Ollilan⁶⁸ väitöskirja *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit* on tutkimus nuorten tulevaisuuskuvista. Se on antanut kiinnostavan peilauspinnan oman tutkimusaineistoni tuloksiin.

Suomalaisista sosiologian alaan liittyvistä narratiivitutkimuksista erityisesti Matti Hyvärisen⁶⁹ julkaisut ja Vilma Hännisen⁷⁰ väitöstutkimus muodostavat tutkimukseni teoreettisen kehysten narratiivisuuden tarkastelulle. Tarinoiden analy-

63 Värri 1997.

64 Törmä 2003a; 2003b; Viskari & Vuorikoski 2003.

65 Arendt 2002.

66 Tolonen 2001.

67 Laine 2000.

68 Ollila 2008.

69 Hyvärinen 2004; 2005; 2006.

70 Hänninen 1999.

sisä hyödynnän Kenneth ja Mary Gergenin⁷¹ sekä nuorisotutkija Cynthia Lightfootin⁷² narratiivitutkimuksia tarinoiden rakenteista.

Tarkastelen oppilaiden kerrontaa soveltamalla fokalisaation käsitettä sekä tekstiin että kuvaan. Alankomaalainen kulttuuriteoreetikko ja kriitikko Mieke Bal⁷³ on tuonut käsitteen kirjallisuuden tarkastelusta kuva-analyysiin. Sovellan myös kuvataideopetukseen ja oppilaan sanallis-kuvalliseen kerrontaan Michael Bambergin⁷⁴ narratiivista analyysiä nuorten identiteetin muodostumisesta. Bambergin asementianalyysi perustuu näkemykseen situationaalisesta identiteetistä.

Kehitän tutkimuksessani sanan ja kuvan yhdistävää, koulukontekstin huomioivaa tulkintametodia. Tuon aineiston analyysissä ja tulkinassa yhteen taidekasvatuksen erilaisia paradigmoja ja osoitan, miten moninaiset seikat vaikuttavat oppilaan kuvailmaisuun ja kuvan vastaanottoon. Huomioin oppilaan sanallisen ja kuvallisen ilmaisun kontekstisidonnaisuuden ja oppilaan kehitystason. Siksi lainaan käsitteitä muun muassa psykologiasta ja sosiologiasta. Tapaani voisi kuvata eklektiseksi, sillä pidättäydyn käsitteiden laajasta teoreettisesta kontekstuaalisoinnista. Käsitteet toimivat nimenomaan aineistoa avaavina, tulkinnallisina välineinä.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän muun muassa Jean Piaget'n, Lev Vygotskyn, Viktor Lowenfeldin ja Michael J. Parsonsin⁷⁵ tutkimuksia seitsemäsluokkalaisten ikäkautta tarkastelllessani. Huomioin kehitysvaiheiteorioiden kulttuurisidonnaisuuden ja sidoksen aikaansa. Esimerkiksi itävaltalaisyntyisen, yhdysvaltalaisen taidekasvattajan Viktor Lowenfeldin jälkeen tehdyissä tutkimuksissa kuvallisen kehityksen vaiheisiin on otettu enenevässä määrin huomioon muut kuvalliseen ilmaisuun vaikuttavat tekijät, kuten kasvuympäristön vaikutus. Viime vuosikymmenten aikana sosiokulttuuristen vaikutusten painotus on lisääntynyt. Jälkimodernin yhteiskunnan globalisoitunut mediateknologia, visuaalisen kulttuurin moninaisuus, kerrostuneisuus ja jatkuva muutos haastavat kehitysteorioiden pitävyyttä ja näkemystä lineaari-sesti etenevästä kognitiivisesta ja kuvallisesta kehityksestä. Katson silti kehitysteorioiden tarjoavan tutkimukselleni hyödyllisen kehikon lapsen ja nuoren kehitysvaiheiden yleisistä piirteistä. Huomioin nykypäivän kulttuuristen ja sosiaalisten seikkojen vaikutuksen lasten ja nuorten esteettiseen kehittymiseen, ja sovel lan klassikkoja kriittisesti tähän päivään⁷⁶.

Vaikka taiteen kulttuurisidonnaisuutta ja historiallisuutta korostavat tutkijat, kuten taidehistorioitsija Ernst Gombrich⁷⁷, ovat kritisoineet psykoanalyysiin perustuvaan taiteentutkimusta, tässä tutkimuksessa lähtökohtani on, ettei sosiaalinen, tiedostava itsensä esittämisen seula estä oppilaan tiedostamattoman vaikutusta hänessä.

71 Gergen & Gergen 1983; Gergen 1994; 2003.

72 Lightfoot 2004.

73 Bal 1991.

74 Bamberg 1997; 2004.

75 Lowenfeld & Brittain 1987 (Viktor Lowenfeldin alkuteos 1947); Parsons 1990; Piaget 1986 (alkuteos *La Psychologie de l'Intelligence*, 1947); Vygotsky 1978.

76 Freedman 1997, 101; Laitinen 2003, 63; Newton & Kantner 1997, 167.

77 Ks. Gombrich 1982; 2002.

Nuoren elämänvaihe sisältää monia muutoksia, minkä katson lisäävän mielen tiedostamattoman vaikutusta. Tuon aineistoni kautta näkökulmia siihen, miten myös oppilaiden tiedostamaton vaikuttaa heidän kuvallisissa prosesseissaan kuvataidetu-
tunnilla. Tarkastelen esimerkiksi oppilaiden defensesjä psykiatri George Vaillant⁷⁸
tutkimuksen avulla. Kiinnostavan näkökulman oppilaan tietoiselle ja tiedostamat-
tomalle kuvalliselle työskentelylle tarjoaa psykologi Mihály Csikszentmihalyin⁷⁹
luoma käsite flow: Kun ihminen keskittyy täysin johonkin toimintaan, hän sulkee
kaiken muun tietoisuutensa ulkopuolelle. Tarkastelen flow-kokemusta kuvatai-
teen oppituntin tarjoamien motivoivien haasteiden näkökulmasta.

Tarkastelen oppilaan oppituntitoimintaa sekä biologiselta, psyykkiseltä, sosia-
aliselta että kulttuuriselta kannalta, koska tarinat ja kuvat tuovat esiin eri puolia op-
pilaan todellisuudesta. Tutkimuksessani asetan psykoanalyttisiä näkökulmia vuo-
ropuheluun kehitys- ja sosiaalipsykologisten painotusten kanssa. Hyödynnän muun
muassa kirjallisuudentutkija Mihail Bahtinin⁸⁰ groteskin ja karnevaalin käsitteitä sekä
sosiaaliantropologi Mary Douglasin⁸¹ puhtauskäsitystä. Tarkastelen oppilaan identi-
teetin rakentumista suhteessa toisiin, erityisesti muihin oppilaisiin ja kuvataideopet-
tajaan, sekä hänen omaksumaansa kulttuuriin.

Viime vuosikymmeninä kuvan ja sanan suhdetta on tutkittu runsaasti. Suoma-
laisista tutkimuksista hyödynnän Leena-Maija Rossin ja Anita Sepän⁸² toimittamaa
visuaalisen kulttuurin tutkimusta käsittelevää teosta *Tarkemmin katsoen*. Filosofi
Kai Mikkosen⁸³ teoksen *Kuva ja sana* näkökulma on taiteiden- ja tieteidenvälinen.
Se sijoittuu kuvan ja kirjallisuuden tutkimuksen välimaastoon. Kuvan ja sanan vuo-
rovaikutuksessa elementit saavat merkityksensä toistensa kautta. Tutkimuksessani
hyödynnän erilaisia kuvan ja sanan lukemisen ja katsomisen tapoja. Käytän kirjal-
lisuudentutkimuksen sekä taiteen- ja kuvantutkimuksen käsitteistöä. Esimerkiksi
Gombrichin näkemyksiä kuvan ja kielen erilaisesta luonteesta on 1990–2000-luvun
kuva-sana-suhteiden tutkimuksessa ja populaarikulttuurin tutkimuksessa kyseen-
alaistettu ja nyansoitu⁸⁴. Kuvallista ilmaisua voi nykyään pitää yhtä läpeensä koo-
dattuna diskursiivisena käytäntönä kuin kielellistä ilmaisua. Taidekasvattajana näen
kuitenkin kuvailmaisun tarjoavan koulun käytännöissä kirjoittamiseen verrattuna
joitakin vapauksia mahdollistaen esimerkiksi sosiaalisempia oppimistilanteita.
Tuon näkökulmien moniäänisyydellä esiin sekä tutkimusasetelman kiinnostavan
rakenteen että aineiston rikkauden niin tekstintutkimuksellisesti, taiteen- ja ku-
vantutkimuksellisesti kuin näiden limittäisenä vuoropuheluna.

78 Vaillant 2000.

79 Csikszentmihalyi 1997.

80 Bahtin 1995.

81 Douglas edustaa brittiläisen sosiaaliantropologian strukturalistista linjaa, jossa kiinnostus kohdistuu
yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen (Anttonen & Viljanen 2005, 10. Douglasin alkuteos *Purity and
Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo* on vuodelta 1966).

82 Rossi & Seppä 2007.

83 Mikkonen 2005.

84 Ks. emt. 17, 32–35.

2





**OPPILAAN
KUVATAIDETUNTITOIMINTAAN
VAIKUTTAVAT TEKIJÄT**



OPPILAAN KUVATAIDETUNTITOIMINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen taustakehystä hahmottaen oppilaan biologisen iän, kuvallisen ja sosiaalisen kehityksen merkitystä kuvataideopetukseen. Kuvailen koulua oppilaan identiteetin ja roolin kannalta sekä kuvataideopetusta oppiaineena. Esittelen keskeiset lähteeni, joiden avulla tuon esiin kohderyhmäni ja aineiston keruun kontekstuaalisuuden. Luku hahmottaa samalla ihmis- ja oppimiskäsitystäni sekä eräänlaista kuvataideopettajan ideaaliani.

Nuoren fyysinen, psyykinen, kognitiivinen ja kuvallinen kehitys

Suomalaiset 2000-luvun nuoret elävät yhteiskunnassa, jossa lapsuus näyttää kaiken aikaa lyhentyvän ja nuoruus pidentyvän. Media ja markkinavoimat ovat tulleet osaksi lasten ja nuorten maailmaa kiihtyvällä tahdilla. Kuvien runsauden ja moninaisuuden vuoksi niiden vaikutus nuoriin on lisääntynyt huomattavasti edellisiin sukupolviin verrattuna.

Jatkuvasti muuttuvassa maailmassa monia klassikoiksi muodostuneita lapsen kognitiivista ja kuvallista kehitystä käsitteleviä teorioita ja luokitteluja tulee tarkastella kunkin aikakauden, yhteiskunnan ja kulttuurin tuotteina. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on situationaalista, sidoksissa kulloisiinkin olosuhteisiin. Kehitysteorioissa esitetyt kehitysvaiheet eivät myöskään seuraa toisiaan mekaanisesti, vaan jokainen oppilas on yksilö. Nuoren kehityksessä saattaa tapahtua taantumia ja harppauksia, ja kognitiiviset, sosiaaliset ja kuvalliset kehitysvaiheet ovat osittain päällekkäisiä. Monet perinteiset luokittelut puoltavat kuitenkin edelleen paikkaansa tarkasteltaessa tämän päivän lapsen ja nuoren kuvallista ilmaisua ja esteettistä kokemusta.

Hahmotan nuoruuden konstruktivisena, sosiaalisena käsitteenä. Se rakentuu sosiaalisesti nuoren omissa valinnoissa ja hänelle osoitettuna mahdollisuuksina ja rajoituksina. Institutionaalisesti nuoruutta voi määritellä esimerkiksi koululaitoksen asettamien ehtojen kautta. Tutkimukseni oppilaat ovat suomalaisen peruskoulun seitsemäsluokkalaista yläkoululaisia, joille suunnatulla kuvataideopetuksella on valtakunnallisesti määritellyt tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Peruskoulu kohdistaa siksi suomalaisnuoriin monelta osin yhtenäisiä opetus- ja kasvatus-tavoitteita. Sosiologi Tommi Hoikkala muistuttaa kuitenkin, että nuori aikuistuu

monella tavalla⁸⁵. Nuoruutta määrittelevät nuorten oman toiminnan ohella esimerkiksi yhteiskunnan markkinavoimat, politiikka ja mediakulttuuri.

Biologisen psykologian kannalta tarkasteltuna puberteetti-ikäinen nuori elää hormonaalisen muutoksen aikaa. Erot samanikäisten oppilaiden fyysisessä kehityksessä voivat olla huomattavia. Lastenpsykiatri Jari Sinkkosen mukaan oman kehon muutos seksuaaliseksi ruumiiksi yhdistettynä siihenastiseen psyykkiseen kehitykseen aiheuttaa nuorena hämmennystä, monenlaisia psyykkisiä mielikuvia ja sopeutumistarpeita. Omista heikkouksista ollaan kipeän tietoisia. Kaveripiirin mielipiteet ja palaute ovat merkittäviä. Aikuisista etsitään ihailun ja samaistumisen kohteita. Toisaalta nuorella on tarve olla itsenäinen ja riippumaton, samalla hän kaipaa huolenpitoa ja vanhempiensa turvaa. Stressaava tilanne herättää rikkaan mielikuvien maailman, biologisen ja kehon luovuuden, johon myös visuaalinen ilmaisu kuuluu.⁸⁶

Englantilaissyntyinen, yhdysvaltalainen taidekasvattaja Michael J. Parsons on tutkinut kognitiivisesta näkökulmasta, millaisia esteettisen ymmärtämisen kehitysvaiheita yksilöt käyvät läpi taideteoksia kohdatessaan. Hän jakaa taiteen ymmärtämisen kehityksen viiteen eri vaiheeseen.⁸⁷ Lapsi nauttii visuaalisuudesta synnynnäisesti. Ensimmäisessä esteettisen ymmärtämisen kehitysvaiheessa kuvista nautitaan henkilökohtaisten mieltymysten mukaan. Seuraavaksi lapselle alkaa muodostua käsityksiä hyvistä ja huonoista kuvista. Kuva arvioidaan sen mukaan, pitääkö itse kuvasta. Vaikka arvioija ymmärtää toisilla olevan myös omat näkemyksensä kuvasta, koetaan oma arvio juuri oikeaksi. Hyvältä kuvalta odotetaan realistisuutta ja kauneutta. Realistisuuden vaatimus ilmentää tyypillisen 10-vuotiaan tapaa jäsentää maailmaa: mitä realistisempi kuva, sitä enemmän siinä on järkeä.⁸⁸

Nuori, murrosikäinen, kuuluu Parsonsin esteettisen ymmärtämisen kehityksen teoriassa kolmanteen vaiheeseen, jolloin katsoja arvioi kuvan ilmaisullisuutta. Keskeistä tässä vaiheessa on sisäinen, henkilökohtainen tunnekokemus, joka on joko katsojan, kuvan tekijän, tai molempien. Kokemuksen aitouden takaavat kuvan intensiteetti ja mielenkiintoisuus. Kuva-aiheen kauneus voidaan kokea jopa ilmaisullisuuden esteeksi. Myös tyylin realistisuus ja tekijän taidot palvelevat ilmaisua. Nuori alkaa arvostaa luovuutta, originaalisuutta ja tunteen syvyyttä. Koska kokemus on henkilökohtainen, nuori alkaa epäillä, onko kuville olemassa objektiivisia laatuksia. Kun nuori tiedostaa sisäisen kokemuksensa ainutlaatuisuuden, hän voi ymmärtää myös toisen kokijan ajatuksia ja tunteita.⁸⁹

Nuori aikuinen kuuluu Parsonsin jaottelussa neljänteen esteettisen ymmärtämisen kehitysvaiheeseen, jolloin katsoja kiinnittää huomionsa kuvaustapaan, materiaaliin, tyyliin ja muotokieleen, kuten kontrasteihin, harmoniaan ja kompositioon. Sen sijaan, että kuva koetaan tekijänsä henkilökohtaiseksi saavutukseksi, sen

85 Hoikkala 1998, 137.

86 Sinkkonen 2008, 23, 27–28.

87 Parsons 1990, 22–26; ks. Efland 2002, 29. Ks. myös Elliot Eisnerin (1976) määritelmät lasten taiteen luonteenomaisista piirteistä eri ikäkausina.

88 Parsons 1990, 22–23; ks. Efland 2002, 30; ks. myös Read 1970 (alkuteos 1943).

89 Parsons 1990, 23–24; Efland 2002, 29.

merkitys on sosiaalinen. Kuva nähdään osana kulttuurinsa traditiota ja arvioidaan taiteen kentällä käytettävien määritelmien. Julkinen ja intersubjektiivinen keskustelu auttaa katsojaa myös korjaamaan ja syventämään tulkintaansa kuvasta.⁹⁰

Viimeiseksi, viidenneksi vaiheeksi Parsons nimeää autonomian, johon hänen mukaansa kuuluvat koulutetut kuvataideopettajat ja taiteilijat. Kun katsoja ymmärtää traditioiden vaikutuksia, hän voi ottaa kantaa taideteosten merkitysten rakentumisessa vaikuttaviin käsityksiin ja arvoihin. Vastausten sijaan taiteen arvoksi koetaan sen kyky herättää kysymyksiä. Arvottamisen perusteeksi muodostuu viime kädessä oma kokemus, ja tämän vuoksi dialogi muiden näkemysten kanssa on keskeistä.⁹¹

Kuten monet kognitiiviset kehitysteoriat, myös Parsonsin luokitellut vaikuttavat jäykähköiltä ja kategorisilta. Mielestäni niitä ei ole syytä tarkastella täysin lineaarisina, ihmisen progressiivisena, iän ja koulutuksen myötä aikajanelle asetuvana kehityksenä vaan hyödyntää teoreettisena kehikkona, johon oppilaiden esteettisen ymmärtämisen tapoja voi rinnastaa ja verrata. Parsonsin jaottelemiin kehitysvaiheisiin nojattessani hahmotan ne toisiinsa limittyvinä ja kontekstisidonnaisina. Esteettinen ymmärrys on siten tilanteista ja häilyvää. Lähtökohtani on, että oppilas kykenee ymmärtämään visuaalisen kulttuurin ilmentymiä hyvinkin moninaisesti, mutta Parsonsin erittelemät kehitystasot aktioituvat esimerkiksi ihmisen kokemuksista, mielentilasta, ärsykkeistä ja kontekstista riippuen. Jos nuori tulkitsee itselleen merkityksellistä, hänen omaa maailmaansa koskettavaa kuvaa, on ymmärrys syvempi kuin tulkitessa kuvaa, johon hänellä ei ole tarttumapintaa tai kiinnostusta.

Lapsen ja nuoren psyykkisen, motorisen, sosiaalisen ja kuvallisen kehityksen tutkimusten välillä on nähtävissä selkeitä yhteyksiä. Kehityspsykologiaa ja geneettistä epistemologiaa tutkineen sveitsiläisen Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen tutkimuksen prototyyppi on vaikuttanut muun muassa Parsonsin tutkimukseen.

Piaget on luonut lapsen kognitiivisen kehityksen teorian, jonka hän jakaa viiteen eri vaiheeseen: sensomotorisen älykkyyden, esioperationaalisen ajattelun, konkreettisten operaatioiden, formaalisten operaatioiden ja postformaalisten operaatioiden vaiheeseen. Tässä jaottelussa peruskoulun alakoululainen sijoittuu konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin lapsen egosentrismi vähenee ja empatiakyky kasvaa. Yläkoululainen sijoittuu formaalisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin abstrakti ajattelu ja deduktiivinen päättely kehittyvät.⁹²

Piaget'n mukaan lapsen sosiaalinen, henkinen ja fyysinen kehitys etenevät käsi kädessä. Siksi lapsi ei voi käsittää kehitystasoonsa nähden liian monimutkaisia asioita. Oppiessaan lapsi muodostaa toiminta- tai tietokokonaisuuksia eli skeemoja. Skeemat kehittyvät assimiloimalla eli sulauttamalla vanhaan skeemaan

90 Parsons 1990, 24–25.

91 Parsons 1990, 25–26.

92 Piaget & Inhelder 1977 (alkuteos *La Psychologie de l'Enfant*, 1966), passim., erit. 126–128; Efland 2002, 27, 41.

uutta informaatiota sekä akkomodaation avulla⁹³, jolloin vanhaa skeemaa muokataan tai luodaan kokonaan uusi skeema. Lapsi kehittyy kognitiivisten konfliktien kautta, tilanteissa, joissa omat tietorakenteet todetaan vajaiksi. Seurauksena on uuden tietorakenteen, skeeman muodostuminen.⁹⁴ Piaget korostaa kognitiivisen kehityksen yksilöllisyyttä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosesseissa. Erityisesti samalla tiedollisella tasolla olevien välinen vertaisvuorovaikutus on merkittävää.⁹⁵

Piaget'n lähestymistapa on yksilökeskeinen. Neuvostoliittolaisen kehityspsykologian ja sosiokulttuurisen suuntauksen uranuurtaja Lev Vygotsky lähestyy puolestaan ihmisen mentaalisia toimintoja sosiaalisesta oppimisesta käsin. Hän on tutkinut sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle sekä kielen ja ajattelun välistä yhteyttä. Hänen mukaansa jokainen toimintamuoto esiintyy ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla.⁹⁶ Kieli on lapselle ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, josta tulee sisäistä puhetta. Kieli sisäistyy kehityksen myötä ajattelun välineeksi. Katson koulun sosiaalisen tilan tarjoavan hyviä mahdollisuuksia sosiaalisille merkityksistä neuvotteluille ja toisten ymmärtämisen tapojen arvostamiselle. Vygotsky painottaa oppimisessa lähikehityksen merkitystä, omien taitojen ja kykyjen kehittymistä ja potentiaaleja, jotka tulevat esiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koulussa erityisesti opettajan ohjaus ja kompetentilta vertaiselta oppiminen painottuvat.⁹⁷

Hahmotan taiteen yhdeksi ajattelun välineeksi Vygotskyn näkemystä kielen ja ajattelun yhteydestä soveltaen. Kun kuva latautuu merkityksillä, tulee siitä ajattelun ja sosiaalisen kommunikaation väline. Piaget'n käyttämä skeeman käsite sopii myös kuvallisen ajattelun kehittymiseen. Pieni lapsi reagoi kirkkain perusvärein kuvattuun hymiöön, yksinkertaiseen kuvalliseen skeemaan. Mitä moninaisemmin hän oppii käyttämään kuvaa, sitä laajemman valikoiman kuvallisia skeemoja hän voi kehittää itselleen ajattelunsa rakenteiksi assimilaation ja akkomodaation avulla.

Näkemyksiä lapsen luovasta itseilmaisusta kehittänyt Viktor Lowenfeld on lapsen kuvallisten kehitysvaiheiden tutkijoista tunnetuimpia ja merkittävimpiä. Vuonna 1947 hän julkaisi tutkimuksen, jossa hän jakoi kuvallisen kehityksen kuuteen vaiheeseen. Hänen mukaansa nämä kehitysvaiheet heijastelevat lapsen fyysistä, älyllistä, emotionaalista, sosiaalista sekä havaintojen ja luovuuden kehitystä. Lowenfeld jaottelee lapsen kuvailmaisun kehityksen kaaviokauteen, alkavaan realis-

93 Piaget 1988 (alkuteokset *Six études de psychologie, Problèmes de psychologie génétique, Psychologie et épistémologie*), 2, 148–149, 159. Sulauttamisen ja mukauttamisen tasapainoa kutsutaan sopeutumiseksi. Psykkisesti tasapainoinen ihminen sopeutuu todellisuuteen. (Emt. 27). Skeeman käsitteestä kuvallisessa ilmaisussa ks. Read 1970, 121–126.

94 Piaget 1986; 1988; ks. Efland 2002, 24–26; ks. myös Douglas 2005, 87.

95 Piaget & Inhelder 1977, 9, 143; Newton & Kantner 1997, 167.

96 Vygotsky 1978, 87–88; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 159–160; ks. Newton & Kantner 1997, 167.

97 Vygotsky (1978, 85–87) käyttää käsitettä Zone of Proximal Development (ZPD); Efland 2002, 32–34.

miin ja näennäsrealismiin, johon tutkimukseni seitsemäsluokkalaiset sijoittuvat.⁹⁸ Myös Parsonsin mukaan skemaattista realismia seuraa 12 ikävuoteen mennessä valokuvarealististen pyrkimysten lisääntyminen⁹⁹. Lowenfeldin mukaan vaihetta seuraa nuorten taiteeksi kutsuttu kehitysvaihe (14–17 v.)¹⁰⁰, mikä soveltuu Parsonsin jaottelun kolmanteen, kuvan ilmaisullisuutta korostavaan kehitysvaiheeseen.

Yhdysvaltalaisen taidekasvattaja Elliot Eisnerin mukaan 9–10-vuotias elää representoivaa kautta, jolloin hän tulee taitojen kartuttamisesta tietoisemmaksi ja alkaa vaatia kiviltaan vakuuttavuutta. Seuraavaksi nuori alkaa painottaa esteettisiä ja ekspressiivisiä ominaisuuksia ja kiinnittää huomiota erityisesti muoto-ominaisuuksiin. Tämä vaihe on kuvallisen ilmaisun ”sydän”. Eisnerin mukaan sanaton ilmaisu, jota ei voi muuten tuoda esiin, on kuvataiteen teon ydintä.¹⁰¹ Valitettavasti juuri tällöin monen nuoren kohdalla taideopetus päättyy. Myös tutkimukseni seitsemäsluokkalaiset sijoittuvat tähän vaiheeseen.

Aineistoni oppilaat sijoittuvat englantilaisen taidefilosofi Herbert Readin jaottelussa 11–14-vuotiaisiin, jotka tukahduttavat taitonsa¹⁰². Lowenfeldin jaottelussa tutkimusjoukkoni sijoittuu nuoruusiän kriisiin¹⁰³. Tämä luonnehtii vahvasti seitsemäsluokkalaista. Epävarmuus omasta ilmaisusta estää nuorta kokeilemasta uutta. Sen sijaan turvaututaan niihin aiheisiin ja niihin kuvailmaisun tapoihin, mitkä varmasti hallitaan. Siksi nuoren kuvailmaisussa on usein löydettävissä turvallisuutta tarjoavia kuvaskeemoja. Ilman kuvallista harjaannuttamista skeemoihin jäädään kiinni¹⁰⁴.

Pienten lasten piirroksissa voi usein nähdä voimakasta ilmaisullisuutta, mikä näyttää hiipuvan sitä mukaa, kun he alkavat tavoitella valokuvarealistisuutta tai stereotyyppisiä vastineita kuva-aiheilleen. Syntyy tarve ”oikeaoppiseen” ja ”todemukaiseen” kuvailmaisuun. Nuori haluaa kuvailmaisuunsa tarkkuutta kulttuurissa ilmenevien kuvallisten esitysten ja merkkijärjestelmien mukaisesti, mikä lisää tarvetta tarttua tarkkaa jälkeä antaviin kyniin, viivaimeen ja kumiin. Piirrosten symbolijärjestelmien tutkimuksessa kuvaskeemojen kehittymistä on mallinnettu myös U-kirjaimen muodolla. Lapsen kuvalliset taidot ilmaantuvat, hiipuvat, katoavat ja tulevat myöhemmin uudelleen esiin. Jos näin ei käy, aikuisena ihmisen kuvalliset taidot saattavat olla 12-vuotiaan taso. Tällaista kehitystä on kuvattu L-kirjaimen muodolla.¹⁰⁵ Readin mukaan 15 ikävuodesta eteenpäin alkaa taiteellinen elpyminen¹⁰⁶. Tässä kuvallisen kehityksen vaiheessa kuvailmaisu lähtee U-käyrän pohjalta

98 Lowenfeld & Brittain 1987, 39.

99 Parsons 1990, 48–49, 51.

100 Lowenfeld & Brittain 1987, 41.

101 Eisner 1976, 8–10.

102 Read 1970, 119, 168.

103 Lowenfeld & Brittain 1987, 39.

104 Ks. Kindler & Darras 1997, 34–35.

105 Davis 1997, 48–53. Davisin artikkeli pohjautuu Harvardin yliopiston Project Zero -projektin tutkimuksiin. Ks. myös Lowenfeld & Brittain 1987, 41.

106 Read 1970, 119.

takaisin nousuun.

Read tunsi aikalaisensa, myös Iso-Britanniassa vaikuttaneen Gombrichin, joka on analysoinut skeeman käsitettä taiteen tradition siirtymisessä¹⁰⁷. Gombrich arvosteli Readia liian romanttisesta taiteilijäkäsityksestä, joka ei ottanut skeemojen merkitystä tarpeeksi huomioon¹⁰⁸. Gombrichin kuuluisia väitteitä on, ettei puhdasta havaintoa ole. Opitut asiat, odotukset ja tavat havainnoida vaikuttavat katsojaan ja kuvaamisen tapaan.

Lapsen ja nuoren kuvailmaisun kehityksen vaiheita tarkasteltaessa on hyvä muistaa, etteivät oppilaan käyttämät yksinkertaiset piktografit, tietyn kuvakaavan toisto, toisten oppilaiden kuvien jäljittely tai nuoria kiinnostavien, kuvakulttuurissa ilmenevien skeemojen kopiointi tarkoita, että oppilas olisi lahjaton tai kyvytön omaan ilmaisuun, kuten Lowenfeld aikanaan ajatteli¹⁰⁹. Kanadalainen taidekasvattaja Anna Kindler ja ranskalainen taidekasvattaja Bernard Darras korostavat, että taidekasvatuksen opetus suunnitelmassa tulee huomioida, miten monella eri tasolla oppilaan kuvalliset taidot voivat kehittyä. Vaikka oppilaita houkutellessaan ja haastetaan tekemään erilaisia kuvallisia tulkintoja sekä painotetaan heille yksilöllisen ilmaisun merkitystä, samalla oppilaiden kuvallisia tuotoksia tulee arvostaa sinänsä. Oppilaan sekä analyyttistä että synteettistä lähestymistapaa kuvien tekemisessä tulisi tukea.¹¹⁰

Kehityopsykologiset teoriat ja erilaiset luokittelut osaltaan osoittavat, miten merkittävästä taitekohdasta seitsemäsluokkalaisten fyysisessä, psyykkisessä, kognitiivisessa ja kuvallisessa kehityksessä on kyse. Samalla haluan pitää aineiston analyysissä ja tulkinnassa mielessäni oppilaan kuvallisen kehityksen, kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun tutkimuksiin liittyvät ristiriitaisetkin taidekasvatustähtämykset. Minulle on tutkijana tärkeä tiedostaa, mistä taidekasvatustähtämyksestä käsin tulkiten aineiston tarinoita ja kuvia. Omat näkemykseni myös vaihtelevat. Saan välillä itseni kiinni romantisoivasta ja modernistisesta näkemyksestä.

.....
107 Gombrich 2002 (alkuteos 1960), 76; 1982, 16–21, 70. Ernst Gombrich pohtii psykologisen 'skeema ja korjaus' -mallin kautta visuaalisten skeemojen muotoutumista. Hän tarkastelee muun muassa kuvakonventioiden funktioita ja naturalistisen taiteen kehittymistä skeeman käsitteen avulla. (Emt.) Skeeman käsitteen alkuperä, (uus)kantilainen filosofia ja esimerkiksi Ernst Cassirerin ajattelu (ks. Kuusamo 1996, 25), lienee yhteinen niin taidehistorialle, havaintopsykologialle kuin taidekasvatuksellekin.

108 Ks. Boucher 2002; Gombrichin tavasta määritellä skeema ja hänen vaikutuksestaan taidehistorian tutkimuksessa ks. Kuusamo 1996, 26–30, 182–185.

109 Lowenfeldilla oli taipumus arvostella joitain piirroksia jäykiksi ja akateemisiksi, kun taas oikeanlaisia stimulaatiota saaneiden oppilaiden piirroksia hän kuvaili ilmaisultaan vapaiksi (ks. Lowenfeld & Brittain 1987, esim. 59–60, 69–70, 244, 293, 329, 411; ks. myös Wilson 1997, 91); Kindler & Darras 1997, 41.

110 Kindler & Darras 1997, 41; vrt. Lowenfeld & Brittain 1987.

Oppilaan sosiaalinen ja narratiivinen identiteetti

Tarkastelen tutkimuksessani oppilasidentiteetin rakentumista niin yksilöidentiteetin kuin yhteisöllisen identiteetin rakentumisen kannalta. Koulu on paikka, jossa eri taustoista tulevat oppilaat sitoutetaan osaksi yhteisöä. Heille alkaa muodostua ainakin osittain yhteinen sosiaalinen maailma.

Identiteetin käsite on keskeinen oppilaan sosiaalista elämää ja oppimista tarkasteltaessa. Oppilasidentiteetti rakentuu pitkälti vuorovaikutuksessa muihin oppilaisiin ja opettajiin. Oppilas näkee oman statuksensa ja minuutensa sekä kollektiivisen ryhmäidentiteettinsä muiden kuviteltujen silmälasien läpi, huonona tai hyvänä, arvottomana tai arvokkaana. Mielikuvat siitä, miten häneen suhtaudutaan, rakentavat oppilaan itseymmärrystä ja maailmasuhdetta. Kaarlo Laineen mukaan oppitunnit voivat olla yhtäläillä draamoja, joissa oppilas luo uskoa maailman ja ihmisen järjellisyteen, kuin esityksiä, joissa tätä luottamusta murennetaan.¹¹¹

Narratiivisesti tarkasteltuna minäkäsitys ei ole pysyvä vaan kulttuurinen, muuttuva ja moniulotteinen prosessi. Identiteetti on tarinallinen luomus, josta voidaan erottaa erilaisia painotuksia sen mukaan, miten yhtenäisiä ja pysyviä tai vaihtelevia identiteetit ovat. Vilma Hänninen hahmottelee ihmisen henkilönä yhtenäiseksi ja jakamattomaksi olennoksi, joka on reaalinen, ruumiillinen toimija. Ihmisen elävä elämä luo ykseyttä elämäkerralliseen historiaan. Tätä identiteetin pysyvyyttä ja yhtenäisyyttä vaalitaan ideaalikuvalle itsestä, moraalisella identiteetillä. Ulkoisten normien sisäistämisen myötä ihmiselle muodostuu moraaliperiaatteita, tavoitteita ja olemisen tyyplejä, joiden täyttäminen ohjaa itsearvostusta.¹¹²

Moraalista identiteettiä eivät ohjaa vain omat sosialisatiokokemukset vaan myös ihmisen omaksumat ja työstämät tarinamallit. Hänninen määrittelee länsimaisen ihmisen sosiaalisen tarinavaraston kulttuuriseksi tavarataloksi, josta ihminen voi valikoida oman elämänsä hahmottamiseksi sopivia tarinamalleja. Ne ovat sidoksissa tilanteisiin, osakulttuureihin ja viiteryhmiin. Tarinamalleista poikkeavat tarinat murtavat oletuksia ja odotuksia siitä, miten tiettyssä tilanteessa on tavannoimaista tai sopivaa toimia. Toisaalta on myös tapahtumia tai asioita, joista ei kerrota. Tällöin kulttuuri ei tarjoa kokemukseen sopivaa tai vapauttavaa tarinamallia.¹¹³ Tämän valossa seitsemäsluokkalaisten tavat kertoa itsestä ja omista kokemuksista osoittavat, millaiset tarinamallit puhuttavat heitä. Seitsemäsluokkalaiseen oppilaaseen vaikuttavien tarinamallien voisi katsoa olevan sidoksissa erityisesti nuorten

111 Laine 2000, 52.

112 Hänninen 1999, 60–61; Lawrence Kohlbergin, Jean Piaget'n ja Elliot Turielin näkemyksiä lasten ja nuorten moraalien kehittämisestä ks. Damon 1983, 272–287.

113 Hänninen 1999, 50–52, 61. Tarinamallin ja mallitarinan käsite eroaa tämän väitöstudiumin aineiston luokituksessa käyttämästäni tyyppitarinan käsitteestä, jonka olen määritellyt luvussa Teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelu kokonaisuuksiksi ja katseiksi (ks. s. 93). Yleisempien tyyppien eli mallitarinoiden sijaan aineiston tyyppitarinat ovat oppilaiden alkuperäisiä tarinoita, joissa tietty teema on keskeinen.

omaan kulttuuriin ja oppilasidentiteettiin.

Reflektoitu identiteetti mahdollistaa identiteetin tietoisien luomisen ja uudelleen tulkinnan, sekä jatkuvuuden että muutoksen. Tulkitsessaan aikaisempaa toimintaansa – toimijaminuuttaan, oman identiteetin aktualisoitumista eri elämänaaluilla, toimissa ja projekteissa – ihminen voi samalla käsitellä moraalista identiteettiään. Hän voi tulkita tapahtumia itselle suopealla tavalla, jäsentää kokemuksensa yhtenäiseksi ja koherentiksi, tai ristiriitaiseksi, katkokselliseksi ja epämääräiseksi tarinaksi.¹¹⁴

Kokemuksen vahvistaminen kertomalla on ihmiselle luonteenomainen tapa olla maailmassa. Narratiivisesti tarkasteltuna kertominen on ihmisen tapa käsitellä muutoksia, pitää yllä jatkuvuutta, luoda omaa identiteettiään ja omaa paikkaansa sosiaalisessa tilassa. Koska minuus ei ole pysyvä, mukautuu kertoja eri konteksteihin ja rooleihin. Sosiaaliset identiteetit kytkeytyvät erilaisiin ihmisten välisiin vuorovaikutustilanteisiin. Identiteetit voivat vaihdella tilanteen mukaan.¹¹⁵ Mielestäni juuri sosiaalisella identiteetillä on koulun kuvataideopetuksessa merkittävä rooli. Kuvataide-tunnilla oppilas voi hyödyntää oppimiaan kulttuurisia sosiaalisen kommunikaation konventioita, kielenkäytön ja kuvallisen ilmaisun muotoja kertoakseen itsestään ja omasta elämästään, siitä, kuka minä olen ja miten minusta tuli minä. Nuoren tarinaan vaikuttaa myös se, miten hän kokee muiden, kuten perheenjäsenten, ystävien ja luokkatoverien, kertovan häneen liittyvistä asioista. Muiden tarinat vahvistavat oppilaan käsitystä itsestä, tarjoavat uusia rooleja tai jopa pakottavat niihin¹¹⁶.

Samalla kun identiteetti rakentuu suhteessa elettyyn elämään, se on myös avoin tulevaisuuden suhteen. Tulevaisuuden identiteettejä hahmotetaan kuvittelemalla mahdollisia vaihtoehtoisia identiteettejä. Tulevaisuuden toiveet ja pelot vaikuttavat siihen, miten nykyhetkeä arvioidaan ja mihin motivoidutaan.¹¹⁷ Kuvataidetunti tarjoaa mahdollisen minän pohtimiselle erityisesti visuaalisia ilmaisun mahdollisuuksia. Erilaisten roolinottojen avulla nuori voi testata, millainen minusta voisi tulla.

Tutkimuksessani määrittelen roolin käsitteen sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Rooli on joukko toimintatapoja, joilla yksilö voi täyttää tai rikkoa asemaansa liitettäviä odotuksia. Asemansa mukaisten rajoitusten ja mahdollisuuksien mukaan oppilas voi valita, miten hän toimii. Asema voi olla annettu, kuten ikä, sukupuoli, rotu ja sukulaisuus¹¹⁸, sen voi saavuttaa tai siihen voi tulla valituksi. Oppilas voi saada ryhmän sisällä parhaan piirtäjän maineen tai leiman. Kuuluminen, samastuminen ja eron tekeminen johonkin ryhmään määrittelee, millainen minä olen tai en ole.

114 Hänninen 1999, 61–62.

115 Hänninen 1999, 38, 46, 60; ks. Saastamoinen 1999. Identiteetin rakentumista sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa voi tarkastella myös taidetyöskentelyn näkökulmasta. Oman elämäntarinan kerronnasta taiteen keinoin ja muiden kanssa jakaen ks. Sava & Vesänen-Laukkanen 2004.

116 Ks. Burr 2004, 148.

117 Hänninen 1999, 62.

118 Ks. Sarbin & Schiebe 1983, 9.

Erottelu luo valtasuhteita ryhmän sisällä ja jäsentää identiteettiä. Ihmisen identiteetin ongelmallisuutta voidaan tarkastella sosiaalipsykologisen viiteryhmäteorian avulla. Se osoittaa, kuinka ihminen arvioi itseään aina viiteryhmänsä mukaan. Ihmiset eivät kykene ajattelemaan itsestään hyvää elleivät koe olevansa vertaisryhmänsä hyväksymiä.¹¹⁹ Nuorelle sosiaalinen kategorisointi on merkittävää. Vertaisryhmän hyväksynnällä tai hyljeksinnällä on suuri vaikutus oppilaan itsearvostukseen ja identiteetin rakentumiseen. Myös viestintä, mainonta ja nuorten kulttuurit rakentavat vaihtoehtoisia identiteettejä, joiden välillä tehdään valintoja ja testataan omaa roolia vertaisryhmässä.

Oppilas kohtaa koulussa monia fyysisiä ja psyykkisiä esteitä ja rajoituksia, joilla hän kontrolloi toimintaansa. Opettajan ja oppilaiden läsnäolo luo ryhmädynaamisen jännitekentän luokkahuoneeseen. Oppilas rakentaa itselle tyyppillistä tapaa toimia kuvittelemalla ja arvioimalla itseään toisten silmin. Oppilas esittää itsensä kokeilemalla erilaisia identiteettejä ja panostamalla sellaiseen toimintaan, jota toisten mielikuvat ja reaktiot vahvistavat. Koulun vuorovaikutustilanteissa hän neuvottelee ja vahvistaa identiteettiään. Hänen kykynsä ja käsityksensä omista kyvyistään kehittyvät, samoin käsitys siitä, millä alueilla hän voi toimia ja on pätevä toimija.¹²⁰

Roolinotto vaikuttaa oppimiseen. Kumpikin latautuu emootioilla. Aktiivinen ja motivoitunut oppilas panostaa toimintaan eikä koe ristiriitaa oppilaan roolinsa ja itsensä välillä¹²¹. Oppilas sitoutuu oppimiseen emotionaalisesti silloin, kun osaaaminen, tutuus ja sisäpiirien koodien hallitseminen tuottavat hänelle iloa ja nautintoa¹²². Jos näin ei käy, oppilas eristäytyy emotionaalisesti eikä sitoudu koulun oppimistavoitteisiin. Sekä sitoutumiseen että sitoutumattomuuteen liittyy tietyn roolin, paikan ottamista ryhmässä. Nuori investoi, sijoittaa ja sitoutuu tietynlaisena oppilaana olemisen subjektiasemaan. Tällöin hän ei välttämättä uskalla toimia toisin. Epävarmuus ja pelko oman roolin hallinnan menettämisestä aiheuttavat sen, että toisin toimimisen mahdollisuudet eivät ole kokemuksellisesti olemassa. Verhotut intressit ja emotionaaliset sitoutumiset lupaavat erilaisia palkkioita, vaikkapa menestyksen kouluarvosanoissa, aseman oppilasryhmässä tai opettajan empatian. Koska kaikki subjektiasemat eivät ole avoimia kaikille, palkkio on vallan väline. Palkkiosta saatu nautinto ja tyydytys voikin herättää oppilaassa ristiriitaisia tunteita. Samaan aikaan oppilas voi kokea ylpeyttä ja häpeää saamastaan huomiosta. Asemoinnissa tapahtuu paljon tiedostamattomia prosesseja, joiden aikana oppilas suojaa haavoittuvaa minää ja tukahdutettuja tai kiellettyjä toiveita. Siksi

119 Sarbin & Schiebe 1983, 7; ks. Ronkainen 1999, 74–75.

120 Ks. Ronkainen 1999, 46–47. Oppilaan toimintaa sopii myös kuvaamaan toiminnan psykologiaan liittyvä käsite toimintakykyisyys. Tällä kuvataan ihmisen suhdetta toiminnan esteiden, näköalojen ja realisoitavissa olevien mahdollisuuksien välillä (ks. emt. 52).

121 Ks. Sarbin & Scheibe 1983, 12.

122 Ronkainen 1999, 67. Jo 1900-luvun merkittävä filosofi ja kasvatustieteilijä, yhdysvaltalainen John Dewey, katsoi että oppiminen, kokemukset, eivät ole vain informaation lähde maailmasta vaan myös emootioita (ks. esim. Efland 1988a, 603–604).

asemointi tai investointi tiettyihin identiteetteihin ei ole aina välttämättä tietoista.¹²³

Näkisin, että suomalainen peruskoulu toimii monelta osin suhteellisen vaikiintuneiden käytänteiden mukaan kautta maan. Opettajan valta oppilaaseen otetaan peruskouluissamme usein annettuna. Koulunopetus, kuvataideopetus mukaan lukien, käsittää paljon ohjeistettua, luvanvaraista ja ehdollistettua toimintaa, sääntöjä ja rutiineja, harjoittelua ja toistoa. Opettaja toimii aktiivijana, jonka aloitteeseen oppilas vastaa, jolloin oppilaan subjektiivisuus rakentuu opettajan toiminnan kautta.

Filosofi, uskontotieteilijä Mircea Eliadea soveltaen koulu on monelle nuorelle kylän keskus, imago mundi, polis, merkittävä paikka kohdata toisia nuoria¹²⁴. Koululuokan voi myös nähdä arendtilaisittain poliiksena eli näyttäytymistilana¹²⁵. Ihmisen identiteetti rakentuu suhteessa toisiin ihmisiin, näyttäytymällä muille. Hannah Arendtin mukaan toiminnan ydintä on aloitteellisuus, asioiden paneminen liikkeelle. Toiminnan kautta ihmiset tuovat esiin ominaislaatunsa, yksilöllisyytensä suhteessa muihin ihmisiin, sen, keitä he ovat. Toiminnan kautta ihminen tulee ihmiseksi.¹²⁶ Toiminnan kautta ihminen myös osoittaa luovuuttaan. Koska ihminen on yksilö, voi hän toiminnallaan murtaa yleisesti hyväksytyyn ja pyrkiä kohti epätavallista.

Eräänlainen kouluideaalini on sosiaalisen konstruktionismin mukainen näkemys koulusta, jossa on tilaa oppilaan omaehtoiselle toiminnalle. Minulle kuvataide-oppiaine mahdollistaa parhaimmillaan oppilasidentiteetin rakentamisen myös osallistuvana vaikuttajana, aktiivisena, päämäärähakuksena, inhimillisenä, sosiaalisena ja ainutlaatuisena yhteisön jäsenenä. Ihannekoulussani toiminta ja oppiminen rakentavat myös positiivista yhteisöllistä identiteettiä. Olennaista on, että oppilas kokee voivansa vaikuttaa elämäänsä todellisuudessa, ei vain haaveiden tasolla. Ilman vaikuttamisen mahdollisuuksia voi seurata avuttomuusorientaatiota eli alistumista ympäristön asettamiin odotuksiin ja normeihin ja luopumista moraalista vastuusta¹²⁷. Subjektiivisen vapauden kokemuksen kautta oppilas voi ottaa koulun ehdot annettuina, vastustaa niitä, muokata ja uudelleen tulkita niitä. Rajoitetuksi tuleminen sijaan oppilas voi uusintaa asemansa rajoja. Tällöin elämäntähtäline laajenee.¹²⁸ Toisaalta on muistettava, että oppilaiden joukossa on niitä, jotka eivät omaksu koulussa ja kuvataideopetuksessa aktiivista ja päämäärähakuista roolia.

Koulun arviointikäytännöt tukevat enimmäkseen yksilösuorittumista. Kilpailuyhteiskunnan tarpeita heijasteleva koulu asettaa oppilaat näin vertailemaan toisiaan, mikä heikentää yhteisöllisen identiteetin muodostumista. Yhteisöllisen tunteen puuttuessa koulun ilmapiiri muuttuu välinpitämättömäksi, käytänteet

.....
123 Ks. Ronkainen 1999, 39.

124 Ks. Eliade 2003 (alkuteos *Das Heilige und das Profane*, 1957), 64–65.

125 Arendt 2002, 178–179.

126 Emt.

127 Ks. Törmä 2003b, 116–117.

128 Ronkainen 1999, 51

otetaan vastaan itsestäänselvyyksinä ja oppilas muuttuu toimijana passiiviseksi¹²⁹. Koulutunti näyttäytyy tällöin sulkeutuneena systeeminä, hallinnollisena apparaattina, jossa rutiinit hallitsevat ajattelua ja tekoja, ja sosiaalinen vastavuoroisuus alistetaan institutionaalisille rooleille, järjestyksille ja malleille. Avoimessa kasvatuksellisessa vuorovaikutustilanteessa on sosiaalista oppimista ja kommunikaatiota, jolloin oppilas ja opettaja kohtaavat.¹³⁰

Koska oppilas viettää huomattavan monta tuntia elämästään erilaisten opettajien vaikutuspiirissä, keskeistä tutkimuksessani on tarkastella oppilaan identiteetin rakentumista suhteessa opettajaan. Jokin yksittäinenkin kohtaaminen koulussa oppilaan ja opettajan välillä voi olla ratkaiseva käänneentekijä nuoren elämässä. Opettaja näyttää oppilaalle merkityksellisenä toisena, jonka arvoja, asenteita ja toimintamalleja vasten oppilasidentiteettiä peilataan¹³¹.

Oppilaat muodostavat erilaisia opettajakuvia arjen vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi sen mukaan, miten opettaja osaa asiansa, välittää osaamistaan ja suhtautuu oppilaisiin. Kohtaamistilanteisiin vaikuttavat opettajan reagoitavat ja suhtautumismallit. Hyvä opettaja on reilu, rento ja jämäkkä. Huono opettaja on epäreilu, huumorintajuton, niuhu ja laiminlyövä. Yleisinhimilliseltä opettajalta odotetaan ymmärrystä oppilaan henkilökohtaiselle tilanteelle ja kykyä asioiden ja tilanteiden kohtaamiselle. Kärjistyneissä ongelmatilanteissa oppilas saattaa rakentaa minuitensa suojaksi ymmärtämättömyyden muurin, jolloin opettajaa vähätellään, pidetään ylimielisenä, omituisena tai jopa hulluna.¹³²

Opettajan rooli oppilaalle merkityksellisenä toisena ilmenee myös ainekohtaisina odotuksina ja oletuksina. Kouluyhteisöissä oppilaiden lisäksi myös kollegat saattavat olettaa tietyn aineen edustajalta tiettyjä ominaisuuksia. Kulttuurisesta tarinavarastosta on löydettävissä kategorisoivia tarinoita, jotka tarjoavat roolimalleja esimerkiksi sukupuolen, iän ja eri luokkien edustajille¹³³. Kuvataideopettaja edustaa ammattinsa puolesta taidemaailmaa, ja siksi häneen saatetaan liittää avantgardistisen taiteen kaltaista kaavojen murtamista ja taiteilijan ammattiin liitettäviä myyttejä¹³⁴. Taidemaailmaan liittyvät asenteet ja oletukset kilpistyvät mielikuvaan taideopettajasta boheemina taiteilijahörhönä tai perinteisiä rooleja ja asenteita rikkovana persoonana¹³⁵. Omassa tutkimuksessani koenkin kiinnostavaksi tarkastella, millaisia opettajapersoonia oppilaat fiktiivisissä tarinoissaan rakentavat ja millaisia rooleja kuvataideopettajalle annetaan.

129 Pääjoki 2003, 121–124; ks. Ahonen 1998; Bauman 2002, 42–47.

130 Laine 2000, 49–50.

131 Ks. Törmä 2003b, 126.

132 Laine 2000, 50–51; ks. myös Kankkunen 2004; Tarinoita ja kuvailuja opettajista ks. esim. Uusikylä (2006, 9–24), Nuutinen, Savolainen & Ranta (2006) ja Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen (2004).

133 **Hänninen 1999, 51.**

134 Ks. Lepistö 1991, 45–54, 65; ks. myös Koskinen 2006, 9–14.

135 Laine (2000, 50–51) huomasi tutkimuksessaan, että nykyoppilaiden kirjoituksista puuttuvat entisaikojen valistavat kansankynttilät ja suuret kulttuuripersoonat. Vrt. tarinat Nina Vanaksen vaikutuksesta (Pohjakallio 2005, 166–167).

Kuvataidetunti on monipuolinen vuorovaikutuksen tutkimuksen kohde. Työskentely kuvataiteen oppitunnilla sallii liikkumisen ja keskustelun luokassa, joten tunti sisältää opettajälähtöisen kommunikaation lisäksi runsaasti ei-ohjattuja kohtaamisia esimerkiksi sanan, kehollisuuden ja kuvan tasoilla. Käsitellen oppilaan sosiaalisesti rakentuvien identiteettien ja roolien merkitystä kuvataidetuntikontekstiin liittyvien aineistotarinoiden ja -kuvien välityksellä. Narratiivisesti tarkasteltuna oppilas heijastaa kokemuksistaan aina jotain tarinaan. Sosiaalisesti ajateltuna ne ovat identiteettipuhetta, jossa oppilaat fiktion kautta esittävät itsensä. Palaan luvussa Kerronnan tarkoitus ja vastaanottaja esimerkiksi Michael Bambergin asemointiteorian kautta siihen, millaisia keinoja itsensä esittämiseksi ja asemoinneille oppilaat käyttävät situationaalisia opettaja-oppilassuhteita kuvaillaan.

Koulun julkinen tila kuvataidetunnin sosiaalisen tilan rakentajana

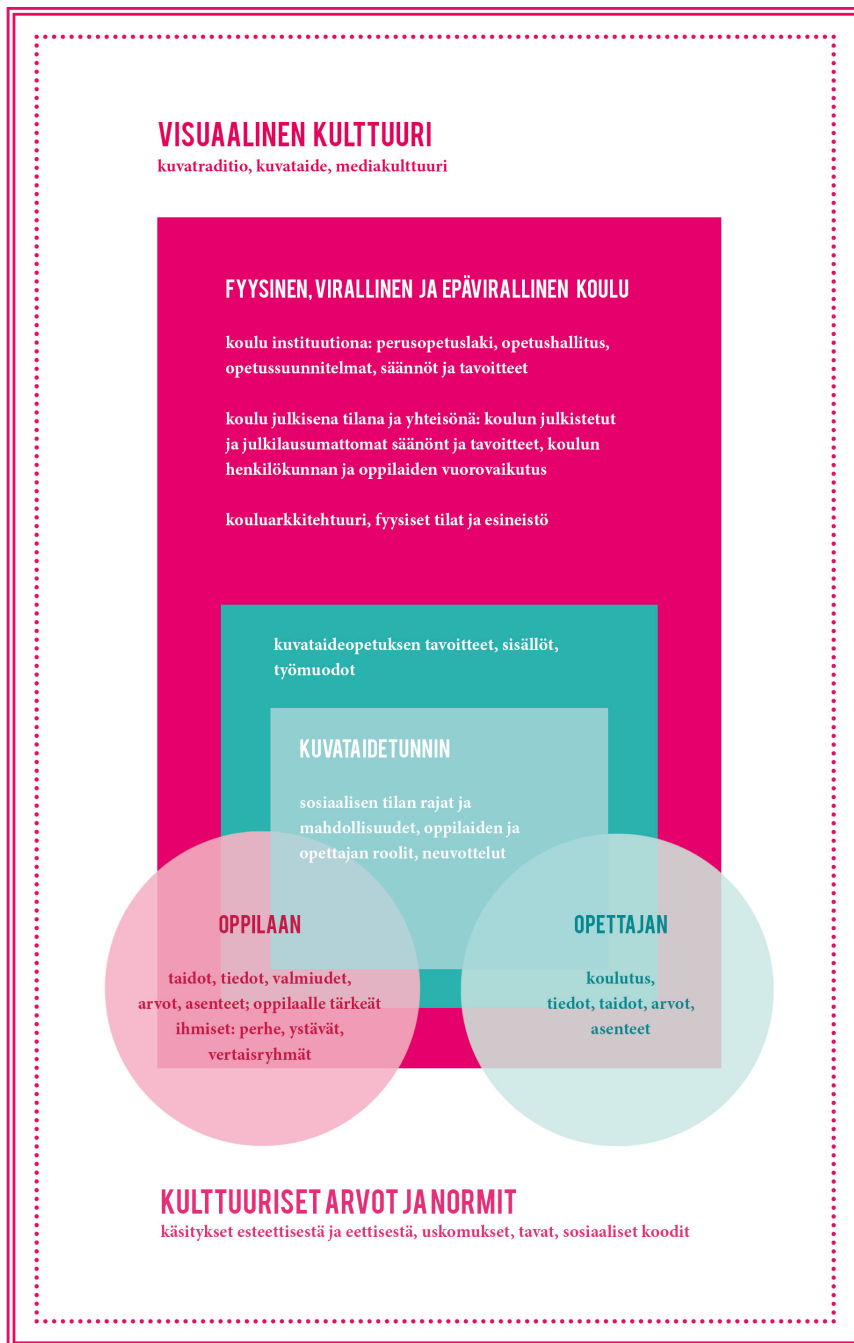
Johdantoluvussa hahmottelin kulttuurissa vallitsevien arvojen, normien ja sosiaalisten tapojen merkitystä koulun ja kuvataideopetuksen periaatteille ja käytännöille koulujen arvoilmaston ja toimintakulttuurien määrittelijöinä. Erityinen huomioni kiinnittyi visuaaliseen kulttuuriin, jonka eräänlainen edustaja kuvataideoppiaine on koulumaailmassa. Koulun ulkopuolella oppilaan kuvamaailma rakentuu esimerkiksi erilaisten nuorten kulttuurien ja median vaikutuksessa. Oppilasta ympäröivään kuvamaailmaan vaikuttaa esimerkiksi hänen perhetaustansa, kaveripiiri, omat kiinnostuksen kohteet ja aktiivisuus kuvien käyttäjänä ja tekijänä.

Kuvataideopetuksessa oppimisen kannalta on merkittävää, millaisena oppijana nuori itsensä kokee, millaiset ovat oppilaan käsitykset omista kuvallisista taidoistaan ja miten oppilas suhtautuu taiteeseen, kuvaviestintään ja populaarikulttuuriin. Koen oppimiselle merkittäviksi oppitunnin sosiaaliset suhteet, vuorovaikutuksen läsnä olevaan kuvataideopettajaan ja luokkatovereihin. Oppiaine mahdollistaa monipuolisen sosiaalisuuden, aktiivisen liikkumisen ja omaehtoisen ryhmän jäsenten kohtaamisen luokassa. Ajalliset, tilalliset ja yhteisölliset kokemukset kerrostuvat oppilaassa. Hän kantaa mukanaan sosiaalisten suhteiden, toimintatapojen, arvojen ja käsitysten verkkoja, jotka vaikuttavat hänessä oppijana ja toimijana kuvataidetunnilla.

Kuvataidetunnilla toimijoiden suhde ympäröivään kulttuuriin, kouluinstituiotioon, oppimiseen, toisiinsa, kuviin ja kuvalliseen ilmaisuun on monen taustavaikeuttajan värittämä. Kuvataidetunnin sosiaaliseen tilaan vaikuttavia tekijöitä (ks. kuvio 3) ovat yksilölliset, sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet. Nämä limittyvät ja ovat osin sidoksissa toisiinsa. Tässä luvussa kiinnitän huomioni koulun julkisen tilan merkitykseen kuvataidetunnin sosiaalisen tilan rakentajana.

Mihaly Csikszentmihalyi erottaa kolme sosiaalista kontekstia: julkisen tilan, perheen ja yksinolon. Julkisessa tilassa toimintaamme arvioidaan muiden taholta,

Kuvio 3.
Kuvataidettunnin
sosiaalista tilaa
rakentavia
tekijöitä.



siinä kilpaillaan ja ollaan yhteistyössä muiden kanssa. Julkisen tilan toiminta on yksi tärkeimmistä ihmisen kehittäessä omaa potentiaaliaan. Tässä toiminnassa tapahtuvat suurimmat riskit ja ihmisen suurin kasvu.¹³⁶ Koulu on julkinen tila, jossa oppilas viettää huomattavan paljon aikaa.

Ihmisen tilakokemus muodostuu sekä ruumiillisesta tilakokemuksesta että niistä mielikuvista, joita tilaan liitetään. Tarja Tolosen mukaan koulu rakennuksena ja kokemuksena ei välttämättä ole erotettavissa toisistaan. Hän jakaa koulun fyysiseen, viralliseen ja epäviralliseen kouluun.¹³⁷ Tuon Csikszentmihalyin ja Tolosen jaotteluja yhteen erittelemällä koulun instituutioksi, julkiseksi ja yhteisölliseksi tilaksi sekä fyysisiksi puitteiksi.

Virallista koulua määritellään opetussuunnitelmissa ja muissa koulunkäyntiin liittyvissä asiakirjoissa: se näyttäytyy arjen oppimateriaaleissa ja säännöissä, opetuksen sisällöissä ja menetelmissä, koulussa toimijoiden välisinä hierarkioina, ja opetuksen ympärille rakentuvana luokkahuoneen vuorovaikutuksena¹³⁸. Perusopetuksen tavoitteet ilmentävät virallista koulua. Niiden tarkoitus on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuslaissa määritellään, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Oppilaan arviointi ja itsearviointi pyrkii ohjaamaan ja kannustamaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä. Oppimisympäristön tulee olla järjestäytynyt, turvallinen ja viihtyisä. Oppilas puolestaan on velvollinen osallistumaan perusopetukseen ja suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti.¹³⁹

Tutkimukseni avaa mahdollisuuksia tarkastella erityisesti epävirallisen koulun merkitystä kuvataidetunnin sosiaalisen tilan rakentajana. Epävirallinen koulu muodostuu oppitunneilla ja sen ulkopuolella tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, joita ovat esimerkiksi oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat¹⁴⁰. Vanhemmat oppilaat suojaavat yksityiselämänsä koulun viralliselta opetukselta. Jos opettaja yrittää päästä lähelle oppilaan jokapäiväistä elämää, oppilaat eivät tunnu ottavan sitä tosissaan.¹⁴¹ Oppilas kertoo elämästään opettajalle pitkälti sitä, mitä ajattelee tämän haluavan kuulla, vaikka oppilaan oppimisprosessiin vaikuttaa myös epävirallinen koulu ja koulun ulkopuolinen elämä. Oppilas kuitenkin näyttää käsittävän, että nämä ovat kouluinstituutiossa merkityksettömiä. Koulun institutionaaliset rakenteet kaventavat sosiaalisen ja omakohtaisen oppimisen monimuotoisuutta. Kaarlo Laineen mukaan koulun arkipäivän epävirallisilla oppimiskokemuksilla

136 Public sphere, family, solitude (Csikszentmihalyi 1997, 13–14).

137 Tolonen 2001, 77

138 Tolonen 2001, 78; Karjalainen 1996, 144.

139 Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 7 luku. Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet.

140 Tolonen 2001, 78.

141 Räsänen 1997, 81.

ja koulun ulkopuolella hankituilla kokemuksilla, tiedoilla ja taidoilla ei ole ollut aiemmin tilaa ja tunnustettua pätevyyttä muodollisen oppimisjärjestelmän rinnalla¹⁴². Nähdäkseni kuvataiteella oppiaineena on mahdollisuuksia tavoittaa epävirallista koulua ja koulun ulkopuolisia, oppilaalle merkittäviä tekijöitä oppilaan kuvallisten prosessien kautta. Siten kuvataideopetuksella on erityiset mahdollisuudet tuoda esiin epävirallisen koulun merkittävyyttä oppimisessa.

Eliaden mukaan rakennus on pienoiskosmos, järjestäytynyt maailma¹⁴³. Rakennuksissa ilmentyvät siten myös erilaiset valtajärjestelmät. Kouluarkkitehtuurilla on tärkeä asema oppilaan arjen tilallisissa kokemuksissa ja tilakäsitysten muodostumisessa. Koulurakennus ilmentää osaltaan oppilaalle yhteiskunnan rakenteita ja sen valtasuhteita. Esimerkiksi koulun luokkahuoneet, käytävät, salit, saniteetitilat, ruokala ja pihat luovat hierarkkisia tiloja, pienoismaailmoja, joissa on omat kirjoitetut ja kirjoittamattomat lakinsa. Fyysiset tilat latautuvat käyttäjiensä toiminnan mukaan, virallisen ja epävirallisen koulun mukaisesti. Viralliset, koulun auktoriteettien hallitsemat tilat on vahvasti merkitty vallan symbolein, mutta nuorten keskinäisiä sosiaalisia suhteita jäsentävät epäviralliset tilat ovat villimpää muutoksen aluetta, jossa tilan sosiaalinen valta on häilyvämpää.

Fyysinen koulu säätelee tilaa, liikettä, ääntä, aikaa ja ruumiillisuutta. Opetussuunnitelmat, työjärjestykset ja aikataulut määrittävät koulun fyysisten tilojen käyttöä.¹⁴⁴ Koulu strukturoituu pitkälti tuntikohtaisiin oppiaineisiin käytettäviin tiloihin ja toimintoihin, joita määrittää kello. Lineaarinen aika keskeyttää intensiivisen työskentelyn, alistaa oppilaan ja opettajan mielen ja kehon, tulee osaksi heidän roolejaan ja minuuttaan. Henkilökohtainen ajan kokeminen, omat elämykset ja ruumiintoiminnot on suhteutettava koulun institutionaalisiin tila- ja aikajärjestelyihin.¹⁴⁵ Toisaalta koulun aika toistuu sykleinä, samanlaisena vuodesta toiseen, rutiineissa, samankaltaisissa oppisisällöissä ja tavoitteissa.

Julkiseen kouluun verrattuna koti käsitetään perinteisessä mielessä ydinperheen kaltaisena, suojaa ja maailmankatsomuksen perustan tarjoavana paikkana, jonka tilankäyttö pyrkii sulkemaan kaiken muun ulkopuolelle¹⁴⁶. Csikszentmihályin mukaan koti on ihmisen mielelle ekologinen paikka, sillä siellä ei koko ajan tarvitse olla huomion kohteena¹⁴⁷. Koulun intimizeetti on koti-ideaaliin verrattuna niukkaa. Sillä, onko koulu nuorelle viihtyisä ja turvallinen paikka, on merkittävä osa nuoren kasvussa¹⁴⁸. Koulun virallinen ja epävirallinen toiminta voivat merkitä oppilaalle vaihtelevasti turvattomuutta tai turvallisuutta tilojen luonteesta ja niiden käyttäjistä riippuen. Ideaalimaailmassa koulu on oppimisen ja kasvun paikka, joka tarjoaa nuorelle maailmanjäsenystapoja oikeudenmukaisessa,

.....
142 Laine 2000, 21–22; ks. myös Haanstra, van Strien & Wagenaar 2008, 54.

143 Eliade 2003, 65.

144 Tolonen 2001, 77.

145 Viskari & Vuorikoski 2003, 66.

146 Ks. Varto 2001, 91.

147 Csikszentmihályi & Rochberg-Halton 1981, 184–187.

148 Ks. esim. Tapaninen 2005; 2007.

jäsentyneessä, turvallisessa ja viihtyisässä ympäristössä. Näin koulu toimii valmentajana ja siirtymäriittäpaikkana turvallisen koti-ideaalin ja epävarman maailman välillä nuoren kasvaessa osaksi aikuisten yhteisöä. Vaikka ideaalimaailma on mahdottomuus, pienilläkin positiivisilla kohtaamisilla voi olla ratkaiseva merkitys oppilaalle¹⁴⁹.

Oppilaat ja opettajat ottavat oppitunnin sosiaalista tilaa haltuun omalla toiminnallaan, työskentelytavoillaan, sanomattomin ja epävirallisen suhtautumistavoin ja käyttäytymiskoodien. Hahmotan sosiaalista tilaa myös virallisen ja epävirallisen koulun risteyskohtana, opettajien ja oppilaiden neuvottelutilana. Peter Woods erittelee yhteisön vuorovaikutusstrategioiksi avoimen ja suljetun neuvottelun. Avoimessa neuvottelussa osapuolet ovat tietoisia käyttämistään keinoista ja sopimisesta. He ovat valmiita joustamaan, jotta yhteistyö sujuisi. Suljetussa neuvottelussa pyritään salaamaan omat todelliset tavoitteet vastapuolen alistamiseksi, taivuttamiseksi ja myönnyttämiseksi. Myöntymiseen liittyy vastahakoisuutta ja pakkoa. Usein alisteisessa asemassa olevat hakevat epäsymmetriaan hyvitystä, vastavuoroisuutta ja tasapainoa.¹⁵⁰

Kuvataidetunnilla neuvottelustrategioihin tulevat mukaan kuvaneuvottelut; oppilaiden kuvat, sanalliset-kuvalliset esitykset sekä erilaiset kuvalliset merkit. Mielestäni kuvataide-oppiaineen vahvuutena ovat kuvaneuvottelun sallimat vaihtoehtoiset ilmaisun tavat, sanaton kriittisyys, leikillisuus ja luova kokeileminen. Kuvat voivat osallistua neuvotteluun myös aina uudelleen, uudessa tilanteessa. Kuvilla kommentointi ja niihin reagoiminen oppituntitilanteissa, niiden säilyttäminen ja fyysinen kohtelu, esillepano ja mahdollinen sijoittaminen koulun eri tiloihin lataavat ne merkityksillä, joilla otetaan kantaa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Siten visuaalisuus antaa tilaa monipuolisille oppilaiden keskinäisille ja oppilaiden ja opettajan välisille vuorovaikutusstrategioille.

Kuvataideopetuksen keskeisiä piirteitä

Tarkastelen tässä alaluvussa suomalaista kuvataideopetusta viime vuosikymmenien taidekasvatussuuntausten ja nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman kautta, sekä hahmottelen, millaisena itse näen ihannekuvataideopettajan. Koen taidekasvatuskäsitykseni auki kirjoittamisen tutkimukseni kannalta merkittäväksi, sillä oletukseni ja odotukseni hyvästä kuvataideopetuksesta vaikuttavat tapaani lukea aineistoa. Voin tarkastella, miten taidekasvatuskäsitykseni kohtaavat tutkimusaineiston välittämien kuvataideopetuksen päämäärien, menettelytapojen, ihanteiden ja oppilaan kokemusmaailman kanssa.

.....
149 Opettajakuvauksia aiheesta ks. Uusikylä 2006, 99–106.

150 Laine 2000, 71–72; Woods 1983, 134–135, 143–146.

Hahmotan hyvän kuvataidetunnin oppimistilana, jossa oppilaan luovat kuvalliset prosessit ja identiteettikokeilut mahdollistuvat. Kuvataideopettajien nykypuheessa korostetaan omakohtaista, vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaisiin¹⁵¹. Oppilaan luovan toiminnan ja henkilökohtaisen kuvallisen prosessin tukeminen mahdollistaa oppilaan ja opettajan henkilökohtaiset kohtaamiset kouluinstitucion sisällä.

Tiedostamattomista taustaoletuksista, julkilausumattomista ja julkilausutuista lähtökohdista muodostuneet oppimiskäsitykset vaikuttavat opetussuunnitelmien laadintaan kuvataideopetuksessa. Kuvataideopettajien piilo-opetussuunnitelmat yhdessä ammattikunnan opetussuunnitelmiin kirjattujen opetuksen tavoitteiden kanssa heijastavat sitä, millaisia ihmisiä oppiaineen avulla halutaan kasvattaa ja millaista tulevaisuutta opetuksella rakentaa.

Suomalaiseen kuvataideopetukseen on vaikuttanut useita eri taidekasvatussuuntauksia. Pirkko Pohjakallio listaa eri aikoina esiteltyjä, painotuksiltaan vaihtuvia perusteluita taideopetuksen merkityksestä. Taiteen ja taiteellisen toiminnan on koettu tarjoavan mahdollisuuksia eettisten kysymysten ja maailmankuvien käsitteilylle. Oppiaineella on kumottu valtaa ja paljastettu tabuja. Oppilaita on orientoitu työelämään kansantalouden hyödyn näkökulmasta, teknisten taitojen, luovan ongelmanratkaisun, tutkivan toiminnan ja esteettisen maun harjaannuttamisen kautta. Oppiaineen sivistäviä mahdollisuuksia on korostettu, on suuntauduttu kolutusta kriittisesti tarkastelemaan muotoilukasvatukseen ja painotettu visuaalisen kulttuurin kriittistä lukemista. Pohjakallio erottaa 1960- ja 1970-lukujen taidekasvatuseetoksesta kolme ideologiaa: visuaalisen kulttuurin kriittisen analyysin ja visuaalisten viestintätaitojen painottamisen, kuten kuvan ja visuaalisen ympäristön piilovaikuttamis- ja indoktrinaatiovoiman korostamisen; taiteen omien, muista tiedonaloista poikkeavien tietämisen ja toiminnan tapojen korostamisen; sekä modernin, visuaalisen ongelmanratkaisun ja hyvän maun ideologian.¹⁵²

Oppiaineen ajassa muuttuvat merkitykset ovat osin ristiriitaisia. Kuvataiteeseen liitetään mielikuvia yhteisöllisyydestä, vapaudesta, oivalluksesta, intuitiivisesta ymmärtämisestä, ilosta, leikistä, huvista, aistillisuudesta ja nautinnosta. Nämä asetuvat vastakkain koulun ja yhteiskunnan tiukan työorientoituneisuuden kanssa.¹⁵³

Taidekasvatuksen tieteenalapohjainen orientaatio tuli mukaan suomalaiseen opetussuunnitelmakeskusteluun 1990-luvun lopulla. Postmodernin aikakauden muutokset ovat lisänneet pohdintoja taidekasvatuksessa ilmenevistä historiallisista kerrostumista. Aiempia suuntauksia on yhdistelty eklektisesti, ja esimerkiksi monikulttuuriset äänenpainot ovat lisääntyneet. Erityisesti Marjo Räsänen on tarkastellut suomalaista taidekasvatusta postmodernista näkökulmasta. Hänen mukaansa ekspressiivisellä, oppilaan itseilmaisua korostavalla traditiolla on suoma-

151 Pohjakallio 2005, 227–228.

152 Pohjakallio 2005, 223, 229–231.

153 Emt. 35–36.

laisessa kuvataideopetuksessa kuitenkin vankat juuret.¹⁵⁴ Esimerkiksi opettajan modernistinen koulutustausta vaikuttanee siihen, miten hän käytännössä toteuttaa piilo-opetussuunnitelman tavoin opetussuunnitelmaansa virallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden rinnalla.

Kunkin aikakauden käsitykset koulun tehtävistä heijastuvat taideopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Länsimaisessa yhteiskunnassa tällainen ilmentymä on viime vuosikymmenten kuvataidekasvatuskeskustelujen painotusten muuttuminen institutionaalisesta taidemaailmasta visuaaliseen kulttuuriin, mikä näkyy muun muassa oppiaineen nimen muutoksina piirustuksesta kuvaamataitoon ja kuvataiteeksi.¹⁵⁵ Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään peruskoulun kuvataideopetuksen tehtäväksi tukea oppilaan kuvallisen ajattelun, esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Keskeiseksi tehtäväksi määritellään yhteiskunnan visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen ymmärtäminen.¹⁵⁶

Kuvataideopetuksen sisällölliset vaatimukset tuntuvat jatkuvasti kasvavan. Oppiaineen sisältöihin kuuluvat niin kuvailmaisun perusteet kuin taiteen, median ja nuorten kuvakulttuurin merkitysten käsittely. Koulu muuttuu ympäröivää yhteiskuntaa hitaammin. Vaikka kuvataiteella oppiaineena on mahdollisuus käsitellä moninaisia ja haastavia nykypäivän visuaalisen kulttuurin ilmiöitä, pienten tuntimäärien sisällä kuvataideopettaja joutuu pohtimaan, mitä hän painottaa. Opettajan on tehtävä valintoja, keskittyäkö hän opetuksessaan kuvallisten perusvalmiuksien harjaanuttamiseen, nykypäivän globalisoituvan kuvavirran kriittiseen ja ymmärtävään tulkintaan, oppilaan vapaan luovan prosessin ja henkisen kasvun tukemiseen, taiteen tuntemukseen vai kuvallisten taitojen monipuoliseen soveltamiseen mediayhteiskunnan eri aloja huomioiden.¹⁵⁷

Postmoderni kulttuuri haastaa koulumaailman jaottelun teoreettisiin ja käytännöllisiin oppiaineisiin. Jotta oppimista kokonaisvaltaisena ilmiönä voisi nykyykoulussa vahvistaa, erottelu ajattelutyön ja kädentaitojen välillä tulisi purkaa. Samalla vähenisivät taideaineisiin liitettävät myytit, kuten käsitykset kuvataideopetuksesta puuhasteluna ja yleishyödyllisenä, muita oppiaineita tukevana aineena, joka ei itsessään luo uutta tietoa. Luovuuden käsitettä tulisi problematisoida ja

.....
154 Räsänen 1997, 8; 2006, 2008; *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004.

155 Pohjakallio 2005, 25–29; Räsänen 2006; ks. myös Efland 1988b; 1998 (alkuteos *Curriculum Inquiry in Art Education. A Models Approach*, 1983).

156 Kuvataideopetuksessa tuetaan oppilaan henkilökohtaista suhdetta taiteeseen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa tarvittavia taitoja. Kokonaisvaltaiseen ja kokemukselliseen oppimiseen viittaa vahvasti se, että taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohdiksi määritellään ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Oppiaineella edistetään mielikuvituksen käyttöä, luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Kuvallisissa harjoituksissa integroidaan ilmaisullisia, taidollisia ja tiedollisia tavoitteita. Aihepiireissä huomioidaan oppilalle merkitykselliset kokemukset. Työskentelyssä pyritään kiireettömyyteen ja pitkäjänteisyyteen. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004; vrt. Kytöharju 2005.)

157 Vrt. Haanstra, van Strien & Wagenaar 2008.

liittää se osaksi laajempaa kulttuurikäsitettä.¹⁵⁸ Tämän päivän kuvataideopettaja voi toiminnallaan joko vahvistaa, rikastuttaa tai murtaa oppiaineeseen ja taide- maailmaan kohdistettuja ennako-oletuksia ja asenteita. Hänet voidaan nähdä eräänlaisena kuraattorina, joka hoitaa ja vaalii vapautta ottaa keskusteluun taiteen ja visuaalisen piiristä kaikkea mahdollista, mikä vain edistää oppilaan ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista¹⁵⁹.

Määriteltäessä taidekasvatuksen tavoitteita on tärkeää erottaa käsitteellisesti taito ja taide. Taiteen tekeminen edellyttää taitoja, mutta taito on alisteinen taiteen metatavoitteelle, merkitysten luomiselle. Taide argumentoi ja esittää kysymyksiä konkreettisesti ja aistivoimaisesti. Se tarjoaa keskeneräistä ja monitulkintaista tietoa, jonka avulla todellisuudelle annetaan henkilökohtaisia merkityksiä. Kun oppilas muuntaa kokemuksensa kuviksi, hänen ajatuksensa ja asenteensa syvenevät ja muuttuvat. Taiteen tekeminen ja tulkinta laajentaa ymmärrystä, jolloin maailmaa voi nähdä toisin. Kuvataideopetuksessa oppilas ei siis opi vain taitoja, vaan hän käyttää taidetta sosiaalisen ja persoonallisen maailmansa rikastuttamiseen. Taideoppimisessa oppilas integroi uutta tietoa omaan elämismaailmaansa. Kun mielikuvitus ja tunteet yhdistyvät ajatteluun, tiedosta tulee persoonallista, rinnakkaisia totuuksia ja avoimuutta sisältävää.¹⁶⁰

Ammattikunnan piirissä taideopetuksen erityiseksi arvoksi on nähty sen luonne kognitiivisen ja aistisen maailmasuhteen yhdistävänä tiedon alueena. Taiteella on muista tiedonaloista poikkeavia tietämisen ja toiminnan tapoja, sanatonta tietoa, jota taiteellinen toiminta tuottaa. Tämä mielikuvituksen ja metaforisuuden mahdollistuminen on kuvataideopetuksen ydintä. Metaforat tarjoavat mahdollisuuksien maailmoja oppilaan tiedollisen toiminnan mielikuvituksellisen potentiaalin lisäämiseksi.¹⁶¹

Taidepedagogisesti tarkastellen ihmisellä on ajatteleva käsi¹⁶². Siksi kuvataideopetuksessa jokaisen oppilaan henkilökohtainen käsillä tekeminen on tärkeää. Kun käsi tekee, mieli ja keho jäsentävät maailmaa. Arendt jakaa ihmisen elämän, tai toiminnan, kahtia: tekevään (*vita activa*) ja ajattelevaan (*vita contemplativa*)¹⁶³. Jako muistuttaa analyyttisen psykologian perustaja Carl Jungin ekstrovertti-introvertti -käsitteparia, joka kuvaa psyyken vastapuolia. Csikszentmihalyin tavoin katson, että ihminen tarvitsee näitä molempia puolia¹⁶⁴. Mielestäni hyvä kuvataideopetus mahdollistaa sekä tekevän että ajattelevan puolen oppilaan elämässä. Kuvataidetunnilla oppilaan toiminta voi olla *vita activa*: sosiaalisen ympäristön huomioivaa tekemistä, päätöksentekoon osallistuvaa toimintaa, omat näkemykset perustelevaa ja niitä puolustavaa osallistumista. Toisaalta oppilaan toiminta voi olla *vita*

158 Räsänen 2006, 21.

159 Ks. Varto 2006, 153–157.

160 Räsänen 2006, 13, 17, 21.

161 Pohjakallio 2005, 231–233; Metaforasta lisää ks. Lakoff & Johnson 1996 (alkuteos 1980).

162 Ks. Salminen 2005, 36.

163 Arendt 2002, 22.

164 Csikszentmihalyi 1997, 93–96.

contemplativa, jolloin hän syventyy yksinäiseen reflektioon, mietiskelyyn ja hiljentyy.

Arendtin kuvaama toiminnallisesti orientoitunut, aktiivinen elämä ja itsereflektiivisesti orientoitunut, pohdiskeleva elämä sisältää yhtymäkohtia flow-kokemukseen. Flow on luova virtaava tila, huippukokemus, optimaalinen onnellisuuden kokemus, joka saavutetaan tietoisella ja omaehtoisella toiminnalla, esimerkiksi liikunnassa, peleissä ja taiteen parissa¹⁶⁵. Näen yhtenä koulun kuvataideopetuksen ihanteena luovan tilan, jossa oppilaalle mahdollistuu flow-kokemuksen kaltainen syventyminen käsillä ajatteluun.

Aristoteles erottaa toisistaan toiminnan (praksis) ja tekemisen (poiēsis). Toiminnassa tavoite sisältyy aktiviteettiin, tekemisessä päämäärä on aktiviteetista erillinen tuote. Toiminta on itsessään arvokasta, tekeminen vain välineellisesti arvokasta. Hyvässä elämässä tulee olla tilaa toiminnalle.¹⁶⁶ Tekemiseen kannustaminen sopii koulun arvioivaan ilmapiiriin, tuloksellisuuteen, numeroarvosanoihin ja kilpailuun, mutta se ei saa olla itsetarkoitus, päämäärä. Kuvataideopetuksessa valmiin tuotoksen ohella toiminnan, itse prosessin, tulisi myös painottua. Taiteellisessa leikissä saavutetaan avoin tila, jossa kokemusten uudelleentulkinta on mahdollista yhteisen, jaetun toiminnan kautta¹⁶⁷.

Koska kuvataideopetuksen tulisi antaa valmiuksia käsitellä visuaalisen kulttuurin moninaisuutta ja koska julkiselle kouluopetukselle asetetaan moraalisia vaateita, on opetussuunnitelman rakentaminen täynnä vastakkainasetteluja ja kriittisiä valintoja. Kuvataidetunti on parhaimmillaan khora, välitila instituution vaateiden ja nuorten tarpeiden välillä. Khora on muutoksen aluetta, annetun ja otetun välissä.¹⁶⁸ Taide ja erityisesti nykytaide haastaa opettajan jatkuvasti. Yksinkertaisten ja valmiiden vastausten sijaan taide herättää uusia kysymyksiä. Siksi kuvataideopettajan toiminnan voisi nähdä opettamisen taiteena¹⁶⁹. Vanhojen katsomistapojen ja mielipiteiden kyseenalaistaminen tekee tilaa uusille näkemyksille ja laajentaa oppijan ymmärrystä¹⁷⁰. Kuvataidetunnilla visuaalisen kulttuurin eri ilmentymät toimivat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen ja kuvaneuvotte-
lun välineenä.

Pohjakallio käyttää käsitettä arjen teoria kuvaamaan sitä, miten kuvataideopettaja on kokemuksen ja käytännön kautta oppinut asioita ja sääntöjä, joita

165 Csikszentmihalyi 1997, 29–31, 37.

166 Bunnin & Yu 2004; Sihvola 2005, 21; ks. myös Törmä 2003a; 2003b.

167 Hans-Georg Gadamerin mukaan taide transformoituu struktuuriksi: taide luo oman maailmansa. Se tuo näkyväksi sitä mikä on ollut piilossa. Taiteen kautta todellisuus näyttäytyy selvempänä ja merkityksellisempänä, kokonaisena. Samoin todellisuus voidaan nähdä näytelmänä, joka on taidetta. (Gadamer 1981, 99–101, 118. Gadamerin alkuteos *Wahrheit und Methode* on vuodelta 1965.) Pääjoen (2003, 126) Gadamer-tulkinnan mukaan taiteeseen liittyy tunnistamisen elementti: ihminen tietää enemmän siitä, mitä aiemmin tiesi ja kokee olevansa totuuden äärellä.

168 Varto 2001, 170; Kettunen, Hiltunen, Laitinen & Rastas 2006.

169 Ks. Pohjakallio 2005, 206; Räsänen 2006, 20.

170 Ks. Räsänen 1997, 81; 2006, 13, 21.

hän tiedostaen tai intuitiivisesti noudattaa työssään¹⁷¹. Omien opetuksellisten lähtökohtien, henkilökohtaisten taustojen, normien ja arvojen tiedostaminen auttaa opettajaa ymmärtämään omaa ammatillista identiteettiään, kuten mitä, kenelle, missä sosiaalisessa kontekstissa ja millaisin opetusmetodein hän opettaa. Ne heijastuvat siihen, miten opettaja huomaa ja käsittelee opetustilanteissa esiin tulevia asioita, ymmärtää kasvatettavien tarpeita ja motiiveja sekä heidän elämäntilanteitaan. Ammatti-identiteetin pohdinta tukee opettajaa auttamaan oppilaita toimimaan maailmassa luovasti, intohimoisesti ja vastuullisesti.¹⁷²

Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri näen, että kasvatuustoiminta edellyttää arvoja ja niiden hierarkisoitua ollakseen kasvatusta. Moniarvoisessa maailmassa kasvattajien tulee pyrkiä luomaan yhteisiä käsityksiä hyvästä elämästä. Tätä inhimillistä hyvää on kuitenkin vaikea jäsentää. Jos kasvattajalla ei ole muiden kasvattajien kanssa yhtenevää käsitystä siitä, mitä on hyvä elämä, kasvatusta rakentuu arvorelativismille, selkiytymättömien arvojen pohjalle. Arvot voivat olla keskenään ristiriitaisia ja jatkuvassa muutoksessa. Ne rakentuvat sosiaalisissa kanssakäymisissä, menevät monimutkaisesti päällekkäin, sekoittuvat ja hämärtyvät.¹⁷³ Eettisesti kestävämmät toimintamallit mahdollistuvat, kun moraalisesti arveluttavat toimintamallit puretaan ja niiden taustalla vaikuttavat uskomukset kyseenalaistetaan¹⁷⁴.

Kuvataideopettajan laatima opetussuunnitelma ja se, miten hän lopulta toimii tunnin vuorovaikutustilanteissa, voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Opettajan kokemukset työstään, tyytyväisyys, motivaatio, turhautumiset, pessimismi ja jopa opportunismi heijastuvat opetukseen. Eri opettajat voivat suhtautua hyvin vaihtelevasti esimerkiksi koulun arjelle tyypillisiin odottamisiin ja keskeytyksiin, sekä omien ja oppilaiden tuntitavoitteiden erilaisuuteen¹⁷⁵. Kuvataideopettaja tekee jatkuvasti valintoja siitä, hyödyntääkö ja salliiko hän opetuksessaan perusneutraaleja vai provosoivia kuvia. Kun opettaja tiedostaa, millainen taidekasvatusnäkemys hänen opetustaan leimaa ja väritykö hänen opetuksensa tietopainotteisten, teknisten, poliittisten, esteettisten tai eettisten arvojen mukaan, voi hän myös muuttaa toimintamallejaan.

Kuvataideopettajalla on merkittävä rooli nuoren ohjaamisessa taiteen ja visuaalisen kulttuurin moninaiseen kenttään. Hänellä on valta ja vastuu siitä, millainen oppimisilmapiiri luokkaan muodostuu ja mitä kuvamaailman ilmiöitä tunneilla käsitellään. Visuaalinen viestintä, kuten kuvamedian ja kuvataiteen ilmiöt,

171 Pohjakallio 2005, 38. Pohjakallio katsoo, että arjen teoria on lähellä Eflandin (1998) käyttämää, koulun taidekasvatuksen eri suuntauksiin liittyvää paradigman käsitettä.

172 May 1995, 58, 64–65; Rusanen 2007, 140, 251; Törmä 2003a, 95.

173 Värri 1997, 27–28; May 1995, 79–80; Puolimatka 1995, 88–96; ks. Törmä 2003a, 92.

174 Törmä 2003b, 127.

175 Pilo-opetussuunnitelman käsitteen muotoilija Philip Jacksonin mukaan koulu harjaannuttaa oppilaita ennen kaikkea odottamaan ja sietämään jatkuvia keskeytyksiä, tekemään sitä, mikä ei kiinnosta tai näyttäydä mielekkäältä, keskittymään omaan suoritukseen ja alistumaan vallalle. Jacksonin mukaan tällainen kärsivällisyyskoulu kasvattaa lapsia ja nuoria sietämään aikuisiällä epämuokavia ja tylsiä työtehtäviä. (Jackson 1968, 18.)

heijastelevat yhteiskunnan sekä hitaasti että nopeasti muuttuvia normeja ja eettisiä periaatteita, asenteita ja tapoja. Koulun toimintakulttuurin visuaalinen ilme viestii koulun arvopohjasta, normatiivisista linjauksista ja kasvatusroolista yhteiskunnassa. Nykykulttuurimme vaihtoehtoisten samaistumiskohteiden runsaus ja kouluinstituution perinteinen kasvatusrooli, joka on sidoksissa tilaan, aikaan ja paikkaan, asettuvat nuoren kokemusmaailmassa eri maailmoihin. Näennäisen rajaton, markkinoiden hallitsema kuvakulttuuri herättääkin kysymyksen, voisiko koulun kuvataideopetus rajattuna, jäsenytyneenä tapahtumana tarjota sellaisen sosiaalisen tilan, joka toimii turvallisena vastapainona julkiselle medialle.

Mielestäni kuvataidetunti voi tarjota oppilaalle monipuolisia vapauden ilmaisen mahdollisuuksia. Samalla se vaatii runsaasti opettajajohtoista toiminnan koordinoimista. Kuvataideopettajan toiminta perustuu institutionaaliin suunnitelmiin, siksi se rakentaa osaltaan fyysistä ja virallista koulua. Kuvataideopettajan tulee tiedostaa, millaisia sisältöjähän valitsee, missä sosiaalisessa kontekstissa ja millaisin opetusmetodein hän opettaa oppilaitaan. Opettajan valinnat vaikuttavat oppilaan kuvallisiin prosesseihin ja identiteettityöhön. Kuvataideopetuksen ääneen lausumattomien oletusten ja käytänteiden tiedostaminen auttaa opettajaa kehittämään kuvataideopetuksessaan monipuolisia maailman kokemuksen tapoja, mikä tukee oppilaiden emansipoitumista. Hän voi rohkaista oppilaita ajattelemaan toisin. Taiteen avulla voi auttaa oppilaita kyseenalaistamaan valmiita järjestelmiä. Koska oppilas kokee vallan sekä subjektiivisena että objektiivisena, voi kuvallisilla prosesseilla oppilasta auttaa tiedostamaan, mistä oma maailmankuva rakentuu.

Hahmotan hyvän kuvataidetunnin turvallisena kuvaneuvottelun mahdollistajana, oppilaan elämää säätelevien seikkojen testaamisen ja vastustamisen tilan tarjoajana. Oppilas voi käsitellä hänen elämäänsä koskettavia vapauden ja vaateiden välisiä jännitteitä. Tunnin kuvalliset ja sosiaaliset prosessit voivat mahdollistaa subjektiivisen vapauden, väylän oppilaan positiiviselle identiteettityölle. Esimerkiksi Tolosen ja Kankkusen tutkimukset ovat osoittaneet, miten merkittävää oppilaalle on identifioitua omaan sukupuoleen¹⁷⁶. Kuvataideopettajalla on mahdollisuus opetussuunnitelmassaan huomioida, miten oppilaat työstävät maskuliinisuutta ja feminiinisyttä kuvien välityksellä. Omaan opetusfilosofiaan ja opetussisältöihin kytkettyjä sukupuolisidonnaisia oletuksia ja käyttäytymismalleja tiedostaessaan opettaja voi kehittää opetuksessaan yhteiskunnan sukupuolittavia kasvatusideologioita purkavia ja uusintavia lähestymistapoja.

Nykytaidetta ja visuaalista kulttuuria sekä nuorten kuvakulttuureja seuraava kuvataideopettaja voi jatkuvasti tarkistaa omia taidekäsitteitään, ihanteitaan ja näkemyksiään omaa opetusta kehittäessään. Näkemykseni mukaan autonomisesti ja itsenäisesti toimiva opettaja huomioi ja kunnioittaa oppilaitaan yksilöinä sekä kiinnittää huomiota opetustyön yhteiskunnallisiin kytkentöihin ja ääneen lausumattomiin vallan muotoihin. Kun kuvataideopettaja huomioi seikkoja, jotka vaikuttavat ihmisten taiteesta tietämisen tapoihin, hän voi tarkistaa omaksumiaan

.....
176 Ks. Kankkunen 2004; Tolonen 2001.

normeja ja eettisiä periaatteita, näkemyksiään ja opetussuunnitelmaansa. Näin hän uudistaa työtään ja kokee siitä tyydytystä. Dialogisen oppilassuhteen avulla opettaja voi tarkistaa aina uudelleen käsityksiään oppilaiden maailmasta ja kehittää suhdettaan oppilaaseen.

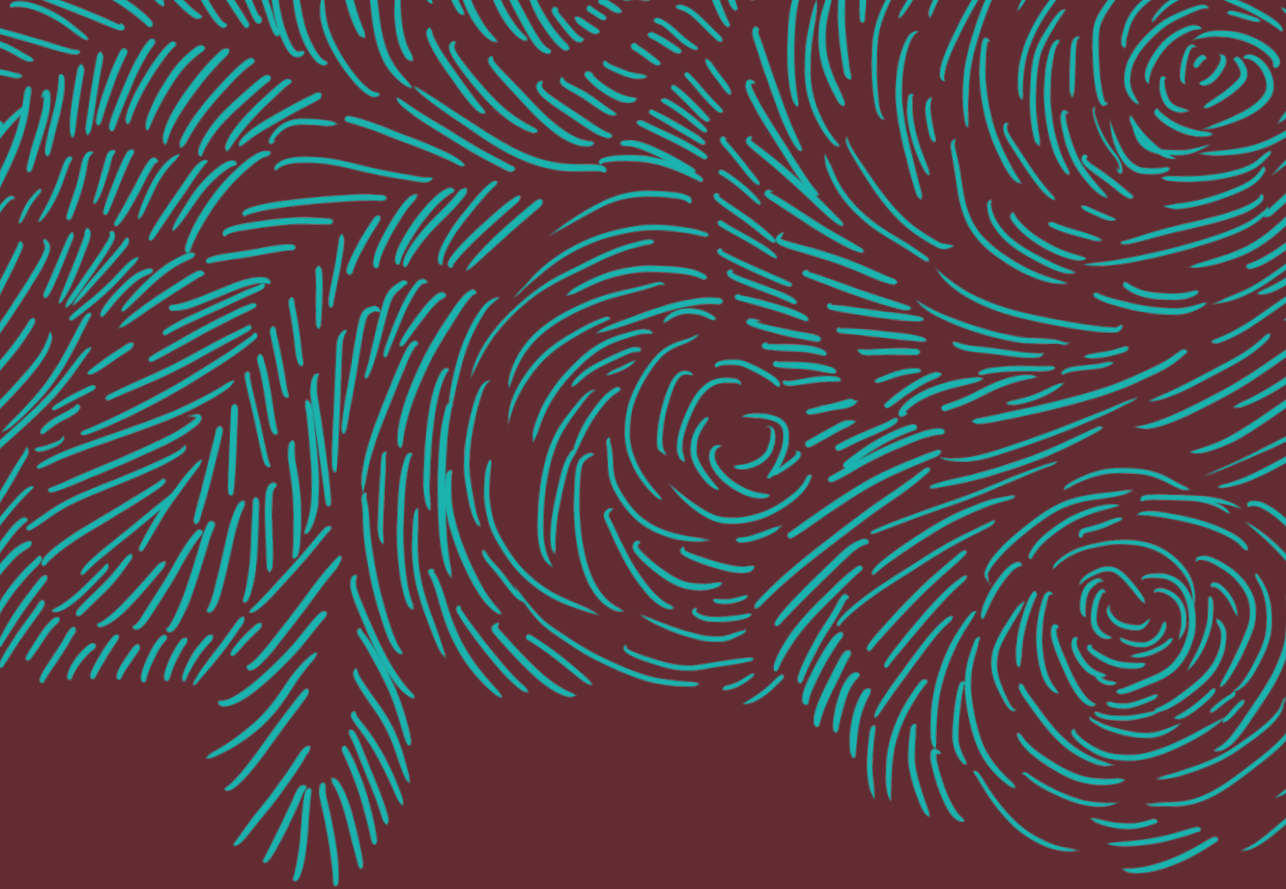
Idealinani on kuvataideopetus, joka tukee oppilasta kasvamaan jäsenenä yhteiskunnassa, jossa hän voi toimia demokraattisuuden ja avoimuuden puolesta. Kuvallisissa prosesseissaan oppilas voi esimerkiksi tiedostaa, miten ympäröivät fyysiset olosuhteet asettavat hänelle erilaisia rajoituksia. Tämä voi auttaa häntä tiedostamaan oman psyyken ja kehon kantamaa, valtajärjestelmien synnyttämää hiljasta tietoa. Taiteellinen toiminta auttaa oppilasta näkemään maailmaa toisin ja nauttimaan oppimisesta uudella tavalla.

Kentällä toimivat opettajatuttavani muistuttavat, että kuvataide-oppiaineen sisällöllisten tavoitteiden ohella koulun arjessa opettajan ajasta lohkeaa huomattavan paljon myös muihin kasvatuksellisiin ja kurinpidollisiin asioihin. Kuvataidetuntitoiminnassa opettaja huomioi oppilashuoltoon liittyviä seikkoja esimerkiksi valitsemillaan tehtävillä ja työskentelymuodoilla.

Tutkimusaineistoa analysoidessani ja tulkitessani voin havainnoida, löydänkö omia taideopetuksen ihanteitani ja julkilausuttuja kouluinstituution opetus- ja kasvatustehtäviä oppilaan kerronnasta. Kerronnallisesta näkökulmasta aineistoni paljastaa seitsemäsluokkalaisten kuvataidetuntitoimintaan liittyviä oletuksia, odotuksia ja kokemuksia. Voin tarkastella taidekasvatukseen näkemykseeni peilaten, ottavatko oppilaat kerronnassaan kantaa kuvataide-oppiaineen sisältöihin, kuvataideopetukseen kietoutuneisiin vallan rakenteisiin, yhteiskunnalliseen hyötyajatteluun, nautintoon, sekä nuoren mahdollisuuksiin jäsentää elämäänsä ja tuottaa tietoa omalla toiminnallaan.

3





AINEISTON KERUU, ANALYYSI- JA TULKINTAMETODIT



3

AINEISTON KERUU, ANALYYSI- JA TULKINTAMETODIT

Luvut 3–6 ovat aineistolukuja, joissa käsittelen ja tulkitsen aineistoa eri tavoin. Tässä luvussa 3 kerron aineistonkeruuprosessistani sekä analyysi- ja tulkintameteistani. Kuvailen, miten päädyin käyttämään eläytymismenetelmää, ja millaisen aineiston olen kerännyt. Hahmotan lukijalle, mitä aineiston sanallis-kuvallinen luonne tarkoittaa ja miten monella eri tavalla aineistoa on tarkasteltu. Kuvaan laajan aineistoni luokitteluprosessia ja sen jäsentymistä teemoihin, kokonaisuuksiin ja katseisiin sisällöllisesti, narratiivisesti ja kontekstisidonnaisesti.

3.1 Kuvataidetuntia tutkimaan

”Eläytymismenetelmä kohtelee sekä tutkijaa että tutkittavaa ihmismäisesti: julmasti myllertäen, herkästi hipaisten. Se suo mahdollisuuksia. Se näyttää tietä.”¹⁷⁷

Eläytymismenetelmän mahdollisuudet

Tutkimukseni keskiössä on kuvataidetuntitilanteessa tuotettu kuva, siihen liitettävät odotukset ja toiminta. Haen tietoa oppilaiden kuvallisiin prosesseihin liittyvästä kokemusmaailmasta oppilaiden tarinoiden ja kuvien kautta, jotka olen kerännyt eläytymismenetelmää käyttäen ja sitä soveltaen. Keräämäni aineisto on määrällisesti suuri. Analysoin sitä laadullisesti, mutta huomioin myös tiettyjä määrällisiä piirteitä, jotka katson tärkeiksi aineiston laadullisten ominaisuuksien avaamisessa.

Laadullista tutkimusta tehdään tietyn ilmiön selvittämiseksi, kuvaamiseksi, ymmärtämiseksi, arvioimiseksi tai selittämiseksi. Koska menetelmät toimivat välineinä ilmiön tietyn puolen esille saamiseksi, oletetaan usein tutkimusvälineiden kerտovan tutkijalle jokseenkin suoraan ilmiön ominaisuuksista. Kuvattua todellisuutta tarkastellaan tavallaan aineiston läpi.¹⁷⁸

.....
177 Sit. Eskola 1991, 42.

178 Suoranta 1995, 173.

Eläytymismenetelmässä ihminen ymmärretään aktiivisena subjektina. Siksi menetelmä soveltuu hyvin henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä arvoja, mielikuvia, odoituksia, tunteita ja asenteita käsittelevään tutkimusaiheeseen.¹⁷⁹ Eläytymismenetelmässä tutkittavaa ei manipuloida tai huijata vaan kohdellaan ihmisarvoa kunnioittaen, hänen asemansa huomioiden. Perinteistä asennemittaria ja eläytymismenetelmää vertailtaessa on huomattu, että eläytymismenetelmä tuottaa moni-ilmeisempiä vastauksia, jotka asennemittarissa jäisivät 'ei osaa sanoa' -vastauksiksi. Koska vastaaja on harvoin täysin varma mielipiteestään, antaa eläytymismenetelmä rikkaamman kuvan ihmisen tietoisesta toiminnasta kuin yksiselitteinen vastauslomake.¹⁸⁰

Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto on yleensä pieniä esseitä, jotka on kirjoitettu tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajia pyydetään jatkamaan annettua kertomuksen alkua, kehyskertomusta, joka toimii mielikuvien orientaationa. Vastaaja eläytyy ohjeistettuun kehyskertomuksen tilanteeseen joko viemällä sitä eteenpäin tai kuvaamalla, mitä on tapahtunut ennen sitä. Eläytymistarinat eivät välttämättä kuvaa todellisuutta vaan ovat kertomuksia mahdollisista maailmoista ja eri asioiden merkityksistä vastaajalle.¹⁸¹ Samalla on muistettava, että eläytymistarinat vastaavat annettuun tehtävään, jolloin ne voivat ennakoida oman vastauksen arviointia. Vastaukset sijoittuvat sosiaaliseen keskusteluun, eikä niitä voi lukea pelkästään sisäisen ilmauksina.¹⁸² Siksi menetelmä paljastaa jotain yhteisesti jaetusta sosiaalisesta todellisuudesta.¹⁸³

Olennaista menetelmässä on variointi: samasta peruskertomuksesta on ainakin kaksi erilaista versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkin asian suhteen. Menetelmässä selvitetään, miten eri kehyskertomus ohjaa lukijan huomiota ja vaikuttaa vastauksiin. Jo itse vastaukset ovat mielenkiintoisia, mutta juuri variointin vaikutuksen selvittäminen nostaa esiin erityisiä piirteitä tutkittavasta ilmiöstä. Vastausten joukosta hahmottuu stereotyyppisiä ja niistä poikkeavia yllätyksiä. Koska menetelmä ei tarjoa faktoja vaan vihjeitä ja merkkejä, ruokkii se tutkijan mielikuvitusta ja antaa pohdittavaa.¹⁸⁴ Vaikka yhteiskunta- ja kasvatustieteilijä Jari Eskolan mukaan antoisinta menetelmässä on analysoida rinnakkain ja vertailla kehyskertomusversioiden tuottamia vastauksia, itse hyödynnän kehyskertomuksen variaatiota houkutellessani esiin erilaisia reagointitapoja kuvataidettunilla tuotettuun kuvaan, ja niihin kätkeytyviä merkityksiä.

Menetelmällä tutkitaan tapoja, joilla vastaajat hahmottavat rajattuja sosiaalisia tilanteita. Olen rakentanut kehyskertomukset (ks. s. 78) niin, että alkuasetelma provosoi oppilaita tarjoamieni vihjeiden kautta tarinan kerrontaan. Kehyskerto-

179 Ks. Eskola 1998; Suoranta 1995, 176.

180 Eskola 1991, 8–9, 42–43; ks. myös Laine 2000, 73.

181 Eskola 1998, 10; Alkujaan eläytymismenetelmästä erotettiin kaksi päävaihtoehtoa, aktiivinen ja passiivinen roolileikki (ks. Ginsburg 1978, 92, 108–111).

182 Ks. Bahtin 1986, 125–128.

183 Suoranta 1995, 174–175.

184 Eskola 1998, 10; Eskola 1991, 43.

mukset ohjaavat oppilasta kertomaan suhtautumisesta kuvaan kouluympäristössä. Sijoitan kehyskertomuksen kuvataidetunnille, jossa on meneillään opetus- ja oppimistilanne. Opettaja kiertää luokassa, kaikki työskentelevät. Yksi oppilaista huomaa toisen oppilaan kuvan. Osoitan näin kuvataidetuntitoiminnan sosiaalisen luonteen, toisten läsnäolon ja keskinäisen vuorovaikutuksen. Seuraavaksi kuvailen, miten oppilas tekee näkemästään kuvasta tiettyjä määritelmiä sisältävän arvion. Houkuttelen näin vastaajaa fiktiiviseen leikkiin, perustelevaan kehyskertomuksessa esitetyn kritiikin.

Kehyskertomus on vihje ja kutsu sosiaalisesti jännitteeseen tilanteeseen, jossa oppilas huomaa vertaisensa, luokkatoverin kuvan. Kehyskertomuksen oppilas on keskellä luokkatovereista ja opettajasta muodostuvaa sosiaalisten suhteiden jännitekenttää ja kohtaa myös kuvan synnyttämän jännitekentän; kuvan, joka saa reagoimaan. Kehyskertomuksen alkutilanteella houkuttelen vastaajaa kirjoittamaan juonen, jossa on yllätyksiä sisältäviä ja emotionaalisesti jännitteisiä merkityksiä, dramaattisia käänteitä.

Tarkastelen, millaista toimintaa ja millaisia suhtautumistapoja kehyskertomuksen pohjalta syntyneet tarinat sisältävät. Vastaukset paljastavat oppilaan ajattelutapoja. Tarinoiden kautta voin tarkastella, miten oppilaat määrittävät omaa identiteettiään, ja millaisena sosiaalisena ja oppimisen paikkana koulu heille näyttäytyy. Tarinoista voi tulkita, mikä merkitys kuvataidetunnin kuvilla on seitsemäsluokkalaisten koululaitoksen sisällä, millaisia käsityksiä oppilaille on kouluyhteisön normeista ja tavoitteista, ja mitä oletuksia ja odotuksia itselle, toisille ja kuvataideopettajalle asetetaan.

Oppilaiden tarinat hahmottavat kuvataideopetuksen kontekstissa tapahtuvan toiminnan merkityksiä, koulukulttuuria ja nuorten elämisa maailmaa, keskiössä nuorten visuaalinen maailma. Koska tarinoista saa tietoa koulun kuvataideopetuksesta ja oppimiskulttuurista, katson, että ne voivat toimia kuvataideopetuksen kehittämistyön välineenä ja arvioinnin pohjana.

Kehyskertomuksen elementtien vaihtelulla saavutetaan kokeellisen tutkimuksen tapainen asetelma. Tarinoista etsitään toistuvia ja poikkeavia rakenteita ja elementtejä, joissa ilmenee tilanteen tai tapahtuman logiikka. Kun yksi elementti muuttuu ja muut pysyvät vakiona, saadaan esiin kyseisen episodin vaihtuva, kulttuurinen logiikka.¹⁸⁵ Jos tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelun logiikkaa jostakin ilmiöstä, on menetelmä toimiva. Menetelmä ei kuitenkaan anna täsmällistä vastausta vaan tarjoaa lisää kysymyksiä ja mahdollisuuksia tutkijalle. Siksi tutkijan on käsiteltävä aineistoa mahdollisimman avoimin ja herkistynein mielin. Aineisto on pintaa, joka antaa vihjeitä yksilön ja kulttuurin maailmasta.

.....
185 Eskola 1991, 14; Suoranta 1995, 176. Suoranta (1995, 178–179) täsmentää, että eläytymismenetelmän avulla ei tuoteta vain mahdollisia maailmoja vaan menetelmää voi käyttää myös survey-tutkimusta vaivattomampana aineistonkeruumenetelmänä. Tällöin vastaajien voidaan katsoa kirjoittavan joko omista kokemuksistaan todellisia kertomuksia, tai tutkittavasta ilmiöstä kansanperinteenä kulkevia myyttisiä kertomuksia.

Vastaukset kuvastavat, mitä ihmiset tietävät asioista ja millaisia uskomuksia heillä on. Vastauksista tulee esiin itsestäänselvyksiä, mutta parhaimmillaan menetelmä voi myös paljastaa, koetella, horjuttaa ja murtaa niitä.¹⁸⁶

Eläytymismenetelmän vahvuus on kuvitteellisuus. Se mahdollistaa liukuvien ja vaikeiden käsitteiden sekä aihepiirien käsittelyn kysymällä, miten asiat voisivat olla. Mielikuvitusta käyttäen kirjoittaja voi vastata kysymykseen. Käyttämässäni kehyskertomuksissa henkilöhahmot esiintyvät kolmannessa persoonassa. Koska tarina on näennäisesti fiktiivinen, kolmannessa persoonassa kirjoittaminen antaa mielestäni vastaajalle enemmän mahdollisuuksia tuoda sanomaton julki. Hän voi ottaa etäisyyttä henkilökohtaisista kokemuksistaan ja omasta identiteetistään. Fiktiivisessä kirjoittamisessa puuttuu tunne, että minua tarkkaillaan¹⁸⁷. Eläytyessä kehyskertomukseen vastaajalla on enemmän mahdollisuuksia irrottautua myös muista kirjoittamisesta ja sen sisältöön liittyvistä odotuksista¹⁸⁸. Omassa tutkimuksessa vastaaja voi irrottautua kuvataideopetuksen virallisista tavoitteista. Tämä voi mahdollistaa oppilaalle spontaanin assosioinnin ja omien näkemysten rohkeamman esiin tuomisen.

Eläytymismenetelmä sopii kehityspsykologiselta kannalta katsottuna hyvin 13–14-vuotiaiden moraalitajun kehittymiseen. Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä William Damon luo monipuolisen katsauksen tutkijoihin, jotka ovat tarkastelleet lapsen ja nuoren moraalitajun kehittymistä sosiaalisena ja persoonallisena ilmiönä. Minusta on kiinnostavaa huomata, miten Piaget'n huomiot 11–13-vuotiaista saavat edelleen vastakaikua tuorempien tutkijoiden näkemyksissä.¹⁸⁹ Piaget'n esiin tuomat seikat sopivat mielestäni edelleen tämän päivän suomalaisen peruskoulun alakoulun viimeisillä vuosiluokilla ja yläkoulun seitsemännellä vuosiluokalla oleviin koululaisiin. Piaget'n mukaan lapset ja nuoret ovat tuossa iässä erityisen kiinnostuneita itse säännöistä ja niiden taustalla olevista rationaalisista. He pyrkivät myös luomaan uusia sääntöjä hypoteettisiin tilanteisiin. Nuoret nauttivat vanhojen sääntöjen soveltamisesta ja uusien luomisesta kuvitteellisiin monimutkaisiin tilanteisiin. Formaalien koodien luominen esimerkiksi pelisääntöjä sopiessa linkittyy nuorilla yhteiskunnan lakien ja sääntöjen ideologiaan pohdintoihin.¹⁹⁰ Tämän valossa eläytymismenetelmän keinot, kuten pohdinnat siitä, miten asiat voisivat olla, ovat osuvia juuri kohderyhmääni, seitsemäsluokkalaista oppilaita ajatellen.

Saan käyttämälläni eläytymismenetelmälle tukea filosofi David Novitzin näkemyksestä, että fiktio välittää tietoa maailmasta sekä käsityksiä, taitoja, arvoja ja asenteita. Ihminen oppii fiktion avulla näkemään maailman toisin, ymmärtämään ja selvittämään jotain, mikä muuten olisi hämmentävää. Fiktio auttaa huomaamaan

186 Eskola 1991, 43–44.

187 Ks. Daiute 2004, 118.

188 Ks. emt. 117–118, 123.

189 Ks. Damon 1983, 272, 292–293, 300, 303.

190 Piaget 1965 (alkuteos 1932), 91; ks. Damon 1983, 272–273.

tuttujen asioiden, objektien, henkilöiden ja tapahtumien ominaisuuksia ja niiden välisiä suhteita uudessa valossa. Siten fiktio tarjoaa käytännöllisiä strategioita tilanteista selviytymiseen, laajentaa ajattelua ja muuttaa sitä. Eläytyessään fiktiivisten hahmojen tilanteisiin ihminen joutuu punnitsemaan inhimillisten tilanteiden ongelmia ja arvioimaan niitä. Siten sen voidaan nähdä vetoavan empatiaan ja lisäävän eläytyjän herkkyyttä muun muassa moraalikysymyksissä.¹⁹¹ Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaat voivat projisoida mahdollisen minän fiktiivisiin henkilöhahmoihin. Jos oppilas kertoo tarinan, johon hän identifioituu, hän voi käsitellä pelkojaan, toiveitaan ja mahdollisuuksiaan.

Tarinoissa ja kuvissa nuoret soveltavat fiktiosta ja todellisesta maailmasta oppimiaan asioita; ne ovat nuoren laajan kuva- ja tarinavaraston kollaasia. Kerronnan tavat ja toiminnan kuvailu ovat vahvasti oppilaan sosiaalisen ympäristön sävyttämiä ja siten kulttuurisesti opittuja¹⁹². Oppilaalle kertyy kerronnallisia malleja, tarinan kertomisen mahdollisia tapoja, kerronnallisia optioita. Samalla ne ovat mahdollisuuksia toisin toimijuuteen, hypoteettisia identiteettejä.

Kuvan tuominen eläytymismenetelmätarinoiden rinnalle on tutkimukseni keskeinen metodinen valinta. Tarkoitukseni on ollut kehyskertomuksen avulla houkutella oppilasta kertomaan, ei vain sanoin vaan myös kuvin, kuvataidetunnilla tehdyn kuvan vaikutuksesta ja siihen liitetyistä merkityksistä. Menetelmän soveltaminen visuaaliseen ilmaisuun mahdollistaa kertomisen ilman sanoja. Tuomalla kirjoitetun sanan rinnalle kuvan, tutkimukseni tuottaa uuden, kokeilevan eläytymismenetelmän muodon. Eläytymismenetelmä ja sen soveltaminen kuvaan tarjoaakin oppilaalle mahdollisuuden monipuoliseen kuvitteellisuuteen.

Tutkimuskohteesta ja kysymyksenasettelusta riippuen menetelmällä voi kerätä sekä pieniä että suuria aineistoja. Tavallisesti kerätään pienehköjä aineistoja.¹⁹³ Menetelmässä itsessään ei kuitenkaan ole mitään, mikä estäisi suuren aineiston keruuta tai edellyttäisi pientä aineistoa. Isossa aineistossa ei näe hienosyisyyksiä, mutta toistojen ja tyypillisyyksien ilmentymien kautta runsas aineisto paljastaa vakiintuneet ajattelumallit, kulttuuriset stereotyyppiat. Kyse on siis siitä, minkälaisella tarkkuudella analyysiä voidaan tehdä ja miten tutkija hyödyntää aineistoa.

Koska kulttuuristen jäsenysten ilmaisurepertuaari on lähes ehtymätön, ei aineiston kasvattamisella lisätä tutkimuksen yleistettävyyttä. Erilaiset kehyskertomukset ja niiden variaatiot sen sijaan lisäävät aineiston teoreettista kiinnostavuutta. Laadulliselle aineistolle ominaisesta loputtomasta vastausten erilaisuudesta huolimatta eläytymismenetelmässä voidaan saavuttaa myös ns. saturaatiopiste, kylläntymiskohta. Saturaatiolla tarkoitetaan tuntumaa siitä, että aineisto alkaa toistaa itseään jossain vaiheessa, jolloin uusi aineisto ei enää tuo uusia sisältöjä tutkimukseen. Tällöin kehyskertomuksen muunnelmien tuottama tilanteen logiikka alkaa pal-

191 Novitz 1987 (alkuteksti *Fiction and the Growth of Knowledge*, 1984), 187–190, 201–205.

192 Daiute 2004, 125–126; ks. Leont'ev 1977 (alkuteos *Dejatel'nost. Coznanie. Litšnost*, 1975), 38, 47.

193 Eskola 1998, 45–46; 1991, 15–16; vrt. esim. Ronkainen 1989.

jastua. Vastaajien tavoitettavissa olevat kulttuuriset jäsenyykset tulevat esiin.¹⁹⁴

Vastaajien samanlaisen kulttuurisen ja toiminnallisen aseman lisäksi tilannesidonnaiset asiat, kokemukset ja satunnaiset tekijät voivat vaikuttaa vastausten samankaltaisuuteen¹⁹⁵. Vastaaja rakentaa tarinan ja kuvan senhetkisestä todellisuudesta, kokemuksistaan käsin. Erikseen ja yhdessä tarkasteltuina tarinat ja kuvat alkavat keskustella keskenään, ja niiden joukosta nousee toiston ja yllätysten kautta vastaajien elämismaailmalle merkittäviä seikkoja.

Tutkimustehtävän hahmottuminen ja esitutkimukset

Ennen väitöstutkimukseeni ryhtymistä tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui ihmisen jatkuvaan tarpeeseen käsitellä vaikeita, ristiriitaisia ja kiellettyjä asioita kuvin.¹⁹⁶ Tarkastelin dualistisen ajattelun, arvojen, normien ja groteskien kuvien suhdetta erityisesti taidehistoriassa. Samalla etsin reittejä, joilla voisin tarkastella ilmiötä nykypäivän kuvataideopetuksessa.¹⁹⁷ Visuaalinen kulttuuri on kautta aikojen osoittanut ihmisen viehtymyksen ja torjunnan epämurkkaan, kulttuurisia kategorioita rikkovaan outoon ja vieraaseen¹⁹⁸. Oma kiinnostukseni kohdistui kategorioihin kuvataidetuon kontekstissa, kuvataidetuon järjestykseen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Kristevaa mukaillen, symbolinen järjestys on kielen ja erojen maailma¹⁹⁹. Siinä ihmiselle muodostuu tietoisia merkityksiä sosiaalisen elämän järjestäytyneisyyden kautta. Asioita esimerkiksi lajitellaan vastakohtapareiksi ja marginalisoidaan.²⁰⁰ Tahdoin tutkia, millaisia groteskeja tai kategorisia aiheita ja kuvaustapoja oppitunnin sosiaalisessa ja symbolisessa järjestyksessä hyväksytään, luodaan ja ylläpidetään.

Tutkimusaiheeni rajautui useamman kehyskertomusta testaavan esitutkimuksen kautta. Keräsin laajan esitutkimusaineiston taidekasvattajilta, tutkijoilta, kou-

194 Suoranta 1995, 177; Eskola 1998, 45.

195 Eskola 1998, 45.

196 Pro gradu-työni teoriaosassa tarkastelin pahuuden määrittelyä ja visualisointia, erityisesti pahuuden personifikaation kuvagenrää. Aineistoni koostui lukiolaisten piirtämistä ”pahakuvista” ja niihin liittyvistä kirjallisista vastauksista (Toivanen 1996); ”Kiellettyjä kuvia” on tutkinut Kiil (2009).

197 Koivurova 1999.

198 Freudin (2005, 31) mukaan saksan kielen sana ”unheimlich” tarkoittaa epämurkavaa ja kauheaa, kammottavaa. Vaikka se on vastakohta sanalle ”heimlich”, jolla tarkoitetaan mukavaa, tuttua ja kotoisaa, Freud huomauttaa, ettei se tarkoita, että kaikki uusi ja tuntematon on pelottavaa ja epämurkavaa. ”Unheimlich” on jollain tapaa myös ”heimlich”, mukava, kotoisa – ja salainen. Freudin näkemyksen mukaan tunne juontaa juurensa johonkin ennen muoin sielunelämälle tuttuun, joka on torjuntaprosessin vaikutuksesta muuttunut vieraaksi. Tuo jokin voi muuttaa myös tutun epämurkavaksi, kauheaksi ja kammottavaksi ilmeten esimerkiksi ahdistuksena. Se, minkä piti pysyä salassa, kätkeytyä, on tullut ilmi. (Emt. 30–31, 40, 55–56); ks. myös Kristeva 1992, 188–192.

199 Ks. Kristeva 1992, 186.

200 Ks. emt. 13–15.

luopettajilta ja oppilailta, mikä tarjosi erilaisia avauksia vaikeasti lähestyttävään aiheeseen. Esitutkimus auttoi hahmottamaan tutkimusaihetta ja rajaamaan monitahoisia tutkimuskysymyksiä. Tarkastelin, millä tavoin sallitun ja kielletyn, helpon ja vaikean kuvan rajaa määriteltiin ja millaiseksi miellyttävä ja provosoiva kuva koettiin. Myös asenteet, arvostukset ja odotukset kuvataideopetusta ja taidemaailmaa kohtaan nousivat pintaan. Suurin osa kehyskertomuksista oli kirjoitettu kolmannessa persoonassa, mikä mahdollisti vastaajille ainakin tekstin tasolla itsestä etäännyttävää kirjoittamista, vapaampaa assosiointia ja irrottautumista arkirealiteeteista.

Toinen syy suuren esitutkimusaineiston keruulle oli kuvien mukaan ottaminen. Halusin varmistaa, että kuvakerronnan erityispiirteet ja kuvien temaattiset viestit tulisivat esiin. Ajattelin sanallisten kertomusten seuraavan helpommin tulkittavia rakenteita, jotka todentuisivat pienemmässäkin aineistossa, mutta kuvat vaativat enemmän tulkintaa.

Tein ensimmäisen eläytymismenetelmäkokeiluni Kuvataideopettajaliitto ry:n kevätpäivillä 2004 Rovaniemellä saadakseni esimakua siitä, miten taidekasvattajat kirjoittaisivat oppituntitilanteesta, joka olisi jollain tavalla yllättävä²⁰¹. Seuraavana syksynä 2004 keräsin aineistoa Joutsenon yläasteen ja lukion 33 opettajalta ja 181 oppilaalta²⁰². Hain oppilaiden, kuvataideopettajien ja koulun muiden aineiden opettajien näkemyksiä kuvataideopetuksen rajoista ja siihen kohdistuvista odotuksista²⁰³.

Eläytymismenetelmä on näennäisen helppo mutta juuri siksi petollinen. Vastaaaja voi tulkita kehyskertomuksessa käytetyt sanat eri tavalla, kuin mitä tutkija on sanavalinnoillaan tarkoittanut. Eläytymismenetelmässä kehyskertomuksen sanavalinnat ovat merkittäviä, sillä niiden kautta kirjoittaja lähtee assosioimaan kertomukselle jatkoa. Siksi tein runsaan pohjatyon pohtiessani ja testatessani esitutkimusvaiheessa sanojen konnotaatioeroja, esimerkiksi miten ”järkyttävä kuva”

.....
201 Sain 15 kertomusta. Kehyskertomusten variaatioita oli kolme (erotettu lihavoinnilla): *Kuvataideopettaja Virtasella on menossa oppitunti peruskoulun yläasteella. Kierrellessään luokassa oppilaita ohjaamassa hän huomaa erään oppilaan tehneen koulutunnille sopimattoman / provosoivan / shokeeraavan kuvan. Millainen se on? Miten opettaja reagoi? Miten tilanne etenee? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita lyhyt tarina tapahtuneesta. (Älä pane nimeäsi paperiin, mutta yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle)* Testasin tämän aineiston tulkintaa Lapin yliopiston menetelmätieteen laitoksen eläytymismenetelmäkursseilla samana keväänä.

202 Ks. Koivurova 2006.

203 Keräsin 72 kertomusta ja kuvaa itse, lisäksi koulun kaksi kuvataideopettajaa keräsivät 109 kertomusta ja niihin liittyvää kuvaa. Kehyskertomukset olivat seuraavat (variointi lihavoitu): *Liisa / Matti on oman koulunsa kuvistunnilla ja kaikki työskentelevät ametun aiheen parissa. Luokassa on rauhallista, ja opettaja kiertele neuvomassa oppilaita. Äkkiä Liisa / Matti huomaa luokkatoverinsa tehneen kuvan, joka alkaa aiheuttaa levottomuutta muissa / kouluun sopimattoman kuvan / tosi järkyttävän kuvan / tosi hienon kuvan. Millainen se on? Mitä luokassa sitten tapahtuu? Miten tunti jatkuu?*

Kirjoittamiseen varattiin aikaa noin 15 minuuttia, ja lopputunti käytettiin kuvalliseen tehtävään: *Kirjoita ensin tarina valmiiksi. Kuvaile sitten oheiselle piirustuspaperille tarinasi teos sanoin ja kuvin. Käytä mustaa tussia tai liijykynää, ja vahavärejä. Ethän laita nimeäsi paperiin.*

ja ”provosoiva kuva” käsitetään²⁰⁴. Esimerkiksi ”shokeeraava kuva” näytti assosioituvan pitkälti alastomuuteen ja väkivaltaan, joten jätin sen pois kehyskertomusvaihtoehdoista. Hain sanoja, jotka olisivat mahdollisimman avoimia eivätkä tuottaisi liian samankaltaisia assosiaatioita. Keskeistä oli rakentaa sellaiset vastaajaa johdattelevat kehyskertomukset, että ne houkuttelisivat esteettisten ja normatiivisten rajapintojen äärelle. Kokeilin, millaiset sanavalinnat johdattelivat kirjoittamaan miellyttävästä kuvallisesta kokemuksesta, kuvalla loukkaamisesta tai kuvan järkyttävyydestä. Testasin, miten yksilön, luokkayhteisön ja koulu yhteisön näkökulmia nostettiin esiin.

Kaikkiin esitutkimukseni kokeiluihin kuului kirjallinen vastaus. Joutsenossa testasin ensimmäisen kerran oppilaiden kuvien mukaan ottamista. Pyysin oppilaita tarinan kirjoittamisen jälkeen ”kuvaamaan tarinassaan kuvailemansa kuvan sanoin ja kuvin” toiselle paperille.²⁰⁵ Tästä kuvallisen kerronnan muodosta yhdistettynä sanalliseen kerrontaan kehittyi tutkimukseni metodinen sovellus. Oppilaan kuva täydensi tekstiä ja laajensi tulkintaani, mutta saattoi olla myös ristiriidassa suhteessa tekstiin. Omaan kuvaan saatettiin piirtää tikku-ukkoja, vaikka tekstissä kuvailtiin aivan jotain muuta. Oppilas saattoi jättää kokonaan kirjoittamatta, millainen kuva oli, jolloin kuva paikkasi tarinan aukkoja. Muutama kuva ei näyttänyt liittyvän tarinaan millään lailla. Jotkut oppilaat kuvittivat tarinan tapahtumia ja kuvasivat koulutilaa, kuten luokkahuonetta ja koulun pihaa, sekä yksittäisiä koulusymboleja, kuten taulusienen, karttakepin ja kellon. Kuvan ja sanan välinen vuoropuhelu nosti esiin monia tutkimukseni kannalta keskeisiä seikkoja oppilaiden omaksumista arvoista, normatiivisista ja esteettisistä käsityksistä sekä sosiaalisuuden merkityksestä kuvataidetunnilla.

Koin tärkeäksi testata kehyskertomuksia eri-ikäisillä oppilailla nähdäkseni, miten ymmärrämme toistemme kieltä. Oppilas ymmärtää käyttämäni termit ja tarjoamani sisällölliset vihjeet jollain tavalla. Vastaavasti minun tulee ymmärtää oppilaan tapaa kertoa asioista. Esimerkiksi minun tulee hahmottaa, miten oppilas on oppinut puhumaan kuvista. Voin ymmärtää oppilaan perustelut ja väitteet, jos ymmärrän, mitkä piirteet kuvissa ovat hänelle tärkeitä. Filosofi Marcia M. Eaton tuo esiin kritiikin perusteluiden oman erityisen logiikan, jossa yhdistyvät yleistyksiset eli normit, ja arviot eli tuomiot²⁰⁶.

Esitutkimusaineisto auttoi minua hahmottamaan koulun taidekasvatuk-

.....
204 Pohdin päähenkilön persoonamuotoa (*olet kuvataiteen opettajana / Kuvataideopettaja Virtasella on menossa oppitunti peruskoulun yläasteella*), kuvan määrittelyä ja niiden viittauksia tapahtumallisuuteen (*koulutunnille sopimaton / järkyttävä / shokeeraava / provosoiva / kiusallinen / pöyristyttävä / arveluttava kuva, kuva herättää järkytystä / hämmennystä luokassa*). Testasin sanoja pyytämällä taidekasvatuksen opiskelijoita kirjoittamaan, miten tietyt sanat eroavat toisistaan. Harkitsin myös sanoja *moraaliton, kamala, kuvottava, törkeä, häiritsevä, asiaton, ristiriitainen, ongelmallinen*.

205 Esitutkimus suuntasi lopullisen aineistonkeruukäytäntöjä. Joutsenossa keräsin aineiston yhden 45 minuutin oppitunnin aikana. Oppilaat käyttivät kirjoitelmiin aikaa viidestä 25 minuuttiin, jonka vuoksi osalle oppilaita jäi hyvin lyhyt aika kuvan tekemiseen. Päätin tämän pohjalta kerätä lopullisen aineiston kaksioistuntien (2 x 45 minuuttia) aikana, jotta kuvallinen tehtävä ei jäisi kirjallisen tehtävän varjoon.

206 Eaton 1994, 140.

seen ja taiteeseen liitettäviä asenteita, arvoja ja odotuksia eri-ikäisten oppilaiden vastausten kautta. Aineisto oli kuin löytöretki vastaajien elämismaailmaan. Tarkensin tutkimuskysymyksiäni, kehitin aineistonkeruumenetelmäni ja etsiydyn tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavan kohdejoukon, seitsemäsluokkalaisten pariin.

Esitutkimusvaiheessa keräsin aineiston myös Joutsenon koulun opettajilta²⁰⁷. Tämä aineisto oli rikas ja innosti minua keräämään myös lopullisessa tutkimusaineiston keruuvaiheessa kertomuksia aineistokoulujeni 48 eri aineiden opettajalta. Opettajien tarinat vaativat ja ansaitsevat kuitenkin oman huomionsa. Kiinnostava havaintoni oli esimerkiksi se, että niissä heijastuivat koulujen luonne ja sijainti vahvemmin kuin oppilaiden tarinoissa. Kuitenkin oppilaiden aineiston moninaisuuden vuoksi jätän opettajien tarinat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Metodikirjoissa varoitellaan eläytymismenetelmätutkimuksen helppouden näennäisyydestä. Runsaan esitutkimusaineiston myötä eläytymismenetelmän vaikeus paljastui minulle henkilökohtaisesti. Kahlasin saamaani aineistoa, etsien turhaan selkeitä vastauksia kysymyksiini. Runsas esitutkimusaineisto sai minut kuitenkin vakuuttumaan menetelmän toimivuudesta. Se myös vaikutti siihen, että lopullisestakin aineistosta tuli runsas. Esitutkimuksen myötä tutkimuskysymykset täsmentyivät. Vaikka hioin eläytymistehtävän ja kehyskertomukset lopulliseen muotoonsa pitkällisen testaamisen jälkeen, en silti voinut kuin aavistella, mitä lopullinen aineisto mahdollisesti sisältäisi, mikä tekeekin menetelmästä herkkulaisen. Jokaisen oppilaan teksti ja kuva on erilainen, ja niiden keskinäinen rinnastus tuottaa lukemattomia uusia tekstien ja kuvien välisiä keskusteluja oppilaan, koulun ja visuaalisuuden maailmasta.

Tarinoita ja kuvia kahdesta koulusta

Keräsin lopullisen aineistoni keväällä 2005 kahdesta rovaniemeläiskoulusta. Molemmat koulut sijaitsivat silloisessa Rovaniemen maalaiskunnassa. Muurolan yläasteen koulu sijaitsee noin 25 kilometriä Rovaniemen keskustasta etelään, jonne tullaan laajalta alueelta Kemijokivarresta. Aluetta leimaavat luontoon liittyvät harrastukset, kuten hirvenmetsästys ja kalastus. Napapiirin yläasteen koulu sijaitsee noin seitsemän kilometriä keskustasta Nivavaarassa, jonne tullaan pääosin koulua ympäröivältä pientaloalueelta. Molemmat koulut keräävät oppilaita pitkienkin mat-

.....
207 Vastaajat osallistuivat nimettömänä ”väitöstutkimukseeni, joka liittyy koulun kuvataideopetuksen rajoihin”. Kehyskertomuksia oli neljä (varinoinnit lihavoitu): *Liisa / Matti on aineopettajana peruskoulussa / lukiossa. Joukko koulun oppilaita on pystyttämässä näyttelyä koulun käytävälle kuvataidetunnilla tekemistään töistä. Kun Liisa / Matti saapuu paikalle, hän näkee jotain loukkaavaa / kouluun sopimatonta / järkyttävää / hienoa. Mitä hän näkee? Mitä sitten tapahtuu?*

kojen takaa, suurin ero on koulujen koko. Napapiirin yläasteen koulu on oppilasmäärältään suuri verrattuna Muurolan yläasteen kouluun.

Koulujen fyysisillä tiloilla on vaikutusta sosiaalisen tilan muotoutumisessa. Vaikka tutkimuksessani keskeisellä sijalla eivät ole aineistonkeruutilanne ja ympäröivät puitteet, vaikuttavat ne väistämättä oppilaiden toimintaan kuvataide- luokassa ja suhteessa toisiinsa. Muurolan yläasteen koulun kuvataide luokassa oppilaat istuivat isojen pöytien ääressä yhdessä. Luokkatila oli hieman ahdas ja kalusteet olivat kuluneita. Luokka oli hallitun sekainen, pesuallas oli pinttynyt ja sen reunoilla oli runsaasti tavaroita. Joka puolelle oli sijoitettu kaappeja ja laatikoita. Vanhat pimennysverhot oli maalattu runsailla viidakkoihdeilla. Napapiirin yläasteen koulu oli juuri remontoitu. Luokkahuone oli jäsentynyt ja järjestyksessä, varastotilat olivat hyvät. Pulpetit oli aseteltu vierekkäin suunta kohti opettajan pöytää. Oppilaat istuivat pareittain, ainakin aineiston keruun ajan. Opettaja itse oli ajatellut, että näin olisi rauhallisempaa työskennellä. Uudet verhot toivat ilmavuutta luokkatilaan. Ikkunoiden viereen oli sijoitettu hyllyköitä ja vetolaatikoita, pöytäsoilla oli tavarapinoja.



Kuva 1. Kaksoistunnin välitunti Muurolan yläasteen koululla. Etualalla kuvalliseen tehtävään tarkoitettuja piirtimiä.

Kuva 2. Kuvallisen tehtävän toteuttamista Muurolan yläasteen koululla.

Valitsin kohdejoukokseni ikäryhmän, jolla olisi vielä kaikille pakollista kuvataideopetusta, ennen kuin seuraavien yläastevuosien valinnaisuudet rajaisivat kuvataideopetukseen osallistuvia. Seitsemäsluokkalaisilla 13–14-vuotiailla oppilailla oli silloisen opetussuunnitelman mukaisesti kaikille yhteistä kuvataideopetusta kaksi tuntia viikossa koulutetun kuvataideopettajan johdolla. Keskustelin kuvataideopettajien kanssa etukäteen ryhmien luonteesta. Valitsin kummastakin koulusta kolme erilaista oppilasryhmää: yhden tavanomaisen keskivertoryhmän, toisen kuvallisesti tasokkaan tai oppimiseen motivoituneen ryhmän ja kolmannen hieman kuvallisesti heikomman tai levottomamman luokan. Muurolan yläasteelta osallistui 49 ja Napapiirin yläasteen koululta osallistui 62 oppilasta, yhteensä 111 op-

pilasta. Tyttöjä oli 60 ja poikia 51²⁰⁸. Tutkimusaineistoni on laaja, koska toiveeni oli löytää jotain ikäluokalle yhteisiä ja yleistettäviä piirteitä; sellaista joka ei olisi sidoksissa vain tiettyyn oppilasjoukkoon Rovaniemen alueella. Päätös kerätä aineistoa kahdesta erilaisesta koulusta ja kolmesta erilaisesta ryhmästä kummassakin koulussa kasvatti aineistoni 111 kertomukseen ja kuvaan, joten voin sanoa aineistoni olevan pätevä ja riittävä saturaation saavuttamiseksi.

Tehtävänanto oppilaille

Esitutkimuksen aineiston analyysin pohjalta kirjoitin seitsemäsluokkalaisia oppilaita varten kaksi lyhyttä kehyskertomusta:

7. luokkalainen Maija / Mikko on kuvistunnilla. Kaikki työskentelevät ja opettaja kiertelee neuvomassa oppilaita. Äkkiä Maija / Mikko huomaa luokkatoverinsa tehneen vastenmielisen ja järkyttävän työn. Millainen se on ja mitä sitten tapahtuu?

7. luokkalainen Maija / Mikko on kuvistunnilla. Kaikki työskentelevät ja opettaja kiertelee neuvomassa oppilaita. Äkkiä Maija / Mikko huomaa luokkatoverinsa tehneen vaikuttavan ja upean työn. Millainen se on ja mitä sitten tapahtuu?

Aineistopaperissa oli kohta, johon kirjoittaja merkitsi nimensä, sukupuolensa, ikänsä, oman ryhmänsä eli luokan tunnuksen sekä koulun nimen. Tein oppilaasta numerokoodin, jonka lopussa on sukupuolta ilmaiseva tunnus *t* (tyttö) tai *p* (poika). Kehyskertomusvariaatiot jakautuivat tasaisesti joka toiselle oppilaille. Siten parittomat luvut viittaavat *vastenmielinen ja järkyttävä* –kehyskertomukseen ja parilliset luvut *vaikuttava ja upea* –kehyskertomukseen.

Tehtävänä oli kirjoittaa tarina, jonka kehyskertomuksessa esitellyn henkilöhahmon sukupuolen sai itse valita. Tehtävänannossa kerroin oppilaille, että kirjoittamiseen käytettäisiin noin 20 minuuttia, jonka jälkeen antaisin toisen, ku-

.....
208 Ryhmät koostuivat oppilaista 1–16 (9 tyttöä, 7 poikaa), 17–39 (11 tyttöä, 12 poikaa), 40–59 (11 tyttöä, 9 poikaa), 60–77 (11 tyttöä, 7 poikaa), 78–92 (9 tyttöä, 6 poikaa) ja 93–111 (9 tyttöä, 10 poikaa).

vallisen tehtävän, johon käytettäisiin kaksoistunnin loppuaika²⁰⁹. Jos oppilas halusi tämän jälkeen vielä jatkaa tarinan kirjoittamista, se oli mahdollista. Vasta kuvallisen tehtävän alustuksessa kerroin oppilaille seuraavan tehtävän:

“Kuvaa tarinasi kuva paperille, eli tee kuva kirjoittamastasi kuvasta.”



Kuva 3. Kuvallisen tehtävän toteuttamista Napapiirin yläasteen koululla.

Kehyskertomuksista on neljä variaatiota, jotka koostuvat kirjoittajan valitsemasta päähenkilöstä *Maija* tai *Mikko*, sekä *vastenmielinen ja järkyttävä*- tai *vaikuttava ja upea*-variaatiosta. Kirjoittajan sukupuolen huomioiminen analyysissä lisää muuttujien määrää kahdeksaan. Tällä asetelmalla halusin päästä kuvataideopetukseen liitettävien esteettisten arvojen ja normien, oppilaiden taidekäsitysten, oppituntisosaalisuuden ja oppilaan roolien äärelle. Tutkimukseni keskiössä ei kuitenkaan ole sukupuolen vaikutus, joten en analysoi koko aineistoa kirjoitta-

209 Oppituntien pituudet vaihtelevat kouluittain. Aineiston keruuseen käytettävä aika oli joka ryhmässä 2 x 45 min. Välituntikäytännöt vaihtelivat. Tunnit saatettiin pitää yhtäjaksoisesti tai välitunnin kera. Se, saiko luokkaan jäädä työskentelemään, vaihteli tilanteittain. Esimerkiksi kaksoistunnin aikataulu 31.3.2005 meni seuraavasti: klo 12.15 kirjallinen tehtävä, klo 12.45 kuvallinen tehtävä, klo 13.45 lopettelu.

jan sukupuolen mukaan enkä sen mukaan, onko kirjoittaja valinnut henkilöhaahmukseen Maijan vai Mikon. Nostan kuitenkin esiin joitakin seikkoja siitä, miltä osin tyttöjen ja poikien kerronta eroaa toisistaan. Maija ja Mikko -valinta on toiminut oppilaalle projektion välineenä. Analyysi ei myöskään seuraa vastenmielinen ja järkyttävä / vaikuttava ja upea -jakoa, vaan variaatiot toimivat arvo- ja normikysymyksiä esiin houkuttelevana kimmokkeena.

Kohtaamisia tutkimuksen oppilaiden kanssa

Eläytymistehtävän osat vaikuttivat eri tavoin oppilaiden keskinäiseen toimintaan luokassa. Tarinan kirjoittamisen aikana luokissa oli hiljaista ja oppilaat keskittyivät kirjoittamiseen. Luokissa ei juuri ollut tehtävään keskittymistä vaikeuttavia tekijöitä, kuten oppilaiden keskinäistä juttelua tai häiriköintiä. Tehtävänantoon tunnuttiin suhtautuvan tunnollisesti tai ainakin kuuliaisesti tilanteeseen rauhoittuen. Kirjoitelmien pikkuhiljaa valmistuessa oppilaat odottelivat rauhallisesti ja tottuneesti omilla paikoillaan kuvallisen tehtävän antoa. Kuvallisen tehtävän annettuani alkoi tapahtua. Kuului naurua, päivittelyä omasta tarinasta, kysymyksiä, yleistä hälyä, liikettä. Materiaaleja haettiin. Sitten rauhoituttiin työskentelemään. Joka ryhmässä tunnelma oli rentoutunut, ja luokassa liikuttiin luontevasti. Kuvallisen tehtävän aikana sosiaalisuus lisääntyi huomattavasti. Tällä seikalla on vaikutusta aineiston luonteeseen.

Kuva 4.
Mustaa huumoria
sisältävä kuva
herättää
huomiota.





Kuva 5.
Pojat laittavat
hiuksiaan peilin
ääressä.

Kuva 6.
Maalausten
kuivattelu.
Toinen oppilaista
piiloutuu kameralta
kuvansa taakse.



Kuva 7.
Tunnin lopun
odottelua.
Taaempana
poika kiskoo
toista repusta.

Halusin tarkkailla aineistonkeruutilanteessa vaikuttavia tekijöitä. Tämän tarkastelussa auttoi tuntitilanteiden muu dokumentointi. Nauhoitin puhettani ja oppilaiden puheensorinaa sekä valokuvasin tuntitilanteita²¹⁰. Oppilaat suhtautuivat laitteisiin luontevasti ja uteliaasti. Ne toimivat selvästikin kontaktinoton ja vuorovaikutuksen välineinä aikuisen ja nuoren välillä. Laitteisiin tallentui huomatuksi tuleminen, myönteinen aloitteellisuus, passiivisuus, esille pääseminen, kiusaantuminen ja torjuminen. Muutama piilotteli kuvaansa tai ei halunnut tulla itse valokuvatuksi, jotkut poseerasivat kameralle. Osalle pojista kamera oli leikki, he ilveilivät ja piiloutuivat jopa pöydän alle kameraa karkuun. Uppouduin oppilaiden työskentelyyn niin, ettei dokumentointi seurannut selkeää logiikkaa. Hiljaisemmat oppilaat ja jotkut luokkatilan kulmaukset saattoivat jäädä vähemmälle huomiolle. Vilkkaita ja kontaktia hakevia oppilaita tuli valokuvattua enemmän kuin niitä, joiden ympärillä tuntui olevan suurempi yksityisyyden kenttä.

Valokuvien kautta sain käsityksen oppilaiden ryhmädynamiikasta. Toinen toistaan seuraava valokuva todisti kiinnostavasti sitä, miten luokassa liikuttiin, miten jotkut oppilaat kerääntyivät yhteen tutkimaan jonkun oppilaan kuvaa, kuka seurusteli kenenkin kanssa ja kuka keskittyi yksin työskentelyyn²¹¹. Lisäksi kirjaisin ylös oppilasryhmien yleisilmapiiriä ja ryhmän luonnetta, ja tarkkailin, heijastuiko se aineistoon. Kuvataidetunnin ajankohta, kuten maanantaina tai perjantain viimeisenä oppiaineena, saattoi vaikuttaa ryhmän levottomuuteen. Yhdessä luokassa nuristiin siitä, miksi kuvataidetunnilla pitää kirjoittaa:

On perjantai-iltapäivä kello 13.20. Ulkona paistaa kevätaurinko. Oppilaat ovat rauhoittuneet alkuhälinän jälkeen kirjoittamaan. ”Mie en tajua, *mitä sitten tapahtuu*. Siis siinä kuvassa vai luokassa”, kysyy poika kehyskertomuksesta. Vieressä istuva poika virnuilee erään tytön ääntelylle. Tyttö esittää minulle – tai paremminkin kaikille – kysymyksen: ”Miksi pitää kirjoittaa kuviksen tunnilla? Miksei matikan – tai ruotsin?!” Kommentti saa aikaan yleistä hyväksyvää nurinaa: ”Nii!” Opettaja rauhoittelee luokkaa ja ilmoille ryöpsähtänyt keskustelu vaimenee. Saan vielä kaksi kysymystä: ”Mitä hyötyä tästä tutkimuksesta muka on?”

.....
210 Lisäksi valokuvasin aineistonkeruujankohdina koulun käytävillä ja auloissa esillä olleet kuvataidetunneilla tehdyistä töistä kootut näyttelyt. Tämä materiaali auttoi hahmottamaan oppilaiden sen hetkisen kuvataideopetuksen luonnetta ja julkista ilmettä koulussa. Oppilastöiden näytteillepano seuraili ripustuspaikan luonnetta. Napapiirin yläasteen koulun kirjastossa oppilaiden yksityiskohtaisia sarjakuvia saattoi tarkastella läheltä, ja ruokasalissa asetelmamaalaukset pääsivät oikeuksiinsa. Muurolan yläasteen koululla provosoivia kuvia oli sijoitettu käytävälle, jonka läpi nuoremmilla oppilailla ei ollut kulkua. En kuitenkaan hyödynnä muita oppilastöitä tutkimuksessani vaan pitäydyn eläytymismenetelmällä keräämääni aineistoon.

211 Varsinkin Napapiirin yläasteen koulun vilkkaassa ryhmässä poikien kaverisosiaalisuutta voi tarkastella ottamieni valokuvien sarjaa kronologisesti seuraten. Esimerkiksi pojalla 98p on hyvin sosiaalinen rooli. Hän ottaa aktiivisesti kontaktia muihin, ihailee valokuvissa toisten oppilaiden piirroksia, esittelee omaa piirrostaan toisille ja menee sinne, missä tapahtuu. Opettaja määritteli hänet alisuoriutujaksi.

”Minkämerkkinen auto sinulla on? Ooppeli tietysti.” Tarinat alkavat valmistua. Kaksi tyttöä nahistelee vaivihkaa keskenään. Kello on 13.30. Alustan kuvallisen tehtävän. (1.4.2005, Muurolan yläasteen koulu)

Eskolan mukaan vastaukseen vaikuttaa, mihin se on tarkoitettu, eikä vain itse asia, mistä kirjoitetaan²¹². Siksi myös aineistonkeruutilanteen, ryhädynamiikan ja tunnelman tarkkailu on tärkeää. Voi olla, että jokin tietty tapahtuma juuri ennen aineistonkeruuhetkeä voi heijastua vastauksiin. Vastajaat voivat myös olettaa tutkijan odottavan tietynlaisia vastauksia.

Aineistooni kuuluu kaksi kuvaa, joiden toteutus poikkesi tehtävänannosta. Murrosikäiset tytöt samasta oppilasryhmästä näyttivät olevan keskenään kaveruksia. Ensimmäinen tyttöoppilas 84t teippasi kesken tunnin paitaani piirustuspaperista leikatun tähden. Koska oppilas ei tuottanut varsinaiseen tehtävänantoon liittyvää kuvaa, käsittelen tähteä hänen tarinansa kuvaparina. Toinen tyttöoppilas 85t heitti kuvansa roskakoriin ennen palauttamista. En kaivanut kuvaa roskakorista käyttööni, sillä tahdoin kunnioittaa oppilaan valintaa tuhota työnsä. Olen analysoinut tytön 85t kerrontaa viittaamalla muistinvaraisesti näkemääni ja oppilaan hylkäämään kuvaan.

Tyttö 84t kävelee eteeni päämäärätietoinen ja samalla ujo hymy kasvoillaan, ja kiinnittää puserooni sheriffin virkamerkin, tai korun: Hopeaisella neontussilla väritettyä 3 cm halkaisijaltaan olevaa viisisakaraista tähteä kiertää violetilla kiiltotussilla kirjoitettu IHQ RAXU POXU NIX NAX... Nuorten suosimat lyhenteet jäävät minulle osin hämäräksi. Tytön tarina on yhden lauseen mittainen, siinä oppilas ei noudata ohjeita. Tähten välityksellä tyttö tuntee pyytävän lupaa jättää tehtävänannon mukainen kuva tekemättä ja olla suostumatta häneltä oletettuun oppilaan rooliin.



Kuva 8.
Tarinan
84t kuva.

212 Eskola 1998, 45.

Tyttöjen keskinäinen haluttomuus osallistua kuuliaisesti annettuun tehtävään osoittaa, miten koulu yhteisön toisten jäsenten läsnäolo vaikuttaa oppilaan kerrontaan ja kerrontatapahtumaan. Oppilaiden ja kuvataideopettajan lisäksi kerrontatapahtumassa olen minä, oppilaille tuntematon aikuinen. Tutkijana koululuokassa vieraiden nuorten kanssa toimiessani en voi tietää, miten läsnäoloni vaikuttaa kuhunkin oppilaaseen. Tämä on eläytymismenetelmätarinoiden tilannesidonaisuuteen liittyvä eettisyyden ongelma. Oppilas ei ole koskaan täysin vapaa kuvittelemaan. Luokkahuone ei ole intiimi, ja kuvataidetunnilla oppilaat voivat liikkua luokassa, jolloin oma tila ei ole suojattu. Tutkimustilanteessa nuorta rajoittavat fyysiset, konkreettiset esteet, monet tunteet, aikuisten asettamat sosiaaliset rajat ja aika²¹³. Oppilas on jatkuvasti sosiaalisen yhteisönsä osa, jossa hänelle on muodostunut erilaisia rooleja, toimintatapoja ja hänelle asetettuja odotuksia. Luokkahuoneen yleinen ilmapiiri, vaihtuvat hetkelliset tilanteet ja oppilaan elämäntilanne heijastuvat kirjoittamisprosessiin ja kuvalliseen prosessiin²¹⁴.

Koska kerroin tehtävänannot vapaamuotoisesti lukematta niitä sanasta sanaan paperilta, tehtävänannossa syntyi pieniä ryhmäkohtaisia eroja. Toisaalta oppituntitilanne on aina elävä, joten kliiniseen aineiston keruuseen ei ole tarvetta pyrkimään. Ennen tehtävänantoa kerroin tekeväni tutkimusta kuvaamataidon opetuksesta ja että siihen osallistuu Rovaniemen maalaiskunnan seitsemäluokkalaisia. Kerroin, että tämän kaksoistunnin aikana he tulevat tekemään kirjallisen ja kuvallisen tehtävän. Jokainen oppilas osallistuisi tutkimukseen nimettömänä. Annoin ymmärtää, ettei tehtävää arvioitaisi. Tämän toivoin lisäävän vapautuneempaa ilmaisua. Vältin kaikissa ryhmissä puhumasta pakosta tai vapaaehtoisuudesta. Vaikka tutkittavalle tulisi suoda mahdollisuus olla eläytymättä annettuun tehtävään²¹⁵, katsoin aineiston keruuseen osallistumisen kuuluvan ääneen lausumattomasti seitsemäluokkalaisen oppivelvollisuuteen. Myös kuvataideopettaja ohjasi oppilaat keskittymään tunnin tavoitteeseen, tutkimukseen osallistumiseen²¹⁶.

Sovitun ajan kuluttua annoin oppilaille kuvallisen tehtävän. Tämänkin tehtävänannon kerroin vapaamuotoisesti. Aloitin mainitsemalla, miten oppilas on tarinassaan kertonut ”kuvityöstä”. Nyt kuvaillaan tarinan kuva paperille niillä välineillä, joita kukin haluaa käyttää. Pyysin oppilasta miettimään, minkälaisesta työstä he ovat kirjoittaneet ja mikä sopisi parhaiten kuvailemaan työtä. Esittelin tarjolla olevat paperilaadut ja niiden yhteensopivuuden esillä olevien välineiden kanssa lyhyesti.

Kirjalliseen tehtävään verrattuna kuvallinen tehtävä tuotti enemmän kysy-

.....
213 Granön (2000, 135) mukaan Sibley toteaa, että tilan käsite määrittäytyy ympäröivien rajojen kautta; ks. Uusikylä 2008, 17–20.

214 Taideteos tapahtuu. Sosiaalisen tilanteen työskentelystä ks. Lilius 1999.

215 Suoranta 1995, 177.

216 Aikuisina käytimme valtaamme oppilaiden houkutteluun ja pakottamiseen. Esimerkiksi, kun yksi oppilas kysyi, miksi pitää kirjoittaa vaikka on kuvistunti, vastasi ryhmän opettaja siihen leppeästi: ”Kirjoita kirjoita”, jolloin oppilas jatkoi tehtävää.

myksiä ja valinnan mahdollisuuksia. Tehtävänannon jälkeen seurasi rypäs kysymyksiä: ”Saako A4:sta? Saako puuvärejä? Saako tehdä lyijykynällä? Saako tehdä tusseilla ja vesiväreillä?” Oppilaiden halu kysyä ja varmistaa itsestäänselvyyksiäkin ilmensivät hyvin oppilaiden ikäkautta ja ympäriinsä sinkoutuvaa energiaa. Toisaalta kysymykset ilmensivät innostusta päästä vihdoinkin kuvien tuottamisen äärelle, toisaalta aikuiselta auktoriteetilta kysyminen on kouluopetukseen liittyvä tapa. Valintojen edessä oppilas varmistaa, saako tietyllä tavalla toimia ja onko oma valinta hyväksytty. Samalla varmistetaan, että yhteiset säännöt pitävät, olemme yhdessä läsnä ja tulemme huomatuiksi yksilöinä.

Kaksi kysymystä oli tutkimuksen pätevyiden kannalta ongelmallista. Yksi oppilas kysyi: ”Saako tehdä jonkun tarinan osan?” Lupasin kysyjälle, että saa. Tämä oppituntitilanteessa joustava, oppilasta vastaan tuleva suhtautumiseni teki tehtävänannostani epäselvemmän, sillä tehtävänantohan kuului: ”Kuvaile tarinasi kuva”, ei ”kuvaile tapahtuma”. Toinen oppilas kysyi: ”Voiko tehdä kuvasarjan?” Sanoin, että ”voi tehdä kuvasarjan. Sen voit valita itse, miten sen tarinasi kuvistyon kuvaat”. En siis sanonut, että tarinaa voi kuvittaa, vaan pitäydyin tarinan kuvassa. Kiinnostava kuitenkin on, että vaikka kysyjää oli vain kaksi, siitä huolimatta useammassa ryhmässä yksittäiset oppilaat ratkaisivat kuvallisen tehtävän kuvittamalla tarinan tapahtuman. Myös ryhmässä, joissa tarinan tapahtuman kuvittamiseen ei pyydetty lupaa, kuviin sisällytettiin tarinan tapahtumiin selkeästi viittaavaa kerrontaa. Näytti siltä, että oppilas joka tapauksessa kuvasi mieluusti kirjoittamaansa tapahtumaa. Kenties halu tarinointiin kuvalla oli niin voimakas, että tehtävänanto haluttiin kiertää. Ilmiö kertonee myös jotain kerronnallisuuden kiehtovuudesta tai nykypäivän oppilaiden kuvamaailmasta. Ovatko oppilaat omaksuneet näin vahvasti sarjakuvien ja liikkuvan kuvan tapahtumallisuuden omaan ilmaisuunsa?



Kuva 9.
Kuvataideopettaja
ja 7.-luokkalainen
oppilas
Muurolassa.

Tiedostin, kuinka tutkijan roolini sävyttyi pedagogin roolilla. Oman koulukseni, työkokemukseni ja kutsumukseni vuoksi oli vaikea pitäytyä vain tutkijan rooliin. Toisaalta kuka tahansa luokkaan saapuva aikuinen toimii 'merkityksellisenä toisena', aikuisena roolimallina, ja minä otin luontevasti kuvataideopettajan roolin tutkijan roolin oheen. Oppilaille olin myös opettaja, jolta he kysyivät, mitä saa tehdä ja mitä ei, miten välineitä voi käyttää ja onko kuvallinen tehtävä jo valmis. Huomasin vastailevani spontaanisti kysymyksiin ja ottavani osaa oppilaan kuvalliseen prosessiin harkitsematta sen tarkemmin, miten se vaikuttaisi aineiston laatuun. Kiertelin luokassa ja vaihdoin kommentteja oppilaiden kanssa. Kannustin jopa joitakin oppilaita jatkamaan työtään: ”Mietipä, voisitko vielä jatkaa tuota taustaa... Voisikohan sinne tuoda lisää sävyjä?... Oletko ajatellut tehdä tälle osalle työtä vielä jotain?”

Kuva 10.
Kuvataideopettaja
ja 7.-luokkalaisten
oppilaita aineis-
tokuvan äärellä
Nivavaarassa.



Tuntien lopussa oppilaat saivat esittää minulle kysymyksiä. Oppilaita kiinnosti, ”mitä sie tutkit”, ”miksi sie tutkit”, ”saadaanko me nähdä sitten, mitä sie ot tehnyt meidän tarinoilla ja kuvilla? Tuutko sie syksyllä kertomaan meille niistä?” Oppilaat jäivät odottamaan vastausta antamaansa, mutta tilalle tarjosin vain avoimen lopun (tyyliin, ”jonain päivänä tutkimuksestani voi lukea väitöskirjasta”). Kysymykset osoittivat, miten aikuinen valtaa pitävänä toimii suhteessa nuoreen. Koin riistäväni palan oppilaan identiteettiä enkä luvannut palauttaa sitä. Kiitin oppilaita ja häivyin paikalta.

Toisaalta tuntui, etteivät vastaukset olleet niinkään olennaisia vaan se, että

keskustelulla päätimme yhteisesti jaetun ajan ja kokemuksen. Oppilaat osoittivat aktiivisuudellaan, miten merkittävää ja miellyttävää on tulla kuulluksi. Aineiston keruun lopussa tapahtunut kyselevän odotuksen hetki voidaan tulkita positiivisena eleenä oppilaiden suunnalta. Se osoitti, että eläytyvä osallistuminen aineiston keruussa ja kohtaaminen tutkijan kanssa oli herättänyt mielenkiintoa ja uteliaisuutta tapahtumaa kohtaan. Kenties oppilaat myös kokivat minun pitävän heidän tarinoita ja kuviaan arvokkaina – eli heitä itseään arvokkaina.

Edustan oppilaiden tarinoiden ja kuvien tulkitsijana eri ikäpolvea, ja tulen koulun ulkopuolelta. Nuorten kulttuurit eivät välttämättä ole aikuisen ymmärrettävissä. Oppilas saattaa kertomuksessaan antaa minulle tulkinnan avaimet, mutta tutkijana saatan lukea sitä eri silmälasien läpi. Aineistoni oppilaat eivät saa tutkimuksessani mahdollisuutta korjata tai täydentää tulkintaani, vaan valinta siitä, minkä nostan keskiöön aineistossani ja miten sitä analysoin ja tulkitsen, on minulla. Minun tulkintani jää voimaan.²¹⁷

Eläytymismenetelmällä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Metodია voi esimerkiksi kritisoida eettiseltä kannalta siitä, että oppilas antaa itsestään palan tutkijalle sanan ja kuvan muodossa ja tutkija vie aineiston mennessään²¹⁸. Monet tarinoiden ja kuvien viestit olisikin hedelmällistä viedä takaisin oppilasryhmään ja jatkaa teemojen käsittelyä. Näin oppilaalle mahdollistuisi vuoropuhelu toisten oppilaiden ja kuvataideopettajan tai tutkijan kanssa itselle merkityksellisistä asioista.

En tehnyt jäsenvalidiointia²¹⁹ palaamalla oppilaiden pariin. Tällöin olisin pyytänyt joko jotain samanikäistä oppilasta, joka ei tunne tarinoiden ja kuvien tekijöitä, tai oppilasryhmää kuvailemaan ja tulkitsemaan tarinoita ja kuvia, tai kysynyt suoraan tarinan ja kuvan tehneeltä oppilaalta, mitä hän on tarinallaan ja kuvallaan tarkoittanut. Näin olisin voinut verrata ja syventää tulkintaani. Uusi tilanne ja kohtaaminen oppilaan kanssa olisi kuitenkin nostanut esiin uusia muuttujia ja kysymyksiä haastattelutilanteen osuudesta aineiston tulkintaan²²⁰.

Olen sen sijaan tarkistanut omia aineistotulkintojani yhdessä aineistokoulujen kuvataideopettajien, tutkijakollegojeni ja ohjaajieni kanssa. Erityisen merkittävaksi aineiston tulkinnan kannalta olen kokenut kunkin oppilasryhmän tuot-

217 Ks. Granö 2000, 47.

218 On vaikea yhdistää toisiin ihmisiin liittyvä tieteellinen kiinnostus ja toive tehdä näille ihmisille hyvää (ks. Granö 2000, 120). Oppilas rakentaa jatkuvasti identiteettiään. Eläytymismenetelmäprosessin jälkeen vien heidän tuottamansa kertomukset ja kuvat pois. Vaikka oppilaat ovat tästä tietoisia, lähtee osa heidän identiteetti-prosessistaan matkaani. Kirjoittaessani oppilaista ja opettajista heidän kertomustensa ja oppilaiden kuvien kautta, joudun ottamaan etäisyyttä aineistoon osallistuneiden koulujen arkikäytännöistä, etten lähtisi tekemään johtopäätöksiä kertomuksissa paljastuvista jännitteistä tai epäkohdista. Materiaalia tulee käsitellä vastaajia ja heidän elämänsämaailmaansa kunnioittaen.

219 Ks. esim. Bryman s.a.

220 **Tarinoiden ja kuvien analyysi oppilaiden kanssa olisi nostanut esiin esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:** Miten oppilaat kuvailevat ja analysoivat representaatiota? Miten mahdollinen haastattelutilanne vaikuttaa puheeseen? Huomiointi tauot puheessa, puheen sävyn, rytmin ja elekielen? Mistä vaietaan, mitä on vaikea sanallistaa, mitä muuta mahdollisesti kerrotaan? Mistä se kertoo? Miten oppilaan ja minun tulkintani eroavat toisistaan?

taman aineiston äärellä käydyt keskustelut koulujen kuvataideopettajien kanssa. He toimivat praktisena tutkijana työssään. Heidän käsityksensä ja aiemmat havaintonsa kunkin oppilaan persoonasta, elämäntilanteesta ja kuvallisesta tuottamisesta kuvataidetunnilla mahdollistivat joidenkin aineistossa ilmenevien piirteiden lukemisen eri näkökulmista. Opettajien käytännön kokemus kunkin oppilasryhmän kanssa työskentelystä ja oppilaantuntemus antoivat perspektiiviä aineiston tulkintaan. He toivat esimerkiksi esiin, miten tietty oppilas toisti itselleen tyypillisistä kuva-aihetta myös aineistotehtävässä, tai miten oppilaan omaksuma rooli ryhmän sisällä ilmeni tehtävän alisuorittamisena.

Koska aikuisten kokemukset nuorten kulttuurista ovat toisenlaisia kuin itse nuorten, pyysin myös muutamien tuttavieni teini-ikäisiä lapsia ottamaan kantaa joihinkin aineiston osiin. Tärkeintä minulle oli, että joidenkin reunahuomautusten merkitykset avautuivat minulle heidän kertomansa kautta. Samalla he nuorina antoivat välillisesti äänen poissaoleville aineiston oppilaille ja lisäsivät mahdollisuksiani ymmärtää tarinaa siltä kannalta, mitä oppilas on tarkoittanut. Analysoin ja tulkitseen oppilaiden tarinoita oppilaan ja opettaja-tutkijan erilaiset lähtökohdat muistaen.

Koen vahvistaneeni tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia tutkimusprosessissani hyvin. Testasin jo esitutkimusvaiheessa kehyskertomuksen sanojen konnotaatioita ja sisältöjä niin nuorilla kuin aikuisilla. Samoin analyysi- ja tulkintavaiheessa sain kommentteja niin nuorilta kuin aikuisilta. Näin olen pyrkinyt välttämään yksipuolista tarinoiden ja kuvien luentaa²²¹. Koska yhtä oikeaa tapaa lukea aineistoa ei ole, tutkimuksessani on runsaasti sekä tarinoista että niihin liittyvistä kuvista tekemiäni kuvailuja ja tulkintoja. Näin tarjoan lukijalle mahdollisuuden lukea tarinoita ja kuvia myös toisin. Palaan tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin tarkemmin luvussa 7.2 Eläytymismenetelmän sovellutuksen, analyysimetodien ja tulkintojen arviointia.

3.2 Aineiston jäsentely- ja luentatavat

Sisällöllinen, narratiivinen ja kontekstisidonnainen analyysi ja tulkinta

Eläytymismenetelmän merkittävää antia ovat tarinoiden ja kuvausten ilmentämät kulttuuriset odotukset ja stereotypiat sekä henkilökohtaisten projisointien paljastamat merkitykset. Vaikka eläytymismenetelmää käyttävissä tutkimuksissa tyypillisimmin analysoidaan kehyskertomuksen variaatioiden vai-

.....
221 Viittaan luennan käsitteellä Suvi Ronkaisen (2004, 65–67) määritelmään analyysin ja tulkinnan välistä suhteesta. Hän jakaa analyttisen prosessin analyysiin, tulkintaan ja luentaan. Luennalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aineiston monitulkintaisuuden hyödyntämistä. (Ks. emt.)

kutusta kohderyhmän vastauksiin, en analysoi aineistoa puhtaasti kehyskertomusvariaatioiden pohjalta. Sen sijaan hyödynnän kehyskertomusvariaatioita saadakseni esiin riittävästi vaihtelua, houkutellen esiin oppilaan kokemusmaailmaan ja tutkimusintressiini liittyviä merkityksiä, joita tarinat ja kuvat välittävät. Tutkijana tulkitsen, miten oppilaat tuovat esiin tarinoiden ja kuvien toistoissa, poikkeamissa, julistuksissa ja kyseenalaistuksissa sitä, millaisia vallitsevia tarinoita ja kuvia oppilaiden kokemusmaailmaan liittyy, ja millaisia murtumapintoja tarinoihin ja kuviin kohdistetaan. Variaatioiden vertailun sijaan avaen oppilaan kokemusmaailmaa tarinoiden ja kuvien sisältöjen narratiivista analyysiä tekemällä ja nivomalla tämän luokkahuonekontekstiin.

Tutkimukseni on aineistopainotteinen, siksi annan aineistolle paljon tilaa analyysin ja tulkinnan kautta. Tutkimukseen mukaan otetut teoreettiset lähestymistavat antavat minulle käsitteitä jäsentää aineistoa, mutta en hyödynnä mitään valmiita kategorioita sellaisenaan. Aineiston narratiivisten rakenteiden analyysi muistuttaa osin teoriasidonnaista tutkimusta, sillä selitän ja vahvistan aineiston tulkintaa teorioilla. Ne toimivat aineiston analyysin apuna ja osin suuntaavat eklektisesti, millaisiin piirteisiin minun kannattaa kiinnittää aineistossa huomiota. Aikaisempi tieto avaa näin minulle uusia näkökulmia aineiston tulkintaan.²²² Reflektoin omia tulkintojani toisten tutkijoiden tutkimustuloksiin. Omat ennakkokäsitykset tai perehtyneisyys tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen vaikuttavat väistämättä lähestymistapaani tarkastella aineistoa.

Seuraavissa analyysimenetelmiäni esittelevissä alaluvuissa kuvailen ensin käyttämiäni sisällöllisiä ja sitten kontekstisidonnaisia analyysimenetelmiä. Tarinoiden luokittelu seuraa osittain siirtymää sisällöllisestä tarkastelusta kontekstin huomioimiseen. Esittelen lähestymistapoja kuvaan sekä tekstin ja kuvan suhteen tarkastelulle, minkä lisäksi tuon esiin kontekstisidonnaisen kuva-analyysin tarpeellisuuden oppilaan kuvallisten prosessien tutkimuksessa.

Koska oppilailta saamani aineisto on kerätty niin, että teksti on tuotettu ensin ja kuva on pohjautunut sille, olen koodannut ja luokitellut aineistoni tekstilähtöisesti. Ensimmäinen merkittävä tarinoiden jäsentämisen tapa on tarinoiden sisällöllinen teemoittelu ja tyypittely. Tässä mielessä toimintatapani muistuttaa sisäl-

.....
222 Ks. Eskola & Suoranta 1998, 83. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2002) mukaan sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti, tai teoriasidonnaisesti. *Aineistolähtöisessä* sisällönanalyysissä ei ole valmiita teoreettisia analyysiyksiköitä, vaan teoreettiset käsitteet luodaan aineiston kautta. Aineistolähtöisyys vaatii aineistossa pysyttelemistä, ennakkokäsitysten ja teorioiden pois-sulkemista ja systemaattisuutta. Tutkija kertoo tutkimuksen taustoista ja reflektoi tutkimusprosessin aikana tekemiään valintoja, jolloin hän arvioi tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. Puhdasta induktiivista päättelyä ei kuitenkaan ole, sillä tutkijan ennakkokäsitykset suuntaavat tuloksia jo siinä, mitä käsitteitä ja menetelmiä hän käyttää. *Teorialähtöisessä* tutkimuksessa analyysi perustuu valmiiseen teoriaan tai malliin. *Teoriaohjaavassa* sisällönanalyysissä empirinen aineisto liitetään abstrahoinnissa valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin. *Teoriasidonnaisessa* analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjaudu suoraan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99, 110–117.)

lönanalyysiä²²³. Vahva analyysiä ohjaava ote tulee narratiivisesta tutkimustavasta: hyödynnän teemoittelua osana mallitarinoiden tunnistamista. Lisäksi yleinen sisällönanalyysi on tärkeä aineiston yleiskuvaukselle. Teemoittelu ja tyyppitely ovat toimineet keinona huomata ja nostaa esiin toistot, tavallisuudet ja poikkeamat. Olen niputtanut teemat kokonaisuuksiksi, joita kuitenkin ”luetaan” tarinoiden kautta, narratiivisten analyysitapojen kautta.

Narratiivisesta analyysistä on kirjoitettu monia teoksia, mutta valmiin mallin sijaan tarjolla on monia lähestymistapoja kertomukseen. Hyvärinen jakaa analyysitavat ja tutkimustyyliä seuraavasti: temaattinen luenta tai sisällön analyysi, kertomusten luokittelu kokonaishahmon perusteella, kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysi ja kertomuksen vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi²²⁴. Hyödynnän kaikkia näitä analyysitapoja. Keskeisin analyysitapa on ollut tarinoiden temaattinen luenta. Teemat olen ryhmittänyt neljään **katseiksi** nimeämääni kategoriaan, jotka ilmentävät oppilaiden kerronnallisia asenteita. (Ks. kuvio 4, s. 97.)

Samaa aineistoa voi tarkastella sekä laadullisesti että määrällisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan pienissä osissa, käsitteellistetään ja sitten järjestetään uudelleen kokonaisuudeksi.²²⁵ Esittelen aineistoni kokonaisuudessaan oppilaiden tekstien pohjalta tekemäni teemoittavan ja tyyppittävän luokituksen kautta (ks. liite 2). Olen tehnyt kvantitatiivista analyysiä vain osin, valikoiden, laskemalla tiettyjen teemojen esiintymistiheyksiä aineistosta. Nostan esiin niiden teemojen ja tyyppitarinoiden esiintymistiheyden aineistossa, joiden katson olevan olennaisia. Käsitteelen kvantitatiivisesti myös niitä kuva-aiheita, jotka toistuvat aineistossani usein tai yllättävän vähän; teemoja, jotka koen oman taidekasvatustutkimukseni valossa keskeisiksi taidekasvatuksen oppiaineen sisällön tarkastelun kannalta. Lisäksi tuon esiin tehtävänannon ulkopuoliseen aineistoon ja aineistopaperien käsittelyyn liittyviä määrällisiä huomioita.

Tutkimukseni analyysi- ja tulkintaluvut jakautuvat kahteen osaan. Luvussa 5 Neljän katseen tulkinta etenen aineistosta muodostamieni katseen kategorioiden kautta, luvussa 6 Kuvataidetunnin sosiaalinen tila ja sen heijastuminen aineistoon painotan kuvataidetunnin kontekstuaalisuutta; sosiaalisen tilan merkitystä ja sen heijastumista aineistoon. Tarkkailen aineistoa sosiaalisen tunteilanteen läpäisemänä. Oppilaiden tarinat ja kuvat eivät ole irrallaan siitä tilanteesta, jossa ne on tuotettu. Oppilaan roolit kuvataidetunnilla vaikuttavat siihen, miten ja

.....
223 Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa sekä laadullista sisällönanalyysiä että sisällön määrällistä erittelyä, kvantitatiivista dokumenttien analyysiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Käsiteltävää aineistoa eritellään, siitä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja, ja lopuksi tarkasteltavasta ilmiöstä muodostetaan tiivistetty kuvaus. Tulokset kytkevät ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–107.)

224 Hyvärinen 2006, 17–23. Kolme ensimmäistä analyysitapaa ja tutkimustyyliä soveltuvat Hyvärisen mukaan sekä suullisen että kirjallisen kertomuksen analyysiin, viimeinen suullisen kertomuksen analyysiin.

225 Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–108.

millaisia tarinoita ja kuvia tehdään. Kerronnan muoto, sisältö ja konteksti limityivät. Analysoin kertomuksen vuorovaikutuksellista tuottamista eli kuvataidetu-
tunnin sosiaalisen tilan heijastumista tarinoiden ja kuvien kerrontatapahtu-
maan. Merkittävä lisä, jonka sain aineiston keruun tuloksena, on tehtävänannon
ulkopuolinen aineisto. Oppilaiden reunahuomautukset ja luonnokset avaat
kiinnostavasti kuvataidetu-
tunnin sosiaalista tilaa tarinoiden ja kuvien ohella. Ai-
neistosta näkyy, kenelle oppilaat kertovat. Oppilas näkee itsensä merkityksel-
listen toisten silmien kautta; hän tulee nähdyksi tarinansa ja kuvansa kautta
tietyissä valossa. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta ihmisen käyttäytymis-
en on aina riippuvainen sosiaalisesta tilanteesta²²⁶.

Sovellan analyysissäni vuorovaikutustilanteisiin liittyvää Bambergin kolmi-
vaiheista asemointianalyysiä. Bamberg tarkastelee narratiiveja itsen rakentamisen
välineenä. Bambergin mukaan narratiiveja ei tulisi analysoida vain niiden struk-
tuurin ja sisällön kautta, vaan tarinoita täytyy tarkastella esitettyinä, tilanteisina
tapahtumina. Narratiivit eivät paljasta ihmisen mieltä tai kokemuksia suoraan,
vaan ne rakentuvat interaktiivisesti, vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Keskeistä
on, miten kertoja haluaa tulla ymmärretyksi kerrontatilanteessa.²²⁷ Tutkimuk-
sessani situationaalisuuden ja interaktiivisuuden ulottuvuutena on oppitunnin
sosiaalinen tila. Tarinan muotoutumiseen vaikuttavat kertojan ja kertomuksen
vastaanottajan sisäistämät arvot, normatiiviset käsitykset ja käsitykset itsestä.
Oppilas tuo näitä esiin, testaa, vahvistaa ja muokkaa näitä positioimalla itsensä
kerrontatilanteessa.

Kuvataidetu-
tunnin vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi oppilaiden tarinat
ja kuvat ovat myös osa oppilaan identiteetin rakentumistapahtumaa. Luokka-
huonetilanteessa toiset oppilaat reagoivat näkemäänsä kuvaan ja mahdollisesti
kuulevat tai lukevat toisen oppilaan tarinan tai osan tekstistä. Erityisesti kuvat
tulevat nähdyiksi sosiaalisessa tunteilanteessa. Siksi tarinan kirjoittamiseen ja
kuvalliseen ilmaisuun liittyvät prosessit latautuvat sosiaalisilla merkityksillä ja
saavat aikaan monisyisen, eri tasoja sisältävän tutkimusaineiston.

Tiettyä kohdejoukkoa, seitsemäsluokkalaisia, tarkastellessani on tärkeä ym-
märtää ikäryhmälle tyypillistä kognitiivista ja emotionaalista kehitysvaihetta
kuvailmaisun ja esteettisen ymmärryksen kannalta. Siksi olen tuonut tutkimus-
teoriassani sekä sosiaalisen että kehityspsykologisen näkökulman oppilaaseen.
Painotan erityisesti Parsonsin esteettisen ymmärtämisen kehityksen mallia, jossa
taiteen ymmärtäminen, kognitiivinen ja moraalinen kehitys kietoutuvat²²⁸. Par-
sonsin malli soveltuu niin tarinan kuin kuvan tulkintaan.

Oppilaan kuva kulkee tarinan rinnalla läpi aineiston analyysi- ja tulkintalu-

.....
226 Burr 2004, 60.

227 Bamberg 2004, 137, 152–153; myös William Labov (1997, 414–415) tarjoaa kiinnostavan näkö-
kulman kerrontaan ja kertojan kykyyn vakuuttaa kuulijansa, siirtää oma kokemus vastaanottajalle sekä
perustella tapahtumia.

228 Parsons 1990; Piaget 1988; Efland 2002; Eisner 2002.

kujen. Oppilaan tekemä kuva kommentoi ja kuvittaa kirjallista prosessia, mutta samalla se kertoo omaa tarinaansa. Aineiston keruussa kuva seurasi tarinaa. Vaikka luokittelun oppilaan tarinaan liittyvän kuvan sisältöjä, en kategorisoi koko kuva-aineistoa, vaan tuon analyysissäni esiin tutkimuskysymysten kannalta keskeisimpiä oppilaan kuva-aiheisiin ja -ilmaisuuksiin liittyviä teemoja ja ilmiöitä. Tähän ratkaisuun olen päätenyt siksi, että aineistoni on laajuudessaan vaikeasti haltuun otettava. Jo yksin tekstien kategorisointi tiettyihin teemoihin ja tyyppikertomuksiin tuo runsaasti informaatiota oppilaan kokemusmaailmasta. Kuvat kertovat kuitenkin toisin kuin sanat. Ne ovat tulkinnallisempia, siksi niiden kategorisointi ei voi täysin noudattaa tekstien logiikkaa. Kuvaan verrattuna sanoin voidaan ilmaista helpommin kieltolauseita, vastakohtia, vastakohtaisuutta, vaihtoehtoisuutta, ristiriitaisia merkityksiä, negaatioita ja muita moniosaisia väitteitä tai esimerkiksi konjunktiolla ilmaistavia loogisia suhteita. Toisaalta kuvalliset symbolit ja metaforat, kuvien sarjat ja yksittäisetkin kuvat voivat viitata kertomukseen. Gombrichin mukaan kuvat ovat konkreettisia, eläviä ja loputtoman rikkaita aistillisissa ominaisuuksissaan, kun taas kieli on abstrakti ja puhtaan konventionaalinen.²²⁹ Vaikka kuvissakin on denotatiivisia tai ikonisia, sanan kaltaisia suhteellisen yksiselitteisiä merkkejä, kuva avautuu yleensä moneen suuntaan.

Erilaisen ilmaisullisen luonteensa vuoksi yksittäisen oppilaan tarina ja kuva eivät jäseny yhdessä jonkin luokittelun mukaan, joka palvelisi tutkimuskysymyksiä. Osoittaakseni tarinan ja kuvan monipolviset suhteet, tarkkailen joidenkin aineistoesimerkkien valossa sitä, miten vahva tai löyhä sidos kuvan ja tekstin välillä on. Aineistokuva mukaillee tekstin sisältöä tai on ristiriidassa sen kanssa. Kuva saattaa täyttää tarinan aukkoja. Vertailemalla ja analysoimalla näiden kahden ilmaisutavan eroja pohdin, millaista tietoa ne antavat tutkimuskysymyksiini. Oppilaiden tarinoita voi käsitellä kuvista irrallaan ja kuvia tarinoista irrallaan, mutta yhdessä tarkasteltaessa oppilaan tarina ja kuva ovat enemmän kuin osiensa summa. Ne muodostavat toisiinsa viittaavan vuoropuhelun, joka synnyttää lisämerkityksiä tutkimusaineiston analyysissä. Kuvan ja sanan suhteen pohtiminen ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen keskiössä.

Oppilaiden kuvien ja tekstien välistä suhdetta tarkkaillaessa sosiaalinen koulukonteksti korostuu. Kuvapaperi saattaa sisältää tekstuaalisia elementtejä kuten sanoja, ja tekstipaperiin on saatettu lisätä piktografeja ja piirtää luonnoksia. Niillä on oma merkityksensä oppilaan kuvallisten taitojen harjoittamisen ja kommunikaation muotoina. Kerronta rakentaa käsitystä siitä, ”kuka minä olen”, mutta samalla kerrontatapahtuma on luonteeltaan sosiaalinen. Siksi kirjoitelma ja kuva voidaan nähdä intersubjektiivisina narratiiveina; ne kuuluvat kontekstiinsa ja tekijälleen.²³⁰

Merkkeinä ja merkkijärjestelminä kieli ja kuvat eivät välttämättä ole merkin käyttäjän mielialaan sidoksissa. Välittömässä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kehon kieli voi paljastaa henkilön tunnetilan, esimerkiksi suuttumus voi ilmetä jän-

229 Gombrich 1982, 137–140, 149–151; ks. Mikkonen 1998, 123; 2005, 23, 32.

230 Ks. Daiute 2004, 111–113.

nittyneinä kasvon lihaksina.²³¹ Kasvokkaisen vuorovaikutuksen ulkopuolella suutumus voidaan objektivoida vaikkapa kostosta kertovan tarinan tai asepiirroksen avulla. Näin sisällöllisen analyysin ja kontekstisidonnaisen analyysin välille syntyy vuoropuhelu. Samalla kun haen merkkien takana olevia oppilaiden omaksumien arvojen, esteettisten ja normatiivisten käsitysten muotoutumista, tutkin oppilaiden tekstien ja kuvien kautta, millainen merkitys sanattomalla viestinnällä on oppilaiden kuvallisiin prosesseihin liittyvässä vuorovaikutustilanteessa.

Vaikka keräämäni tarinat ja kuvat ovat sidoksissa tiettyyn aineistonkeruuhetkeen ja -paikkaan, katson niiden ilmentävän suomalaista koulua ja nuoren kokemusmaailmaa yleisemmin: tarinat ja kuvat verkottuvat koulumaailmaa ilmentäviksi geneerisemmiksi tarinoiksi²³². Erityinen voi tavoittaa jotain yleistä. Kirjoittaminen ja kuvan tekeminen virittää oppilasta kertomaan tarinan, joka kumpuaa oppilaan kokemusmaailmasta.

Teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelu kokonaisuuksiksi ja katseiksi

Aloitin kirjoitelmien ja kuvien sisältöjen teemoittelun kirjoittamalla tekstit puhtaaksi mahdollisimman uskollisena alkutekstille. Säilytin oppilaan oman kappaleajan, puhekieliset ilmaukset, murre sanat ja kirjoitusvirheet, jotta oppilaan oma ääni kuuluisi mahdollisimman hyvin läpi. Kirjoitin esimerkiksi *semmonen* (po. semmoinen) ja *sano* (po. sanoi)²³³. Noudatan tätä periaatetta tutkimukseni aineistolainauksissa.

Tein alustavan luokittelun ja nimeämisen intuitiivisesti ja spontaanisti ryhmittelemällä aineistoa tarinalähtöisesti. Testasin alustavaa tarinoiden luokitusta vertailemalla, miten kuvat ryhmittyisivät. Sitten kokeilin, millaisia teemoja muodostui, jos oppilaan tarinaa ja kuvaa tarkasteli kokonaisuutena. Testasin myös, millaisia ryhmiä muodostui, jos erottelin aineiston kehyskertomusten variointien mukaan. Jokainen teemoittelun tapa muutti näkökulmaa aineistoon ja pakotti kysymään aineistolta eri asioita. Lopulta palasin takaisin tarinalähtöiseen ryhmittelyyn. Myös poikkeamat olivat kiinnostavia. Niiden analyysi antoi minulle uusia

.....
231 Tällaiset subjektiivisia tarkoituksia ”julistavat” objektivoitumat ympäröivät jatkuvasti ihmisiä (Berger & Luckmann 1994, 45–48). Myös estetiikan tutkijat ovat tarkastelleet, miten taiteilijan ajatukset ja tunteet välittyvät. Taiteellisen toiminnan erityisluonnetta voidaan selittää esimerkiksi tarkastelemalla taiteilijan intentiota eli sitä, mihin hän pyrkii (Eaton 1994, 27–31).

232 Ks. Hänninen 1999, 108.

233 Molempien koulujen kuvataideopettajat ovat käyneet kanssani aineistoa läpi. He ovat tulkinneet kanssani epäselviä käsitteitä ja antaneet näkökulmia erityisesti kuvien tulkintaan. Vaikka olen kysynyt heiltä tunteikäytännöistä, oppilaan luonteesta, kuvallisista taidoista ja niiden mahdollisista heijastumisista aineistoon, ei tämä taustatieto kuulu aineiston analyysiin tutkimuksessani.

näkökulmia ja pakotti tarkistamaan oletuksiani oppilaan kokemusmaailmasta²³⁴.

Aluksi kirjasin ylös selkeimpiä teemoja, jotka tuntuivat toistuvan oppilaiden tarinoissa ja kuvissa. Koodasin tarinat väreillä ja korostin erilaisin merkein oppilaiden tekstejä. Alussa koodasin erikseen teemoja, jotka myöhemmin yhdistin toisiinsa. Koodasin esimerkiksi fyysiset, verbaliset ja psyykkiset tunneilmaukset²³⁵, kunnes yhdistin ne **tunne**²³⁶-teemaksi.

Tarinoita voidaan ryhmitellä samankaltaisuuksiensa mukaan yleisemmiksi tyypeiksi, malleiksi. Omassa aineistossani joitakin tarinoita leimaa erityisesti jokin piirre, tietty teema, jonka ympärille tarina kietoutuu. Käytän tällaisesta tarinasta nimitystä **tyyppitarina**.²³⁷ Esimerkiksi oppilasryhmän **kollektiivisuutta** käsittelevässä **kollektiivisuustarinassa** oppilasryhmän yhteinen toiminta leimaa koko tarinaa. Tutkimuksessani tyyppitarinat edustavat tarinakaavoja, ilmentävät juonellisia kaaria tai vahvasti tarinan kulkuun vaikuttavia ja kerrontaa hallitsevia teemoja.

Jotkut tarinat ovat sisällöllisesti latautuneempia kuin toiset. Esimerkiksi tarinoissa *4t* ja *6t* on molemmissa **ihailun** ja **taidon** teemat. Sama temaattinen sisältö ei kuitenkaan riitä kuvaamaan tarinoita. Tarina *4t* on paljon latautuneempi, viestiltään voimakkaampi. Se sisältää myös *tunnetarinan*, *kasvutarinan*, *statusarinan* ja *taidotarinan*. Vaikka tarina *6t* loppuu oppilaan päätökseen olla koskaan enää jäljittelemättä toista oppilasta, se ei silti edusta mitään tyyppitarinaa, kuten moraliteettia tai kasvutarinaa.

Olen ryhmitellyt analyysin tuloksena aineistotarinoiden teemat ja tyyppitarinat viiteen kokonaisuuteen, jotka jäsentävät oppilaiden tarinoiden narratiivisia ja sisällöllisiä ominaisuuksia. Teemat eivät kuitenkaan asetu tiukasti joidenkin tiettyjen kokonaisuuksien sisään vaan ilmenevät myös muissa yhteyksissä. Jotkin teemat myös limittyvät toisiinsa. Kokonaisuudet ovat seuraavat (ks. kuvio 4, ks. liite 2):

Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia kaaria
Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja
Kuva-aiheet ja tekniikka
Kuvan arviointi
Kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä

Ensimmäinen kokonaisuus, Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia

.....
234 Ks. Eskola 1991, 24.

235 Fyysinen tunneilmaus on esimerkiksi lyöminen, verballinen tunneilmaus on esimerkiksi haukkuminen, psyykinen tunneilmaus on mielen sisäinen tapahtuma, jollainen on esimerkiksi kateus. Se ei välttämättä tule esiin ulospäin aktiivisena toimintana kuten lyömisenä tai haukkumisena vaan on piilotettua.

236 Korostan teemat ja tyyppitarinat tekstiin **lihavoinnilla**. Aineistolainaukset korostan *kursiivilla*.

237 Vrt. Eskola 1991, 24. Tyyppitarinoiden muodostaminen tässä tutkimuksessa poikkeaa eläytymismenetelmälle tavanomaisesta tyypillisen tarinan rakentamisen tavasta. Sen sijaan, että tarkkailisin koko tarinajoukkoa, muodostan tyyppitarinat sen mukaan, jos jokin teema on tarinassa huomion keskiössä.

kaaria, on osin sama, mitä Hyvärinen tarkoittaa tarinan kokonaishahmolla. Tarinoita voi luokitella niiden kokonaishahmon perusteella monella eri tavalla. Lajityypin näkökulmasta²³⁸ tarinoita voidaan analysoida komedian, romanssin, tragedian sekä parodian tai satiirin käsitteiden avulla. Komediasa yksilön ja yhteisön ristiriita ratkeaa onnellisesti. Romanssissa päähenkilö voittaa uhkaavan vaaran. Tragediasa päähenkilön pyrkimykset kariutuvat. Parodiassa ja satiirissa yhteisön arvot käännetään päälälleen.²³⁹ Hyvärinen näkee vahvuudeksi sen, että käsitteet liittävät yhteen kertomuksen käsitteistön ja kertojan asenteen elämänsä ja kertoomaansa. Heikkoudeksi hän näkee sen, että vain muutama tarina voidaan palauttaa yhteen lajityyppiin, monesti tarinoissa lajityypit limittyvät.²⁴⁰ Nämä kaikki lajityypit ovat löydettävissä aineistotarinoista, ja ne muodostavat tyyppitarinoita. Sovellan lajityyppiä määrittelemällä ne tämän tutkimuskontekstin kautta. Tutkimuksessani jaottelen tarinoita perinteisiä lajityyppiä tarkempiin kategorioihin, pitäen mielessä kohderyhmän iän sekä aineistonkeruukontekstin.

Hyödynnän juonellisten kaarten analyysissä Kenneth ja Mary Gergenin jaottelua tarinoiden avaaman elämänsuunnan perusteella. Perussuunnat ovat ylös, tasaisesti tai alas. Tarina voi olla progressiivinen eli edistymistarina, stabiili eli vakaa tarina ja regressiivinen eli taantuva tarina.²⁴¹ Juonelliset kaaret voivat vaihdella tarinan sisällä, kuten komediasa ja romanssissa ensin alas ja sitten ylös. Voi myös miettiä, onko tarinoista paikallistettavissa yhtä tarinamallia, eräänlaista monomyyttiä, joka toistuu eri muodoissaan kaikissa tutkituissa tarinoissa²⁴². Kokonaishahmoon perustuva analyysi toimii kuitenkin parhaiten, kun analyysissä ei tukeuduta valmiisiin, yleisiin lajityyppihin, vaan nimenomaan kyseiseen aineistoon perustuviin jäsennyksiin. Bahtinin mukaan yhdeksi tarinaksi lukeminen hukkaa sen uuden, mikä kussakin tarinassa voi olla.²⁴³ Koko aineisto ei myöskään

238 Murray 1989; Hänninen 1991, 51; Hyvärinen 2004, 306–307.

239 Mythoi-juonikaavat (ks. Frye 2000, 52. Fryen alkuteos on vuodelta 1957). Antiikin kreikan filosofi Aristoteles (k. 322 eaa.) jakaa tarinat koomisiin tai onnekkaisiin ja traagisiin tai kuolettaviin juoniin (*mythos*, engl. plot) sen mukaan, paraniko vai heikkenikö päähenkilön tilanne (Aristotle 1996, section 1447a, 1449a). Northrop Frye (2000) jaottelee lisäksi tarinoiden muodot sen mukaan, millainen on päähenkilön suhde yleisöön. Jos kyseessä on kaikkivoipa, yliluonnollinen hahmo, tarinalla on myyttinen muoto. Jos kyseessä on upea ja erityisen voimakas ihminen, tarinan muoto on romanttinen. Jos päähenkilö on esimerkiksi jalo, normaalia voimakkaampi ihminen, tarinan muoto on vahvasti mimeettinen. Jos päähenkilö on tavallinen, tarinan muoto on niukasti mimeettinen. Jos päähenkilö on alhaisempi kuin yleisönsä, kyseessä on ironinen muoto. (Frye 2000, 33–37, 140, 162–239; ks. myös Hänninen 1999, 51.) Fryen typologisia jaotteluita on myös kritisoitu (ks. Chatman 1978, 85–87). Käytän Fryen luokittelua asemointianalyysissä tarkastellessani oppilaan suhdetta tarinansa henkilöhahmoihin ja sitä, mitä hän haluaa tällä suhteellaan ilmentää.

240 Hyvärinen 2006, 17.

241 Gergen & Gergen 1983, 258–259; ks. myös Propp 1968 (alkuteos 1928). McAdams (1993, 50–52) käyttää käsitteitä optimistic / pessimistic narrative tone.

242 Kansansaduista ks. Propp 1968; sankarimyyteistä ks. Campbell 1993 (alkuteos 1949); sankarimyyttiä vastaavasta komedia-melodraamasta ks. Gergen & Gergen 1983, 257–258; satujen morfologiasta ks. Bettelheim 1985.

243 Bahtin 1986; Hyvärinen 2006, 20.

ryhmyty Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia kaaria –kokonaisuuden mukaan. Esimerkiksi yhden lauseen vastauksissa juoni on niin ohut, ettei kerrontaan tule riittävästi sisällöllistä sävyä, josta kokonaishahmoa voisi tunnistaa.

Ollennainen osa oppilaan tarinan sisältöä on kerronnan tapa, tyyli tai sävy. Se, miten juoni kerrotaan, kietoutuu juonen kulkuun ja vaikuttaa loppuratkaisun tunnelmiin. Tarinan kerronnan tapa viestii jotain oppilaan persoonallisuudesta ja roolista luokkayhteisössä sekä asenteesta tehtävää kohtaan. Saman tarinan sisällä voi kulkea rinnakkain tai vuorotellen humoristinen, sarkastinen, tunnelatautunut, raportoiva, poliisisarjamaista toimintaa tai koulurutiineja korostava kertomisen tapa. Tyyppitarinassa jokin selkeästi tarinaa leimaava kertomisen tapa voi edustaa jotain perinteistä kerronnan lajityyppiä tai aineistoon perustuvaa jäsenystä.

Toinen kokonaisuus, Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja, käsittelee henkilöhahmojen rooleja sekä tarinoiden toimijoiden tunteita ja ajatuksia. Ne ilmenevät fyysisesti, mentaalisesti ja sosiaalisesti. Tarinoissa tuodaan esiin tapahtumapaikkoja, osoitetaan tilojen funktioita ja niiden järjestystä tai epäjärjestystä. Tavat, joilla oppilaat kertovat ajankulusta, henkilöhahmojen ajatuksista, tunteista ja toiminnasta sekä tapahtumaympäristöistä paljastavat jotain siitä, miten ne vaikuttavat oppilaan kokemusmaailmassa.

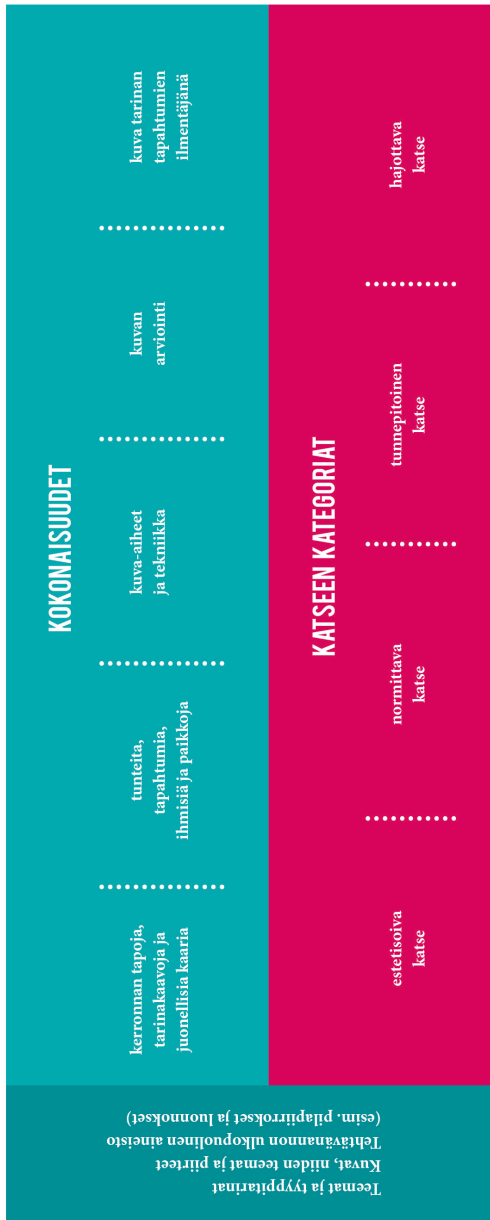
Olen jakanut tarinoissa käsiteltävän kuvien prosessoinnin kolmeen viimeiseen kokonaisuuteen. Kolmannessa tarinoiden kokonaisuudessa, Kuva-aiheet ja tekniikka, kuvaillaan kuvan ominaisuuksia. Vaikka kuva-aiheiden ja tekniikan kuvailussa on myös arvottavia piirteitä, neljännessä tarinoiden kokonaisuudessa, Kuvan arviointi, arvottaminen tehdään lukijalle ilmeiseksi. Useimmissa kertomuksissa arviointi mukailee kehyskertomuksen vastenmielinen ja järkyttävä tai vaikuttava ja upea-asetelmaa. Viidennessä kokonaisuudessa, Kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä, kuvan sisällöllä on hyvin konkreettinen vaikutus tarinan henkilöhahmojen toiminnalle. Kuva voi myös merkittävästi muuttaa, transformoida, tarinan henkilöiden ajattelua ja toimintaa.

Koska aineisto on laaja, sen voi kategorisoida monin eri tavoin. Kokonaisuuksien lisäksi käsittelen aineiston teemoja ja tyyppitarinoita katseen kategorioiden kautta, analyysiä ryhmittävänä ja rytmittävänä lähtökohtana. Ryhmittelen analyysin tuloksena oppilaiden tarinat neljään kerronnalliseen asenteeseen, jotka ovat seuraavat (ks. kuvio 4):

- Estetisoiva katse
- Tunnepitoinen katse
- Normittava katse
- Hajottava katse

KUVATAIDETUNTIKONTEKSTI

seitsemäsluokkaiset



Kuvio 4.
Teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelu kokonaisuuksiksi ja katselksi. Tarinoiden teemaattisessa luennassa huomioidaan taustalla vaikuttavina tekijöinä kuvataidetehtäviä ja tunteita sekä oppilaiden ikä.

Oppilaan katse on eräänlainen arvottava ja asennoituva linssi, jonka kautta tapahtumat saavat merkityksensä. Kehyskertomukset tarjoavat selviä tarttumapintoja katseiden muodostumiselle. Kehyskertomus kiinnittää oppilaan huomion johonkin seikkaan. Oppilas voi kuitenkin valita, minkälaisen katseen kautta hän kehyskertomuksen alkutilannetta jatkaa. Oppilaan suhtautumistapa vaikuttaa tarinan tapahtumista kirjoittamiseen ja leimaa tarinan sisältöä.

Käsite katse on latautunut. Katseeseen liitetään subjektiivisia ja kulttuurisia merkityksiä kuten se, ettei silmä ole viaton ja että havainnointiprosessi tapahtuu kulttuurisen linssin kautta²⁴⁴. Feministisessä tutkimuksessa katseeseen liitetään valtaaan viittaava käsite gaze. Oppilaiden katseisiin kiteytyy hienon ja huonon, sallitun ja ei-sallitun rajanvetoja. Tutkimuksessani en tarkastele katseen kulttuurisia merkityksiä, joiden kautta nähdään ja arvotetaan nähtyä, vaan katseen käsite on syntynyt aineiston analyysin ja tulkinnan pohjalta.

Oppilaiden estetisöivässä katseessa kerrottuja tapahtumia voidaan kuvata estetisöiden, jolloin oppilaat korostavat oppilaan kuvallisia taitoja ja/tai taidetta. Tunnepitoisessa katseessa fiktiivisen kuvataiteen oppitunnin taustalla vaikuttavat ihmissuhteet ja elämäntilanteet, jolloin keskiössä on henkilöahhmon minuuteen liittyvät tunteet. Normittavassa katseessa korostetaan koulun omalakista todellisuutta, koulumaailman sääntöjä. Hajottavassa katseessa korostetaan yhteiskunnallisen tai sosiaalisen järjestyksen rikkoutumista ja ajautumista kaaokseen, jolloin keskiössä on jokin tuhoava tapahtuma.

Esteettisyys, tunnelataukset, normatiivisuus ja tuhovoimaisuus ovat läsnä monessa teemassa. Vaikka jotkut teemat ja tyyppitarinat ovat leimallisia tiettyssä katseessa, ne eivät sijoitu vain tiettyjen katseiden alle. Esimerkiksi tarinat, joissa opettaja ja oppilas arvioivat työtä, eivät kaikki sijoitu estetisöivän katseen tarinoiniin, vaikka arviointi leimaa erityisesti estetisöivää katsetta. Koska teemoja ja tyyppitarinoita on aineistossani runsaasti, kuvailen ne aineistoesimerkkien avulla erikseen luvussa 4.1 Teemojen ja tyyppitarinoiden kokonaisuudet.

Katset eivät ole aukottomia vaan sisältävät elementtejä toisistaan. Siksi aineistoa tarkasteltaessa käyn vuoropuhelua katseiden välillä. Suurin osa oppilaiden tarinoista asettuu kuitenkin selkeästi jonkun katseen alle, pieni osa kertomuksista sijoittuu kahteen eri katseen kategoriaan. Estetisöiva katse sisältää 57 tarinaa sekä kolme tunnepitoisen ja yhden normittavan katseen tarinaa. Tunnepitoisen katse sisältää 13 tarinaa, normittava katse 33 tarinaa sekä yhden estetisöivän katseen tarinan. Hajottava katse sisältää 8 tarinaa sekä yhden normatiivisen katseen tarinan. (Liite 3.) Havainnollistan aineiston sijoittamista katseisiin aineistoesimerkkien avulla luvussa 4.2 Katseen kategoriat.

.....
244 Gombrich 2002, 137; 1982; Keskitalo 2006, 28–29.

Odotuksen murroksia ja kokijat tarinassa

Hyvärinen näkee kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysin yhdeksi kehikoksi odotusanalyysin. Odotus liittyy hänen mukaansa kaikkiin kertomuksen olomuotoihin.²⁴⁵ Odotusanalyysi perustuu näkemykseen siitä, että kertojan odotukset, niiden täyttyminen tai täyttymättä jääminen ovat havaittavissa kertojan käyttämästä kielestä²⁴⁶. Puhuja rakentaa kertomustaan erilaisin kielellisin keinoin, joilla hän nostaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan esiin kertomuksessa tapahtuvia muutoksia tai jännitteitä. Odotusanalyysissä keskitytään yksityiskohtaisiin kielellisiin piirteisiin, esimerkiksi sanoihin ja ilmaisuihin, joita kutsutaan odotuksen osoittimiksi. Ne ovat kielellisiä vihjeitä siitä, että kertoja odottaa jotakin tiettyä asiaa tapahtuvaksi. Odotuksen osoittimet ohjaavat näin huomaamaan kerronnassa esitettyjä odotuksia.²⁴⁷

Odotusanalyysin perusajatus on, että odotuksen käsite jäsentää sekä kertomista että toimintaa. Lukija suhteuttaa kertomuksen omiin odotuksiinsa: käsitteisiinsä siitä, miten tarinat yleensä etenevät, ja kulloisiinkin päätelmiinsä kertomuksen henkilöistä, juonesta ja kertojasta.²⁴⁸ Aineistokatkelmassa 36*t* oppilas arvioi opettajan toiminnan itsestään selvyudeksi: *Opettaja tietenkkin arvosteli sen kiitettäväksi kun työn oli tehnyt lahjakas piirtäjä*. Aineistokatkelmassa 47*t* oppilaan osaaminen on huonon tarkkaavaisuuden tulosta: *...”Hyvä osait tehdä tosi ruman ja vastenmielisen työn!” Sitten hän katsoo Maijan työtä ja sanoo pettyneenä ”...Etkö ole taaskaan kuunnellut tunnilla?”... (47*t*)*

Odotusanalyysi soveltuu tutkimukseeni myös tarkasteltaessa aineiston keruuta kontekstuaalisena tapahtumana. Oppilaat odottivat minulta tietyn kaltaista ”kerrontaa” ja toimintaa, ja minä heiltä. Lyhyt kommunikaatio oppilaiden kanssa sisältää Hyvärisen odotusanalyysin mukaisen neuvottelun hetken, vuorovaikutuksen, jossa minä odotan saavani aineistoni kautta tietoa oppilaan elämismaailmasta, ja oppilaat odottavat tutkijan toimivan niin, että he voisivat liittää aineiston keruun osaksi kuvataidetunnin oppimistapahtumaa. Koska aineistoni on kaksiosainen, odotuksen käsite soveltuu sekä tarinaan että kuvaan. Tätä tarkastelen tuonempana asemoinnin ja fokalisaation käsitteiden sekä kuvan julkisen luonteen pohdinnan yhteydessä.

245 Hyvärinen 2004, 27–29.

246 Labov 1984 (alkuteos 1972), 227–228; Tannen 1994, esim. 139, 177, 183.

247 Odotuksen osoittimia ovat muun muassa pois jättäminen, toisto, korjaus, takautuma, varaukset ja muut asteittaisuutta ilmaisevat sanat (esim. todella, vain, jopa), kieltoilmaukset, mutta ja vaan -tyyppiset kontrastoivat sidesanat, modaaliverbit (esim. täytyy, pitää, saisi), arvioiva kieli (onneksi, yhtäkkiä), arvioivat verbit (vihata, rakastaa), kuvaileva kieli, naurun kaltaiset ei-kielelliset poikkeamat. (Hyvärinen 2006; 20–21; 1994, 57–63; ks. Labov 1984, esim. 227–228; Labov & Waletzky 1997, 12; Tannen 1994, esim. 27–29, 138.)

248 Ks. Komulainen 1998; Löyttyniemi 2004. Metodi on kehitelty suullisten, varsinkin minä-kertomusten analyysiin, mutta avointa odotusanalyysiiä voi soveltaa joustavasti (Hyvärinen 2006, 22). Odotusanalyysi soveltuu aineistooni hyvin, sillä katson oppilaiden käsittelevän fiktiivisissä tarinoissaan epäsuorasti itseään.

Odotusten osoittimilla oppilas ilmaisee neuvottelevansa sekä kerrottujen tapahtumien että kerrontatilanteen odotusten kanssa. Odotuksen osoittimet paikantavat sellaisia kohtia, missä päähenkilöt tai kertoja neuvottelevat ristiriitaisista odotuksistaan. Yksi keino on toisto. Kieltoilmaukset ja modaaliverbit, kuten Maija *halusi* tehdä – vaikka *piti* tehdä, ovat erittäin yleisiä. Ne virittävät kuvitteluun normaalin tilanteen viittaamalla odotuksista poikkeavaan tapahtumalukuun.²⁴⁹ Näin oppilas rakentaa koulussa toimijoiden odotusten verkkoa sekä painottaa että osoittaa merkitykselliset seikat tarinassa.

Sovellan analyysissäni tiheään kerronnallisuuden, tiheään kuvauksen käsitettä Matti Hyvärisen tavoin²⁵⁰. Hän nojaa odotusanalyysissään Norman K. Denzinin epifanian käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kertomuksen tihentymiskohtaa, murrosta, ydinepisodia tai avainkohtaa. Tarinasta voi aluksi tarkastella kolmea keskeistä kohtaa: ydinepisodi(t), alku ja loppu. Ydinepisodissa kiteytyy jokin merkitys tai ratkaisu, jota voidaan testata suhteessa kertomuksen alkuun ja loppuun. Denzin ei varsinaisesti tarkoita tapahtumakulun käännekohtia, vaan kertojan kokemia käännoiksi.²⁵¹ Omassa tutkimuksessani tarkastelen henkilöhahmojen kokemia käännoiksi. Myös kertojan itsetietoisuus voi näkyä ensimmäisestä rivistä lähtien; nyt puhutaan minusta ja minua lähellä olevista asioista. Vaikka tutkimukseni tarinat eivät täytä Denzinin antamia tiheään kuvauksen ehtoja tilanteen elävän kuvauksen mielessä, tarinoissa on kiistatta erittäin tiheää odotusten kuvausta. Lyhyessäkin tarinassa voi tapahtua selkeä odotusten murros. Kertoja saattaa alussa modaaliverbillä osoittaa, miten asioiden *piti* olla, mutta kertomuksen lopussa alkuodotuksista ei enää välitetä. On siis tapahtunut odotusten murros, muutokset.

Odotusanalyysi suuntaa huomion kertomusten olennaisiin muutoskohtiin, paikkoihin, joista etsiä. Tiheällä kuvauksella tarkoitetaan tilanteellista draamattisuutta, jossa hetket – äänet, hajut, maut, näkymät, tunteet, henkilöt – kuvataan kertomuksessa kuvattujen henkilöiden näkökulmasta²⁵². Kerronnan hetken draamattisuuden kuvaukset avaavat minulle tutkijana oppilaalle merkityksellistä kokemusmaailmaa.

Kehyskertomukseni provosoi kirjoittajaa kriisitilanteeseen. Ristiriitatilanteet houkuttelevat muutokseen. Hyödynnän tarinoiden konfliktien analyysissä Cynthia Lightfootin jaottelua progressiivisiin, vakaisiin ja regressiivisiin tarinakaariin. Hän lainaa jaottelussaan Kenneth ja Mary Gergenin typologiaa tarinan ajallisesta rakenteesta. Progressiivisessa tarinassa juoni ja henkilöhahmo suuntaavat kohti sopeutumista ja yhtenäisyyttä, esimerkiksi kasvua käsittelevissä tarinoissa henkilöhahmo saavuttaa konfliktin kautta jonkin syvemmän ymmärryksen jostain

.....
249 Hyvärinen 2006, 21; ks. Tannen 1994.

250 Hyvärinen 2006, 20.

251 Epifania eli ”kirkastus”. (Denzin 1994, 26, 35, 83.) Denzinin jaottelemia epifanioita ovat: pieni epifania (tärkeä jakson tai episodin puitteissa); suuri epifania (koko tarinan muuttumispiste); toistuva epifania (osoittaa esim. henkilön luonteen aina uudestaan); kasautuva epifania (esittää vaihetta, jonka kautta päästään suureen epifaniaan). (Emt. 82–83.)

252 Hyvärinen 2006, 20.

asiasta.²⁵³ Vakaat tarinakaaret ovat seikkailutarinoiden²⁵⁴ kaltaisia. Konfliktit selvitetään, ja niiden jälkeen ei tapahdu mitään huomattavaa muutosta. Regressiivisessä kaaressa ristiriidat purkautuvat epäyhtenäiseen, hajoavaan loppuun. Päähenkilö esimerkiksi tekee itsemurhan.²⁵⁵

Ajallisuuden lisäksi Lightfoot tarkastelee tarinoiden dramaattisia elementtejä. Tämä muistuttaa odotusanalyysin perusidea. Konflikti voi olla ulkoinen tai sisäinen: päähenkilö voi vaikkapa joutua tappeluun tai sanaharkkaan jonkun kanssa, tai hän voi kokea henkistä tai moraalista ristiriitaa. Lightfoot jaottelee konfliktit niiden potentiaalisten menetysten mukaan. Tarinoissa konfliktista voi seurata fyysinen itsensä menettäminen kuten kuolema, jonkin läheisen ihmisen menettäminen kuten ystävyysuhteen kariutuminen, tai moraalisen ja episteemisen minän menettäminen vaikkapa jonakin odottamattomana, järjettömänä tekona.²⁵⁶

Kirjallisuuden tutkimuksessa siitä, kenen silmin ja kokemuksena asiat esitetään, käytetään käsitettä fokalisaatio. Se on ilmiöiden kuvaamista vastaamalla kysymykseen tapahtuman katsojasta, kokijasta ja katsojan asemasta: kuka katsoo, maistaa, tuntee, kokee tapahtumaa tai kerrottua, tai jostain asiasta kerrotaan tietyllä tavalla. Fokalisoija ei ole se, joka kertoo, mutta fokalisaatio voi olla esimerkiksi kirjoittajan, lukijan tai jonkun henkilöahmon.²⁵⁷ Oppilaiden verbityypit paljastavat, minkä tyyppisistä tapahtumista on kyse eli minkälaisissa maailmoissa liikutaan: tietämisen vai tuntemisen maailmassa, ulkoisessa, fyysisessä vai sisäisessä, mentaalissa maailmassa²⁵⁸.

Fokalisaatio voi paikantaa kokemuksen joko ulkoiseksi tai sisäiseksi²⁵⁹. Tarinassa *19p* kerrotaan, miten *Mikko suuttuu ja lähtee vessaan itkemään*. Tässä on ulkoinen fokalisaatio. Kirjoittaja ja lukija tietävät, että Mikkoa alkaa itkettää, mutta kertomuksen luokkatoverit eivät tiedä tapahtumasta. Tapahtumia tarkastellaan ikään kuin ulkopuolelta, kauempaa. Verbit kertovat myös, miten oppilaan ”minä” on läsnä. Kun kirjoittaja katsoo ja kuvaa ydinepisodeja läheltä, fokalisaatio on pikeminkin kertojan sisällä: kertoja tietää mielen liikkeet, haluamiset ja torjumiset.

253 Lightfoot 2004, 27–28; Gergen & Gergen 1983, 258–260.

254 Lightfoot 2004, 27–28; Gergen & Gergen 1983, 258–260; Bahtin 1986, 14–15.

255 Lightfoot 2004, 27–28; Gergen & Gergen 1983, 258–260.

256 Lightfoot 2004, 29.

257 Ks. Törrönen 2006. Fokalisaation käsitettä voi soveltaa myös kuvaan (ks. Bal 1991, 158–171; Palin 1998, 169–170). Visuaalisuudessa se vastaa näkökulman käsitettä. Käsitteen fokalisaation käsitteen käyttöä kuvien tarkastelussa luvun 3.2 aluvuissa Visuaalisen aineiston analyysi.

258 Semanttisesti kertoja ilmaisee modaalilla kielenaineiksilla asennoitumisensa kertomaansa; onko jokin asia hänen mielestään (epä)varma, välttämätön, (epä)todennäköinen, mahdollinen tai mahdollon, pakollinen, luvallinen tai (epä)toivottava, ulkoisista tai sisäisistä edellytyksistä riippuvainen.

259 **Fokalisaation jako ulkoiseen ja sisäiseen on rinnastettavissa Cynthia Lightfootin (2004, 27–29) analyysiin kertomuksista, joissa henkilöahmot kohtaavat ulkoisia ja sisäisiä konflikteja.** Kerronnan muotona konfliktit mukailevat fyysisiä ja mentaalisia transformaatio- eli muutosverbejä. Tarinoissa kuva voi saada aikaan ulkoisen, fyysisen muutoksen, tai sisäisen, tunteita ja ajatuksia koskevan muutoksen. Lauseessa *Kateuden tuskissaan Maija ajatteli pilata sen* on mentaalinen muutosverbi. Ilmauksessa *Repin työn* on fyysinen muutosverbi, ja ilmauksessa *Mikko suuttuu ja lähtee vessaan itkemään* on sekä mentaalinen että fyysinen muutosverbi.

Tarinassa 50t kerrotaan, miten *Kateuden tuskissaan Maija ajatteli pilata sen [työn]*. Tämä mentaalinen, sisäinen tapahtuma, fokalisaation polttopiste on Maijan tuskan, kateuden tunteen keskellä. Verbityyppisiä tarkkailemalla voin paljastaa, miten läheltä oppilas eläytyy henkilöhahmon asemaan ja kertoo kokemuksen luonteesta.

Analyysissäni kiinnitän huomiota muutoksen kaksinaiseen luonteeseen, transformaation pinnallisuuteen tai syvyyteen. Se, että oppilas katuu ja haluaa muuttaa omaa käyttäytymistään, kertoo sisäisestä muutoksesta. Kun oppilas saa palkkion, *kympin kuviksesta*, tapahtuu pinnallinen muutos. Rangaistuskäytännöt näyttävät usein pitkälti pinnallisen normatiivisina. Ihailu ja kateus ovat tyyppillisiä aineistoni transformatiivisia tunteita. Niitä voi seurata tietämisen maailma, esimerkiksi fyysinen jäljittely, tai tuntemisen maailma, esimerkiksi mentaalinen häpeä.

Hyvärisen mukaan kertomus ei yllätä, jos kaikki tapahtuu täysin odotetulla tavalla. Tällaisessa tapahtumassa ei ole mitään kerrottavaa.²⁶⁰ Aineiston keruussani käytetty kehyskertomus suorastaan pakottaa oppilaan yllätykseen sanalla *Äkkiä*. Sysävästä kertomuksen alusta huolimatta aineistoni joukossa on muutama arkisen yllätyksetön tarina. Kenties kyseessä on mekanistinen koulusuoritus tai uhmakas ele, jolla vastaaja osoittaa kokevansa oppitunnille tai eläytymistehtävään osallistumisen epämielekkääksi ja pakonomaiseksi.

Kerronnan tarkoitus ja vastaanottaja

Oppituntitilassa oppilas joutuu jatkuvasti luomaan paikkaansa sosiaalisesti ja kerronnallisesti. Oppilaan käytössä on lukemattomia sosiaalisia ääniä tai kieliä, joita lainataan omaan kerrontaan. Siksi kertomisen hetki on jatkuvaa neuvottelua siitä, miten kerrotaan. Odotusanalyysi on kiinnostunut juuri tästä neuvottelun hetkestä. Kontekstisidonnaisen aineistoni vuoksi odotusanalyysi liittyy sekä oppilaan kirjoitelmassa ilmeneviin yksittäisiin kielellisiin piirteisiin että sosiaalisen oppituntikontekstin pohdintaan. Toisaalta odotusanalyysi suuntaa huomion kertomusten ydinkohtiin, mutta toisaalta myös kertojien omaan, sisäiseen neuvotteluun. Odotustiheässä puheessa kertojat neuvottelevat ristiriitaisista odotuksista. Sekä Katri Komulainen että Varpu Löyttyniemi ovat tutkimuksissaan näyttäneet, miten samalla puhujalla monet erilaiset sosiaaliset äänet neuvottelevat odotustiheissä kohdissa²⁶¹. Yhdessä kertomuksessa voi polveilla useampi sosiaalinen ääni. Samalla kun voin odotusanalyysin avulla nostaa esiin ja kuvailla aineiston teemoja, voin osoittaa, miten oppilas työstää ristiriitaisuuksia, neu-

.....
260 Hyvärinen 2006, 20.

261 Komulainen 1998; Löyttyniemi 2004.

vottelee kertomuksen kautta itsensä ja ympäröivän maailman kanssa²⁶².

Bahtin liittää jokaisen puheenvuoron kiinteästi osaksi vuorovaikutusta. Jokainen lausuma on sekä vastausta johonkin aiemmin sanottuun että reagoitua vastaanottajan mahdollisiin reaktioihin²⁶³. Kertojat olettavat ja odottavat kertomuksensa lukijalta vastausta. Kertominen tapahtuu siksi tiiviissä odotusten kentässä. Samalla kun oppilas kirjoittaa ja tekee kuvaa, hän voi suunnata kerronnallisen toimintansa yhtä aikaa monelle vastaanottajalle: itselleen, toisille oppilaille, opettajalle, tutkijalle, vanhemmille ja yleistetylle, ideaalille lukijalle ja katsojalle²⁶⁴.

Sosiaalisissa tilanteissa voidaan erotella kolme tarinatyyppiä siitä, miten nuori kuvailee itseään²⁶⁵. Ensiksikin nuori voi näytellä itsensä, jolloin hän kertoo siitä, mitä hän olettaa häneltä odotettavan. Koulussa tällaiset tarinat painottavat koulun opetussuunnitelman arvoja, yhdenmukaisuutta ja normaaliutta.²⁶⁶ Myös se, että monessa tarinassa oppilas lainaa suoraan kehyskertomuksessa tarjottuja vaihtoehtoja, saattaa ilmentää oletettujen odotusten muodollista täyttämistä. Useassa tarinassa on sekä *Mikko* että *Maija* ja vielä *luokkatoveri*, jolla ei ole nimeä, sekä toistetaan ilmaisuja *vaikuttava ja upea* tai *vastenmielinen ja järkyttävä*. Lainaaminen voi johtua varman päälle pelaavasta tehtävän mallikkaasta suorittamispyrkimyksestä²⁶⁷ mutta myös mielikuvituksen puutteesta tai laiskuudesta.

Toiseksi nuori voi esittää itsensä parhain päin. Hän selittää, perustelee, puolustautuu ja kaunistelee itseään tavoilla, jotka jättävät normit huomioimatta tai kritisoivat niitä. Kolmanneksi nuori voi keskittyä tarinassaan itseensä painottamalla henkilökohtaista kokemusta, tunnetta, ajattelua ja tulkintaa.²⁶⁸ Kielellisillä keinoilla kirjoittaja voi osoittaa tarinan olevan enemmän kuin mistä ja kenelle se kertoo. Ensimmäisessä persoonassa kirjoittaessaan nuori näyttää identifioituvan vahvasti kertomuksen tapahtumiin ja kohdistavan huomion itseensä. Lause *Haukuin koska olin kateellinen* on nuoren väylä käsitellä kertomuksen kautta omia kauteiden tuntemuksiaan ja mahdollisia reaktioitaan sosiaalisissa tilanteissa.

Kerronnalla on aina joku tarkoitus ja joku oletettu, todellinen tai kuviteltu vastaanottaja, merkityksellinen toinen, kuten opettaja tai vertainen. Tähän sopii Bambergin kerronnallista asemointia käsittelevä kolmivaiheinen analyysi ja sub-

.....
262 Tarinoiden ydinepisodit voidaan dramatiikan kuvaailun lisäksi ilmaista arvioimalla, kuten esimerkiksi kertomalla kuvasta Se oli ruman näköinen. Arvio paljastaa yhtä aikaa sekä oppilaan mielipiteen että kuvataidetunttiin ja tunnilla tehtyihin kuviin liittyviä normeja.

263 Bahtin 1986, xviii.

264 **Bahtinin (emt. 126) mukaan lausumalle on myös ”kolmas henkilö”, yleistetty tai ideaalinen kuulija.**

265 Daiute 2004, 115.

266 Emt. 119–123.

267 Mallioppiminen muistuttaa David Perkinin ja Gavriel Salomonin (1988) käyttämää, taitojen pintaoppimista kuvaavaa nimitystä lähitransfer, tai matalan tien transfer. Oppilas soveltaa oppimaansa yksinkertaisesti ja tehottomasti, rutiininomaisesti. Oppimiseen ei liity ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä, oppimisen luovaa soveltamista uusiin tilanteisiin. Lähitransferista tulisi päästä kaukaiseen tai korkean tien transferiin, siltojen luomiseen. Tuolloin oppilas reflektoi oppimaansa ja soveltaa sitä yleisellä, abstraktilla tasolla uudessa tilanteessa. (Emt. 22–27; ks. myös Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124–138.)

268 Daiute 2004, 119–123.

jektiaseinnin käsite²⁶⁹. Asemoinnilla tarkoitetaan jonkun näkökulman ottamista, jonka kautta asiat saavat merkityksensä.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkitaan kertomusta yhtenäisenä yksikkönä ja katsotaan, millaisia identiteettivaatimuksia kertoja esittää sen kautta. Oppilas voi asemoida henkilöahmot suhteessa kerrottuihin tapahtumiin, esitellä päähenkilöt ja vastustajat sekä rakentaa tarinan maailman. Ensimmäisen tason mukaan tarkasteltuna aineistoni kertomuksissa päähenkilöitä ovat esimerkiksi opettaja, oppilaat, rehtori, vanhemmat, virkavalta. Kertomuksen alkuasetelmassa maailma rakentuu oppitunnin ja kuvan ympärille. Monessa tarinassa kirjoittaja esittelee ensin, millainen kuva on. Sitten kerrotaan, miten tarinan henkilöahmot – kuvan vastaanottajat ja tekijä – reagoivat ja miten he toimivat.

Toisessa vaiheessa tutkitaan vuorovaikutuksen keinoja, joilla tarina kerrotaan. Oppilas voi kertoa, miten hän haluaa lukijan ymmärtävän tarinan esimerkiksi perustelemalla henkilöahmojen käyttäytymisen oikeutusta. Kertoja asemoi itsensä suhteessa yleisöön. Hänellä on viesti lukijalle, hän ohjeistaa lukijaa, selittelee tekemisiään, syyttää muita. Yleisö vaikuttaa siihen, millaista kieltä kirjoittaja käyttää ja mitä järjestystä tarinassa testataan. Aineistosta voi erottaa, onko lukijaksi tarkoitettu samanhenkinen oppilas vai opettaja. Karkeasti voisi olettaa, että aineiston moraliteetit on suunnattu miellyttämään aikuislukijaa ja ironiset pilailut toista nuorta. Kirjoittaja saattaa valottaa lukijalle kuvan taustoja tai selittää henkilöahmojen toiminnan syitä: *Haukuin koska olin kateellinen; Mikko oli homo, joten sen ymmärtää*²⁷⁰.

Kolmannessa vaiheessa tarkastellaan, miten sekä kertoja että yleisö luovat ja esittävät tietynlaisia omakuvia. Kertoja suhteuttaa itse itsensä niihin subjektiaseemiin, jotka on kerronnallaan vuorovaikutteisesti tuottanut.²⁷¹ Oppilas asemoi tarinan tapahtumat ja kuvansa suhteessa itseän ja kysyy, kuka minä olen. Tällöin tarina ja kuva eivät kerro vain, miten kirjoittaja haluaa vastaanottajien ymmärtävän itseään, vaan se on tapa kertoa itsestä. Tarinoiden kolmannet persoonat voi nähdä yleistettyinä toisina, joiden kautta nuori voi peilata maailmaa ympärillään ja hahmotella mahdollisia sosiaalisia maailmoja.

Kolmannen tason väitteitä oppilaiden kertomuksissa on kuitenkin vähän, sillä Bambergin kolmas taso saavutetaan vasta, kun tehdään pitkälle meneviä perusteluja omasta identiteetistä. Kolmannen tason identiteettiväitteet irtautuvat tietystä tilanteesta ja esittävät yleisen väitteen itsestä. Väitteiden kautta identiteetti voidaan laittaa myös neuvottelun alle. Kolmannen vaiheen väitteet ovat dekontekstualisoivia, mutta vaikka oppilaiden kertomukset paljastavatkin heidän ajatuksiaan, kuvaavat ne yksittäisiä tilanteita ja ovat siten kiinni esitetyssä kontekstissa.

Omassa aineistossani kolmannessa persoonassa kertominen ja fiktiivisyys

269 Bamberg 2004, 137; 1997, 336.

270 Psykoanalyttisesti tarkasteltuna osan selityksistä voi nähdä käsittelevän tai ilmentävän jotain defensiää, kuten kieltämistä tai torjuntaa. Ks. lisää Freud 2005, 109–121, 183–187; Vaillant 2000.

271 Bamberg 2004, 151–152; 1997, 337.

heikentävät vastaanottajan merkitystä. Harvoin käytetään muotoa *minä*. Kehyskertomus alkaa etäännyttävästi Maijan tai Mikon henkilöhahmojen kautta, jolloin oppilaan on ollut luonteva jatkaa kirjoittamista kolmannessa persoonassa, omasta minästä näennäisesti irrallisena. Suoraa, lukijaa vakuuttavaa identiteettipuhetta on vähän, mutta sen sijaan oppilas vakuuttaa kuulijaansa kielenkäytöllä. Roolin takana oppilas saattaa käyttää vaikkapa raadollista tai runollista kieltä, joka lisää performatiivisuutta ja vähentää oppilaan arkisen kielenkäytön tuntua.

Bamberg korostaa kerronnallisuuden kielellisiä struktuureja. Jos kertomuksen tarkoitus on esimerkiksi ylistää ja soimata, se näkyy kielenkäytössä. Bamberg korostaa kuitenkin kertomusten monilukuisia potentiaalisia merkityksiä ja tarkoituksia. Kertomus voi samaan aikaan olla viittauksellinen, informatiivinen, viihdyttävä, sisältää moraalisen neuvon, kutsuu lukijaa kertomaan jotain intiimiä, etsii yleisöstä liittolaista yhteiseen kostoon ja väittää jotain siitä, kuka kertoja on.²⁷²

Asemointianalyyseissä keskeistä on olettaa, että tarinat ovat tilanteeseen sidottuja toimintoja, ne rakentuvat interaktiivisesti. Asemointianalyyseissä tarkastellaan, miten jokin sanotaan. Tarinoiden taustalla on aina subjektiviteetti, jota voi pyrkiä ymmärtämään tarinan kautta. Tarinoita tulee Bambergin mukaan siis analysoida performatiivisina, tilannesidonnaisina toimintoina, jotka tuotetaan interaktiivisesti, eikä läpinäkyvinä ikkunoina oppilaan ajatusmaailmaan, subjektiviteettiin tai kokemuksiin.²⁷³

Arviointi on tarinan osa, jossa kertoja korostaa jotain tiettyä asiaa suhteessa toisiin ja paljastaa oman asenteensa tarinaa kohtaan²⁷⁴. Yleensä tiivistelmä ja arviointi esitetään alussa ja lopussa tarinaa. Kirjoitetun tarinan lisäksi oppilaan tekemä kuva voi toimia tarinan toisena alkuna tai loppuna. Nämä merkitykset avautuvat rinnastamalla tarinaa ja kuvaa.

Visuaalisen aineiston analyysi

Aineistonkeruutilanteessa oppilaan ensimmäinen ilmaisumuoto oli sana, joten kuvallinen prosessi oli lähtökohtaisesti sidottu kirjoitettuun tekstiin. Aineistoni on luokiteltu oppilaiden tarinoiden mukaan. Analysoin ja tulkitsen oppilaiden kuvia pääosin kunkin tarinan sisällöllisten teemojen analysoinnin ja tulkinnan yhteydes-

.....
272 Bamberg 1997, 341–342.

273 Bamberg 2004, 153. Tarinankerronnan voi nähdä myös oppilaan omaelämäkerran reflektiona, jossa menneisyyteen paneutumisen ohella on kyse tulevaisuuteen ja muutokseen suuntautuvasta projektista (ks. Hyvärinen, Peltonen & Villko 1998, 13).

274 Ks. esim. Johansson 2001. Labov (1984) huomasi tutkimuksessaan, että kertojan iän myötä arvioivat, irreaaliset lauseet lisääntyivät, eli kun kyky arvioida omaa toimintaa kasvoi. Tämä soveltuu Bambergin asemointianalyysin kolmanteen vaiheeseen.

sä luvussa 5 Neljän katseen tulkinta. Reflektoin kuvan merkityksiä suhteessa oppilaan kirjoittamaan tekstiin. Käsittelem kuvan ja sanan välisiä suhteita oppilaiden kontekstisidonnaisessa ilmaisussa erityisesti luvussa 6 Kuvataidetunnin sosiaalinen tila ja sen heijastuminen aineistoon. Tässä yhteydessä tuon esiin tehtävänannon ulkopuolella syntyneen visuaalisen materiaalin merkityksiä. Tarkastelen oppilaiden moninaisia aineistopapereihin tekemiä lisämerkintöjä, sanalliskuvallisia reunahuomautuksia ja luonnoksia, tehtävänannon ulkopuolisena aineistona.

Oppilaan kirjoitelmaa ja kuvaa voidaan tarkastella toisistaan irrallisina, mutta tässä tutkimuksessa kuva ja sana limittyvät monella tavoin. Oppilaiden kuvapapereissa voi olla sanoja ja tekstipapereissa kuvamerkkejä. Moniin kuviin on kirjoitettu sanoja tai käytetty sarjakuvamaista ilmaisua, ja vastaavasti kirjoitelmaan on lisätty visualisoituja kiro sanoja ja hymiöitä, jotka sävyttävät kertomusta ja antavat lisävihjeitä tulkinnalle. Kuva kommentoi kirjoitettua, myötäilee, täydentää, tai on ristiriidassa tekstin kanssa²⁷⁵. Kuva voi paljastaa sen, mitä sanat eivät tee. Aineistoni kuvista löytyy niin minimalistisen yksinkertaisia ja merkinomaisia kuvia kuin runsaita visuaalisia tapahtumia sisältäviä kuvia. Osa kuvista on symbolisesti latautuneita.

Näkemykseni mukaan oppilaiden kirjoitus etenee sanalliselle ilmaisulle tyypillisesti, lineaarisesti, alun, keskikohdan ja lopun muodostavana kertomuksena. Kuvia sen sijaan luetaan edestakaisin. Silmä vaeltaa kuvapinnalla. Eri muodon saaneita kuvia voi lukea monessa tasossa ja järjestyksessä. Muodollinen ja sisällöllinen kokonaisuus syntyy tavassa, jolla katsoja yhdistää näkemäänsä mielellään. Katsojan visuaalinen lukutaito, henkilökohtaiset arvot, asenteet, ajatukset ja tunteet vaikuttavat siihen, miten kuvaelementit assosioituvat kerronnalliseksi kokonaisuudeksi. Kuvien tulkinta lienee kirjoitetun sanan tulkintaa subjektiivisempi tapahtuma, sillä siinä ei voi nojata kirjoituksen lineaariseen muotoon eikä yksiselitteisemmin ymmärrettäviin, kielellisesti opittuihin sanoihin ja lauserakenteisiin. Kuvaa on vaikeampi tulkita ja ryhmittää teemoihin kuin kirjoitettua tarinaa, jonka muoto on kulttuurisesti säädellympi ja yksiselitteisemmin yhteisesti ymmärrettävissä. Kulunut sanonta siitä, että kuva puhuu enemmän kuin tuhat sanaa, kiteyttää analyysin ongelman.

Mielestäni kuva on moniaistinen ja monitahoinen ilmaisumuoto, jolla voi kertoa eri tavalla ja tasolla kuin kirjoittamalla. Kuva voi olla kertomus, mutta sen kerronta kirjoitettuun tekstiin verrattuna on säätelemättömämpää. Kuva on sanaa avoimempi ja sallii epävarmemmat merkitykset. Se antaa runsaasti vapautta mielikuvitukselle ja metaforisuudelle.

.....
275 Mikkosen (2006, 36) mukaan kuvan ja sanan yhdessä muodostama tulkinnan viitekehys edellyttää eräänlaista sosiaalista sopimusta, kulttuurisesti opittuja ohjeita ja odotuksia siitä, miten käsitellä kuvan ja sanan välisen vuorovaikutuksen, vastaavuuden, konfliktin ja puutteen tilaa. Sekä oppilaat että minä tulkit-sijana olemme oppineet tietyt lukemisen ja katsomisen ohjeet, jotka pohjustavat kuvan ja sanan suhteen hahmottamista (ks. emt).

Analyysiäni auttaa osin psykoanalyttinen lähestymistapa. Psykoanalyysi jakaa ihmisen mielen tietoiseen, esitietoiseen ja tiedostamattomaan. Näkisin, että kuvallisten prosessien voidaan nähdä olevan vähemmän tajunnan, kognitiivisen tietoisuuden kontrollissa²⁷⁶ verrattuna kirjoittamiseen. Psykoanalyttisesti tarkasteltuna kuva antaa reitin tiedostamattomille kerronnan muodoille. Oppilaat voivat kuvissaan lähteä aivan muihin maailmoihin, kuin mitä tarinan kerronta mahdollistaa. Koen, että piirtäessä ja maalatessa tietoisuus ei aina kontrolloi mielen tiedostamatonta niin paljon kuin kirjoittaessa, sillä kirjoitus on tarkemmin säädeltäviä toimintaa kieliopeineen ja tarkemmin sovittuine merkkijärjestelmineen.

Hahmotan kuvan tekemisen myös kirjoittamista fyysisempänä tapahtumana. Käden liike ei seuraa kirjoituksen lineaarista liikettä. Fyysisuus kytkeytyy kuvan tekemiseen useammin kuin kirjoittamiseen. Hienomotoristen liikkeiden lisäksi kuvan teon prosessissa voi olla mukana koko keho. Tapahtuma voi olla hyvinkin fyysinen, ruumiillinen. Kirjoitusprosessiin verrattuna kuvan tekemisen materiaalit ja työvälineet ovat moninaisemmat. Niiden taitaminen vaatii käden, kehon ja mielen yhteistyötä.

Tarkastelen tutkimusaineistosta oppilaan kuvan ja tarinan välisiä sidoksia, yhtäläisyyksiä, samanhenkisyyttä, poikkeamia ja ristiriitoja. Selitän merkitysten ilmenemistä muun muassa ranskalaisen kirjallisuudentutkijan Roland Barthesin valokuvatutkimukseen luomien denotaation ja konnotaation käsitteiden avulla²⁷⁷. Denotaatiolla tarkoitetaan kuvan ilmimerkitystä ja konnotaatiolla oheismerkityksiä. Käytän käsitteitä kahdella tavalla, tarkoittamaan sekä aineistokuvassa olevia denotatiivisia ilmisäilyksiä ja konnotatiivisia viittauksia että kuvaamaan kuvan ja tekstin välistä suhdetta. Oppilaan kuvan voi nähdä olevan denotatiivisessa suhteessa tarinaan silloin, kun kuva noudattelee tarinassa kuvailtua kuvaa. Tätä voi kutsua myös ekfrasikseksi²⁷⁸. Niiden lisäksi tarina tuottaa kuvaan konnotaatioita. Samalla kuva avaa oheismerkityksiä tarinaan.

Selitän kuvan ja sanan välistä sidosta myös illustraation ja illuminaation käsitteillä. Illustraatiossa kuvan suhde tekstiin on kuvittava, esittävä. Illuminaatiossa kuvan suhde tekstiin on dekoratiivinen ja abstrakti.²⁷⁹ Aineistonkeruutilanteessa pyysin tehtävänannossani oppilailta tarinan kuvan illustraatiota; kuvaamaan tarinan kuva paperille.

.....
276 Ks. van Leeuwen & Jewitt 2001, 120–122, ks. myös 132.

277 Barthes 1993 (alkuteksti *Rhétorique de l'image* teoksessa *Oeuvres complètes. Tome I 1942–1965*); Mikkonen 2005, 63–65, 70, 78. Esimerkiksi oppilaan piirtämää hirttosilmukkaa voi tarkastella viittauksena kuolemaan ja symbolina, joka antaa kuvalle merkityksen. Kuvassa on myös ajallista kausaalisuutta, tarinallisuutta. Hirttosilmukassa löysänä roikkuva ihmishahmo tarkoittaa hänen kuolleen, ja pään viereen levittäytyvä verillammikko viittaa siihen, että joku on ampunut jonkun (ks. kuvat 69–70).

278 Ekfrasis on alun perin tarkoittanut ”kokonaan/täydelleen kertomista”. Sillä voidaan tarkoittaa muun muassa visuaalisen representaation verbaalista representaatiota; kielellistä esitystä visuaalisesta taideteoksesta tai esityksestä. Ekfrasiksella on sosiaalinen luonne: ”se on esitys siitä, kuinka jotain esitetään jollekin jonkin avulla tai kuinka joku tekee esityksen jotakuta toista varten”. Se on kertomista jollekin jostakin. (Mikkonen 1998, 139; 2005, 281, 288–289.)

279 Ks. Ylimartimo 1998, 51.

Vaikka sekä kuvat että sanat ovat kulttuurisesti säädeltyjä, kuvan kerronnalliset mahdollisuudet poikkeavat sanallisen kerronnan lineaarisuudesta. Hahmotan eroa Ferdinand de Saussuren käsiteparilla syntagmaattinen ja paradigmaattinen. Syntagmaattinen tarkoittaa yhdistelyn akselia (juoni, aika, kieli, metonymia) ja paradigmaattinen tarkoittaa valinnan akselia (tila, synkronia, metafora). Syntagmaattinen suhde viittaa kielen elementtien muodostamaan ajalliseen jatkumoon. Ensin tulee yksi elementti, sitten toinen. Kielen elementtien järjestykseen liittyy selvät esittämistavan konventiot. Sarjakuvassa kuvan ja sanan suhde toimii syntagmaattisesti. Esitys korostaa tarinaa, esityksen jatkumoa ja merkityksen ketjua. Sarjakuvan tarina etenee ajassa. Syntagma voi myös nivoa erillisiä kerronnallisia ketjuja yhteen.²⁸⁰

Kuvassa kaikki on nähtävissä yhtä aikaa. Kuva perustuu elementtien samanaikaisuuteen jatkumon kokemuksen sijaan. Paradigmaattisessa suhteessa kuvan ja sanan yhteistoiminta korostaa järjestelmää: kuva ja sana rinnastuvat toisiinsa ja luovat merkityksiä assosiaatioiden kautta. Nämä merkitykset eivät ole riippuvaisia kertomuksen kronologiasta. Kuva voi olla metaforinen korvike kertomuksen tapahtumille, jollainen on esimerkiksi kirjan kuvituskuva.²⁸¹ Tutkimuksessani jokainen tarina muodostaa oman episodinsa, jota kuva täydentää ja kommentoi. Se voi kuvituksen tavoin kuvittaa tarinaa, olla siihen löyhässä viittaussuhteessa tai irtautua siitä niin, että tarina on toiminut vain kimmokkeena kuvan tekoprosessille. Näin sana ja kuva kietoutuvat toisiinsa sekä syntagmaattisessa että paradigmaattisessa suhteessa.

Barthes on luonut tunnetun teorian sanan ja kuvan suhteesta. Teoriassaan hän nojaa metonymian ja metaforan käsitteellisiin malleihin²⁸². Metonymialla tarkoitan tässä tutkimuksessa arkista ja konkreettista kielikuvaa. Metonymia assosioi merkityksiä samalla todellisuuden tasolla. Voin tulkita oppilaan tarinassa poliisin edustavan vaikkapa oikeuslaitosta. Metonymia synnyttää syntagmaattisesti realistisen vaikutelman. Metaforaa sen sijaan en voi lukea kirjaimellisesti vaan kuvitteellisella tasolla. Katson metaforan siirtävän ominaisuuksia todellisuuden yhdeltä tasolta toiselle ja toimivan paradigmaattisesti. Metafora synnyttää vaikutelman, joka on surrealistinen ja vetoaa mielikuvitukseen.

Hyödynnän ankkuroinnin ja vuorottelun käsitteitä analyysissäni. Ankkurointi tarkoittaa tekstin pelkistävää tehtävää. Sanat selventävät ja vähentävät monimerkityksisyyttä. Tässä valossa sanojen lisääminen kuvaan tekee sen viestistä tehokkaamman. Toinen funktio on viestin vaihto, vuorottelu, jolloin kuva ja sana täydentävät toisiaan. Vuorottelua on esimerkiksi sarjakuvissa, jossa kuvan ja sanan vuoropuhelu vie tarinaa eteenpäin. Syntagmaattisesti ajatellen kuva ja sana toistensa täydentäjinä

.....
280 Mikkonen 2005, 299, 315–316; Seppänen 2001, 182, 181; Kuusela 2004.

281 Mikkonen 2005, 299, 316. Syntagma ja paradigma, kertomus ja systeemi, metonyminen ja metaforinen, voivat nivoutua myös yhteen. Mikkonen antaa tästä esimerkkeinä kielen poeettisen funktion, myyttisen aikakäsityksen ja hieroglyfit. (Emt. 314–317.) Tekstin ja kuvituksen suhteesta ks. myös Hatva 1993, 50; Ylmarimo 1998, passim.

282 Ks. Seppänen 2001. Roland Barthes (1993) analysoi ”Pâtes Panzani” -mainoksen merkitystasoa määrittelemällä kaksi funktiota sanan ja kuvan suhteelle (ks. Mikkonen 2005, 57).

ja rajaajina toimivat osana jotain yleisempää merkityksen järjestelmää.²⁸³ Oppilaan kerronnassa kuvan ja sanan välillä voi olla sekä syntagmaattinen suhde juonellisuudessa että paradigmaattinen, metaforinen assosiaatiosuhde.

Tarkastelen oppilaan kerronnan rakentumista myös erilaisilla kuvan näkökulmilla. Näkökulma voi ohjata katsomisjärjestystä.²⁸⁴ Kuvan rakenteelliset seikat, esimerkiksi kuvan tilaa jakavat perspektiiviratkaisut, värit, valöörikontrastit, liikevai-
kutelma ja rytmi, ohjeistavat katsojan katsomisjärjestystä.

Käytän analyysin apuna myös kirjallisuuden tutkimuksen käsitettä fokalisaatio, jota on kuvailtu aiemmin luvun 3.2 aluvussa Odotuksen murroksia ja kokijat tarinassa. Mieke Bal kuvaa käsitteellä erilaisia katsomisen positioita. Hän haluaa osoittaa, että kuvallista kerrontaa voi analysoida kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen käsittein, koska kuvat hyödyntävät samoja keinoja kuin verbaalinen kerronta. Taiteentutkimuksessa on jo pitkään keskusteltu jyrkkien vastakkainasettelujen ongelmallisuudesta, ja Bal on kuva-analyyseissään osaltaan halunnut purkaa dikotomisien erottelujen, kuten kuvan ja sanan asettamista vastakohdikseen.²⁸⁵

Hyödynnän kuvien tutkimisessa fokalisaation käsitettä silloin, kun aineistokuvasta saa käsityksen siinä esitettyjen henkilöhahmojen tai kuvan katsojan näkökulmasta²⁸⁶. Kuvan katsojalla tarkoitan ketä tahansa, yhtäläillä minua tutkijana kuin itse kuvan tekijää, oppilasta, joka tuottamalla kuvan asemoi itsensä suhteessa kuvaan. Tämä on kiinnostavaa niin kuvan kerronnan kannalta kuin pohdittaessa luokkahuo-netilannetta. Fokalisaatio tuo esiin myös sanan ja kuvan julkisuusasteen eroavaisuuksia kuvataidettun sosiaalisessa tilassa.

Fokalisaatio voi ohjeistaa kuvan katsomisjärjestystä: esimerkiksi kuvassa olevan henkilön katse suuntaa katsojan katseen suuntaa. Tätä kutsutaan sisäiseksi fokalisaatioksi. Kun kuvan rajausta rakentaa katsojan aseman esimerkiksi siten, että katsoja sijoitetaan fyysiseltä vaikuttavaan tarkkailupisteeseen tai kuvan hahmo katsoo suoraan kohti katsojaa, tätä kutsutaan ulkoiseksi fokalisaatioksi.²⁸⁷ Havainnollistan oheisilla esimerkeillä fokalisaatiota oppilaan kuvailmaisissa. Kuvissa 11 ja 12 on sisäinen fokalisaatio. Päähenkilö erottuu toisesta hahmosta suurikokoisempänä eli ns. arvoperspektiivin avulla. Esitystapa ohjaa katsojan samastumista. Kuvassa 13 on ulkoinen fokalisaatio. Katsoja näkee kuvan pöydällä olevan piirroksen ikään kuin kuolleen oppilaan olkapään yli. Oppilaat voivat näin tiedostaen tai tiedostamattaan kertoa, mistä näkökulmasta kuvaa katsotaan, kuvan sisältä vai ulkopuolelta käsin.

Käytän oppilaan kuvalliseen prosessiin vaikuttavia tekijöitä huomioivaa kuva-analyysiä²⁸⁸. Tarkastelen oppilaiden kuvia ja tarinoita seitsemäsluokkalaisten kehitystason kannalta, esimerkiksi sitä, miten oppilaan kognitiivinen kehitys ilmenee

.....
283 Mikkonen 2005, 58–60.

284 Mikkonen 2005, 188.

285 Bal 1991, 158–171; Palin 1998, 169–170.

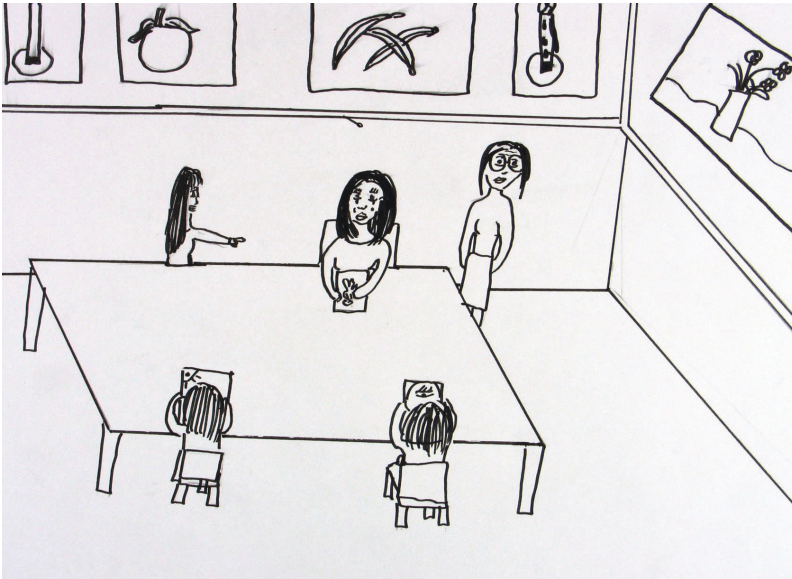
286 Ks. Mikkonen 2005, 188–189.

287 Emt. 188–189.

288 Ks. Räsänen 2000.

kuvan vastaanotossa ja kuvailmaisussa. Huomioin myös kuvat osana ympäröivää visuaalista kulttuuria. Keskeistä on tarkastella kuvia osana kuvataidetakontekstia. Visuaalisen kulttuurin tutkija, maantieteilijä, sosiologi Gillian Rose korostaa, että näkeminen on kulttuurisesti rakentunutta, jolloin kuvat kertovat maailmasta aina jostain tietystä näkökulmasta eivätkä koskaan neutraalisti²⁸⁹. Kuvataidetakontekstin kuvat tuotetaan ja tulkitaan monen toisiinsa risteävän seikan vaikutuksessa.

Kuva 11.
Tarinan
47t kuva.



Kuvan tekemiseen vaikuttaa huomattavasti tilanteen julkisuus tai yksityisyys. Ero, jolla suhtaudumme kirjoitettuun tekstiin ja kuvaan näkyy tavasta, jolla puhumme niistä: teksti luetaan, kuva nähdään. Oppilaat tiedostavat tämän. Kuvis- ja tarinoissa sosiaalista tilaa testataan ja määritellään niin ilmaisutapojen kuin sisällöllisten tapahtumien kautta. Oppilaan tavanomaisen, kirjoitetun tekstin nähdäkseen on kumarruttava ja pysähdyttävä. On mentävä oppilaan fyysiseen, henkilökohtaiseen tilaan, jotta kirjaimista muodostuu kertomus, ymmärrettävä lauseiden kokonaisuus. Tekstin lauserakenteet eivät paljastu ohi kulkijalle kämmenen ollessa osittain tekstin päällä, tai kirjoitetun paperin voi helposti kääntää ympäri. Oppilaille onkin kehittynyt tapoja suojata kirjoitusprosessiaan pii-

.....
289 Rose 2001, 6, 20–23.

lottomalla osan tekstistä toisella paperilla tai kämmenellään.

Aineistoa kerättäessä saatoin havaita, miten koulussa pöytänsä ääressä kirjoittavaa oppilasta ei häiritä. Sen sijaan kuvataidetunnille on luonteenomaista, että kuvan tekijän ympärillä liikutaan ja hänen prosessiaan seurataan. Tekstiä on selkeämpi lukea kirjoittamishetkestä erillään, valmiina, lineaarisesti sana sanalta. Kuva sen sijaan on tekstiä julkisempi ja nopeammin tajuntaan iskevä. Kuvaa rakennetaan tekijän omalla visuaalisella logiikalla. Oppilaan on vaikeampi suojata prosessiaan kuvan tekemisessä toisten katseilta paperille kirjoitettavaan tekstiin verrattuna. Havainnollistava esimerkki tästä on aineistotarina 6t, jossa kerrotaan, miten *[l]uokkatoveri pysähtyy hetkeksi Maijan luo ja vilkaisee työtä. Maija näkee että luokkatoveri katselee häntä ja peittää työn käsillään. Hän kuitenkin epäonnistuu, sillä luokkatoveri on jo nähnyt ja tulkinnut kuvasta jotain.*

Aineistonkeruutilanteessa tarinoiden kirjoittaminen oli yksityisempi tapahtuma. Sen aikana kukaan ei vaellellut luokassa, vaan jokainen istui oman pulttinsa ääressä. Kirjoittamisprosessi ei ollut avoin eikä rakennettu vuorovaikutukselliseksi. Kuvalliseen ilmaisuun sen sijaan kohdistui voimakkaammin luokassa toimijoiden sosiaalinen läsnäolo kuin kirjoitettuun tarinaan. On tavallista, että kuvataidetunnilla opettaja ja oppilaat voivat kuljeskella luontevasti luokassa ja vilkaista toisen kuvaa ohi kävellessään, kommentoida näkemäänsä ja tulla itse nähdyiksi. Siten kuvaan vaikuttaa voimakkaasti luokkayhteisö sosiaalisena tilana. Kirjoitustapahtuman yksityiseen tilaan verrattuna kuvan tekemisen prosesseissa oppilaat muodostivat neuvottelutilan, jossa toisten läsnäolo, kuvat ja kommentit vaikuttivat omaan prosessiin. Siksi oppilaalla oli kuvan kautta mahdollisuuksia käsitellä sosiaalisia jännitteitä simultaanisti luokkatilassa ja ladata sosiaalisia pelejä kuviin.



Kuva 12.
Yksityiskohta
tarinan 98p
sarjakuvasta
(ks. myös
kuva 73).



Kuva 13.
Tarinan
71p kuva.

Analyysissäni pohdin, millaista näkyvyyttä kuvan julkisuusaste antaa oppilaille. Kuvataideopetuksessa on tyypillistä laittaa oppilaiden tuotoksia esille. Tätä käytäntöä oppilaat voivat tarinoissaan käsitellä joko myötäillen tai kyseenalaistuen sen merkityksiä. Samalla on kiinnostavaa huomioida, millainen kuvallinen teema tai kategoria on aineistossani poikkeava tai mitä oppilaat eivät käsittele²⁹⁰. Jonkin asian käsittelemättä jättäminen paljastaa kulttuurisia merkityksiä oppilaiden maailmasta.

Aineistokuvien lisäksi analysoin ja tulkitseen tehtävänannon ulkopuolista aineistoa, tarinapapereihin ja kuvapapereihin tehtyjä erilaisia visuaalisia merkintöjä. Tarkastelen niiden suhdetta tehtävänannon mukaisiin tarina- ja kuvaesityksiin konnotatiivisessa mielessä. Tehtävänannon ulkopuolinen aineisto on eräänlaista tiheää kuvausta odotusanalyysin kuvallisen soveltamisen kannalta. Aineistopapereiden reunahuomautuksiin ja luonnoksiin kilpistyy tekijän tunnelmia ja kommunikaatiota toisten kanssa. Oppilailta vaaditun ja oletetun tuotoksen kannalta tehtävänannon ulkopuolisilla²⁹¹ ja siksi ensi alkuun ylimääräisinä näyttäytyvillä merkinnöillä on tärkeä osa kuvataidettunin sosiaalisessa kommunikoinnissa. Sik-

290 Ks. Rose 2001, 66.

291 Ks. myös Laine 2000, 114.

si oppilaiden omaehtoisen visuaalisen toiminnan analyysi tehtävänannon mukaisten tarinoiden ja kuvien ohella ja rinnalla on erityisen kiinnostavaa. Koen kuvan ja sanan välisen vuoropuhelun tutkimuksellisesti merkitykselliseksi oppilasidentiteetin ja nuorten oman maailman avaajina.



TEEMOJEN JA TYYPPIARINOIDEN LUOKITTELU SEKÄ KATSEEN KATEGORIOIDEN KUVAUS

Tässä luvussa kuvailen ja perustelen aineiston luokittelun sekä siinä käyttämäni terminologian. Erittelen ja esittelen aineiston laadullisia ja määrällisiä sisältöjä. Luvun yksityiskohtainen ja osin luettelonomainen läpikatsaus aineiston sisällölliseen jaotteluun taustoittaa aineiston varsinaisia analyysi- ja tulkintalukuja 5 ja 6.

Jaan alaluvut kahden luokittelutapani mukaan, jotka olen esitellyt luvun 3.2 alaluvussa Teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelu kokonaisuuksiksi ja katseiksi. Ensimmäinen alaluku 4.1 käsittelee teemoista ja tyyppitarinoista muodostamiani kokonaisuuksia (ks. myös liite 2). Kuvailen teemojen esiintymistiheyttä suhteessa koko aineistoon, 111 oppilaan tarinaan. Pienet määrät (1–10) ilmoitan lukumäärällisesti. Toisessa alaluvussa 4.2 esittelen tarinoiden jakoa katseen kategorioihin (ks. myös liite 3).

4.1 Teemojen ja tyyppitarinoiden kokonaisuudet

Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia kaaria

Ensimmäistä teemojen ja tyyppitarinoiden luokittelusta muodostamaani kokonaisuutta kutsun nimellä Kerronnan tapoja, tarinakaavoja ja juonellisia kaaria. Luokittelu on osin teoriasidonnaista, sillä olen hyödyntänyt ja soveltanut oppilaiden tarinoiden ryhmittelyyn perinteistä länsimaisen tarinan kerronnan ja kirjallisuuden lajityypin jaottelua komediaa, romanssia, tragediaa ja parodiaa. Kuitenkin vain osa tarinoista noudattaa jotain perinteistä lajityyppiä. Siksi olen nimennyt luokittelut niin, että ne soveltuvat juuri tähän tietyltä ikäryhmältä kerättyyn kontekstisidonnaiseen aineistoon.

Lajityyppien soveltamisen lisäksi olen hyödyntänyt juonen kulkuun ja loppuratkaisuihin liittyvää Kenneth ja Mary Gergenin jaottelua progressiivisista, vakaista ja regressiivisistä kaarista²⁹² (ks. s. 95). Luokittelussa olen antanut painoarvoa oppilaan tarinan loppuratkaisulle, joka päättää tarinan juonellisen kaaren ja useimmiten näyttää paljastavan tarinan ytimen ja lopputuleman.

Perinteiset draaman lajit ovat komedia ja tragedia. Oppilaiden tarinoista kah-

.....
292 Ks. Gergen & Gergen 1983; ks. myös Lightfootin (2004) jako kertomusten konflikteista.

deksassa on **komiikkaa**. Tarinassa *43p Mikko hyppäsi toverinsa päälle ja siitä vasta soppa syntyi*. Pojat joutuvat *putkaan rauhoittumaan*. Rangaistuksesta puuttuu vakuutus ja traagisuus. Tarina korostaa poikien kaverillisuutta ja veijarimaisuutta sekä antaa vaikutelman kertojan lapsenmielisyydestä. Kaksi tarinoista edustaa **komediaa**. Käytän käsitettä perinteisessä mielessä kuvaamaan kepeää ja hilpeän harmitonta tarinaa.

Kutsun koomisen huumorin vastakohtaista ivallisuutta ja pilkallisuutta teemoina **parodioinniksi, ivaksi ja ironiaksi**. Tätä teemaa esiintyy kuudesosassa tarinoista (18/111). Lajityyppinä ivamukaelma eli parodia, tai satiiri, ei sovellu yhteisnimitykseksi oppilaiden ivaileville, ironisoiville ja parodioiville tyyppitarinoille. Siksi kutsun teeman leimaamia tyyppitarinoita **ivatarinoiksi**, joita on yhdeksän. Oppilaat nautiskelevat parodian lajityyppiä muistuttavalla kerronnalla. He parodioivat dekkarigenren konventioita ja ironisoivat todellisuutta. Nuoret eivät tarinoissaan viittaa mihinkään tiettyyn teokseen vaan parodioivat, pilkkaavat ja ironisoivat esimerkiksi arkielämän moraali- ja normikäytäntöjä. Monissa aineiston tarinoissa ja kuvissa oppilaat karnevalisoivat koulun arvoja ja normeja. Tällainen parodioiva ”camp” on vakavien, erityisesti propoparvirillisten, asioiden esittämistä käänteisinä, mutta samalla niitä arvossa, pyhänä ja merkityksellisenä pitäen²⁹³. Huumorin ja fiktion keinoin oppilaat esimerkiksi murtavat opettajan valtaa, ja samaan hengenvetoon he käsittelevät kaoottisen kouluelämän järjellisyttä oppilaan kannalta.

Parodiointi tässä tutkimuksessa ei tarkoita älyllistävän etäistä pilkkaa jostain aiheesta, vaan se antaa tilaa oppilaan minäkeskeiselle kirjoittamiselle. Julman pilan, ivan, ironian ja parodioinnin keinoin käsitellään nuorelle vakaviakin asioita, kuten sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten pelien teemoja, kyseenalaistaen tai testaten toisen henkilöahhmon statusta tai henkistä kanttia.

Traagisuuden teemalla oppilaat käsittelevät monia vaikeita asioita, eksistenssiä ja muuttuvaa identiteettiä, selvittämättömiä ongelmia, epäoikeudenmukaisuutta ja kärsimystä. Henkilöahhmoihiin samaistutaan ja otetaan etäisyyttä eri tavoin, kuten empatialla, tragikoomisella huumorilla, tai ivalla.

...Opettaja ei tajunnut että se on pilakuva Maijasta... (41t)

...Siinä [kuvassa] tyttö on laittamassa kukkaa äitinsä haudalle... (106t)

...Opettaja kutsuu poliisin ja Mikko saa elinkautisen rangaistuksen ja 100 päiväsakkoa. (44p)

.....
293 Ks. Varto 2001, 134–137. Camp-ilmiötä ja käsitettä on tutkittu runsaasti. Camp on nähty parodisena käytäntönä, mutta myös herkkyyden muotona. Campissa voi nähdä yhdistyvän paradoksaalisen tunteen, nautinnonhaluisen ja kynynisen, vakavan ja ilakoivan, etäisen ja läheisen. (Koivunen 2007, 187–191.)

Osa ivatarinoista sisältää **traagisuutta**. Jotkut tarinat ovat tyyppitarinoina sekä tragedioita että ivatarinoita: Kun henkilöhahmon onnettomuus kerrotaan ironisoiden, tämän kurjaan kohtaloon ei tarvitse samaistua. Epäempaattista huumoria viljelevät erityisesti pojat. Kaiken kaikkiaan traagisuuden teemaa on neljäsosassa tarinoista (29/111). Teeman tyyppitarinaan sovellan perinteisen lajityypin käsitettä **tragedia**, joka on taantuvan, regressiivisen juonen kaaren²⁹⁴ kaltainen. Aineistossani tarkoitan tragedialla onnettoman lopun tarinaa. Se ilmentää tarinan dramaattista, onnettomasti päättyvää loppua ja henkilöhahmon ikävää kohtaloa²⁹⁵. Tragedian voimakkuusasteet vaihtelevat arkisesta tapahtumasta suuriin murhenäytelmiin. Se vaikuttaa myös siihen, miten tarinoiden henkilöhahmoihin voi samaistua. Tarinassa *15t* oppilaan eettinen kannanotto jää tuomitsevasti leijumaan toisen oppilaan tekemän kuvan ylle: *Ennen kuin Pete ehti tajuta Maija oli mennyt pois*. Tarinan *22p* tragediaan nuoren lienee helppo samaistua: *Silloin luokkatoveri suuttui ja hermostui ja siihen loppui heidän luokkatoveruus. Ja työ oli Pellen pää*.

Pahimmillaan tragediassa henkilöhahmon saama epäoikeudenmukainen tuomio tai henkinen tai fyysinen kärsimys menevät yli kohtuuden rajojen. Tämä tuo esiin henkilöhahmoihin samaistumisen ongelman. Hyvin synkkään tai raakaan kohtaloon otetaan etäisyyttä esimerkiksi kertomalla juoni toteavasti. Myös mustaa huumoria hyödynnetään, kuten tarinan *45p* tuhoisassa lopussa: *... ja universumissa ei ole enää elämää. The End*.

Tarinat, jotka eivät sijoitu huumorin johonkin alalajiin tai tragediaan, ovat vaikeammin nimitettävissä. En käytä aineiston tarinoista kirjallisuuden määritelmää romanssi, jonka voi katsoa olevan yksi länsimainen tarinan kerronnan juonikaava. Monen oppilaan tarinassa päähenkilöllä on Fryen jaottelun mukaan romanttinen suhde yleisönsä, jolloin sankarillisesta oppilaasta kertova tarina kuuluisi romanttiseen tai vahvasti mimeettiseen kertomuksen muotoon²⁹⁶. Romanssin lajityyppiä, upeita ja erityisen voimakkaita sankarihahmoja sisältäviä tarinoita, voi rinnastaa löyhästi aineistoluokittelussani onnellisen lopun tarinoihin, kasvutarinoihin, itsenäisyystarinoihin, mysteeritarinoihin, statustarinoihin ja taitotarinoihin, joita kaikkia kuvailen tässä luvussa. Arkisempi oppilas puolestaan kuuluisi Fryen jaotteluun sijoitettuna niukasti mimeettiseen kertomuksen muotoon²⁹⁷. Vaikka vastuksienvoittamiskertomuksia on aineistossa runsaasti, päähenkilö ei välttämättä näyttäyty sankarina vaan arkisena arjen ongelmaa käsittelevänä ja selvittävänä oppilaana, jolloin romanssin määritelmän käyttäminen vääristäisi

.....
294 Ks. Lightfoot 2004.

295 Aristoteleen mukaan tragediassa on alku, keskikohta ja loppu. Sankari – tai kertomuksen henkilö – hahmo – kohtaa murheellisen kohtalon. Hän tekee ns. traagisen erehdyksen. (Aristotle 1996, section 1940a, section 1453a.) Traagisuudelle on ominaista, että tuhoisa erehdys tai kärsimys kohtaa jotenkin merkittävää tai lupaavaa henkilöä. Tämä luo taideteokselle järkyttävän surullisuuden tunnun. (Aikio 1993, 618.)

296 Frye 2000, 33–35.

297 Emt.

kertomusten sisällön.

Sijoitan sankarillisen toiminnan tai arkisen oppilaan saavutukset tarinan tarkempaa sisältöä kuvaavien tyyppitarinoiden alle. Rooleja on kolmenlaisia: epäitsenäisiä, naiiveja ja turvallisuushakuisia oppilaita, itsenäisiä, menestyviä ja rohkeita oppilaita, sekä sisäisesti oppivia, muuttuvia ja henkisesti kasvavia oppilaita. Roolit tulevat ilmi erityisesti tarinoiden loppuratkaisujen kautta.

Onnellisia loppuja on vajaa neljäsosa tarinoista (25/111). **Onnellisen lopun tarinoiksi** kutsumani tyyppikertomukset muistuttavat luonteeltaan romanssia, mutta tarina ei välttämättä sisällä romanssin lajityypille ominaista sankarillista henkilöhahmoa. Päähenkilö on ennemminkin epäitsenäinen nuori, jonka elämä pysyy hallinnassa onnellisesti päättyvän tapahtuman kautta. Onnellisia loppuja leimaa kiitos, onni, ylpeyden ja turvallisuuden tunteen saavuttaminen sekä oikeudenmukaisuuden toteutuminen.

Monessa tarinassa onnelliseen loppuun kietoutuu antisankarin traaginen kohdalo. Tarina kuuluisi Fryen jaottelussa ironiseen kertomuksen muotoon²⁹⁸. Kun joku tarinan henkilöhahmoista saa ikään kuin ansionsa mukaan, paha saa palkkansa, ja oikeudenmukaisuus toteutuu. Häntä esimerkiksi rangaistaan, ja joku toinen palautetaan. Antisankarin nöyryytys näyttää siten tuottavan muille henkilöhahmoille tyydytystä.

Epäitsenäisiltä näyttäytyvien tarinoiden lisäksi seitsemäsosassa tarinoista (15/111) käsitellään nuoren sisäistä muutosta, **kasvun** teemaa. Tämän teeman keskeinen rooli ilmenee kahdessa tyyppitarinassa, joita kutsun **kasvutarinoiksi**. Kasvutarinoiden juonen kaari on kehittyvä, progressiivinen. Loppuratkaisuissa tapahtuu muutos tai päätös muuttua. Esimerkiksi tarinassa *4t* oppilaat havahtuvat tarkistamaan asenteitaan kiusattua oppilasta kohtaan. Tarina loppuu lupaukseen, että päähenkilö saisi vielä ystävän.

Kutsun seitsemää tarinan loppuratkaisua, jossa kirjoittaja ei tarjoa valmista ratkaisua, avoimeksi lopuksi. Esimerkiksi tarina *30t* vihjaa ja suuntaa lukijan mielikuvia mahdollisiin tuleviin tapahtumiin: *Mikon riehussa luokassa, tulivat oppilaat, Inka ja opettaja luokkaan. Välitunti oli loppunut*. Avoin loppu vaatii lukijaa sietämään tarinan loppuratkaisun jäämistä auki. Kertoja hylkää lapsenomaisen, turvallisesti sulkeutuvan kerronnan. Koen, että tämä teema heijastaa seitsemäsluokkalaisen nuoren kasvun myötä lisääntyvää itsenäisyyden vaatimusta, tarvetta itsenäiseen päätöksentekoon ja vastuun ottamiseen.

Kutsun kahta oppilaan tarinaa **itsenäisyystarinaksi**. Niissä ihannoidaan individualistista oman elämän haltuunottoa oppituntikontekstissa. Kuvallisesti taidokas päähenkilö ei ota mallia toisilta eikä jäljittele muita vaan tekee rohkeasti itsenäisen ratkaisun ja irrottautuu nuoren ihmisen epävarmasta roolista. Sosiaalisista paineista vapaa oppilas ottaa valinnallaan itse vastuun itsestään, mikä näyttyy tarinassa palkitsevana.

Mysteeriä käsitellään kahdessa tarinassa. Toista, tarinaa *64t*, nimitän **mys-**

.....
298 Emt.

tee-ritarinaksi. Se sisältää avoimen lopun eikä tarjoa vastausta tarinan oppilaan mystiseen katoamiseen vaan jättää lukijalle arvoituksen. Myös traagisuus ja kuoleman teemat kietoutuvat **mysteeritarinaan.** Sosiaalisesti marginalisoitu tyttöoppilas katoaa mystisesti kesken tunnin jäljettömiin, minkä vuoksi *[k]ukaan ei saa koskaan tietää mitä hän töillään viestitti.* Tässä on elementtejä Fryen määritelmän mukaisesta tarinasta, jolla on myyttinen muoto²⁹⁹. Tyttö näyttäytyy yliluonnollisena sankarina, jonka irtautuminen fyysisestä kehostaan vapauttaa hänet syrjityn oppilaan osasta.

Tarinoista kolmasosassa (34/111) on **fyysistä ja seikkailullista toimintaa.** Kutsun tätä teemaa korostavia yhdeksää tyyppitarinaa **toimintatarinoiksi.** Juonissa ei välttämättä ole sankarillista päämäärää, mutta ne muistuttavat länsimaisia seikkailutarinoita, jotka sisältävät jännitystä ja runsaasti tapahtumia. Toimintatarinoissa keskeistä ei niinkään ole kertomuksen ratkaisu vaan itse toiminta, joissa toimijan rooli voi vaihdella sankarista antisankariin. Sen vuoksi oppilas saattaa päättää tarinan hyvinkin toteavasti.

Kerronta voidaan sulkea myös kulttuurisesti opittujen sadun päättämisen sanoin. Aineistossa on 10 tarinaa, joissa on jokin toteava, **tarinan** sulkeva **loppusana,** kuten *the End* tai *LOPPU.* Tämä tapa on vastakkainen avoimen lopun tarinoille.

Aineistossa on myös eräänlaisia tavallisia, **arkisia tarinoita,** joista puuttuu yl-läytyksellisyys ja jännite. En kuitenkaan ole muodostanut näistä teemaa enkä tyyppitarinaa, sillä en määrittele tarinoista, mikä on tavallista tai poikkeavaa arkea, varsinkaan kun kyseessä on fiktio. Arjen tapahtumia raportoivat tarinat määrittelevät toteavasti henkilöahmoihin liitettyjä rooliodotuksia ja toimintatapoja. Tällaiset tarinat ovat Fryen jaottelun mukaan niukasti mimeettisiä³⁰⁰. Ehkä arkisin tarina on aineistoni toinen tehtävänannosta poikkeava pakkosuoritus, tytön *84t* yhden lauseen tarina: *Maija nousi ylös ja käveli muiden tavoin katsomaan luokkatoverinsa työtä.* Tämä pintapuolisesti merkityksettömänä näyttäytyvä kokemus voi kuitenkin ilmentää tärkeää oppilaan kokemusta³⁰¹. Jos oppilas vain suorittaa normivaatimusten keskellä, hän vieraantuu omista tarpeistaan³⁰². Lyhyt tarina sijoittuu koulun arjen latteuden kokemuksen jatkumoon. Kerrottuna kokemus muodostuu merkitykselliseksi, ja siten se voi toimia kertojalleen osana kouluarjen kokemusten ymmärtämisen prosessia.

Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja

Aineistosta muodostamani toinen kokonaisuus – Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja – sisältää tarinan kulkuun liittyviä yksityiskohtia ja sisällöllisiä teemoja.

.....
299 Emt. 33–35, 45.

300 Frye 2000, 41, 49.

301 Ks. Hyvärinen 2005.

302 Ks. Marcuse 1991 (alkuteksti *Trieblehre und Freiheit*, 1955), 123.

Monen tarinan teema liittyy johonkin konfliktitilanteeseen. Opetustilanteeseen liittyvät erilaiset sosiaalisen toiminnan muodot ja oppimisympäristöön liittyvät teemat kuljettavat tarinoiden tapahtumallisia käännteitä ja lataavat sisäänsä merkityksiä. Oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä teemoja ja tyyppitarinoita on erityisen runsaasti. Monissa tarinoissa testataan rooleja ja oppituntijärjestystä, jota auktoriteetit sitten kontrolloivat erinäisten rangaistuskäytäntöjen avulla.

Tarinoiden henkilöhahmojen tunteet sävyttävät ja kuljettavat juonen käännteitä merkittävästi. **Tunne** on selkeästi aineiston merkittävimpiä ja vahvimpia teemoja³⁰³. Se esiintyy reilusti yli puolessa aineiston tarinoista (63/111), ja reilu viidesosa aineiston tarinoista (24/111) edustaa tunteen teemaa korostavaa tyyppitarinaa, **tunnetarinaa**. Tunteita piilotetaan, koetetaan hillitä tai ne ryöpsähtävät valloilleen seitsemäsluokkalaisten tarinoiden välittämässä kokemuksissa.

Toisia keskeisiä teemoja ovat **ihailun** ja **kateuden** teemat. Ihailua käsitellään reilussa kolmasosassa tarinoista (43/111). Tyyppitarinoina **ihailutarinoita** on viisi. Kateutta käsitellään viidesosassa aineiston tarinoista (22/111), **kateustarinoita** on seitsemän. Usein ihailun ja kateuden teemat limittyvät tunteen teeman kanssa. Vaikka kateuteen sisältyy erilaisia tunteita, tarinoissa ilmenevänä teemana se ei väistämättä lataudu tunteella ja siten sisälly tunteen teemaan. Tällainen on esimerkiksi tarina *80t* (ks. s. 219). Käsitelen kateuden teemaa tarkemmin luvun 5 alaluvussa 5.1 Ihailua ja kateutta.

Yhdeksäsoosassa tarinoista (12/111) käsitellään **moraalia**. Tätä teemaa painottavat tarinat sisältävät **moraliteetin**. Moraliteetteja on neljä. Niissä olennaista on toimijoiden, ympäröivän yhteisön moraaliarvot, asetetut normit ja niiden noudattamiseen liittyvä sosiaalinen turvallisuus. Moraliteetti ei ole tarinana välttämättä mitenkään ylevä, vaan se voi sisältää nolojakin loppuja, inhon ilmauksia, anti-sankari-oppilaista kertovia tarinoita ja ironisointia. Epäsolidaarista oppilasta rangaistaan ja kasvatetaan tarinoissa moralisoiden.

Tunteita, tapahtumia, ihmisiä ja paikkoja -kokonaisuudessa keskeistä on kuvataidetunnin sosiaalinen tila. Kuvataidetunnin kuvalliset prosessit ovat sosiaalisen kontekstin lävistämiä. Ihmissuhteet kietoutuvat ja vaikuttavat oppimistilanteisiin monin eri tavoin. Kuvataidetunnille luonteenomaista on mahdollistaa oppilaiden vapaa seurustelu työskentelyn kautta ja sen ohessa. Samalla oppilaan toiminta ja hänen kuvansa altistuvat muiden katseille ja kritiikille. Tämä aiheuttaa moninaisia jännitteitä tarinoihin.

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä oppilaille, ja tämä teema korostuu kolmasosassa tarinoista (34/111). Kaveri- ja ystävyys-suhteita vaalitaan ja sosiaalista hyväksyntää osoitetaan erilaisin elein³⁰⁴. Kahdessa tarinassa kuvataidetunnin **kuva lahjoitetaan toiselle oppilaalle**. Henkilöhaamojen välit vaihtelevat suora-

303 Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä tunne. Pitäydyn ottamasta kantaa affektiivisuuden käsitteeseen, johon liittyy taiteen- ja kulttuurintutkimuksessa laajaa keskustelua. Käsite on voimakkaasti latautunut visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa. (Koivunen 2007, 180–183; Rossi & Seppä 2007, 8–9.)

304 Ks. Kinnunen 2000, 388.

sukaisista varovaisiin. Tarinoissa voidaan tehdä myönnytyksiä, jotta välit säilyisivät hyvinä. Oppilaan sisäisten tunteiden ja ulkoisen käyttäytymisen välinen ristiriita paljastaa koulutilan sosiaalisesti näyttämöksi, johon oppilas hakee sopivat näyttelijäroolit.

Sosiaalisen suhteen tarinoita on kuusi. Niissä keskinäisten vuorovaikutussuhteiden merkitys tulee erityisen väkevästi esiin. Tarinoissa saattaa olla tunteikas ja dramaattinenkin loppu. Ystävyys voi päättyä, eheytyä tai lujittua. Vertaisen hyväksytyksi tulemistä ja luottamuksen osoitusta käsitellään. Esimerkiksi tarinan *2t* lopussa kerrotaan tyttöjen keskinäisen riidan jälkeisestä sovinnosta, kun *[s]euravana viikonloppuna Liisa menee Annikan luo ja nukkuu liskopeitolla*.

Tarinoissa oppilaiden vuorovaikutus, asema (status) ja rooli luokkayhteisössä, koulussa ja sen ulkopuolella synnyttävät sosiaalisia jännitteitä. tarinat, joissa hännätään, nälvitään ja piikitellään, kuuluvat **sosiaalisen pelin** teemaan. Tätä teemaa käsitellään kuudesosassa aineiston tarinoista (18/111). Verrattuna sosiaalisen suhteen tarinoihin **sosiaalisen pelin tarinoissa**, joita on kuusi, henkilöahmot käyvät eräänlaista sosiaalista valtapeliä. Oppilas lähtee testaamaan jonkun toisen oppilaan roolia, asemaa, sietokykyä ja reaktioita. Pyrkimyksenä on järkyttää tämän sosiaalista statusta ja samalla nostaa omaa asemaansa.

Maininnan arvoisia sosiaalisten jännitteiden laukaisemia tapahtumia ovat **tappamisen** ja toisen oppilaan **lyömisen** teemat. Kun sosiaalinen tilanne käy oppilaalle sietämättömäksi, henkilöahmojen itsehillintä saattaa pettää fyysisesti väkivaltaisain seurauksin. Tappamista on neljässä, lyömistä käsitellään kolmessa tarinassa. Joukossa on kaksi tyttökirjoittajaa. Tarinassa *29t* sopimattomasti toimiva tyttö ei käy käsiksi vaan uhkailee toista tyttöä hakkaamisella. Tarinassa *65t* tappajaksi nimetään poika (ks. luku *Hullut tappajat*).

Sosiaalisten suhteiden ja jännitteiden lisäksi kymmenessä tarinassa päähenkilöiden eri **sukupuoli** (gender) painottuu. Olen muodostanut tyttöjen ja poikien välistä suhdetta käsittelevistä tarinoista oman teemansa. Tätä teemaa käsittelevät sekä poika- että tyttökirjoittajat. **Sukupuolitarinoita** on kolme. **Homous** sen sijaan on teema, joka liittyy aineistossani vain poikien tarinoihin ja kuviin. Vaikka teemaa esiintyy vain muutamassa tarinassa, on se merkittävä. Tarkastelen negatiivisesti käsiteltyä teemaa tulkintaluvuissa tarkemmin poikien identiteetin rakentumisen osana.

Oppilaan sosiaalisesti herkkä ikä ja vertaisryhmän merkitys korostuvat useassa tarinassa. Sosiaalisen hyväksynnän ja toisten huomion vastapoolina käsitellään yksinäisyyttä ja ryhmän ulkopuolelle jäämistä. Noin yhdeksäsoosassa tarinoista (13/111) käsitellään **syryssä olevan oppilaan** teemaa, jonka jaan kahteen osaan: **syryityn ja yksinäisen tai yksin jäävän oppilaan**, ja **kiusauksen kohteena olevan oppilaan** teemoihin. Teemojen eroilla tuon esiin, miten aktiivisesti tarinan henkilöahmot osoittavat syryssä olevalle oppilaalle tämän asemaa ja sosiaalista toiseutta. Syryityn ja yksinäisen tai yksin jäävän oppilaan teemaa käsitellään kuudessa tarinassa. Syryssä olevan oppilaan teema jättää tilaa myös tulkinnalle, että oppilas vetäytyy muista erilleen omasta tahdostaan, eikä yksinolo ole hänelle välttämättä negatiivinen asia. Kiusaamisteemaa esiintyy kahdeksassa tarinassa. Tämä teema tuo selvästi

esiin toisten oppilaiden sosiaalisen vallankäytön muotoja ja alistamista. Kaiken kaikkiaan syrjässä olevan oppilaan teema tuo esiin sitä, miten oppilas huomataan osana ryhmää, ja miten hän voi näkyä ja ottaa paikkaansa ryhmässä. Tarinat osoittavat, miten oppilaan sosiaalinen identiteetti ja asema ovat riippuvaisia ajasta, paikasta, tilanteesta ja ryhmästä. Sosiaalista identiteettiä määritellään ryhmän sisäisten klikkien, ystävä- ja kaverisuhteiden kautta, kolmanneksi pyöräksi jättämisellä sekä statuksen osoittamisella niin oppituntikontekstissa kuin vapaa-ajalla.

Oppimisen kannalta koen kiinnostavaksi teeman, jota kutsun pedagogiaksi. **Pedagogiaa** on kahdeksasosassa tarinoista (13/111). Kuvataideopettajan lisäksi myös joku oppilaista voi toimia tarinan pedagogina esimerkiksi työnsä kanssa tuskailevalle luokkatoverilleen. Tämän teeman sisällä kuvataideopettaja näyttätyy sosiaalisesti taitavana, tahdikkaana ja rakentavaa palautetta antavana pedagogina. Pedagogian teemaa ilmentäviä tyyppitarinoita, **pedagogisia tarinoita**, on neljä.

Kuten ihailun ja kateuden teemojen runsaus osoittaa, tarinoissa kuvan tekemiseen liittyy runsaasti oppilaiden keskinäistä vertailua. Viidessä tarinassa oppilas **matkii** toisen oppilaan kuvaa. Onnistumisen paineita kertovat myös tarinat, joissa turhautunut oppilas **pilaa oman työnsä**. Tätä teemaa on kymmenesosassa tarinoista.

Olen teemoitellut erikseen oppilaan erityiset **auttajat**. Kuudessa tarinassa auttaja on opettaja, kymmenessä toinen **oppilas** ja yhdessä **äiti**. Auttajista luokkatoveri kannustaa selviytymään tilanteesta kuvataidetunnilla, äidin lohtuun puolestaan tukeudutaan kodin yksityisellä alueella. Oppituntin auktoriteettina opettaja käyttää asemaansa viisaasti turvallisen oppimisympäristön ylläpitämiseksi ja oppimisen tukemiseksi. Kertojat määrittävät tukiverkkoaan osoittamalla, kenen puoleen tarinoissa käännytään tai kuka auttaa tukea tarvitsevaa. Auttajan tuella tarinat päättyvät onnellisesti.

Oppilaan turvallisuushakuisuutta osoittava teema liittyy tarinoihin, joissa **oppilas kertoo tai aikoo kertoa opettajalle** jostain erityisestä asiasta. Tähän teemaan kuuluu viidesosa tarinoista (21/111). Teemaan keskittyviä **auktoriteettiturvautumistarinoita** on kaksi. Niissä opettajan esteettiset arvot, normit ja roolit piirtyvät selkeinä esiin. Toinen teema, joka liittyy oppilaalle merkityksellisten aikuisten vaikutukseen on **koti**. Se mainitaan seitsemässä tarinassa. Kodin keskeisyys korostuu kahdessa **kotitarinassa**.

Kodin yksityisyyden ja intimitetin vastakkaisena teemana näyttätyy luokkahuoneyhteisön **kollektiivisuus**, tavalla tai toisella ryhmänä toimiminen. Kollektiivisuutta, eli yhdessä ryhmänä toimimista, käsitellään viidesosassa tarinoista (21/111). Teemassa ilmenee tilannesidonnainen ryhmäkäyttäytyminen³⁰⁵. Esimerkiksi arkisessa tarinassa *84t Maija käveli muiden tavoin katsomaan luokkatoverinsa työtä*. Kollektiivisuus ilmenee yhteisenä kokemuksena kuvasta, jota voisi kutsua myös esteettiseksi elämykseksi. Oppilaiden yhteinen keskittyminen, motivoituminen, oivaltava tekeminen ja taitavuus näyttättyvät yhteisenä oppimis-

.....
305 Ks. Burr 2004, 33–55.

kokemuksena. Esimerkiksi tarinassa 83t oppilaat keksivät yhdessä eri ajatuksia. Tarinoissa kerrotaan kilpailuun osallistumisesta, jonka seurauksena ryhmä saa palkinnon. Oppilaat ihailevat, kehuvat, hurraavat ja nauravat. Ryhmä voi seikkailla yhdessä, toimia laumasieluisesti ja todistaa jotain tapahtumaa. Yhdessä oppilaat voivat uhmata auktoriteettia tai osoittaa sitoutuvansa johonkin normiin. Oppilaat voivat esimerkiksi langettaa kollektiivisen tuomion jollekin teolle. Samanlaiset tunteet, kuten empatia, voivat herättää yhteisen omantunnon, ja koko ryhmän ymmärrys jostain asiasta kasvaa. Oppilaita voidaan myös uhkailla ja vaientaa ryhmänä. Kollektiivinen on myös tilanne, jossa kaikki tapetaan. Ryhmän yhteinen ja yhtenäinen toiminta on keskiössä kolmessa **kollektiivisuustarinassa**.

Kollektiivisuus-temaan liittyvät tarinat, joissa oppilaat yhdessä rintamassa asettuvat vastustamaan koulun sääntöjä, sisältävät **uhman** teeman. Joukosta löytyy tällöin eräänlainen kansankiihottajaoppilas, joka saa muut mukaansa. Joissain tarinoissa tämä kellokas laukaisee ketjureaktion luokassa, jonka jälkeen tapahtumat vyöryvät eteenpäin hallitsemattomasti³⁰⁶.

Auktoriteettia uhmaava oppilas näyttäytyy tarinoiden valossa kapinahenkisenä, murrosikäisen aggressiivisena, provosoivana ja vastahankaisena henkilönä. Uhmaa esiintyy kuudesosassa tarinoista (18/111). Aineiston kuudessa **uhmatarinassa** oppilas konfliktoi avoimesti opettajan kanssa. Tarinan tapahtumien yllä leijuu sanattomana oppilaan tietoisuus mahdollisista seurauksista. Uhmatarinoissa kirjoittaja asemoi selkeästi tarinan eri henkilöahmot. Hän testaa tai osoittaa, kenen puolella päähenkilöt seisovat, kuria ja järjestystä ylläpitävän opettajan vai valtaa kyseenalaistavan oppilaan.

Auktoriteetin ja koulun järjestyksen vastustaminen voi tapahtua myös leikkisästi. **Veijarihahmo** on neljän poikaoppilaan kirjoittamien tarinoiden tarjoama rooli. Näistä kolme on **veijaritarinoita**, joissa pojat seikkailevat vertaistoiminnassa, luonteeltaan lapsekkaan naiivina, vauhdikkaana ja ovelana. Vaikka veijarihahmo karkaa ympäristönsä sääntöjä, sen iloisuus saa toimintaa seuraavat rangaistuksetkin vaikuttamaan harmittomilta.

Veijaritarinan kepeyden rinnalla tarinoissa tapahtuu myös ilkeiltä tuntuvia asioita, kuten tuomittavaa huijaamista. Toisen oppilaan työ **varastetaan** yhdeksässä tarinassa. Henkilöahmo **pilaa toisen oppilaan työn**, jopa kahdeksanosassa tarinoista (13/111), ollessaan niin vihainen tai kateellinen, ettei voi hillitä itseään. Tarinoista kahdeksassa myös **kostetaan** toiselle jotain. Kahdeksassa tarinassa oppilas **jää kiinni**. **Kiinnijäämistarinoita** on yksi. Se sisältää moraliteetin siitä, että valheella ja pahoilla teoilla on lyhyet jäljet ja moraalisesti kyseenalainen oppilas joutuu häpeään. Kaiken kaikkiaan epäreilu halutaan tuomita. Tässä nojaututaan usein

.....
306 Ilmiötä, jossa oppilaan vastuu näyttää vähenevän joukon vaikutuksen alaisena, voisi tarkastella joukkojen psykologian kannalta. Sosiaalipsykologiaa edeltäneen joukkopsykologian edustaja, laumakäyttäytymisestä teorioita esittänyt Gustave Le Bon (1895) väitti, että on olemassa alkukantainen ”joukkomieli”. Käsitteellä selitettiin kapinointia, kiihtyneen väkijoukon ”anomiamia”. Le Bonin väite aiheutti keskustelua siitä, voiko joukolla olla mieli. (Burr 2004, 17–19.)

koulun sääntöihin ja rangaistuskäytäntöihin.

Pintatason rangaistuksia esiintyy vajaan kolmasosassa tarinoista (31/111). Tyypillisin rangaistus on jälki-istunto. Kertomuksissa opettaja voi rankaista oppilasta myös arvosanalla 4-, ei vain oppiaineen sisällöllisen ohittamisen vaan myös epäsovivan käyttäytymisen vuoksi. **Rehtorin** kansliaan mennään puhuteltavaksi. Rangaistuskäytäntöjä myös parodioidaan esimerkiksi kertomalla kohtuuttoman pitkistä jälki-istunnoista. Eräässä ivatarinassa *66t* tyttöoppilas **erotetaan koulusta viikoksi**. *Mikko joutuu nuorisovankilaan miettimään tekosijaan*. Kuten edellisessä tarinassa, rangaistusten kovetessa koulun ulkopuolinen maailma tulee mukaan julkisella kontrollilla, **vir kavallan** avulla: tarinoissa poliisi tulee, poliisien hälytys-sireenit soivat, mennään kamarille, joudutaan putkaan, saadaan sakkoja, joudutaan vankilaan tai nuorisovankilaan.

Ulkokohtaisen pintatason rangaistuksen sijaan kasvokkainen kohtaaminen opettajan ja väärin kohdellun oppilaan kanssa antaa tarinalle vakavan sävyn. Väärintekijä saa sen kautta myös synninpäästön teostaan. Tällaiset tarinat ottavat huomioon koulun kasvatukselliset, pedagogiset tavoitteet. Olen jakanut vuorovaikutuksellisen kasvattamisen kahteen teemaan. **Puhuttelua ja anteeksipyyntöä** käsitellään seitsemässä tarinassa, **anteeksipyyntötarinoita** on yksi. **Puhuttelua, anteeksipyyntöä ja sovintoa** käsitellään neljässä tarinassa. **Sovintotarinoita** on kaksi. Sovinto tavoittelee oppilaan syvää ymmärrystä tekonsa moraalista. Vastuu ja eettinen kasvu korostuvat. Rangaistusta ei voi vain suorittaa. Lievemmissä versioissa oppilas joutuu opettajan, rehtorin tai vanhemman puhuttelemaksi sekä esittämään anteeksipyyntönsä, pisimmälle vietyinä väärintekijä saa anteeksi, ja eripura ratkeaa oppilaiden väliseen sovintoon.

Henkilöhahmon käyttäytymisen epäsovinnaisuuteen liitetään tarinoissa erilaisia tunteita ja reaktioita. Jokin tapahtuma laskee oppilaan statusta, mikä liittyy traagisuus-teemaan. Statuksen lasku voi tehdä tarinasta tragedian. Useimmissa tarinoissa oppilaan status ei kuitenkaan täysin romahda, vaan oppilas pääsee kasvojen hetkellisellä menetyksellä. Yhdessätoista tarinassa oppilas **tulee nolatuksi**, seitsemässä hän **häpeää** tai **nolostuu**.

Tarinoissa koulua oppimisympäristönä ilmentävät oletetut kuvataidettunnin tavoitteet, ajan hallintaan liittyvät huomiot ja luokkatilan opetukselliset puutteet. Tapahtumapaikat vaikuttavat tarinoiden sisältöihin, keskeisimpänä tapahtumapaikkana on julkinen luokkahuone. Kun tilanteet kärjistyvät, tapahtuma-alue laajenee herkemmin luokkahuoneen ulkopuolelle ja koulusta ulos. Toistuva koulussa sijaitseva paikka on rehtorin kanslia, luokkahuonetta hieman yksityisempi auktoriteetivallan, kurinpidon ja nöyryytyksen paikka. Koulun wc puolestaan on teema, joka toistuu neljässä tarinassa. Wc ilmentää merkittävää intiimiä aluetta koulun julkisten tilojen rinnalla. Sillä aikaa kun oppilas on poissa muiden luota, luokkahuoneessa tapahtuu jotain, kuin selän takana. Tarinassa *19p* wc on myös paikka, jonne voi mennä itkeäkseen piilossa muiden katseilta. Toinen pakopaikka on koti, koulun ulkopuolinen, yksityinen alue, joka voi edustaa turvaa ja huolenpitoa, mutta toisaalta koti edustaa myös vanhempien tuomiota, kuria ja rangaistusta.

Kuva-aiheet ja tekniikka, kuvan arviointi ja kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä

Aineistosta muodostamani kolmas kokonaisuus – Kuva-aiheet ja tekniikka – sisältää lähes koko aineiston tarinat. **Työn kuvailulla** vastataan kehyskertomuksen kysymykseen, millainen kuva on. Sisällöllisesti **vahvaa kuvailua** on viidesosassa tarinoista (21/111). Tarinoissa esitellään, mitä kuva esittää ja/tai miten se on tehty. Pääasiassa kuvaillaan teoksen formaaleja ominaisuuksia, aihetta ja tekniikkaa. Olen eritellyt kuvailun lisäksi ne tarinat, joissa **työn toteuttamisen tekniikka** ilmoitetaan. Näitä on viidesosassa tarinoista (22/111). Esimerkiksi tarina 78*t* kertoo, että *työssä on vanha kartano ja taustalla maisemaa. Työ on tehty vesivärein*. Suurin osa kuvailuista on niukkasanaista ja pintapuolista. Tekniikkaan liittyvää vahvaa kuvailua löytyy yhdestä tarinasta 87*p*. Siinä kritisoidaan tarinan oppilaan kuva-aihetta ja väärää tekniikkaa.

Kartettavat kuva-aiheet nousevat oppilaiden tarinoissa erityisen huomion kohteeksi. **Kiellettyjä ja vaiettuja aiheita** on kahdeksasosassa tarinoista (14/111). Ne jakautuvat kahteen osaan, opettajan kieltämiin aiheisiin, joita mainitaan kymmenessä tarinassa, ja vaiettuihin aiheisiin, tabuihin, joita käsitellään neljässä tarinassa.

Merkittävä kuva-aihetta käsittelevä teema on **pilakuva opettajasta tai oppilaasta**. Pilakuvista kerrotaan kahdeksasosassa tarinoista (14/111). Pilakuvan kohteeksi on päätenyt viidessä tarinassa opettaja, ja yhdeksässä tarinassa oppilas. Yli puolessa pilakuvaa käsittelevässä tarinassa seurauksena on muodollinen, pintapuolinen rangaistus.

Aineistosta muodostamani neljäs kokonaisuus – Kuvan arviointi – mittaa oppimista. Yksi teemoista on **kuvataidetunnin tai tehtävän tavoitteiden mainitseminen**, mikä tulee esiin kahdeksasosassa tarinoista (14/111). Vaikka kehyskertomuksen lähtökohtana on kuvataideopetukseen liittyvä oppimistilanne, kuvataidetunnin tehtävänantoa, tehtävien tavoitteita ja prosessin merkitystä käsitellään tarinoissa vähän tai hyvin pintapuolisesti. Tehtävän tai yleisemmin kuvataidetunnin tavoitteita käsitellään useimmiten mainitsemalla, mitä *piti tehdä*. **Tavoitekeskeisiä tarinoita** on viisi. Niiden keskiössä on oppilaan kuvan vertaaminen opettajan tehtävänantoon. Muutoin aineistotarinoiden henkilöhahmojen asettamat tavoitteet tuntuvat olevan toisaalla, kuten toisen oppilaan päihittämisessä paremmalla kuvalla.

Valmiin tuotoksen arviointi näyttäytyy tarinoissa oppimisen mittana ja oppimisprosessin päätöksenä. **Opettaja arvioi** oppilaan työtä lähes puolessa aineiston tarinoista (51/111). Yleensä tekijä saa tietää työnsä arvioinnista, mutta osassa ta-

rinoita arviointia ei paljasteta työn tekijälle³⁰⁷. Oppilas saa tarinoissa arvioivaa palautetta sekä prosessistaan että tuotoksestaan. Oppimisen ja palkitsemisen välinen ero korostuu tavassa, jolla oppilaaseen ja tämän suoritukseen kiinnitetään huomiota. Ulkoisista mittareista konkreettisimpia palkintoja ovat **numeerinen** arvottaminen yhdessätoista tarinassa, ja **rahallinen** arvottaminen kolmessa tarinassa. Koulun arviointikäytäntöjen rankaisu- ja palkitsemismekanismit näkyvät vahvasti tarinoiden numeroarviointien ääripäissä. Lähes neljäsosassa tarinoista (25/111) opettajan **sanallinen** palaute tukee sekä suorituskeskeisen välineellistä oppimista että itseisarvoista oppimista. Opettaja kommentoi työtä muun muassa huomauttamalla aiheesta, sommittelusta ja väreistä, sekä kertomalla kuvan herättämistä tunteista ja ajatuksista. Kommenttitilanteet vaihtelevat yksityisestä julkiseen. Opettaja voi antaa palautteen suoraan tekijälle kahden kesken, kertoa mielipiteensä työtä arvostelevalle toiselle oppilaalle, osallistua oppilaiden väliseen keskusteluun tai antaa palautetta koko luokan kuullen. Tyypillinen palaute opettajalta on yllättyminen ja kehuminen.

Oppilaat antavat toisilleen huomattavan paljon palautetta tarinoissa, mikä osaltaan kertoo oppilaan halusta saada sitä vertaisiltaan – onhan palautteen antaminen heille vapaaehtoinen, omaehtoinen ele, kun taas opettajan rooliin oppilaan työskentelyä mittaava ja kannustava palaute luonnollisesti ja oletetusti kuuluu. Yli puolessa tarinoista (59/111) **oppilas arvioi** toisen oppilaan kuvaa. Palautetta annetaan erityisesti **haukkumalla** tai **kehumalla**. Haukkujia on viidesosassa aineiston tarinoista (21/111), kehuja on lähes neljäsosa (25/111). Oppilaiden tarinoissa kyse on useimmiten mielipiteistä, joita ei perustella. Jokin vain on tai ei ole hyvää.

Tarinoissa kohdataan esteettisen arvottamisen haastavuus. tarinat kysyvät implisiittisesti, millaista kritiikkiä oppitunnilla voi ja tulisi antaa. Lisäksi oppilaiden keskinäinen palaute vaikuttaa monissa tarinoissa suoraan heidän välisiin suhteisiinsa. Arvioinnin ja palautteen saamisen vaikeutta kuvaa se, että jopa kolmasosassa aineiston kertomuksia (36/111) kuvaillaan eriävää mielipidettä teoksen arvosta, kauneudesta tai taidokkuudesta. Kutsun tätä teemaa **kuvasta johtuvaksi** mielipideristiriidaksi, jota käsitellään **avoimesti** tai **piilotetusti**. Henkilöhahmot ovat avoimesti eri mieltä neljäsosassa tarinoista (26/111). Mielipiteen julkituominen saa aikaan kiinnostavia konflikteja. Samasta syystä tarinan oppilas ei välttämättä kerro mielipidettään ääneen tai osoita kantaansa, vaan kymmenessä tarinassa se piilotetaan. Kahdessa tarinassa henkilöhahmo pelkää loukkaavansa toista tai vaurioitavansa kaveruussuhdetta. *Tarinassa 35t Maija katsoi työtä kauhistuneena ja Veera kysyi: Mikä hätänä Maija? Maija oli hetken hiljaa sitten vastasi, että: Ei miikään ja käveli pois.* *Tarinassa 62t Maija kehuu työtä, vaikka oikeasti hänellä ärsyttää, kun ei itse osaa piirtää.*

.....
307 Se, että tarinassa 109t opettaja ihmettelee työtä mutta antaa asian olla, on vaikeammin tulkittavissa. Jätän tämän pois arviointi-teemasta, sillä tarina ei paljasta, vaistoako oppilas opettajan ihmettelyn vai mairnitseeko opettaja asiasta ääneen ennen, kuin antaa asian olla. Myöskään tarina 72p, jossa [k]aikki ihailivat työtä, ei paljasta, saako työn tekijä tietää tästä.

Mielipideristiriita koskee myös oppilaan ja opettajan välisiä näkemyseroja. Oppilas saattaa myös salata opettajalta ajattelevansa eri tavoin, mikä korostaa opettajan asiantuntijaroolia ja arviointikäytäntöjä, joilla mitataan oppilaan lahjakkuutta ja osaamisen tasoa. Väistääkseen tulkitsemasta kuvaa väärin ja sanomasta omaa kantaa henkilöahmo saattaakin esittää kysymyksen tekijälle tai antaa epäsuoraa palautetta. Toisaalta myös opettaja esittää joissakin tarinoissa arvionsa eleillä ja kysymyksen muodossa. Tarinassa 59t opettaja säpsähti, ja kysyi työn piirtäjältä, miksi oli tehnyt kyseisen työn.

Kuvan arviointi kietoo esteettiset ja sosiaaliset taidot toisiinsa monessa tarinassa. Seitsemäsosassa tarinoista (15/111) **kuva nostaa oppilaan statusta**. Nostan esiin teemasta kolme **statustarinaa**, joissa oppilas saa palautetta, joka palkitsee hänet sosiaalisella nosteella. Vastaavasti **kuva laskee oppilaan statusta** moittivan ja nöyryyttävän kritiikin seurauksena. Tätä teemaa on vähemmän, yhdeksässä tarinassa. Statuksen muuttumisen teemat sisältävät tunnelatauksia, jotka ravistelevat ja vahvistavat oppilaan identiteettiä ja rooleja luokkayhteisössä. Kuvan vaikutus sosiaaliseen statukseen saattaa johtaa kaveruussuhteen syntymiseen, hyväksytyn oppilaan roolin saavuttamiseen tai hylätyksi tulemiseen.

Tarinoiden pohjalta kuvan arviointitilanteen julkisuusaste näyttää olevan oppilaille hyvin merkityksellistä. Taidokkaan kuvan tehnyt saattaa joutua kaikkien huomion kohteeksi. Kutsun teemaa, jossa kuva tai sen tekijä nostetaan näyttävästi esille, **julkiseksi huomioksi luokassa**, mikä kattaa lähes kolmasosan tarinoista (33/111). Luokkatoveri saattaa ääntään korottamalla kerätä kaikkien huomion tietyn oppilaan työhön. Positiivisen tai negatiivisen mielipiteen ääneen huutaminen tai jokin muu näkyvä ele saa kaikki todistamaan arviointitapahtumaa. Yksittäisten huomioiden lisäksi luokan yleisellä mielipiteellä on tarinoissa suuri painoarvo. Opettaja osoittaa arvostavansa työtä ripustamalla kuvan seinälle. Aikuisten arvostuksesta kertoo myös se, kun työ voittaa kilpailun. Kun työ saa huomiota, myös itse tekijä huomataan. Viittä tyyppitarinaa, joissa luokan kollektiivinen, tilanteeseen osallistuva läsnäolo tulee korostetusti esiin, kutsun **julkisen huomion tarinoiksi**.

Yksi merkittävä julkinen, oppilaan kuvaa arvostava ele on oppilastöiden **näytteille laittaminen, työn ripustus koulussa**, jota käsitellään yhdeksässä tarinassa. Esittelytila laajenee myös luokkahuoneen ulkopuolelle: esimerkiksi tarinassa 26t kuvat laitetaan esille *luokan oveen*, tarinassa 21p *koulun seinille*, ja tarinassa 51t *käytävään*.

Taidon teemaa käsitellään vajaassa puolessa aineiston tarinoista (49/111). Taitoa normittavissa tarinoissa tekijän taitavuuden ja kuvan arvon määrittää viime kädessä jokin auktoriteetti kuten opettaja tai joku taidemaalman edustaja. Teemasta nostamiani tyyppitarinoita, **taidotarinoita**, on noin kuudesosa aineiston tarinoista (20/111). Niissä keskeistä on oppilaan ilmaisukyky ja taitavuus. Työtä ihaillaan ja tekijä menestyy. Vaikka työ olisi päähenkilöstä epämiellyttävä, silti opettaja tai muu luokka saattaa ihailla sitä. Monessa arviointia käsittelevässä tarinassa kollektiivisuuden ja taidon teemat yhdistyvät.

Osassa tarinoista epämiellyttävää työtä ei arvosteta. Jos opettaja arvioi työn

huonoksi, kyseessä on kielletty aihe, varsinkin pilakuva. Tarinoissa auktoriteetit eivät kuitenkaan osallistu **taidottomuuden** määrittelyyn, vaan sen tekevät oppilaat. Tällaista menestyksen vastakohtaan ja epäonnistumiseen viittaavaa teemaa on seitsemäsosassa tarinoista (15/111). **Taidottomuustarinoita** on yksi: tarina 87p sisältää vahvaa tekniikan kuvailua, jonka sävyistä on aistittavissa vastenmielisyyttä kuvan toteutusta kohtaan. Oppilaiden arvioiva pohdinta taiteesta ja taidosta limittyikin kateuden, ihailun ja inhon tuntemuksiin.

Taidemaailmaa käsitteleviä tarinoita on kahdeksan. Viidessä tarinassa kuva pääsee johonkin järjestettyyn **kilpailuun**. Taidemaailma voi tulla myös luokahuoneeseen arvokkaan taideteoksen kautta. Taidemaailman ja markkinatalouden oletetut ehdot nousevat esiin, kun oppilaan työ saa runsaasti julkisuutta, aikuinen auktoriteetti arvottaa oppilaan työn rahallisesti tai työ voittaa palkintoja kisoissa. Opettaja arvioikin oppilaan työn kouluarvosanan sijaan rahallisesti kolmessa tarinassa.

Taiteilijan ammatti nähdään jokseenkin idealisoituna ja vahvasti tavoiteltavana. Kuvataideopetuksen ylevänä tavoitteena voitaisiin nähdä neromyyttiin viijaavat opettajan reaktiot tarinassa 33t. Kuvataideopettaja innostuu unelmoimaan menestyksestä mestarioppilaansa kautta, joka löydetään tavallisten tallaaajien keskuudesta kuuluisuuteen. Taiteilijan statuksen saavuttamista edustaa yksi **taidetarina** 38p. Siinä kontakti oikeaan taideteokseen innoittaa päähenkilöä, ja tämän taidot kehittyvät huomattavasti: *siitä päivästä lähtien Kalle piirsi koko ajan parempia töitä ja pääsi lopulta taidemaalariksi*. Tarinassa voi nähdä mahdollisen minän identiteettipohdintaa lupaavan tulevaisuuden ammatin kautta.

Viides kokonaisuus – Kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä – kietoo kuvaillun kuvan ja tapahtumat toisiinsa. Kuva vaikuttaa johonkin henkilöhahmoon tai tapahtumien kulkuun niin, että se vaikuttaa ekfrasiksen tavoin³⁰⁸ toimintaan. Kuva ikään kuin todentuu kertomuksessa ja muodostaa sillan, kehän tai kanavan henkilöhahmojen ja tapahtumien välille. Kahdeksasosassa tarinoista (14/111) henkilöhahmot **toimivat kuvan mukaisesti**. Olen nimennyt tämän teeman viisi tyyppitarinaa **kuvalliseksi toimintatarinoiksi**. Niissä kuva tarjoaa toimintamallin, joka laukaisee tapahtumat liikkeelle. Tämä tarinatyyppi limittyy poikien toimintatarinoin.

Seitsemäsosassa tarinoista (15/111) käsitellään teemaa, jossa henkilöhahmot **ilmentävät tunteitaan kuvalla**. Tunneilmaisu näyttää olevan sidoksissa oppilaan taitoihin käyttäen kuvaa kanavanaan. Taidokkaalla ilmaisulla patoutuneet tunteet tulevat asianosaisten välillä käsitellyiksi. Esimerkiksi tarinassa 5t kiusattu tyttö suttaa oman työnsä häntä kiusaavien tyttöjen vuoksi ja saa eleensä kautta tilanteen purkautumaan. Tekijän tunteita ilmentävän työn teemaa kiteyttää yksi esteettisen tunneilmaisun tarina 64t: *...Vihdoin istuuduttua paikoilleni ja ymmärsin jotain mitä en ole edes koskaan ajatellut: ehkä hän ilmaisee itsensä piirtämällä? Hän ilmaisee tunteensa väreillä! Miksi en ikinä ennen keksinyt tuota?...*

Viimeisenä teemana tuon esiin kuvan estetiikan vaikutuksen toisten tunteisiin.

308 Ks. Mikkonen 1998; 2005.

Tunteiden ilmaisu kuvalla **herättää vastaanottajan tunteet** kuudesosassa tarinoista (19/111). Kuudessa tarinassa oppilas **mieltii työtä**, nähty kuva jää elävänä mieleen. Nimitän kahta teemaa edustavaa tyyppitarinaa **esteettisen vaikuttavuuden tarinoiksi**.

Kuvan vaikuttavuuden teemoja voi hahmottaa esteettisen kokemuksen ja elämyksen määrittelyjen kautta. Eaton määrittelee esteettisen kokemuksen olevan erityistä herkkyyttä ja havainnointikykyä, asennoitumista kuvaan ja kuvan erityisominaisuuksien huomioimista³⁰⁹. Suomalaisen estetiikan tutkijan Aarne Kinnusen mukaan voidaan puhua esteettisestä elämyksestä, kun henkilö sanallisesti ilmaisee kokeneensa jotakin esteettiseksi objektiksi, antaa sille arvoa, ja objekti herättää hänessä tunteen. Käyttäytymisen perusteella elämyksen laatua ei voi määritellä. Selkeintä termin käyttö on silloin, kun henkilö itse nimeää kokemuksensa esteettiseksi elämykseksi ja perustelee elämyksensä.³¹⁰ Useissa oppilaiden tarinoissa on piirteitä, joita voisi kutsua henkilöhahmojen esteettisiksi kokemuksiksi tai elämyksiksi, mutta en hyödynnä termejä aineiston luokittelussa. Kehyskertomus ei määrittele kuvan kohtaamista esteettiseksi kokemukseksi, enkä myöskään pyytänyt vastaajia määrittelemään henkilöhahmon kokemuksen luonnetta ja laatua.

Kinnunen määrittelee esteettisen elämyksen johonkin aktiviteettiin liittyväksi eleeksi, jota uskomukset, vakaumukset ja ideologiat määrittävät. Esteettiset käsitteet ovat sidoksissa siihen, kuka, miten ja missä yhteydessä käyttää niitä. Kun henkilö käyttää yhtä aikaa jonkin tapahtuman tai esineen kuvailussa runsaasti esteettisiä ja tunnetermejä, henkilön maailmankuva alkaa paljastua. Henkilö ilmaisee uskومuksensa, tietonsa ja arvomaailmansa silloisen painopisteen.³¹¹ Tutkimusaineistooni soveltaen, tarinoita luokittamalla voin osoittaa tässä tutkimuksessa ilmeneviä oppilaiden arvojen ja asenteiden painopisteitä. Oppilaiden käyttämät termit paljastavat myös heidän kerronnallisia asenteitaan, jotka ovat katseen kategorioiden muodostumisen taustana.

Hahmotan taideopetuksen yhdeksi tavoitteeksi esteettisten kokemusten ja elämysten vahvistamisen. Peruskoulun kuvataideopetuksen yhdeksi tehtäväksi on määriteltävä oppilaan kuvallisen ajattelun, esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen. Tämä kasvattaa oppilaan ymmärrystä näiden erityisten kokemusten arvosta. Katsonkin, että kerronta osaltaan aktivoi oppilaat näiden asioiden äärelle.

Vaikka tarkastelen oppilaiden kerrontaa kuvataideopetuksen näkökulmasta sosiaalisena tapahtumana, hahmotan oppilaiden kerronnasta myös psykologisia aspekteja. Kuvailmaisuus ja kuvan vastaanotto mahdollistavat sanallisuudesta poikkeavan kerronnallisen jäsentämisen. Sen voi ajatella työstävän ja ylläpitävän unen tavoin ihmisen psyykkistä tasapainoa. Psykologi, narratiivitutkija Dan P. McAdamsin mukaan monet itsestä kerrotut tarinat ovat sankari- ja selviytymistarinoita, persoonallisia myyttejä, joita voidaan korjata myös unessa. Tiedostamaton työstää ja e-

309 Eaton 1994, 14, 45–64, 171–174.

310 Kinnunen 1969, 88–91; ks. myös Kinnunen 2000.

311 Kinnunen 1969, 102–108; ks. myös Kinnunen 2000.

heyttää itseä sanallisesta kerronnasta poikkeavin kerronnallisin keinoin.³¹² Hahmontan kerronnan myös psykologisena prosessina. Osassa tarinoista oppilaan – tai henkilöhahmon – tiedostamattoman käsittely nouseekin esiin. Siten katseen kategorioissa on läsnä sekä oppilaan sosiaalinen että psykologinen puoli.

4.2 Katseen kategoriat

Aineistossani oppilaan kerronnallinen asennoituminen vaikuttaa siihen, tarttuuko hän kehyskertomuksen tarjoamiin oppimisen, sosiaalisuuden ja kuvan vastaanoton ja arvioinnin tasoihin. Se, mikä on oppilaalle merkityksellistä, heijastuu arvottavana ja asennoituvana **katseena** tarinan kuvaan, henkilöhahmoihin ja tapahtumiin.

Esittelen seuraavaksi neljä katseen kategoriaa, jotka ovat estetisoiva, tunnepitoinen, normittava ja hajottava katse. Tarkastelen niiden erityispiirteitä joidenkin aineistoesimerkkien kautta. Käyn läpi kategorioiden osittaisesta limittäisyydestä johtuvaa tulkinnan problematiikkaa. Perustelen, miksi osa tarinoista sijoittuu myös toiseen kategoriaan (ks. liite 3). Havainnollistan esimerkkien avulla, millä lailla estetisoiva ja tunnepitoinen katse, sekä normittava ja hajottava katse limittyvät ja eroavat toisistaan.

Seitsemäsluokkalaisille on ominaista tunteiden ja kuvan arvottamisen kietoutuminen toisiinsa kuvallisessa ilmaisussa ja kuvan vastaanotossa. Siksi tunnepitoinen katse ja estetisoiva katse kietoutuvat toisiinsa. Esteettiset asenteet kietoutuvat myös eettisyyteen ja normatiivisuuteen, jotka leimaavat normittavaa katsetta. Karkeistaen tarinoissa kaunis on hyvää ja suotavaa, ruma on paha ja epäsuotavaa. Hajottavan katseen kategoriassa kaoottinen, epäsovinnainen ja tuhoava toiminta puolestaan testaa ja määrittää koulun ja yhteiskunnan normien ja eettisten periaatteiden olemassaoloa. Hajottava katse vahvistaakin käänteisesti normittavan katseen kategoriassa esiintyviä teemoja.

Estetisoiva katse

Kehyskertomuksessa kuvaillaan kuvataidetuntitilanne, jossa päähenkilön huomio kiinnittyy erityiseen kuvaan. Seuraavaksi kysytään, *[m]illainen se on ja mitä sitten*

.....
312 McAdams 1993, 27–28, 31–32; ks. myös Freud 1999 (alkuteos *Die Traumdeutung*, 1942), 72; Mikko-
nen 2005, 126–127. Myös Vivien Burr (2004, 81) kirjoittaa nolostumisesta unessa.

tapahtuu. Kehyskertomus antaa olettaa, että huomion kiinnittävä oppilastyö on jo siinä määrin valmis, että sitä voi arvioida. Vastauksissa oppilaat tuovat esiin erityisesti tekijän kuvallisiin taitoihin, työn arvottamiseen ja koulusuorittamiseen liittyviä seikkoja. Monissa tarinoissa kuvalle annetaan koulun arviointikäytäntöjen mukaisesti numeerinen arvosana tai korostetaan muita ulkoisia palkintoja, joita tasokkaasta kuvasta seuraa.

Vastaajasta riippuu, ovatko *vaikuttava, upea, vastenmielinen ja järkyttävä* esteettisiä vai tunnetermejä, vai latautuuko tarjottu kuvan kritiikkiin liittyvä terminologia muulla tavoin. Kehyskertomus ehdottaa termejä henkilöhaahmon kokemuksen raportoinniksi, mutta samalla se voi sisältää oletuksia siitä, mikä muiden mielestä on *vaikuttavaa ja upeaa* tai *vastenmielistä ja järkyttävää*³¹³.

Jyri Vuorinen tiivistää esteettisen taidemääritelmän seuraavaan muotoon:

”Taiteesta on kyse vain siellä, missä luomukselta on oikein odottaa kauneutta eli missä esteettinen arviointi on asiaankuuluvaa. Odotuksen oikeuttaa tai arvioinnin tekee asiaankuuluvaksi tieto siitä, 1) mihin tuotoslajiin teos kuuluu tai 2) mihin tekijä on pyrkinyt.”³¹⁴

Vaikka kaikissa aineiston tarinoissa ei oteta kantaa tai perustella kehyskertomuksen arvottavia määritelmiä, suurin osa oppilaista tarttuu kehyskertomuksen tarjoamaan arvioon kuvasta. Hieman yli puolet oppilaista tarkastelee tarinan tapahtumia juuri kuvan estetiikan kannalta. Tällöin oppilaan katse, kerronnallinen asenne, on estetisoiva. Estetisoiva katse on kategoriostani suurin. Määrä osoittaa, miten paljon oppilaat painottavat kuvan arvottamista osana kuvataidetuntia.

Estetisoivan katseen kategoriassa oppiva asennoituminen on voimakkain. Oppimista tapahtuu kuvataide-oppiaineen sisällöllisten tavoitteiden mukaisesti esimerkiksi esteettisen kokemuksen tai elämyksen kautta. Tarinoissa puhutteleva ja koskettava kuva voi innostaa ja rohkaista jonkun oppilaan kuvailmaisua, ja näin taidot kehittyvät. Erityisen painoarvon tarinoissa saa kuva, joka saa opettajan vaikuttamaan. Esimerkiksi tarinassa 32t kuva vetoaa opettajan tunteisiin. Tämä näyttää synnyttävän kuvan tekijän ja opettajan kokemusmaailmojen välille hetkellisen mutta syvän ymmärryksen siteen, minkä vuoksi tarinan oppilas *sai näin rohkeutta piirtää paljon hienoja kuvia ja keskittyä taiteeseen.*

Oppilaiden tarinoissa on tyypillistä, että kuvan vaikuttavuutta, arvoa ja tasoa mitataan jollain tavalla, erityisesti oppilaiden keskinäisellä vertailulla ja kouluarvosanoilla. Osassa estetisoivan katseen tarinoista kuvalle annetaan myös arvoa itsessään. Kuva määritetty esteettisesti taidokkaaksi ja ilmaisuvoimaiseksi juuri siksi, että se koskettaa katsojan tunne-elämää. Henkilöhaahmo ihailee ja saattaa jopa lumoutua luokkatoverin työstä. Ensivaikutelmaltaan näin käy tarinassa

.....
313 Ks. Eaton 1994, 145.

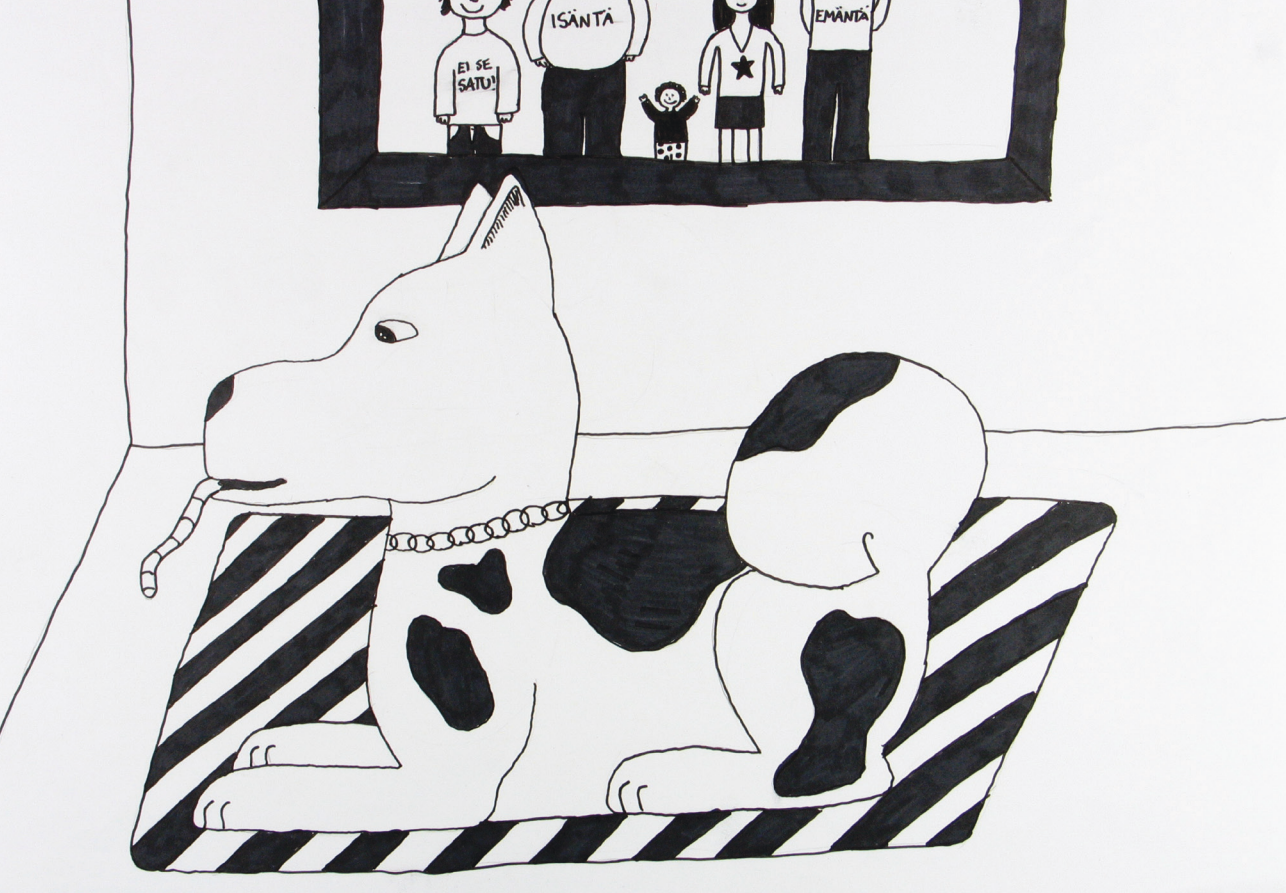
314 Vuorinen 1995, 61.

4t, jonka kuvassa on *jotain mitä ei sanoin kuvata*. Tarkemmin lukemalla kuvan pyyteettömään ihailuun kätkeytyy kuitenkin eron teko, sillä kuvan on tehnyt sosiaaliselta statukseltaan heikko oppilas. Päähenkilö *katselee työtä lumoutuneena* ja pohdiskelee, *[m]iten luokan syrjityn ja yksinäisin henkilö on saanut aikaan jotain niin hienoa*. Näyttääkin siltä, ettei päähenkilöllä ole tarvetta verrata kuvallisia taitojaan *kiusatun asemaan* joutuneen oppilaan kanssa. Tarinassa päähenkilö antaa olettaa, että vaikuttavan kuvan ansiosta yksinäinen oppilas *saisi vielä ystävän*. Esteetisovassa katseessa taidon ja kuvan vaikuttavuus määrittääkin usein myös oppilaan sosiaalisen aseman, statuksen ryhmässä.

Tarinoissa vakavat, henkilökohtaiset ja tunteisiin vetoavat kuvat saavat hyvän kouluarvosanan. Esimerkiksi tarinassa 94t päähenkilön *omituinen, [e]i mikään sutaistu, vaan oikeasti aikaa vienyt ja tarkasti viimeistelty* työ, traaginen omakuva, saa kympin. Myös ristiriitaisia tunteita herättävät kuvat voivat olla kouluarvosanassa mitaten kiitettäviä, kuten tarinassa 59t. Päähenkilön moraalikäsitystä järkyttää toisen oppilaan aihevalinta, mutta opettaja hyväksyy sen. Tekijä nimeää työnsä, mikä alleviivaa teoksen harkittua aihevalintaa ja työn ansioita³¹⁵. Järkytyneen päähenkilön esteettinen ymmärrys kuitenkin syvenee, sillä lopulta hän sovinnollisesti hyväksyy erilaisen kauneuskäsityksen.

*Maijan luokkakaverin työssä oli koira, joka syö hiiren.
Maijan mielestä työ oli järkyttävä, koska hän oli eläinrakas.
Hän kertoi opettajalle toverinsa työstä. Kun opettaja meni
katsomaan työtä, hän säpsähti, ja kysyi työn piirtäjältä,
miksi oli tehnyt kyseisen työn. Piirtäjä sanoi piirtäneensä
sen, koska ei keksinyt mitään muuta. Opettaja kysyi
sitten piirtäjältä, pitääkö hän itse työstään ja hän vastasi
pitävänsä siitä.
Opettaja sanoi, että ”No se on sinun työsi, ja koska oli
vapaa-aihe, saat piirtää mitä haluat.”
Maija ei tykännyt opettajan sanoista, mutta vähän ajan
päästä hän ajatteli ihan samoin, kuin opettaja ja unohti
kohta koko asian.
Piirtäjä sai kyseisestä työstään kiitettävän. Työlle hän antoi
nimen: Koiran aamiainen. (59t)*

315 *Koiran aamiainen* assosioituu Édouard Manet'n Aamiainen ruohikolla -maalaukseen, jossa on kuvattavan aiheen ja nimen välinen jännite.



Kuva 14.
Tarinan
59t kuva.

Tarinaan 59t liittyvässä kuvassa (kuva 14) on koira, jonka suusta näkyy hiiren häntä. Takana näkyy seinätaulu viisihenkisestä perheestä. Kuvan sisäinen fokaalisaatio kommentoi koiran ruokailua. Niin perheen taapero kuin trendikkäästi vaattetettu tyttökin, johon Maija voisi samaistua, hymyilevät hyväksyen. Pojan paidassa lukee: ”EI SE SATU!”, kuin antaen lohtua eläinrakkaalle Maijalle ja selittäen koiran toiminnan luonnollisuutta. Tasapaksu ”EMÄNTÄ” ja pulskavatsainen ”ISÄNTÄ” lisäävät kuvaan leppoisuutta. Aineistotarinallaan ja kuvallaan oppilas käsittelee henkilökohtaisen pitämisen, esteettisen ymmärryksen ja arvioinnin ristiriitoja. Kuvan huumorilla kertoja lieventää moraalikäsitusten ja esteettisten näkemysten erilaisuudesta syntyviä jännitteitä.

Monissa tarinoissa päähenkilön taidot vertautuvat toisiin ryhmän jäseniin ja osassa tarinoista myös taidemaailmaan, joka näyttäytyy eräänlaisena aikuisten maailman utopiana, jonka saavuttavat vain harvat ja valitut. Vertailu luokkahuoneessa on jotain, mihin tarinoissa identifoidutaan. Se saa aikaan ihailun ohella runsaasti kateuden tunteita. Lisäksi kuva voi provosoida myös muita negatiivisia tunteita, kuten inhoa ja jopa vihaa. Estetisoivassa katseessa inhon ja vihan tunteet kohdistuvat kuvaan, kun taas tunnepitoisessa katseessa tunteilla on omakohtaisempia merkityksiä. Seuraavaksi hahmotan estetisoivan ja tunnepitoisen katseen välistä yhteyttä ja eroa tarinoissa.

Estetisoivan ja tunnepitoisen katseen limittyminen

Moni tarina tuntuu henkilökohtaiselta, mutta fiktiivisyys ja kolmannessa persoonassa kirjoittaminen kuitenkin suojaavat kirjoittajan minuutta. Fantasia sallii oppilaan kertoa itsestään enemmän³¹⁶. Ehkä siksi aineisto on täynnä tunnelatautuneita tarinoita. Joitakin tarinoita leimaa intiimin tunnepitoinen ote, joka pureutuu päähenkilön minuuteen. Kutsun tällaista kirjoittamisasennetta tunnepitoiseksi katseeksi. Tunne kietoutuu vahvasti esteettiseen kokemukseen. Esteettisestä kokemuksesta kumpuava henkilökohtainen emotionaalinen lataus vaikuttaa päähenkilön toimintaan. Tunnepitoisen katseen tarinoissa päähenkilö käsittelee emootioita joko sisäisenä liikkeenä eli tunteena, tai fyysisellä tasolla, kuten aggressiivisena käytöksenä. Tunnepitoisen katseen tarinoissa oppiminen kohdistuu henkilökohtaiseen identiteettiprosessiin ja tunteiden merkitykseen oppimisessa. Antonio Damasio pitää tunteita ja emootioita mielen toiminnan keskeisinä ohjaajina ja korostaa, miten mielen toiminnan ymmärtäminen laajentaa käsitystämme elämästä³¹⁷.

Tunnepitoisen katseen tarinoissa kuva viittaa oppilaan muuhun elämään oppituntitilanteen ja kuva-aiheen ulkopuolella. Sosiaalisuus kohdistuu ihmissuhteisiin. Kuva laukaisee jotain jo olemassa olevissa henkilökohtaisissa suhteissa. Tällaisia viittauksia ovat esimerkiksi oppilaan yksinäisyyden kokemus tai oppilaiden väliset keskinäiset ristiriidat. Kun kuvalla ilmaistaan esteettisin keinoin omia tunteita ja ajatuksia ja se välittyy katsojalle, keskeiseksi nousee kuvan sisällöllinen piiloviesti. Pinnan alla kytevät sosiaaliset ristiriidat nousevat käsiteltäväksi kuvan kautta. Kuva on tunteet laukaiseva tekijä tai tunteiden ilmaisun väylä. Tunnepitoisessa katseessa korostuvat myös positiiviset tunteet, kuten henkilöhahmojen läheisyys toisiinsa ja ystävyysuhteen syvyys.

Aineistosta on löydettävissä kahdenlaisia tarinan henkilöhahmon elämäntilanteelle merkittäviä tunteita, jotka välittyvät kuvan muodossa ja sisällössä. Ensimmäinen tarinajoukko käsittelee henkilöhahmon elämäntilannetta, ajatuksia ja tunteita ilmentävää kuvaa ja sen vastaanottoa. Toinen tarinajoukko käsittelee kuvaa, jolla tekijä viestii ajatuksiaan ja tunteitaan jollekin tietylle oppilaalle. Kuva toimii signaalina, jonka kautta henkilökohtaiset asiat paljastuvat käsiteltäväksi.

Analysoin seuraavaksi kaksi tarinaa, joista *81t* sijoittuu tunnepitoiseen ja *53t* estetisoivaan katseeseen, vaikka molemmissa on läsnä sekä tunnepitoisia että estetisoivia elementtejä. Analyysillä osoitan, miten tunteet, estetiikka ja etiikka törmäävät ja kietoutuvat toisiinsa, ja miten niiden sävy tarinassa vaikuttaa luokitteluperusteisiin.

316 Ks. Lightfoot 2004.

317 Damasio 2003, esim. 15-19; Tunteista ja tunnevihteistä ks. Molander 2003.

Maija katsoo työtä tarkemmin, jossa on hirviö joka on kuristamassa parhaillaan jotain tyttöä. Maija kysyy luokkatoveriltaan, ”kuka tuossa on?” ”En halua paljastaa vielä”, luokkakaveri vastasi. Maija katsoi tarkemmin kuvaa. Taustalla oli piirustuksessa liekkejä. Työ oli synkkä ja värit olivat: Tumma violetti, tumma punainen, mustaa myöskin sinä löytyy. Maija miettii, että kuka tuo tyttö tuossa kuvassa on, koska Kaija (luokkakaveri) tekee yleensä piirustuksia luokan oppilaista. Työt esitellään lopuksi, kun ne ovat valmiit.

Maija alkaa piirtämään omaa aihettaan. Vilkuilee Kaijaan päin ja huomaa, että Kaija katsoo häntä aina välillä ja piirtää sen jälkeen. ”No onks kaikilla jo valmiit?” opettaja kysyi. Maija näytti työtänsä opettajalle, joka totesi: ”Oi, kuinka hieno työ, oikein harmoninen, kauniit värit, mutta aika kummallinen aihe.” ”Kuka siinä on?”, opettaja kysyi. Teitkö ”jostain meidän luokkalaisesta?” Kaija ei vastannut mitään, vaan meni esittelemään työtään. Maija säpsähti, kun Kaija sanoi tytön olevan piirustuksessa Maija. Maija pomppasi pystyyn ja sanoi: ”Toivotko todella minulle tällaista, vaikka työsi onkin hieno ja koskettava, mutta silti.”

”Kyllä kai, ajattelin piirtää kerrankin sinusta ja siitä minkälaisena sinua ajattelen,” Kaija sanoi. (81t)

Kuva 15.
Tarinan
81t kuva.



Tarinan *81t* kuvalla kostetaan toiselle oppilaalle tai pilkataan tätä ylimielisyyttä ja tyydytystä kokien. Kohteena oleva oppilas reagoi kuvaan teatraalisin sanankäantein henkilökohtaisesti tunteen ja etiikan tasolla, mutta samalla hän kehuu työtä estetisoivalla tasolla. Kuva on tarinassa vallan väline, jolla tunteita puretaan ja synnytetään. Kuvan julmaan leikkiin osallistuu tahattomasti myös opettaja, aikuinen pedagogi. Hän kiinnittää huomion kuvan esteettisiin ominaisuuksiin, mutta tarinan loppu jättää auki kysymyksen siitä, mikä on opettajan kanta kuvan sisältöön, kun se paljastuu.

Kirjoittaja tuntuu testaavan molempien tyttöjen rooleja. Hän asemoi itsensä sekä Kaijaksi että Maijaksi – kostajaksi ja kärsijäksi. Alussa asemoidutaan Maijan rooliin, mutta loppu ei noudattele oletettua kaavaa, jossa opettaja puuttuisi kuvan julmaan aiheeseen. Maija jääkin yksin nielemään tunteitaan ja Kaija saa tyydytyksen kuvansa vallasta, jolla vaikuttaa Maijaan. Koska kuvan esteettinen merkitys latautuu juuri tyttöjen välien selvittelyllä, sijoitan tarinan ensisijaisesti tunnepitoisen katseen alle.

Sovellan tarinaan *81t* Erkki Vainikkalan käsitettä kerronnallinen varjoilu. Sho-keeraava loppu päättyy eräänlaiseen valintatilanteeseen, mutta lukijalle ei kerrota ratkaisun ehtoja tai tarjota vihjeitä konkretisoida piiloon jäänyttä. Varjoilun filosofisena ehtona on se, ettei mitään empiiristä asiaintilaa voi kuvata täydellisesti. Tarinalla on ulkoisia varjoja, mahdollisuuksia, jotka tapahtumien käännteissä jäävät toteutumatta. Kertomuksen sisällä kertomisen tapa, fokalisaatio, nostaa esille yhden näkökulman ja jättää muut sivummalle. Varjot sulautuvat toisiinsa ja vaihtelevat lukijan mielessään kokeilemien näkökulmien mukaan riippuen siitä, kiinnittykö fokalisointi kertojaan vai henkilöön.³¹⁸ Maija voidaan siis tulkita uhriksi tai henkilöksi, joka saa ansionsa mukaan. Voi myös pohtia, miten henkilökohtainen tarina on kertojalle.

Tarinassa *35t* käsitellään edellisen esimerkin tavoin kuvaa, jonka aiheena on toinen oppilas. Kuvan huono taso siirtää kuitenkin huomion painopisteen pois henkilökohtaisuudesta kuvan estetiikkaan.

Veera teki järkyttävän työn hänen luokkatoveristaan Maijasta joka oli heidän pihalla seisomassa. Maija katsoi työtä kauhistuneena ja Veera kysyi: Mikä hätänä Maija? Maija oli hetken hiljaa sitten vastasi, että: Ei miikään ja käveli pois. Hän ajatteli mielessään, että ei tuo voinut olla Veeran työ, koska hän on niin sairaan hyvä piirtämään ehkä jopa luokan paras. Se työ näytti hirveältä. Maija kelasi hetken ja aatteli, että ehkä Veera oli vaihtanut työn jonkun kanssa ja, että ei hänen lahjakkuus yhtäkkiä olisi voinut kadota. Hän lähti kävelemään Veeraa kohti mutta pysähtyi. Ei hän

318 Vainikkala 1998; ks. Rimmon-Kenan 1991, 140–148.

*voinut kysyä mitenkään Veeralta, että oliko hän vaihtanut
työn, koska jos hän ei olisi niin Veera olisi voinut loukkaan-
tua joten Maija ei kysynyt. (35t)*

Kuva 16.
Tarinan
35t kuva.



Tarinassa 31t Veeran poikkeuksellinen suoritus hämmentää kuvan kohteena olevaa Maijaa. Tarinaan liittyvä kuva (kuva 16) on denotatiivisessa suhteessa tarinaan. Se sisältää monia kaavamaisia kuvaskeemoja. Työ on väritetty hutaisten perussävyillä. Tarinassa kuvan aikaansaamat tunteet ja sosiaaliset ristiriidat liittyvät Veeran kuvallisen lahjakkuuden arvioimiseen. Olen sijoittanut tarinan vain estetisoivaan katseeseen, vaikka kerronnassa pohditaan oman käytöksen vaikutuksia toisen tunteisiin. Tarina myös väistää Veeran tarkoituksiperät. Keskeiseksi ei nouse henkilöhahmojen välinen suhde vaan kuvan esteettinen laatu, jolloin tarina ei asetu tunnepitoisen katseen alle.

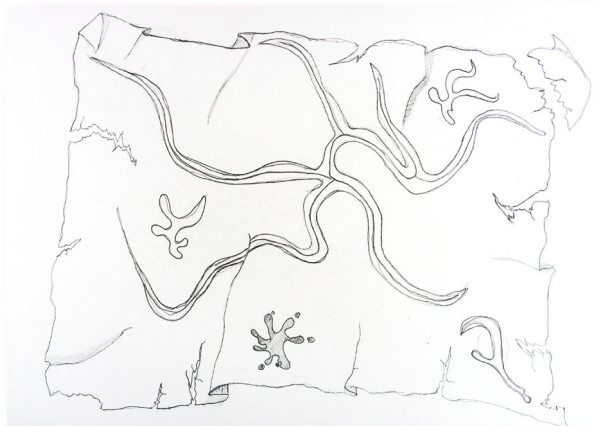
Normittava katse ja sen limittyminen
estetisoivaan ja hajottavaan katseeseen

Normittavan katseen kategorian avulla luonnehdin oppilaiden tarinoiden ja kuvien ilmentämiä sääntöjä ja normirakennelmia sekä niihin kietoutuvia rooleja oppitun-

nin sosiaalisessa tilassa. Tarinoissa painotetaan koulun ja yhteiskunnan toiminnan ehtoja, tapoja ja moraliteetteja – oppilaan toimintaympäristöjä. Tunnepitöiden ja estetisoivan katseen tavoin normittava katsekaan ei ilmene ”puhtaana” muista asennoitumisista. Estetisoiva katse sisältää sosiaalista käyttäytymistä normittavia arvoja. Ne ilmenevät kuvaan suhtautumisen kautta oppilaan elämää säätelevissä säännöissä ja tavoissa. Kuva arvotetaan normittavasti koulu yhteisössä esimerkiksi opettajan antamalla arvosanalla, laittamalla se seinälle kaikkien ihailtavaksi ja heittämällä kuva roskiiin. Normittavan katseen tarinoita määrittävät estetisoivan katseen tarinoinhin verrattuna kuitenkin selvät säännöt, niiden rikkominen, parodiointi, ja oikeutetut rangaistukset. Normittavassa katseessa ilmenevä oppiminen koskee koulun käytänteiden ja yhteiskunnassa sosiaalisesti hyväksytyjen toimintatapojen sisäistämistä. Sosiaalisuutta käsitellään estetisoivan katseen tavoin painottamalla omaa statusta oppilasryhmässä sekä oppilasjoukon kollektiivisuutta.

Tarinassa 37p sekoittuvat sekä normittava että estetisoiva katse. Tarinan alku on estetisoiva, mutta muuttuu normittavaksi tarinan loppua kohti.

Mikon luokkakaveri on tehnyt työn jossa on revityt reunat ja koukeroita joka puolella ja siihen oli kaatunut mustikkahilloa. No Mikko ei välitä asiasta, mutta ei voi vastustaa kiusausta vaan menee kysymään mitä työ esittää. Kaveri kertoo ettei itsekään tiedä, vaan piirtää vain. Mikko hermostuu ja menee sanomaan opettajalle että kaveri tuhlaa paperia töhertämällä vain rumia töitä joista ei itsekään ymmärrä mitään. Opettaja sanoo, että toisten töitä ei saa arvostella ja käskää Mikon mennä pyytämään anteeksi. Kun hän on menossa pyytämään anteeksi hän huomaa ettei itse olekaan piirtänyt vielä mitään ja tunti on jo lopussa. (37p)



Kuva 17.
Tarinan
37p kuva.

Tarinan 37p alussa oppilas ihmettelee luokkatoverinsa originellia kuvaa. Hän hermostuu, kun ei saa siihen tekijältä selittävää vastausta. Tarina kääntyy normittavaksi, kun opettaja alkaa nuhdella Mikkoa toisen työn arvostelumisesta eikä antaudu oppilaan kanssa keskusteluun kuvasta. Sen sijaan hän pakottaa Mikon pyytämään anteeksi käyttäytymistään. Tarina vaientaa Mikon esteettiseen ajatteluun liittyvän turhauman sinetöimällä sen epäsuotavaksi käyttäytymiseksi. Lopussa vielä moralisoidaan, ettei poika ole keskittynyt lainkaan omaan suoritukseensa.

Liukuma estetisoivasta normittavaan katseeseen kuvaa hyvin kuvataideopeutuksen haasteita: Tunnilla tulisi kasvattaa nuoria kohtaamaan ja ymmärtämään taiteen epämääräisyyttä ja avointa³¹⁹ luonnetta, mutta samalla koetetaan hallita ajankäyttöä. Tarinassa yksittäisen oppilaan defensoivat ajatukset ja tunteet näyttäytyvät hankalana ryhmätilanteessa, jossa taiteen merkitysten pohtimiselle ei riitä käsittelyaikaa.

Hajottavassa katseessa on tunnepitoisen ja normittavan katseen elementtejä. Hajottavassa katseessa on runsaasti Mary Douglasin määrittelemää anomaliaa: jotain kaoottista, epäpuhdasta, kiellettyä ja vaarallista, joiden kautta yhteiskunnan perustavat arvot tulevat käänteisesti esiin³²⁰. Erillinen hajottavan katseen kategoria on kuitenkin välttämätön, sillä tapahtumakulut irtautuvat eettisistä ja sosiaalisista normeista, inhimillisyydestä ja auktoriteettien kontrollista. Hajottavan katseen tarinat sisältävät kuolemalla leikkivää kauhufantasiaa tai antisankareita, oppilaita, joiden sosiaalinen status joutuu mielivallan alle. Syntyy äärimmäisiä tunnereaktioita ja tapahtumia, joissa kiistetään empatia ja joiden oikeutusta ei normittavan katseen tarinoiden tavoin perustella.

Hajottavan katseen tarinoista puuttuu turvallisuuden tunne. Näyttää siltä, että tämän kategorian tapahtumissa nuori testaa pahaa ja peilaa käänteisesti hyvää ja turvallista. Joku tappaa jonkun, joku nöyryytetään perin pohjin ilman, että se olisi perusteltu rangaistuksen kautta, jolloin tarina sijoittuisi normittavan katseen alle. Hajottava katse alleviivaa vastakkaisuudellaan muiden kategorioiden oppimisen sisältöjä. Se parodioi ja vääristää koululaisten elämää jäsentäviä sosiaalisia kategorioita. Siksi hajottavan katseen sosiaalisuus testaa vertaissuhteiden ja koulu yhteisön rajoja.

Tarinassa 44p on sekä hajottava että normittava katse. Ennen kaikkea tarina kuuluu normittavaan katseeseen. Vaikka koko tarinan ote on anarkistinen ja parodioiva, pahasta teosta saadaan lopulta kunnan rangaistus, joka palauttaa sosiaalisen järjestyksen.

319 Ks. Vuorinen 1995, 17–22.

320 Ks. Anttonen & Viljanen 2005, 11–13; Douglas 2005, 88. Kiinnostava on myös Douglasin ajatteluun vaikuttanut, modernin sosiologian isänä pidetyn Émile Durkheimin käsite ”anomia”. Tällä Durkheim tarkoittaa tilaa, jossa sosiaalisia normeja ei noudateta tai ne kyseenalaistetaan. (Burr 2004, 17.)

Työ on aivan ruma. Siinä on pelkkää värisotkua paperi täynnä. Mikko menee ja repii luokkatoverinsa työn, sillä hän on luokan huonoin piirtäjä ja se työ olisi ollut huonompi kuin Mikolla. Toveri sanoo, että aina hän uuden samanlaisen työn voi tehdä. Silloin Mikko suuttui ja hakkasi luokkatoverinsa sairaalakuntoon. Opettaja kutsuu poliisin ja Mikko saa elinkautisen vankeusrangaistuksen ja 100 päiväsakkoa. (44p)



Kuva 18.
Tarinan
44p kuva.

Tarinan teksti ja siihen liittyvä kuva kertovat kahdesta tunteen purkamisen tavasta fiktion keinoin. Kuva viittaa tilanteeseen juuri tarinan piirroksen valmistuttua. ”Marenki Kilpinen” on juuri purkanut itseään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, fyysisellä kynänjäljellä. Tunne on tyhjentynyt värisotkun valmistumisen myötä, kynä ja kumi on aseteltu valmiin työn ympärille. Kuvassa tapahtunut todetaan katsojan ulkoisen fokalisaation kautta, hetkenä ennen kriisiä. Tekstissä Mikon tunne purkautuu ja tyhjenee kuvan repimisen ja tekijän hakkaamisen myötä, hajottavasti. Kertojan katse vaihtuu normittavaksi ja vaatii Mikolle seurauksia. Tarinan juonellinen kaari päättyy yhtä aikaa sekä traagisesti että onnellisesti, sillä Mikkoon kohdistuvat julmat rangaistusmekanismit palauttavat turvallisuuden muiden oppilaiden maailmaan.

Tarinassa 44p parodioidaan, ja se edustaa tyyppitarinana ivatarinaa. Mikko

puolustaa *huonoimman* oppilaan asemaansa luokassa rajuin ottein. Samaa vastakohtaisuuksia törmäyttävää huumoria löytyy mielestäni myös tarinaan liittyvästä kuvasta. Marenki Kilpisen persoonallisuutta paljastetaan raivoisan sotkemisen ja säntillisen kumin ja kynän sommittelun kautta. Kerronta vihjaa, että kyseessä on luokan kahden poikkeuksellisesti käyttäytyvän ja huonoimman piirtäjän välinen taistelu, jossa palkintona on, karnevalistisen käänteisesti, huonoimman piirtäjän status.

Kehyskertomuksen vaikutus katseen kategorioihin

Katseen kategoriat ovat muodostuneet tarinoiden pohjalta. Tarkkaillessani oppilaiden kuva-aiheita eri katseen kategorioiden kautta jäsenneltyinä huomaan, etteivät itse kuva-aiheet vaihtele merkittävästi estetisoivan ja normittavan katseen kategorioissa. Jokaisessa kategoriassa aiheiden joukosta löytyy toimintaa kuvaava kuva, väkivaltakuva, kuvan tuhoamista kuvaileva kuva ja pilakuva. Hajottavan katseen kategoriassa kuvat keskittyvät väkivaltaan ja pilailuun tai pieruhuumoriin.

Kehyskertomuksen variaatio on sen sijaan ohjannut katseen suuntautumista tarinoissa. *Vastenmielinen ja järkyttävä työ* -kehyskertomuksen ja *vaikuttava ja upea työ* -kehyskertomuksen variaation esiintymistiheydet vaihtelivat eri katseen kategorioissa. *Vastenmielinen ja järkyttävä* -tarinoita oli tunnepitoisessa katseessa hieman enemmän kuin vaikuttava ja upea -tarinoita. Estetisoivassa katseessa *vaikuttava ja upea* -tarinoita oli huomattavasti enemmän. Normittavassa katseessa *vastenmielinen ja järkyttävä* -tarinoita oli kaksinkertainen määrä verrattuna *vaikuttava ja upea* -tarinoihin, hajottavassa katseessa *vastenmielinen ja järkyttävä* -tarinoita oli hieman enemmän. (Ks. liite 3.)

Psykoanalyttisesta näkökulmasta tarkasteltuna näyttäisi, että mieli suojautuu vastenmielisiltä ja järkyttäviltä kuvilta määrittelemällä ne ei-toivotuiksi. Häiritsevä ja hankala kuva torjutaan ja kielletään normittavan katseen avulla. Tunnepitoisen katseen tarinoissa mieltä häiritsevä kuva läpäisee oppituntitilanteen ja oppilaan roolin takana olevat syvemmät tunnot ja henkilökohtaiset elämäntilanteet. Vastenmielisellä ja järkyttävällä kuvalla on ”taito” tavoittaa ”minä”. Koska taide sallii epävarmat merkitykset, pääsee se pureutumaan tietoisuuden taakse, tiedostamattomaan. Siksi oppilaan toimintaa normittava katse ja sosiaalista järjestystä hajottava katse käsittelevät enemmän vastenmielisiä ja järkyttävää kuvaa.

Vaikuttaville ja upeille kuville oppilas on kenties harjaantuneempi. Käsitteistö on kehittyneempää, koska oppilaalle lienee helpompaa katsoa ja sanallistaa itseä miellyttäviä kuvia. Epämiellyttävän kuvan äärellä ei viihdytä, ihmiset haluavat välttää vastenmielisiä ilmiöitä³²¹. Siksi estetisoivan katseen tarinat, joissa käsitel-

.....
321 Hatva 1993, 51.

lään taitoa ja esteettisyyttä, sisältävät luontevasti juuri *vaikuttavia ja upeita kuvia*.

Toinen selkeästi katseen suuntautumiseen vaikuttava tekijä on ollut oppituntitilanne. Seuratessani numerojärjestyksessä poikien ja tyttöjen tarinoiden jakautumista kategorioittain, näyttää siltä, että lähekkäin istuneet samaa sukupuolta olevat oppilaat ovat vaikuttaneet toistensa kerronnalliseen asennoitumiseen. Katse ei siten ole vain sisällöllinen vaan myös vahvasti kontekstiin sidoksissa oleva kerronnan tapa.

5





NELJÄN KATSEEN TULKINTA



NELJÄN KATSEEN TULKINTA

Käsittelen aineistoni analyysi- ja tulkintaluvussa 5 Neljän katseen tulkinta oppilaiden tarinoita ja kuvia katseen kategorioiden kautta. Esittelen, analysoin ja tulkitseen aineistoesimerkkien avulla, miten oppilaiden kerronnallinen asennoituminen ilmenee. Kuvailen ja avaan aineistoesimerkeissäni ilmeneviä merkityksellisiä teemoja ja piirteitä. Nostan valikoiden esiin myös yksittäisiä teemoja, jotka havainnollistavat oppilaan kerronnan sisältöä tai tapaa.

5.1 Estetisoiva katse kuvaan

Mielipideristiriita

Estetisoiva katse lähtee arvottamaan tarinan kuvaa. Tarinoissa käsitellään runsaasti kuvan vastaanottoon ja tulkintaan sekä taidon arviointiin liittyviä **mielipideristiriitoja**. Näissä estetisoivia näkemyseroja käsittelevissä tarinoissa palaute ei näyttyä mahdollisuutena kuvalliseen kehittymiseen, vaan rakentava kritiikki loistaa poissaolollaan. Sen sijaan kuvaan liittyvä kritiikki koetaan uhkana identiteetille. Aivan kuin henkilöahmot eivät haluaisi kehittää kuvallisia taitojaan vaan näyttävät kaipaavan turvallisen tasaista hymistelyä.

Ehkä aineiston keruuseen osallistuneet seitsemäsluokkalaiset eivät ole vielä kuvailmaisun ja kuvan vastaanoton kehityksessään riittävän kypsiä sietämään ja ymmärtämään erilaisia näkemyksiä³²². Myös heidän aikaisemmat koulukokemuksensa kuvien analysoinnista ja arvioinnista vaikuttavat heidän kerrontaansa. Siinä vaiheessa lukuvuotta, kun keräsin aineistoni, oppilailla oli ollut aineenopettajajohtoista kuvataideopetusta puoli vuotta. Siksi on oletettavaa, että tarinat heijastelevat myös sitä, millaisia käsityksiä hyvästä ja suotavasta kuvallisesta toiminnasta ja lopputuloksesta oppilaat ovat omaksuneet alaluokilta.

Kuva voi saada tarinoissa aikaan tilanteen, jossa henkilöahmon arvot, asenteet ja näkemykset ovat ristiriidassa kuvan ja toisen henkilöahmon mielipiteen kanssa. Mielipideristiriitaa käsittelevien tarinoiden runsaus osoittaa, miten haas-

.....
³²² Ks. Parsons 1990. Kritiikin vaikeudesta kertoo toisaalta myös Laitisen (2003, 192) tutkimus, jossa lukiolaiset kokivat opettajan antamat ohjeet ja palautteen arvosteluna.

tavaksi oppilas arviointitilanteen kokee. Erilaisten mielipiteiden kohtaaminen voidaan kokea pelottavaksi ja epävarmuutta lisääväksi tekijäksi oppilaan elämässä, ja siksi kertoja rakentaa juonen, jossa erojen aiheuttamaa konfliktiterkkää tilannetta tasoitetaan. Mieliopideristiriitoja on kahdenlaisia: piilotettuja, jolloin henkilöahmo ei paljasta näkemystään toisille, ja avoimia, jolloin henkilöahmo konfliktoi avoimesti toisten kanssa. Ristiriita joko ratkeaa, tai sitten henkilöahmo päätyy inttämisen kaltaiseen oikeassa olemisen pakeroon, tilanteeseen, jossa omasta näkemyksestä pidetään kiinni. Tarinat, joissa henkilöahmon henkilökohtainen näkemys on ”totta” ja ”oikea”, sijoittuvat Parsonsien esteettisen ymmärtämisen teorias- ta toiseen kehitysvaiheeseen.

Näkemyseroja käsittelevissä tarinoissa on tyyppillistä Bambergin jaottelun toinen kerronnallisen asemoinnin vaihe, jossa kertoja perustelee henkilöahmon näkemystä. Tarinassa 67t kirjoittaja vahvistaa kertomuksen oppilaan mielipiteen ikään kuin ulkopuolisena, objektiivisena arvioijana. Näen merkittäväksi kirjoittajan tavan asemoida itsensä Maijan puolelle, sillä Maija on eri mieltä oppitunnin auktoriteetin, opettajan kanssa. Todistelut Maijan ja kirjoittajan suulla kuvan rumuudesta alleviivaavat tarvetta olla oikeassa kuvan estetiikasta.

Maijan mielestä se oli ruma. Mutta opettajan mielestä se oli hieno. Työssä oli paljon erilaisia värejä tummia ja vaaleita. Se esitti jotain, mutta ei oikeastaan mitään. Se oli ruman värinen. (67t)

Kuva 19.
Tarinan
67t kuva.



Tarinaan liittyvään kuvaan on haettu rajuja värejä ja optis-kineettistä liikettä. Kun tahtomattaan oppilas on saanut aikaan lähes hypnotisoivan, kokonaisvaltaisen ja ilmaisullisen kuvan. Ei-esittävä, muodoltaan dynaamisen voimakas ja väreissään kontrastinen pyörre on oppilaan määritelmän mukaan ruman värinen. Oppilaan näkemykset kauniista törmäivät hänen oletukseensa opettajasta kuvien esteettisten ansioiden asiantuntevana määrittelijänä. Opettajan harjaantunut esteettinen ymmärrys on kuitenkin oppilaan käsityskyvyn ulottumattomissa. Tarinan oppilas ei jaksaa haastaa itseään oppimaan, pohtimaan kuvan tasoja, vaan torjuu kuvan.

Tarinoissa kirjoittaja paljastaa, miten hän asiat kokee. Tarinoiden normittavissa ja moralisoivissa väittämässä fokalisaatio saattaa olla ensin henkilöhahmon, joka tarkkailee ja toimii, sitten fokalisaatio siirtyy kertojaan. Siirtymässä kertoja voi osoittaa jakavansa henkilöhahmon mielipiteen. Kertoja ja fokalisoija ovat kuin yksi ja sama henkilö³²³. Kertoja representoi henkilöhahmon havainnon kielellisesti ja samalla tulkitsee ja arvottaa representoidun. Esitetty havainto tuo lauseeseen sekä henkilöhahmon havainnon että kertojan käsitykset hyvästä kuvasta.

Erityisesti modernin ja nykytaiteen ymmärtämisen vaikeus ja oppilaiden näkemykset taiteen luonteesta paljastuvat tarinoissa, joissa opettaja ymmärtää kuvan estetiikkaa mutta oppilas ei. Filosofin, taiteentutkijan Lauri Olavi Routilan mukaan banaali kuva, kuten auringonlasku, on täysin ymmärrettävä, sillä se ei sisällä yllätyksiä. Banaalin kuvan vastakohtana on täysin originelli, käsittämätön kuva. Monimerkityksinen ja vaikeasti tulkittava kuva haastaa katsojan, kuvaa voi olla vaikea ymmärtää.³²⁴ Taidemaailman haastavuus ilmenee siinä, että tarinan henkilöhahmo saattaa hakea apua opettajalta oman esteettisen käsityksensä ja ymmärryksensä tueksi. Tarinassa 33f opettajan näkemykset eivät kohtaa oppilaan kanssa.

”Hyi! Aleksin tuo on järkyttävintä työtä minkä olen ikinä nähnyt! Eihän siinä ole muuta kuin rumin silmä minkä olen nähnyt!”, Maija sanoo. *Mutta Aleksin ei edes vilkaise Maijaa vaan jatkaa työskentelyään.* *”Opettajaa!! Opee! Aleksin piirtää sopimattomia piirrustuksia!”* Maija huutaa. *”Mikä täällä on ongelmana?”* opettaja kysyy ja kävelee kohti Aleksia ja Maijaa. *Kun opettaja saapuu Aleksin luo hänen silmänsä suurenevat lautasen kokoisiksi; ”Voi luoja.....”* hän sanoo hämmentyneenä. *”Niin sitäkin minäkin!”* Maija sanoo määrätietoisesti ja hyvillään siitä, että oli taas tehnyt hyvän teon ja aiheuttanut jollekin toiselle harmia.

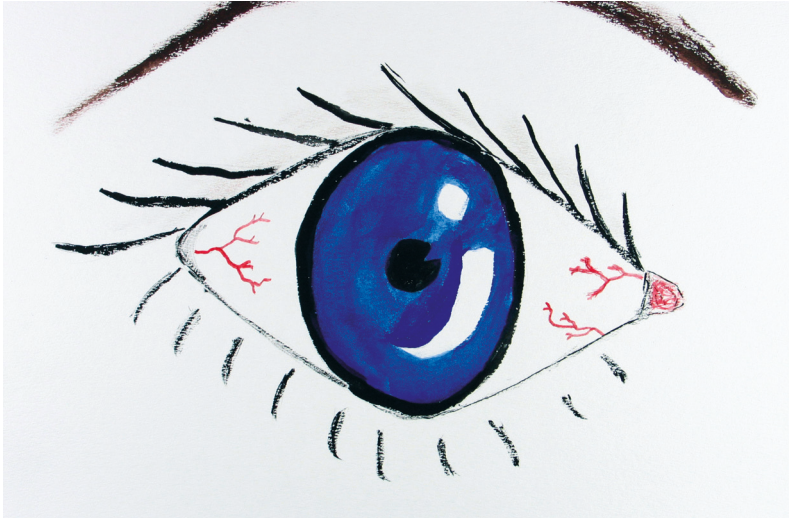
”Tämä on vuoden, ei vaan vuosikymmenen, ei sitenkään vaan Vuosisadan! mestariteos!” opettaja sanoo

323 Ks. Mikkonen 2005, 229–230.

324 Routila 2004; Koivurova 2008.

ihmeissään Aleksille. ”Mutta... mutta ope...” Maija vaikeroi kaiken sen hälyn keskellä. ”Aivan aivan! Kiitos Maija, että esittelit minut tälle kauniille työlle, mutta nyt minun on pakko mennä soittamaan pari puhelua. Aaah! Meidän kuvisuokasta tulee kuuluisa!” opettaja sanoo ja kävelee samalla ulos luokasta pää täynnä unelmia. Ja siitä hetkestä lähtien Maija vannoi ettei enää ikinä lavertele toisista!

Loppu (33t)



Kuva 20.
Tarinan
33t kuva.

Aineistotarinoissa opettajalla saattaa olla suurikin vaikutusvalta koulun ulkopuolella taidemaailmassa, joka näyttäytyy mystisenä verkostona, josta löytyvät taiteen mesenaatit, kuten edellisessä tarinassa 33t. Taiteilijan statukseen kohoaminen näyttäytyy jonain reaalisen maailman ulottumattomissa olevana, älyllisenä ja sosiaalisena muiden yläpuolelle nousuna³²⁵.

Aineistoni oppilaat ovat sisäistäneet pitkälti romanttisen taiteilijäkäsityksen ja keskeiset myyttiset hahmot, neron ja boheemin. Vappu Lepistön mukaan näissä myyteissä korostetaan taiteilijan poikkeuksellisuutta ja luomisen yhteyttä psykopatologisiin piirteisiin, esimerkiksi luomispakkoon, joiden avulla taiteilijan ainutkertaisuus ja yksilöllisyys suhteessa maailmaan korostuvat. Ympäröivä yhteiskunta ei ymmärrä taiteilijaa. Romanttisen myytin taiteilijaan liitetään myös ajatus luonnon-

325 Ks. Shroder 1961.

lahjakkuudesta. Neron taidetoimintaa leimaavat inspiraatio, spontaanisuus, alkupe-
räisyys, aitous ja ainutlaatuisuus.³²⁶ Oppilaiden tarinoissa taiteilijaa ymmärtämätön
yhteisö koostuu luokkatovereista. Tarinan 33t oppilasnero ei kuitenkaan ajaudu
luokkayhteisönsä ulkopuolelle, sillä koulun ulkopuoliseen taidemaailmaan linkit-
tyvä opettaja ymmärtää mestarillista osaajaa.

Kuvataideopettaja sijoittuu koulun opettajakarikatyyreissä marginaaliin: epä-
vakautteen, vapaamuotoisuuteen, epäsovinnaisuuteen. Opettaja näyttäytyy kari-
katyyrisenä taiteilijahörhönä, reaalijan unohtavana haaveilevana taiteilijana, joka
muistuttaa romantiikan ajan taiteilijamyyttä boheemista³²⁷. Hän lumoutuu kuvasta,
samalla hänen kunnianhimonsa ja unelmansa suuresta taiteesta heräävät. Opettajan
narsistisena tavoitteena näyttää olevan menestys, *kuuluisuuden saavuttaminen*. Ei
vain oppilaan vaan hänen opetuksensa maine on kyseessä. Opettajan menestyspuhe
yhtäältä rakentaa ja toisaalta purkaa romanttisen taiteilijakuvan myyttisiä ainek-
sia. Huudahdus *meidän kuviluokasta tulee kuuluisa* viittaa julkisuusimagon rak-
entamiseen tiedotusvälineiden avulla³²⁸. Koulu saa pojan kautta ”markkina-arvoa”
ja taidekoulun ”tuotemerkin”. Opettajan reaktion voi nähdä ilmentävän nykypäivän
kulutuskulttuuria, jossa taiteilijamyytti banalisoituu. Media tarjoaa kanavan sankar-
in löytymiselle, julkisuuden tähteyden rakentamiselle ja neron syntymiselle.³²⁹

Tarinan 33t Maija edustaa kertojalle ärsyttävää ja pahansuopaa kantelijaop-
pilasta, epäsolidaarista karikatyyriä, joka kerjää sekä pojan että opettajan huomiota
hyvillään siitä, että oli taas tehnyt hyvän teon ja aiheuttanut jollekin toiselle har-
mia. Tarinoissa äänekkäästi huutelemaan tyttöön ei muutoinkaan suhtauduta suo-
peasti, mikä noudattelee Tolosen havaintoa tyttöjen pienemmästä äänitilasta kou-
lussa³³⁰. Maija voi ilmentää myös vinoutunutta suorittajaindividualistia, joka ku-
vittelee tietävänsä kuvataideopetuksen tavoitteet. Kantelu, negatiivisten tunteiden
projisointi hänen silmissään poikkeavaa toimintaa ja häiriötä aiheuttavaan Aleksiiin,
osoittaa Maijan tarpeen saada tyydytystä omaksumalleen roolille.

Opettaja ja poikaoppilas näyttäytyvät Maijaa kypsempinä, kunnes opettajan
rooli alkaa lipsua ja hän tuntuu unohtavan kasvatus- ja opetusvelvollisuutensa.
Piittaamattomuus muista oppilaista tunnilla tekee hänestä turvattoman epäpedago-
gin³³¹. Opettajan ylilyövä reaktio saa Maijan havahtumaan. Hänen oma käytöksensä
ja mielipiteensä kuvasta näyttäytyvät entistä huonommassa valossa. Niinpä Maija
päättää muuttua, olla lavertelematta toisista. Kirjoittajakin näyttää omaksuneen
käsityksen tyttöjen äänen käytön ongelmallisuudesta ja positiiviseksi koetusta, ai-
kuismaisen hillitystä käytöksestä³³².

326 Lepistö 1991, 45, 48–50.

327 Ks. Lepistö 1991, 51.

328 Ks. Lepistön (1991, 61–62) postmoderni taide-eläjä-tyyppi; brändätyistä taiteilijamyytteistä ks.
Koskinen 2006, 44–45.

329 Ks. Koskinen 2006, 44.

330 Tolonen 2001, esim. 94–98, 124, 167.

331 Vrt. Laine 2000, 51.

332 Ks. Tolonen 2001, 167; ks. myös Palin 1996, 237.

Tarinakaari on progressiivinen³³³. Maijan päätös voi olla osoitus prosessista, **kasvusta**, jossa henkilöhahmo tulee tietoisemmaksi omista emotionaalisista ja esteettisistä asenteistaan ja uskumuksistaan. Hänen metatietonsa kasvaa. Oman toiminnan muutostarve luo hyvän puitteen oppimiselle. Kertojan voisi myös nähdä pelaavan itseironisesti sitä, miten kuvien käsittelyn kautta voi havahtua tiedostamaan omia lähtökohtiaan, arvojaan ja asenteitaan.

Yksi työn arvottamiseen liittyvä ristiriitainen tekijä on työn eettisyys³³⁴. Moraalia ja eettisiä kysymyksiä esiin nostava teos tuo myös tunteet pintaan. Kirjoittaja lähtee pohtimaan, miksi työssä on kuvattuna kyseinen aihe. Kuten edellisessä tarinassa 33*t*, myös *Koiran aamiainen*-teoksesta kertovassa tarinassa 59*t* (ks. s. 133) opettaja näkee teoksen eri tavoin kuin oppilas. Tarinan tilanteella on informatiivinen vaikutus Maijaan, eli hän mukautuu ja alkaa luottaa opettajan näkemykseen enemmän kuin omaansa³³⁵. Toisaalta tarinassa voi nähdä siirtymän Parsonsian teorian mukaan esteettisen ymmärtämisen kolmanteen kehitysvaiheeseen. Tällöin katsoja voi ymmärtää toisen kokijan ajatuksia ja tunteita, koska tiedostaa esteettisen kokemuksen ainutlaatuisuuden. Toisaalta Maijan voi nähdä vain sopeutuvan, jolloin hänen moraalinen ristiriitansa poistuu. Hämmäntävästä ja ahdistavasta tilanteesta ääneen puhumisen jälkeen olo myös helpottuu, kun kokemuksen on voinut jakaa toisen kanssa – ja tämän katson tapahtuvan oppilaalle myös tarinan ja kuvan kautta.

Verrattuna tarinan 67*t* (ks. s. 147) oikeassa olemisen pakkoon tarinat 33*t* ja 59*t* ilmentävät mielestäni tarinan kerronnan mahdollisuuksia eettiseen ja esteettiseen pohdintaan. Kerronta auttaa nuorta sopeutumaan sosiaalisissa tilanteissa ja hyväksymään toisten ihmisten näkemysten erilaisuuden. Monet narratiivitutkijat ovat todenneet, että kertominen on identiteettikehityksen, eheytyksen, oppimisen ja tulevaisuuden suunnittelun väline³³⁶.

Hyvärisen mukaan kertomisen paradoksi on siinä, että jos kaikki etenee odotetulla tavalla, ei ole mitään kerrottavaa. Kertomus yllättää, kun lukija odottaa jotain. Juoni kulkee yllätyksellisiä ratoja, kunnes jokin käänne muuttaa tilannetta.³³⁷ Odotusanalyysissä ”odotuksen osoittimilla” paikannetaan kohtia, missä kertoja ja kuulija/lukija neuvottelevat ristiriitaisista odotuksistaan. Esimerkiksi *Koiran aamiainen* -tarinassa 59*t* yllättävä käänne liittyy Maijan mielipiteen vaihtokseen. Tarinassa todetaan, että *vähän ajan päästä hän ajatteli ihan samoin, kuin opettaja*. Tämä kohta tarinasta sisältää tiheää kuvausta. Juonen käänne ”odotuksen osoittimena” on pois jättäminen, sillä syitä oppilaan ajattelun muutokselle ei kerrota. Tulkitseen tarinaa siten, että tässä kohdassa kertoja jättää esittämättä asioita, joiden hän ajattelee olevan lukijoille itsestään selviä ja arvattavia. Tarina vihjaa opettajan auktoriteettiasemaan kuvien arvioijana, ja hänen näkemystensä

333 Ks. Lightfoot 2004, 27; ks. Gergen & Gergen 1983, 258–259 (edistymistarina).

334 Esim. tarinassa 63*t* (ks. s. 204–205) on ”*onnellinen koti*”-aiheesta poikkeava kuva, ja tarinassa 81*t* on kuva (ks. s. 136), jossa hirviö kuristaa tyttöä. Opettaja hyväksyy tarinoissa kuvat, jotka sisällöllisesti osoittelevat Maijaan.

335 Burr 2004, 43.

336 Daiute 2004, 112.

337 Ks. Hyvärinen 2006.

omaksuminen näyttäytyy suotavana oppimistavoitteena. Kun oppilas sopeutuu opettajan näkemykseen, tunnilla muodostunut mielipideristiriita poistuu. Pois jättäminen osaltaan osoittaa, miten tarinan kerronta on sidoksissa kuvataid-eopetuksen kontekstiin.

Tyttöjen ja poikien mentaalisen kypsymisen erilaisuus ilmenee eettistä pohdintaa sisältävissä tarinoissa, jolloin sosiaalinen **sukupuoli** (gender) korostuu. Tytön kirjoittamassa tarinassa 15t kirjoittaja ottaa kasvattavan lähestymistavan käsitellessään pojan ja tytön erilaista eettistä ajattelua ja tunnekokemusta:

Työ oli A4 ja siinä oli tappajavalas raatelemassa pingviinin poikasta. Poikanen oli hädissään ja vuotaisi kohta kuiviin. Työ oli hieno ja hyvin piirretty joka tapauksessa se oli kamala ajatteli Maija.

Maija kysyi miksi Pete oli piirtänyt sellaisen kuvan. Pete sanoi, ”Että se oli vain tullut mieleen kun piti piirtää jotain eläinaiheista.”

Maija sanoi ”Kuva on hieno mutta minulla käy sääliksi tuota pingviinin poikasta.”

Pete vastasi ”Tämä on vain kuva. Älä ota kaikkea niin todesta.”

Maija oli hetken hiljaa ja sanoi ”Silti”.

Ennen kuin Pete ehti tajuta Maija oli mennyt pois. (15t)

Kuva 21.
Tarinan
15t kuva.



Vaikka kuva on Maijan mielestä laadukas, se on ristiriidassa tytön moraalien kanssa. Pete ei kuitenkaan tarkastele kuvaa moraalisesti arveluttavana, vaan kuva on hänelle vain kuva, jota ei tule ottaa niin todesta. Maija poistuu paikalta ja jättää sanansa leijumaan ilmaan kuin odottaen, että se vaikuttaisi viiveellä poikaan. Tarina nostaa esiin kysymyksen, miksi joku estetisoi kärsimyksen. Kirjoittajan näkökulma kuvaan viittaa ihmisen taipumukseen ja haluun rinnastaa kaunis ja hyvä. Filosofit, taiteentutkijat ja Juha Varton mukaan hyvän suora esittäminen kauniina ja pahan rumana hämärtää tajua esteettisen ja eettisen suhteesta³³⁸. Peten suhde kuvaan on esteettinen ilman moraalikannanottoja. Tällainen lähestymistapa on autonominen muista elämänalueista. Esteettinen kokemus on itseisarvo. Reflektoivaan esteettiseen havainnointiin sisältyy laajempi arvonäkökulma³³⁹. Tarina tuo esiin esteettisen ohuen ja syvän merkityksen. Ohut merkitys on fyysinen ulkonäkö, syvä merkitys on kohteen ilmaisemat ja välittämät laatuominaisuudet sekä elämänarvot³⁴⁰.

Mielipideristiriitaa käsittelevissä tarinoissa kohdataan uusi tilanne, jossa henkilöahmot arvioivat sisäistämäänsä ulkoisia normeja, omia arvojaan tai itselleen rakentamia moraalikoodeja. Hännisen mukaan tällainen on tyypillistä elämän murroskohdissa, rutiinien katketessa ja ristiriitatilanteissa. Kun kertoja perustelee henkilöahmon näkemyksiä ja toimintaa, voisi kerrontaa tarkastella Bambergin kerronnallisen asemoinnin kolmannen vaiheen mukaisesti kirjoittajan reflektiona siitä, kuka minä olen. Henkilöahmojen tekemisten ja tekemättä jättämisten perustelut osoittavat, miten ristiriitatilanteen tulkinta henkilöahmolle hyväksyttävissä valossa antaa oppilaalle mahdollisuuksia käsitellä sitä, miten itsekunnioituksen voi säilyttää. Henkilöahmon kautta oppilas voi siis käydä keskustelua itsensä kanssa.³⁴¹ Toisaalta kertoja kutsuu lukijaa hyväksymään valintansa Bambergin kerronnallisen asemoinnin toisen vaiheen mukaisesti³⁴².

Tahdikkaat ja töykeät palautteet

Tarinoiden pohjavirtana kulkee sanomaton pohdinta rehellisen palautteen, luotamuksen, tahdikkuuden ja tunteiden merkityksistä. Tarinoissa pohditaan sanojen asetelun tärkeyttä varsinkin silloin, jos kuva poikkeaa tavanomaisesta ilmaisusta

.....
338 Varto 2001, 14.

339 Smith 1987, 28; ks. myös Lankford & Pankratz 1992; Pääjoki 1997.

340 Hospers 1946, 12–13. Esteettisen ohuen ja syvän luonteen kautta voidaan kuvataideopetuksessa käsitellä esteettisiä ja eettisiä arvoja (Laitinen 2003, 101).

341 Bamberg 1997, 337; 2004, 152; Kertomalla itsestään ihminen luo sekä pysyvyyttä että muutosta identiteetilleen, tietoisesti luo ja tulkitsee uudelleen identiteettiään. Hänninen käyttää moraalisen identiteetin käsitettä kuvatessaan ihmisen ideaalikuvaan itsestään. Tulkitusta minästä Hänninen käyttää käsitettä reflektoitu identiteetti. (Hänninen 1999, 61–62; ks. myös tämän teoksen sivut 48–49.) Ks. myös Hyvärinen 2004.

342 Bamberg 1997, 337; 2004, 151.

tai aiheesta, ja oppilas on uskaltanut kokeilla toisin tekemistä. Opettajan antama palaute otetaan vakavasti. Oppilaiden keskinäisissä tilanteissa kammottavaksi ja hämmentäväksi koettuun kuvaan suhtaudutaan kahtalaisesti, tahdikkaasti kommentoiden tai töksäyttäen. Palautteen sävyllä viestitään, millaiset välit oppilailla on, millaisiin tunteisiin vastataan ja millaisia tunteita sillä nostatetaan.

Tarinan 7t vastenmielinen ja järkyttävä kuva on abstrakti, geometrisista värikentistä koostuva kokonaisuus, jonka tarina antaa olettaa poikkeavaksi. Työ ei vastaakaan opettajan odotuksia (kuva 22). Kritiikki laukaisee oppilaassa tunnekuohun ja rajun torjuntareaktion. Aggressio kuohahtaa hänen sisältään ja sotkee tunnin järjestyksen ja tasapainon. Luokan työrauha menee sekaisin, mutta toisen oppilaan tilanneherkkyys tuo työrauhan takaisin, kun hän ottaa palautteen antajana imartelijan roolin.

Kuva 22.
Tarinan
7t kuva.



Työssä on kirkkaan keltainen tausta jossa oli kolme paksua viivaa, kaksi beigea ja yksi musta. Työn tekijä haluaa sen esittävän punaista aurinkoa. Opettaja oli sitä mieltä, että työ oli hiukan liian yksinkertainen. Oppilas oli toista mieltä ja alkoi heitellä penkkejä ympäri luokkaa. Muut oppilaat alkoivat rauhoitella luokkakaveriaan tuloksetta. Maija otti kaverinsa järkyttävän työn käteensä ja alkoi kehua sitä hienoksi, moderniksi, omaperäiseksi taiteeksi. Luokkatoveri ensin epäili Maijan toden mukaisuutta, mutta oli onnellinen, että edes joku ymmärsi hänen pyrkimyksiään. Mielellään Maija ei ollut samaa mieltä mitä hän sanoi kaverilleen, mutta ei halunnut loukatakkaan tätä. (7t)

Tarinassa 7t oppilaan reaktio tuo esiin oppilaan ja opettajan valta-asetelman, kenties myös kuvan tekijälle hahmottumattomat tehtävän tavoitteet. Nuoren hallitsemattomat tunteet törmäävät opettajan oikeuteen hallita tunnin sisältöjä, asettaa tehtäviä, arvioida häntä ja määrittellä hyvän kuvan kriteerejä. Palautteen antaja Maija tuo kuitenkin esiin, mihin kannattaa tähdätä: *hienoon, moderniin, omaperäiseen taiteeseen*. Turhautunut oppilas onkin väärinymmärretty modernin taiteen airut, taiteilijasielu.

Tahdikkaat oppilaat punnitsevat kaveruussuhteen merkitystä ikätoveriinsa pitämällä omana tietonaan sen, jos omat kauneuden kriteerit eivät täyty toisen oppilaan kuvassa. Omien ajatusten koteloinnista ja sanojen asettelun varovaisuutta lisää myös opettajan mahdollisesti eriävä näkemys kuvasta.

Arjen vuorovaikutusepisodeja voidaan tarkastella näytelmämetaforan avulla. Ihmisille muodostuu käsityksiä siitä, millaisia rooleja tietyissä toimintakulttuureissa tulee näytellä. Niin ennaltamäärätyt kuin improvisoidutkin roolit määräytyvät tilanteen ja jaettujen sosiaalisten rutiinien kautta.³⁴³ Esimerkiksi seuraavassa tarinasta 111t löytyy aineistossa toistuvia avainrooleja. Ne paljastavat oppilaan sosiaalisen maailman keskeisiä käyttäytymiskoodeja, jotka strukturoivat oppilaiden ja opettajan välisiä suhteita. Roolit tarjoavat suuntaviivoja yhteiseen toimimiseen ja luovat mielikuvaa todellisuudesta eräänlaisena objektiivisena toisena.

Luokkatoveri tulee Maijan luo näyttämään työtään ja kysyy onko se hieno. Maija sanoo että se on ihan hieno ja yrittää näyttää että tarkoittaakin sitä. Työ on Maijan mielestä hirveä, pimeälle kujalle piirretty koira, joka jahtaa rottaa. Maija ei pidä työstä yhtään mutta ope ihailee työtä. (111t)

.....
343 Harré 1979, 48; Harré & Secord 1979, 147–150; Saastamoinen 1999.



Kuva 23.
Tarinan
111t kuva.

Tarinassa *111t* Maija on läsnä performatiivisesti. Hän välttyy paljastamasta auktoriteetille mielipidettään. Aineiston tarinoille tyypillisesti näkemyksistä ei viriä oppilaiden ja opettajan keskuudessa avointa, rakentavaa keskustelua. Opettajankin kanta vain todetaan. Kommentit ovat lyhyitä, eikä niissä juuri analysoida kuvaa eikä perustella näkemyksiä kuvan tasosta. Sosiaalisen korrektisti Maija antaa palautteeksi työstä lattean kommentin *ihan hieno*. Luokkatoverille se voi viestiä, että kuva ei vakuuta katsojaa, mutta samalla kommentoijan todellisen mielipiteen piilottaminen ehkäisee tyttöjen välisen suhteen joutumisen koetukselle.

Näytelmämetaforasta on lyhyt matka narratiivimetaforaan. Narratiivi on metafora, jolla ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää ajallisesti. Ihmiset organisoivat kielellisesti sosiaalisen elämänsä: episodit, teot ja tekojen selitykset. Oppilas ajattelee, havaitsee, kuvittelee ja tekee moraalisia päätöksiä suhteessa kulttuurissa vallitseviin kerronnallisiin malleihin.³⁴⁴ Tarinat osoittavat, millaisia tapoja oppilaat hahmottavat mahdollisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseksi. Tarina ehdottaa, miten näytellä. *Ihan hieno* on koodi, jonka avulla jätetään sanomatta suodattamat-

344 Sarbin 1986, 7.

tomat ajatukset, peitetään hämmentyneisyys tai se, ettei osata tai haluta ottaa kantaa. Tarinat paljastavat oppilaiden välistä lausumatonta vuorovaikutusta kuvataidettunin kontekstissa³⁴⁵.

Töksäyttävät palautteenantajat eivät jää punnitsemaan sanojaan ja vastaanottajan tunteita. Tarinassa 107t palautteenantaja reagoi yhtä tylästi kuin miltä kuva-aihe ja sen tunnelma kuulostaa. Piirroksessa (kuva 24) sade vihmoo maisemaa, taivas salamoii. Terävänokkainen lintu lentää kohti. Maasto on epätasaisen vaikeakulkuis-ta, maassa luikertelee kyy ja mönkii erilaisia otuksia. Kuusen oksat halkovat paperin pintaa.

Työssä on kaikkia ötököitä ja otuksia, jotka ovat hirveän rumia ja oksettavia. Maija näkee työn ja sanoo: onpa inhotava työ ja lähtee pois.

Kuvassa on myös hirveä ilma ja siellä myrskyää. (107t)



Kuva 24.
Tarinan
107t kuva.

Maija ei suodata lauseitaan siistiksi vaan sanoo, mitä ajattelee. Tarinan kirjoittaja tukee Maijan näkemystä ikään kuin kertojan äänellä. Hän asemoi päähenkilön-sä Bambergin jaottelussa toisen tason mukaisesti perustelemalla ja oikeuttamalla Maijan tylyn käytöksen. Tarinasta löytyy samaa Parsonsien esteettisen ymmärtämisen

345 Ks. Burr 2004, 125.

kehityksen teorian mukaista toiseen kehitysasteeseen kuuluvaa oikeassa olemisen pakkoa kuin aiemmin esitellyissä tarinoissa 67t ja 111t.

Toisaalta Maija ei kohdenna kommenttiaan tekijälle, vaan tämä jää anonyymiksi. Pois lähteminen ei jätä tilaa vastata palautteeseen. Maijan – tai kertojan – ei näin tarvitse kohdata tilannetta, jossa sanat osuvat tuntevaan persoonaan.

Tarinassa 109t opettaja ei sano *vastenmielisestä ja järkyttävästä* aiheesta mitään, mikä tuntuu vahvistavan päähenkilön, Maijan näkemyksen aiheen inhottavuudesta³⁴⁶. Tarinaan liittyvän piirroksen diagonaalisuus ja sävyjen toispuoleisuus toistavat tarinassa kerrottua kuvan tunnelmaa, mutta hautakiviä on niukalti. Seitsemäsluokkalaisten suhde opettajan puhumattomuuteen on hyvin samanlainen, kuin mitä Sirkka Laitinen nostaa esiin tutkimuksessaan, jossa tutkimuskohteena oli lukiolaisia. Jos opettaja ei kommentoinut työtä, oppilaat kokivat, ettei opettaja arvosta sitä³⁴⁷. Tämän valossa näyttää, että kokemus palautteen puutteesta on seitsemäsluokkalaisten samankaltainen. Oppilaalle tuntuu jäävän pintaan epäonnistumisen tunne. Vaikka tarinassa työ ei vastaa opettajan odotuksia, hän ei vaivaudu auttamaan nuorta prosessissaan eteenpäin ja selventämään siten oppilaalle kyseisen tehtävän tavoitteita.

*Maija inhoaa hautausmaita, siellä on aina niin kylmä.
Kuvassa on kauheasti hautakiviä. Opettaja ihmettelee työtä,
mutta antaa asian olla. (109t)*

Kuva 25.
Tarinan
109t kuva.



.....
346 Oppilas 109t on aluksi kirjoittanut tarinan Mikosta ihallemassa *hienoa* työtä. Sitten hän on kumittanut sen pois: [Tekstin alussa on kaksi sanaa, joista ei saa selvää] *verta ja on niin elävän näköinen, ja se on kuin valokuva niin tarkasti tehty. Kuvassa tytön käsi vuotaa verta, tyttö näyttää tuskaiselta. Mikko miettii, että hän ei ikinä osaisi tehdä noin hienoa työtä mutta silti se saa aikaan kylmiä väreitä. Onneksi kello soi ja tunti päättyi. Oppilaat nousevat ja lähtevät luokasta. (109t)*

347 Laitinen 2003, 192.

Se, että työn aihe jotenkin inhottaa päähenkilöä, pistää silmäni kolmen saman ryhmän tyttöoppilaan *111t*, *107t* ja *109t* tarinassa. Ehkä inhon käsittely tarinoissa on heijastumaa tyttöjen keskinäisestä dynamiikasta ja arvostelevasta ilmapiiristä. Aineistonkeruutilanteessa tytöt istuivat luokan etuosan reunassa lähellä, kaikki eri pulpettien äärellä kolmiomaisesti niin, että keskelle jäi oppilas *108t*. Tytöistä *107t* istui hänen takanaan, *109t* vieressä oikealla ja *111t* vasemmalla. (Ks. kuva 3.) Vain tytön *108t* tarina alkoi *vaikuttavasta ja upeasta kuvasta* (ks. tarina s. 171 ja kuva 38). Siinä päähenkilö ei anna luokkatoverin kateuden raivon vaikuttaa itseensä, vaan päähenkilö asettuu tyynenä tämän yläpuolelle.

Huomion saaminen luokkahuoneessa

Oppilaiden tarinoissa arviointi keskittyy esteettisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Monissa esteettiset ja sosiaaliset taidot limittyvät: kuvallisesti taitavalla on sosiaalista nostetta, sosiaalisesti taitavalla on vahvuutta seisoa heikkotasoisemmankin kuvallisen esityksen takana. Oppilaan saamalla palautteella on suora sosiaalinen vaikutus hänen **statukseensa**.

Luokkahuoneen kollektiivisen katseen läsnäolo tulee aineistossani selkeästi esiin arvioinnin saaman **julkisen huomion kautta**. Esimerkiksi tarinan *46p* alussa kerrotaan, kuinka Mikko menee katsomaan työtä lähempää ja huutaa opettajalle: *-Ope tuu kattomaa täällä on aivan mahtava työ*. Julkisen huomion teeman runsaus tarinoissa osoittaa, kuinka vahva näyttäytymistila koululuokka on oppilaille. Kuvataidetunti mahdollistaa pätemisen kaikkien silmissä mutta myös kasvojen menettämisen mahdollisuuden. Oppilaiden tarinoissa tätä käsitellään eritoten niin, että noloon tilanteeseen joutuneella on mahdollisuus jatkaa osana ryhmää. Ryhmään kuuluminen on niin olennainen osa nuoren elämää, ettei siitä pois syytymistä käytetä kuin äärimmäisiä tarinan kerronnan keinoja käyttäen hajottavan katseen tarinoissa.

Tarinassa *51t* keskeistä on oppilaan saama henkilökohtainen huomio. Tekijä on halunnut kirjoittaa kaikin puolin positiivisen menestystarinan siitä huolimatta, että kehyskertomuksen variaationa oli *vastenmielinen ja järkyttävä työ*. Tarina alkaa maininnalla, että työ on *järkyttävän huolellisesti tehty*. Siten kirjoittaja toistaa kehyskertomuksesta haluamansa terminologian ja tulkitsee sen haluamallaan tavalla.

Työ on järkyttävän huolellisesti tehty ja Maija ja Mikko katsovat silmä tarkkana miten se tekee sen. Se oppilas on hirveen hiljainen ja keskittyy työhönsä oikeen hyvin. Se työ on tehty savesta. Se on tehnyt siitä hirveen ison kissan ja se leikkii pallolla. Maija ja Mikko huomaavan open (olevan) tulossa siihen päin. Opettaja kehuu työtä hienosta hom-

masta. Maija ja Mikko istuvat hiljaa omilla paikoillaan. Opettaja otti työn ja näytti sitä toisille oppilaille. Opettaja oli hirveen hyvällä tuulella. Se vei sen käytävälle näytiksi. Opettajat käyvät katsomassa työtä ja käyvät kehumassa oppilasta hyvästä työstä. Tunti loppui ja kaikki lähti kotia päin. Oppilas otti (sitten) repun ja lähti kotia kohti. Loppu. (51t)

Kuva 26.
Tarinan
51t kuva.



Tarinassa ihaillaan keskittyntä, flow-tilan kaltaista työntekoa. Maija ja Mikko ottavat *silmä tarkkana* oppia toisen oppilaan prosessista ja seuraavat intensiivisesti myös opettajan reaktioita. Tarina osoittaa kirjoittajan tiedostavan, että oppilaan paneutunut, antaumuksellinen työskentely ja oppiminen palkitsevat myös opettajan. Tämä nauttii silminnähdessä opetustyöstään ja sen tuloksista. Tarinassa opettaja haluaa myös kollegojensa huomaavan oppilaan aikaansaannoksen. Tarinassa tämä täydellinen onnistuminen ja aikuisilta saatu positiivinen huomio tapahtuu yhden oppitunnin aikana, joten tarinassa on tihentynyttä ajallista kerrontaa.

Tässä onnea ja täyteyden tunnetta tihkuvassa tarinassa on oppilaan rooliin liittyvää voimauttavaa identiteettipohdintaa. Kun oppilas saavuttaa kuvataideopeukselle asetetut päämäärät - niin kuin hän nuo tavoitteet hahmottaa - kokee oppilas koulunkäynnin mielekkääksi, merkitykselliseksi ja palkitsevaksi. Merkityksellinen toinen, kuvataideopettaja, on häneen tyytyväinen. Se, että tarinassa muut opettajat huomaavat oppilaan taidokkaan työn, osoittaa, miten kuvataidetunti voi tuottaa myös laajempaa oppilasidentiteettiä vahvistavaa kokemusta.

Mielestäni kuvataideopetuksella on erityinen merkitys sellaisen koke-
mustedon tuottajana, joka vahvistaa esimerkiksi tietopuolisissa aineissa heikosti
menestyneiden oppilaiden itsetuntoa. Tarinat, joissa kuvallisen prosessin tulokset
yllättävätkin tekijän, kertovat osaltaan oppiaineen mahdollisuuksista. Moni tarina
ja kuva sisältää kerrontaa, jossa kuvallinen prosessi on kuin lopuksi palkitseva
haaste. Vilpítőntä oppimisen ja onnistumisen iloa löytyy esimerkiksi tarinassa 26t,
jossa Jenni on *luokan huonoin piirtäjä*³⁴⁸, ja tarinassa 92p, jossa tekijä on kokenut
olevansa *huono maalaaja*. Molemmissa tarinoissa onnistuminen yllättää muut ja
itse tekijänkin, jolloin käsitys omasta osaamisesta voi muuttua. Kerronnassa oppilas
voi myös tuoda huomion ja ihailun keskipisteeseen juuri itselle merkitykselliset ai-
hepiirit ja ne ilmaisumuodot, jotka kokee hallitsevansa. Esimerkiksi tarinasta 76p ja
siihen liittyvästä kuvasta (kuva 29) huokuu tekijän kiinnostus aiheeseen.

*Maija näki kun heidän luokan huonoin piirtäjä oli piirtänyt
aivan upean kuvan ampaiaisesta. Jenni osasi piirtää aika
rumia piirroksia pörriäisistä. Mutta nyt se yllätti. Kun Jenni
vei kuvan opettajalle, opettaja yllättyi ja antoi kuvalle 10 ja
laittoi kuvan kuviksen luokan ovelle (26t)*

*Mutta työ ei ollut tekijän mielestä valmis. Tekijä laverteli
kädellä kehtykset Ja siitä tuli kehtykset ja siitä tuli hieno
vanhan aikainen pihapiiri joka oli upea. Tekijä oli luullut
itseä huonoksi maalaajaksi mut nyt oli luokan pänä (tar-
koittanee paras) ja tekijää kehuuttiin. Se voitti maalauskoisoja
ja tuli malari. (92p)*

*Se kuvaa U.S armyn sotilasta ja yksityiskohdat on piir-
retty äärettömän tarkasti. Sotilaalla on kädessään M4A1 ja
yllään täysi varustus. Mikko huutaa opettajan katsomaan
työtä. Opettaja on hämmästynyt ja kysyy aikooko oppilas
kehystää sen. (76p)*

Kuva 27.
Tarinan 26t
kuva.



Kuva 28.
Yksityiskohta
tarinan
92p kuvasta.



Kuva 29.
Tarinan 76p
kuva.



Kuva 30.
Tarinan
86t kuva.



Huomion saaminen voi olla oppilaalle kriisin paikka. Oppilaat liittävät tarinoissaan lahjakkaiden henkilöhahmojen työskentelyyn romanttis-individualistisen taiteilijakäsityksen mukaisesti impulsiivista käyttäytymistä. Tarinassa 86t opettaja ja luokkatoverit ihailevat kenties perfektionistisen oppilaan työtä, kun tekijä yllättäen rikkoo työnsä.

Työ on savipatsas, joka esittää kettua. Maija huutaa opettajalle, että luokkatoveri on tehnyt hienon ketun. Opettaja tulee paikalle ja nostaa ketun ilmaan ja sanoo: ”KATSO-KAA!” Kettu on muotoiltu istuma-asentoon ja se katsoo oikealle. Muut oppilaat sanovat ”Vau!” Yhtäkkiä luokkatoveri ottaa ketun opettajalta ja heittää sen maahan. Kettu hajoaa palasiksi ja kaikki katsovat luokkatoveria. Opettaja kysyy, että miksi hän noin teki ja luokkatoveri vastaa, että: ”Se on ruma!”

Kun ketun palaset on kerätty lattialta opettaja antaa luokkatoverille lisää savea. Maija on tehnyt savesta puun. Kun luokkatoveri on tehnyt uuden työnsä loppuun opettaja meni paikalle ja sanoi työtä erikoiseksi. ”Työ ei ole valmis vielä, se pitää maalata,” luokkatoveri sanoi ja maalasi työn vaaleanpunaisella, violetilla, vihreällä, mustalla ja keltaisella. Työ ei muistuta mitään, mutta ainakin se on värikäs. (86t)

Edellä kerrottu tarina edustaa monia tyyppitarinoita. Se on yhtälailla **ihailutarina, taitotarina, tunnetarina, esteettisen vaikuttavuuden tarina** kuin **julkisen huomion tarina**: Maija huutaa opettajalle, joka *nostaa ketun ilmaan* äänekkäästi kaikkien katsottavaksi. Tarinan oppilaalle silmätikuksi joutuminen on kenties hämmentävää. Hän kiusaantuu ja nolostuu, mikä saa aikaan dramaattisen käänteen, työn rikkomisen. Tarinassa oppilaan kuohahdusta ei kuitenkaan arvostella, vaan sotkut vain *siivotaan* hyväksyvästi lattialta. Opettaja *antaa* lisää savea. Tunnepurkauksen jälkeen taiteilijapersoona jatkaa prosessiaan ja tekee jotain ei-esittävää. Opettaja ei kehu avoimesti uutta työtä vaan sanoo työtä erikoiseksi ja jättää kommenttinsa tulkinnalliseksi. Kirjoittaja, Maijan silmin, analysoi lopputulosta formaalisti. Ainoa, mihin arvioija osaa tarttua, on kuvan värikkyyys. Sillä välin tarinan sisäinen fokalisoija, Maija, on tehnyt savesta puun. Tarinasta saa vaikutelman Maijan kohtuullisesta mutta tavallisesta ja konventioinaalisesta suorituksesta, joka jää taka-alalle, huomiotta.

Tarina päättyy ei-esittävän ja *erikoisen* työn valmistumiseen. Työn tekijä kenties kiertää näköisvaatimuksesta aiheutuneen turhaumansa. Vaikeammin tulkittavalla aiheella oppilas voi myös välttää liian huomion, eräänlaisen silmätikun

asemaan joutumisen. Toisaalta oppilas osoittaa prosessillaan, että hänellä on ambitioneja, jotka ohittavat tarpeen tehdä sosiaalisesti hyväksyttävän kuvataidettun suorituksen. Poikkeavalla käytöksellään ja oudolla työllään oppilas kuitenkin riskeeraa sosiaalisen asemansa ryhmässä sekä mahdollisesti opettajan hyvän arvion työstä. Inkeri Savan mukaan vasta sosiaalisesti määräytyvistä rooleista ja niiden asettamista odotuksista vapautuessaan ihminen voi löytää todellisen itseytensä³⁴⁹. Hän lunastaa itselleen vapauden vastustamalla suorittamista ja valitsemalla itsensä kehittämisen. Kun lopputulos tyydyttää häntä, hänen itsekunnoituksensa palautuu³⁵⁰.

Monessa tarinassa oma taito peilautuu luokkatovereihin. Siksi onnistumisen kokemukseen sisältyy myös voitonriemua suhteessa toisiin oppilaisiin, ja jopa vahingoniloa. Tarinassa 110t Maija kaipaa opettajalta positiivista huomiota. Tytön nautinnon tunnetta lisää se, että hän pystyy vihdoin horjuttamaan toisen oppilaan, luokan parhaan piirtäjän statusta. Tarinaan liittyvää rantamaisemaa vuorijonoineen, linnun ja palmun kaavoineen voisi tarkastella eräänlaisena tarinan karikatyyripiirroksena, mutta toisaalta siinä toistetut opitut skeemat mahdollistavat työn onnistumisen, *voiton*.

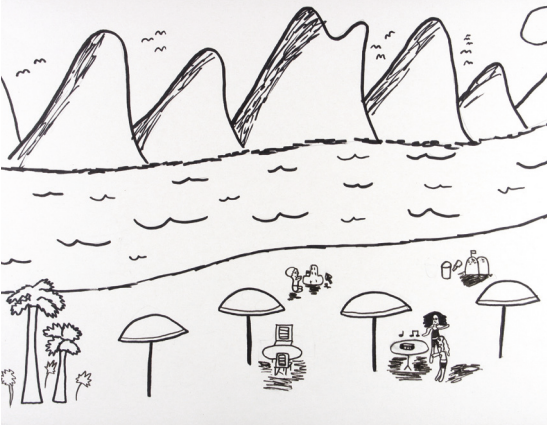
Maija oli kuvistunnilla ja hän teki maisematyötä, jonka opettaja oli antanut aiheeksi. Maija piirsi ja lopulta hänen käsi väsyi ja Maija lähti kiertelemään luokassa. Maijan paras kaveri Linda oli oikein hyvä piirtämään ja opettaja aina kehui vain Lindan töitä. Nyt Linda oli jälleen kerran onnistunut tekemään upean työn. Maija katseli kateellisena ja meni omalle paikalle. Maija ei mielestään koskaan onnistunut missään. Hän kuitenkin jatkoi työtään ja sai sen valmiiksi. Työ oli hirveä Maijan mielestä, mutta vei sen silti opettajanpöydälle. Tunnin loputtua opettaja aina näytti päivän työstä onnistuimmimman työn. Maija tiesi, että opettaja näyttäisi Lindan työn. Opettaja nosti työn ja se oli Maijan työ. Maija ihmetteli ja hämmästyi. Maija katsoi Lindaa ja hänkin oli ihmeissään. Aina ei Linda voi voittaa! (110t)

Tarinassa 52p käsitellään poikien keskinäistä dynamiikkaa. Mikon ja Erkin kadehtiva ihailu ja kuvan arviointi muuttaa Markun asemaa poikajoukossa. Kenties Markun vapaus keskittyä rauhassa ja tehdä kuvaa omaehtoisesti itseään varten murtuu. Hän kavahtaa uutta tilannetta ja torjuu positiivisen palautteen. Tilanne päättyy väistämättä ristiriitaan.

.....
349 Sava 2007, 186.

350 Ks. emt. 184.

Siinä on kiinalaista tai japanilaista maisemaa ja taustalla on erilaisten taistelulajien harjoittajia itämaisissa puvuissaan. Taustalla näkyy torneja ja temppeleitä. Mikko menee työn tekijän luokse ja sanoo: ”Markku, onpa upea työ!” Erkkikin tulee paikalle ja henkäisee: ”VAU! Osaisinpa minä tehdä yhtä hienon työn kuin sinä, Markku!” Markku tokaisi: ”No on se kyllä kumma kun pitää tulla ihastelemaan! Eihän tämän ole mikään näyttely!” Erkki suutuksissaan tiuskaisi takaisin: ”No ystävä yritin olla mutta ei!” Sitten Markku meni näyttämään työtään opelle, joka antoi siitä numeron ”10-”. (52p)



Tarinan kulku konkretisoi hyvin niitä jännitteitä, joita oppilaiden väliseen vertailuun sisältyy. Savan mukaan parhaana erottautuminen voi eristää sosiaalisista suhteista³⁵¹. Tarinassa tekijän taitojen esille nostaminen ja kadehtiminen tulevat ystävyys-suhteen väliin. Poikien sosiaalinen särö alleviivataan Markun poistuessa paikalta opettajan luo. Hän käy hakemassa palkintoarvosanansa, mikä lisää poikien välistä etäisyyttä entisestään. Markusta tulee ulkoisin kriteerein mitattava kohde, joka kantaa nyt hyvän piirtäjän stigmaa.

Kuva 31.
Tarinan
110t kuva.

Kuva 32.
Tarinan
52p kuva.

Surkeat, osaajat ja mestarit

Estetisoiva katse keskittää huomionsa erityisesti oppilaan kuvallisiin **taitoihin**. Aineistossa on runsaasti **taitotarinoita**, joiden temaattinen painopiste on oppilaan taitavuudessa tai kyvyssä kehittyä kuvallisissa taidoissaan. Työn arvioinnilla voidaan myös osoittaa tekijän taidon puute, **taidottomuus**. Estetisoivan katseen tarinoissa oppilasta ei leimata lahjattomaksi, vaan työn huonoudelle on jokin syy.

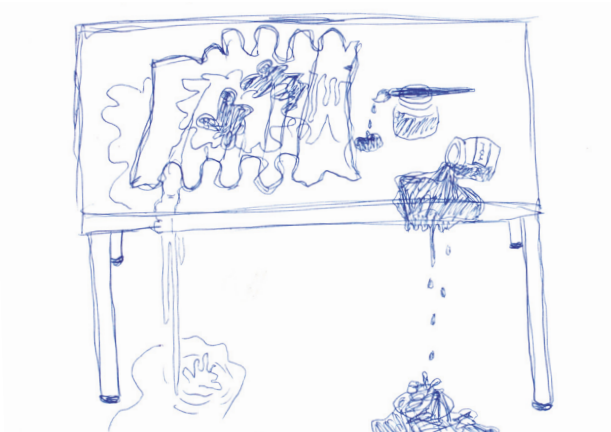
*Työ on vain punainen paperi jossa on vihreitä kolmioita.
Mikko sanoo onpa sinulla ruma työ! Luokkatoveri vastaa:
No niin on, minä heitän tämän roskiin ja teen uuden. (9p)*

Se oli pinkin värinen ja siihen oli sotkettu mustaa ja punaista. Siinä oli jotain erivärisiä läiskiä joissa oli sekoitettu muita värejä ja se oli tehty vesiväreillä joissa oli käytetty niin paljon vettä että paperi oli ihan kurtulla. (87p)

Kuva 33.
Tarinan 9p kuva.



Kuva 34.
Tarinan 87p kuva,
joka on piirretty
suoraan
tarinapaperiin.



Tarinassa 9p tekijä hyväksyy työstä saamansa kritiikin (ks. kuva 33) ja motivoituu tekemään uuden kuvan. Vertaispalautteen kautta luokkatoveri jatkaa oppimisprosessiaan. Tarina ei siten määrittele tekijää taitamattomaksi vaan taitojaan kehittäväksi kuvantekijäksi. Sen sijaan tarina 87p on **taidottomuustarina**. Kirjoittaja antaa ymmärtää, että tekijän värivalinta, tyttömäinen pinkki, on kyseenalainen. Tarinaan liittyvällä kuvalla (ks. kuva 34) osoitetaan huono paperivalinta sekä välinpitämättömän tai taitamattoman teknisen työskentelyn seuraukset.

Tarinassa 57p tekijän taitoja kuvaillaan kahdella lauseella: *Se työ on kuin 3-vuotiaan piirros. Opettaja sanoo, että tuommoisia ei saa piirtää.* Vaikka tarinassa opettajan kielto on normatiivinen, on sillä esteettiset ja taidolliset perustelut. Ali-suoriutumista ei hyväksytä, vaan työ täytyy tehdä kunnolla. Oppilas pohtii selvästikin tarinansa kautta, miksi tällainen piirtämisen tapa on paheksuttavaa. Yhden oppilaan hutiloiminen ja pelleileminen on ele, joka provosoi muita oppilaita välinpitämättömyyteen ja kyseenalaistaa yhteisen motivaation paneutua tehtävään. Siirtymä aineistonkeruutilanteesta tarinasta kuvan tekemiseen tuntuu vaikuttaneen kertojaan 57p sosiaalisuutta lisäävästi: tarinan kuva (ks. kuva 35) haparoivine ”Nissan”-teksteineen yhdessä kuvan taakse kirjoitetun, reunoja hipovan numerotunnuksen 57 kanssa näyttäytyy minulle pojan humoristisena tuntikommunikationa.



Kuva 35.
Tarinan
57p kuva.

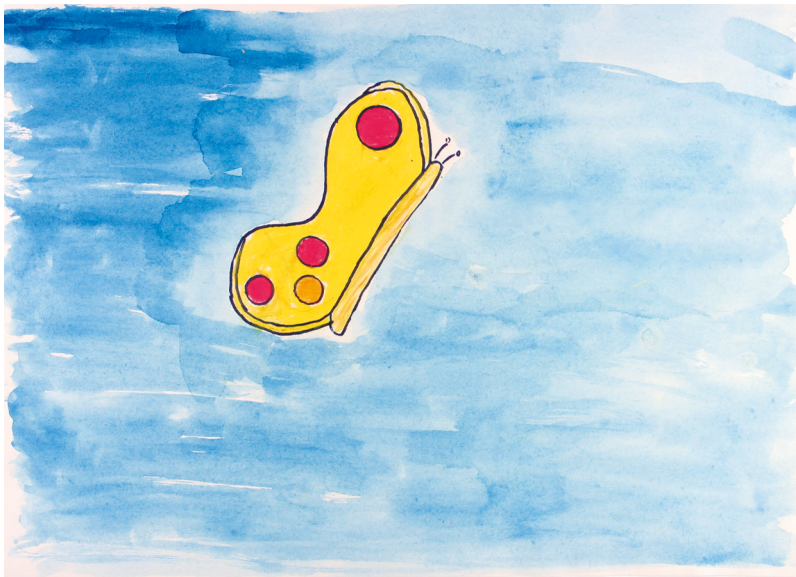
Molempiin edellisiin tarinoihin sisältyy piilotetusti tuntitavoitteita: oppilaan

tulee omaksua opettajan (tai aineistonkeruutilanteessa tutkijan) ohjeet oppiakseen, ja oppimisprosessissaan oppilaan tulee olla motivoitunut ja keskittyä työhönsä. Kerroja selittää lukijalle työn huonouden tai epäonnistumisen syitä, hän asemoi itsensä suhteessa yleisöön, perustelee tapahtumat tekstin vastaanottajalle³⁵².

Mallioppiminen on oppilaiden tarinoiden valossa taidottomuuden merkki, vaikka ihminen oppii pitkälti kopioimalla³⁵³. Postmoderniin aikaan lainat, pastisit ja parafrasit ovat taidemaailmassa sallittuja, mutta oppilaiden tarinoissa toisen jäljittelyyn suhtaudutaan negatiivisesti. Toisen oppilaan työ voi motivoida omaa ilmaisua, mutta kopioimista, **matkimista** ei sallita.

Työssä oli perhonen, joka liisi kauniisti taivaalla. Opettaja tietenkin arvosteli sen kiitettäväksi kun työn oli tehnyt lahjakas piirtäjä. Joku kuitenkin yritti matkia ja kun hänellä ei ollut samoja taitoja hän sai huonon numeron. (36t)

Kuva 18.
Tarinan
36t kuva.



Sekä teksti että kuva kielivät turvallisuushakuisuudesta. Tekijä hallitsee perhosen kaavan, hän osaa piirtää. Perhoskuva on toteutettu maalamalla, mutta tekstissä

.....
352 Ks. Bambergin (1997, 337) 2. subjektipositio.

353 Ks. Kindler & Darras 1997, 41.

piirustustaito määrittää osaamisen. Tämä huomio toistuu aineistotarinoissa. Tarinassa 36t opettaja arvioi työn *tietenkin kiitettäväksi*, ja sen vuoksi joku matkii. Kirjoittaja antaa ymmärtää, että kuvallisilta taidoiltaan heikompi hyppää liian suuriin saappaisiin, vaikka hänen tulisi keskittyä oman taitonsa kehittämiseen eikä kilpailla ”parempiensa” kanssa. ”Pelkkä” mallioppiminen näyttää kirjoittajan mielestä johtavan vain huonoon lopputulokseen ja arvosanaan.

Oppimista ympäröi oletus koulun arviointijärjestelmästä, joka mittaa juuri yksilösuoritusta. Yksilöllisyyden arvon ja yhdessä oppimisen välillä on ristiriita, joka on koulussa jokapäiväistä³⁵⁴. Tarinoissa ilmenevä oppilaiden vastentahtoisuus jäljittelyä kohtaan on kiinnostava. Ikään kuin luovemmalta oppilaalta varastettaisiin tämän kuva-aihe. Kuvataiteen ja taidekasvatuksen näkökulmasta mallista oppiminen on kuitenkin tärkeää. Esimerkiksi Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ideana on se, että opettaja antaa oppijalle tämän osaamista sopivasti haastavaa ja laajentavaa tukea³⁵⁵. Toisen oppilaan kuvan kopiointi ja jäljitteleminen voi olla kimmoke omalle oppimiselle. Lahjakkaan oppilaan kuvalliseen asenteeseen samautuminen kannustaa oppijaa ja voi johtaa hyviin tuloksiin. Kun heikompi oppilas tai mallioppija motivoituu oppimaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, hän kehittyy omassa ilmaisussaan. Lähikehityksen vyöhykkeen idea muistuttaa mestari-kisällityyppistä, taidehistoriassa tunnettua oppimisen muotoa.

Eräs kuva-aihe, jota tarinoissa ja kuvissa toistetaan ja matkitaan, on palmuranta. Aihe on tyttöjen suosima. Seitsemäsluokkalaiselle näyttää aineiston valossa olevan tyypillistä, että kun oppilas saa maalata mitä haluaa, hän tekee jotain helposti vastaanotettavaa, varsinkin sentimentaalisen auringonlaskun. Seesteisen kauniiksi koettu, haaveellinen ja kliseinen kuva tuntuu olevan turvallinen ja terapeutin aihe puberteetti-ikäiselle oppilaalle raadollisen nykykuvaston ja koulutodellisuuden keskellä. Se vetoaa nuorten tunteisiin.

Palmuranta koetaan taitavasti toteutetuksi ja sen *kauneutta* ihailaan. Tarinassa 6t matkimisesta tulee kuitenkin kurja olo. Vastaavasti tarinassa 108t palmuranta saa oppilaan niin kateelliseksi, että tämä repii työn. Tässä tarinassa kuvaa ei suoranaisesti matkita, mutta kadehtijaa harmittaa, kun ei osaa jäljentää kuvaa. Tekijä *piirtää samanlaisen uudestaan*. Kuvakaava on siis hyvin omaksuttu.

Maija menee katsomaan työtä lähempää ja huomaat työssä kauniin merimaiseman, jossa horisontin luona saari. Maija sanoo: ”Oletpa tehnyt hienon työn.” ”Kiitos,” vastaa luokkakaveri. Maija palaa paikalleen ja miettii ahkerasti, kunnes päättää tehdä merimaiseman jossa on horisontin luona saari.

Kun Maijan luokkakaveri on saanut työnsä valmiiksi hän

354 Kankkunen 2004, 142.

355 Vygotsky 1978, 86–87.

Kuva 37.
Tarinan
6t kuva.



Kuva 38.
Tarinan
108t kuva.



Matkalla hän huomaa Maijan piirtävän jotain kaunista. Luokkatoveri pysähtyy hetkeksi Maijan luo ja vilkaisee työtä. Maija näkee että luokkatoveri katselee häntä ja peittää työn käsillään. Luokkatoveri menee kansionsa luo. Opettaja pysähtyy Maijan luokse: ”Ai miten upea, sinäkin teet merimaiseman.” ”Joo, onko joku muukin tehnyt sellaisen?” Maija kysyy. ”Kyllä, hänellä on myös upea. Melkein samanlaiset.” Maijalla on kurja olo, mutta päätti ettei enää koskaan matkisi häntä tai muitakaan. (6t)

Se on tosi hieno. Siinä on autio hiekkaranta ja paljon palmuja ja auringonlasku, joka on värjännyt taivaan punaiseksi. Meri on sinivihreä ja tyyni. Maija tulee kateeliseksi, koska ei osaa itse piirtää samanlaista ja repii työn palasiksi.

Luokkatoveri ei suutu vaan piirtää samanlaisen uudestaan. (108t)

Palmuranta-aihelmat osoittavat hyvin, kuinka tutkimukseni oppilaat asettuvat ikänsä puolesta pääosin Parsonsien esteettisen ymmärtämisen kehityksen teoriassa toiseen kehitysvaiheeseen, jolloin kovalta vaaditaan realistisuutta ja kauneutta. Lowenfeldin jaottelussa tällainen oppilaiden ilmaisu on näennäisrealistista. Kuvalle asetetut ilmaisullisuuden vaatimukset mukailevat puolestaan Parsonsien jaottelun kolmatta kehitysvaihetta. Suomalaiseen kaukokaipuuseen ja haaveiluun vetoava, matkailumainoksia muistuttava etelän palmuranta ja auringonkehrä meren horisontissa täyttävät nämä kriteerit. Matkakuumetta nostattavaa kuva-aihetta voisi pitää myös ylevänä: levottomuutta ja mielihyvää herättävänä. Aiheen kiehtovuutta ja hallitsevuutta voi selittää tulkitsemalla sen suomalaisena ’topoksena’, eräänlaisena arkkityyppisenä paikkana ja standardimaisemana³⁵⁶. Aiheen kuluneisuudesta huolimatta aineistotarinoissa kuva saatetaan nähdä erilaisena ja originellina. Myös aineistokuvissa auringonlasku-topoksia varioidaan yksilöllisesti, minkä vuoksi tehtyjä ratkaisuja on kiinnostava tarkastella sarjana, suhteessa toisiinsa.

Banaalina näyttäytyvän palmuranta-aihelman rinnalla abstrakti kuva koetaan tarinoissa originellina³⁵⁷. Modernin taiteen käsittämättömyys korostaa kuitenkin entisestään seitsemäsluokkalaisten vaatimusta kuvan esittävydestä. Varsinkin

.....
356 Ks. Campbell 1993; Kuusamo 1996, 32. Keskusteluissani ulkomaalaisten tuttavien ja kollegojen kanssa ihannemaisemasta olen todennut palmuranta-aihelman olevan juuri suomalaisille leimallinen ’topos’.

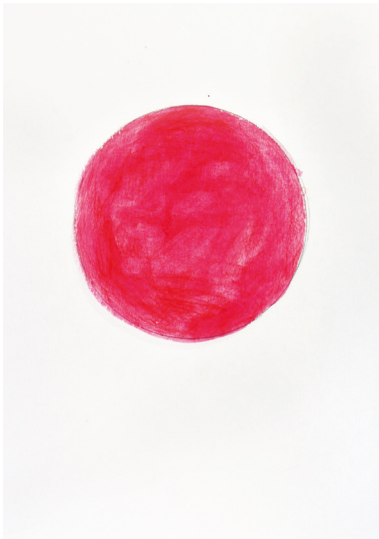
357 Ks. myös Koivurova 2008, 7–9.

pojat suhtautuvat ei-esittävään taiteeseen humoristisesti ja karnevalisoiden³⁵⁸. Huumori höystää itselle vieraan taiteilijamaailman helpommin käsiteltäväksi. Tarinoissa *20p* ja *24p*³⁵⁹ tunnutaan parodioivan modernia taidetta ja suprematistista, perusteellista pelkistävyyttä ja sen ihannoitua taidemaailmassa. Tarinoihin liittyvät kuvat vitsailevat Kasimir Malevitšin jalanjälkiä seuraavalle *Mustalle pisteelle* keskellä paperia: ainutlaatuinen teos on yksinkertaisuudessaan älytön³⁶⁰ mutta oivaltavuudessaan kuitenkin kopioimisen ja kadehtimisen arvoinen.

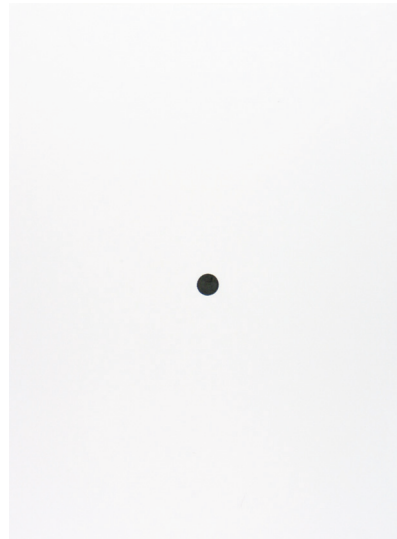
Mikon luokkatoveri on piirtänyt vaikuttavan ja upean pallon joten Mikko päättää piirtää samanlaisen. (20p)

Se on tyhjä paperi ja siinä on keskellä musta piste. Mikko varastaa paperin ja repii sen, koska hän on kateellinen. Mikko saa tunnin jälki-istuntoa ja muistutuksen. (24p)

Kuva 39.
Tarinan
20p kuva.



Kuva 40.
Tarinan
24p kuva.



358 Ks. Bahtin 1995 (alkuteos *Tvorščestvo Fransua Rable i narodnaja kultura srednevekovja i renessansa*, 1965), esim. 84.

359 Tarina *24p* kuuluu normatiivisen katseen kategoriaan, mutta esittelen siihen kuuluvan kuvan tässä yhteydessä tarinan *20p* kuvan sisällöllisen samankaltaisuuden vuoksi.

360 Ks. myös Saarnivaara 1993.

Aineistoni arkipäiväinen tarina kuuluu Fryen jaottelun mukaan niukasti mimeettiseen kertomuksen muotoon. Sen sijaan tarinat kuvallisista mestareista, eräänlaisista suureen seikkailuun osallistuvista sankarioppilaista, muistuttavat Fryen jaottelun romanttista tai vahvasti mimeettistä kertomuksen muotoa.³⁶¹ Kuvan tekijä saa aikaan upean työn, joka mykistää opettajan ja voittaa kilpailut. Oppilaiden käsitys taidon merkityksestä linkittyy taidemaailmaan **kilpailujen**, tunnettujen taideteosten ja taiteilijoiden kautta. **Taidetarinassa** ja **toimintatarinassa** 38p Kalle on löytänyt taidemuseosta varastetun maalauksen luokahuoneesta, mikä tempaisee oppilaat dramaattisten tapahtumien pyörteeseen. Kosketus oikeaan taideteokseen näyttää vaikuttavan Kalleen kuin mestari kisälliin. Tapahtuma on kuin valaistumiskokemus, havahtuminen taiteen mahdollisuuksiin, tai kimmoke pojan taitojen kehittymiselle.

Työ on piirustus kaupunkimaisemasta ja siinä kaikki yksityiskohdat on tehty tarkasti. Opettaja sanoo, että työ on erinomainen ja aikoo viedä sen näyttille. Mikko kysyy luokkatoveriltaan, miten tämä sai niin hyvän työn tehtyä. Hän vitsailee, että teki sen silmät ummessa. Yhtäkkiä opettaja sanoo hänelle: ”Kalle, miksi työssäsi on erilainen pinta kuin muiden”. Joku huomauttaa, että on nähnyt juuri samanlaisen työn taidemuseossa. Yllättäen poliisi ryntää paikalle. ”Ahaa, täälläkö on se varastettu” poliisi sanoo. ”Nyt opettaja saa lähteä kamarille” hän jatkaa. Sitten Kalle tunnustaa, että hän ei piirtänyt maalausta vaan se taisi lentää ikkunasta. Oikeaa työtä hän ei ole edes vielä aloittanut. He surivat opettajaa, mutta jonkun ajan päästä hän tuli luokkaan. Myöhemmin hän selitti koko jutun: ”Rosvo oli ryöstänyt maalauksen ja poliisit perässä heittä nyt sen luokkaan. Kun opettaja oli poliisilaitoksella, rosvo oli yhtäkkiä tullut poliisilaitokselle, koska siellä oli kauan sitten ollut hänen piilopaikkansa. Kun rosvo jäi kiinni, minä pääsin vapaaksi.” Ja siitä päivästä lähtien Kalle piirsi koko ajan parempia töitä ja pääsi lopulta taidemaalariksi. (38p)

Useassa tarinassa taiteen merkitys, sen myyttinen voima kumpuaa suuresta sisäisestä inspiraatiosta. Näkemys on kaukana taidon kehittymiseen kuuluvasta mallioppimisesta sekä silmän ja käden sitkeästä harjaannuttamisesta. Oppilaiden tarinat paljastavat, että oppilaat näkevät taiteilijaksi tuleminen ”break through” -ilmiönä, yhden teoksen mykistävällä voimalla. Teos on ainutlaatuinen, uniikki ja elämää

361 Ks. Frye 2000, 33–37.

suurempi. Tämä viittaa modernistiseen taidekäsitteeseen³⁶² ja ns. suuriin kertomuksiin kuuluisista mestaritaiteilijoista. Koululaisen teoksen arvoa vielä lisää tekijän nuoruus, mikä viittaa vahvasti taiteilijamyytteihin lapsinerosta.

Tarinassa 46p Mikko todistaa luokkatoverinsa mestariteoksen alkuvaiheita ja haluaa saada opettajan huomion huutamalla, että työ on mahtava. Näin myös muu ryhmä pääsee todistamaan episodiat. Tarinassa on aineistolle harvinainen viikon aikajänne, jonka aikana työ jalostuu arvotaiteeksi (ks. kuva 91, s. 260). Pääosassa tarinoista kouluelämän nopeatempoisuus yhdistettynä neron löytymiseen ilmenee siinä, että kaksi kuvataidetuntia riittää mestaruuden todistamiseen.

Mikko menee katsomaan työtä lähempää ja huutaa opettajalle: -Ope tuu kattomaa täällä on aivan mahtava työ. Työn on tehnyt Matti joka on hyvin lahjakas. Matti näytti työtään opettajalle.
-Ohh-Oh! Onpa hieno tulepas uudestaan kun se on valmis. Viikon kuluttua seuraavalla kuvistunnilla Matti sai työnsä valmiiksi ja vei sen opelle. Ope sanoi: -Tämä on hyvin hieno työ viedään se mestarin arvioitavaksi.
Seuraavana päivänä he lähtivät. Mestari sanoi: "Tämä on upein työ jonka olen koskaan nähnyt. Saat siitä 5 000 000 €." Ja niin Mikko eli loppu elämänsä rikkaana.
(46p)

Oppilaiden tarinoissa taiteilijuuteen liittyy suurta draamaa. Länsimaaisista taiteilijamynteistä romanttisen erakkotyypin, uhrin ja neron³⁶³ kohtalona on joutua muun maailman väärin ymmärtämäksi. He tekevät töitä mestariteoksensa eteen, kenties riutuvat, kärsivät ja kuolevat ilman kunniaa. Kuolleen mestarintaidot ymmärretään vasta historiallisella aikavälillä. Toinen myytti on suuren lahjakkuuden

.....
362 Uniikin ja jatkuvasti muuntuvan taiteen vaatimukseen liittyy myös modernistinen ajatus taiteen monimerkityksisyydestä, valintojen ja informaation määrästä – taiteesta avoimena koodina (Eco 1977, passim. Alkuteos *Opera aperta*, 1962, 1967; Eco 1979, 243, 256, 270; ks. Sevänen & Turunen 1991, 120–121). Myös Morris Weitz (1987, 78–80) hahmottaa taiteen luovan luonteensa vuoksi avoimena käsitteenä, jota ei voi määrittellä sen alituisten muodonmuutosten vuoksi. Weitzin mukaan avoimessa käsitteessä uusien ehtojen synty on mahdollista, kun taas suljetut käsitteet auttavat tunnistamaan ja perustelemaan jonkin tietyn suljetun taideteosten luokan jäsenen (emt). Weitzin (emt.) alkuteksti *The Role of Theory in Aesthetics* on vuodelta 1956.

363 Taiteilijatyypeistä tarkemmin ks. Lepistö 1991, 55–58.

löytäminen, jolloin taiteilija kimpoaa taivaalle supernovana³⁶⁴. Aikuisen arvio on ratkaisevaa. Tarinoissa juuri se, että kuvataideopettaja hullaantuu uniikkityöstä, ihailee yksilöllisiä ja persoonallisia ratkaisuja, avaa nuorelle mahdollisuudet menestyä kilpailuyhteiskunnassa. Taidemaailman reunamilta maallikot voivat pyytää valaistuneelta taiteen mestarilta arviota potentiaalisten uusien mestarien löytämiseksi, kuten tarinassa *46p* opettaja tekee Mikon työn kanssa.

Oppilaille matka taidottomasta tekijästä taidemaalariksi tai voittajaksi tapahtuu pääosin mutkat suoriksi -periaatteella. Poikien tarinoissa tällainen urheilusuoritusta muistuttava voittaminen ja läpimurto ovat tyttöjä korostuneempia³⁶⁵. Poikien odotukset vastaavat monin osin romantiikan uskomuksia ja käsityksiä taiteilijuudesta ja neroudesta luonnollisena ja maskuliinisena ominaisuutena³⁶⁶. Heidän ajatteluaan näyttää hallitsevan modernistisen taidekäsityksen maskuliininen neroihanne, joka periytyy pitkälti romantiikasta. Odotuksia sävyttäneenä myös mediaiyhteiskunnan yksilökulttuuri, jossa julkisuus nostaa sankareita ja antisankareita esiin mielikuvina ja tuotteina. Näenkin julkisuudessa kylpevän taiteilijan imagolla yhtäläisyyksiä Lepistön jaottelussa postmodernin taide-eläjätyypin toimintaan. Tosi taiteilija on syntynyt menestymään ja saamaan mainetta.

Sekä tyttöjen että poikien tarinoissa ihaillaan oppilasta, joka ”keksii” jotain ainutlaatuista. Kouluttautumisen merkitys kuvallisten taitojen harjaannuttamisessa ei tunnu hahmottuvan oppilaille osaksi taiteilijan elämää. Kuvallisten prosessien merkitystä ei pohdita vaan tärkeää on itse lopputulos. Prosessit ovat lyhyitä, taidokkaat ja originellit työt syntyvät vaivatta ja nopeasti. Tarinoissa suhde originelliin kuvaan on pitkälti välineellinen. Ihmeellinen taideteos on joko parhaan arvostuksen tai miljoonien eurojen arvoinen, tie menestykseen. Myöskään monen taiteilijan arjen realiteetit, kuten perustoimeentulon saaminen ja apurahaviidakkoon pakottautuminen, eivät kuulu oppilaiden tarinoissa osaksi taiteilijan elämää. Taiteilija tekee mestariteoksen ja ansaitsee sillä kerralla rutkasti rahaa.

Luonnonlahjakkuus voi nousta sosiaalisessa ja intellektuaalisessa arvohierarkiassa puhtaasti taitojensa vuoksi. Postmodernina aikanaan oppilaiden käsitys näyttää olevan, että taiteilijaksi synnyttään Jumalan armosta. Taiteellisen lahjakkuuden ilmenemisen laukaisee jokin episodi, joka kääntää oppilaan elämän suunnan. Opettaja löytää taiteilija-oppilaan, joka nousee tuhkimotarinan kaltaisesti parrasvaloihin. Näin taiteilijuus ja taiteilijayhteisöt mystifioidaan.

.....
364 Jo Giorgio Vasari, renessanssiajan taiteilija ja taidekriitikko, kirjoitti Giottosta ja Mantegnasta luonnon ihmeellisesti kasvattamina maalaispoikina. He kohosivat huimasti sosiaalisessa ja intellektuaalisessa arvohierarkiassa taitojensa vuoksi. (Ks. Kuusamo 1994, 12–14; Vasari 1994, 56.) Vasarin teos *Taiteilijaelämämerkertoja* (alkuteos *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori nelle redazioni del 1550 e 1568*) sisältää aikalaiskuvia taiteilijoista henkilöinä. Teos on Altti Kuusamon mukaan merkittävästi vaikuttanut siihen, miten taiteesta ja taiteilijoista on kirjoitettu (Kuusamo 1994, 9). 1700-luvun lopulla syntynyt käsitys nerosta, jumalallisen kyvyn omaavasta taiteilijasta elää sitkeästi vielä tänäkin päivänä (Lepistö 1991, 45–38).

365 Myös Anne Ollila huomasi nuorten tulevaisuuskuvia käsittelevässä tutkimuksessaan, miten nuorten käsityksissä menestys sukupuolittui. Nuorten kirjoitelmissa niin onnekas tuuri kuin taloudellinen menestyskin suosivat poikia. (Ollila 2008, 131, 178, 211–213.)

366 Ks. Koskinen 2006, 14–15, 25.

Neromyytin rinnalla toinen taidetarinatyyppe löytyy **kasvutarinasta**, joka ta-
pahtuu ruohonjuuritasolla. Näissä kertomuksissa oppilas harjoittelee, ei lannistu ja
onnistuu lopulta. Oppilaan saattajana matkalla on usein joku kannustaja, toinen
oppilas tai opettaja. Pitkän prosessin tuloksena oppilaasta voi tulla *taiteilija*. Tämän
tyyppiset tarinat löytävät vastakaikua Lepistön jaottelussa romantiikan perintöä
mukanaan kantavasta modernistisesta taiteilijatyypistä. Lepistö jakaa modernin
tyypin kahtia: asiantuntijaan ja tiedostajaan. Asiantuntija korostaa, että taide edel-
lyttää erityistietoja ja pitkälle harjaantunutta taitoa. Myös modernistinen tie-
dostajatyyppe löytyy tarinoista. Tiedostaja pyrkii luomistyöllään tukemaan heik-
koa identiteettiään ja etsimään puuttuvaa minuuttaan.³⁶⁷ Vaikka tarinoista löytyy
myös harjaantumisen kautta esiin kuoriutuvia taiteilijoita, suurimmassa osassa
taiteilijuutta käsittelevistä oppilaiden tarinoista saavutetaan kuitenkin jokin huip-
puhetki.

Ryhmäsosiaalisuuden merkitys

Otin valokuvia aineistonkeruutilanteessa³⁶⁸. Valokuvaaminen korosti nähdynsi tu-
lemista ryhmässä. Kamera herätti uteliaisuutta ja kysymyksiä joka ryhmässä. Enim-
mäkseen kuvaustilanteet olivat luontevia, mutta myös kameralle poseeraamista³⁶⁹,
pelleilyä ja omien kasvojen tai kuvan piilottelua ilmeni. Sosiaaliset oppilaat esiin-
tyvät kuvissa useammin kuin hiljaisemmat ja vetäytyneemmät oppilaat. Aloit-
teellisempia oppilaita oli helpompi kuvata, se ei tuntunut tungettelevalta. Yhden
ryhmän kohdalla otimme tunnin lopuksi ryhmäkuvan, johon kaikki halusivat tulla
mukaan. Kuvien katsominen sarjassa valotti minulle niin omaa toimintaani kussa-
kin luokassa kuin oppilaiden keskinäisiä suhteita.

Yksi poikaryhmä ei antanut minulle lupaa käyttää väitöstutkimuksessani
heidän koulutyöskentelystään ottamiani kuvia. Ryhmän poikien käyttäytyminen
näyttyy minulle yhteensuuluvuuden tunteena mutta myös -pakkona, jossa kukaan
ei toimi toisin. Poikien yhteispäätös lienee ilmeinen eikä todennäköisesti pohjau-
nut henkilökohtaiseen harkintaan vaan uhmakkaaseen eleeseen. Tämän valossa
pojat luovat, muovaavat ja ylläpitävät ryhmäidentiteettiä sosiaalisesti. Tutkijana
jouduin alistumaan nuorten mahdollisuuteen osoittaa valtaansa suhteessa aikuiseen
auktoriteettiin. Kun pojat toimivat näin yhdessä, he saattavat muovata näkemyk-
sistään ryhmänormin. Tällainen ryhmänormi on yhteinen hanke, jossa yksittäisen

.....
367 Lepistö 1991, 59–61.

368 Kutsun tätä aineistoa tukeväksi aineistokseni. Ks. luvun 3.1 alaluku Kohtaamisia tutkimuksen
oppilaiden kanssa.

369 Ks. myös Kankkunen 2004.

oppilaan osuutta on mahdotonta erottaa kokonaisuudesta³⁷⁰.

Sosiaalisuuden merkitys luokahuoneyhteisössä korostuu tarinoissa, joissa toimitaan ryhmänä. Merkittävintä tällainen kollektiivinen toiminta on estetisoivan katseen kertomuksissa. Tyypillistä ryhmäsosiaalisuutta käsittelevälle tarinalle on, että yksilö toimii ja vaikuttaa koko ryhmään. Koska kehyskertomuksen lähtökohtana on yksittäisen oppilaan kuvan vaikutus, individualismi kohtaa väistämättä **kollektiivisuuden**. Tässä teemassa käsitellään oppilasryhmän toimintaa jonkin yhteisen näkemyksen, tunteen tai päämäärän ympärillä.

Sosiaalipsykologien mukaan asenteet ovat sosiaalisia, eivät niinkään yksilön sisäisiä luonteenpiirteitä. Ihmisten asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat toisiinsa. Sosiaalipsykologi Vivien Burr tähdentää, että ihmisen käyttäytyminen on tilannesidonnaista. Sosiaalinen konteksti on paikka, jossa ihmisen toiminta merkityksellistyy. Hän pyrkii ymmärtämään sosiaalista tilannetta ja osallistumaan siihen merkityksellisellä tavalla. Ihmisen käyttäytyminen on sosiaalisesti ehdollistunutta ja sosiaalisesti merkityksellistä.³⁷¹

Oppilaiden tarinoissa on esimerkkejä, joissa yksilö sopeutuu ryhmän muiden jäsenten käyttäytymiseen. Päähenkilö sulautuu joukkoon, adaptoituu. Burrin mukaan sosiaalisen vaikuttamisen tutkimukset ilmentävät modernia länsimaista yksilökäsitystä selvittäessään, miten ryhmään kuulumisen ja vertaispaine vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja arviointikykyyn. Keskeistä on yhdenmukaisen enemmistön vaikutus yksittäisen ihmisen ajatteluun. Tilanne, jossa muun ryhmän mielipiteisiin ja käyttäytymiseen luotetaan enemmän kuin omaan, kutsutaan informatiiviseksi vaikuttamiseksi.³⁷²

Oppilaiden tarinoissa ryhmän kollektiivinen toiminta kätkee sisäänsä lukuisia juonteita. Kaikki ihailevat, kehuvat, keskittyvät yhdessä, oppivat yhdessä, todistavat jonkun oppilaan taitoa, osallistuvat kilpailuun ja saavat yhteisen palkinnon. Esteettinen kokemus voi olla yhteinen. Ryhmä voi myös kopioida toisiaan niin, että kaikilla on sama aihe. Oppilaat esimerkiksi vaikenevat yhdessä jonkin ongelman edessä, osoittavat välinpitämättömyyttä tai uskalluksen puutetta, kaikkien omatunto soimaa, tai yhteiset tunteet nousevat pintaan. Ryhmää voidaan uhkailla, ryhmä voi todistaa jonkun tapahtuman yhdessä, uhmata, osallistua seikkailuun, nauraa, tuomita tai tulla tapetuksi, jolloin se kärsii kollektiivisen kohtalon.

Kaikissa **kollektiivisuustarinoissa** keskeisimpänä on koko ryhmän esteettinen kompetenssi. Kun tarinoissa kuvalliset prosessit jaetaan yhdessä muiden kanssa, nuori motivoituu ja kykenee keskittymään haastaviinkin oppimisprosesseihin³⁷³. Oppimisen ilo säteilee hyvänä kuvataidetunnin ilmapiirinä. Tämä näyttäyty minulle eräänlaisena kuvataidetunnin ideaalina, jossa nuori saa tarvitsemaansa

370 Kuten ”joukkomielen” käsite Le Bonilla, myös ryhmänormin käsite toimii vain yhteisön tasolla. (Burr 2004, 43.)

371 Burr 2004, 33–34, 39.

372 Burr 2004, 41–43.

373 Ks. Csikszentmihalyi 1997, 91.

emotionaalista tukea. Tarinassa 28p toisen oppilaan kuvasta aiheutuva kateuden tunne kääntyy luokan voimavaraksi, joka motivoi oppimiseen. Opettajana toimii luokkatoveri, mikä osoittaa vertaistuen ja lähikehityksen vyöhykkeen (ZPD) mahdollisuudet. Tarinassa viitataan myös aineistolle harvinaiseen pitkäkestoisempaan oppimisprosessiin, joka päättyy välineellisesti palkitsevaan palautteeseen oppilaan työstä. Yhteisen oppimisen kautta saavutetaan osaamisen ilo, josta kukaan ei jää ulkopuolelle.

Se oli oikein upea työ muut kadehtivat sitä ja halusivat oppia yhtä hyväksi. Mikko opetti heitä. Niin hekin oppivat tekemään taidetta ja saivat kilpailuista palkintoja ja tästä oli kiittäminen Mikkoa. (28p)

Oppilaiden tarinoissa toistuu ajatus, että kuvalliset taidot johtavat palkkioon ja kuuluisuuteen. Tarinassa 40t koko luokka hyötyy joidenkin oppilaiden kilpailuvoitosta. Kaikki saavat yhteisen palkinnon, matkan, ruokaa ja rahaa.

Maija menee kavereidensa luo ja katsoo niitä ja huomaa, että ne työt on tehty vesiväreillä ja jokainen on tehnyt kauniin pienen talon. Opettaja on aivan ihmeissään ja kysyy, että ”kuka voi tehdä noin hienoja töitä?” sanoo opettaja. Ne viedään taidenäyttelyyn, koska ne ovat ihania ja hienoja. Taidenäyttelyssä voi voittaa paljon rahaa ja upean koko luokan risteilyn. Luokkaan tuli ilmoitus jossa luki, että Maijan kaverit ovat voittaneet koko luokalle risteilyn Ruotsiin ja takaisin jossa odottaa hieno ruokailu ja raha palkinto. (40t)

Parsonsin esteettisen ymmärtämisen kehityksen teoriaan kuuluvassa neljännessä vaiheessa teoksen merkitys nähdään sosiaalisena ja siitä keskustellaan intersubjektiivisesti³⁷⁴. Aineistoni nuorten tarinoissa kuva on lähes poikkeuksetta henkilökohtainen saavutus eikä teoksen kulttuurisia aspekteja tiedosteta. Tarina 40t, jossa teokset päätyvät taidenäyttelyyn, on luokkayhteisön ja taidemaailman sosiaalisesta tapahtumasta huolimatta tiettyä ryhmää palkitseva ja siten egosenttinen. Tarina ei syvenny kuvan sisällöllisiin ja muodollisiin merkityksiin vaan kuvasta saatavaan hyötyyn, ulkoiseen palkkioon. Kollektiivisesta menestyskertomuksesta tulee mieleen tv:n tietovisailukisa koululaisille, jossa pieni joukko op-

.....
374 Parsons 1990, 24–25.

pilaita edustaa luokan tietämystä ja ansaitsee vastauksillaan joukolle palkkioksi lapiottain karkkia. Vastaavasti onnellisuuden avaimet tarjoava ulkoinen palkkio liitetään oppilaiden tarinoissa kuvataideopetukseen. Myöskään taideinstituution yhteiskunnallista roolia ei hahmoteta muutoin kuin rahalla mitattavan maineen ansaitsemispaikkana.

Myös tarina 54t kuvailee kaikkien onnistumista. Keskeistä on piirrosten erilaisuus, kukaan ei jäljittele toisen kuvaa. Varman päälle pelaavan ryhmänormin sijaan ihanteena on henkilökohtainen ratkaisu. Maija ei koeta olla *yhtä hyvä* kuin toinen tyttö vaan tekee omanlaisensa työn ja on tyytyväinen työhönsä, mikä päättää tarinan kaaren onnellisesti.

Maija ihastelee työtä kauan. Hän kehuu sen tehnyttä tyttöä ja tyttö kiittelee kovasti. Maijakin haluaisi osata piirtää yhtä hyvin. Piirroksessa seikkailee monia erikoisen näköisiä eläimiä ja olioita. Maisema on pirteä. Opettaja tulee myös kehumaan työtä. Vaikka työ onki Maijan mielestä kovin hieno, hän päättää piirtää omanlaisensa työn. Lopputunnista kuvisluokan seinillä on monia hyviä maalauksia ja piirroksia, ja niistä kaikki ovat täysin erilaisia. Maijakin on tyytyväinen omaan työhönsä. The end.....sponsored by ADIDAS (54t)

Kuva 41.
Tarinan
54t kuva.



Burrin mukaan ihminen ottaa aina jollain tavalla toiset huomioon valintoja tehdessään; käyttäytymistä määrittävät aina yhteiset sosiaaliset merkitykset. Sosiaalipsykologiset tutkimukset osoittavat, että yksilöt mukautuvat enemmistön kantaan sosiaalisen vaikutuksen pelosta, mutta säilyttääkseen omatoimisen yksilön eheydensä he kykenevät myös hyvin vastustamaan sosiaalisia paineita. Kun ihminen ei mukaudu enemmistön kantaan, hän voi myös vaikuttaa omalla toiminnallaan toisiin. Tämä on yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä näin uudet ideat ja sosiaaliset ratkaisut ovat mahdollisia.³⁷⁵ Tarinan 54t kertojalla näyttää olevan oletus, että kuvataidetunnilla positiivista palautetta saavasta kuvasta tulee helposti malli, jota muut kopioivat oletettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Nyt kuitenkin kaikki ovat omalla tavallaan taitavia, itsenäisiä toimijoita ryhmässä, jolloin luovat ideat pääsevät ryhmän sisällä vapaasti virtaamaan. Kuvallisen lähikohityksen vyöhykkeellä toisten vertaisten motivoitunut ja rohkea asennoituminen kannustaa ja tukee merkittävästi oppilaan omaa oppimista. Tarina osoittaa, että omia valintoja uskalletaan tehdä paremmin silloin, kun muutkin oppilaat toimivat itsenäisesti ja tekevät luovia ratkaisuja. Nuori löytää toisista oppilaista liittolaisia, toisia ainakin näennäisesti individualistisia ajattelijoita.

Kuva 42.
Tarinan
53t kuva.



.....
375 Burr 2004, 49–50.

Tarinaa 54t liittyvä kuva hyödyntää kuvailmaisun kaavoja ja soveltaa niitä. Hyväntuulisuus ja outous yhdistyvät mitä kummallisimpien Pokémon-hahmojen hengessä piirretyissä olioissa ja kukkivassa ympäristössä. Jotta tarina ei kuvan rinnalla tuntuisi liian ylevältä ja kaunosieluiselta, sen loppuun heitetään tarinan sulkeva *The end* sekä reilusti tarina jatkuu -pisteitä viemään tarina lopullisiin päätössanoihin, populaarikulttuurista ja mainonnasta tuttuun sloganiin. Visuaaliseksi muuttuva sana on kuin ihmisen kulutustottumuksia suuntaava, osin tiedostamattomaan jäävä jälki, joka ohjaa tarinan ulkopuoliseen elämään³⁷⁶. Kirjoitus mukaillee vierustoverin 53t piirroksen NIKE- ja ADIDAS-tekstejä. Kulutustuotteiden merkit latautuvat kulttuurisilla merkityksillä, jotka muovavat oppilaiden sosiaalisia suhteita ja identiteetin rakentumista.

Jäljittely liittyy ryhmäsosiaalisuuteen ja sen epävirallisiin normeihin. Oppilaat eivät halua erottautua muutoin kuin edukseen joukosta. Tarinoissa on runsaasti mukautuvaa, laumasieluista toimintaa, jossa *rynnätään* yhdessä ulos tai *kaikki ihastelevat*. Yksilön tottelevainen mukautuminen peittää alleen kyvyn eettiseen ja moraaliseen käyttäytymiseen ja sympatiaan. Epätavallinen ja uhkarohkeakin yksilöllinen toiminta puolestaan voi sysätä ihmisen marginaaliin, ellei kerrota voittoisaa sankaritarinaa vaikkapa loistavasta taitelijasta.

Ihailua ja kateutta

Kateus on psyyken perusominaisuuksia³⁷⁷. **Ihailu** ja **kateus** kulkevat käsi kädessä monen oppilaan tarinassa. Keskimäärin joka toisessa tarinassa toisen oppilaan taitoa ihailaan ilman kateuden tuntemuksia, ja joka toisessa tapauksessa ihailu laukaisee kateuden tunteen. Määrä on huomattavan suuri ja ansaitsee tarkemman pohdinnan siitä, miksi koululaiset käsittelevät tätä asiaa näin paljon.

Kateuden teemaa käsitellään varsinkin tunnetasolla. Vaikka kateus on vahva tunne, se ei asetu henkilökohtaisen katseen tunnetarinoiden joukkoon. Kateus on kuvan vastaanottoa seuraava tunne, kun taas henkilökohtaisen katseen tunnetarinoita leimaa jokin kuvan tekemistä edeltävä elämäntilanne, kuten pilakuvia edeltävä tarve kiusata toista kuvalla. Tunnetarinoissa syyt vaihtelevat, kateustarinoissa kateuden syy löytyy luokkatoverin kuvasta.

Oppilaiden tarinoissa kateuden herättää toisen oppilaan kuvallinen ilmaisykyky, taito. Vaikka taitotarinat kuuluvat estetisoivan katseen alle, kateustematiikka jakautuu silti myös normittavaan katseeseen. Normittavassa katseessa kateusreaktiot otetaan kontrolliin auktoriteetin, kuten opettajan väliintulolla. Es-

.....
376 Myös Laineen (2000, 112–114) tutkimuksessa nuoret ironisoivat ja ottavat etäisyyttä markkinasuh-
teiden kyllästäämään elinympäristöönsä, joka on samalla kiinteästi osa heidän arkeaan.

377 Ks. Vaillant 2000, 89.

tetisoivassa katseessa kateuden tunne ilmenee ja sitä käsitellään moninaisemmin (esimerkiksi eettisesti, syvempiä merkityksiä hakien) ilman, että koulun kontrolloivat ja ulkoisesti, moraalisesti kasvattavat käyttäytymissäännöt³⁷⁸ pakottavat oppilaan tiettyyn muotoon.

Kateustarinat, jotka sijoittuvat estetisoivan katseen kategoriaan, eivät saa alkuaan kuvailmaisun ulkopuolelle liittyvistä seikoista. Sen sijaan kateuden laukaisee omien taitojen vertailu kuvan tekijän taitoihin, kuvalliseen ilmaisukykyyn ja kuvan esteettiseen tasoon. Kateudesta yritetään selvittää eri tavoin, positiivista palautetta tai asiatonta kritiikkiä antaen.

Työssä on poika, joka kiipeää kahden kallion välissä kohti korkeuksia, missä aurinko on laskemaisillaan kallion taa. Poika toivoo näkevänsä auringonlaskun viimeisen kerran ennen kuolemaansa. Ja nyt se toteutui. Työ on tehty pastiliväreillä ja ne ovat voimakkaasti käytettyjä. Maija kehuu työtä, vaikka oikeasti hänellä ärsyttää, kun ei itse osaa piirtää. (62t)

Se on upea! Minä menin haukkumaan sitä työtä ja kaverini suuttui koska haukuin hänen työtään. Haukuin koska olin kateellinen. (104p)

Kuvan tekninen ja/tai ilmaisullinen taidokkuus herättää katsojassa kateutta, joka voi purkautua myös näkyvänä aggressiona. Tarinassa 30t herkutellaan vastakaisilla ilmauksilla, joihin herkän kuvan aikaansaamat kateuden ja raivon tunteet tiivistyvät.

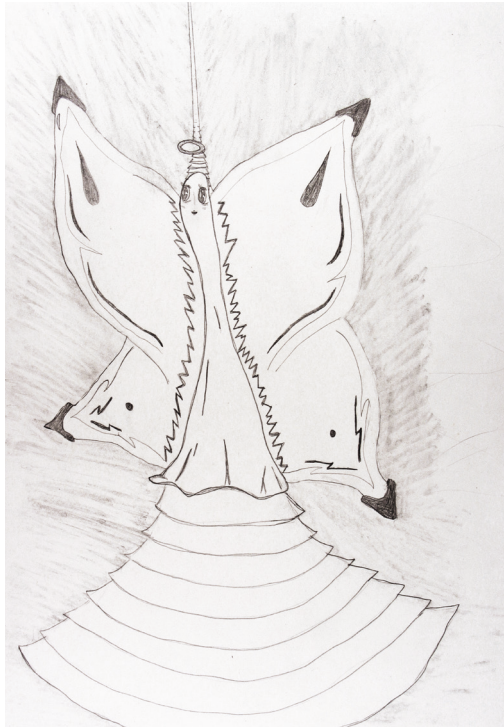
Opettaja tuli pian paikalle katsomaan Inkan työtä ja kehittelee valtavia ideoita hänen työstä. Se olisi mestariteos eikä kukaan noin nuori tekisi ikinä vastaavaa. Mikko oli tuohtunut, ei hän pitänyt työstä lainkaan, päinvastoin. Opettaja oli ripustanut Inkan työn seinälle samalla kun Inka tienasi jo toista kymppiä todistukseensa. Hänen vaalea, enkelimäinen perhostyönsä liiskasi kaikki muut työt alleen ja kirkasti luokkaa kummasti. Vihdoin kun välitunti alkoi ja kaikki rynnivät ulos, niin Mikko ja Inka jäivät vain luokkaan katsomaan Perhos-

.....
³⁷⁸ Suomalaisessa peruskoulussa oppilas saa käyttäytymisnumeron, mikä kertoo muun muassa oppilaan kyvystä toimia ryhmässä ja huomioida muita.

työtä. Mikko yritti hillitä itsensä, hän ei saisi raivostua. Inka kertoi jutelleensa opettajan kanssa kuviksen numerosta. Kun Inka kuitenkin lähti ulos, ei Mikko pystynyt enää hillitsemään itseään:

hän levitti Perhos-työn värit jotka olivat liidusta ja repi teoksen kahtia.

Mikon riehussa luokassa, tulivat oppilaat, Inka ja opettaja luokkaan. Välitunti oli loppunut. (30t)



Kuva 43.
Tarinan
30t kuva.

Oppilas kuvaa tarinassa, miten loistava työ *liiskaa muut alleen*. Tarinan kuva on esitetty siihen liittyvässä piirroksessa outona siivekkäänä hahmona (ks. kuva 43), jälleen kerran Pokémon-hahmojen hengessä. Mestarillinen taidon näyte palkitaan *kymptä todistukseen*, tässä ja nyt, ei myöhemmin tai hankalasti ymmärrettävässä taidemaailmassa. Mikko tuohtuu, ehkä eritoten siksi, että opettaja hullaantuu työstä ja muut työt mitätöityvät *mestarteoksen* rinnalla. Opettajan tehtävä tasapuolisena aikuisena ja kaikkien kannustajana vinoutuu, opetus-tilanne vääristyy ja eriarvoistuu. Inkan leuhkiminen keskustelustaan opettajan

kanssa korostaa hänen erityisasemaansa. Statuksen korostaminen antaa vaikutelman kuin tyttö vaistoaisi pojan kateuden.

Tarina 30t tuo esiin fyysisen tilan haltuunoton tapoja epävirallisen ja virallisen koulun näkökulmasta. Kun muut *rynnivät* laumasieluisesti välitunnin epäviralliseen tilaan, luokkahuoneessa Mikko *yrittää hillitä* itseään ja käyttäytyä soveliaasti, mutta lopulta alkaa riehua. Koulun aikajana palauttaa tarinaan kontrollin, kun muut palaavat todistamaan Mikon toimintaa. Tarina päättyy dramaattisesti vihjeeseen mahdollisista seurauksista. Lukija voi täyttää aukon.

Kuten jo aikaisemmassa tarinassa 28p käy ilmi, kateudella on myös positiivinen puolensa. Se toimii oman kuvallisen ilmaisun kehittämistä motivoivana tekijänä. Työn ihailu ja kadehtiminen innostaa oppilaita keskinäiseen kilpailuun (ks. myös tarina 110t, s. 164) ja omien taitojen laajentamiseen. Oppiminen tapahtuu vertaamalla omia taitoja toisiin ja pyrkimällä siksi parempaan suoritukseen. Läpi aineiston on huomattavissa, miten oppilas näkee asemansa hyvin pienessä mittakaavassa, suhteessa toiseen oppilaaseen. Itsetunto ja osaaminen suhteutetaan luokkatoveriin. Oppilaat eivät ajattele toistensa ohi, vaan kaikki mitataan tässä ja nyt, suhteessa kavereihin. Vertaisryhmällä on siis valtava vaikutus nuoren elämässä. Tarinassa 50t selvittää kaverin paremmuudesta johtuvasta kateuden *tuskasta*.

Kuva 44.
Tarinan
50t kuva.



Työssä oli paljon sinistä. Aaltoilevia eri sinisen sävyjä. Kuvassa oli aurinko, joka paistoi kirkkaasti. Puolet paperista peitti tumman ruskealla piirretty pelto, jossa tyttö työnsi rautaisia kottikärryjä. Maija vilkaisi työtään. Hänen mielestään se oli ihan hieno, mutta ei niin hieno kuin hänen kaverillaan. Kateuden tuskissaan hän ajatteli pilata sen, mutta ajatteli sitten sen hyödyttävän yhtään mitään. Lopuksi Maija kehuu toveriaan hyvästä työstä. Maijan mielestä hänen oma työnsä oli saman arvoinen kun kaverillaan. (50t)

Vertailun aiheuttamassa tuskissaan tarinan 50t Maija tajuaa työn pilaamisen turhuuden. Hän ei koe teon *hyödyttävän yhtään mitään*. Siksi hän vahvistaa niitä asemia, jotka ovat mielekkäitä ja järkeviä. Antamalla positiivista palautetta Maija taktikoi sosiaalisesti ja toimii diplomaattisesti. Selviytymisstrategia tuottaa tulosta, sillä lopuksi Maija kykenee arvioimaan omat kykynsä riittäviksi.

Tytöt suurten tunteiden tulkkeina

Seitsemäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen välinen ero nousee aineistossani selkeästi esille tavassa, jolla tunteista kirjoitetaan. Tytöt hallitsevat tarinoita, joissa käsitellään vahvoja tunnelatauksia. Kuvan esteettinen vaikuttavuus herkistää tyttöjä ja saa heissä esiin hoivaavan puolen³⁷⁹. Tytöt ottavat empaattisen, äidillisen roolin pyrkiessään ymmärtämään ja tukemaan toista oppilasta tämän prosessissa. Heistä kuoriutuu esiin oppilaspedagogi.

Tarinassa 42t opettaja kehuu Maijan kaverin työtä ja haluaa sen esille, jotta *kaikki saattaisivat ottaa siitä esimerkkiä*. Maija vertaa omia taitojaan ja pettyy katkerasti. Kaveri tulee kuitenkin tueksi, kannustaa ja neuvoo. Kertoja tekee Maijan kaverista taitojen oppimista edistävän oppilaspedagogin, joka lievittää opetustilanteen aikaansaamaa vertailu- ja kilpailuasetelmaa. Pettymys vaihtuu motiivitumiseksi, jota seuraa onnistumisen ilo.

379 Ks. Palin 1996, 229.

Maijan kaveri on tehnyt hienon työn, hän on piirtänyt satumaan. Kuvassa riittää värejä, taikuutta ja ihmeellisiä otuksia. Kuvan etulaidassa on lapsikeijuja ja –peikkoja leikkimässä, kaukana kulkee taikaparaati ja ympäri kuvaa lentää keijuja, kasvaa köynnöksiä ja versoilee muita upeita kasveja. Opettaja tulee katsomaan Maijan kaverin työtä ja ihastelee työtä. Opettaja neuvoa Maijan kaveria laittamaan työn taululle niin, että kaikki saattaisivat ottaa siitä esimerkkiä. Mustasukkaisuus ja kateus vihlaisee Maijan mieltä, hän vilkaisee omaa piirustustaan ja kyyneleet nousevat silmiin: se ei ole niin hieno kuin kaverin työ. Maijan tekisi mieli rypistää työ ja heittää se roskakoriin. Silloin kaveri sanoo: ”Maija, mikä sinulla on? Sun työ on muuten hyvällä alulla. Lisää vielä vähän väriä tuohon ja vaikka puita tuohon. Noin, siitä tulee hieno!” Siitä Maija saa uutta innostusta ja kaverin vinkkien avulla on Maijankin työ kohta taululla, kaikkien esimerkkinä. Yhdessä Maija ja hänen kaverinsa katselevat töitä ja hymyilevät: molempien työt ovat hienoja. (42t)

Seuraava pedagogisesti herkkää tilannetta kuvaava **esteettisen tunneilmäisun tarina** 64t on myös **mysteertarina**. Mysteerin avulla vältetään antamasta lopullisia ratkaisuja.

Tämä upea työ on sellainen missä on käytetty paljon tunnelmaan ja toisiinsa sopivia värejä, hieno tausta ja selkeät kohdat jotka ovat tavallaan työn ”pääkohtia”. Työstä huomaan, että piirtäjä tietää mitä työllään haluaa. Työ esittää yöllä kuuta ulvovaa sutta. Menen katsomaan työtä lähempää. En voisi uskoa, että luokkani hiljaisimmalla ja ujoimmalla henkilöllä voisi olla tuollaisia lahjoja! Menen hänen viereensä keuh työtä hiljaa. Hän punastuu, muttei sano mitään. Siinä samassa joukko muita oppilaita ja opettaja tulevat paikalle. Kaikki keuhvat työtä. Hän selvästi nolostuu...Istuu vain paikallaan avaamatta suutaan. Tilanne on varmasti kiusallinen. Opettaja pyytää oppilaita menemään paikalleen. En hievahtanutkaan, seisoin vain ja katsoin kun hän väritti mustaa yötaivasta. Oliko kaikki hänen työnsä yhtä kauniita? Vihdoin istuuduttua paikoilleni ja ymmärsin jotain mitä en ole edes koskaan ajatellut: ehkä hän ilmaisee itsensä piirtämällä? Hän ilmaisee tunteensa väreillä! Miksi en ikinä

*ennen keksinyt tuota? Olin juuri menossa kysymään kunnes
huomasin hänen kadonneen jäljittömiin! Kukaan ei saa
koskaan tietää mitä hän töillään viestitti. (64t)*



Kuva 45.
Tarinan
64t kuva.

Tarina ujosta oppilaasta noudattelee ilmaisullisesti kuvan suden haurautta, arkuutta ja varovaisen herkkää piirrosjälkeä. Jopa numero 64 paperin kääntöpuolella on lähes huomaamattoman pieni. Kuva toimii kuin vihjeenä kuvan tekijän sosiaalisista emootioista³⁸⁰.

Tarina 64t on kirjoitettu minä-muodossa. Kertojaminä näyttäytyy ”suurena viisaana”, esteetikkona, kypsänä ymmärtäjänä ja oivaltajana. Hän näkee työn esteettiset ansiot ja tekijän päämäärätietoisuuden. Hänellä on myös herkkyyttä aistia ujon oppilaan yksityistä maailmaa ja reviiriä. Kertojaminä huomaa luokkatoverin kiusaantuneisuuden, kun muut tunkeutuvat melullaan liian lähelle. Hän ottaa tilanteen haltuun omin pedagogisin ehdoin eikä heti tottele opettajaa, auk-

380 Ks. Damasio 2003, 146.

toriteettia. Hetken pysähtyminen ja luokan hälyn ohittaminen mahdollistaa esteettisen kokemuksen ja oivalluksen siitä, miten piirtämällä ja väreillä voi kertoa itsestään ja tunteistaan. Kertojaminä oivaltaa sanattoman ilmaisun rikkaiden ja potentiaalisen.

Tarinan *64t* kertojaminä oivaltaa myös sosiaalisesti huomaamattomien ihmisten arvon. Csikszentmihalyin mukaan yhteisöön kuulumisen tunne tekee ihmisen olevaksi. Ihminen tulee huomatuksi jakaessaan todellisuuden jonkun kanssa. Jopa ”mitä kuuluu” -tyyppinen tyhjäpäiväiseltä tuntuva sananvaihto on merkityksestä.³⁸¹ Tarinan *64t* vaikuttava kuva tekee ujon ja huomaamattoman tytön muille olevaksi. Samalla tapahtuma muuttaa juonen kulun myyttiseksi ja elämää suuremmaksi **mysteeritarinaksi**. Juuri kun kertojaminä haluaa jakaa ajatuksiaan tytön kanssa, jolloin tämän kohtalo voisi saada sosiaalisesti mahdollisen onnellisen käänteen, tapahtuu toisaalta traaginen, toisaalta vapauttava käänne. Tultuaan vihdoinkin huomatuksi, nähdyksi ja kuulluksi, tyttö katoaa.

Tarinan *64t* kuvan tekijästä tulee ikään kuin kuva itse. Väärinymmärretyn tytön sielunelämä ja intentiot avautuvat tutkimalla hänen arvoituksellista, elämää suurempaa teostaan. Syrjityn oppilaan kärsimyksistä vapautuva tyttö muistuttaa Lepistön jaottelun erakkotyyppejä, joka kompensoi elämänsä taiteella.³⁸² Erakon elämä on hänen taiteessaan, mutta ehtona on luopuminen toisten ihmisten kanssa jaettavasta elämästä. Tarinan *64t* tyttöön sopii yksi erakkotyypin luonnehdinnoista: uhrina, marttyyrinä ja samalla sankarina näyttäytyvä kristushahmo.³⁸³ Kuvan tekijän taiteilijaminä ikään kuin vapautuu kronologisen ajan kahleista. Kuva reflektoi tekijänsä tietoisuutta ja laajentaa tämän minuutta kohti ikuisuutta. Teoksellaan hän saavuttaa kuolemattomuuden. Tällainen ajan ja ikuisuuden teema on lähellä myyttiä ihmisen ja taiteilijan jakautuneesta minästä. Luova ihminen on ihminen ja taiteilija.

Aineistoni oppilaat ovat sisäistäneet tietyt taiteilijamyytit ja käsitykset taiteilijatyypeistä. Lastenkirjoista taidekirjoihin kerrotaan suurten mestarien elämästä.³⁸⁴ Oppilaiden tarinoissa toistuu varsinkin romanttinen käsitys taiteilijasta ja elämää korkeammasta taiteesta. Romantiikan ajalta periytyvä käsitys on historiallisesti suhteellisen nuori, parisataa vuotta vanha.³⁸⁵ Yksi aineistossa esiintyvä oppilastaiteilijan piirre on vahva luonne ja tulinen temperamentti. Lepistö kutsuu voimakkaasti elävää, elämää taiteensa rakennusaineena käyttävää taiteilijatyyppeä

.....
381 Csikszentmihalyi 1997, 89–90.

382 Lepistö 1991, 55.

383 Emt. 58.

384 Romanttinen taiteilijatyyppeä toistuu lasten kirjoista toiseen. Ks. esim. Levanto, Marjatta. 1983: *Taide on totta*; Rantanen, Leena. 1991: *Löytöretkellä*.

385 Lepistö 1991, 15, 57–58. Lepistö huomauttaa, että monet psykologiset, luovuutta käsittelevät tutkimukset nojaavat kriittikittömästi epäanalyyttiseen, myyttiseen kuvaan taiteilijasta. Semioottiset, jälkistrukturalistiset ja feministiset tutkimukset ovat pyrkineet purkamaan taiteilijaa koskevia kirjallisia esitystapoja. (Emt. 11.)

eläjäksi³⁸⁶. Tarinan 82t päähenkilö edustaa eläjätyyppiä: hän tuntuu elävän syvemmin ja intensiivisemmin kuin muut oppilaat. Juoni mukailee samaan oppilasryhmään kuuluneen tytön 86t tarinaa saviketusta. Vaikka tekijä saa kaikilta positiivista palautetta, hän tuhoaa työnsä. Molemmissa tarinoissa taiteilijanalku vaatii itseltään jonkinlaista täydellisyyttä. Ehkä tavanomainen aihe ei tyydytä neroa taiteilijanalkua aitouden ja ainutlaatuisuuden nimissä.

Maija katselee työtä.

Siinä on järvi, johon aurinko on juuri laskemassa. Taivas on värjäytynyt punaisen ja oranssin eri sävyillä. Järvi, tai voihan se olla merikin, on kauniin sininen. Vesi näyttää oikeasti aaltoilevan. Työ on todella kaunis. Maija sanoo luokkatoverilleen, että työ on hänen mielestään kaunis. Luokkatoverin mielestä hänen tekemänsä työ on ruma. Oikeasti se on hieno, kaikki sanovat niin. Maijan luokkatoveri suuttuu ja repii työn kappaleiksi. Hän silppuaa sen pieniksi paloiksi. Lattialle leijailee paloja tyynestä, sinisestä järvestä. (82t)



Kuva 46.
Tarinan
82t kuva.

Tarina 82t kuvaa taiteilija-oppilaan intentioiden ja tunteiden ristiriitaa. Herkistelevä aihe sisältää kontrastin suhteessa temperamenttiseen tekijäänsä. Juuri auringonlasku tuntuu aiheena vastaavan tyttöjen dramatiikan ja traagisuuden kaipuuseen (ks. esim. tarinassa 62t kuvailtu kuva-aihe, s. 182). Vaikka tarinassa 82t tekijän sisällä kuohuu, kuva on tyyni. Tarinan 64t ulvoaan suteen verrattuna tarinassa 82t auringonlasku on tekijän sisäisen maailman hallinnan yritystä, joka pettää: tekijä *suuttuu* ja repii työnsä silpuksi. Kenties oppilas on täydellisyttä tavoitteleva perfektionisti tai narsisti, joka haluaa päästä toisten huomion keskipisteeksi, tai sitten juuri huomion keskipisteeksi joutuminen tekee tilanteesta sietämättömän. Kenties tylsän aiheen ja tekijän sisäisen maailman välinen ristiriita on liian suuri. Tyyneyttä kiteyttävästä kuvasta tulee kehon aggressioiden purkukanava. Tarina kuvaa hyvin murrosikäisen mielialojen ailahtelua, omien tunteiden hämmästyttävyyttä ja tyyneyden takaa ulos murtautuvaa viettienergiaa. Tarinan repimiskohtauksessa on tiheää kuvausta, Denzinin määrittelyä mukailen se on tarinan suuri epifania³⁸⁷, huipennus. Näytelty rooli särkyy palasiksi, leijuu alas ja suuttumus hälvenee. Identiteetti vahvistuu katharttisen tapahtuman myötä; viimeisissä sanoissa on jotain vapauttavaa ja huojentavaa.

Vahvoja esteettisiä elämyksiä

Kokonaisuudessa Kuva tarinan tapahtumien ilmentäjänä (ks. s. 129–130) kuva voi saada aikaan kuvan ilmaisuun ja sisältöön viittaavaa, **kuvan mukaista toimintaa**, se voi **ilmentää** tekijänsä **tunteita**, **herättää** muissa tunteita tai oppilas voi jäädä **mieltimään** kuvan ilmaisuja ja sisältöä.

Kaikki tarinat, joissa **oppilas miettii työtä**, ovat tyttöjen kirjoittamia. Tarinassa 48t luokkatoveri kertoo kuvasta omakohtaisen tarinan, mikä syventävää kuvan merkitystä ja hälventää päähenkilön kateuden tunnetta. Hän *lähtee kotiin mieltien luokkatoverinsa hienoa työtä*. Tarinat 68t ja 70t ovat **esteettisen vaikuttavuuden tarinoita**. Niissä toisen oppilaan työ vaikuttaa hyvin vahvasti katsojaan, tarjoaa esteettisen elämyksen. Tarinassa 68t Maija kokee *déjà-vu* -ilmiön. Tarinassa 70t puolestaan *mahtavasta* ja *aavemaisesta* kuvasta saatu kokemus jatkuu unessa. Sigmund Freud on käsitellyt unen ja taiteen mahdollisuuksia tavoittaa psyyken eri kerroksia, sillä sekä taiteessa että unessa aika ja paikka voivat kadota³⁸⁸. Tyttökirjoittaja luo pehmeää tunnelmaa tarinaan sanoilla *lahjoittaa, tykkää, ilahtuu* ja *näkee unta*. Tarinan kerronta sulkeutuu päähenkilön unessa näkemiin myrskyväviin aaltoihin.

.....
387 Denzin 1994, 82–83.

388 **Voisi ajatella, että vahva kuvallinen elämys läpäisee ihmisen valikoivan muistin. Freudin psykopatoologian mukaan uni ja taide nostavat mieleen tukahdutettuja viettien haluja, jotka ihminen "unohtaa" jokapäiväisessä elämässä.** (Ks. Freud, 1995; 1999, 45–47, 263–266, 431; 2005, esim. 110–114.)



Maija katselee työtä ihailen ja muu maailma häviää hänen mielestään. Maija ajattelee, että itse olisi työn lumoavalla pellolla katselemassa upeaa Harmaata täysikuuta, kunnes äkkiä hän huomaa kaverinsa tymeän ilmeen, ja vihaiset silmät katsoivat Maijan syvälle silmiin. Maija pyytää anteeksi ja sanoo ihailen kuinka upea työ on! Maijan kaverin tymeä ilme muuttui pieneksi hymyksi jopa. Tunti jatkui tavallisesti, mutta jokin työssä veti Maijaa puoleensa, aivan kuin hän olisi ennenkin käynyt sellaisessa paikassa, mutta milloin ja missä, se jäi mietityttämään Maijaakin. (68t)

Kuva 47.
Tarinan
70t kuva.

Mikon mielestä työ on mahtava. Siinä on kuvattu meri ja torni. Mereltä tulee suuria, kuohuvia aaltoja. Torni on vanha, ja tiilestä tehdyt seinät ovat jo lohkeilleet. Kuva on maalattu tummilla väreillä ja tunnelma on aavemainen. Kun luokkatoveri on saanut työn valmiiksi hän lahjoittaa sen Mikolle, koska Mikko tykkää siitä niin paljon. Mikko ilahtuu paljon. Mikko miettii illalla kotona mistä luokkatoveri oli mahtanut saada sen aiheen. Ja sitten hän nukahtaa ja näkee unta tornista ja myrskyävistä aalloista. (70t)

Tarinaan 70t liittyvän kuvan yksinäinen luoto ja torni huokuvat melodra-
maattisesti myrskyävän meren eristävyyttä ja ylvästä, mennyttä aikaa, meriroman-
tiikkaa. Teksti kertoo lohkeilleista tiilistä, piirroksessa tornin ikää tuodaan esiin
oven metallireunoilla ja ikkunoiden seiteillä. Kehykset kuvassa jatkavat kerron-
taa. Luokkatoveri luovuttaessaan työn Mikolle osoittaa tämän olevan sosiaa-
lisen eleen arvoinen. Mikko arvostaa ja vaalii lahjaa laittamalla sen esille.

Kuten tarinassa 70t, myös samaan oppilasryhmään kuuluvan, aineistonke-
ruutilanteessa eri puolella luokkaa istuneen tytön tarinassa 60t työ lahjoitetaan
luokkatoverille. Tapahtuma on tuttu nuorten keskuudessa. Töiden vaihtaminen
kuuluu eleisiin, joilla ryhmää muodostetaan. Kankkunen huomasi omassa tutki-
muksessaan tyttöjen kanssakäymisessä antamisen ja jakamisen talouden³⁸⁹. Oman
työn luovuttaminen toiselle toimii keskinäisen kunnioituksen ja sosiaalisen
hyväksynnän todisteena. Tarinassa 60t herkkä perhonen rinnastuu pienten sosiaa-
listen eleiden merkittävyyteen ja pelastaa Maijan päivän.

*Työ oli upeanvärinen ja iso n perhonen! Perhonen liiteli
siivet levällään pitkin ei mitään. Maija sanoo vieressään
istuvalle Sannalle et: "Kato ku Ringa on tehnyt ihanan
perhosen"!*

*Maija meni Ringan luo ja kertoi kuinka kaunis perhonen
olikaan. Maija kysyi vähän ujustellen, että saisiko työn kun
se on valmis... Ringa vastasi, että totta kai saat. Maija oli
yhtä hymyä koko loppu päivän sillä yksi perhonen oli pelas-
tanut hänen päivänsä. (60t)*

Kuva 48.
Tarinan
60t kuva.



.....
389 Kankkunen 2004, 143.

Ringa on mahdollisesti niitä johtohahmoja luokassa, joita tarinan 60t Maija varauksettomasti ihaillee. Artefaktin lahjoittamisella Ringa alleviivaa sekä taidollista että sosiaalista asemaansa suhteessa Maijaan. Tarina sisältää kaksi merkittävää sosiaalista tapahtumaa. Ensiksi ujo Maija hakee mielipiteelleen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeelleen vahvistusta Sannalta. Toiseksi Maija pyytää kuvaa Ringalta, joka luopuu luontevasti kauniista kuvastaan. Imelä tarina henkii kirjoittajan hiljaista identiteettipohdintaa ja kuiskaa implisiittisesti ilmaan toiveen saada sosiaalisesti ja kuvallisesti menestyvän oppilaan statuksesta pientä hyväksyvää nostetta myös itselle.

Esteettinen elämys voi olla myös järkytys. Tarinoissa tarkkaillaan shokeeraavan kuvan vaikutusta katsojiin. Esteettinen kokemus on erityisen voimakas silloin, kun kuva-aihe koetaan henkilökohtaiseksi. Erityisesti **pilakuva oppilaasta** ja **pilakuva opettajasta** saavat henkilöhahmot reagoimaan. Kuvan vastaanottoa pohditaan myös suhteessa luokahuoneen ulkopuolisiin ihmisiin. Kertomuksessa 88p taidokas pilakuva *rehtorista* ihastuttaa koko luokkayhteisön. Karnevalistinen kuva menee kuitenkin liian kauas kauneuskäsitysten konsensuksen saavuttavasta auringonlaskukuvastosta. Tarinasta tulee tunne, että visuaaliset irtiotot ovat suhteellisen turvallisia ja käsiteltävissä vielä kuvataideluokan seinien sisällä, mutta sen ulkopuolinen koulu suhtautuu kuviin torjummin. Rehtori ei näe kuvan hienoutta sen pilailevalta aiheelta. Piirtäjä on tehnyt tarinapaperin taakse joukon luonnoksia lopullista piirrosta varten, mikä vihjaa siihen, ettei pilakuvaakaan tehdä hetken mielijohteesta vaan harkittuja ratkaisuja käyttäen. Harkittua kuvaa voi *ihailia ja näyttää kaikille*.



Kuva 49.
Tarinan
88p kuva.

Opettaja ihaili sitä ja näytti sitä kaikille. Se oli pilakuva rehtorista, Kaikki ihailivat sitä. Sitten ope vei sen rehtorille katsottavaksi. Mutta rehtori inhosi sitä ja repi sen kappaleiksi ja antoi Mikolle ehdot kuviksesta.(88p)

Koulun rehtori muistuttaa kuohautavaa murrosikäistä. Päällään hänellä on nyöreistä päätellen huppupusero, joka logoineen toistuu pojan 87p kuvassa (ks. kuva 78, s. 252). Tasapainottomalta vaikuttava aikuinen ei kykene suhtautumaan pilakuvaan leikkimielisesti. Tarina sisältää aimo annoksen murrosikäisen oman tunteen reflektointia. Se, että kuva saa rehtorin raivoihinsa, kertoo seitsemäsluokkalaisen nuoren omnipotentista kuvitelmasta vaikuttaa toiminnallaan voimakkaasti aikuisen tunne-elämään. Nuoren ihmisen valtakuvitelmat kärjistyvät tässä kertomuksessa kohtaan, jossa rehtori saa raivonpuuskan. Rehtori käyttää valtaa shokkikokemuksensa kostamiseen. Hän ylittää normatiiviset valtuutensa tuhoamalla kuvan ja antamalla ehdot.

Tarinassa korostuu estetisoiva katse. Rehtorin rangaistus vain tapahtuu. Rehtori näyttäytyy koulun valtahierarkiassa ylimmäisenä auktoriteettina, jolle sekä koululainen että kuvataideopettaja ovat alisteisia. Kuvataideopettaja tuntuu tarinassa kuuliaisesti vaikenevan eikä perustele kuvan ansioita saati asetu puolustamaan oppilastaan, vaikka on itse syypää tilanteeseen. Kuvataideopettaja jätetään tarinassa tuomiotta ja ohitetaan kollegiaalisesti. Opettaja näyttää alistuvan ja luopuvan moraalista vastuustaan kasvattajana, oppilaan kustannuksella. Tarina antaa olettaa vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyyden aiheuttavan opettajan avuttomuusorientaation³⁹⁰.

Seitsemäsluokkalainen tarinankertoja on hyvin sisäistänyt alisteisen asemansa suhteessa eri auktoriteetteihin. Fiktioita kautta hän testaa mutta pääosin vahvistaa valtarakenteita. Valtajärjestelmien voi nähdä luovan kulttuurisia tietämisen muotoja ja sosiaalisia suhteita, jotka aktiivisesti hiljentävät ihmisiä³⁹¹. Toisin toimimisen ja muutoksen mahdollisuuksia suhteessa oppilaan alisteiseen asemaan tarjotaan tarinoissa hyvin vähän. Oppilaiden kokemuksissa valta on sekä subjektiivista että objektiivista³⁹². Lopulta auktoriteetit määrittelevät sen, millainen on hyvä kuva koulun oppituntikontekstissa. Tähän palaan normittavan katseen kategoriassa luvussa 5.3.

5.2 Tunnepitoisen katseen henkilökohtaisuus

Kuvalla kerrotaan omasta elämästä

Tytöt hallitsevat tarinoita, joissa tekijä käsittelee omaa elämäänsä ja viestii omia tunteitaan kuvan kautta. Kuva voi olla riidan, yksinäisyyden, kiusaamisen tai muun oman pahan olon ja aggression käsittelyn väylä. Kuva ilmentää jotain, millä on

390 Ks. Törmä 2003b, 116–117, 127; Bauman 1997, 156, 165–166.

391 Giroux 1985, xix–xx.

392 Ks. emt.

juurensa kauempana ja syvemmällä kuin kyseisessä kuvataidetuntitilanteessa. Tarinassa 4t kuvan värit ja kuviot viestivät yksinäisyyden tunteista. Tarinassa kuvailtu oppilas muistuttaa kärsivää hahmoa, joka olisi Lepistön luokittelemista romantiikan taiteilijatyypeistä lähellä kristustyyppeä, uhria ja marttyyriä³⁹³.

Maija katselee työtä yhä lumoutuneena. Miten luokan syrjityn ja yksinäisin henkilö on saanut aikaan jotain niin hienoa, Maija pohdiskelee.

Työssä on käytetty taidokkaasti värejä ja kuvioita. Työstä tulee mieleen kaikenlaisia tunteita. Tummia värejä on käytetty enemmän kuin iloisia, kirkkaita värejä. Kuviot ovat teräväkulmaisia, vain vähän on kauniita ja pehmeäreunaisia kuvioita.

Kuvaakohan hän omia ajatuksiaan ja tunteitaan, Maijan päässä herää kysymys. Miten hän itse oli kohdellut kyseistä henkilöä. Oliko Maija itse syrjinyt, vai ollut vain välittämättä.

Opettaja saapuu paikalle. Hänkin tuntuu huomaavan työn vaikuttavuuden. Opettaja haluaa työn esille, kun se on valmis. Siinä on jotain mitä ei sanoin kuvata. Maijakin kehuu työtä hienoksi.

Työn tekijä on iloisissaan siitä, että hän saa hyväksyviä sanoja ja kommentteja.

Työ oli herättänyt melkeinpä kaikissa luokan oppilaissa erilaisia tunteita. Kukaan heistä ei itse haluaisi joutua kiusatun asemaan.

Onneksi syrjitty henkilö osasi ilmaista tunteensa, ennen kuin oli liian myöhäistä. Muut ehtisivät ja varmasti muuttaisivatkin vielä asenteensa häntä kohtaan. Hän saisi vielä ystävän. (4t)

Kuvan väreille ja kuvioille annetaan tunnenerkityksiä. Kirkkaat värit ovat iloisia, vain vähän on kauniita ja pehmeäreunaisia kuvioita. Tarinassa Maija ihailee kuvaa ja pohtii kuvan paljastavan jotain tekijästä itsestään. Opettajakin vahvistaa kuvan olevan ihailun arvoinen. Tunteiden taidokas kuvallinen ilmaisu tekee tarinasta **taiotarinan**. Ilmaisullisuutensa kautta syrjitty oppilas tulee kuuluksi, mikä lupaa parempaa onnea ja menestystä niin kuvataideopetuksessa kuin sosiaalisesti. Siksi kyseessä on myös **statustarina**. Tarinan olettaus on paljastava: syrjityn oletetaan olevan kaikessa surkimus. Hylkiön asemaan ajautuminen voi

393 Lepistö 1991, 50.

tähän tilanteeseen ajaakin, kun koulussakäynniltä menee mieli ja paikasta tulee ahdistava pakko, eikä sosiaalista tukiverkostoa, liittolaisia ole. Tunteiden kuvallinen ilmaisu on kanava saada itsensä näkyväksi. Jo yhteen kuvaan kohdistuva ihailu ja havahtuminen lupaavat selvää sosiaalisen statuksen nousua.

Kuva 50.
Tarinan
4t kuva.



Tarinassa 4t kuvan vaikuttavuus ryhmän sisällä on suuri, vahvistava. Hylkiöoppilaan kuva tunkee muiden tajuntaan. Kyseessä on ryhmän ja erityisesti Maijan **kasvutarina**. Maija pohtii eettisyyttä ja omaa rooliaan: eikö hän ole välittänyt? Silmien sulkeminen on tyypillistä niin koulussa kuin muillakin elämäniloilla. Rohkeus tai halu puuttua tapahtumiin, jotka eivät kosketa itseä, on vähäistä. Tästä seuraa syyllisyyden tunne – pitäisi, ei haluaisi. Kirjoittajan kielenkäyttö, *iloissaan siitä, että hän saa hyväksyviä sanoja*, on lyyristä, mikä lisää vaikutelmaa kiusatun haavoittuvuudesta. Sanavalinnoilla kirjoittaja etäännyttää Maijaa toisaalta sekä uhrista että toisaalta myös syrjijöistä. Maija ei heittäydy hyväntekijäksi vaan olettaa, että nyt *muut* hyväksyvät oppilaan, ja tämä saisi *ystävän*.

Erityinen tyttöjen aihevaltaus on omakuva. Tytöt rakentavat kuvien avulla vaihtoehtoisia identiteettejä. Kuvataidetunnin työt kätkevät ja paljastavat tyttöjen elämäkokemuksia ja tunteiden dramatiikkaa, pelkoja ja toiveita. Elämisen vaikeutta ja tunteiden ristiriitaa käsitellään kolmen omakuva-kertomuksen kautta³⁹⁴.

.....
³⁹⁴ Tarinoiden kirjoittajat 93t, 94t ja 105t kuuluivat samaan oppilasryhmään aineistonkeruutilanteessa. Tytöt 93t ja 94t istuivat vierekkäin, mikä heijastuu heidän valitsemaansa tekniikkaan.



Kuva 51.
Tarinan
93t kuva.



Kuva 52.
Tarinan
94t kuva.



Kuva 53.
Tarinan
105t kuva.

Se on kamala joka kertoo kaikesta pahasta. Mikko sanoi luokkatoverilleen joka oli tehnyt vastenmielisen ja järkyttävän työn että: ”Mistä sie tommosen keksit?” Luokkatoveri katsoi Mikkoa vihaisesti ja murahti ”Mie en jaksa kuunella nyt anna mun olla!” Mikolla tuli mieleen että luokkatoverillaan ei ollut kaikki ihan okei. Mikko oli vähän huolissaan. (93t)

Työ on hyvin värikäs ja omituinen, omituinen, eli siis omanlainen työ. Ei mikään sutaistu, vaan oikeasti aikaa vienyt työ, joka on tarkasti viimeistelty. Kuva esittää tyttöä, jolle on sattunut jotain hirveää, tyttö on yltä päältä veressä, mutta syy ei kuvasta selviä. Maija kehuu työtä ja kysyi kuka kuvassa on ja miksi hän on aivan veressä.

Kuvan piirtänyt tyttö oli kauan hiljaa, kunnes hän sanoi vain että kuva esittää häntä itseään. Muuta tyttö ei koskaan kertonut työstään mutta sai työstään kympin. (94t)

Työssä oli pelle, joka itki verta, täysin erilainen, kuin opettaja oli antanut aiheen: Iloinen sirkuspäivä.

Maija kysyi, miksi hän teki tuollaisen työn, mutta hän ei suostunut kertomaan.

Opettaja jäi juttelemaan työstä tunnin jälkeen oppilaan kanssa. (105t)

Tarinassa 93t luokkatoveri on sulkeutuneen vihainen. Kuva toimii signaalina, joka saa toisen luokkatoverin huolestumaan kuvan tekijästä. Tarinassa 94t kuva esittää tekijää itseään, mutta sen sisältö jää salaisuudeksi muille oppilaille. Samaan vihjataan **pedagogisessa tarinassa 105t**. Opettaja jää kuitenkin keskustelemaan tekijän kanssa. Kuva näyttää toimivan terapiakanavana ja avunpyynnön signaalina, joka kuullaan näissä tarinoissa hieman erilaisin seurauksin. Kaikki kolme tarinaa kuitenkin osoittavat, että kuvalla viestiminen ei ole merkityksetöntä, vaan tekijä saa vastakaikua toisilta.

Kuvaamalla itseään tyttöoppilas esittää hypoteettisen identiteetin, joka sallii hänen testata kuvitteellisia rooleja ja toimintatapoja luokkahuoneen sosiaalisessa järjestyksessä. Omakuvan ja siihen kuuluvan kertomuksen kautta oppilas testaa tätä järjestystä. Kuvaan latautuu osa tekijänsä identiteettityötä ja minäkuvan luomisprosessia: Millainen minä voisin olla? Varsinkin tarinan 93t punkkarityttö katsoo hypnoottisesti suoraan kohti ja esittää vaihtoehdoisen identiteetin.

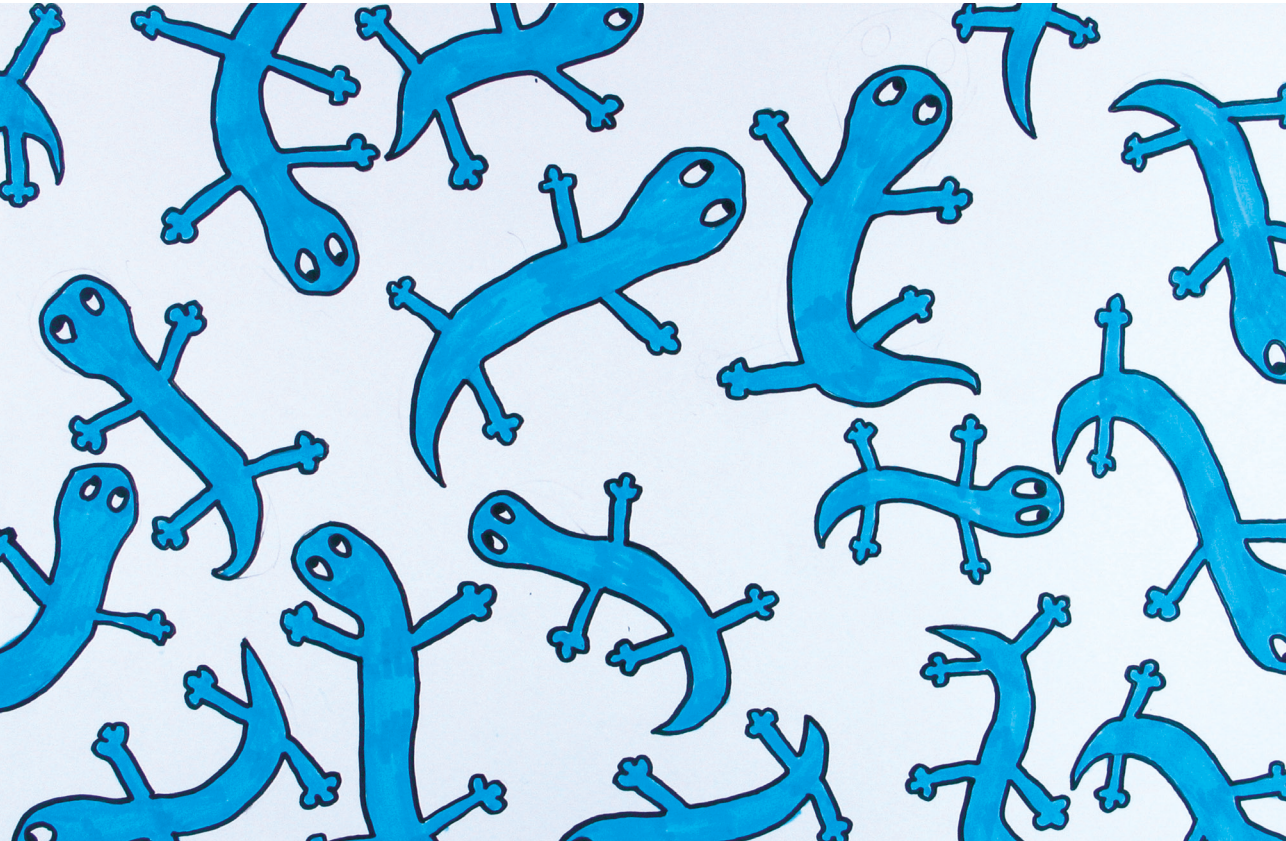
Omakuva ei välttämättä saa ihmisen kasvoja vaan voi välittyä symbolisesti esimerkiksi liskokuvioina **pedagogisessa tarinassa 2t**. Kuvion toistaminen omassa koulutyössä kiteyttää sellaisen viestin ystävälle, mitä muut koulussa eivät tunnista.

Maijan luokkalainen Liisa on tehnyt suuren työn jossa on liskoja. Liskot ovat sinisiä ja ne ovat valkoisella taustalla. Ne muistuttavat Marimekon liskokuviointia. Maija huomaa työn ja kehuu sitä hienoksi. Myös muut oppilaat kääntyvät katsomaan Liisan aikaansaannoksia. Kaikki kehuvat työtä, mutta luokan perällä istuva Annika on hiljaa. Luokka jatkaa kaikessa rauhassa työskentelyään, kunnes Annika juttelee opettajan kanssa. Annika kysyy ivalliseen sävyyn: ”Etkö sinä opettaja sanonut, että työssä täytyy käyttää mielikuvitusta, eikä matkia jo valmiita töitä?” Liisa muistaa, että Annika on hänelle vihainen vanhasta riidasta.

Kun tunti etenee, opettaja kysyy mistä liskot muistuttavat Liisaa? Liisa istuu hetken hiljaa, kunnes hengähtää ja sanoo: ”Silloin kun olin vielä hyvissä väleissä Annikan kanssa, olin heillä monesti yötä. Silloin peitossani oli aina sinisiä liskoja valkoisella pohjalla. Ne ajat olivat minulle tärkeitä. Siksi piirsin liskot.” Opettaja kehottaa tyttöjä puhumaan asiansa selviksi. Tytöt puhuvat ja saavat riitansa sovittua. Seuraavana viikonloppuna Liisa menee yöksi Annikan luo ja nukkuu liskoheitolla.

LOPPU (2t)

Kuva 54.
Tarinan
2t kuva.



Tarinassa 2t opettaja toimii pedagogina, joka auttaa tyttöjä selvittämään vä-
linsä. Koska nuori käyttää elämästään runsaasti aikaa koulussa ja rakentaa iden-
titeettiään myös olemalla ja toimimalla koululaisena, opettajan rooli näyttäy-
tyy oppilaalle merkittävänä. Tarinassa opettaja on pedagogi, joka auttaa oppilasta
koulun ulkopuolisen elämän ja oppilaan roolin välisessä tasapainoilussa ja tukee
tyttöjä vaikeuksien yli.

Pedagogisessa tarinassa 5t työ sutataan yli (ks. kuva 93, s. 266). Tarinassa
ele kertoo pahasta olost, sillä muutama tyttö on *kateellinen* ja kiusaa. Tarinoita on
oikeastaan kaksi, sillä toinen on sutattu yli.

*Kun hän kääntää päänsä, hän ei uskoa mitä näkee, hänen
luokka toverinsa on pilannut oman piirustustyön ja
nauranut ivallisesti sen jälkeen. Nousen paikaltani, lähden
katsomaan mitä siellä tarkemmin on tapahtunut. Piir-
roksissa on täynnä rumia sanoja (joita en mainitse) enem-
mänkin haukkuma nimiä ja veren näköisiä pisaroita. Kun
aiheesta aletaan keskustella, selviää tämän, kiusaamisen
jatkueneen jo pidemmän aikaa vaikka tyttö joka teki tämän
luokkakaverilleni on esittänyt tavallista rehtiä ystävää,
kaiken tuon takana on vain suuri vale. Luokkatoveri on
ollut kiusattu. Eikä kukaan tietänyt asiasta mitään. Tätä on
jatkonut vuosia, valhetta, piinaa, kiristystä ja ennen kaikkea
tekoystävyyttä. Tiesimme se koko luokka että kyseinen
”tuhrija” tyttö liikkuu kovi-porukoissa ja ihmettelimme
hänen ystävyyttä tuohon luokkatoveriin.. Vaikka monilla
oli epäilyksensä, kaikki vain olivat hiljaa, kuin asia olisi
ilmaa... Valetta.*

Lopullinen tarina on paperin kääntöpuolella:

*Kun nousen ylös ja lähden tarkemmin katsomaan, huomaan
kuinka työhön on aluksi tehty hienosti, kunnes huomaan sen
päälle sutatut jäljet. Opettajakin huomaa asian ja lähestyy
työtä. Oppilas kääntää paperin ja sanoo tekevänsä uuden.
”Miksi ihmeessä, seurasin äsken työtäsi ja se oli todella tai-
teellinen”, sanoo opettaja. ”No ei ole enää”, vastaa oppilas.
Tuntuu siltä kuin häntä painaisi jokin. Kysyn asiasta ja
hän kertoo, että pari tyttöä oli äsken käynyt häntä nimit-
telemässä nipoksi, kummalliseksi taiteilija friiikiksi, he ovat
kai kateellisia. Tästä täytyisi puhua luokan kesken, ajattelin
ja kerroin ehdotuksen hänelle. Lopulta hän suostui. Tästä
puhuttaisiin. Ketään ei pitäisi haukkua lahjojensa takia. (5t)*

Oppilaan 5t tarinat ovat hyvin puhuttelevia. Tarinat kerrotaan minä ja me

-muodossa. Niissä on henkilökohtaisen tuntu, ahdistuneisuutta kiusaamisen ole-
massaolosta ja halu saada se loppumaan. Oppilaiden tarinoista löytyvät niin kiu-
saaja kuin apurit, vahvistajat eli kannustajat, ulkopuoliset eli hiljaiset hyväksyjät
kuin kiusatun puolustajat³⁹⁵. Tunnepitaisissa tarinoissa kirjoittaja asettuu tukemaan
kiusattua joko etäältä tai läheltä. Kun kuva tulkitaan oikein, voi traagiseen juoneen
tulla positiivinen käänne: *tästä puhuttaisiin*.

Pilakuva oppilaasta ja vastaanottajan tunteet

Tutkimusaineistostani nousee esiin oppilaiden suuri huoli olla sosiaalisesti tur-
vattu, olla hyväksytty ja arvostettu niin opettajan kuin ryhmäläisten silmissä.
Oppilaita huolettavat heidän visuaaliset kykynsä ja mahdollisuutensa toimia oma-
ehtoisesti, yksilönä. Tämä ilmenee esimerkiksi tarinoissa, joissa oppilaan oman-
arvontunto on vaakalaudalla.

Pilakuvien runsas määrä osoittaa, miten merkittävästä asiasta itseen koh-
distuvassa kritiikissä on kyse. Estetisoivan katseen kategoriassa kuuluvissa tarinois-
sa pilakuvien aiheuttamat reaktiot käsitellään kuvin, vastaamalla kuvaan kuvan
kielellä. Normittavan katseen kategoriassa pilakuvan tekijää rangaistaan yhteiskun-
nan tarjoamin rangaistuskäytännöin. Hajottavan katseen kategoriassa pilaku-
van kohde lyödään laimin ja jätetään oman onnensa nojaan. Tunnepitaisen
katseen kategoriassa kuuluvissa tarinoissa pilakuva aiheuttaa kohteena olevan
oppilaan käpertymisen itseensä tai hyökkäävän puolustautumisen: hän joko
pakenee tilannetta tai ottaa siihen kantaa.

Tunne kietoutuu tarinoissa normatiiviseen ja moraaliseen ajatteluun. **Tun-
netarinoissa** päähenkilöiden emootiot ovat juonenkulun keskiössä sen sijaan, että
ne etäännyttäisi osaksi kertomuksen kokonaiskulkua. Päähenkilöiden hen-
kilökohtaiset näkemykset määrittävät tapahtumien koko arvopohjan. Keskeisiä
ovat opettajan arvot, mielipiteet ja toimintatavat, jotka joko tukevat päähenkilön
eettistä arvopohjaa ja käsitystä oikeudenmukaisuudesta, tai ovat ristiriidassa
niiden kanssa. Oppilas määrittää opettajan pedagogista roolia oppilaiden välisis-
sä, jännitteisissä sosiaalisissa tilanteissa.

Kuvalla voidaan viestiä suoraan tietylle henkilölle. Tietylle oppilaalle tar-
koitetut kuvat ovat aineistossa kaikki sellaisia, että kohde tulkitsee sen itseä louk-
kaavaksi. Kuvaan ladataan ivaa ja turhaumia, tekijä tietää toisen herkän kohdan.
Kuva voidaan toisaalta myös tulkita henkilökohtaisemmin, kuin mitä sillä mah-
dollisesti on tarkoitettu viestittävän. Kohteena oleva oppilas näyttäytyy toisaalta

.....
395 Ks. Salmivalli 2003; 2005; *Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007*; ks. myös *Koulukiu-
saaminen. Tuloksia kouluterveyskyselystä*, 2007.

uhrina, toisaalta egosentrisenä ja herkkänahkaisena kuvantulkitsijana. Kun kuvalla loukataan suoraan jotain tiettyä oppilasta, jonka julkisen minän suojaus murtuu, lähestytään hajottavan katseen aluetta.

Pilakuva oppilaasta -teema toistuu huomattavan paljon, mikä kertoo aiheen kiehtovuudesta ja tehovoimasta nuorelle. Pilakuva voi viestiä yhtäläillä kepeällä kaverisosiaalisuutta, heittää haasteen tai nöyryyttää julkisesti. Pelko siitä, että joku voi pilkata ja arvostella oppilaan olemusta, on vahvasti kiinni sosiaalisissa rooleissa³⁹⁶. Se haastaa sosiaaliseen peliin, testaa reaktioita ja oppilaiden sosiaalisia rooleja. Kuka tekee kuvan ja miksi, kuka nauraa, kenelle, mitä muita reaktioita voi tulla? Kuva on viihdyttävä karnevaali tai uhkapeli, jossa testataan muiden kortit. Tekijä ottaa riskin ja vastaa seurauksista testatessaan, miten muut reagoivat.

Toisaalta helpommin toteutettavan pilakuvan varjolla voi kiertää taidon puutteita, joten pilakuvien runsaus aineistossa ei yllätä. Visuaalisesti keho mutta sisällöllisesti latautunut kuva tarjoaa mahdollisuuden saada sosiaalista statusta kohottavaa huomiota. ”Saaks piirtää pilakuvan” -kysymys aineistonkeruutilanteessa saattoi kertoa laiskuudesta paneutua kuvalliseen ilmaisuun. Toisaalta karnevaaliluvan saamisella saattoi turvata omaa selustaansa.

Kun vastaanottajan tunteita on loukattu, koulun arvioivan ja julkisen ympäristön vastapainona tarinat tarjoavat mahdollisuuden luottamukselliseen puheeseen joko oppilaiden kesken, opettajan tai sitten kotona äidin kanssa. Tämä antaa nuorelle eräänlaisen lepopaikan ja turvan. Identiteettiä ravistelevassa kriisitilanteessa oppilaat hakevat myös konkreettisia pakopaikkoja. Näitä on vähän. Tarinoissa oppilas lähtee koulusta pois, kotiin, tai vetäytyy luokkahuoneeseen opettajan kanssa sivummalle. Koulu näyttäytyy kuitenkin paikkana, joka on täynnä julkisia tiloja. Ainoa yksityinen, eristäytymisen mahdollistava paikka on wc. Tarina 19p on lyhyt: *Mikon luokkatoveri on piirtänyt tikku ukon, jolla on Mikon naama Mikko suuttuu ja lähtee vessaan itkemään.* (19p) Siellä Mikko voi käsitellä hankalan tunteensa ja säilyttää kasvonsa ei-itkevänä poikana.

Oppilaat osoittavat usean tarinan kautta olettavansa, että opettaja toimii pedagogisesti ja laukaisee oppilaiden välisen kriisitilanteen. Tarinassa 41t opettaja ei kuitenkaan näe oppilaskulttuurin sisään, mikä lienee monesti todellisuutta myös koulussa. Tarinassa kiusataan Maijaa kuvan välityksellä. Opettaja ei kuitenkaan osaa lukea tilannetta vaan pitää kuvasta. Maija reagoi psykosomaattisesti ja pääsee koulun julkisesta tilasta kotiin äidin turvalliseen huolenpitoon. Nuoren suru loppuu kuin perhosen lento ja elämä hymyilee taas.

Maijan luokkatoveri on piirtänyt kauhean piirustuksen, joka oli pilakuva Maijasta. Siinä oli Maija, jolla oli rikkiäiset vaatteet päällä ja Maijan ilme oli hyvin surullinen, mutta myös pelokas. Kuvassa Maija oli ulkona pakkasessa, yksin.

.....
396 Ks. Burr 2004, 20.

Maijan poskessa oli paha naarmu ja hiukset olivat sekaisin. Maijan luokkatoveri osui arkaan paikkaan; Maijan suurin pelko oli joutua kadulle.

Kun opettaja saapui katsomaan sitä työtä, hänen mielestä se oli hieno. Opettaja ei tajunnut että se oli pilakuva Maijasta. Maijalle tuli hirveän paha mieli ja olo kun hän katsoi kuvaa, Oliko hänen tulevaisuus tällainen? Maija sanoi opettajalleen huonosta olosta ja lopulta opettaja antoi hänelle luvan lähteä kotiin.

Kotona Maijan äiti lohdutti häntä ja sanoi, että ei tuollaisista kannata välittää, tekevät vain kiusaa koska ovat kateellisia Maijan hyvästä perheestä ja elämästä. Maijaa äidin puheet lohduttivat hyvin paljon ja pian Maija oli taas hyvällä tuulella! (41t)



Kuva 55.
Tarinan
41t kuva.

Tekijä osoittaa kuvallaan, että ympäröivä estetiikka kietoutuu kauneuden ja ihmisen arvon kokemukseen. Kauneuden kokemukseen vaikuttaa kokemus siitä, kenelle tarjotut visuaaliset virikkeitä on suunnattu.³⁹⁷ Kun oppilasta ympäröivä miljöö ei luo viihtyisyyttä eikä arkkitehtuuri tuo mielihyvää, piirroksen tyttökin voi huonosti. Kuva puhuu samalla hyvän kouluarkkitehtuurin puolesta oppilaan hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Jos tarinan oppilaan kokemus koulusta ja sen ympäristöstä olisi mieluinen, ei koulun viitta ehkä ohjaisi kuvassa vasemmalle, alas ja saisi kuvaan mustaa huumoria tuovaa lumiukkoa murjottamaan. ”Oikeita” eläviä ei kuvassa näy, ja rääsytynyt tyttö jää kurjana yksin talven kylmään.

Kuvan 41t tyttö on kuin valintojen tienhaarassa eikä tunnu kuuluvan mihinkään. Koulu, kirkko vai kaupunki? Kirjoittaja käsittelee kerronnassaan nuoren tulevaisuudenpelkoihin liittyen yhteiskunnan epävarmuutta. Kuvan suurkaupunki ilmentää elämässä yksin selviytymisen pelkoa. Itse asiassa kuka tahansa voi *joutua kadulle*, mutta tässä hetkessä tarinan äiti vielä kantaa nuoresta vastuun ja tarjoaa läheisyyttä. **Onnellisen lopun tarina** päättyy tilanteeseen, jossa nuori saa olla vielä lapsi.

Myös seuraavassa tarinassa 63t voi nähdä nuorten huolta elämästä yleensä. Tarina kuuluu sekä estetisoivaan että tunnepitoiseen katseeseen. Tarinaan liittyvä kuva kuvaa episodista tarinasta. Maija puuttuu pojan kuva-aiheeseen, joka ei sovi annettuun tunteisiin vetoavaan aiheeseen *onnellinen koti*. Tarinan edetessä aihe muuttuu *onnelliseksi perheeksi*. Tehtävä näyttää ylittäneen pojan ärsytyskynnyksen ja aiheuttaneen vastareaktion. Maijan normatiivinen interventio pahentaa tilannetta.

*Työssä on tyttö joka roikuttaa koiranpentua korvasta.
Pojalla on toisessa kädessä kaljapullo, vaikka aiheena on
”onnellinen koti”.*

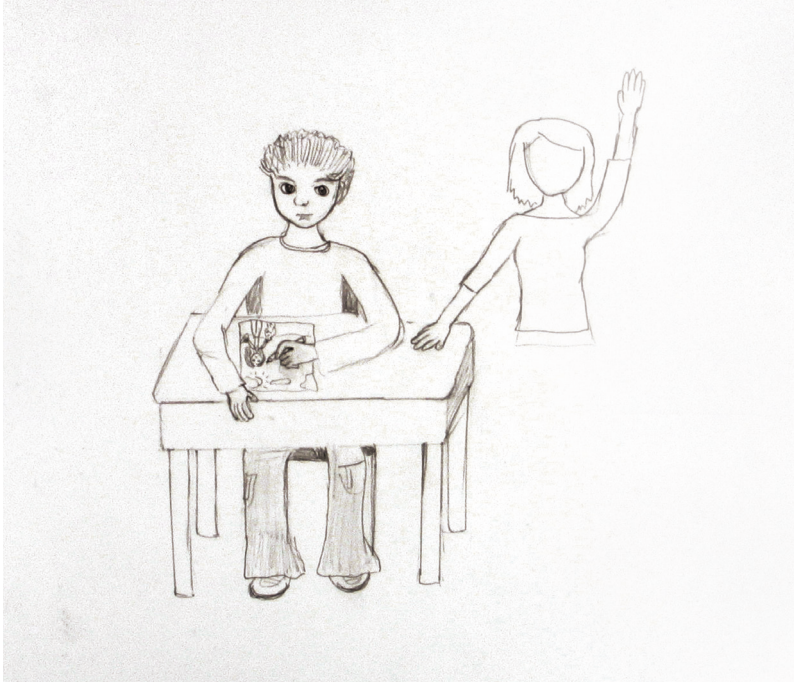
*Maija kysyy: ”Miksi sinä tuollaisen työn teit, eihän
tuo ole onnellista.” Luokkatoveri katsoo Maijaa vihaisesti
ruskeilla silmillään ja kirjoittaa työhönsä ”Maija” ja vetää
nuolen tyttöön, joka roikuttaa pentua.*

*Maija katsoo kauhuissaan ja yrittää, että luokkatoveri
pyyhkisi nimen pois. Kun luokkatoveri ei tottele, Maija
kertoo asiasta opettajalle.*

*Opettaja kysyy: ”Sinulla on omaperäinen työ, oletkohan
tosiaan sitä mieltä että, tuo on onnellinen perhe.” Opettaja ei
välitä siitä, että työssä lukee ”Maija” ennen kuin Maija itse
huomauttaa asiasta. Opettaja selittää, etteihän kuvan Maija
ole juuri hän, mutta pyytää luokkatoveria vaihtamaan
nimen ja Maijaa keskittymään omaan työhön.*

397 Ks. Tapaninen 2005; 2007.

Lopulta Maija ajattelee: ”Työnsä kullakin, ei ole minun asia mitä toinen tekee.” Kuva on silti kamala, mutta se jääköön jatkossa Maijan omaksi tiedoksi. (63t)



Kuva 56.
Tarinan
63t kuva.

Tarinassa kuvailtu tehtävänannolle vastakkainen kuvavalinta voi olla pojan uhmaa hoivaa huokuvaa, imelää ja yksisilmäistä aihetta kohtaan³⁹⁸ tai halua rikkoo illuusioita ja kertoa arkitodellisuudesta, sen realistisuudesta ja karuudesta. Maijan perspektiivistä määrittyvä ’totuus, hyvyys ja kauneus’ ei kuitenkaan ole yhteneväinen, vaan tarinassa pojan ja opettajan näkemykset testaavat Maijaa. Hän tuntuu kaipaavan ristiriidatonta kuvastoa, jossa *onnellinen perhe* rakentaa utopiaa auvoisasta maailmasta, kiiltokuvasta, jossa ei säröjä ole. Opettajasta muodostuu mielikuva neutraalien tehtävien jakajana, joka antaa kuitenkin oppilaille tilaa testata kuvien rajoja. Maijasta muodostuu mielikuva oppilaasta, joka vastaa tehtävään esteettisesti ja sosiaalisesti turvallisissa kukkien, talojen ja auringonlasku-

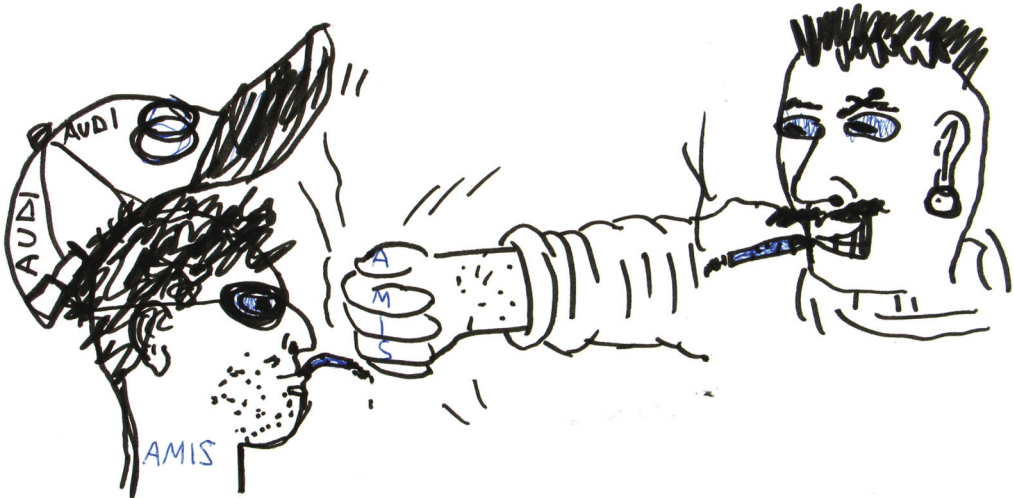
398 ”Poikatehtävistä” ks. Kankkunen 2004; Progressiivisesta taidepedagogiasta ks. Dalton 2001.

jen skeemojen avulla. Vaikka tarinassa ja kuvassa asetetaan esteettisiä, eettisiä ja sosiaalisia vaatimuksia, se myös kysyy, voisiko kiiltokuvista irtautua.

Maijan arvostelu muuttaa pojan kuvallisen prosessin. Hän kääntää kuvan sarkasmin tai henkilökohtaisen elämän käsittelyn Maijaan kohdistuvaksi vihas- tumiseksi tai hännäämiseksi. Tarina vihjaa, että tässä on sukupuolten välistä jän- nitettä. Poika katsoo tyttöä *ruskeilla silmillään* (mikä toistuu saman oppilasryh- män toisessa tarinassa 68t, ks. s. 191) ja muuttaa piirroksensa tytön ja pojan edu- stamaan heitä. Maija haluaa itsensä kumitettavaksi pois kuvasta, mutta poika ei suos- tu. Opettaja tulee paikalle ja keskittyy tehtäväänsä kuvallisen ilmaisen ohjaa- jana. Maija jää ratkaisemaan loukattua minäänsä yksin ja muuttuu välinpitämät- tömmämmäksi: kukin tekee omia juttujaan eikä vastuu koske Maijaa. Kirjoittaja asettuu Maijan puolelle vihjaamalla kuvan kamaluudesta. Kuva ei sovi Maijan mielestä kouluun eikä siitä kannata enempää siis puhua.

Lyhyessä tarinassa 89p poika lyö suuttumuksesta toista poikaa: *Mikon luok- katoveri piirtää hänestä järkyttäviä pilakuvia. Sitten Mikko hermostuu ja lyö sitä turpaan!* (89p) Vaikka tarinan on kirjoittanut poika 89p, kuvan on tehnyt poika 87p. Kuva tuntuu kommentoivan ja testaavan pojan 89p tarinaa. Varmistaak- seen kuvan kuulumisen tarinaan on poika 89p signeerannut sen.

Kuva 57.
Tarinan
89p kuva,
jonka on piirtänyt
oppilas 87p.



Kuvassa ammattikoululaiset tappelevat. Tekijä on kirjoittanut vasemman puoleisen pojan kaulaan ja oikeanpuoleisen pojan rystysiin ”AMIS”. Ammattiopistojen tekniikan ala³⁹⁹ tarjoaa automekaanikkojen koulutusta yhtenä nuorten mahdollisista ammattikoulutuspaikoista. ”AUDI”-lippalakki saattaa identifioida kuvassa olevan pojan juuri autoalan ammattiopistolaiseksi. Aineiston valossa näyttää, että seitsemäsluokkalaisten tulevaisuuden näkymissä lukiota arvostetaan ammattikoulua enemmän, joten AMIS-sanaan saattaa liittyä kuvassa alentuva kaiku. Samaa AMIS-teemaa käsitellään myös toiseen oppilasryhmään kuuluneiden poikien 20p ja 21p tarinoihin liittyvien kuvien (ks. kuvat 58 ja 59) taakse piirretyissä visuaalisissa, tehtävänannon ulkopuolisissa kommentteissa.

Kuvan vasemmanpuoleinen poika edustaa perusammattikoululaista, jonka ”AUDI”-lippalakki viestii jokapojan unelmasta, hienosta autosta. Viiksekäs pystytukka, jolla on iso korvarengas ja lävistys kulmakarvassa, edustaa poikkeavaa ammattikoululaiskuvastoa. Mielestäni hänessä voisi nähdä skini- tai homokuvaston piirteitä. Tupakka vinosti virnistävässä suussa ja silmän valkuaiset tummina, karvainen käsivarsi ojennettuna tämä lyö nyrkillä sänkileukaista, aurinkolasipäistä Audi-poikaa, jolla on myös tupakka huulella. Ainoa, mihin nyrkinisku tuntuu tehoavan, on Audi-pojan taipuva tupakka. Muuten tämän pää pysyy järkähtämättömästi paikoillaan. Kuvasta ei tiedä, kertooko se tarinan lyömistapah- tumasta vai onko se kuva pilakuvasta, joka Mikkoa suututtaa. Kuvan pojat on joka tapauksessa kuvattu Mikkoa vanhemmiksi.

Tarinassa sana *järkyttävä* korostuu. Mikko saattaa puolustaa kunniaansa, jolloin kasvojen säilyttäminen voi oikeuttaa lyömisen. Tolosen tutkimuksessa moni poika halusi esittää itsensä sankarina suhteessa tappelukykyyneen, mutta aggressiivisuuteen ja näyttämishaluun haluttiin myös ottaa etäisyyttä⁴⁰⁰. Tarina 89p saattaa myös kertoa Mikon huumorintajuttomuudesta ja ylireagoinnista. Kuva syventää tulkinnallista ristiriitaa. Piirtäjän suhde ammattikoululaisiin ei ole yksiselitteinen. Hän voi toisaalta ihannoida stereotyyppistä kovanaamaa. Toisaalta hän saattaa naureskella uhoaville, huolittelemattomille ja halpoja nuorisoautoja ajaville, Audista haaveileville pojille. Tarinaa voisi lukea kuvan valossa siten, että Mikko on lapsellinen, kun ei kestä huumoria, ja hän käyttäytyy siksi yhtä yksioikoisesti kuin stereotyyppisesti kuvattu ammattikoululainen. Kuva voisi ilmentää joko oppilaan sosiaalista kyvyttömyyttä tulkita toisen pojan viestejä tai joidenkin poikien toimimisen tapaa.

Näkinsin, että kuvan tekijä 87p samalla sekä katsoo ammattikoululaisia ylöspäin että vitsailee heidän kustannuksellaan. Huumori näyttäytyy minulle työkaluna, jonka avulla oppilas voi käsitellä omaa identiteettiään ja mieheksi kasvamisen pelkojaan. Pahin murrosikä on kulman takana, seksuaalisuus herää, paikka miesten kulttuurissa pitäisi lunastaa, ja ammattikoululaiset elävät korostuneesti tuon ristiriidan käsittelyn keskellä. Se, että pojat 87p ja 89p ovat tehneet yh-

.....
399 Rovaniemellä koulutusta tarjoaa Lapin ammattiopisto.

400 Tolonen 2001, 201.

teistyötä sanan ja kuvan kanssa, ja että pojat 20p ja 21p ovat käyneet ivailevaa kuvaneuvottelua, kertoo osaltaan koululaisten tavasta testata sosiaalisia suhteitaan ja käsitellä mieheksi kasvamista kollektiivisesti.

Koska arvostelu voi koska tahansa kääntyä itseän, käsitellään uhkaa huumorin keinoin. Hyväksynnän puutteen pelko näyttää olevan suuri, ja huumori auttaa käsittelemään vaikeaa asiaa. Pilakuvan kautta oppilaat myös testaavat keskinäisiä hierarkioitaan ja jännitteitään. Humoristisella kuvalla kysytään toiselta, kestätkö leikkiä. Jos toinen ottaa tilanteen liian vakavasti, voi tämän tiukkaapipoisuudelle naureskella. Ivallinen huumori on siten julma ase: se riisuu kohteensa aseista.

Kaverusten 87p ja 89p vieressä istui luokkahuoneessa poika 88p (ks. tarina s. 193 ja kuva 49). Aineisto osoittaa, miten he vaikuttivat toisiinsa. Turpaan lyönti-kerronnassa ja pojan 88p tarinan äärimmäisesti reagoivassa rehtorissa käsitellään molemmissa parodioiden pilakuvan aikaansaamaa aggression purkua.

Kuva 58.
Kuvan 20p
taakse piirretty
tehtävänannon
ulkopuolinen kuva.



Kuva 59.
Vrt. vierustoverin
21p kuvan taakse
kuvattu tehtävän-
annon ulkopuolinen,
graafinen teksti.



5.3 Sääntöjen ja rangaistusten normittava katse

Odotus opettajasta sopimattoman kuvan kieltäjänä

Koulun kuvataideopetus ja sosiaalinen kanssakäynti on täynnä sääntöjä, normirakennelmia ja rajoituksia, joita oppilaat tarinoissaan ja kuvissaan testaavat ja vahvistavat. Tarinoissa neuvotellaan, millainen elämä olisi sosiaalisesti järjestäytyneitä. Useissa tarinoissa oppilas rakentaa kriisitilanteen kautta kulkevan juonen, jossa elämä saadaan taas hallintaan.

Valtaa voidaan tarkastella sekä negatiivisena että positiivisena voimana. Valta toimii dialektisesti sekä ihmisiin että ihmisten kautta. Sosiaalisissa tiloissa on aina halkeamia, jännitteitä ja vastakohtaisuuksia. Ne mahdollistavat vallan vastustamisen, joka on myös vallankäyttöä. Valtaa otetaan ja annetaan.⁴⁰¹ Normittavan katseen tarinoissa ja kuvissa järjestäytyneet valta ilmenee subjektiivisesti koululaisten keskinäisissä valtapeleissä ja oppilaalle merkityksellisten aikuisten kohtaamisina. Normittavan katseen kategoriassa lähes poikkeuksetta valta palautuu aikuiselle, joka määrää, millaista on toivottava, hyväksyttävä ja torjuttava toiminta kuvataidettun sosiaalisessa tilassa.

Opettaja näyttätyy normittavan katseen kategoriassa vahvana taiteen asiantuntijana, joka säätää ulkoisella kontrollilla hyvän ja huonon kuvan rajoja. Taiteen asiantuntijuuden lisäksi opettaja näyttätyy pedagogisena asiantuntijana, kuria pitävänä auktoriteettina ja oppitunnin kulun kontrolloijana. Jos opettajan keinot loppuvat, apua saadaan rehtorilta, jonka rooli ylläpitää järjestystä. Jos koulun keinot eivät riitä, kontrolliapua haetaan virkavallalta, poliisilta.

Aineiston tarinoissa oppilas näyttätyy opettajalle pääosin tehtävien suorittajana, joka täyttää annettuja vaatimuksia. Opettaja palkitsee ja rankaisee sen mukaan, miten tavoitteet toteutuvat. Sen lisäksi oppilas näyttätyy oppijana ja kasvatettavana. Seitsemäsluokkalainen ei näytä pohtivan sitä, miksi hänelle opetetaan kuvataidetta kouluaineena, vaan huomion kohteena on pitkälti oppilaan paikka, rooli ja status ryhmässä. Kun estetisoivassa katseessa omaa asemaa käsitellään kateuteen ja toisten kuvien jäljittelyyn liittyen, normittavassa katseessa toimintaa tarkastellaan tiedostettujen ja tunnettujen sääntöjen noudattamisen kautta. Estetisoivassa katseessa sosiaalisten tilanteiden hallinta, kilpailu toisten kanssa sekä opettajan antamat tunnustukset ja moitteet painottuvat, normittavassa katseessa huomio kiinnitetään pitkälti rangaistuksiin.

Oppilaiden normittavissa tarinoissa on yhteneväisyyksiä Viskarin ja Vuorikosken keräämiin opettajaksi opiskelevien kuvitteellisiin tarinoihin opettajan työstä. Heidän aineistossaan opettajia leimasi tunnenutraalius ja mekaaninen ihmiskäsitys, päiviä leimasi tiukka aikataulu, pirstaleisuus, rauhattomuus ja jatkuva arviointi. Tarinoissa korostui normaaliuden muotti, kapinoiva nuori ei saanut ym-

401 Ks. Freire 1985, 171; Giroux 1985, xix–xx.

märrystä. Viskarin ja Vuorikosken mukaan opettajakoulutuksessa ei anneta valmiuksia eettisten ongelmien kohtaamiselle.⁴⁰² Aineistoni tarinoissa ristiriitoja ratkotaankin helposti mekanistisilla rangaistustoimilla, jolloin ongelma saadaan pian pois päiväjärjestyksestä. Tämä huomio on pohtimisen arvoinen opettajan roolia arvioitaessa.

Opettajan ohjeiden kuunteleminen on keskeinen onnistumisen mitta. Taidekasvattajat Folkert Haanstra, Els van Strien ja Hanneke Wagenaar ovat todenneet yläasteikäisten oppilaiden pitävän hyvänä opettajana sellaista, joka selkeästi vain kertoo, mitä pitää tehdä⁴⁰³. Kertomuksessa 47t Maija ei osaa kuunnella ohjeita ja pyytää anteeksi. Korrektin anteeksipyyntön jälkeen koulutyö voi taas jatkua puhtaalta pöydältä.

*Työssä on iso ja ruma peikko joka kaivaa nenää. Maija alkaa haukkua luokkatoverinsa työtä. Opettaja tulee katsomaan mitä siellä metelöidään. Opettaja huomaa Maijan luokkatoverin työn, ja alkaa kehua sitä ”Hyvä osatit tehdä tosi ruman ja vastenmielisen työn!!” Sitten hän katsoo Maijan työtä ja sanoo pettyneenä ”Miksi sinä Maija olet tehnyt nätin perhosen leijailmassa ilmassa kun piti tehdä mahdollisimman ruma työ? Etkö ole taaskaan kuunnellut tunnilla?”
Maija nolostuu ja pyytää luokkatoverilta anteeksi huonoa käytöstään. (47t)*

Tarina 47t ja siihen liittyvään piirroksen (ks. kuva 11, s. 110) latautuu monia hyväksyttävien konseptteja. Piirros kuvaa luokkahuonetta, jonka seinillä näkyy konventionaalaisia asetelmakuvia kertoen, millaisia kuvia tunneilla on aiemmin tehty. Tarina paljastaa, että nyt toimitaan piirroksessa ehdotettuja konventioita vastaan. Tekijä on pyrkinyt luomaan piirroksensa tilan vaikutelmaa viivoittimen avulla, mutta kuvaa hallitsee ehkä tahattomasti syntynyt henkilöahmojen arvoperspektiivi, joka kohdistaa fokalisaation päähenkilöön. Yksi oppilaista osoittelee häntä sormella, toisella puolella seisoo opettaja. Kuvattu tilanne on tarinan tihentymiskohta, ydinepisodi. Tätä seuraa tarinassa toinen ydinepisodi, jossa opettaja asettaa tyttö-oppilaat arvoperspektiiviä mukaillen onnistujaksi ja epäonnistujaksi.

Tarinoissa ei juuri hyväksytä sitä, että oppilas ottaa opettajan roolin toista oppilasta kieltävänä ja moralisoivana henkilönä luokassa, ellei oppilas edusta toiminnallaan yhteisesti sovittua normia tai ellei hänen tapansa lähesty kuvan tekijää ole varovaisen rakentava. Tarinassa 33t (ks. tarina s. 149 ja kuva 20) Maija ei saa piirroksensa keskittävää Aleksia reagoimaan kritiikkiinsä ja huutaa: ”*Opettaja!!*”

402 Viskari & Vuorikoski 2003, 66.

403 Haanstra, van Strien & Wagenaar 2008; ks. myös Damon 1983, 272–273, 289.

Opee! Alekski piirtää sopimattomia piirustuksia!” Opettaja kuitenkin näkee työssä mestariteoksen. Hyvien ja kauniiden kuvien ja muun virallisen toiminnan normien määrittely, käsityks- ja kurinpitovalta halutaan pitää opettajalla. Hän ei anna oppilaalle mahdollisuutta määritellä toiminnan ehtoja.

Tarinassa 37p piirtäminen antaa väylän luovaan, kokeilevaan, tiedostamattomaan käsillä ajatteluun (ks. tarina s. 139 ja kuva 17). Vapaa assosiointi sekä yllätyksen ja sattuman mahdollistaminen ovat tarinassa epäsuorasti arvo sinänsä. Opettaja tuntuu vaalivan ekspressiivisen, vapaan itseilmaisun ideaalia ja kuvataidetu-
tunnin luovaa tilaa kieltämällä Mikon kriittisen puheenvuoron vallallaan. Tarina antaa ymmärtää, että Mikon suljettu asenne vähentää hänen kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollisuuksiaan. Jos siis Mikon asenne muuttuisi, voisi hän vapautua kuvallisessa ilmaisussaan ja saada iloa oppitunnista. Tarinan viimeinen lause pelastaa Mikon anteeksi pyytämisen noloudelta, mutta samalla poika tajuaa, ettei ole hallinnut annettua aikaa eikä toteuttanut oppitunnin tavoitteita. Edes muodollista oppimista pakollisen piirroksen kautta ei tapahdu. Mikolta työt jäävät roikkumaan ja tekemättömien tehtävien lista kasvaa.

Oppilaat tietävät, missä sallitun raja menee. Normittavan katseen kategori-
aan sisältyy tarinoita, joissa toinen oppilas asettuu välittäjähahmoksi opettajan ja uhmakkaan oppilaan ristiriidan selvittämiseksi. Luokkatoveri voi toimia toiselle oppilaalle auttajahahmona tai oppaana koulun järjestyksen säilyttämiseksi. Tarinassa 75p kuvassa on ajettu urheiluautolla ihmisten yli. Mikko tietää, ettei opettaja pidä tällaisista kuvista ja kuiskaa kaverilleen, että tämä pyyhkisi kuvan pois. Kumi poistaa lian, abjektin⁴⁰⁴, ei-normatiivisen kuvasta. Mikko ei ehdi pelastaa kaveriaan, sillä tämä ei kuule korvalappustereoiden takia. Korvalappustereot alleviivaavat luokkatoverin uhmakkuutta ja estävät välittäjähahmon avun tavoittamisen ennen opettajan saapumista paikalle.

Kaveri voi auttaa toista oppilasta järkiintymään, jos apu ehtii perille. Tarinassa 69t Lassen työhön on kuvattu kituvia ihmisiä. Mikko töllöttää kuvaa ja miettii, sanoisiko mitään. Hän rykäisee kovalla äänellä opettajan huomion saamiseksi, mutta tämä ei huomaa työtä. Lopulta Mikko nousee ja menee nykäisemään opettajaa paidan helmasta. Ele on kuin pienen lapsen, joka ei uskalla lähestyä pelottavaa auktoriteettia. Opettaja katsookin tuimasti Mikkoa, jolloin poika ei pysty sanomaan asiastaan mitään vaan pyytää mennä vessaan. Mikon palatessa Lasse ei enää piirtelekkään tyhmiä kuvia. Tunnin jälkeen Lasse kuiskaa Mikolle hiljaa kiitos. Sitten lähdetään kotiin. Tarinan kirjoittaja on tyttö. Hänestä tulee vaikutelma kuuliaisena oppilaana, joka toivoo, että koulussa kuvat eivät häiritse mieltä ja uhmakkaat pojat olisivat kunnolla.

Aineistoni tyttö- ja poikakirjoittajien suhde normeihin on samankaltaista, mutta pojat osoittavat tarinoissaan tyttöjä suoraviivaisemmin, että kantelija on naurettava. Tyttöille opettajan lähestyminen näyttäytyy helpompana. He ovat tarinoissaan poikia monisanaisempia perustellessaan päähenkilönsä roolia luokkapoliisina tai

.....
404 Ks. Kristeva 1992, 188–189; Douglas 2005, 47, 86, 237–239.

opettajan vallan tukijana. Muutoinkin tytöt toimivat tarinoissa sovittelavammin ja myöntävämmiin, mikä on yhteneväinen monien sosiolingvististen tutkimusten kanssa⁴⁰⁵. Taidekasvattaja, taiteilija Pen Daltonin mukaan modernistinen ote alistaa tyttöjä edelleen suhteessa poikiin nykypäivän kuvataideopetuksessa. Hän kannustaa kriittiseen postmoderniin lähestymistapaan, jotta kuvataideopetuksessa alisteisen feminiinin identiteetin rakentaminen vähenisi.⁴⁰⁶ Pojat ovat tyttöihin verrattuna aineistoni tarinoissa suurempia sankaritaiteilijoita. Tyttöjen rooliin kuuluu selkeästi puhumisen taidot ja hoiva, poikiin verrattuna vakavampi vastuun ottaminen esimerkiksi toisista oppilaista ja luokan tunnelmastosta, ja sitä myöten heille lankeaa lievemmat rangaistuksetkin. Tarinoissa poikien oletetaan tarvitsevan ja kestävänsä enemmän kovia otteita. Tämän valossa näyttää, että keskimäärin tyttöjen ja poikien käsitykset normeista, normatiiviset asenteet ja toiminta poikkeavat toisistaan.

Tarinoissa pojat ja tytöt **uhmaavat** opettajaa myös hieman eri tavoin. Uhma on joko suoraa konfliktiin provosointia tai välillistä toimintaa, jolla osoitetaan, ettei olla kiinnostuneita tunnin sisällöstä. Tarinassa 79t Maija saa opettajalta kuitenkin kohtelua, joka on tarinoissa tyyppillisempää poikia kohtaan. Maija ei halua osallistua opetukseen. Puolen tunnin jälkeen opettaja ei ala motivoimaan häntä rakentavasti vaan patistaa uhkailemalla oppilaan töihin. Murrosikäisen kyllästyneisyys on aistittavissa.

No Maija on semmonen et jos opettaja käskee kaikille oppilaille et nyt aletaan tekee sellaista työtä jossa maalataan esim. jotain luontoa, jossa on joku hirviö tai joku ällöttävä eläin, tai jotain niin se on heti semmonen et ei en mä halu tehdä mitään ja sit puol tuntia on jo menny ja se ei ole tehnyt mitään. Sit ope sanoo sille et lähet tekee sitten rehtorin tykö. Sit se sanoo et no mä alan sit tekee. (79t)

Tarinassa 79t Maija uhmaa passiivisuudellaan käskyjä ja aikatauluja, oppimisen pakkoa ja tottelevaisen oppilaan roolia vastaan. Tunti ei motivoi, joten hän ei vaivaudu työskentelemään. Kyllästynyt oppilas näyttää asettuvan hetkeksi koulun hegemonian ja järjestyksen murtamisen, epäilyn ja vastarinnan tilaan. Tämän valossa murrosiän kapina näyttäytyy terveeltä reaktiolta. Tarinan 79t päähenkilö Maija assosioituu mielessäni saman oppilasryhmän tyttöihin 84t ja 85t (ks. s. 83–84, 255), jotka suhtautuivat haluttomasti eläytymistehtävään. Maija valitsee tarinas-

.....
405 Esikouluikäisistä tytöistä ks. esim. Sheldon 1993, 89.

406 Dalton 2001, 2, 32, 116. Dalton tarkastelee modernistisen taideopetuksen suhdetta erityisesti 'keski-vertotyttöön' (emt. 50). Näitä perinteisiä kasvatusideologioita radikaalit kriitikot uuden kasvatussosiologian piiristä koettivat murtaa (Giroux 1985, xv). Oppilaiden sukupuolituneista menestysdiskursseista ks. myös Ollila 2008.

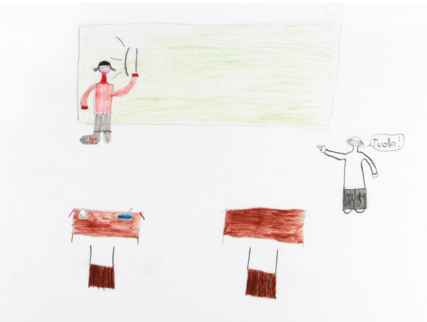
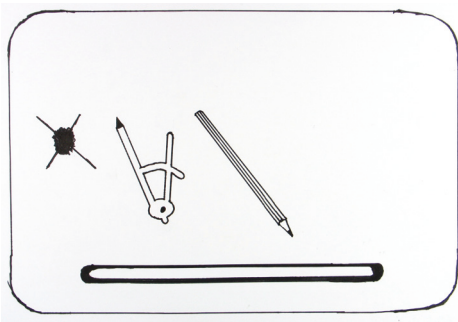
sa pienemmän pahan: opettajaa ei haasteta toteuttamaan uhkaustaan, kun tyttö nihkeästi sopeutuu ja alistuu itselle vastenmielisen tehtävän toteuttamiseen. Kun opettaja pakottaa Maijan epävirallisen koulun peleistä virallisen koulun tavoitteisiin, tarina päättyy, ei vain Maijan oppimisen mahdollisuuteen, vaan myös muun ryhmän huomion kääntymiseen pois opettaja-oppilas-valtapelistä ja mahdollisuuteen keskittyä tehtävään.

Tarinassa 39p ei ole uhmaa vaan pikemminkin episodi kertoo koulunkäynnille tyypillisestä aikaan ja paikkaan sidotusta odottelusta ja motivaation puutteesta, jolloin oppilaan mieli harhailee muualla kuin oppisisällöissä. On tylsä hetki, aika ei kulu, huomio siirtyy oheistoimintoihin. Tarinan poika piirtää pulpettiin kolon aivan kuin ajattelemattomuuttaan ja joutuu korvaamaan pulpetin.

Piirsi pulpettiinsa ja alkoi harpilla suurentamaan sitä koloa joka oli syntynyt. Kun opettaja huomasi oli jo liian myöhäistä. Pulpetissa oli suuri reikä. Kaverini joutui maksamaan pöydän korjauksen sekä sai 1 h jälki istunnon. (39p)

Tarinaan liittyvään kuvaan tekijä on piirtänyt pulpetin, johon kaiverretun reiän päällä on kieltoa osoittava rasti. Ele vakuuttaa toiminnan, koulun yhteisen omaisuuden tärvelyn, olevan kiellettyä. Samansuuntainen episodi tapahtuu tarinassa 99p.

Hänen kaverinsa on piirrellyt rivoja liitutaululle mustalla tussilla. Oppilas joutui ostamaan uuden taulun, koska jäljet eivät lähteneet millään keinolla. Poika ei ollut saanut mitään aikaiseksi paperille. (99p)



Kuva 60.
Tarinan
39p kuva.

Kuva 61.
Tarinan
99p kuva.

Kun pulpetin kaivertaminen tapahtuu omassa, yksityisessä tilassa, liitutaullulle piirtäminen on tietoinen, huomionhakuinen, julkinen ele, mikä lisää oppilaan ja kuvan näkyvyyttä luokassa. Kun opettaja rakentaa tunnin kuvagalleriaa laittamalla hyväksymiään töitä esille, on opettajan päätäntävallassa olevan liitutaulun valloitus uhmakas ele. Oppilas muuttaa kuvataideton käyttäntöjä karnevaaliksi ja astuu hävyttömällä visuaalisella merkkillään opettajan alueelle. Tarinan loppulause, [p]oika ei ollut saanut mitään aikaiseksi paperille, sisältää moraliteetin: Tunnin tavoitteet tulee toteuttaa tai käy huonosti. Molemmissa kertomuksissa rangaistus on yksiselitteinen.

Osassa tarinoista se, että tekee jotain, jonka jo tietää olevan vastoin opettajan toiveita, toimii uhmakkaana rohkeuden osoittimena. Tarinoissa kehitellään vaihtelevia keinoja, joilla opettaja saa oppilaan kuriin. Epäeettinen kuva täytyy heittää roskiin. Kasvattavana rangaistuksena näyttäytyy myös asianmukaisen työn teettäminen koulun jälkeen. Oppilas voi saada huonon numeroarvosanan, joutua poistumaan luokasta. Rehtorin puhuttelu toistuu. Tarinassa 3p pojat lyövät vetoa siitä, uskaltaako toinen tehdä pilakuvan. Opettaja suhtautuu kuvaan jyrkästi. Poikien väistellessä vastuuta opettaja lähettää heidät jatkamaan asian selvittelyä rehtorin kanssa.

Kuva 62.
Tarinan
3p kuva.

*Se on Ihmisenpää jolla
on hevosen turpa, elefantin
korvat, käärmeen suu ja
hiuksina hevosen harja.
Mikko sanoo opettajalle
asiasta ja opettaja tulee
paikalle. Opettaja katselee
teosta ja sanoo miksi
pillkkaat ihmistä? Oletko
itsekin joku
sekasikiö??!
Ku Janne sano et saan
5 egee jos teen tollasen.
Opettaja meni puhuttelemaan
Jannea. Janne sanoi en minä
sellaista ole luvannut hän
valehtelee.
Opettaja käski pojat heti
rehtorin luo selvittämään asiaa.
Sen pituinen se...(3p)*



Tarinassa 13p kuvaan on *sutattu tyhmiä juttuja* kuten *naisen sukupuoli elin*, jolloin kuvan tekijä joutuu rehtorin puhutteluun, jossa muistellaan kuvan sisältöä. Oppilas joutuu piirtämään kuvan uudelleen. Tarina tuntuu murrosikäiselle nuorelle todelliselta nöyryytykseltä. *Mutta onneksi ei sentään soitettu kotia ja annettu varotusta.*

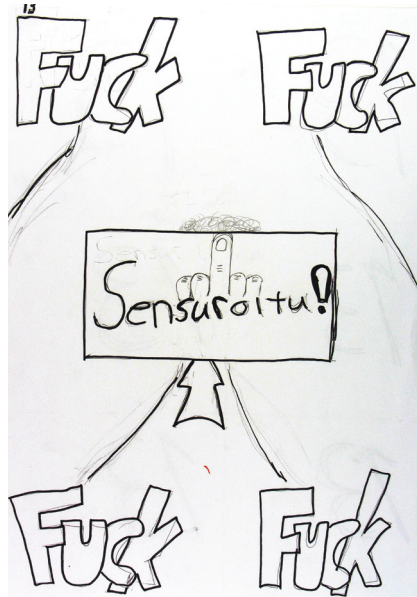
Menin katsomaan mitä hän oli sutanut paperille. Siinä luki kaiken laisia kiro sanoja, merkkejä joita ei saa tehdä tunnilla, keskareita, tupakkamerkkejä ja keskellä oli naisen sukupuoli elin tyhmissä muodossa.

Ope tuli kattoon ja kyseli kamulta mitä siinä oli ja mitä se esitti. Ope nauroi ja meni saman tien vihasen näköiseksi ja kamuni oli vain oma itsensä kunnes ope pisti hänet Rexille sanomaan mitä hän oli tehnyt.

Luokka toverini oli lopputunnin Rexillä eikä häntä näkynyt seuraavallakaan tunnilla.

Kun viimein näin hänet hän oli väsyneen näköinen ja kysyin häneltä mitä hän oli tehnyt missä oli loppu tunnit.

Hän oli kuulemma joutunut muistelemaan mitä oli piirtänyt ja piirtämään se A4:lle ja kertomaan mikä joku merkki tarkoittaa ja se oli ollut tosi noloa. Mutta onneksi ei sentään soitettu kotia ja annettu varotusta. Luokka toveri lupasi olla piirtämättä semmosia tunnilla. (13p)



Kuva 63.
Tarinan
13p kuva.

Tarinan 13p kuva osoittaa, miten seitsemäsluokkalaiset osaavat käyttää myös tietoisesti fokalisoinnin keinoja kuvailmaisussaan. Huomion keskipiste osoitetaan nuolen ja keskisormen avulla. Kuvassa on myös intertekstuaalisia piirteitä, kuvainojoja. ”Sensuroitu!”-lappu yhdessä ”Fuck”-tekstien kanssa tuo mieleen seksuaalisen heräämisen ja seksiin vihjaavien mediakuvien hämmentävyyden seitsemäsluokkalaisen maailmassa⁴⁰⁷. ”Fuck” ja ”Sensuroitu!” -tekstit nostavat kuvan julkisuusastetta. Samalla tekijä hyödyntää huumoria sopivaisuuden rajojen testauksessa. Iskevien sanojen, käsi- ja nuolimerkin voimalla alastomuuteen liitetään seksuaalista uhoa ja aggressiota, sallitun rajoja ja häpeää. Nämä kirjoittaja alistaa tarinan kautta olettamilleen kuvataidetunnin sopivaisuuden normeille, ottaa askeleen taaksepäin latentin pojan maailmaan ja päättää tarinan kilttiin lupaukseen.

Tarinassa 31t opettaja pitää luokalle saarnan kuva-aiheen sopivuudesta, mutta [v]älitunnilla pojat nauravat ja asettuvat virallista koulua vastaan. Moralisoiva opettaja ja poikien uhmaleikki asetetaan vastakkain. Tarinan kuvassa nauru on raadollisempaa (ks. kuva 64). Siinä tikku-ukot nauravat kuolleelle miehelle.

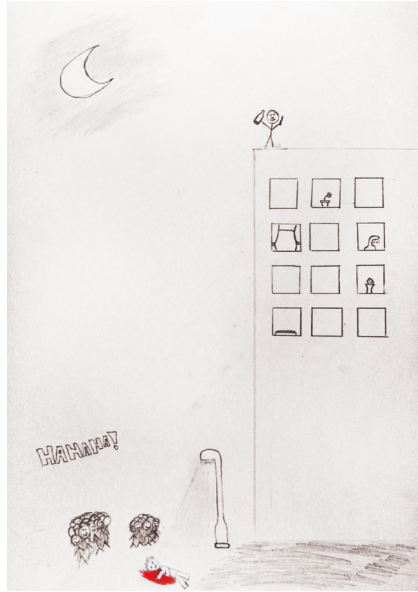
Kuvassa näkyy pilven piirtäjä jonka katolla hyppii mies hymyillen ja pilvenpiirtäjän juuressa makaava toinen mies kuolleen ja miehen ympärillä on paljon ihmisiä jotka nauravat. Ylhäällä olevalla miehellä on kädessään viinapullo ja puukko.

Opettaja tulee katsomaan työtä ja kauhistuu. Hän alkaa torua työn tekijää ja pitää koko luokalle saarnan siitä miten töiden pitää olla kouluun sopivia ja niissä ei saa olla mitään tämän kaltaista. Välitunnilla pojat nauravat työntekijän ympärillä ja keuhuvat työtä jonka ovat opettajan huomaamatta ottaneet roskiksesta (31t)

Tarinoissa koulun materiaallinen ja fyysinen ympäristö ja toimintakulttuuri tulivat symbolisia merkityksiä. Ne tulevat esiin oppilaiden ja henkilökunnan toiminnassa⁴⁰⁸. Symbolisia merkityksiä kantavat julkiset interiöörit kertovat hierarkioista ja rooleista, siitä, mitä toimintoja ja toimijoita niiden oletetaan sisältävän ja miten niissä oletetaan käyttäytyvän. Rehtorin huone on koulun valtaan symboloitava tila, joka konkretisoituu itse rehtorissa. Opettajanpöytä kuuluu opet

.....
407 Tirkistelyasennetta kuvaa hyvin se, että viime vuosien googlen suosituimpia suomalaisia hakusanoja ovat olleet porno, seksi ja erotiikka (Lehtonen 2007). Oppilaan kuvan sensurointi viittaa virallisten tahojen tapaan tarkastaa erilaisten esitysten julkaisukelpoisuuksia. Sensuurin olemassaolo alleviivaa Novitzin näkemystä fiktiosta arvojen ja asenteiden välittäjänä (Novitz 1987, 188).

408 Ks. Ronkainen 1999, 61.



Kuva 64.
Tarinan
31:t kuva.

tajan reviiiriin, ja sieltä käsin näkee koko oppilasryhmän. Taulutyöskentely on pääosin varattu opettajalle ja ohjattuun, kaikille suunnattuun opetustapahtumaan. Rivon kuvan piirtäminen tussilla taululle vahvistaa tietynlaisen oppilaan maineen ylläpitoa tai saavuttamista luokassa. Eleellä ylitetään opettajan reviiirirajaa, tärvelään hänen työvälinettänsä ja tullaan varmasti huomatuksi. Pulpetti niin ikään kuuluu instituutiolle. Se on lainapaikka, siihen ei sallita tehtävän omia puumerkkejä. Oma istumapaikka luokassa tarjoaa niukan vetäytymistilan. Kotiinkin voi soittaa niin, että koulun läsnäolo tunkee yksityiseen tilaan.

Oppilaiden tarinoista löytyvät kaikki Tarja Tolosen tutkimuksessa esiin tulleet koulutilan käytön määritelmät. Opettajan vallan ja kontrollin ulottumattomissa tapahtuu tilojen epävirallista haltuunottoa. Nuoren vastarinta tuntuu asetuvan virallista koulua vasten – pyristely murtaa vallan rakenteita ja antaa mahdollisuuden hallita tilaa itse⁴⁰⁹. Tarina poikien välituntikäyttäytymisestä tarjoaa esimerkin tilasta aikuisten ohjaavan ja valtaa pitävän toiminnan reunamilla tai ulkopuolella. Välitunnilla oppilaat hajaantuvat koulun pihalle epävirallisiin tiloihin, eräänlaisiin reviiireihin, jotka leimautuvat käyttäjiensä mukaan. Samalla epävirallisen koulun tilat jättävät oppilaat pitkälti keskenään selvittämään aktiivisen tai passiivisen roolinsa kyseisen tilan käyttäjinä.

Normittavan katseen kategoriaan kuuluu joukko tarinoita, joissa tapahtumat motivoivat kuvalliseen ilmaisuun tai **kuva** kiihdyttää **toimintaan**. Kuvaillun kuvan

409 Tolonen 2001, 78–83.

sisältö konkretisoituu, kuva eletään toiminnan kautta tarinassa todeksi. Päähenkilö toimii kuvan kaltaisesti, jolloin kuva ja tarina muodostavat kehän.

Se oli tikku-ukko joka tuhosi papereita! Mikko ottaa paperin ja vie sen silppuriin. Mikon luokkatoveri ei tästä tykkää ja kertoo opettajalle. Opettaja kuuntelee molempien tarinan ja antaa molemmille muikkarin. Mikko oli vähän kateellinen, koska ei itse osannut piirtää edes tikku-ukkoa. (23p)⁴¹⁰

Pojat ovat tarinoissaan monisanaisimpia kuvaillessaan **fyysistä toimintaa**. Poikien fyysisyyttä, kisailua ja liikkeellä oloa on kuvailtu muun muassa termein kaverisosiaalisuus ja ”jytyäminen”⁴¹¹. Tarinoissa poikien villiintyminen päättyy usein aikuisen väliintuloon ja erinäisiin rankaisuihin. **Toimintatarinan** 43p kuvassa Turtlesit tappelevat. Pojatkin alkavat painimaan. Opettaja näyttää menettävän tilanteen hallinnan ja soittaa poliisit, jotka vievät pojat putkaan rauhoittumaan. Tarinassa 55p opettaja *lähtee juoksemaan kuin villisika*, sillä yksi poikaoppilas on piirtänyt kuvan alastomasta ihmisestä. Kun opettaja saadaan näin pois tolaltaan, riehaantuvat pojatkin ja juoksevat välitunnilla *alasti koulun pihalla*. Tilanne päättyy napakkaan kontrollin palauttamiseen: pojat saavat kolme tuntia jälki-istuntoa. Seikkailullisissa tarinoissa yhteisö yleensä lopulta palauttaa järjestyksen omilla kontrollimekanismeillaan.

Nuorten tarinoissa kehollinen ja aistillinen toiminta ovat keskeisiä. Kuviin ladataan varsinkin tunteita, jotka kietoutuvat yhteen oppilaan ruumiillisuuden kanssa. Yksi ruumiillisuuden ilmentymä näyttää olevan oman tuotoksen koskemattomuus. Toisen työ saatetaan esimerkiksi **pilata** tai **varastaa**. Normatiivisen katseen kategoriassa syy tähän löytyy kateudesta. Väärintekijää rangaistaan.

Maija on kateellista tyyppiä ja kun hän näkee luokkakaverinsa Tiinan tekemän hienon piirustuksen, joka esittää jotain todella upeaa ja se tekee Maijaan vaikutuksen. Maija päättää, että hänen on tehtävä jotain, jotta hän saisi tehtyä paremman työn kuin Tiina. Kun Tiina lähtee käymään vessassa, ottaa Maija Tiinan piirustuksen, heittää sen ikkunasta ulos, ja alkaa piirtää omaa työtä.

410 Aineistonkeruutilanteessa pojan 23p vieressä istui poikaoppilas 24p. Myös hänen tarinassaan (ks. s. 172) henkilöahamo tarvelee tekijän kuvan. Oman taidon puutteen tiedostamista seuraa normien vastainen, selviytymismekanismeja muistuttava reagointi.

411 Hoikkala 1996, 365–266; Vanhatapio 2006, 119. Ruumiskokemuksesta tilassa ks. Palin 1996, 240.



Kun Tiina tulee vessasta, hän ihmettelee, missä hänen piirustuksensa on. Maija yrittää olla mahdollisimman normaalisti, mutta ei onnistu ja hän jää ”kiinni” asiasta. Hän joutuu rehtorille. (80t)

Kuva 65.
Tarinan
80t kuva.

Kateellinen tyyppi on tarinan odotuksen osoitin. Se vihjaa jo heti alussa Maijan kyseenalaiseen luonteeseen. Odotusta vahvistetaan Maijan edetessä kierossa suunnitelmassaan. Maija on kuin paha äitipuoli ja Tiina puhdas ja viaton Lumikki, yhtä ihana kuin kuvansakin, auringonlasku. Kuten odotettua paha saa palkkansa. Antisankari-Maijan henkilökohtainen tragedia sinetöi koko kertomuksen onnellisen lopun. Maijan tarinakaari on regressiivinen, laskeva, kun taas muu juoni etenee seikkailutarinalle tyyppillisesti, vakaasti kohti tarinan sulkevaa loppua.

Toisen oppilaan työhön kajotaan kieron epäsuorasti myös varastamalla kuvan tekijän taidollinen pääoma. Toisen oppilaan kuvan ottaminen omiin nimiin näyttäytyy aineistoni oppilaiden silmissä vakavana, epäeettisenä toimintana. Kertomuksessa 34p antisankari-oppilas piilottaa toisen oppilaan hyvän kuvan. Opettaja ymmärtää työnsä kadottaneen oppilaan tuskaa ja lohduttaa tekijää kertomalla sa-

manlaisesta kokemuksesta omassa nuoruudessaan. Kun asia selviää, varas saa rangaistuksen ja tekijä arvostukseksi numeron 10. Toisen tappio on toisen voitto.

Tarinassa 10t opettaja puhuttelee varasta niin, että tämä katu tekoaan kyynelehtien. Rangaistusta ei tarvita, koska varas pyytää aidosti anteeksi. Tässäkin kuvassa auringonlasku on jotain niin hienoa, että se houkuttaa varastamaan sen.

Työ on värikäs ja hyvin elävän näköinen. Maija tarkastelee kuvaa hieman paremmin, ja huomaa, että työ on hyvin tutun näköinen. Maijahan piirsi juuri samanlaisen työn viime viikolla. Nyt hänen kaverinsa on matkinut häntä ja piirtänyt juuri samanlaisen työn. Mutta hetkinen, tuohan ON Maijan työ. Alareunassa on hänen nimensä. Kaveri nimeltä Pauliina huomaa Maijan katsovan työn alareunaa, ja lähtee saman tien opettajan luo työnsä kanssa. Opettaja kehuu "Pauliinan" työtä. Nyt Maija ei voi enää vain katsoa vierestä, ja pyytää opettajaa luokseen ja sanoo että hänellä on asiaa.

Opettaja kuuntelee Maijaa ja sanoo ottavansa asian puheeksi Pauliinan kanssa, siis jos Maija puhuu totta. Opettaja kävelee Pauliinan luo ja huomaa Maijan nimen alareunassa. Opettaja ja Pauliina kävelevät kauemmaksi, ja Maija huomaa kuinka Pauliina alkaa itkeä. Keskustelun jälkeen Pauliina tuli Maijan luo sopimaan asian, ja Maija antoi anteeksi. (10t)

Tarinoissa kuvataideopettajan keinoja rankaista työn tarvelijää ovat puhutteluun lähettäminen sekä jälki-istunnon tai muistutuksen antaminen. Tytön kirjoittamassa tarinassa 66t heittäytyään parodioinnin puolelle rangaistuskäytännöissä. Maija houkuttelee Mikon mukaan yritykseensä näpistää luokkatoverin työn mutta jää kiinni. Päätekijä Maija erotetaan koulusta viikoksi, mutta sivullinen apuri Mikko joutuu nuorisovankilaan. Poikaa rangaistaan enemmän kuin päätekijää, joka on tyttö.

Tarinassa 44p päähenkilö on väkivaltainen antisankari, jonka vimma säilyttää luokan huonoimman piirtäjän status tuhoamalla toisen työ tuhoakaan hänet. Tämä **ivatarina** on aineistossa ainoa, joka sisältää sekä normatiivisen että hajottavan katseen. Tarinassa kaksi luokan huonointa piirtäjää ottavat perää pitävän paikasta mitata. Kun "voittajan" työn repiminen pitääkin toisen tyynenä eikä saa tätä mukaan aggressiivisiin tunteisiin ja kukkotappeluun, Mikko raivostuu täysin ... ja hakkasi luokkatoverinsa sairaalakuuntoon. Opettaja kutsuu poliisin ja Mikko saa elinkautisen vankeusrangaistuksen ja 100 päiväsakkoa.



Kuva 66.
Tarinan
10t kuva.

Tarinan 44p piirrokseen (ks. kuva 18) on kerrostettu runsaasti vahavärejä. Hehkuva työ ei näyttäydy taidekasvattajan silmissä *pelkältä värisotkulta*. Oppilaalle abstrakti aihe ei kuitenkaan täytä tekijän esteettisiä vaatimuksia. Vaikuttaisi, että tarinassa painotetaan kuvan realismia ja kauneutta Parsonsin esteettisen ymmärtämisen kehityksen teoriaan kuuluvan toisen kehitysvaiheen mukaisesti.

Tarinoiden kirjoittajien sukupuoli havainnollistaa aineistoani leimaavaa yleispiirrettä. Pojat suorastaan herkuttelevat ääritarinoilla. Tytöt pitävät kohtu-rangaistuksissa, elleivät sitten innostu parodioimaan. He myös tuovat anteeksiannon mukaan tarinoihin. Kun pojat ottavat rohkeasti käyttöön koko toimintatarinoiden skaalan, tytöt kohtuullistavat seikkailullisuutta. Jos sitten kovia rangaistuksia tyttöjen kertomana annetaan, on pojan kohtalona saada tyttöä kovempi rangaistus.

Leikkisää ja julmaa pilaa, ammuttuja ja hirressä roikkuja

Koko aineiston tyypillisin maininta oppilaan yksittäisestä kuva-aiheesta on **pi-lakuva**. Olen käsitellyt teeman esiintymistä tunnepitoisen katseen kategoriassa

luvun 5.2 alaluvussa Pilakuva oppilaasta ja vastaanottajan tunteet. Teema tuo esiin nuoren herkkyyden suhteessa minuuteensa. Pilakuvalla on voima kohdistua tiettyyn nimeltä mainittavaan henkilöön leikkisän humoristisesti tai julman pilkallisesti. Pilakuvan sävyvaihteluista riippumatta oppilas joutuu kuitenkin suoran kehollisen arvioinnin kohteeksi.

Tarinoissa opettaja reagoi pilakuviin moninaisemmin kuin oppilas, joka poikkeuksesta loukkaantuu kuvasta. Kuvataideopettajalla on vahva rooli pilakuva-leikissä, joka testaa sallitun kuvan ja huumorin rajoja. Myös opettajasta voidaan tehdä pilailun kohde. Viidessä kertomuksessa pilailun kohteena oli opettaja. Opettajan valta-asemaa, auktoriteettia horjutetaan kuvalla, hänen huumorintajuun⁴¹² testataan ja hänet kutsutaan mukaan nauramaan. Toisaalta pilakuva voi olla vakava asia. Vaikka opettaja näyttäytyy aikuisena, joka ei pidä kanteluista, ainoastaan tarinassa 91p opettaja hyväksyy kantelijan tuoman viestin, koska kyseessä on häneen kohdistuva kuva:

Kuva 67.
Tarinan
91p kuva.



KALLE

.....
412 Ks. Nuutinen, Savolainen & Ranta 2006.

Mikon luokkakaveri piirtää pilakuvan opettajasta. Mikko käskee luokkakaverin piirta jostakin muusta. Kaveri sanoo, että ei keksi mitaaa muuta, mistä piirta. Mikko uhkasi kertoa opettajalle, että Kalle piirta pilakuvia opettajista. Kalle kielsi Mikkoa. Kalle sanoi, että hänen piirustus on hieno. Mikko väitti ettei opettaja ole oikeasti piirustuksen näköinen. Mikko meni opettajan luokse ja sanoi: - Kalle piirta sinusta pilakuvaa. Opettaja meni Kallen luokse ja sanoi, ettei hänestä saa piirta pilakuvaa. Kalle tinkasi viisi minuuttia, mutta sitten hän lopulta suostui viemää paperin roskikseen. (91p)

Oppilaiden tarinat paljastavat pilakuvan olevan haastava asia myös aikuiselle. Opettaja ei valttamatta naurakaan hänestä tehdyille kuvalle vaan kieltää kuvan tekemisen. Oppilaisiin verrattuna kuvataideopettajalla näyttää kuitenkin olevan tarinoissa kykyä suhtautua kuvaan ammatillisesti. Aikuisena hän ei koe pilakuvaa itseaaa loukkaavana vaan tuomitsee pilakuvan yleensä, kohteenahan voi olla aikuisista haavoittuvampi luokkatoveri. Poikkeuksena on tarina 88p tunteella reagoivasta rehtorista, joka inhosi ja repi kuvan. Ehkä oppilaiden tarinat paljastavat, miten he olettavat kuvataideopettajan sietävän hankalia kuvia muuta koulun henkilökuntaa paremmin.

Osassa tarinoista oppilaat kohdistavat eleitä suoraan kuvataideopettajan valtaa ja sietokykyä koetellakseen. **Uhmatarinoissa** oppilas saa opettajan mukaan valtapeliin. Tarinassa 91p opettajan valtaa murretaan hetkeksi ja asiasta *tingataan viisi minuuttia*. Oppilaat kokevat tällä ehkä paasevansa käsiksi opettajan persoonaan, auktoriteettirollin läpi. Koska kuva on julkinen, opettajan aseeksi jaa valta ottaa kontrolli oppilaaseen julkisin keinoin, kuten kasjylla heittää kuva roskikseen.

Muut oppilaat myös suojelevat tunnin järjestystä ja opettajaa toisen oppilaan uhmalta. Tarinassa 91p Mikko kieltää Kallea ja väittää, ettei opettaja ole oikeasti pilakuvan näköinen. Koska Kalle ei tottele, Mikko kantelee opettajalle. Nyt kantelija ei näyttäydy lapsellisena vaan toisen kunnioittamista edistavana oppilaana, joka pyrkii laittamaan luokan hairikon, opettajan vallan testaajan kuriin.

Kuvataideopettajan antamat rangaistukset pilakuvista näyttäytyvät tarinoissa asianmukaisilta eikä niitä kyseenalaisteta tai selitellä, vaikka opettajan vallankäyttö on suoraviivaista. Yhden lauseen tarinassa 27p opettaja antaa pitkän jalkei-istunnon ilman vastarintaa: *Opettajasta pilakuva ja opettaja näkee sen ja antaa 2 tuntia jalkei-istuntoa sille joka sen piirsi*.

Tarinassa 29t testataan opettajan valtaa sekä otetaan sen kautta valtaa myös toisiin oppilaisiin. Opettajasta pilakuvan tehnyt tyttö uhkailee Maijaa: *”Ja sä et mee visakoimaan tai ma hakkaan sut.”* Mafian tavoin toimivat uhkailijatytot kopioidut ja levittävät kuvaa pitkin koulun seinä.

...Kaikki opettajat kyselivät luokissa mutta kukaan ei uskaltanut tunnustaa. Maija kirjoitti nimettömän lapun jossa luki syyllisen ja hänen kavereiden nimet. Heidät saatiin kiinni ja kukaan ei tiedä kuka sen kirjoitti. He eivät edes ajatelleet Maijaa koska hän kirjoittaa kaikki kaunolla ja lappu oli kirjoitettu ”harakan varpailla”. (29t)

Tarinassa korostuu neuvokkaan lapun kirjoittajan selustan turvaamisen tarve. Tarina päättyy toisaalta helpottuneisiin, toisaalta vakaviin tunnelmiin. Tarinassa on varjoilua⁴¹³, joka jättää uhkailijatyttöjen vallan lopullisen murtumisen selvittämättä. Tarinan loppu ei anna lupaus epäviraalisesta koulusta turvallisena paikkana, vaikka auktoriteetit ottavatkin virallisen koulun näkökulmasta tilanteen hetkellisesti haltuun.

Opettajalle kertomiseen suhtaudutaan kahtalaisesti riippuen siitä, miten vakavasta tilanteesta on kysymys. Kun kohteena on opettajan sijaan oppilas, asiaa ei helposti ohiteta maininnan kaltaisella rangaistuksella, vaan tilanteeseen suhtaudutaan vakavasti. Vain tarinassa 97p on naureskeleva, hieman kohdettaan halventava sävy. Pilakuvan tekijää ei moralisoida, vaan hän saa pinnallisen rangaistuksen. Maijasta on tehty pilakuva, jonka vuoksi tämä kertoo asiasta opettajalle. Opettaja antaa tekijälle *jälki-istuntoa ja Maija on tyytyväinen*. Rangaistus hyvittää loukatuksi tulemisen tunteen, mutta samalla kertomus antaa elämän jatkoa ennallaan. Ilmaan jää leijumaan todennäköisyys, että Maija jatkaa poikien pilkan kohteena olemistaan. Myöskään tämä kertomus ei rakennu olettamukselle koulusta paikkana, jossa oikeus ja eettisyys toteutuvat.

Tarinat ovat täynnä normatiivisia, pinnallisia ja todellisuuteen verrattuna kovia rankaisuja. Tyypillisin on jälki-istunto. Seitsemäsluokkalaisista piirretty kuva suoran toiminnan oppilaina: pintapuoliset rankaisut ovat helppoja tapoja selvittää ristiriita ja rankaista väärintekijää silmä silmästä -periaatteella. Pääosin oppilaat eivät lähde mukaan henkilökohtaisesti haastavaan eettiseen pohdintaan maailmasta, jossa yhtä oikeaa toimintamallia ei ole. Lapsen moraalitaju kehittyy pinnallisten, aikuisilta opittujen oikein ja väärin -ratkaisumallien kautta. Normitavat skeemat luovat pohjaa empatian ja eettisen ymmärryksen kehittymiselle. Normien omaksuminen tukee tunteiden kehittymistä. Damasion mukaan tunteet ovat tasapainon ja harmonian, epätasapainon ja riitasoinnun ilmentymiä mielessä⁴¹⁴. Emootion ja tunteen ehjyys on välttämätöntä eettisiä sääntöjä noudattavassa, oikeutetussa sosiaalisessa käyttäytymisessä⁴¹⁵.

Jos oppilaan tarinassa kuvaan latautuu enemmän kuin pelkkää kiusaa, ulkoinen jälki-istunto ei riitä rangaistukseksi, vaan oppilas pakotetaan tajuamaan kuvan eetti-

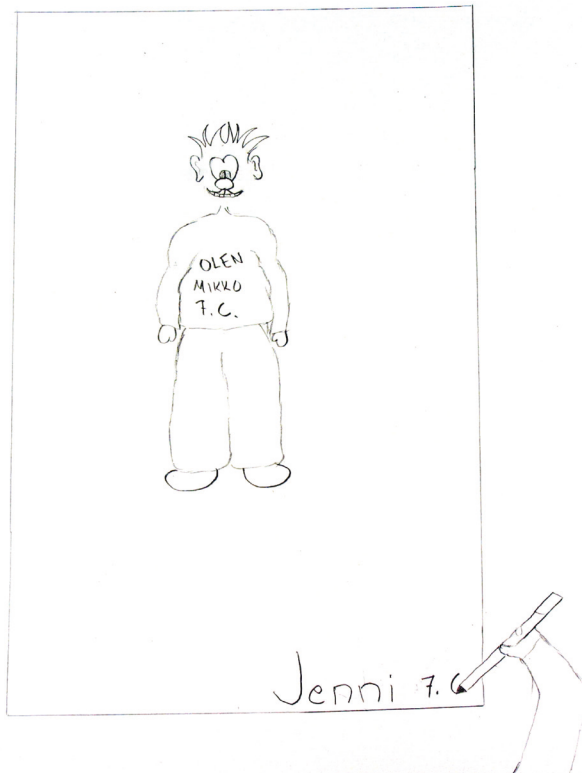
413 Ks. Vainikkala 1998.

414 Damasio 2003, 131.

415 Emt. 145.

syys-kysymys. Joissakin aineistoni kertomuksissa pilakuvan tekemisen taustalla tuntuu olevan vihaa toista oppilasta kohtaan. Vaikka ulkopuolinen voisi nähdä kuvan viestin leikkisänä härnäyksenä, kuvan kohde näkee kuvaan latautuneet tunteet ja kokee sen julmana. Kun kuvaan ei voi suhtautua vain huumorilla, tarvitaan opettajan pedagogiaa. Opettaja toimii negatiivisia tunteitaan kuvalla viestivän oppilaan ja kuvalla loukatun oppilaan tunteiden ukkosenjohdattimena. Tarinaan tuodaan moraalisaarnaa ja eettistä keskustelua, ei vain pintapuolinen rankaisu. Opettajan on saatava kuvan tekijä ymmärtämään, että nyt luokkatoveriin sattuu. Väärintekijän täytyy oppia empatiaa ja solidaarisuutta. Näin pilakuvan tehnyt oppilas voi katua ja sovittaa tekonsa aidosti.

Maija näki, kun heidän luokan paras piirtäjä Jenni, oli piirtänyt järkyttävän kuvan heidän luokkalaisesta Mikosta. Jenni osasi piirtää todella hyviä kuvia, mutta kun se kuva oli kauhea. Kun Jenni vei sen opettajalle, opettaja antoi 4- ja piti puhutellun, että toisista ei saa piirtää. (25t)



Kuva 68.
Tarinan
25t kuva.

Tarinaa 25t liittyvä piirros on kuva kuvassa. Kuvassa on pulpetti, jonka äärellä istuu piirtäjä: himmeästi kuvattu käsi kirjoittaa tarinan kuvaan signeer-
austa ”Jenni 7.C”. Katsoja katsoo kuvaa Jennin silmin. Kuvan ilmiasu vahvistaa
tarinan sisältöä ja piiloviestiä siitä, että hyvä kuva-aihe on kaunis ja paha kuva-
aihe on ruma⁴¹⁶. Nyt luokan paras piirtäjä käyttää taitojaan väärin saadakseen
aikaan pahaa. Kuvan laatu sulautuu kuvan sisältöön: *Jenni osasi piirtää todella
hyviä kuvia, mutta kun se kuva oli kauhea*. Kirjoittaja ei käsittele Jennin motiiveja,
sisäisiä syitä, vaan menee suoraan ulkoiseen arviointiin ja opettajan kenties morali-
soivaankin puhutteluun, jolla hylätty arvosana perustellaan.

Länsimaisen visuaalisen kulttuurin mukaisesti nykypäivän oppilaalle on
hyvin luontevaa rikastuttaa kuviansa selittävillä teksteillä ja visuaalisilla merkeil-
lä, kuten nuolilla ja vauhtiviivoilla. Pilakuvien nimeäminen osoittaa kuvan hen-
kilökohtaisuuden. Kuvassa ei ole kuka tahansa vaan joku tietty oppilas. Tarinassa
tällaisen teon taustalla piilee esimerkiksi inhoa ja vihaa⁴¹⁷. Aiemmissa esimerkkikertomuksissa kohteena olevat hahmot on nimetty teksteillä ”AMIS”, ”Maija” ja
”OLEN MIKKO 7.C”. Vain Maijan tarinassa tekstin läsnäolo kuvassa on osa kir-
jallista kertomusta. Seuraavassa tarinan 1p kuvassa tekstiin ”Eräs luokkatoveri”
liitetty nuoli osoittaa kuollutta hahmoa.

*Työ on törkeä pilakuva eräästä heidän luokkatoveristaan.
Mikko katsoo sitä hetken järkyttyneenä ja kertoo asiasta
opettajalle. Kun opettaja saa kuvan tekijän tietoonsa, hän
pitää vakavan puhuttelun ja lähettää oppilaan rehtorin
kansliaan. Kun oppilas palaa tunnille, hän pyytää anteeksi
oppilaalta jota kuva esitti. He sopivat asian ja kaikki on taas
ok. (1p)*

Kuva 69.
Tarinan
1p kuva.



416 Ks. Parsons 1990; Efland 2002, 28–30.

417 Vrt. Damasio 2003, 146.

Vaikeat asiat ratkeavat aika helposti koulun keinoin, rankaisemalla ja puhuttamalla. Tarinassa *Ip* Mikko hakee turvaa opettajasta, joka alkaa kasvattaa kuvan tekijää. Tarinan tapahtumat tuntuvat realistisilta, sillä rehtorin puhutte- luun lähettäminen lienee vielä yleinen tapa. Oppilaan anteeksipyyntöön syvyys ei selviä. Kyseessä voi olla normirangaistus, joka pannaan täytäntöön oppilaan muodollisen, julkisen anteeksipyyntöön kautta, mutta oppilas voi myös katua syvästi. Pojan tarinalle tyypillisesti tähän ei kiinnitetä enempää huomiota. Anteek- sipyyntö hyväksytään, ja sovinto syntyy. Tilanne unohtuu, ja kaikki on ok. Tarina päättyy seikkailutarinalle tyypilliseen mikään ei muutu -loppuun.

Kuoleman kuvaaminen kiehtoo nuoria. Aineistossani kuolemaa kuvataan useimmiten tappotapahtumana. Monet visuaaliset merkit tekevät tulkinnan helpok- si. Henkensä menettäneen silmät on kuvattu risteinä, kehosta valuu verta ja kieli roikkuu suusta kehon kontrollin loppumisen merkiksi. Tussipiirrookseen *Ip* on ku- vattu silmät ristissä, verilammikossa makaava poika. Kieli roikkuu ulos vään- telehtivästä suusta. Otsan punainen reikä viittaa pään lävistäneeseen luotiin.

Suosituin yksittäinen kuolema-aihe on **hirttotapahtuma**. Tapahtumaan latau- tuu moninaisia emootioita ja voimakkaita visuaalisia symboleja. Hirttotapah- tuma on julkinen häpäisy tapahtuma monissa kulttuureissa. Hirttoköysi toimii it- semurhan symbolina. Hirtosta puuttuu impulsiivisuus; se vaatii suunnittelua ja valmistelua, solmun tekemistä käsin ja hirttopaikan valintaa. Hirsipuu on monien tuntema piirrosleikki, jossa vuorotellen piirtäjät rakentavat kuvan hirtetystä. Ain- eiston hirttokuvissa ihmishahmo roikkuu alaspäin ruumiin painosta, niska mur- tuneena tai köyteen tukehtuneena, katsojan silmien yläpuolella kehon eritteineen päivineen.⁴¹⁸ Hirtetyn tai hirttäytyneen ihmisen julkinen nöyryytys alleviivaa nuoren esillä olemisen pelkoa.

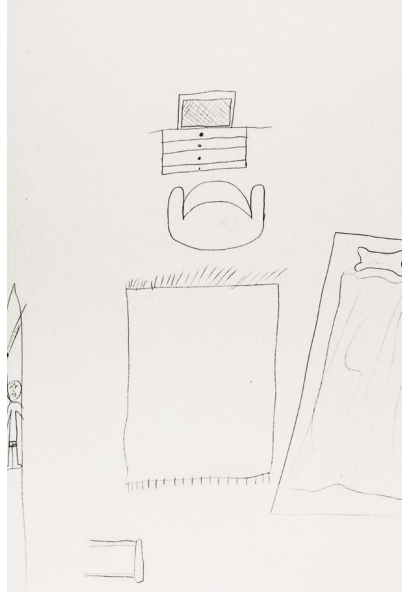
Työ on hyvin synkkä ja se on tehty tusseilla, vaikka sen piti olla iloinen, värikäs ja tehty vesiväreillä. Synkkyyden keskellä on kuva, mutta Maija / Mikko ei saa siitä kunnolla selvää. Maija / Mikko toivoo ettei se ole se mitä hän luulee näkevänsä. Opettaja tulee Maijan / Mikon luo. Maija / Mikko kertoo mitä hän näki. Opettaja vetää synkän työn ja oppilaan syrjemmäs. Maija / Mikko yrittää kuunnella mitä opettaja sanoo muttei saa selvää. Opettaja tuntuu olevan raivoissaan. Maija / Mikko miettii miksi hän teki sellaisen työn. Maija / Mikko näkee työn. Siinä on eräs luokan op- pilaista hirressä. Maija on kauhuissaa ja opettaja raivoissaa. Oppilas pyytää anteeksi. (11t)

.....
418 Vrt. hajottavan katseen tarinassa *10Ip* kuvaillaan kuvaa (ks. s. 234–235), jossa ruumista raahataan auton perässä.

Kuva 70.
Tarinan
11t kuva.



Kuva 71.
Tarinan
95p kuva.



Tarinan 11t mukaan kuvan tekijä ei ole noudattanut ohjeistusta kuvan muodosta ja materiaaleista, *sen piti olla iloinen, värikäs ja tehty vesiväreillä. Päähenkilö toivoo ettei se ole se mitä hän luulee näkevänsä*, mikä vihjaa siihen, että **kuva-aihe on kielletty**. Opettajan raivostuminen ei jätä tilaa keskustella kuvan syistä. Tarinan ilmapiiri on kuin kuvan synkässä tunnelmassa, ja tarinan juoni etenee salapoliisimaisesti kuvan sisällöllisen karmeuden paljastumisen mukana. Sivumalla muista puhuteltu ja tuomittu oppilas pyytää anteeksi, ja kertomus päätetään onnelliseen loppuun. Tapahtumien jatkoa ei pohdita. Myös seuraava tarina 95p laittaa tekijän tuomiolle.

Mikko kysyy että mistä kuva kertoo ja sanoo että se on kauhea. Sitten Mikon luokkatoveri sanoo että se kertoo hänen viimeisistä päivistä ja että se on hieno. Sitten opettaja tulee ja katsoo työtä ja sen jälkeen ottaa työn ja näyttää sen Mikon kaverin vanhemmille. Sitten Mikon kaveri tulee kotiin ja vanhemmat puhuttelevat häntä, joten hän kertoo kaiken ja siitä ei enää puhuta. (95p)

Piirroksen on kuvattuna Mikon kaverin huoneen sisustus simultaaniperspektiivissä, osa ylhäältä ja osa sivusta käsin: matto, tuoli, sänky, nojatuoli, laatikosto, ikkuna, televisio tai peili. Ensin en edes huomaa kuvan vasempaan laitaan puristunutta kielekettä. Seivästä muistuttavassa tilassa roikkuu hirtetty hahmo, otsa rypyssä, ruksit kuoleman merkiksi silminä ja kieli ulkona suusta.

Miksi oppilas 95p on halunnut kertoa ja kuvata tällaisen tarinan? Tässä tarinassa on paljon varjoilua, lukijalle ei kerrota ratkaisun ehtoja. Kenen viimeisistä päivistä kuva kertoo, Mikon vai tekijän? Se, että tekijä määrittelee hirttokuvan hi-enoksi, voi olla provokaatio koulun taiteen moraalisia vaatimuksia vastaan, uhmaa koulun normeja vastaan tai avunpyyntö. Tarina ei paljasta tätä. Kuvan tapahtuma on niin kamala, että se vaatii sekä opettajan puuttumista että *vanhempien puhuttelua*. Onko se, että poika *kertoo kaiken*, onnellinen loppu? Kohtaus kuulostaa toisaalta rippituolin puhdistavalta katharsikselta, ja toisaalta tuomioistuimen edessä pakotetulta tunnustukselta. Tämän jälkeen kaikki on pintapuolin hyvin, sillä asiasta *ei enää puhuta*. Kuitenkin tarinan loppu on karmaiseva. Toimiiko opettaja turvallisena auttajana vai syyttäjänä? Onko vaikeneminen anteeksiannon merkki vai ongelman kieltämistä perheen sisällä?

Kaiken kaikkiaan **kasvutarinoita** on vähän. Jopa rankimmatkin aiheet, kuten edellä, ovat kaareltaan vakaita ja muistuttavat siten seikkailullisia tarinoita. Kuvan syitä ja myöhempiä seurauksia henkilöhahmojen elämässä ei ruodita. Jokin tilanne tulee vastaan, ja se ratkaistaan siinä hetkessä. Tarinakaari sulkeutuu, ja keskustelu asiasta päättyy. Ongelmien ratkaisumallit ilmentävät 13–14-vuotiaiden oppilaiden näkemyksiä konfliktista selviytymisestä.

Kielentutkija Lulu Sun on tutkinut nuoruusikään siirtymistä kirjallisten tarinoiden valossa ja huomannut, miten noin 10-vuotiaat lapset kirjoittivat konventionaalisia, onnellisen lopun tarinoita, kun taas 15–18-vuotiaat kirjoittivat myös epäkonventionaalisia tarinoita, joissa oli epämääräinen tai onneton loppu. Sun katsoo, että nuoret tuovat onnellisen lopun tarinakaavaoihin mukaan omia, tarinakaavaan sopimattomia kokemuksiaan ja valmistautuvat siten kohtaamaan ambivalenssin ja epävarman maailman.⁴¹⁹ Tarinoiden loput eivät Sunin tutkimuksen valossa ole siten lainkaan yhdentekeviä.

Aineiston seikkailutarinat ja onnellisen lopun tarinat ovat juonelliselta kaareltaan vakaita. Onnelliset loput näyttävät olevan 13–14-vuotiaalle oppilaalle erityisen tärkeitä. Oppilaan arkimaailma ja koulu yhteisö palaa lopulta rutiineihinsa, riippumatta siitä, miten tarina on kerrottu: leikkisästi, uhmakkaasti, kriittisesti, torjuvasti vai sopuisasti.

419 Sun 1998.

5.4 Kaiken hajottava katse

Luuserit

Hajottava katse leikkii vahvasti toiseudella. Normittavan katseen kontrolli- ja turvallisuushakuisuuden vatsakohtana äärireaktioilla irrottaudutaan ”normaalielämästä”. Tuho alleviivaa puuttuvia normirajoja, inhimillisiä tunteita ja sosiaalisia verkostoja. Nuorelle ryhmään kuuluminen on merkittävä osa identiteettiä, ja hajottava katse pirstaloi joukkoon kuulumisen siteitä. Hajottava katse ilmentää sitä, miten suuri kipupiste ryhmän ulkopuolisuus on. Tarinoissa inhimillinen hyvä on poissa. Kun turvallisen ja pysyvän, oikeudenmukaisen ja jäsentyneen yhteiskunnan malli puuttuu tarinoista, koulun sosiaalinen tila muuttuu kammottavaksi⁴²⁰.

Tolosen mukaan uuden luokan muodostuessa, kuten seitsemännellä luokalla, pojat asettavat toisiaan sosiaaliseen järjestykseen sanallisesti naljailemalla ja fyysisesti testaamalla, tönimällä, painimalla ja jopa lyömällä⁴²¹. Myös poikien kirjoittamissa aineistotarinoissa poikaoppilaat selvittävät näin hierarkioitaan ja ristiriitojaan. Opettaja puuttuu tilanteeseen ja vaatii enintään anteeksipyyntöä, mutta hän ei jää keskustelemaan oppilaan teon syistä sen tarkemmin. Tyttöjen tarinoissa ristiriitaiseen tilanteeseen tuodaan mukaan enemmän tilannetta pohtivaa ja perustelevaa puhetta sekä empaattisia ja moralistisia hahmoja. Ongelma selvitetään poikia herkemmin pedagogisen otteen omaavan opettajan kanssa.

Aineistossani moni poika kirjoittaa statukseltaan vähäteltävistä ja alistettavista luokkatovereista. Tarinoiden luuserit sijoittuvat Fryen jaottelussa ironiseen kertomuksen muotoon⁴²². Nolatuksi tuleminen näyttäytyy aineiston valossa oppilaiden suurimpana pelkona. Pelkoa ilmentävät myös tarinat, joissa oppilas on toisen yläpuolella, sosiaalisesti johtavassa asemassa. Reviiritistelua muistuttavat valloittamisen ja koston tunteet limittyvät turhaumaan oman sosiaalisen aseman epävakaudesta ja siitä, ettei voi hallita toisten asennoitumista itseä kohtaan. Turhauma purkautuu kertomuksissa freudilaisen Thanatoksen tavoin tuhoamisvietti-impulsseina. Tuhoavat ajatukset ja toiminta alleviivaavat sosiaalisia koodeja ja normeja, joiden keskellä oppilas elää.

Yksilöllisyyden alistaminen ryhmän sisällä muodostuneille sallituille käyttäytymistavoille ilmenee vahvasti luuserin olemuksessa ja käyttäytymisessä. Hän korostaa muiden oppilaiden normaaliutta. Poikkeava oppilas alleviivaa hyväksytyjen oppilaiden yhtenäisyyttä ryhmänä ja siten vahvistaa heidän omanarvon-

420 Ks. Varto 2001, 97–98.

421 Tolonen 2001, 198. Yhdeksänsillä luokilla ei enää tapeltu, mutta jokainen poika osasi arvioida tapelukykynsä. Erityisesti kovispojille maine tappelijana tuntui tärkeältä. (Emt. 198–199.) Ks. myös Hoikkala 1998.

422 Frye 2000, 34.

tuntoaan. Ryhmän hylkiö tekee näkyväksi kenties muiden oppilaiden tukahdutettuja pelkoja niistä omista piirteistä, jotka eivät kussakin kontekstissa ole sosiaalisesti omaa mainetta tukevia.

Se, että oppilaiden tarinoissa naurettava hylkiö on poikkeuksetta poika, noudattelee Päivi Rantalan tutkimuksessaan tekemää havaintoa kylähullun sukupuolesta. Kylähulluus on pelkästään miehinen ilmiö. Mieskylähulluihin liittyy hauskuus, naisia säälitään, he ovat reppanoita. Naisten käyttäytymiseen kohdistuu enemmän sosiaalisia rajoituksia.⁴²³ Poikaluuseri voi sen sijaan saada narrin roolin:

*Mikko sanoo siisti kuva ja ope antaa siitä 9:n ja sit joku
Jarno sanoo sitä rumaks. Ja ope antaa Juholle jälkkärin ja
Jarno pieree ja röyhtäilee sielä ja sillä menee maine. Ja sitten
kun jälkkäri loppu Jarnol meni housuihin (98p)*

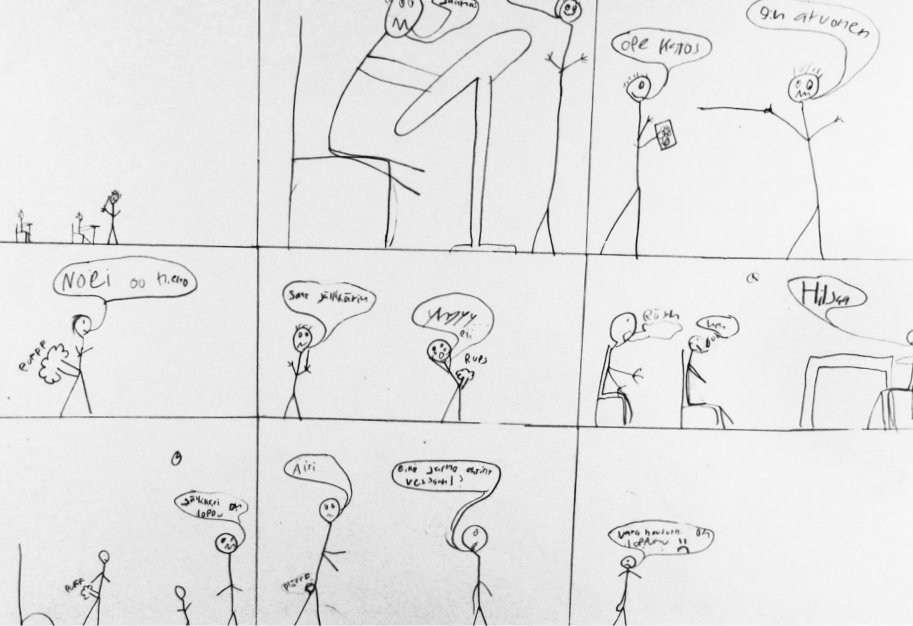
Harakanvarpailla kirjoitettua tarinan 98p tekstiä on vaikea lukea. Piirustuspaperi on jaettu viivoittimella yhdeksään sarjakuvaruutuun, joihin on piirretty yksinkertaisia tikku-ukkoja. Kuva ei vastaa tavallista 13-vuotiaan piirustustaitoa. Se herättää kysymyksiä kuvan esteettisestä tasosta ja 13-vuotiaan piirtäjän päämääristä. Alisuoriutumisellaan tekijä kenties piilottaautuu kuvallisia tasovaatimuksia tai kenties se on tapa hauskuuttaa muita. Kuvataideopettajan olisi hyvä tuntea nuorten keskinäiset käyttäytymiskoodit, sillä ne vaikuttavat oppilaiden käsityksiin omasta itsestä kuvan tekijöinä ja siten oppilaan mahdollisuuksiin kehittyä kuvallisesti⁴²⁴.

Ensimmäisessä ruudussa esitellään sarjakuvan päähahmot sijoitettuna pieninä kiinni ruudun alaviivaan: kaksi oppilasta pulpetissa ja opettaja karttakepin kanssa. Pulpetit ja karttakeppi toimivat visuaalisina merkkeinä kuvan lukijalle roolihahmojen tunnistamiseksi. Seuraavassa kuvassa pulpetin ääressä istuva oppilas on paisunut ruudun reunoja hipovaksi. Suu mutkalla oppilas sanoo ”Jaahas” ja kerosilmäinen opettaja antaa hymyillen tehtävänannon (puhekuplassa lukee kenties ”korukuva”). Kolmannessa ruudussa oppilas näyttää hymyillen kukkakuvaa: ”Ope katos”. Suu mutkalla opettaja osoittaa kuvaa karttakepillä ja toteaa sen olevan ”9:n arvonen”. Seuraavaksi esitellään Jarno. Pieni tikku-ukko-oppilas päästää ison pierupilven ”PUFFF” ja sanoo ”No ei oo hieno”. Viidennessä kuvassa opettaja rankaisee Jarnoa ilmoittamalla, että ”Saat jälkkärin”. Tähän oppilas reagoi itkien, ”Yhy... eii” ja nostaen kädet poskilleen. Taas pääsee pierupilvi ilmoille, ”RUPS”.

Kuudes kuva esittelee jälki-istuntotilanteen. Jarnolta pääsee suusta pilvi

423 Rantala 2009; ks. myös Tolonen 2001, 167.

424 Laitinen 2003, 192.



Kuva 72.
Tarinan
98p sarjakuva.

Kuva 73.
Tarinan 98p
yksi sarjakuvaruutu.

”Röyh”. Edessä istuva toinen oppilas toteaa ivallisesti tapahtuman, kuinka *Jarnolta menee maine*. Pieni seinäkello näyttää olevan joko viisi tai 12.20. Opettaja huutaa pöytänsä takaa röyhtäisijälle ”Hiljaa”. Seitsemännessä episodissa kaikki ovat nousseet seisomaan, ja opettaja ilmoittaa että ”Jälkkäri on loppu”. Taas Jarnolta pääsee ilmaa ”PUFF”. Kello näyttää joko kaksi tai 12.10. Kellon viisarien aika viittaa siihen, että oppilaat ovat istuneet jälki-istunnossa joko 2 tai pahimmillaan 24 tuntia.

Kahdeksannessa kuvassa käy pahin. Nyt tuli kakat housuun. Tikku-ukon pyllyn kohdalle ilmestyy pilvi ”Plörff” ja rosoreunainen pallo. Suu rullalla Jarno sanoo avuttomana ”Äiti”. Toinen tikku-ukko, mahdollisesti opettaja, kommentoi: ”Eikö Jarno ehtiny vessaan!?” Viimeisessä ruudussa Jarno kuvataan yksin ja pienenä. Hänellä möykky pyllynä kohdalla, ja hän sanoo katsojaan kääntyneenä: ”Varahousutki on loppunu :(“.

Piirtäjä hyödyntää tikku-ukkojen kokoa ja symboleja hahmojen roolien ja statuksen kerronnassa (ks. kuva 12 esimerkkinä arvoperspektiivistä). Opettajan visuaalisten symbolien vahvuudesta kertoo, miten yksittäinen viiva tikku-ukon kädessä on tulkittavissa karttakepiksi. Kierot silmät ja rullalla oleva suu kertoo henkilön mielentilasta, sarjakuvailmaisusta omaksutut visuaaliset ääniefektit eivät jätä arvailujen varaan. Oppilaan status kerrotaan konkreettisesti koolla: toisessa kuvaruudussa lahjakkaan oppilaan ego konkretisoituu ruudun yläreunaan yltävänä hahmona, kun taas onneton Jarno kuvataan viimeisessä ruudussa yksinäisenä miniatyyrinä. Ensimmäisen ja toisen kuvaruudun välinen kokoero herättää kysymyksiä piirtäjän mahdollisesta humoristisesta ja yliolkaisesta suhtautumisesta tehtävään.

Tarina alkaa tilanteesta, jossa Jarno arvioi luokkatoverin työn huonoksi, vaikka opettaja ja Mikko pitävät sitä. Jarnon asettuminen sekä luokkatoveria että auktoriteettia vastaan osoittaa hänen huonoa kuvanlukutaitoaan sekä tilanneherk-

kyiden puutetta. Opettaja rankaisee Jarno tämän kommentista jälki-istunnolla. Jarno alkaa heti itkeä, mikä toistuu nöyryyttävänä tapahtumana myös muissa poikien tarinoissa. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan Jarno häpäisee itsensä luokkatovereiden todistaessa piereskelemällä, röyhtäilemällä ja lopuksi kakkaamalla housuihinsa. Kehon toiminnot hallitsemattomana hän taantuu ja itkee äitiä. Varahousuista kertova loppurepliikki viittaa vahinkojen sattuneen ennenkin.

Opettaja käyttää valtaansa Jarnoon ja osallistuu julmasti tämän nöyryyttämiseen. Turvallisesta, vastuullisesta ja huolehtivasta opettajatyypistä ei ole jälkeäkään, jälki-istunnossakin opettaja huutaa: "Hiljaa", kun Jarno ei hallitse kehoaan. Yksinäisyydessä poika kaipaa äitiä, joka edustaa poissaolevaa turvaa ja varahousuilla vaatettajaa.

Tarina ja kuva kuuluvat lajityypiltään komediaan. Kirjoittaja nauraa murrosikäisen pojan nöyryyttävälle kohtalolle kehon eritteiden keskellä. Rivien välistä voi lukea heräävän seksuaalisuuden ja psykologisten muutosten aiheuttamaa hämmennystä ja pelkoa oman kehon kontrollin pettämisestä⁴²⁵. Sekä tarinassa että sarjakuvassa on runsaasti pieru-kakka-huumoria ja viittauksia anaaliin infantiiliuteen.

Koomikon huumori on kiinni tämän edustamasta kulttuurista, sukupuolesta ja iästä. Komedia ammentaa aineksia ihmismielen peloista ja arkielämän tilanteista, joihin ihminen pelkää joutuvansa. Omassa tutkimusaineistossani poikien yleisimmät pelot liittyvät infantilismiin, poikkeavaan ulkonäköön ja seksuaalisuuteen, erityisesti homouteen. Kahdessa tarinassa ja kuvassa homopelkoiset teinipojat todistelevat kilvan olevansa heteroita. Lisäksi tarinassa 58p pojan tarinassa vihjataan homouteen: *Sitten koko luokka hoksasi kuvan tarkoituksen ja haukkuivat Teemua loppuvuoden sekä tarinaan 89p liittyvä kuva mahdollisesti kuvaa homoja.*

Tyypillinen komedia ammentaa tilanteesta, jossa ihminen joutuu nolatuksi. Ulosteelele nauraminen alentaa ruumiillisesti kaiken ylevän. Tällainen huumori on usein sävyltään aggressiivista ja vahingoniloista.⁴²⁶ Vahingoniloinen nauru toimii kieltämisen tavoin. Naurun kohteena oleva ongelma ei kosketa naurajaa, joka mielikuvissaan torjuu omat heikkoutensa.

Monen pojan kertomuksessa on hypomaaninen sävy. Pirteän komedian avulla koomikko kieltää oman masentuneisuutensa ja ahdistuksensa. Kielteisenä pidetyt tunnereaktiot saavat monessa kertomuksessa aikaan primitiivisiä tai kehittyneitä defensesjä eli minän puolustuskeinoja⁴²⁷. Koska komedian piikki voi osua kertojaan

425 Modernien sivilisaationormien myötä seksuaalisuus ja muut ruumiin toiminnot, kuten ulostaminen, on koettu likaisena, väkivaltaisena ja eläimellisenä, joten ne tulee piilottaa ja sulkea yleisön silmiltä.

Nykyään niiden nähdään uhkaavan erityisesti ihmisen omanarvontuntoa ja itsekunniotusta. (Douglas 2005, passim; Emminson & Smith 2000, 188.)

426 Vrt. keskiajan karnevalistisen naurun vapauttavuus, torien naurudraamat, joissa elämä, kuolema ja syntymä ovat ambivalentteja. Bahtinin mukaan nykyajassa tämä ambivalenssi on menetetty. Ulosteeisiin liitetään kyynisyttä ja karkeutta. (Bahtin 1995, 132–133.) Freud (2005, 69–75) pohtii huumorin merkitystä ja katsoo, että superego puhelee vitsein kautta lohdullisesti pelokkaalle egolle, tekee pilaa vaaralliselta näyttävästä maailmasta. Huumori on siten superegon panos komiikkaan (emt. 74).

427 Ks. Vaillant 2000, 89.

itseensä, hilpeys auttaa kestäämään itseen kohdistuvan ironian, mikä on poikakulttuurissa tavanomaista⁴²⁸. Itseironia ja itseen kohdistuva nauru suojaa oppilasta kuvallisessa prosessissa. Huumorin varjolla hän uskaltaa tuoda kuvansa julkisesti arvioitavaksi mahdollisesti nöyryyttävässä luokkahuonetilanteessa.

Nauru ja pelko kulkevat käsi kädessä. Nauru vapauttaa pelosta, antaa tabulle ja pelolle kohdattavan muodon. Se helpottaa kohtaamaan käsiteltävän pelon todellisessa elämässä. Siksi komedia saa voimansa siitä mahdollisuudesta, että kuka tahansa voisi joutua Jarnon asemaan. Tässä on bahtinilaista, karnevalistista asennetta. Jarno edustaa julkista narria, jonka kautta voimme nauraa normaaliuden ja kontrollin tarpeelle sekä elämän yllätyksellisyydelle.

Nauru on yksi narratiivisen rakenteen elementti. Kenneth Gergen on analysoinut sitä, kuinka ymmärrettävä kertomus rakennetaan länsimaisessa kulttuurissamme. Yksi on siirtymien esittäminen: Kertoja ilmaisee erilaisin merkein, milloin jokin alkaa ja milloin jokin loppuu. Kertomuksen maailmaan astutaan esimerkiksi aloittamalla ”olipa kerran...” tai ”arvaa, mitä minulle sattui eilen” ja vastaavasti pois sieltä esimerkiksi lopetuksella ”sen pituinen se” tai naurulla vitsin päätteeksi.⁴²⁹ Luuserille nauraminen toimii siirtymänä oppilaan arjen ja tarinoiden mahdollisten, nöyryyttävien maailmojen välillä. Poikien aggressiivisessa naurussa on negatiivinen päämäärä, regressiivinen tarinakaari.

Tolosen tutkimuksessa tuli ilmi, ettei poikien kaveruus ollut aina pyyteetöntä: oli edullista kuulua sellaiseen piiriin, jonka jäsenyys vähensi kiusatuksi tulemisen uhkaa.⁴³⁰ Tutkimukseni tarinoissa iva tuntuu vaikuttavan oppilasryhmän sisällä voimakkaana defensiivisenä selviytymismuotona. Kun yksi on ivallinen, toiset reagoivat samoin. Tarinat 98p-101p ja 102p ovat kaikki **ivatarinoita**. Näistä 98p, 100p, 101p ja 102p sisältävät **traagisia** elementtejä, sillä joku kärsii. Välinpitämättömyys uhria kohtaan liittyy tarinat hajottavan katseen kategoriaan.

Mikko kössi ja polttaa sen. Sitten Mikko ja hän käräyttää sen työn. Sitten se toinen paskiainen hoksa ja se alkaa märeiseen. (102p)

Mikko kehuu omaa työtä ja haukkuu kaverin työtä ihan surkeaksi. Kaveri oli tehnyt työn itsestä joka roikkui autonperässä. (101p)

428 Poikien kurjuusdiskursseille nauramisesta ks. Ollila 2008, 186.

429 Gergen 1994, 190–193.

430 Tolonen 2001, 143.



Kuva 74.
Tarinan
102p kuva.



Kuva 75.
Tarinan
101p kuva.

Tarinan 102p kuvassa poltetaan kuvaa, jonka taakse on kuvattu kenties pirus-hahmo (ks. kuva 74). Kuvassa 101p hyödynnetään ivaa keinona erottautua muista⁴³¹ (ks. kuva 75). Muita vuoden vanhempi 15-vuotias poika 101p leikkii välin-

.....
431 Myös Tolosen (2001, 145–146) tutkimuksessa eräs poika asettui sivuun luokan poikien suhteista ironian keinoin.

pitämättömyydellä, mikä ilmenee kuvassa sekä kaavamaisen että kehittyvän kuvasommittelun yhdistelmänä. Paperin yläkulmaan piirretty aurinko edustaa lapsenomaista, kaavamaista kuvanrakentamista, toisaalta kuvassa on harkittua ja persoonallista kuvasomittelua. Musta ruumisauto raahaa perässään kettinkiin kiinnitettyä lippalakkipäistä miestä, jonka kengän teksti ”Nice” viitanee Nike-merkkiin. Puuaidan reunustaa kävelee eri suuntiin kaksi harmaata, teräväprofiilista mieshahmoa, täysin välinpitämättömänä edessä tapahtuvasta ruumiinhäväistyksestä. Aidan toisella puolella kuusten silhuetit ja pienkone keikkuvat leikkisästi.

Tarinapaperissa lukee ”olen herra XXXXXX”. Ryhmän poikien trendin mukaisesti paperia on rei’itetty: joka puolella on jokseenkin säännöllisin välimatkoin tehtyjä kynän mentäviä reikiä sekä keskellä paperia pienempiä reikiä, joista muodostuvat silmät ja suu. Piirustuspaperin takaosaan on kuvattu paperia halkova leveänumeroinen 101. Numero toistuu pienenä leveiden numeroiden sisällä saaden aikaan pintastruktuurin, kuin tapettikuvion. Yhden numeron kohdalta nolla on muuttunut naisen sukupuolielintä tarkoittavaksi merkiksi.

Tehtävän ulkopuolisista merkinnöistä, erityisesti tarinapaperien uhmakkaasta lisäkäsittelystä, kuultaa läpi tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottu oppitunnilla olemisen pakko sekä opettajan tavoitteita mukailevan, mielekkään tekemisen puute. Aineistonkeruutilanteessa tarinan ja kuvan valmistuttua osalle oppilaista jäi aikaa omaehtoiseen toimintaan ja joutenoloon. Tämä saattoi tuntua myös odottamisen pakolta. Osin lisäpuuhasteluna näyttäytyvään tehtävän ulkopuoliseen aineistoon ja kuvaneuvotteluihin palaan luvussa 6.

Hullut tappajat

Erityisesti pojat käsittelevät hajottavan katseen tarinoissa tappamista. Tarinassa *100p* Mikon luokkakaverin työssä *on kuollut mies, joka on jäänyt junan alle. Mikko pöllii työn ja käärii siitä sytykkeitä*. Hieman alempana tarinapaperissa lukee: *siihen loppu elämä*. Paperin vasemmassa alakulmassa lukee: *Hhehee*. (Ks. kuva 81.)

Osassa tarinoista tappamisen syynä on henkilöhahmon seksuaalinen suuntautuminen, homous. Seitsemäsluokkalaisten poikien homopelko osoittaa, miten hämmentyneitä tuonikäiset pojat ovat oman kasvun ja seksuaalisen heräämisensä kanssa. Pojille rakkauden ja hellien tunteiden käsitteleminen onkin aineistossa harvinaista, joten veri lentää -tarinat torjuvat näyttävästi pehmoilun. Pojat kirjoittavat tyttöjä räikeämpiä juonen käänteitä, henkilöhahmojen ja kuva-aiheiden kuvailuja.

Tarinassa *71p* Maija on piirtänyt miehen ja naisen pussailemassa. Tämä saa Mikon sekaisin, ja poika ampuu Maijan. Tarina päättyy vihjailevaan lupaukseen, että homous, toiseus, viedään pois ja vangitaan:

Mikko katsoi Maijan työtä. Hyi helvetti! Kuva oli kuvottava! Mikko sanoi Maijalle, että kuva oli kauhea, mutta Maijan mielestä se oli seksikäs. Kuvassa mies ja nainen pussailevat puistonpenkillä. Mikko oli homo, joten sen ymmärtää. Kuitenkin kuva oli hienosti piirretty. Yhtäkkiä Mikko sanoo, että piirtää siitä homokuvan! Maija sanoo, että saa piirtää mitä haluaa. Yhtäkkiä tilanne alkaa vakavoitua. Mikko ottaa aseensa ja osoittelee Maijaa. ”Saatanan huora, pyyhi tuo runkkukuva pois!” Mikko huusi. PAM! Mikko ampui Maijan. Luoti läpäisi Maijan ohimon. Kuolema oli välitön. Maija kaatui verisenä työnsä päälle ja Mikko kävelee tyynenä luokasta pois. Jossain kaukana uluvat poliisien hälytys sireenit... (71p)

Tarinassa 77p heteroseksuaalisuuden normista poikkeava surmataa. Kertoja ei jatka teon tuomitsemiseen vaan päättää tarinan tilanteeseen, jossa homot kuolevat:

Työssä pari miestä harrastavat ryhmäseksiä. Mikko huomaa asian ja haukkuu luokkatovereitaan homoiksi (joka pitää paikkansa). Mikko suivaantuu ja ottaa konepistoolin ja ampuu ystävänsä. (77p)

Homouden lisäksi tappamista selitetään oppilaan hulluudella, jossa myös voi nähdä vihjeitä pelottavasta, piilotetusta seksuaalisuudesta ja sen heräämisestä. Kertomuksissa 45p ja 65t tappajana on kirjoittajalle vastakkainen sukupuoli, jonka tappoväline ilmaantuu hameen alta tai takataskusta. Seuraa kasvottoman oppilasmassan teurastus, ja kenties opettajakin kuolee, ainakin lukitaan pois. Opettajan tarjoama empatia tulee oppilaalle joka tapauksessa liian myöhään tai laukaisee käänteisesti pahan, kaiken torjutun:

*...[O]pettaja menee lohduttamaan mutta vähän ajan kulu-
tua tyttö tulee ulos takaovesta ja sulkee ja lukitsee oven.
Tytön puku on veressä ja hänellä on veitsi kädessä. Hän
silpoo kaikki oppilaat ja syö ne sen jälkeen ja hän on täysin
paniikissa ja ottaa hameen alta konekiväärin ja tappaa koko
koulun ja sitten koko kaupungin ja sitten koko maan ja
universumin... (45p)*

Tarina 45p muistuttaa K18-kauhuelokuvaa. Tarina viljelee runsaasti hyvä-paha -vastakkainasetteluja. Päähenkilö tyttö on tehnyt kammottavan silpomis-kuvan helvetistä, joka laukaisee tytössä paniikkireaktion, joukkotapon ja ihmissyönnin. Ihmissyönti vertautuu unisymboliikassa siihen, että syöjä vahvistaa itseään saamalla toisten voimat. Teema toistuu esimerkiksi kreikkalaisessa mytologiassa. Kronos söi lapsensa, mutta Zeus pelastui kohtalolta ja tappoi sittemmin isänsä. Ihmissyönti on myös monissa kulttuureissa ollut voiman ottamisen ja lisäämisen merkki esimerkiksi heimojen välisissä valtataisteluissa. Oppilaan tarinassa se voi olla myös merkki itsenäistymisestä.

Myös tytön 65t tarinassa piirroksen sisältö laukaisee tekijässä samansuuntaisen käyttäytymisen. Kuva on kuin varoitussignaali kohta purkautuvasta, padotusta viettienergiasta. Mikko on piirtänyt luokassa riehuneen hullun murhaajan. *Siinä samassa* Mikko alkaa teurastaa oppilaita. Kertomus viljelee terävää mustaa huumoria kammottavan absurdista tehtävänannosta, joka saa Mikon tappamaan:

*Kuvassa joku hullu murhaaja on vierailut luokassa...
Kaikki oppilaat ovat kuolleet kuka mitenkään, ja opettaja on
lentänyt ikkunan läpi, ja siltä on pää poikki. Maija tuijottaa
työtä suu auki katsoo sitten Mikkoa, joka oli työn tehnyt.
Maija kysyy Mikolta: ”Miksi sinä tuollaisen teit, kun piti
piirtää hulluja terroristi-tonttujen ja autopommeja, päät
purkissa ja sen sellaista?” Mikko purskahtaa itkuun ja
sopertaa: ”Koska minä en halunnut olla niin julma! Halusin
piirtää maanläheisempiä asioita...”
”Ja tuoko on sellaista?” Maija kysyy. ”Kyllä vain”, Mikko
vastaa ja lopettaa itkemisen. Hän nousee pöydälle
seisomaan ilkeästi hymyillen ja huutaa: ”Haudi hau,
luokka!” *Siinä samassa* hän tempaisee suuren
moottorisahan takataskustaan, käynnistää sen ja heittää
päin lähimpiä oppilaita. Kun ketään muuta ei ole enää
elossa kuin hän ja Maija, ei edes opettajaa, hän sanoo
Maijalle: ”Aprillia! Hahhah!”
Ja Maija lopettaa kuvittelemisen ja jatkaa piirustustaan.
(65t)*

Pojan 45p ja tytön 65t väkivaltatarinoissa on sävyero. Tyttö 65t ei jätä tarinan loppua kammottaviin tunnelmiin, vaan juoni päättyy helpottavaan aprillipilaan. Kuvittelemisen lopettaminen muistuttaa freudilaista näkemystä unista toiveiden ja pelkojen toteutumina. Tytön 65t tietoisuus sysää pois tiedostamattoman toiveet ja pelot. Psykoanalyttisesta näkökulmasta tytön tarinaa voi tarkastella viettienergialla latautuneena kuvitelmana. Se sisältää kuvallisia symboleja, joiden merkityksiä tulkitsemalla voi paljastaa mielen tiedostamattomia aineksia.

Vastaavasti, tarinassa 49t päähenkilö tarkastelee *aivan kauheaa* työtä, joka kuvaa tekijänsä painajaisunta. Tarinan lopussa *Maija katsoi omaa työtään, jossa oli lähikuva hänen omasta Repe-koirasta, sen rauhoittavaa ja luottavaa ilmettä, hän oli onnellinen, ettei hän nähnyt niin kauheita painajaisia*. Molemmissa tarinoissa 65t ja 49t päähenkilö palaa tähän hetkeen eheytyneempänä, kuvitelman tai unen työstäneenä.

Tarina 65t tarjoaa selityksen Mikon hulluuskohtaukselle. Se tekee kerronnasta eheämmän ja perustelee oppilaan valintoja kerronnalle. Mikko noudattaa käskystä opettajan raakaa tehtävänantoa. Tässä valossa Mikon reaktio vaikuttaa loogisemmalta. Tunnetut Stanley Milgramin sosiaalipsykologiset kokeet 1960-luvulla ovat osoittaneet, miten nopeasti sosiaalinen vaikutus pystyy murentamaan yksilön moraalin ja vastuun⁴³². Oppilaat ovat suurimmaksi osaksi motivoituneita suoriutumaan tehtävästään kunnolla. Riippumattomissa tiloissa vapaaehtoisia tekojamme ohjaa omatunto, mutta toimijatilassa, kuten koulussa, oppilaat mieltävät itsensä toisten edessä toimijoiksi. Yksilöllinen omatunto ei aktivoidu. Tämä tarkoittaa, että oppilaat säilyttävät vastuun valta-asemassa olevalle opettajalle ja haluavat suoriutua velvollisuuksistaan moitteitta.⁴³³ Mikolle opettajan tehtävä on liikaa. Taipumus totella laillista auktoriteettia, opettajaa, joutuu ristiriitaan. Omatunto herää, mutta velvollisuudentunto tehtävän suorittamiseksi ja sosiaalinen paine vaientaa sisäinen ristiriita saa pojan mielen järkkymään. Tapahtuu käänne; moraaliristiriita muuttaa Mikon, eettisyyden edustaja muuttuu irvikuvakseen. Sosiaalipsykologisesti tarkasteltuna hierarkkisessa yhteiskunnassa ja organisaatiossa, jonka ilmentymä koulu on, oppilas uhraa osan tekojensa valvontavallasta opettajalle. Kun hierarkian alemmalla portaalla oleva Mikko ei noudata ylempänsä, opettajan käskyä, järjestelmä romahtaa⁴³⁴.

Pojat torjuvat kielteisenä kokemansa tunnereaktiot primitiivisiä tai kehittyneitä defenssejä käyttämällä. Ne ovat psyykkisiä mekanismeja, jotka tiedostamattomasti vääristävät tietoisuuden sisältöä samalla, kun ne vähentävät ahdistusta⁴³⁵. Primitiiviset defenssit ovat regressioita⁴³⁶. Hajottavan katseen tarinoissa regressiot ovat äärimmäisen tuhoavaa käyttäytymistä. Hajottavan katseen tarinat löytävät realistisempaa peilauspintaa tunnepitoisen katseen kategoriasta, jossa henkilökohtaiset kipuilut saavat aikaan useita minän puolustuskeinoja. Hajottavan katseen kammiotavat reaktiot ovat käänteisiä kehittyneelle defenssille, sublimaatiolle. Varsinkin kateus ratkaistaan ihailulla. Oppilas selviää kateuden tunteestaan nostamalla toisen oppilaan työn mestariteokseksi – subliimiksi.

Tämän katseen tarinoita voisi tarkastella myös taideterapeuttisesta näkökul-

.....
432 Burr 2004, 53.

433 Ks. emt. 53.

434 Ks. emt. 55.

435 Ks. Vaillant 2000, 89.

436 Ks. Freud 2005, 71.

masta⁴³⁷. Kun oppitunti antaa oppilaalle riittävän psyykkisen turvallisuuden, kerronnassa mahdollistuvat kaoottiset tarinat, eräänlaiset hajoamisen kokemukset. Oma intuitioni on, että juuri hajottavan katseen aggressiiviset tarinat tarvitsevat kerronnan jälkeistä reflektointia ja tarinan hurjien tapahtumien jakamisen aikuisen ja myös luokkatovereiden kanssa. Sosiaalikonstruktivistisissa tutkimuksissa on esimerkiksi huomattu, miten päätöksiä tehdään huomioimalla se, saako jokin teko aikaan aggressiota⁴³⁸. Aggressio on siten sosiaalista kontrollia ilmentävä väline. Oppilas tavallaan heittää lukijalle ja katsojalle haasteen, johon odotetaan vastausta. Eläytyminen kerrontaan voi olla kokemuksellisesti jotain, mitä kertoja ei itse ymmärrä eikä hallitse. Tietoinen, arvioiva pohdinta tarinan ja kuvan sisällöstä ja muodosta aikuisen ja luokkatovereiden kanssa dialogissa voi olla eheyttävää. Fiktio sallii samalla etäisyyden oton kerrottuun. Se suojaaa oppilaan minää. Leikin ja vakaavuuden vuoropuhelu mahdollistaa erilaiset lähestymistavat nuoria kiinnostaviin ja vaikeisiin teemoihin.

.....
437 Ks. Rankanen, Hentinen & Mantere 2007; Esimerkiksi kauhutarinoita voi tarkastella oudosti kammottavan tyydyttävänä käsittelymuotona, mikä on kathartista (Kristeva 1992, 194). Yksi merkittävä oppilaiden käyttämä keino läpäistä kammottava ja epätavallinen on huumori, erityisesti ironia (ks. emt. 195).

438 Gergen 2003, 16.

6





**KUVATAIDETUNNIN SOSIAALINEN
TILA JA SEN HEIJASTUMINEN
AINEISTOON**



KUVATAIDETUNNIN SOSIAALINEN TILA JA SEN HEIJASTUMINEN AINEISTOON

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen kontekstisidonnaisuutta kuvataidettunin sosiaalisen tilan kautta. Tuon ilmi sanan, kuvan ja oppituntitilanteen välisiä yhteyksiä sekä oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja pelejä. Luvussa käsitelen siten erityisesti sosiaaliseen tilaan ja sen eri puoliin liittyviä tutkimuskysymyksiäni.

Olen tehnyt aineistostani myös kuva- ja tarinapaperien käsittelyyn liittyviä huomioita siltä osin, miten niissä ilmenee kuvataidettunin sosiaalinen luonne ja oppilaan tarve joko kontrolloida käden jälkeään tai osallistua kuvaneuvotteluun. Yli puolessa kuvista on käytetty viivainta ja kumia. Sarjakuvan ilmaisumuotoja on hyödynnetty neljäsosassa kuvista. Reilussa kymmenesosassa tarinapapereista on reikiä, sotkettuja kohtia, pilakuvia tai luonnoksia.⁴³⁹ Tuon luvussa 6 esille näiden havaintojen merkityksen oppilaiden tuntikommunikaatiota tarkastellessa.

Tyttöjen ja poikien tarinoiden ja kuvien erot

Oppilaiden sosiaalinen asennoituminen näkyy läpi aineiston ryhmän sisäisinä jakoina sukupuolen ja kaveriporukoiden mukaan. Latenttiajan ja murrosiän taitekohdassa sukupuolierot korostuvat. Tyttöjen ja poikien tuottaman aineiston sisällölliset erot tuovat esiin kulttuurisesti opittuja tyttöä ja poikana olemisen tapoja, sosiaalisen sukupuolen (gender). Identifioituminen omaan sukupuoleen on kouluikäiselle tärkeää.

Cynthia Lightfoot eritteli tutkimuksessaan kolme narratiivista muotoa siitä, miten 13–14-vuotiaat oppilaat representoivat tarinoissaan itseään ja kokemustaan. Oma tulkintani noudattelee Lightfootin havaintoja. Lightfootin jaottelun ensimmäinen narratiivinen muoto on herooinen myytti kohtalokkaasta sankarista, joka kohtaa jonkin vastuksen. Aineistossani erityisesti pojat kirjoittivat sankari- tai

.....
439 Viivaimen ja kumin selkeää käyttöä esiintyy 58 kuvassa (52 %). Viivainta käytetään 41 kuvassa (37 %), kumia 39 kuvassa (35 %). Yksi kuva on sutattu. Sarjakuvamerkkejä on 27 kuvassa (24 %). Reikiä, suttuusta, visuaalisia merkkejä, pilakuvia tai luonnoksia on 17 tarinapaperissa (15 %). Näistä 9 paperia on vahvasti merkittäviä. Kahdessa tarinapaperissa on huomiota herättävää kumitusta.

antisankaritarinoita, jotka toistivat jotain myyttiä tai genreä. Tyttöjen tarinoissa kärsivä päähenkilö on kohtalonsa uhri. Toinen Lightfootin narratiivinen muoto painottaa tapahtumien hallintaa ja niiden subjektiivisia merkityksiä päähenkilölle. Aineistossani sekä tytöt että pojat suosivat tarinoita, joissa keskeisellä henkilöahholla on joku päämäärä. Tarinoissa käsiteltiin toimijuutta, kontrollia ja olosuhteita – tiettyä ajallista tilannetta ja paikkaa.⁴⁴⁰ Vain harvassa aineiston tarinassa esiintyy Lightfootin kolmas narratiivinen muoto, jossa pohditaan henkilöahhomojen ja heidän olosuhteidensa kautta yleisempiä olemassaolon kysymyksiä⁴⁴¹.

Pojat keskittyivät tyttöjä enemmän tapahtumallisuuteen. **Toimintaa** korostavat tarinat ovat tyttöjen tarinoihin verrattuna toteavampia, suoraviivaiset normit ja kiinnijääminen korostuvat. Pojat kertovat myös tunteista suoraviivaisesti ja kirjoittavat keskimäärin tyttöjä lyhyempiä tarinoita – paitsi silloin, kun kyseessä on **toimintatarina**.⁴⁴² Tyttöjen armollisempiin tarinoihin verrattuna poikien tarinoissa antisankarin onneton loppu on kohtalokkaampi. Päähenkilö jää yksin, joutuu elinkautiseen, tapahtuu universumin laajuinen murha. Pojat liittävät antisankarin kohtaloon runsaasti huumoria. Tarinassa 43p kaverukset sähläävät yhdessä ja joutuvat putkaan. Tyttöjä useammin poikien tarinoissa koulutilaan vaikuttavat ulkoa tulevat tekijät. Riistäytyneen tilanteen ottaa haltuun poliisi. Langetettuja rangaistuksia ei pohdiskella, ne vain tapahtuvat. Poikien pilailumielisyyttä, fyysisyyttä ja leikkimielisyyttä ilmenevät **veijaritarinoiden** humoristisina pinnallisina rangaistuksina.

Tolonen huomasi tutkimuksessaan, miten poikien väliset (hierarkkiset) suhteet olivat dynaamisia ja vaihtelevia, toisinaan jopa epävarmuuden varjostamia⁴⁴³. Poikien tarinoissa keskinäisiä välejä setvitään tunteita liiemmin pohtimatta. Kaverisuhteita katkotaan hyvinkin yksiselitteisesti: *Silloin luokkatoveri suuttui ja hermostui ja siihen loppui heidän luokkatoveruus. (22p)* Kun tytöt käsittelevät tunteita puhuen, poikien kanssakäymisessä *Mikko hermostuu ja lyö sitä turpaan! (89p)*

Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa tyttöjen ja poikien välistä jännitettä ja mahdollisia ihastumisia käsitellään vähän, osin latentisti. Toimintatarinassa 12p Maija kaataa maalia Mikon kuvalle, ja Mikko kostaa. Seurauksena he joutuvat *rehtorin kansliaan*. Rehtori *käskyy heidän tehdä sovinto halaamalla toisiaan*. *Mikko ja Maija lähtevät kotiin, matkalla Maija ostaa Mikolle karkkipussin ja pyysi vielä kerran anteeksi*. *Mikko vastasi: ”Ei se mitään, ollaan vaan kavereita.”(12p)* Aineistokuvaan on piirretty ja maalattu tilanne, jossa Mikko heittää maalipurkin Maijan päälle.

Aiemmin murrosiän saavuttavat tytöt näyttävät poikia totisempina, tottelevaisempina ja vakavampina. Poikien rooleihin ei liity samaa parhaan kaverin

.....
440 Lightfoot 2004, 29–32.

441 Lightfootin tutkimuskohteena oli myös 20–22-vuotiaita opiskelijoita. Heillä sukupuolierot hälvienivät. Murrosiän taakseen jättäneet opiskelijat suosivat kertomuksia, jotka irtautuivat ajallisesta kerronnasta todellisuuden, totuuden, kauneuden ja moraalisien kysymysten pohdinnaksi. (Emt. 29–32.)

442 Poikana olemisen tavasta ks. esim. Sarmaja 1996.

443 Ks. myös Tolonen 2001, 116, 120–121.

intensiteettiä kuin tyttöjen. Parisuhteen omaisissa tilanteissa, joissa tyttöjen keskinäiset välit ovat kriisiytyneet ja toinen osapuoli on mahdollisesti uhrin asemassa, pahan mielen aiheuttaman asian läpikäynti ja sovinnon löytäminen on tyyppilistä⁴⁴⁴. Ihmissuhteita pohtivissa tarinoissa ratkaisukeskeinen keskusteluyhteys on merkittävä. Ihmissuhteiden tärkeys tyttöjen arjessa ilmenee myös joidenkin tyyppitarinoiden sukupuolijakaumia tarkastellessa. Tytöt ovat kirjoittaneet aineistoni **pedagogiset tarinat**. Myös **tunnetarinoista** suurin osa on tyttöjen kirjoittamia.

Aineistoni tarinoiden dramatiikka on muiden tutkimusten valossa linjassa tyttöjen konkreettisen koulu- ja kuvataidetuntikäyttäytymisen kanssa. Tarja Kankkunen on väitöstutkimuksessaan huomannut, miten tytöt haluavat työskennellä pareittain ja vahvistaa tunne-elämystään jakamalla sen toisten kanssa⁴⁴⁵. Tolonen on puolestaan huomannut, miten tytöt klikkiytyvät, muodostavat ystävyystriangeleja tai pareja, ja sulkevat muut ryhmästä ulos⁴⁴⁶.

Lightfootin jaottelun kaksi ensimmäistä narratiivista muotoa käsitteli tilanteisia ja henkilökohtaisia tavoitteita ja toiveita. Kolmas narratiivinen muoto kommentoi ja nostaa esiin kysymyksiä todellisuudesta, totuudesta, kauneudesta ja moraalisista⁴⁴⁷. Tytöt pohtivat poikia avoimemmin ja monisanaisemmin eettisiä kysymyksiä, moraalialia ja tunteita. Tytöt esimerkiksi pohtivat rangaistusten syvämerkityksiä, kasvattavia normatiivisia vaikutuksia. Tyttöjen sisäinen pohdinta ilmenee esimerkiksi aineiston tarinoissa, joissa mietitään yksittäisen oppilaan toiminnan seurauksia toisen oppilaan elämässä. Asioita jätetään sanomatta, ettei toinen loukkaannu, havahdutaan korjaamaan omia asenteita toista oppilasta kohtaan ja vastustetaan toisia alistavien oppilaiden julmia toimintatapoja.

Tunteet näkyvät tyttöjen kuvissa poikia sentimentaalisempina aihevalintoina. Kukat ja auringonlaskut ovat tyttöjen aihepiiriä. Osassa tyttöjen tarinoista tunnutaan käsittelevän kuva-aiheen avulla hillityn tytön ja hallitsemattoman pojan murrosiän kypsymisen erilaisuutta ja sukupuolten vastakkaisia piirteitä. Tarinoissa *30t* ja *18t* kuva-aiheena on enkeli. Hyvyyden ja viattomuuden symbolina se rinnastuu stereotyyppisesti passiiviseen, haavoittuvaan feminiinisyyteen, joka kohtaa tarinassa aktiivisen, aggressiivisen maskuliinisuuden. Tarinassa *30t* välitunnin alkaessa *kaikki rynnivät ulos*, mutta hienon työn tehnyt Inka jää Mikon kanssa luokkaan. Inka kertoo *jutelleensa opettajan kanssa kuviksen numerosta* kuin härnäten tätä ja asettuen Mikon yläpuolelle. Lopulta poika alkaa *riehua*. Tarinan *18t* kuvassa on *enkeli, joka oli loukannut itsensä*. Mikko kadehtii. ”*Se on niin... Se on liian täydellinen!*” *Mikko tempaisi tussin käteensä ja suttasi työn. Kun hän laski tussin oli luokassa kuoleman hiljaista. Hän oli huutanut äskeisen ääneen... (18t)*

Sukupuoli ei juuri erottele tarinoissa tapaa, jolla kuvataideopetukseen suhtaudutaan. Murrosiän erilaisuus näkyy kuitenkin tarinoissa, joissa kerrotaan nah-

444 Vrt. Ollila 2008, 173.

445 Kankkunen 2004, 142–143.

446 Ks. myös Tolonen 2001, 106.

447 Lightfoot 2004, 32.

keasti oppimistilanteeseen suhtautuvista, haluttomista murrosikäisistä tytöistä sekä opettajaa vastaan inttävistä tai tunnilla pelleilevistä pojista. Tarinassa 55p otetaan suora kanta oppiaineen luonteeseen: ”Hei relaa vähän!” *Santeri kommentoi.* ”*Sehän oli vain rento kuvistyö! Näiksä open ilmeen, ku se näki sen kuvan?!*” Poikien leikkimielisyys sopii yhteen Kankkusen huomioon, että poikaoppilaat harvemmin sanoivat pitävänsä kuvataidetta itselleen tärkeänä oppiaineena, vaan se tuntui olevan helpoin ja vähiten ponnisteluja vaativa aine⁴⁴⁸. Molemmat sukupuolet kuitenkin näyttävät myös suhtautuvan kuvataiteeseen kunnianhimoisesti ja suorituskeskeisesti.

Kankkunen tuo tutkimuksessaan esille naispuolisten kuvataideopettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia pojista ja tytöistä erilaisina oppijoina. Tytöt näyttäytyivät huolellisina, ahkerina ja työhalukkaina, pojat taas laiskoina, hosuvina ja huolimattomina. Tyttöjen ilmaisu näyttäytyi kliseisen latteana poikien ronskioitteeseen ilmaisuun verrattuna. Toisaalta oppimishaluiset tytöt irrottautuivat poikia helpommin kaavoista ja ilmaisivat itseään poikia laaja-alaisemmin.⁴⁴⁹

Olen tarkkaillut, ilmeneekö tämä taidekasvatuskeskusteluissa ilmenevä dikotomia omassa aineistossani. Tytöt ja pojat eivät jakaudu oppimisessaan selkeästi kahteen eri leiriin, vaikka joitakin eroja on. Aineistokuvista on nähtävissä, että pojat turvautuvat tyttöjä helpommin nopeasti toteutettaviin tikku-ukkoihin, ja tytöistä osalla työ jää selkeästi kesken huolellisen piirtämistavan vuoksi. Poikien toiminnalliset splatter- ja ’mättökuvat’ eroavat tyttöjen pehmeämmästä jäljestä raakojen aiheiden käsittelyssä. Molemmat sukupuolet toistelevat stereotyyppioita, mutta aihealueet vaihtelevat. Esimerkiksi auringonlaskut ja perhoset ovat tyttöjen reviiiriä, pojat varaavat itselleen tekniset objektit. Molemmat sukupuolet näyttävät olevan yhtäläillä kiinni kavereiensa kuva-aiheiden ja tyylien imitoimisessa. Sekä tytöt että pojat tekevät myös rohkeita itsenäisiä kuvallisia ratkaisuja.

Tarinoissa pojat hermostuvat herkemmin kuvaan, jota eivät ymmärrä. Heidän reaktionsa ovat tyttöjä torjuvampia ja rajumpia. Kuva, joka koetaan originellina, maksimaalisen käsittämättömänä, monimerkityksisenä ja vaikeasti tulkittavana saattaa aiheuttaa henkilöhahmoissa ahdistusta, hämmennystä tai raivostumista. Kun maltti menetetään ja käydään jopa kuvan tekijän kimppuun, päästään ainakin kertomaan toiminnallinen tarina.

Poikien räiskyvät tarinat saavat tyttöjen tarinat näyttämään sisällöllisesti varovaisempina. Tytöt lähtevät kuitenkin poikia ratkaisukeskeisemmin tulkitsemaan originellin kuvan sanomaa, jolloin tapahtumat eivät kärjisty kuten poikien kerronnassa. Tarinoiden valossa tytöt näyttävät sietävän poikia paremmin ristiriitaa, ja siten he käsittelevät vaikeita asioita sovinnaisemmalla ja rakentavammalla otteella.

Havaintoni on, että tytöt korostavat kuvan ilmaisullisuutta ja siitä saatua tunnekokemuksen laatua. Tyttöjen tarinoissa kuvat kätkevät usein sisäänsä tunteita.

.....
448 Kankkunen 2004, 7.

449 Emt.

Kuva avautuu, kun tunteet tunnistetaan kuvasta. Tapahtumalla voi olla tarinan henkilöahmoille terapeutisia ja kathartisia vaikutuksia. Avoimella suhtautumisella kuvaan päähenkilö kyseenalaistaa vanhat katsomistapansa ja mielipiteensä. Kuva saa aikaan uusia näkemyksiä, tuo henkilöahmojen elämään jotain uutta.

Tarinoiden opettajat ovat tyytyväisiä tyttöjen perhoskuviin ja poikien tekniisiin mallinnoksiin. Pojan 38p tarinassa *[t]yö on piirustus kaupunkimaisemasta ja siinä kaikki yksityiskohdat on tehty tarkasti. Opettaja sanoo, että työ on erinomainen ja aikoo viedä sen näytille...* Oppilaiden tarinoiden valossa opettajat eivät näytä suhtautuvan kuvaan erityisesti sen tekijän sukupuolen mukaan, mutta pojalle sopivaisuuden normia rikkovasta kuvasta langetetaan kuitenkin kovempi rangaistus. Tämä mukailee Tolosen havaintoja häiriöttömän käyttäytymisen oletuksesta koulussa⁴⁵⁰. Tarinoiden rangaistusten valossa pojat näyttävät kokevan kuviensa olevan sisällöllisesti rajumpia ja rikkovan näin sovinnaisuuden rajoja tyttöjä enemmän.

Se, mikä aineistossa yllättää, on poikien lapsenomainen, fiktiivinen ”irrottelu”. Tarinoissa pojat viuhahtelevat koulun pihalla ja hyppivät villinä toistensa päälle. Poikien hillittömyys kirjallisen fiktion ja kuvailmaisun mahdollisten maailmojen testaamisessa osoittaa, miten huumori antaa luvan olla vielä lapsi. Toisaalta huumori mahdollistaa ristiriitaisten ja vaikeiden teemojen kuten oman alastomuuden käsittelyn. Huumori suojaa nuorta kasvojen menetykseltä ja mahdollistaa epäsuorasti mieheksi kasvamisen pelkojen käsittelyn yhdessä toisten kanssa.

Tarinoissa esille tuleva poikien homopelko kuitenkin osoittaa, miten poikien liikkumatila kuvailmaisussa näyttäytyy kapeampana kuin tytöillä⁴⁵¹. Myös Ollilan haastatteleminen yhdeksäsluokkalaisten poikien puheessa näkyi heteroseksuaalisen miehekkyuden osoittamisen tarvetta. Heteronormi rajaa erityisesti poikien liikkumatilaa⁴⁵². Seksuaalisuuden herääminen ja mieheksi kasvun haasteet identiteetille ilmenevät homotteluna ja ammattikoululaisten pilkkaamisena. Oma paikka poikien heteroyhteisössä tulee lunastaa. Tämä kertoo osaltaan koululaisten tavasta testata ja vahvistaa sosiaalisia suhteitaan.

Oppilaiden tarinoissa ja kuvissa testataan rajoja, vahvistetaan ja luodaan niitä. Tämä kertoo oppilaiden elämänvaiheesta. Kiellettyjä aiheita ovat kiusaamiseen liittyvät kuvat, väkivalta, homouden käsittely ja muut seksuaalisuuteen liitetyt kuvat, romantiikka sekä epäluonnollinen kuolema. Aiheisiin suhtautuminen vaihtelee sukupuolen mukaan. Monia teemoja käytetään provosoimaan sosiaalisia pelejä. Pojilla noloina koettuja ja torjuttuja aiheita on enemmän kuin tytöillä. Tällainen on varsinkin rakkauden, välittämisen, hellyyden ja haavoittuvuuden teema. Vain muutaman pojan tarinasta ja kuvasta voi löytää romantiikkaa. Sen sijaan verikuvat näyttävät aiheena joka sopii 13–14-vuotiaan pojan julkiselle identiteetille, sosiaaliin peleihin ja oman statuksen pönkittämiseen.

Aineistoni tarinoista voisi sanoa, että tytöt kokevat väkivaltakuvat hälyttävi-

.....
450 Tolonen 2001, 94.

451 Ks. myös Kankkunen 2004, 7.

452 Ks. Ollila 2008, 154–155.

nä, pojat taas mielellään parodioivat ja pelleilevät heille brutaaleina näyttäytyvillä aiheilla. Kiinnostavaa on, että vaikka länsimaisen kulttuurimme tarinavarasto sisältää monia väkivalta- ja rakkaustarinoita, ja mediakuvasto tarjoaa runsaasti verisiä kohtauksia ja romantiikkaa, kuvataidettunin kuvissa nuorten välinen romantiikka on lähes tabu. Kuvassa 71p ammutun tytön veriläiskä on peittänyt kuvan suutelevasta pariskunnasta.

Vierustovereita ja kavereita, yhteistyötä ja irrottelua

Burr muistuttaa, miten keskeisiä sosiaaliset normit ovat yhteiskunnassa. Normit ja konventiot ovat kehikko, jonka ympärille tavat, sukulaisuus- ja ystävyysverkostot, kestävä ja monimuotoinen yhteiskunta rakentuu.⁴⁵³ Aineistotarinoissani oppilaiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan ideaalin rinnalla kulkee vahva yhteisen hankkeen henki. Individualistinen toiminta löytää eräänlaisen välitilan ryhmän sisäisissä pienemmissä oppilasryhmittymissä. Kaverukset verkostoituvat ja sitoutuvat toisiinsa pienillä yhteisillä teemoilla. Liittolainen, kaverin vertaistuki, sallii oppilaalle ryhmänormista poikkeamisen. Oppilaan ei tarvitse pelata varman päälle ja mukautua suhteessa koko ryhmään, kun kaveri tukee toimintaa⁴⁵⁴. Yhteinen asenne tai aihe varmistaa, että seuraava siirto, jonka muut sosiaalisessa tilassa tekevät, kohdataan yhdessä.

Aineistossani on useampia tarinoita, joissa oman sukupuolen ja samaa sukupuolta olevan vieruskaverin vaikutus tunnin aikana näkyy oppilaan kerronnallisessa asennoitumisessa eli siinä, mihin katseen kategoriaan tarina kuuluu, näkökulman valinnassa, sisällöllisissä huomioissa, juonen etenemisessä ja lopetuksessa. Oppilaiden samankaltainen orientaatio kerrontaan osoittaa sosiaalisen tilan vahvan vaikutuksen, mutta myös heidän kulttuurisen tarinavarastonsa samankaltaisuuden.

Vaikka kirjoitustilanne oli yksityinen, yllättävän monissa lähekkäin istuneiden oppilaiden tarinoissa on samankaltaisuuksia: päähenkilö tuhoaa toisen oppilaan kuvan ja saa rangaistuksen tarinoissa 23p ja 24p. Tarinoiden 20p ja 24p kuvat punaisesta pallosta ja mustasta pisteestä ovat samankaltaisia (ks. kuvat 39 ja 40). Tarinassa 26t kerrotaan luokan huonoimmasta piirtäjästä, joka yllättää positiivisesti hienolla kuvallaan, ja tarinassa 25t puolestaan kerrotaan luokan parhaasta piirtäjästä, joka saa kuvastaan rangaistuksen. Tarinoissa 43p ja 44p poliisit tulevat. Tarinoissa 48t ja 49t teos jää elämään katsojan mielessä vaikuttaen häneen niin, että tarinat päättyvät lyyrisen pohdiskelemaan lopetukseen, jossa henkilöhahmo miettii omaa tai toisen työtä. Vierustovereiden 53t ja 54t päähenkilöiden tyytyväi

.....
453 Burr 2004, 44

454 Ks. emt. 48

Kuva 76.
Kuva 103p.



sydessä itseensä on samanhenkinen loppuhuipentuma. Tarinoissa 79t, 80t ja 81t käsitellään kadehtimista ja puhutaan luokkatoverista negatiiviseen sävyyn; tarinoissa 107t, 109t ja 111t käsitellään inhoa.

Ivatarinoiden ja ivan teemaa käsittelevien tarinoiden suoranainen rykelmä löytyy poikien keskittymästä 98-104p! Ryppäästä ainoa tarina, joka ei käsittele ivaa, on 103p. Silti tarinaan liittyvään kuvaan on piirretty lihava mies, joka syö donitseja käsi housuissaan. Kuvassa on viittauksia kulutushyödykkeisiin ja populaarikulttuuriin: Pöydällä näkyy ”OIVARIINI”-laatikko ja takana tietokonepöytä, jossa pyörii ”POKÉMON”. Pokepallossa on hahmo, joka huutaa ”AAA!” Näin tämänkin oppilas osallistuu ivan teemaan kuvallaan.

Loppusanat ovat yleisiä oppilaiden tarinoissa. Ne ovat merkittäviä kulttuurisesti opittuja tarinakaaren sulkemisen muotoja, jotka osoittavat lukijalle, että nyt asia on käsitelty loppuun. Esimerkiksi [s]en pituinen se osoittaa kerronnan fiktiivisyyden. Loppusanoihin saattaa sisältyä myös tarinan kerronnan genreä kommentoivaa kaverisosaalista huumoria. Lineaarisen kirjoituksen loppuun on helppo lisätä yhteistuumin kommentteja. Loppusanat asettuvat yksityisen kirjoittamisprosessin ja julkisen kuvantekoprosessin välimaastoon. Koska tarina on lineaarinen ja sellaisenaan valmis, loppusanat muistuttavat reunahuomautuksia, joita on voitu täydentää paperiin tunnin kuluessa, kuvan teon lomassa. *The End, Sen pituinen se ja Loppu* -sanoja käyttäneet tytöt 51t, 53t ja 54t istuivat lähekkäin toisiaan. Todennäköisesti sanoja on lisäilty jälkepäin kaverin vaikutuksesta. Lisäksi vierekkäin istuneilla tytöillä 53t ja 54t tyttöjen välistä sidosta vahvistavat tytön 53t jälkimaininta *sponsored by ADIDAS*, jolle löytyy vastine tytön 53t kuvaan kirjoitetuista urheilutuoteteksteistä (ks. kuva 42).

Nuorten muotimaailma näyttyy logoina ja vaateustyyleinä pojan 87p piirtämässä kuvassa (ks. kuva 79). Se kommentoi tarinaa 89p, jossa Mikko lyö toista poikaa *turpaan*. Myös poika 88p on piirtänyt kuvaansa samanmerkkisen huppupuseron (ks. kuva 49 ja 77) ikään kuin vahvistaen poikien pukeutumiskoodia. Tolonen huomasi, että pojille oli keskeistä, miltä he näyttivät. Sopiva vaateus viittasi esimerkiksi urheilulajeihin ja fyysiseen vahvuuteen, kehonhallintaan.⁴⁵⁵ Kuvan 87p huppupusero ja lippalakki ilmentävät virallisen koulun ulkopuolista epävirallista koulutoimintaa, fyysistä tappelua.

Poika 87p on piirtänyt kaksi tappelukuvaa, joiden voisi nähdä käsittelevän kahta tulevaisuuden identiteettivaihtoehtoa. Ammattikoululaisia kuvaavassa työssä (ks. kuva 57) sänkileukaiset pojat ovat selvästi vanhempia kuin kuvassa, jossa siloposkiset tappelijat on esitetty kenties lukiolaispoikina (ks. kuva 78). He näyttävät Mikolle potentiaalisina identifioitumisen kohteina tyylikkäine merkkivaatteineen, tai kenties pojat ovat Mikon ikäisiä seitsemäsluokkalaista. Ammattikoululaisten maailmassa ei näytä tapahtuneen tarinan tapahtumiin nähden muuta kasvua kuin ulkoisen olemuksen muuttuminen tupakoiviksi nuoriksi miehiksi, joiden vaateus

.....
455 Tolonen 2001, 191, 195–197, ks. myös 167, 171. Tutkimuskohteena Tolosella oli erityisesti yhdeksäsluokkalaisten.

on ”junttimaista”. Turpaan lyöminen rakentaa tekstin ja kuvien välille vuoropuhelun, joka osoittaa, miten tunteet ja ruumiillisuus kietoutuvat yhteen.

Kuva 77.
Kuvapaperin 88p
kääntöpuolelle
piirrettyjä
luonnoksia.

Kuva 78.
Pojan 87p
tekemä kuva,
joka kommentoi
tarinaa 89p.



Pojan 87p ”AMIS”-kuva on laitettu kuvallisesti epävarmemman pojan 89p nimiin. Tuottelias 87p on myös piirtänyt nyrkin kaverinsa 89p tarinapaperiin⁴⁵⁶. Nuoret ovat oppineet lainaamaan sujuvasti nykymedian kuvastoa tai joitakin elementtejä omiin tarkoituksiinsa. Tässä 87p näyttää harjaantuneen. Kopioimalla ja hyödyntämällä jo valmista kuvastoa nuori voi ilmaista itseään luovasti ja helpommin kuin tuskailemalla kuva-aiheen kanssa alusta saakka itse. Tuottelias poika 87p näyttää tekevän (karhun)palveluksen pojalle 89p, sillä tämä ei ole tuottanut aineistoon yhtään omaa kuvallista jälkeä muutoin kuin signeeraamalla kaverinsa kuvan omiin nimiinsä. Toisen taitavuus näyttää tekevän pojasta 89p kuvailmaisullisesti passiivisen, mutta toisaalta hän oppii yhteistyön kautta kaveriltaan. Vaikka useassa aineiston tarinassa kuvan jäljentäjään suhtaudutaan kielteisesti, ei pojille 87p ja 89p tunnu olevan väliä, kuka kuvan alun perin on tehnyt ja ottaako toinen mallia toiselta.

Aineistokuvista on nähtävissä, miten saman ryhmän tyttöjen ja poikien kuvista löytyy samankaltaisuuksia. Vaikutteita otetaan samaa sukupuolta edustavalta oppilaalta. Kuvat myös osoittavat, kuinka paljon nuoret oppivat toisiltaan. Kaverukset omaksuvat toisiltaan ja muodostavat yhdessä myös oppilaana olemisen tapoja. Motivaatio tarttuu ilmeisen selvästi kaverin vaikutuksesta ja sosiaalisten tilanteiden mukaan. Esimerkiksi saman ryhmän pojat 43p–46p kirjoittivat kaikki seikkailullista toimintaa sisältävät tarinat. Toiminnallisuus tarinoissa innostutti poikia myös piirtämään runsaasti yksityiskohtia ja kiinnittämään huomiota ilmaisutekniikkaan. Vierustovereilla 37p ja 38p on molemmilla yksityiskohtaiset, lyi-

.....
456 Pojan 87p tarinaan liittyvä kuva on piirretty tarinapaperin alaosaan. Tarinapaperin taakse oli tehty runsaasti luonnoksia, jotka liittyivät tarinan kuvaan. Yläkoululaisia tai lukiolaisia tappelijointa kuvaavaan piirroksen (kuva 78) poika ei laittanut numerotunnusta. Palautin kuvan pojan toiveesta hänelle dokumentoituani työn.

kykynällä tehdyt työt.

Päinvastaisen lopputuloksen tuottivat puolestaan vierustoverit *84t* ja *85t*. Molempien tarinat olivat lyhyitä⁴⁵⁷. Kuvalliseen tehtävään siirryttäessä tyttöjen vaikutus toisiinsa tuli selvästi esiin. Heikko motivaatio latistui entisestään ja passiivinen asenne vahvistui. Heissä oli heijastumia nukkuvan oppilaan arkkityypistä⁴⁵⁸, jonka läsnäolon tapa on rutiininomainen, ja mentaalinen tila poissaoleva, oppitunnin aikatilaan pakotettu. Tytöt olivat ainoat oppilaat, jotka eivät jättäneet tehtävänannon mukaista tarinaan liittyvää kuvaa minulle. Samalla kun tytöt vahvistivat toisissaan aikuisen pyynnöistä ja kommunikointiyrityksistä piittaamatonta oppilaan roolia, heistä huokui murrosiän hämmennys ja auktoriteetin valtaa vastaan asettumisen stressaavuus.

Aineiston tarinapapereissa on monenlaisia tuntikommunikointia ilmentäviä reunahuomautuksia; visuaalisia merkkejä, sarjakuvailmaisuja, hymiöitä ja aineistokoodien koristelua. Niillä tuntuu olevan huomattava merkitys roolin ottamisessa, oman paikan anastamisessa ja lunastamisessa ryhmän sisällä. Varsinkin 15-vuotias *101p* hyödyntää tarinapaperin ja kuvapaperin kanssa leikittelyä. Uhmakkaan tarinan kerronnan lisäksi lähes aggressiivinen, irvaileva asennoituminen leviää lyijykynän reikinä ympäri tarinapaperia (ks. kuva 79). Vuoden ikäero luokkatovereihin saattaakin lisätä pojan tarvetta testata sopivan rajoja ja siten asemoida itsensä oppilasryhmässä⁴⁵⁹. Aineistopapereihin tehdyt tehtävänannon ulkopuoliset merkit, kuten rei'ittämiset, tuntuivat innostavan juuri poikia, jotka istuivat pojan *101p* lähellä. Reiät papereissa muodostavat kasvokuvia (ks. kuvat 79 ja 80) ja saavat aikaan konnotaatioita kuolettavaan ampumiseen, kuten tarinapaperissa *100p* (ks. kuva 81). Tarina päättyy sanoihin *[S]iihen loppu elämä*. Tekstin alle on tökätty reikä. Paperin vasemmassa alakulmassa lukee *[H]ehee*. Vaikka tarinan *100p* kehyskerptomusvariaationa oli *vaikuttava ja upea*, kuva on irvokas: piru nauraa junan alle jääneen ihmisen ruumiinosille.

Koska jokaisen oppilaan kuului kirjoittaa numero kuvansa taakse, *101p* teki graffitiluonnoksen aineistokoodinsa numerosta kuvapaperin taakse mahdollisimman suurella. Suuren numeron pintakuvio koostuu pienemmistä numeroista toistuvasta tekstuurista, jonka katkaisee seksuaalinen merkki. (Ks. kuvat 82 ja 83.) Vastaavasti aineistokuvan *104p* takana olevassa numerossa verestää silmä (ks. kuva 84).

.....
457 Ks. tarina *84t*, s. 120. Tarina *85t* alkaa mysteeritarinan tavoin, mutta jää kuin odottamaan seuraavaa lausetta: *Työssä on kalpean näköinen ukko jolla on lasista tehdyt sormet. Aivan kuin Maija olisi nähnyt sen kadulla. (85t)*

458 Laine 2000, 133.

459 Välinpitämättömyys ja tunteettomuus, joka pojan *101p* tarinasta ja kuvasta heijastuu, saattaa myös olla ”muukalaisen suojapanssari” (ks. Kristeva 1992, 18).

Minulla ei ole havaintoa siitä, kenestä tekstipaperien rei'ittämävillitys ja ai-
neistonumeron näyttävä, graafinen koristelu kuvapaperin taakse sai kimmokkeen,
mutta molemmat ilmaisumuodot saivat poikaryhmässä suuren suosion. Tällainen
tehtävänannon rajoja koetteleva pienimuotoinen ”joukkomieli” näyttää olevan juuri
pojille tyypillistä. Siinä missä tytöt toimivat pareittain, pojat toimivat laumana.
Tehtävänannon ulkopuolella tapahtuva visuaalinen kommentointi ansaitseekin
enemmän huomiota kuvataidekasvatuksessa. Poikien reunahuomautukset ja luon-
nokset ikään kuin symboloivat ja vahvistavat poikien tapaa osoittaa hyväksyvänsä
toisensa ja yhteenkuuluvuuttaan⁴⁶⁰. Kekseliäät villitykset ovat poikien omaa under-
ground-kulttuuria ja oivallinen osoitus siitä, miten vahvasti sukupuolen mukaan
määrittynyt joukko vaikuttaa toistensa kuvalliseen ilmaisuun, motivaatioon, asen-
noitumiseen ja oppimiseen. Pojat toimivat kukin yhteistä aihiota mukailien, vari-
oiden teemaa. Näin rei'ittämisessä ja numeroiden visualisoinneissa näkyy luovaa
ilmaisuvoimaa ja yhteisen ideariihen tapaista innostunutta toimintaa, joka antaa
pojille omaa tilaa ohjatun oppitunnin sisällä.

Sarjakuvan kieli

Oppilaan tarinat ja kuvat ovat ymmärrettävissä sen kulttuurisen viitekehysten
kautta, johon nuori on kasvanut. Kuvaa voidaan lukea denotatiivisesti, sen ilmimerk-
itystä tarkastellen, jolloin kuva muistuttaa kohdettaan, tai konnotatiivisesti, kult-
tuurisia ja ideologisia merkityksiä etsien⁴⁶¹. Esimerkiksi populaarikulttuurin sosio-
logisessa tutkimuksessa tarkastellaan, miten ideologiset sanomat upotetaan kuviin.

Oppilaat ovat lisäilleet tarinapapereiden ja kuvapapereiden oheen myös muita
merkintöjä ja luonnoksia, joiden roolin voi nähdä konnotatiivisessa suhteessa teh-
tävänannon mukaiseen tarina- ja kuvaesitykseen. Denzinin tiheän kuvauksen käsit-
teen valossa ne sisältävät runsaasti sosiaaliseen tunteilanteseen liittyvää viestintää,
tuntikommunikaatiota. Usea tarinapaperi sisältää ylimääräisiä, tehtävänannon
ulkopuolella omaehtoisesti piirrettyjä luonnoksia ja kuvamerkkejä. Tarina- ja ku-
vapapereihin tehdyt lisäilyt voivat olla ajanvietettä, kun oppilas ei enää jaksa kes-
kittyä tehtävänannon mukaiseen tehtävään tai kun oppilas on saanut tarinan tai
kuvan jo valmiiksi. Juuri tämä oheistoiminta ohjeistetun tehtävänannon rinnalla
avaa oppilaiden omaa maailmaa.

Oppilaat näyttävät käyttävän luontevasti visuaalisen populaarikulttuurin kiel-
tä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja suhteessa oletettuun lukijaan, opettajaan
ja tutkijaan. Merkinnöillään ja luonnoksillaan oppilas on saattanut ehkäistä tylsis-
tymistään, huvittaa itseään ja toisia, ja vahvistaa omaa rooliaan vaikkapa taitavana,

.....
460 Poikien kaverisosaalisuudesta lisää ks. Vanhatapio 2006.

461 Barthes 1993, 112–113; Sevänen & Turunen 1991, 112–113.

Kuva 85.
Tarinapaperin
102p vasemman
alalaidan pienet
merkit.



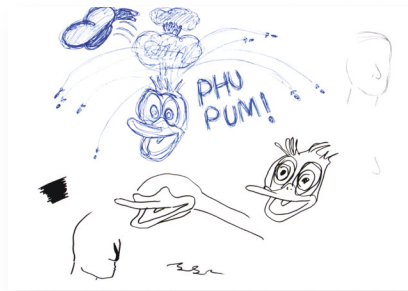
Kuva 86.
Tarinan 66t
loppuun piirretty
eläinhahmo.

kkokkaveri
rtäimeän.
... mrettimä
päättyi passu.

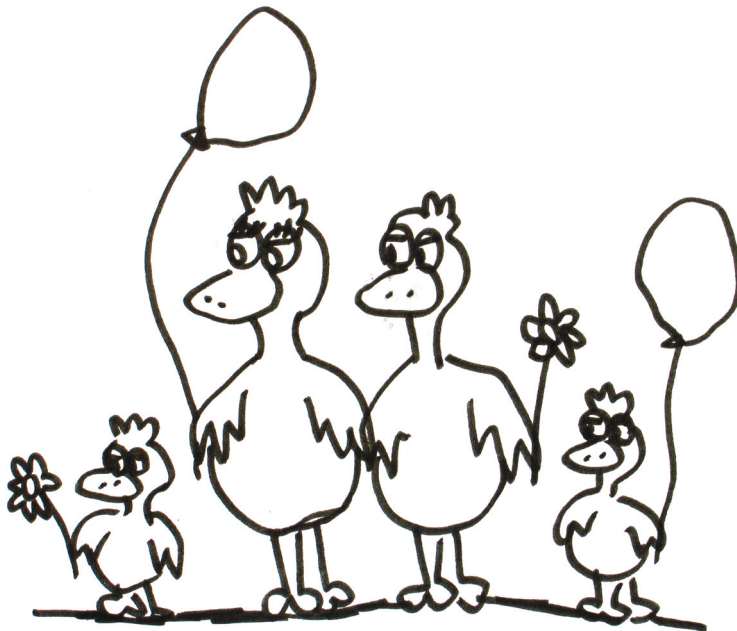
Kuva 87.
Tarinapaperin 87p
taakse piirrettyjä
luonnoksia.



sen pihinen sen



Kuva 88.
Tarinapaperin 111t
taakse piirretty
ankkaperhe.



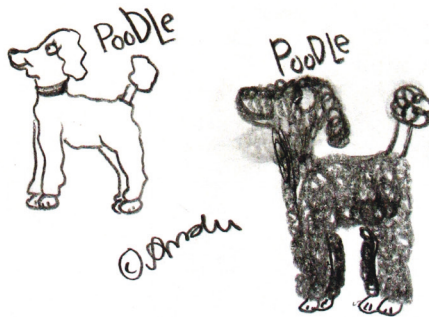
humoristisena piirtäjänä. [AMIS]-hakasuluilla ja XD-kooodeilla (ks. kuvat 59 ja 85), sarjakuvahahmoilla, perhosilla, ”Saazana”- ja ”Hardcore” -merkinnöillä on oma sosiaalisen roolin, imagon luomisen paikkansa. Tarinapaperin yhteyteen piirretty piktografi saattaa toimia nimikirjoituksen tavoin puumerkinä, omana tavamerkinä. Väittäisin, että sillä on nimikirjoitusta visuaalisempana voimakkaampi signaaliarvo kertoa tekijästään.

Kuvamerkillään oppilas voi näyttää taas kerran sen piirroksen, josta saa positiivista palautetta kaveriltaan. Sen enempää Aku Ankka, puun juuressa takajalkaansa nostava eläin kuin ankkaperhekään eivät liity suoranaisesti piirtäjän kuvaan ja tekstiin (ks. kuvat 86–88). Niillä on erittäin löyhä sidos tarinaan; niiden ilmaantuminen aineistopaperiin tuntuu pehmentävän esimerkiksi *vastennielisen ja järkyttävän kuvan* sisältöä ja viestivän, että teksti on spontaani ja sille saa nauraa (vrt. tarinaan *111t* liittyvää kuvaa 23 saman piirtäjän pilaileviin kuviin 88 ja 89). Pilailukuvat ja muut humoristiset piirteet kuvissa näyttävät tässä valossa suojelevan oppilaa minuutta lukijan ja katsojan ylenkatseelta tai arvostelulta. Sen avulla voi kiertää niin kirjallisen ilmaisun kuin kuvallisten taitojen puutetta. Oppilas joutuu sosiaalisessa oppituntitilanteessa monenlaisen arvioinnin kohteeksi. Tähän hän tarvitsee suojautumismekanismeja, joita humoristiset kuva-aiheet ja muut merkit tarjoavat.

Yksi koululaisen elämää koskettavien arvojen ja normien käsittelyn keino on iva ja parodiointi. Koululaiset osaavat tämän asioiden pääläelleen kääntämisen, karnevalisoinnin lajityypin. Sitä esiintyykin kaikissa katseen kategorioissa. Sarjakuvailmaisuus toimii hyvin karnevalisoinnin välineenä. Se täydentää kerrontaa ja auttaa vastaanottajaa ymmärtämään kuvan viestit. Se keventää raskasta aihetta ja antaa mahdollisuuden nauraa niin tylsille, vakaville aiheille kuin tabuillekin. Erityisesti henkinen ja fyysinen väkivalta ovat aiheita, joiden kuvallista ilmaisua rikastutetaan sarjakuvan kielellä. Erityisesti pojille se näyttää antavan keinoja ilmaista vaikeita, hämmentäviä ja pelottavia aiheita niin, että voi samalla lunastaa paikkaansa maskuliinisessa poikakulttuurissa. Humoristinen tai ivallinen sarjakuvailmaisuus toimii aggression ja miehisen fyysisyyden ilmaisun kanavana.

Sitä, mistä aineksista oppilaat kuvansa rakentavat, ei voi täysin tunnistaa. Manga-kuvaston suosio on tänä päivänä populaarikulttuurissa lähes globaali ilmiö. Aineistossani manga-henkisyyttä on useammassa kuvassa ja tekstipapereiden merkinnöissä. Sähköisten viestimien myötä yleistyneet hymiöt ja kirjainyhdistelmät ovat suosittuja. Löysin aineistokuvista runsaasti piirroselokuvista ja sarjakuvailmaisusta tuttuja merkkejä aihevalinnan ratkaisuihin ja ilmaisullisissa keinoissa. Tekstityypit, nuolet ja vauhtiviivat ovat kuvallisia skeemoja, jotka voivat kieliä tarpeesta selkiyttää kuvan viestiä. Oppilas ei ehkä luota kuvan itsenäiseen voimaan. Esimerkiksi vauhtiviivan lisääminen kuvattavaan hahmoon vähentää vaatimuksia saada vauhdin tuntua itse hahmon asentoon. Samalla on muistettava, että sarjakuvailmaisua painotetaan myös opetussuunnitelmassa; se on osa kuvallista kieltä, jota nuoret käyttävät varsin luontevasti.

Maija ei pidä työstä yhtään mut



Joistakin tyttöjen kuvista, kuten tarinan 63t kuvassa (ks. kuva 56, s. 205) on tunnistettavissa mangahahmojen suuret silmät, joiden kaavan voi oppia piirtämään ”How to Draw Manga” -kirjoistakin. Hyvin tehdyistä silmistä saanee todennäköisesti myös palautetta kaverilta. Tarinan 54t kuvassa (ks. kuva 41, s. 179) on useita kaavamaisia kukkia. Myös aurinko on sijoitettu kaavamaisesti oikeaan yläkulmaan veitikkamaisesti hymyilemään. Pikkusievien, pehmoleluja muistuttavien olioiden, erityisesti nallemaisien otuksen höppänä ilme lisäävät leikkisyyttä kuvaan. Nallen kaavaa on kehitelty eteenpäin. Varsinkin sarvipäinen mato tuo mieleen Pokémon-hahmot, jossa postmodernille ajalle tyypillisesti sulautetaan yhteen myyttisiä hahmoja ja luonnosta löytyviä eläimiä.

Aineistossani on joukko populaarikulttuurista poimittuja, eritoten sarjakuvakielestä tuttuja onomatopoeettisia sanoja kuten Plörrf, PUFF, HAHAHA, shhh. Ilmaisut asettuvat kuvan ja sanan välimaastoon, täydentämään kuvaa. Sarjakuvamerkit antavat äänen ja hajun sekä täydentävät liikettä. Oppilaat ovat lisänneet kuviinsa sanoja ja visuaalisia merkkejä, jotka sävyttävät kertomuksia ja kuvia sekä kertovat omaa tarinaansa nuorten kulttuurista, kuten: ☺, XXX(.)(.), Hardcore, Manne, RAXU POXU NIX NAX IHQ, XD. Media tuottaa ja välittää kulttuurisia resursseja – välineitä, merkkejä ja koodeja – joita oppilaat hyödyntävät sosiaalisissa tilanteissa asioiden ja omien tunnetilojensa merkityksellistämässä⁴⁶².

Tässäkin kaverukset seurailevat toistensa esimerkkiä. Lähekkäin istuneet ja samaa sukupuolta olevat oppilaat käyttävät herkästi samaa merkkijärjestelmää, ”kieltä”, esimerkiksi copywrite-merkkiä. Tarinan *111t* tekstipaperiin piirretyt kuva-aiheet on signeerattu tällä tavoin (ks. kuva 89). Toinen kuva-aiheista kommentoi tarinan tilannetta, jossa Maija ajattelee luokkatoverin työn olevan ällöttävä. Maija sanoo työn olevan ”*ihan hieno*”. Tarinapaperin kuvassa tytön oikea mielipide paljastetaan ajatuskuplaan piirretyin hymiömerkin avulla.

Saan vaikutelman aineistostani, että oppilaat nautiskelevat sarjakuvailmaisun mahdollisuuksista hullutteluun, lioitteluun ja provosointiin. Satukuvituksia tutkinut taidehistorioitsija Sisko Ylimartimo määrittelee väitöskirjassaan groteski-käsitteen hyvän ja kauniin, ruman ja kammottavan lioitteluksi. Se vieraannuttaa tutut reaali maailman ilmentymät fantasiaksi. Kuvallisissa keinoissa ihmishahmoja venytetään suhteettomasti, väaristellään kasvojen piirteitä, muunnellaan ja sielullistetaan kasveja ja eläimiä. Groteski vieraannuttaa ja loitontaa esitettyä kohdetta reaali maailmasta, herkuttelee äkillisyydellä ja yllätyksellisyydellä, leikkii absurdin kanssa, sekä koettaa herättää ja alistaa maailman demoniset aspektit.⁴⁶³ Erityisesti tehtävänannon ulkopuolisissa merkinnöissä tällainen visuaalinen ilmaisu korostuu, mikä korostaa groteskin merkitystä oppilaiden keskinäisessä kommunikaatiossa. Samalla se osoittaa oppilaiden kokevan, ettei groteskilla leikkely sovi koulun viralliseen visuaaliseen ilmeeseen vaan kuvataidettunilla tulee tuottaa mieluummin ”tosissaan” tehtyjä, ”vakavammin” otettavia kuvia.

.....
462 Laine 2000, 110, ks. myös sivujen 107–144 kuvat (emt).

463 Ylimartimo 1998, 42, 44–46. Ylimartimo tarkastelee väitöskirjassaan groteski-käsitteen ja nonsensen välisiä yhteyksiä. Nonsense-kirjallisuudessa leikitellään sanoilla ja nimillä sekä sekoitetaan elollista ja elotonta. Nonsensen yhteydessä groteski toimii koomisen esittämisen välineenä. (Emt.)

Kuvien tiheä kerronnallisuus

Tarinaa seuraava kuva voi kertoa jatkoa kirjoitetuille tapahtumille. Tällainen kuva muistuttaa sarjakuvan syntagmaattisuutta. Kuva jatkaa tarinaa ajallisesti. Tarinassa 46p kerronnallinen liioittelu ilmenee oppilaan kuvasta saamana suurellisena palkintona, jonka käyttö paljastuu kuvassa, joka on eräänlainen viimeinen sarjakuvaruutu (ks. kuva 90).

Kuva 90.
Tarinan
46p kuva.

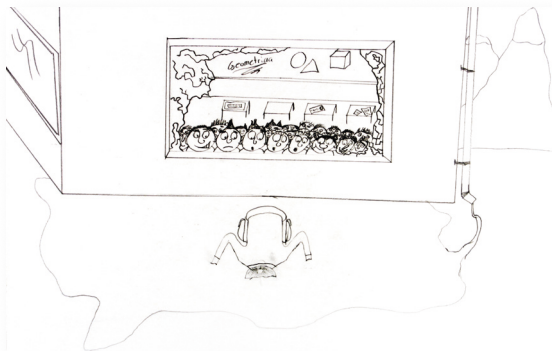


Tässä tarkoin rakennetussa lintuperspektiivikuvassa poika, joka on saanut tekemästään kuvasta 5 000 000 euroa, on kaupassa ostamassa halpoja tikkukaramelleja koko rahan edestä. Kuvan tekijä kiertää arvotaiteen kuvaamisen siirtymällä loppukohtaukseen. Yhdessä kirjoitus ja kuva parodioivat sekä taiteen arvoa kuin kuluttamista. Mikko toimii yhtä älyttömästi kuin mestari, joka maksoi työstä valtavasti. Kuvassa nostetaan esiin tarinan loppuepisodei, mikä tekee siitä uudella tavalla merkityksellisen. Ylimartimon mukaan tällaista kuvaa voidaan kutsua merkitykselliseksi kuvaksi⁴⁶⁴. Korostamalla tiettyä käännekohtaa kuva muuttaa tarinan 46p viime metreillä täydellisen parodioivaksi.

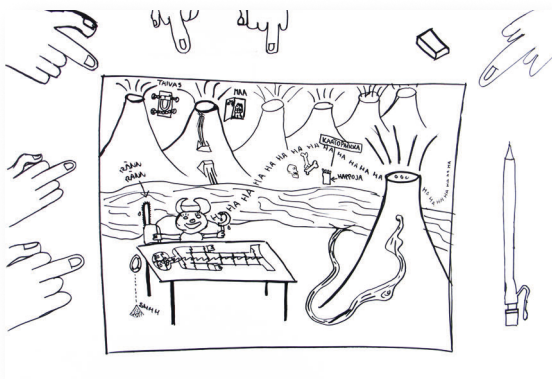
464 Ylimartimo 1998, 58, ks. myös kuvan 22 analyysi (emt).

Tarinan ja kuvan välisen suhteen kerronnassa voi tulkita toisinkin. Voihan olla, että kuva toimii itseään toteuttavana ennusteena tarinassa. Mikko on voinut kuvallaan ironisoida kuluttamisen mielettömyyttä. Tätä myös nykytaide saattaa tehdä; kritisoida yhteiskunnallisia ilmiöitä. Jos kuva tulkitaan tarinassa kerrotuksi kuvaksi, se ankkuroituu jo kerrottuun tarinakaareen, toisin kuin silloin, jos tulkitaan kuvan vuorottelevan, jatkavan tarinaa. Ankkuroituvana kuvana tarinan voisi ymmärtää niin, että kuvan ironia vakuuttaa *Mestarin* niin, että tämä on valmis maksamaan siitä juuri saman summan, kuin mitä oppilaan kuvassakin mainitaan. Taidemaailman on tunnettu taidesijoituksista, jossa kuuluisasta teoksesta maksetaan hämmentävän suuria summia. Maallikolle sen sijaan Albert Edelfeltin öljyvärimaalauksesta ja katsojan esteettisistä ihanteista kauas sijoittuva taideteos, joka otetaan taiteen asiantuntijoiden parissa vakavasti ja arvotetaan pilviin, voi näyttäytyä katsojan pilkkana.

Kuvasta tulee mieleen myös iltapäivälehdien jymyutinen. Katsojasta tehdään eräänlainen todistaja. Hän tarkkailee kuvaa lintuperspektiivistä kuin valvontakamerasta. Koska kuvan tarkkailupiste on sen ulkopuolella, kyseessä on ulkoinen fokalisaatio.



Kuva 91.
Tarinan
45p kuva.



Kuva 92.
Tarinan
58p kuva.

Moni aineiston kuva tarjoaa useamman katsomisjärjestykseen liittyvän ohjeen henkilöhahmojen ja katsojan näkökulmasta, fokalisoijasta. Fokalisoija katsoo ja kokee tapahtumaa tai kerrottua joko kuvan ulkopuolella tai sisällä. Useassa kuvassa oppilas on todistajan tavoin piirtänyt kuvan, jossa kirjoitelman fiktiivinen kuva on ikään kuin pulpetilla. Kuvan ulkoinen fokalisaatio on fiktiivisen kuvan tekijän selän takana. Kuva kuvassa, piirros tai maalaus pulpetilla, rajaa sen katsojat fyysiseltä vaikuttavaan tarkkailupisteeseen.

Ulkoinen fokalisaatio antaa kenties paremmin luvan vyöryttää kuvaan kaikkea koulutunnille epäsovivaksi koettua. Tarinan 45p kuvaan (ks. kuva 91 ja tarina s. 237) on piirretty splatter-elokuvien pärisevä moottorisaha ja pirun siivuttama Jeesus-hahmo murenevine sädekehineen. Pöydällä olevaa kuvaa ympäröivät fiktiivisten oppilaiden osoittelevat kädet, jotka toimivat sekä ulkoisena että sisäisenä fokalisaationa. Ennen kaikkea kädet muodostavat sosiaalisesti latautuneen tilanteen, jossa katsojan lisäksi myös muut oppilaat todistavat katsomistapahtumaa. Kuvan katsojan tai tekijän kohdalle käsiä ei ole piirretty, mikä lisää ulkoista fokalisaatiota. Katsojalle jätetty tila antaa mahdollisuuden asemoida katsoja eri tavoin, esimerkiksi oppilasjoukkoon kuuluvaksi kuvan tekijäksi. Tyhjä tila kutsuu arvioimaan kuvaa, haastaa ottamaan kantaa ja vastaamaan fiktiivisten oppilaiden kollektiiviselta näyttäytymään kritiikkiin.

Fokalisaatio lisää kuvan kerronnallisuutta. Ulkoisella fokalisaatiolla, kuten piirtäjän käsien läsnäololla, oppilas tuo myös performatiivisuutta kuvaan. Vastaava fokalisaatiohan tapahtuu myös kirjoitetun tarinan suhteen: kirjoittaja tarkkailee henkilöhahmoja tarinan ulkopuolelta ja ottaa tapahtumaan jonkun kannan.

Tarinoihin 45p ja 44p liittyvissä kuvissa on lähes samanlainen sommitteluratkaisu. Molemmat tekijät ovat piirtäneet näkymän pöydän pinnasta, jossa kuvan viereen on jätetty kynä ja kumi. Aineistokuvissa vastaavia keinoja käytetään enemmänkin. Joihinkin kuviin on piirretty esimerkiksi penaali, myös kuvitteellisen oppilaan signeeraus on tyyppillistä. Tarinan 44p kuva (ks. kuva 18) on nimetty ”Marenki Kilpisen” tekemäksi, mikä lisää illustratiivista sidettä tarinaan. Eleellä oppilas myös etäännyttää itsensä tarinasta, toiseuttaa kuvan tekijän. Oppilas todistelee, että kuva on jonkun muun tekemä, esittää Marenki Kilpisen roolin ja katsoo kuvaa Marenki Kilpisen silmin. Yksityiskohtien fokalisaatiolla vahvistetaan kerronnan viittaamista fiktiivisen maailman koulutilanteeseen.

Esimerkiksi tarinaan 58p, jossa *Teemu kamppasi open ja hän lensi ikkunan läpi mutalammikkoon*, liittyvässä kuvassa (ks. kuva 92) on sekä sisäinen että ulkoinen fokalisaatio: opettajaa ja todistajajoukkoa ikkunassa voi kuin katsoa koulun pihalta käsin seisoen vastapäätä tapahtumaa. Sisäinen fokalisaatio kääntää katseen linjan oppilaiden tuijotuksen mukaisesti kohti opettajaa. Vastaava fokalisaatio syntyy esimerkiksi kädellä osoittelusta kuvassa. Kuvaan 99p (ks. kuva 61) piirretty poika huutaa ”Tuolla” ja osoittaa sormellaan pahanteossa olevaa poikaa, joka piirtää liitutaululle naisen sukupuolielintä kuvaavaa merkkiä. Tapahtuman ytimessä on sopimaton ja kaikkien nähtäville piirretty kuva-aihe. Sisäinen fokalisaatio esittelee oppilaan, joka tarjoaa katsojalle reaktiomallin. Alter egon tavoin kuvan oppilas normittaa käyttäytymistä ja moralisoi tapahtumia tai antaa luvan nauraa, ir-

vailla, myötälää, ihmetellä. Fokalisointia hyödynnetään eritoten tabuissa, rumissa, *vastenmielissä ja järkyttävissä kuvissa*. Myös tarinan sisäinen fokalisaatio toimii siten, että tapahtumat kerrotaan henkilöhahmon näkökulmasta. Sanallisen kerronnan tabuja ja vaikeasti ratkaistavia tilanteita voi puolestaan häivyttää varjoillulla, kertomatta jättämisellä.

Tarinapaperiin *100p* tökätyn reiän voi tulkita kuoleman symboliksi (ks. kuva 81). Ajatusleikkinä, mitä tapahtuu, jos tarkkailen kädessäni olevan paperin luodinreikää todistusaineistona? Konnotaation seurauksena tarinapaperistakin tulee kuva, johon kohdistuu ulkoinen fokalisaatio. Fiktiivinen tappaja on samassa luokatilassa.

Varman päälle viivoittimella ja kumilla

Kuvataideopetus on parhaimmillaan epäonnistumisen ja riskien ottamisen pedagogiikka⁴⁶⁵. Tutkimukseni kuva-aineistossa on useita töitä, joissa oppilas tuntuu sen sijaan välttävän epäonnistumista ja riskejä. Kuvallista ilmaisuja on pyritty hallitsemaan visuaalisin keinoin: viivoittimen, kumin ja kuvaskeemojen eli kuvakaavojen käytöllä. Silmiin pistävää on viivoittimen käytön runsaus. Yli kolmasosassa aineiston kuvista on selkeän tunnistettavasti käytetty suoraa viivoitinta, harppia tai muuta symmetristä muotoa käden kontrollin apuna ja turvana. Monessa kuvassa hahmotteluviivat peittyvät vahvempien piirrin- tai maalausjälkien alle tai prosessin jäljet on häivytetty kumilla, jolloin kynän jälkeä kontrolloivien apuvälineiden käyttöä ei voi selkeästi havaita. Silti kummassakaan aineistonkeruukoulussa kuvataideopettajat eivät suosi viivoittimien eivätkä kumien käyttöä. Toinen opettajista kertoi, että hänellä on tapana hukata ne. Tiettyjen välineiden poissaolo on aineistokoulujen opettajien tietoista karsintaa.

Koska aineistonkeruutilanteessa oppilaat mielsivät, ettei tuotettuja kertomuksia ja kuvia arvioida minkään kuvallisen tavoitteen mukaisesti, mietinkin, oliko tämä syy viivoittimen runsaaseen käyttöön ja epäonnistuneina pidettyjen jälkien kumittamiseen. Useimmat kuvataideopettajat vieroksuivat viivoitinta ja kumia ja haluavat oppilaiden luottavan käsivaraiseen piirtämiseen, korjaavine liikkeineen. Aineistonkeruutilanteessa oppilas sai käyttää apuvälineitä ilman käsivaraisen ilmaisuuden vaatimusta.

Viivoittimella kontrolloitu ja vapaalla kädellä piirretty viiva vuorottelevat.

.....
465 Laitisen tutkimuksessa lukiolaisten taidekäsityksessä korostuvat yksilöllisten ja persoonallisten ratkaisujen arvostaminen. Hyvä kuvataidetunti tarjoaa oman kuvailmaisun kokeiluille ja etsimiselle puitteet. (Laitinen 2003, 183, 193.) Vaikka seitsemäsluokkalaisten taidekäsitys on samankaltainen, he myös ihailevat hallittua kuvan kaavaa. Siksi he näyttävät jo itsenäisempiin lukiolaisiin verrattuna epävarmempina kuvan tekijöinä.

Monessa kuvassa viivoitinta on käytetty tehostavana kuvailmaisun lisänä, esimerkiksi luomaan tilailluusiota. Kolmiulotteisen tilan piirtämistä ja aksiometrisen perspektiivin käyttöä on mahdollisesti harjoiteltu, ja opittua on sovellettu aineistotehtävään. Suurimmassa osassa kuvia viivoittimen käyttö antaa vaikutelman kontrollin tarpeesta, siitä ettei nuori luota omaan ilmaisuun ja käteensä varmuuteen vetää vapaata viivaa⁴⁶⁶.

Kumin käyttö on tyyppillistä, sitä esiintyy hieman yli kolmasosassa aineistoa. Koska kumittamisen jäljet eivät ole aina havaittavia, ei kumin käytön osuutta aineistossa voi täsmällisesti arvioida. Vaikka kumilla voi saada aikaan visuaalisia efektejä aineistossa, kumia on käytetty lähes poikkeuksetta jo piirretyn viivan pyyhkimiseen. Kumittamisen kautta työstetty ja viimeistelty työ kertoo tavoitteesta poistaa turha ja joukkoon kuulumaton lopullisesta kuvasta. Loppuunsaattamisen ja kuvailmaisussa onnistumisen halu on samalla osoitus kuvallisen oppimistilanteen hallitsemisen tarpeesta.

Viivoitin ja kumi latautuvat koulunkäyntiin ja oppimiseen liitettävillä merkityksillä. Oppiminen ja kontrolli vuorottelevat näiden apuvälineiden käytössä. Kuva-aineistoni valossa viivoitin ja kumi kuuluvat vahvasti murrosikäisten kuvan tekemiseen, vaikka käytännössä kuvataideopettaja kannustaakin oppilasta vapaaseen viivaan ja kumin välttämiseen. Viivoittimen ja kumin käyttöä tarkasteltaessa oppilaiden kuvat ja tarinat poikkeavat kuitenkin toisistaan. Vaikka kuva-aineistossa on käytetty runsaasti viivoitinta, sen käyttöä ei mainita yhdessäkään tarinassa. Jäljen pois pyyhkiminen mainitaan kolmessa tarinassa, joissa päähenkilö esittää toiselle oppilaalle, että tämä pyyhkisi ei-toivotun elementin kuvasta:

...Maija katsoo kauhuissaan ja yrittää, että luokkatoveri pyyhkisi nimen pois. Kun luokkatoveri ei tottele, Maija kertoo asiasta opettajalle... (63t)

... Mikko tiesi ettei opettaja pitänyt semmoisista töistä kuin hänen luokkatoverinsa oli tehnyt. Mikko kuiskasi luokkatoverilleen, että pyyhkisi työnsä pois, mutta luokkatoveri ei kuullut, koska hänellä oli korvalappustereot korvilla... (75p)

Normittavasti katsoen pois pyyhkivällä kumilla voidaan poistaa kouluun sopimaton aihe. Estetisioivasti katsoen kumi poistaa sen, mitä oppilas ei mielestään ole osannut tehdä riittävän hyvin. Kumi liittyy tunnepitoiseen katseeseen silloin, kun työssä on kuvattuna jotain, mikä koskettaa katsojan minuutta.

Kumin käyttö tekstipaperin yhteydessä osoittaa myös, mitä oppilas hyväksyy osaksi virallisen koulun mukaista tehtävän toteutusta. Kirjallisessa tekstissä kumil-

.....
⁴⁶⁶ Ks. myös Davis 1997, 51. ”Kirjaimellisessa vaiheessa” (literal stage) lapsi ottaa avukseen viivaimet ja kumit toiveenaan tarkkuuden saavuttaminen (emt).

la voi pyyhkiä pois ja yli suttaamalla osoittaa sen, mitä ei haluta osaksi kertomusta. Tarinapapereissa on luonnospiirroksia ja merkkejä, joita oppilas on saattanut sensuroida. Tapa kumittaa tai sutata kertoo, missä määrin jäljen on haluttu häipyvän kokonaan ja missä määrin sen on annettu jäädä näkyväksi. Osa yli sutatuista tai pois pyyhityistä jäljistä on haluttu peittää tarmokkaalla kynän tai kumin hankkaamisella, osa jäljistä on jätetty havaittavaksi.

Oppilaan tarve sensuroida ja kontrolloida työskentelyn aikana tuottamiaan jälkiä kertoo oppilaan tavasta työstää tekstiään ja kuvaansa sekä tehdä määrätietoisia esteettis-kirjallisia valintoja. Ne osoittavat myös, miten oppilas prosessoi sosiaalisia suhteitaan, tunteitaan, sallittua ja kiellettyä, toivottua ja ei-toivottua, hyvää ja huonoa. Aineistossa on yli sutattuja, selkeästi luettavia tekstejä. Ne antavat hiltajaisia signaaleja siitä, mitä oppilas ei ole halunnut tuoda esiin virallisena suorituksenaan, mutta mikä häntä kiinnostaa, vaivaa, minkä hän kokee tabuksi ja millä hän leikkitelee. Esimerkiksi yhdestä tarinapaperista on kumitettu pois sydän ja nimikirjaimet, toisessa hävyttömiä sanoja on sensuroitu. Eräästä tarinapaperista voi lukea puolihuolimattomasti kumilla yli sutatun, vahvasti tunnelatautuneen tarinan, jota seuraa aineiston virallinen, tunnelataukseltaan lievempi versio.

Tärvelyä ja kuvan koskemattomuutta

Aineiston valossa näyttäisi, että kuva on oppilaille merkityksellinen. Yhteenkään kuvaan ei ole jätetty ilmeisen näkyväksi kuvantekoprosessissa hylättyjä kuvallisia elementtejä, vaan kuva on haluttu siistiä esimerkiksi kumittamalla ylimääräisinä koetut hahmottelujäljet pois. Vaikka aineiston tarinoissa kuvaillaan turhauman hetkiä, kun kuva ei täytä oppilaan esteettisiä odotuksia, tai kun henkilökohtaiset tunteet kuohahtavat oman tai toisen oppilaan kuvan vuoksi, aineistossa on vain yksi ylisutattu kuva (ks. kuva 93). Ele on tarkoin harkittu, sillä se on tekstin illustraatio. Kerronnassa toteutuu ekfrasis, tarinan verbaalin representaation visuaalinen representaatio. Suttaus noudattelee kirjaimellisesti tarinaa: *...huomaan kuinka työh[ä]n on aluksi tehty hienosti, kunnes huomaan sen päälle sutatut jäljet...(5t)*. Tarina kuuluu tunnepitoisen katseen kategoriaan. Sotkemalla tarinan henkilöhahmo ilmaisee ristiriitaisia tunteitaan ja antaa pahalle ololleen näkyvän muodon.

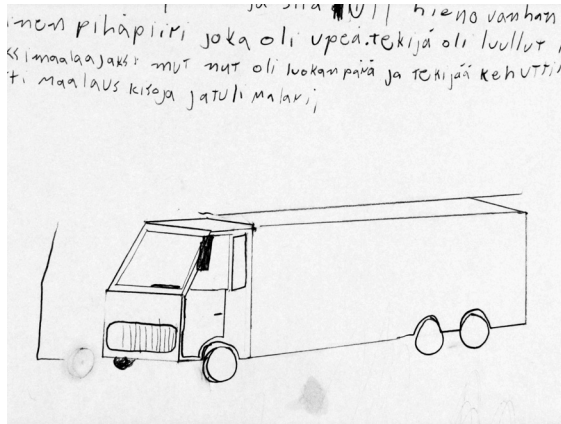
Siinä missä kumittaminen viestii prosessin jatkumisesta ja halusta viimeistellä työtä, suttaaminen ja repiminen näyttäytyvät aggressiivisina turhautumisen eleinä. Aineistossani on useampi tarina, jossa päähenkilö tarvitsee oman kuvansa tunnekuohon vallassa. Sutatessa ja repiessä oman oppimistilanteen hallinta menetetään, turhauma purkautuu ulos. Silti yksikään aineiston tuottaneista oppilaista ei tärvellyt omaa kuvapaperiaan, vaikka tekstissä kuvailtu aggressiivisuus olisi mahdollistanut sen. Teksteissä kuvailut aggressiiviset eleet oppilastyötä kohtaan ovat

ristiriidassa kuva-aineiston siistien kuvien kanssa. Tämä kertoo oivallisesti fiktiivisen kirjoittamisen mahdollisuuksista käsitellä sitä, mitä konkreettisesti ei halua tai uskalla tehdä tai mitä oppilas kuvataidetuntiin liittyvissä tapahtumissa pelkää. Fiktio ei silti näytä sallivan oppilaalle sellaista kuvan konkreettista kohtelua, joka koetaan koulun arjessa kielteiseksi toiminnaksi. Kuvataidetunnilla oppilas suorittaa kuvallisen tehtävän loppuun omaksumiensa käytäntöjen mukaisesti.

Kuva 93.
Tarinan
5t kuva.



Sen sijaan tekstipaperia on hyödynnetty monin tavoin. Tekstipaperi, mukaan lukien sen kääntöpuoli, näyttää toimivan varsinaisen kuvan ulkopuolisena vapaana luonnostelutilana. Se mahdollistaa yhtälailla harkitut luonnokset, reippaat ylisuttaamiset kuin kokeellisemmat, kuvalliset irrottelut (ks. kuvat 94 ja 95). Siksi paperin kuvallis-sanalliset reunahuomautukset kuten XXX-merkit ja kuva-aihiot ovat kiinnostavia. Niihin latautuu oppilaiden omaehtoisen sosiaalisen viestinnän merkityksiä tuntitilanteessa.



Kuva 94.
Tarinapaperiin
92p piirretty
luonnos. Tarinan
aineistokuva
(kuva 28) on
myös yksityis-
kohtainen ja
viivoitinta on
hyödynnetty paljon.



Kuva 95.
Tarinapaperin
21p taakse piirretyt
luonnokset. Tarinan
aineistokuvaan on
sen sijaan piirretty
geometrisia muotoja
hallitusti
viivoittimen avulla.

Tämän valossa itse kuva on lähes pyhä. Oppilas näyttää kunnioittavan itse tekemäänsä ja toisen tekemää kuvaa. Oppilaan työ on pala hänen minuuttaan. Itse tehtyyn kuvaan on vain itsellä oikeus kajota. Tarinat ja kuvat antavat mahdollisuuden käsitellä kuvaan liittyvää henkilökohtaista tilaa. Pieni teko, esimerkiksi yhden työn reunaan himmeästi kirjoitettu ”Saazana”, kommentoi kuvan virallisuutta ja koskemattomuutta vastaan. Tekstipaperin käsialaan verrattuna ”Saazana” vaikuttaa toisen oppilaan kirjoittamalta, jolloin paperille on kuin hiivitty takaovesta, leikkimielisesti koulun hyväksyttävää kielenkäyttöä tai luokkatoverin omaa tilaa uhmaten. Kuitenkin kuvan tuhoamista käsittelevien tarinoiden runsaus osoittaa koskemattomuuteen liittyvän normin vahvuuden.

Kehyskertomus asettaa oppilaan miettimään tilannetta, joka pakottaa reagoimaan kuvaan. Oppilaiden tarinoissa kuvan fyysisen koskemattomuuden loukkaus, tuhoaminen, selitetään. Tarinoiden perustelut kielivät murrosikäisen epävarmuudesta suhteessa omaan osaamiseen tai sisäisestä tunnemyrskystä, joka purkautuu

ulos kuvan tarvelemisenä. Tarinoissa kuvan tuhoamiseksi voit kohdistua kertomuksen päähenkilön omaan työhön tai tyypillisesti kateuden tunteen seurauksena toisen oppilaan työhön.

Työn tuhoaminen on yleinen mainita aineiston tarinoissa. Merkittävää on, kuka työn tarvelee. Yleensä se on tarinan oppilas, vain kolmessa tarinassa mainitaan aikuinen, jolloin opettaja *käskää heittämään* työn *roskiin*, tai ottamaan (oppilaalta) työn kovin ottein, tai sitten rehtori *repii* kuvan.

Joissakin tarinoissa mainitaan useampi työn tuhoamisen tapa. Repiminen mainitaan seitsemässä tarinassa (esim. *24p*, *30t*, *108t*), suttaaminen kolmessa, värien levittäminen yhdessä, pilaaminen yhdessä, sabotoiminen yhdessä, silppuriin laittaminen yhdessä (*23p*), maalin kaataminen työn päälle yhdessä, rypistäminen yhdessä ja polttaminen yhdessä tarinassa. Roskakoriin heittäminen mainitaan viidessä tarinassa. Lisäksi seitsemässä tarinassa mainitaan työn varastaminen.

Työn tuhoamiseksi voimakkuusaste vaihtelee kuvaan latautuneiden tunteiden mukaisesti. Tyttöihin verrattuna pojat sävyttävät tarinoidensa aggressiivisia tunnereaktioita huumorilla. Esimerkiksi tarinassa *24p* (ks. s. 172) luokkatoverin luova oivallus on päähenkilölle liikaa.

Tarinoissa *82t* ja *86t* tekijä hajottaa tunnekuohon vallassa työnsä palasiksi. Sen sijaan tarinassa *9p* (ks. s. 166) kuvan heittäminen roskakoriin tapahtuu vähäeleisesti. Oppilaan esteettiset ihanteet alittavaa, epäonnistunutta työtä ei halua säilyttää osana itseä vaan tehdään uusi työ.

Jos työtä tarvellaan, normittavasti katsoen teko on moraaliton ja siitä pitää rangaista. Esteetisovasti katsoen työn tarvely liittyy esteettiseen osaamiseen. Jos tekijä itse tuhoaa työtään, hän ilmentää eleellään kuvallisen epäonnistumisen tunteitaan. Jos joku toinen tuhoaa työn, kertoo se tarvelijän kateudesta toisen osamista kohtaan. Henkilökohtaisten tunteiden kautta katsoen tuhoaminen ilmentää sosiaalisiin suhteisiin liittyvien tunteiden ilmaisua. Tuhoavasti katsoen työn hävittämiseen liittyy anarkiaa ja kaaosta. Tuhoamistapahtumasta ei palata hallittuun tilaan, jossa oppimistapahtuma voi taas jatkua. Tarvelty työ muuttuu liaksi, jätteeksi. Kumin avulla pyritään jatkamaan työstämistä ja viimeistelemään kuvaa, mutta suttaamalla, repimällä ja roskakoriin heittämällä kuvantekoprosessi päättyy ja tarinassa siirrytään loppuhuipennukseen, rangaistukseen.

Oppilaat näyttävät pohtivan, kuinka käy jos toisen työhön koskee. Kateellinen tarvelijä saa suurimmassa osassa kertomuksia rangaistuksen. Sen sijaan silloin, kun kuva koskettaa oppilaan minuutta, aggressiiviset eleet näyttäytyvät oikeutettuina. Murrosikäinen kirjoittaja ei tällöin edes pohdi, onko loukatun henkilöhahmon toiminta rangaistavaa tai miltä kuvan tekijästä mahtaa tuntua. Näissä tarinoissa opettaja loistaa poissaolollaan, fokalisaatio on loukatussa ja tämän koston sa:

*Mikko ryntää luokkatoverinsa luo ja suttaa hänen työnsä.
Mikko kihisee vihasta. Kaveri oli piirtänyt pilakuvan
Mikosta essu päällä... (17t)*

Taas kerran on poika todistanut olevansa hetero. Naismaisen essun pukeminen Mikon päälle ylittää sietokynnyksen, tälle ei voi enää nauraa. Koska oppilas ei halua olla osa toisen työtä, joka loukkaa, itsen poistaminen kuvasta ilman neuvotteluja on sallittua. Teko ilmentää päähenkilön vaatimusta suojella omaa identiteettiään ja oikeutusta purkaa loukatuksi tuleminen tunteita. Samalla tarina osoittaa kuvaneuvottelun mahdollisuuksia pelata sosiaalisia pelejä.

7





**HAASTAVA JA TURVALLINEN
KUVATAIDETUNTITOIMINTA**



HAASTAVA JA TURVALLINEN KUVATAIDETUNTITOIMINTA

Tutkimukseni päättävä luku on kokoava katsaus, jossa tiivistän tarinoiden ja kuvien viestit, pohdin oppilaan identiteettiä aineiston paljastamien ihmis- ja taidekäsitysten kautta, käsittelen käyttämiäni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien heikkouksia ja vahvuuksia, sekä hahmottelen tutkimukseni antia kuvataideopetukselle.

7.1 Tarinat ja kuvat oppilaan identiteettityön välineinä

Oppilaiden modernistinen taidekäsitys ja visuaaliset skeemat

Tutkimuksessani olen tarkastellut seitsemäsluokkalaisten tapoja hahmottaa esteettisiä ja eettisiä rajantekoja koulun sosiaalisessa tilassa. Tutkimusaineistonani ovat toimineet oppilaiden sanalliset ja visuaaliset representaatiot, jotka on kerätty heidän kuvataidetuksiensa aikana. Olen tarkastellut oppilaan kokemusmaailmaa tästä kontekstista käsin. Kysymykseni ovat jakautuneet kolmeen ryhmään, joiden kautta pohdin kuvataideopetuksen normeja, kuvataidetuntia sosiaalisena tilana, ja visuaalisen kulttuurin ilmenemistä oppilaiden kuvataidetuntitoiminnassa ja heidän käsityksissään.

Kolme ryhmää liittyy kiinteästi toisiinsa. Esimerkiksi oppilaiden käsitykset taidemaailmasta kietoutuvat heidän käsityksiinsä kuvataideopetuksen tavoitteista ja ihannekuvista. Toisin sanoen vastaamalla tutkimuskysymyksistäni ensimmäiseen, *millaisia käsityksiä oppilailla on koulun kuvataideopetuksessa mahdollisesta ja hyväksyttävästä kuvasta*, vastaan myös osittain tutkimuskysymyksistäni viimeiseen, *millaisia käsityksiä oppilailla on taidemaailmasta*.

Eräs mielenkiintoisimmista väitöstutkimukseni tuloksista on tämän päivän koululaisten modernistisen taidekäsityksen hallitsevuus. Se todentaa kiinnostavasti Andreas Huyssenin esittämän väitteen 1990-luvun kiihkeässä postmodernismikeskustelussa. Huyssenin mukaan modernismi ei suinkaan ole hävinnyt jälkmodernista yhteiskunnasta vaan on vain siirtynyt taidemaailmasta arkisempien käytäntöjen pariin.⁴⁶⁷

.....
467 Huyssen 1995, 8-9, 27.

Modernistisen taiteen tietyt ilmentymät näyttävät olevan nuorten tunnustettavissa. Näkisin oppilaiden modernistisen taidekäsityksen taustaksi oppilaalle merkittävien aikuisten taidekäsitykset. Kodin ja vapaa-ajan piirin lisäksi kasvatusta ja opetusinstituutioiden aikuiset: varhaiskasvattajat⁴⁶⁸, alakoulun luokanopettajat ja yläkoulun aineenopettajat siirtävät arvoaan ja näkemyksiään lapsiin ja nuoriin. Aikuisten taidekäsitykset ja koulutus heijastuvat oppisisältöihin ja opettamisen tapoihin; muun muassa taidekasvattaja Sinikka Rusanen on väitöstutkimuksessaan kuvannut, miten hän sai 'itsensä kiinni' modernististen ja korkeakulttuuristen arvojen siirtämisestä lastentarhanopettajiksi opiskelevien opetustilanteessa⁴⁶⁹. Koululaitos uudistuu hitaasti, ja modernin taidemaailman ihanteet tuntuvat juurtuneen syvälle koulun arkeen.

Oppilaat kietovat tunteita tarinoissa ilmenevään modernistisen taidekäsityksen kuvauksiin. Romanttis-individualistinen taiteilijäkäsitys on osa modernistista taidekäsitystä. Oppilaiden tarinoissa todellinen taiteilijasielu on individualisti, joka uskaltaa erottautua joukosta ja kulkea omia polkujaan. Kertojat toistavat ja mukailevat suuria kertomuksia, taiteen mestarin arvonimi jaetaan harvoille ja valituille. Tarinoissa taidokas oppilas luo uutta ja ihmeellistä kuin tyhjästä, mikä paljastaa seitsemäsluokkalaisten oletuksia taiteen myyttisyydestä. He käsittävät taiteen mystisenä, dramaattisena, jopa yliluonnollisena ilmiönä. Tarinoissa taidemaailmaan pääsee vain harva ja oikeastaan vain jonkin erityisen tapahtumaketjun kautta.

Tarinoissa toistuva keskeinen henkilöahamo on huippuoppilas, jonka taidokkuus häikäisee muut oppilaat, herättää ihailua ja kateutta sekä valloittaa opettajan. Romanttista neropuhetta siivitetään tarinoissa parhailla kouluarvosanoilla. Huipulle pääsevä oppilas on myös eräänlainen julkinen menestyjäikoni. Kapitalistisiin käytäntöihin viitaten raha ratkaisee maailmassa menestymisen: oppilas voi voittaa teoksellaan *viisi miljoonaa euroa*. Hahmoon kilpistyy länsimaisen yhteiskunnan kilpailullinen luonne. Tavoitteellinen suorittamiskulttuuri ohjaa oppilaita tuloksellisuuteen. Kouluinstituutio oppilasta arvioivana laitoksena on osin ristiriitainen kuvataidekasvatuksen tavoitteiden kanssa, ja kuvataideoppiaineen numeroarvioinnista, sen tarpeellisuudesta ja arvosteluperusteista onkin käyty alalla poleemisia keskusteluja. Oppilaiden tarinat ja kuvat osoittavat, miten jatkuva yksilöllisen suoriutumisen arviointi tukee modernistista taidekäsitystä ja siten yhdistää modernin taidemaailman jälkimoderniin kouluun.

Eläytymismenetelmälle luonteenomaisesti aineisto nostaa esiin kulttuurisia stereotyyppioita. Aineistotarinoissani kaksi toistuvaa tyyppiesimerkkiä tiivistävät seit-

.....
468 Rusanen havaitsi tutkimuksessaan lastentarhanopettajiksi opiskelevien korostavan näkemyksissään akateemista, realistisen esittämisen traditiota. Hän liittää opiskelijoiden taidekäsityksen taidekasvatuksen traditioiden näkökulmasta mimeettisyyttä korostavaan traditioon. (Rusanen 2007, 156–157; ks. Efland 1999, 45–47; ks. myös Parsons 1990, 22–23.)

469 Rusanen 2007, 201–203, 153–156, 171, 182.

semäsluokkalaisten oppilaiden näkemyksen esteettisesti, eettisesti ja sosiaalisesti hyväksyttävästä kuvasta koulussa. Ihanteena on kuvata ensinnäkin sentimentaalinen auringonlasku teknisesti taitaen ja toiseksi kuvata jotain taiteellista, yksilöllistä ja ainutlaatuista. Samalla kun auringonlasku näyttäytyy minulle banaalina, opittuna skeemana, oppilaat esittävät tarinoissaan originellin kuvan vaatimuksia. Tarinoiden ja kuvien välinen ristiriita osoittaa, miten suuria osaamispaineita oppilaat asettavat itselleen.

Tutkimukseni osoittaa, miten modernistiseen taidekäsitteeseen liittyvä voimakas normittavuus muodostuu koululaisille ongelmalliseksi kuvien tuottamisen ehdoksi. Tutkimusaineistoni keskeisiin paradokseihin kuuluu, että oppilaat mitä ilmeisimmin kokevat samalla sekä tarvetta piirtää ”oikein” että välttää kopiaimista. Tarinoissa tiettyä esittämisen konvention hallintaa pääosin ihailaan, mutta matkimista sen sijaan ei hyväksytä. Tämä palautuu modernistiseen taidekäsitteeseen, uniikin ja yksilöllisen ilmaisun vaatimuksiin.

Kuva 96.
Yksityiskohta
tarinapaperista 60t
(ks. myös kuva 48)

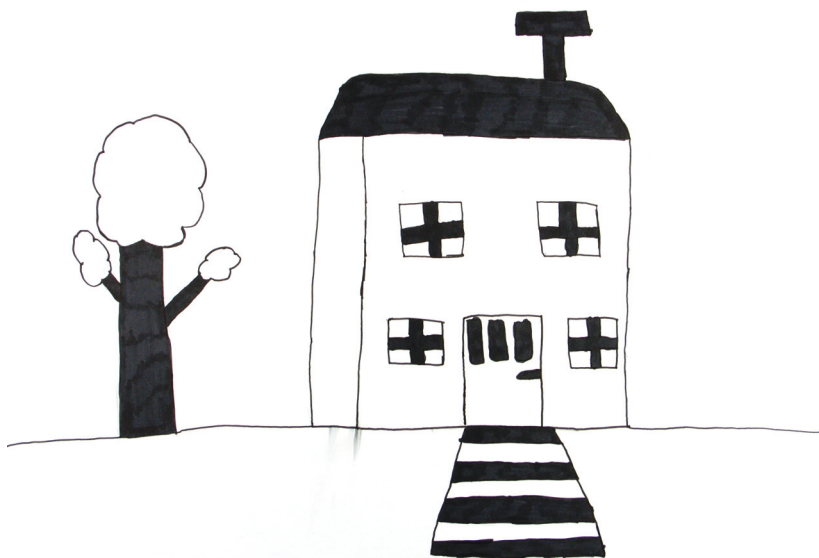
sa tehneen vaikuttavan ja
en tapahtuu?

Kuva 97.
Tarinan
8p kuva.

ihminen!
tkin ei mitään.
Sannalle et: kato ku



Kuva 98.
Tarinan
40t kuva.



Huippusuorituksista kertovien tarinoiden rinnalla rivioppilaan tavoitteena on osata piirtää. Tähän aineistotarinoissa ja -kuviissa on etsitty erilaisia ratkaisuja. Kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, valokuvarealistisuuden vaatimus ja epävarmuus omista taidoista kasaavat nuorelle osaamispaineita ja riittämättömyyden tunteita. Tätä vaihetta Lowenfeld kutsui nuoruusiän kriisiksi ja Read vaiheeksi, jolloin omien taitojen tukahduttaminen alkaa. Useat oppilaat käyttivät aineistokuvissa viivainta ja kumia vastoin aineistokoulujen kuvataideopettajien suosimaa käytäntöä. Kun kuvailmaisun kynnyks asetetaan liian korkealle, aineistokuvissa turvaututaan helposti jo hallittuihin kuvailmaisun konventioihin – kuva-aiheisiin, joiden teknisen toteutuksen oppilas hallitsee. Oppilailla on valmiita ihmisten, eläinten, kasvien, talojen ja kulkuneuvojen skeemoja (ks. kuvat 96–98). Kuvallinen kerronta aineistonkeruutilanteessa mahdollistaa oppilaalle tiettyjen visuaalisten skeemojen hallinnan osoittamisen.

Aineistotarinat ja kuvat osoittavat, että muodoltaan ja sisällöltään kontrolloitu sekä kulttuurisesti tuttu, helpohkosti toteutettavissa oleva kuva koetaan sosiaalisessa oppituntitilanteessa riskittömäksi. Toisten reaktiot ovat suhteellisen odotettavissa, eikä pelkoa väärin tulkinnoista ja rankasta kritiikistä ole. Tarinoissa riittävä osaaminen tuottaa tekijälleen tyydytystä ja nautintoa, onnistumisen tuoman mielihyvän ja ilon tunteen. Koska koulussa oppilas joutuu jatkuvasti arvioiduksi niin opettajan kuin luokkatovereidensa taholta, kietoutuu osaamiseen myös välineellinen tavoite, palkkio osaamisesta.

Tarinoista käy ilmi, että kokeilevaan ja individualistiseen ilmaisuun liitetään joukosta erottautumisen vaara. Poikkeavuus on riski, sillä voi olla, ettei oppilas tulekaan hyväksytyksi. Taidonnäyte voi myös epäonnistua, ja oppilas saa huonoa palautetta ja joutuu häpeämään. Tarinan henkilöahmoja, joihin oppilas identifioituu, ei haluta ajaa erakon tai uhrin rooliin vaan tapahtumat päätetään onnellisiin loppuihin. Banaalien kuvien määrä kertoo turvallisuushakuisuudesta, ei vain toisten oppilaiden arvostelun pelosta vaan myös tarpeesta saada opettajalta positiivista tai neutraalia palautetta. Laitisen mukaan se sysää oppilaita välttelemään epäonnistumisia, jolloin oppimiseen ei mahdu luovaa uuden ja ennalta arvaamattoman syntymisen mahdollisuutta⁴⁷⁰. Kuvataideopettajan tehtävä on antaa palautetta, joten oppilas odottaa, että hän sitä myös saa.

Nostaessaan esiin oppilaiden modernistisen taidekäsityksen tutkimukseni haastaa kuvataideopettajan pohtimaan omia taide- ja taidekasvatuskäsityksiään. Oppilaiden käsitys luovuudesta ja todellisesta osaamisesta sisäsyntyisenä lahjana mukailee romanttista neromyyttiä. Tämä taidekäsitys on ristiriidassa Vygotskyn määrittelemän lähikehityksen vyöhykkeen, tämän päivän kokemukselliskonstruktivistisen taideoppimiskäsityksen sekä behavioristisen oppimiskäsityksen kanssa. Näiden mukaan toistamalla ja jäljittelemällä opitaan. Kuvallisen oppimisen rakennusaineina tarvitaan skeemoja ja niiden variointia. Vaikka tarinoissa yksilöllisyys korostuikin, aineistokuvissa toistetaan ja varioidaan runsaasti opittu-

470 Laitinen 2003, 193.

ja kaavoja.

Sosiaalisessa tuntikommunikaatiossa oppilaat ammentavat toisiltaan vaikutteita. Aineistossa on havaittavissa, miten jotkin kuvien tekniset ja sisällölliset toeutukset toistuvat ryhmäkohtaisesti. Näyttää siis siltä, että visuaalisten skeemojen toistamisella oppilaat myös ryhmäytyvät ja vahvistavat näitä identiteettejä. Näen oppilaiden kuvaamalla aiheilla ja ilmaisukeinoilla olevan jopa rituaalisia merkityksiä⁴⁷¹ oman aseman ja yhteisöön kuulumisen kannalta. Tämä havainto liittyy tutkimuksessa esitettyihin, kuvataideopetuksen sosiaaliseen tilaan ja sen sosiaalisiin suhteisiin liittyviin tutkimuskysymyksiin.

Ideaalikuviin ja omaan osaamiseen liittyvä motiivikonflikti ilmenee aineiston tarinoissa ja kuvissa myös alisuoriutumisina. Esimerkiksi tikku-ukkokuvi-
en avulla oppilas voi torjua ristiriidan ja kekseliäästi kiertää mahdottomina näyt-
täytyvät osaamis- ja suorituskriteerit. Samalla kuviin latautuu sosiaalista leikkiä
ja kuvaneuvottelua. Alisuoriutuja voi tikku-ukkokuvallaan lunastaa huumorin
keinoin paikkaansa kuvantekijänä ryhmässä. Tikku-ukkokuva on osallisena näil-
tä osin jokaisessa tutkimuskysymyksen ryhmässä. Se edustaa kuvaa, joka olet-
tusti on riittämätön kuvataideopetuksen tavoitteiden kannalta, mutta samalla
se välittää halutun tarinan toisille, ja kuva tulee ymmärretyksi.

Tutkimuksessani ilmenee, että kuvataidetunnilla tapahtuva oppilaiden
kuvaneuvottelu on tehtävänannon mukaisia kuvia laajempi ilmiö. Tehtävänannon
ulkopuoliset merkinnät aineistopapereissa ovat nousseet merkittäväksi osaksi tut-
kimustani. Pilakuvien, luonnosten ja tekstipaperin reunahuomautusten merki-
tyksellisyys kytkeytyy motiivikonfliktin purkamiseen esimerkiksi auktoriteettien
ja normien tiedostetulla tai tiedostamattomalla – mutta yhtä kaikki visuaalisesti
näkyvällä – uhmaamisella.

Aineiston tehtävänannon ulkopuolisissa kuvissa, kuten tarinapaperien reu-
nahuomautuksissa ja luonnoksissa, sarjakuvan kieli hallitsee. Kiinnostavaa tämän
päivän visuaalisen kulttuurin kannalta on se, etteivät oppilaat arvosta sitä il-
maisua, johon he ovat harjaantuneita, kuten populaarikulttuurin aineiden käyttöä
taiteellisesti arvokkaana ilmaisumuotona. Sen sijaan oppilaat korostavat hyvänä
koulusuorituksena mimeettisen estetiikan⁴⁷² piiriin kuuluvia kauniita ja taidok-
kaita kuvia. Tarinoissa oppilaiden kuvamaailmalle luonteenoimaista sarjakuvail-
maisua ei juuri oteta virallisen koulun osaksi. Aineiston valossa sarjakuvailmaisun
merkitys näyttää olevan pikemminkin oppilaiden keskinäisessä kommunikoin-
nissa ja roolien testaamisessa ja vahvistamisessa, vertaisryhmäidentiteetin raken-
tamisessa. Vain yhdessä tarinassa manga-henkinen, trendikkäästi itämaisia taiste-
lulajeja kuvaava piirros ansaitsee kiitettävän (kuva 32).

Vaikka sarjakuvan kieli katsotaan merkittäväksi osaksi nykypäivän kuva-

.....
471 Ks. Gombrich 1982, 63–77.

472 Ks. Efland 1998, 19, 22–24.

taideopetusta⁴⁷³, oppilaat näyttävät aineiston valossa kokevan, ettei tämä kuulu hiennostuneeseen taiteen tekemiseen ja olettavat opettajan arvostavan enemmän perinteisin keinoin toteutettuja kuvia. Taulu, mieluiten öljyvärimaalaus, on suuren taiteen mittari. Kuitenkin myös taidemaailmassa niin taidehistorian kuin nykytaiteen valossa kopiointi, pastissit ja parafrasit ovat tyyppillisiä. Erityisesti postmodernille taiteelle on luonteenomaista avoimesti lainata, muokata ja kierrättää vanhaa ja uutta, korkeakulttuurin kuvastoa ja populaarikulttuuria.

Taidekasvattaja Brent Wilson puolustaa sarjakuvahahmojen merkitystä identiteetin rakentamisen välineenä. Niiden avulla lapsi ja nuori voi symbolisesti käsitellä vaikeuksia ja niistä selviytymistä, opetella ymmärtämään itseä, ympäröivää yhteiskuntaa, sen normeja ja eettisiä periaatteita, sekä rakentaa tulevaisuuskuvia. Wilson kritisoi modernistista, ekspressiivisen taideihanteen mukaista kuvataideopetusta, jota mm. Lowenfeld edusti.⁴⁷⁴ Hän ajatteli teoriansa olevan universaali, mutta samalla hän halusi muuttaa lapset ekspressionisteiksi ajan taidettylien ja taide-teorioiden mukaisesti. Myös Davis tarkastelee U-käyrän avulla lasten ilmaisullisten taitojen, erityisesti tunneilmaisun hiipumista ja palaamista. Tarkastelukulma linkittyy Lowenfeldin ekspressionistisiin painotuksiin. Valokuvarealistisen kuvaustavan ja kulttuuristen kuvamerkkien hallinnan vaatimukset pysäyttävät lapsen kuvallisen kehityksen käyrän pohjalle, mutta mallissa ei huomioida, että nuoren kuvalliset taidot voivat kehittyä monin eri tavoin. Oppilas voi esimerkiksi käsitellä digitaalisesti valokuvia ja suunnitella internetsivuja ja pelejä – tai tehdä taidokasta sarjakuvakerrontaa.

Oppilaan asema ja roolit kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa

Tarinoissa käsitellään runsaasti omaa roolia ja ryhmään kuulumista. Asenne sosiaalista läheisyyttä kohtaan vaihtelee henkilöahmon menestyksen mukaan. Huippuosaajasta kertovat tarinat ovat pitkälti pintaa; taidemaailman rahaa, statuksen määrittelyä, julkisuutta ja kouluarvosanoja. Lämpimät tunteet tulevat mukaan esimerkiksi elämän pienistä iloista nauttiessa, tai kun kaveruussuhteen säröt korjautuvat ja ystävyys säilyy kuvan aiheuttamasta kriisistä selviytyttyä. Tutkimuksessani erityisesti progressiivisen kaaren **kasvutarinat** käsittelevät oppilaan oppituntiko-

.....
473 Kuvataide-oppiaineen yhdeksi keskeiseksi sisällöksi on määritelty media ja kuvaviestintä, johon sarjakuva kuvakerronnan muotona kuuluu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 237, 239).

474 Wilson on pyytänyt japanilaisia 5-7-vuotaita lapsia piirtämään kertomuksia ja huomannut satojen lasten lainaavan manga-hahmoa nimeltä Doraemon. Hahmo on pieni, vapaa, kekseliäs ja omaa erilaisia voimia. Siten se on stimuloiva ja palkitseva. Lasten sarjakuvissa Doraemon toteuttaa symbolisesti heidän toiveitaan ja suunnittelee heidän elämänsä. Wilsonille manga näyttyy lasten taiteena, joka rakentaa lasten käsityksiä itsestä ja maailmasta syvätasolla. Lasten japanilaisille opettajille kuvat näyttäytyivät kuitenkin statukseltaan halpana viihteenä. (Wilson 1997, 85–86.)

muksessa syntyvää ymmärrystä jostain asiasta ja eettisen, hyvän elämän rakentamista. Sosiaalisen tilan merkitys tälle kasvulle on keskeinen.

Aineisto osoittaa, miten oppilaan sosiaalisen statuksen arvottaminen on läsnä hiljaisen tiedon kaltaisesti koulun oppimiskulttuurissa. Tarinoissa oppilasta asemoivat niin oppilaat kuin opettajatkin, ja kuvallisilla taidoilla on suora sosiaalinen vaikutus. Oppilaiden väliset sosiaaliset pelit, sosiaaliset suhteet ja oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet kietoutuvat toisiinsa. Muiden odotukset, arvostukset ja tunteet henkilöhahmoa kohtaan tulevat ilmi reaktioissa kuvaan. Monessa tarinassa palautteella on suora sosiaalinen vaikutus, joka heikentää tai vahvistaa dialogiin osallistuneiden oppilaiden asemaa.

Onnistuneesta kuvasta voi saada sosiaalista nostetta, epäonnistunut kuva saattaa romuttaa oppilaan statuksen. Ryhmästä syrjäytynyt oppilas voi tulla onnistuneen kuvansa kautta positiivisessa valossa esille. Itsevarma oppilas seisoo vahvana kyseenalaisenkin kuvallisen esityksen takana, eikä toisten kritiikki tunnu vaikuttavan häneen. Palautteenannon sosiaalisten seurausten epävarmuudesta puolestaan kertoo **mielipideristiriitoja** käsittelevä tarina, jossa palaute jätetään antamatta, ettei tekijä loukkaantuisi. Reaktiot paljastavat, ketkä ovat oppilaille merkityksellisiä henkilöitä.

Koulun tapa järjestää oppilaat ryhmiin muodostaa heistä yksikön, jonka yhtenäisyys vaihtelee. Tarinoissa oppilasryhmä voidaan kokea kollektiivina, joka toimii yhteisen päämäärän nimissä ja saattaa reagoida hyvinkin homogeenisesti asioihin. Kuuluminen yhteisöön on merkittävä itsetunnon ja itsensä arvostamisen kannalta. Hienoimpia tarinoita ovat hetket, joissa koko luokka pysähtyy ihailemaan tai pohtimaan jotain teosta. Jaetussa esteettisessä kokemuksessa ajankulku tuntuu unohtuvan, mikä muistuttaa flow-kokemusta. Myös yhdessä menestyminen on oppilaille tärkeää. Kun koko ryhmä onnistuu kuvassaan ja voittaa risteilyn, yksilöiden väliset jännitteet tuntuvat liudentuvan jonnekin taka-alalle. Tällöin ryhmää yhdistää jaettu onnentunne. Tarinoissa myös jaetulla kateuden tunteella on yksin ”kärvistelyyn” verrattuna positiivinen, oppimismotivaatiota kohottava vaikutus.

Tutkimukseni valossa 13–14-vuotiaat oppilaat toimivat mielellään ryhmän mukana, osassa tutkimukseni tarinoista jopa laumasieluisesti. Ryhmä voi myös asettua moralistiseksi tuomariksi ja jonkin asian vastustajaksi. Näyttämölle asetetulta yksilöltä vaaditaan tässä tilanteessa aikamoista henkistä kanttia. Sosiaalisilla eleillään ryhmä voi hetkessä nostaa jonkun jalustalle tai riistää yksilön saavuttaman aseman. Joku ryhmän kellokas voi myös yllyttää järjettömältä näyttävästä anomiaan, jossa kukaan ei enää tunnu ajattelevan itsenäisesti. Ryhmän mukana tai sitä vastaan -asetelma on kuitenkin ilmeinen. Tämä muodostaa kiinnostavan jännitteen individualistisen toiminnan ja ryhmänä toimimisen ideaalien välille.

Tarinat osoittavat, miten kuvataidetunnin sosiaalinen tila vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon, aktiivisuuteen ja itseluottamukseen oppimisprosesseissa, hänen suhtautumiseensa arvioiduksi tulemisesta. Kanssaoppijoilla, ryhmähengellä, ilmapiirillä ja oppilaiden keskinäisillä väleillä on merkittävä vaikutus siihen, onko kuvataidetunti miellyttävä vai epämiellyttävä, ahdistava vai turvallinen. Oppilaiden tarinoista on aistittavissa, täytyykö olla varuillaan vai voiko tunnilla olla

luottavaisin mielin taitojensa ja sosiaalisen asemansa puolesta. *Minä menin haukkumaan sitä työtä* tai *Kaikki kehuvat työtä* saavat aikaan tarinassa hyvin erilaisen tunnelman. Keskinäiset jännitteet, kilpailuasetelmat, kaverisuhteet, nokkimisjärjestykset ja statuksen testaamiset ryhmässä nousevat kuvallisissa prosesseissa esille ja kietoutuvat oppilaan kuvataidetuntikokemukseen. Tarinoissa luodaan katseita, ilkutaan, sanaillaan tai aiheutetaan toiselle konkreettista harmia lyömällä tai vahingoittamalla toisen kuvaa. Äärimmilleen viedyt tarinat sosiaalisista ristiriidoista kertovat karua kieltään oppilaiden arkitodellisuuden kipupisteistä. Kiusaaminen ja kateus joidenkin aineistoryhmieni tarinoissa ovat kouriintuntuvia.

Aineistossa on erilaisia tapoja, joilla oppilas hakee vahvistusta identiteetilleen ja toiminnalleen. Sekä tarinoissa että kuvissa liittolaisen rooli korostuu. Jonkin asian jakaminen samaa sukupuolta olevan kaverin kanssa näyttäytyy kokemuksellisesti erittäin merkittävänä. Tarinoissa joku luokkatovereista tukee päähenkilöä, hyväksyy hänet. Oppilaan kuvan ääneen ihailu näyttäytyy joissain tarinoissa vastavuoroisena, molempien osapuolten itsetuntoa ja -luottamusta pönkittäväenä tapahtumana. Sama ilmiö näkyy aineistonkeruutilanteessa: tarinoihin lisätyissä loppukaneeteissa, kuvissa ja aineistopapereiden reunahuomautuksissa. Kaverukset ja vierustoverit vahvistavat yhteenkuuluvuuttaan ja toistensa osaamista samanhenkisellä ja -kaltaisella toiminnalla.

Tarinoissa oppilaiden väliset suhteet vaihtelevat vastapeluista parhaisiin ystäviin ja eristettyihin oppilaisiin. Monessa tarinassa sosiaaliset suhteet kokevat suuria muutoksia. Omaa asemaa ja valtaa ryhmässä myös testataan statuksessa korkeammalla tai matalammalla oleviin, erityisesti samaa sukupuolta edustaviin oppilaisiin. Tarinoissa nuoret ovat hyvin kritiikkiherkkiä. Se kertoo, miten paljon epävarmuutta nuorten välisiin suhteisiin liittyy. Pojilla ystävyysuhteiden ruottaminen on suoraviivaisempaa, tytöt pohtivat henkilösuhteiden merkitystä tarkemmin. Tarinoissa identiteettiä vahvistetaan, koetellaan ja jopa hajotetaan.

Se, etteivät oppilaat juurikaan tarttuneet mahdollisuuteen murtaa sukupuollittuneita identiteettejä, kertoo, miten tärkeä elämänvaihe murrosikäisillä on menossa oman sukupuoli-identiteetin vahvistamisessa. Tyttöjen fyysinen aggressio on tabu. Poika saa olla tunteikas, muttei naismainen. Itkeä voi vain wc:ssä. Jos poika on huomattavan kiltti, tarinan kertoo tyttö. Tytöt asettavat tarinoissaan tytön ihmissuhdetyöläiseksi. He pohtivat poikia enemmän kuvan eettisyyttä sekä tunteita ja keskustelevat. Monissa heidän tarinoissaan päähenkilöt ovat tavallisia nuoria, jotka luovivat arjen ristiriidat tavanomaisin keinoin. Pojat kertovat helpommin äärimmäisistä menestyjistä ja häviäjistä: taiteilijasankari, jolle tarjoutuu tie menestykseen ja suuriin tekoihin, on poika. Myös luuserin rooli lankeaa poikaoppilaalle. Vain yhden pojan tarinassa halveksittavan narrin roolia yritetään istuttaa tyttöön, mutta tämä ei alistu asemaansa.

Tarinoissa yksi liittolaisuuden ja oppilaiden aseman testaamisen muoto on nauru. Se saa tarinoissa ja kuvissa hieman eri merkityksiä. Yhdessä nauramisen merkitys korostuu erityisesti aineistoon kuuluvissa kuvissa. Ne saattavat poiketa vakavasävyisestä tarinasta humoristisilla, leikkisillä elementeillään. Yksi syy lieenee aineistokuvaa tehneen oppilaan tarve peittää omia ilmaisullisen ja teknisen

taidon vajavuuksiaan. Kuvan sisällölle nauraminen vertaisryhmässä vie huomion pois tekniikasta ja auttaa mitätöimään kuvan muodolliset puutteet.

Aineiston valossa näyttää, että pojille kaveruussuhteisiin liittyvien tunteiden käsittely on vaikeaa. Peittääkseen epävarmuuden ja tunteilun pojat turvautuvat huumoriin. Tarinat, kuvat ja tarinapaperien reunahuomautukset avautuvat tulkinnasta riippuen koomiseen, vapautuneeseen nauruun tai piilotettuun kipuun, joka tuntuu kätkevän sisäänsä eritoten pelkoa tulla syrjäytetyksi ryhmästä. Joistakin tarinoista onkin vaikea päätellä, päättyykö komiikkaa, parodiointia tai ivaa sisältävä tarinakaari onnellisesti vai traagisesti.

Monessa tarinassa puhutaan pilakuvista; sellaisia ovat myös useat aineistokuvat. Kuten naurukin, pilakuvien merkitykset vaihtelevat kirjoitetussa ja kuvallisessa esityksessä. Huvittamisen merkityksen lisäksi katson, että kuvailmaisun tasolla monet pilakuvat tuntuvat kiertävän tasokkaan representaation ongelman. Mielestäni monet pilakuvat paljastavat kuvan tekijän taitojen heikon tason tai käsityksen omasta osaamisestaan, mikä johtaa alisuoriutumiseen.

Sisällöllisen merkityksen kannalta katson pilakuvien kertovan myös haavoittuvasta nuoren identiteetistä. Oppilaat ovat erityisen herkkiä suoraan omaan persoonaan tai ulkonäköön kohdistuvalle kritiikille. Pilakuvat ampuvat suoraan kohti. Niiden tehovoima on siinä, että niille pitäisi osata nauraa tai ainakin näyttää nauravan. Näennäisen viaton huumori kätkee kitkerän ivan, se verhoilee loukkaukset ja loukatuksi tulemisen tunteet. Kuvan välityksellä voidaan pelata pelejä ja olla julmia. Tarinoissa joku kiusaa toista, ja mukana saattaa nauraa joukko vahvistajia. Kuvalla määritellään, kuka on ryhmähierarkian alimmaisina. **Ivatarinat** ja niihin liittyvät kuvat kätkevät alleen kuitenkin vakavan pohjavireen. Hyväksytyksi tai hylätyksi tulemisen tematiikkaan kuuluukin monia kipeitä aineistotarinoita.

Kiusaamista ja syrjintää käsitteleviä tarinoita on hälyttävän paljon. Tämän yksittäisen aiheen käsittely osoittaa, että kiusaaminen on todellista ja kuuluu seitsemäsluokkalaisten arkielämään. Vaikka monissa kouluissa on kehitelty erilaisia kiusaamista ja syrjäytymistä ehkäiseviä toimenpiteitä, tavoitteita ja käytäntöjä, kiusaamiseen puuttuminen on haastavaa. Tarinoista ja kuvista heijastuu yksin jäämisen, epäonnistumisen tai kasvojen menettämisen pelko. Niin oppilaiden tarinat syrjitystä oppilaasta kuin ilmaisullista epävarmuutta käsittelevät tarinat sisältävät saman hyväksynnän puutteen pohjavireen.

Tarinat sisältävät niin suoraa kuin epäsuoraa kiusaamista, fyysisen koskemattomuuden loukkaamista, psyykkistä väkivaltaa ja haitantekoa. Tarinoissa on kiusaaja, apureita ja tämän kannustajia, hiljaisia hyväksyjiä sekä kiusatun puolustajia. Tyttöjen hienovaraisemmat tavat kiusata jäävät tarinoissa opettajalta helpommin huomaamatta, vain pojat ovat näkyvän aggressiivisia. Kyseessä on ryhmäilmiö, johon ryhmän jäsenet osallistuvat eri rooleissa. Huolestuttavaa tarinoissa on, että oppilaiden joukossa puolustajia on vähän. Kiusattu jää yksin ilman tukea, kun poikien ivatarinoissa kirjoittaja eläytyy kiusaajan rooliin. Minulle lukijana jää tunne, ettei nuori koe empatiaa kiusattua henkilöä kohtaan. Kiusaaja saattaa kokea vain leikkivänsä eikä välttämättä tiedosta voiman ja vallan

väärinkäyttöään. Tyttöjen tarinoissa tällaista vahvat syövät heikot -menteliteettia ei samassa määrin ole. Pojat näyttävät aineiston valossa ryhmältä, jossa vain tarvitsee selvittää jotenkin.

Roolinottojen ja sosiaalisten pelien kautta oppilaat määrittelevät ja testaavat omaa liikkumatilaansa ja asemaansa ryhmässä. tarinat osoittavat, miten suuri tarve oppilailla on käsitellä sosiaalista hyväksytyksi tulemistaan ja pelkoaan joutua ryhmässä marginaaliin. Millainen olen muiden silmissä, mitä minulta odotetaan, kenen kanssa toimin tietyllä tavalla? Voinko toimia toisin? Kuka silloin tukisi minua ja olisi liittolaiseni? Kuten Csikszentmihalyi on todennut, yhteisöön kuuluminen tunne tekee ihmisen olevaksi⁴⁷⁵. Luokkayhteisö on arendtilainen näyttämistila, jossa oppilaan identiteetti rakentuu suhteessa toisiin. Nuorten keskinäiset käyttäytymiskoodit vaikuttavat voimakkaasti siihen, millainen käsitys oppilaalle muodostuu itsestä kuvan tekijänä.

Kun kuvataidetuonin ilmapiiri on myönteinen, rento ja keskittyvä, jännittäminen ja epäonnistumisen pelko vähenevät. Hyvässä ilmapiirissä luovat kuvalliset prosessit ja identiteettikokeilut mahdollistuvat ilman, että oppilaan tarvitsee pelätä ulkopuolisuutta ja häpeää. Kun oppimistila tarjoaa oppilaalle emotionaalista tukea, hänelle tarjoutuu monipuolisia kehittymisen mahdollisuuksia, ja hän voi keskittyä psyykkisesti vaikeaan oppimiseen. Merkittävä rooli tällaisen oppimistilan saavuttamiseksi on opettajalla. Opettajalle on haaste luoda oppitunnille sellainen ilmapiiri, jossa oppilaat kokevat saavansa tyydyttävää palautetta. Opettajan tulisi tiedostaa oppitunnin sosiaalisen tilan vaikutus.

Kuvataideopettajan roolit ja kuvataideopetuksen tavoitteet oppilaiden hahmottamina

Kaikki kolme tutkimuskysymysten ryhmää – käsitykset kuvataideopetuksen normeista, sosiaalinen tila ja sosiaalinen järjestys, sekä visuaalinen kulttuuri – paljastavat erilaisia rooleja, joita tarinoissa ja kuvissa opettajalle annetaan. Katseen kategorioiden tyyppillisen opettajan voisi tiivistää seuraavasti, samalla muistaen, etteivät kaikki tarinat sisällä tällaista kuvaa opettajista. Estetisoivan katseen tarinoissa opettaja edustaa ennen kaikkea taidemaailmaa ja asiantuntijaa, joka mittaa oppilaan kuvan arvon. Tämä opettajakuva vastaa pitkälti kysymykseen oppilaan taidekäsityksestä. Tunneperäisen katseen tarinat luovat käsitystä opettajasta inhimillisenä, oppilaista välittävänä, empaattisena kasvattajahahmona. Opettajaan liitetään kyky ymmärtää nuoren identiteettiä laajempaan ja moniulotteisempaan kuin koulun mahdollistama oppilaan identiteetti. Vastakohtana tässä katseessa on tunneton, etäinen opettaja. Normittavan katseen opettajalta odotetaan viisasta kasvat-

.....
475 Csikszentmihalyi 1997, 89–90.

tajuutta, joka perustuu sovittuihin sääntöihin. Opettaja on yhteiskunnan ja koulun arvojen edustaja. Hän vastaa käsitykseen toimivasta yhteiskunnasta. Hajottavan katseen opettajan valta murtuu, hänestä tulee muiden katseiden groteski vääristymä. Oppilaan maailma ajautuu kaaokseen ja anarkiaan, jossa aggressio peittää alleen inhimillisyyden.

Aineistoni valossa oppilas on sopeutunut koulun ja kuvataidetuksen käytänteisiin. Tutkimukseni tuo esiin kuitenkin oppilaiden ja opettajan tuntitavoitteiden erilaisuuden. Seitsemäsluokkalaiselle oppilaalle koulun kuvataidetuksen tavoitteet ovat ole-
massa tarinoiden valossa siksi, että opitaan hyväksi *piirtäjäksi*. Tarinoissa opettaja *käskyy* ja tehtäviä *pitää tehdä*. Kirjoittajat eivät kuvaile, miksi jotain tehdään ja mihin opettajan ohjeistamalla toiminnalla pyritään. Oppilaalla ei näytä olevan käsitystä seitsemäsluokkalaisille tarjotun kuvataideopetuksen tavoitteista ja opettajan päämäärästä tehtävän laatijana, eikä myöskään kiinnostusta niihin. Muutamassa tarinassa opettaja provosoi oppilaita tehtävänannollaan, mutta missään tarinassa ei selitetä, miksi jokin tehtävä on annettu. Jo aineiston teema nimeltä **kuvataidetuksen tai tehtävän tavoitteiden mainitseminen** osoittaa, ettei maininnan tasolta siirrytä pohtimaan, mistä opetuksessa on kyse. **Tavoitekeskeisissä tarinoissakin** keskeistä on oppilaan kuvan tarkastelu suhteessa opettajan käsytavoitteeseen tehtävänanto.

Koulun toiminta perustuu oppimiselle; siksi kouluinstituutio on olemassa. Eri tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että tiedon ja taidon yhteenkuuluminen ei hahmotu oppilaalle. Oppilaiden kokemus siitä, mitä he oppivat kuvataidetuksella, on kapea. Kuvataideopetuksen tavoitteet näyttävät oppilaille usein vastapainona tietopainotteisille oppiaineille.⁴⁷⁶ Osassa aineistotarinoista osoitetaan, että kuvataidetuksella saa olla rennosti. Kokeisiin ei tarvitse lukea. Harvassa tarinassa määritellään, mitä päähenkilöt ovat oppineet, vaikka tarinoista on löydettävissä monenlaisia oppimisprosesseja. Tarinoista on hahmoteltavissa tavoitteellista, kuvataideopetuksen opetussuunnitelman mukaista tuntitoimintaa, oivaltavaa tekemistä, teknisten taitojen harjaannuttamista ja hyvään kuvalliseen lopputulokseen pyrkimistä. Oppilaat eivät kuitenkaan tarinoissaan viittaa oppiaineen integraatiomahdollisuuksiin. Kuvallisen osaamisen alueilta ei tarinoiden valossa muodostu siltoja, transfer-vaikutuksia muuhun osaamiseen.

Vaikka oppilaille kuvataidetuksen tavoitteet näyttävät välineellisinä, opettajan sanelemina tekemisen pakkoina, joissa tähdätään onnistuneeseen kuvaan, tarinoissa tapahtuu paljon muita tärkeitä oppimisprosesseja. Oppiminen tiheää esiin tarinoista eri muodoissa, vaikka oppilaat eivät näytä kokevan näitä oppituntien tavoitteiksi. Pintapuolisesti opitaan käyttäytymään sovittujen sääntöjen mukaisesti. Päähenkilöiden moraalisia valintoja, halua testata ympäristön normeja ja eettisiä periaatteita, käsitellään myös syvemmällä tasolla. Lisäksi normit ja arvot liittyvät kuvaan. Tarinoissa opitaan tulkitsemaan kuvaa ja ymmärtämään sen vaikutuksia, ja siten opitaan ymmärtämään myös toista oppilasta. Mahdollisen ja

.....
476 Ks. Korkeakoski 1998; Efland 1988b, 522.

hyväksyttävän kuvan, kuvallisen prosessin sekä sosiaalisen toiminnan normit, joita tarinoissa ja kuvissa hahmotellaan, ilmentävät oppilaan sisäistämää hiljaista tietoa oikeasta sekä väärästä ja esittävät eettisyyden vaatimuksia. Näin tarinoissa ja kuvissa opitaan elämäntaitoja, esteettisesti ja eettisesti mielekkään elämäntunnetilun kannalta tärkeitä prosesseja.

Kuvataideopetuksessa yksi arvioinnin ongelma lienee taiteen ja kasvatuksen yhteensovittaminen. Tarinat ilmentävät, miten oppilaan on vaikea ymmärtää kuvien arvottamisen kriteerejä ja ottaa vastaan kritiikkiä. Mielipideristiriitoja sisältävissä tarinoissa käsitellään vaikeuksia, arvostelusta aiheutuneen pettymyksen nielemistä, palautteesta loukkaantumista ja suuttumista. Tunnepurkauksista välittyy oppilaiden kysymys, millaista palautetta oppitunnilla voi ja tulisi antaa, niin että nuori kestää sen, saa onnistumisen kokemuksia ja että palaute edistäisi kuvallisten taitojen kehittymistä. Tarinoissa oppilas saattaa myös todeta toiselle kohteelle ihan hieno, vaikka ei tarkoita sitä. Latteudet ja palautteen puute luetaan toisaalta arvosteluksi, toisaalta rehellistä ja oikeaa palautetta vältellään. Opettajalta palautetta on kuitenkin helpompi ottaa vastaan kuin kaverilta, sillä vertaisen palautteeseen oppilas ei näytä kykenevän ottamaan etäisyyttä tunnetasolla.

Vaikka useassa tarinassa opettajan palaute on sisällöllisesti ohutta – pintapuolisesti toteavaa ihailua tai torua – voi tässä nähdä myös vastuullisuutta ja sensitiivisyyttä oppilaiden sosiaaliset jännitteet huomioiden. Jos tarinoissa vertaispalaute on asiatonta ja vähättelevää, kuvataideopettaja auttaa nuorta säilyttämään kasvonsa. Kiinnostavaa tarinoissa on, etteivät ne kritisoi opettajan valtaa nostaa oppilaan työ kaikkien nähtäväksi, vaan ele näyttäytyy oppilaan (työn) arvostamisen osoituksena ja muiden oppilaiden kannustamisena. Kun työskentely sujuu, opettajakin on *hirveen hyvällä tuulella*. Tarinoissa kuvaillut yhteisyyden ja yhteisöllisyyden kokemukset kertovat toisten tuen merkityksestä. Tällöin uutta luovat ja ennalta arvaamattomat kuvan tekemisen prosessit mahdollistuvat. Oppilas voi *piirtää omanlaisensa työn. Lopputunnista kuvisuokan seinillä on monia hyviä maalauksia ja piirroksia, ja niistä kaikki ovat täysin erilaisia*. Tarinat antavat kuvan seitsemäsluokkalaisista, jotka luottavat opettajan oikeudenmukaisuuteen ja ammatillisuuteen. Oppilaan kuvan onnistumiseen vaikuttaa opettajan ohjeiden ja yhdessä toimimiseen liittyvien sääntöjen noudattaminen. Opettaja puolestaan kunnioittaa oppilaan työtä ja kohtelee sitä asiallisesti keskinäisen kunnioituksen ilmapiirissä.

Luovuuden edellytys on psykologinen turvallisuus, oppilaan ihmisarvon hyväksyminen, arvostelusta vapaa ilmapiiri ja empaattisuus⁴⁷⁷. Vain harva kertomus sysää opettajan passiiviseksi ja välinpitämättömäksi osaksi opetustilannetta. Sen sijaan opettaja on läsnä, osallistuu oppilaan kokemukseen sekä asettaa nuorelle turvaa ja vakautta tarjoavat, suojaavat rajat. Useissa tarinoissa kuvataideopettaja huomioi oppilaan henkilökohtaiset elämäntilanteet ja tunteet sekä saattaa tunnin kulun onnellisesti päätökseen.

.....
477 Ks. Uusikylä & Piirto 1999, 33–36.

Tarinat osoittavat, että mitä raskaampi sosiaalinen tilanne tarinan oppilailla on, sitä vahvemmin opettaja, merkityksellinen toinen, puuttuu tapahtumien kulkuun. Parhaimmillaan hän on turvallinen auktoriteetti, joka tasoittaa oppilaiden sosiaalisia pelejä ja ratkaisee ristiriitoja. Hyvä opettaja ymmärtää ja puolustaa heikompa osapuolta ja estää kiusaamista. Oppilaiden epävirallisen kulttuurin tunnistaminen on kuitenkin opettajalle haastavaa. Nuorten keskinäisten käyttäytymiskoodien tuntemisen tärkeys korostuu tarinoiden välittämässä viesteissä. Esimerkiksi harmittoman yhdessäolon ja pilkan välisen rajan tunnistaminen on vaikeaa. Tarinoissa oppilaat kokevat ahdistavaksi sen, ettei opettaja tajua oppilaiden tilannetta, esimerkiksi että kuvan muodollisten ominaisuuksien takana olevilla sisällöllisillä viesteillä loukataan ja kiusataan toista oppilasta.

Tarinoissa käsitellään yllättävän vähän opettajan huumorintajua, vaikka koulun ja kuvataideopetuksen arjessa huumori lienee yksi merkittävistä opettajan työkaluista. Tarinoissa eettisiä toimintatapoja edustava opettaja kyllä nauraa oppilaan hyväntuulisuutta välittävälle kuvalle: *ope purskahtaa nauruun ja esittää työn muillekin oppilaille, jolloin kaikilla alkaa naurattamaan*. Siten opettajan mieliala luo hyvää tunnelmaa koko luokkaan. Opettajan huvittumaan saaneen oppilaan status näyttää nousevan, hänen roolinsa luokan humoristina vahvistuu.

Vitsailua sisältävissä tarinoissa opettaja kuitenkin jää taka-alalle, pikemminkin hän näyttyy tiukkana ja huumoria sietämättömänä rankaisijana. Useimmissa tarinoissa kuvasta aiheutuva nauru on tarkoitettu ensisijaisesti luokkakaverille, mikä alleviivaa kaverisuhteiden merkitystä oppimistilanteessa. Opettajan tehtäväksi jää oivaltaa nuorten huumori ja antaa oppilaiden naurulle tilaa.

Tarinoiden hyvä opettaja tuomitsee ankarasti julmaa pilaa sisältävän kuvan, jos sen sellaiseksi tunnistaa. Nuorten normeissa väärintekijää tulee rangaista, jolloin oikeus tapahtuu. Opettajalla on valta ja moraalinen vastuu ohjata oppilasta noudattamaan yhteisiä eettisiä periaatteita. Seitsemäsluokkalaisten tarinoiden valossa koulun normit ja yhteisen hyvän hengessä toimiminen suojelevat yleistä järjestystä, tukevat ja lisäävät oppilaan elämänhallintaa.

Yhtenä kuvataideopetuksen tehtävänä on laajentaa oppilaan ymmärrystä taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Mitä hämmentävämpi tai rankempi kuvasto on, sitä vahvemmin opettaja tulee tarinoissa tukemaan oppilaan prosessia. Opettaja esittää kuvalle moraalisia vaatimuksia. Toisaalta opettaja ihailee oppilaan mielestä rumia ja outoja kuvia, jotka suututtavat, hämmentävät ja ahdistavatkin oppilasta. Kun oppilaan taidekäsityksen ja normien mukainen esteettisyyden ja eettisyyden välinen side katkeaa, nuori hämmentyy. Näissä tarinoissa opettaja tuntuu etäännyvän taidemaailman ammattilaiseksi, rooliin, jota nuori ei voi ymmärryksellään tavoittaa.

Kaiken kaikkiaan tarinoista välittyvä kuva oppitunnin kulkua hallitsevasta ja asiallista palautetta antavasta kuvataideopettajasta, joka nauttii oppilaan osaaamisesta. Tarinoista löytyy myös yhtenäisiä piirteitä Pohjakallion haastatteleminen nykypäivän kuvataideopettajien puheen kanssa, missä korostuu omakohtainen ja vuorovaikutuksellinen suhde oppilaaseen. Voin löytää tarinoista oppitunnin turvallista ja rentoa ilmapiiriä luovan opettajan, joka hallitsee oppimistilanteen myös

silloin, kun rajoja testataan. Tällainen opettaja ei anna anarkialle tilaa, vaan hänellä on langat rennosti mutta määrätietoisesti hyppysissään. Poiminnoistani löydän opettajan, joka omaa vahvan itsetunnon ja osaa nauraa itselleen. Useasta tarinasta löydän oppilasta kunnioittavan, tämän taitoja arvostavan ja kannustavan pedagogin. Leimallisinta kuitenkin on, että opettaja edustaa institutionaalista oppimiseen tarkoitettua laitosta, jossa valtahierarkiat ovat selvät. Tarinoissa hän *käskee*, mitä *pitää tehdä*, ja oppilaan oletetaan noudattavan kyselemättä ohjeita.

Oppilaiden kokemuksia koulun valtarakenteista ja rutiineista

Oppilaiden tarinat kuvaavat tiettyssä tilassa tapahtuvaa kuvataidetuntia, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tämä tilaan ja aikaan sidottu oppitunti pakottaa oppilaan rauhoittumaan tietyn tehtävän äärelle, mutta rajattu tilanne tarjoaa myös suhteellisen hallitun hetken nuoren elämässä. Oppilaiden tarinoissa kuvataidetunnilla on tietty strukturoitu kehikko, johon odotukset kohdistuvat. Ryhmän yhteiset kuvataidetunnin tavoitteet ja ohjeistettu tehtävänanto karsivat epävirallista hälyä, asiaankuulumattomana näyttäytyvää toimintaa, jolloin oppilas voi suunnata energiansa virallisen koulun mukaiseen oppimiseen. Tarinoissa keskittymättömälle, tehtävänantoon tarttumattomalle oppilaalle tulee kiire, ja tunnin virallinen päämäärä saattaa jäädä saavuttamatta.

Aineiston perusteella vaikuttaa, että oppilaat osaavat mitoittaa ajankäyttönsä. Tämä saattaa kuitenkin jähmettää oppilaan ilmaisua tuttuihin kuvailmaisun kaavoihin, joilla oppilas kykenee suoriutumaan kuvan tekemisen velvoitteesta. Auringonlaskua piirtäessä ja maalatessa saa ainakin jotain mieleistä ja palkitsevaa aikaan. Oppilas jää kuitenkin esittämisen konventioihin kiinni, jos hän ei uskaltaudu ja motivoitu soveltamaan oppimaansa skeemaa ja kokeilemaan uutta. Epäilyille ja epävarmoille ratkaisuille ei ehkä ole ajallisesti tilaa. **Taidottomuutta** käsittelevissä tarinoissa oppilaat määrittävätkin itse taitonsa riittämättömiksi. Tutkimusaineistoni kertoo osaltaan karua kieltä siitä, että koulussa kuvataidetta on liian vähän. Harjoitteluun on todellisuudessa aivan liian vähän aikaa, ja oppilaat tajuavat, etteivät osaa niin paljon kuin voisivat ja haluaisivat. Kun työt on tehty ja kello soi, *kaikki rynnivät ulos*.

Kuvataidetunnin toimintaa, kuten myös tämän tutkimuksen aineistonkeruutilanteita, määrittää oppilaiden ja opettajan, yksilön ja instituution välinen valtahierarkia. Oppitunnilla opettaja määrittelee tunnin sisällölliset tavoitteet ja ohjaa sen kulkua. Tarinoista on luettavissa, että oppilaalta odotetaan sopivaa käytöstä, opettajan ohjeiden kuuntelemisen taitoa ja motivoitumista tehtävään. Kuva onnistuu, kun on valmis sietämään epävarmuutta, ottamaan vastaan neuvoja ja sitkeästi yrittämään eteenpäin. Epäonnistunut kuva tarinoissa syntyy, kun ei käytädy kunnolla eikä *noudata opettajan ohjeita*, esimerkiksi silloin, kun oppilas tekee loukkaavan tai säädyttömän kuvan. Tarinoissa jaetaan runsaasti kieltoja ja

käskyjä, joiden rikkomisesta seuraa rangaistus.

Vallalla on kaksi puolta: se voi tukea tai murentaa oppilaan kasvua. Aikuisen normatiivisen roolin tärkeyttä alleviivaavat tarinat, joissa osoitetaan, mitä opettaja ja opetustilanne ei saa olla. Negaation kautta nuori kertoo, millainen hänen mielestään hyvä opettaja, kuvataidetunti ja koulu ovat. Tarinoissa koulutunti näytetään sekä ajallisen lineaarisena että aina uudelleen toistuvana, syklistenä tapahtumana. Tästä poikkeavat ratkaisut yleensä irvailevat koulurutiineilla ja siten vain korostavat koherenttien, tarinakaaren sulkevien loppujen merkitystä arkielämässä. Epäkoherentteihin loppuihin sisältyy usein itsenäisyyden vaatimus, joka korostaa koulurutiineista ja yhteisön arvostuksista irrottautumista. Tällöin tarina voi päättyä eksistentialistisen **avoimeen loppuun**.

Oppilaat karnevalisoivat tarinoissaan ja kuvissaan koulun normeja ja eettisiä periaatteita, pilailen elämän naurettavuuksilla. Camp kääntää oppilaiden kokemat poroporvarilliset asiat parodiseksi. Mutta jo asiallinen tapa, jolla oppilaat käyttäytyivät aineistonkeruutilanteissa ja kohtelivat omia aineistokuviaan, osoittaa, että koulu on heille merkityksellinen paikka, jonka normeista pidetään viime kädessä kiinni. Tarinoissa pyritään onnelliseen loppuun, jossa normit ja eettiset periaatteet asettuvat kohdilleen. Sen sijaan tehtävänannon ulkopuolinen aineisto osoittaa, miten valtava leikin ja kuvaneuvottelun tarve oppilailla on, ja miten he tarvitsevat mielekkäitä ja sallittuja ilmaisutapoja koulun järjestyksen uhmaamiselle.

Oppilas nielee annetut vallan mallit pitkälti sellaisenaan. Hän ottaa koulun valtahierarkiat itsestäänselvyytenä. Aineistoni on täynnä tarinoita, joissa tunnin sisältöä ja kulkua sävyttää tietty pakko ja rutiini. Oppilaiden valtajärjestelmiä edustavat niin kuvataideopettaja, rehtori, poliisi, oikeuslaitos kuin vankilakin, toisaalta taidemaailma, jossa tiedetään, mikä on oikeaa taidetta. Opettajan asettamia kuvataidetunnin tavoitteita, toiminnan ehtoja ja käskyjä, *pitää* noudattaa tai *joutuu rehtorille*. Oppilaille koulun arvohierarkia on ehdoton. Vaikka tarinat pääosin viestivät opettajasta, joka reagoi ongelmiin ja tukee oppilasta, ei tarinan opettaja asetu vastustamaan epäreilua rehtoria. Opettajan valta rajoittuu oppilaan silmissä vain kuvataideluokkaan, jossa opettaja määrää millaisia tehtäviä tehdään.

Tarinoissa ja kuvissa oppilaat rakentavat kuvataideluokan turvallista khoraa, välitilaa, jossa nuori voi jäsentää omaa epävarmuuttaan ja paikkaansa maailmassa. Yksi oppilaan rajojen ja mahdollisuuksien kokeilemisen ilmentymä tarinoissa on nuoren kuvitelma omasta omnipotenssistaan suhteessa aikuiseen. Minulle tämä näyttäytyy vallan ja sen hallitsemisen pelkona. Jos nuorella on valta järkyttää aikuisen tunteita, ja jos opettaja ei ota viisasta kasvatusvastuuta oppitunnilla, koulun turvallisuus järkky. Tarina, jossa sadistinen rehtori repii työn ja rankaisee oppilasta, huutaa aikuisen vastuullisuuden perään. Jos aikuinen lähtee murrosikäisen epävarmuudella sosiaaliseen valtapeliin, ei nuorelle jää tilaa harjoitella tunteidensa hallintaa ja kuvamaailman haltuunottoa. Khora katoaa.

Tutkimukseni tarinoissa tyttöjen ja poikien kasvattamisessa on selvä ero. Rajat ovat pojille ankarammat ja heitä *rangaistaan* kovemmalla kädellä. Pahimpia tytölle langetettavia rangaistuksia löytyy parodioivasta tarinasta, jossa tarinan konna, tyttöoppilas, *erotetaan* koulusta *viikoksi*, mutta apuri, poikaoppilas, *joutuu*

nuorisovankilaan. Tytöillä itselläänkin on kuva naisista heikompana astiana ja kiltteinä koulunormeihin sopeutujina. Roolien sukupuolittuminen tarinoissa vahvistaa sitä, että koulun sosiaalinen tila ei suinkaan ole sukupuolineutraali. Muun muassa Kankkusen ja Tolosen tutkimukset tukevat tätä havaintoa.

Oppilaiden tarinat välittävät suurelta osin kuvaa koulusta, joka vaatii rajoja ja organisointia. Voisi ajatella, että kuvataide oppiaineena tarjoaisi monia mahdollisuuksia vastuun, vapauden ja sukupuolittuneiden käyttäytymismallien testaamiseen kuvien kautta. Kuvataidetuntihan voisi tarjota puitteet ilmaisu- ja vapautta testaaville prosesseille, mahdollisuuksia lähes anarkistiseen, rajoittamattomaan visuaaliseen vapauteen ja kokeilevaan toimintaan. Aineiston valossa kuitenkin näyttää, että oppilaat itse asettavat itselleen tiukat rajat. Tarinoita ja aineistokuvia kontrolloidaan, jopa ”sensuroidaan”. Tunnin sisäistä karnevalismia on hyödynnetty suhteellisen varovasti. Sukupuolirajat ovat ehdottomia. Jos koulun valtaraakenteita ja sosiaalisen toiminnan koodeja käännetään tarinoissa pääläelleen, ne palautetaan lopussa. Tämä osoittaa rajojen tärkeyden 13–14-vuotiaalle. Seitsemäsluokkalainen testaa sitä, mihin hän on valmis. Katson oppilaan identiteetti-prosessin kannalta merkittäväksi tietyt sosiaaliset ja symboliset järjestykset ja toimintojen rutiinit. Tältä pohjalta nuori voi kokeilla siipiään.

Oppilaat edustavat tarinoissaan ja kuvissaan suhteellisen normiorientoitunutta joukkoa. Tämä vastaa tutkimuksia oppilaiden iästä, mutta heijastaa myös sitä, millaisia koulukokemuksia nuoret mukanaan kantavat. Länsimaaisessa yhteiskunnassa materian maailmaa ja omaa kehoa on hallittava ja kontrolloitava. Suorittamisen, edistyksen, sääntöjen ja alistamisen ilmapiirissä inhimillistä olemassaoloa mitataan sen yhteiskunnallisen hyödyn perusteella. Koulumaailman normit toistuvat kilpailupalkintoina, arvosanoina ja jälki-istuntoina. Kun oppilas täyttää yhteiskunnallisesti arvokkaiksi koetut vaateet, palkkiona hän saa nauttia mielihyvän tunteesta.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden tarinat ovat kuin puolustuspuheenvuoro säännöille ja rutiineille. Selkeät tuntitavoitteet, toistuvat tehtävät ja sovitut toimintamallit voivat vapauttaa huomiota vaativammille, voimaa vieville, aistillisesti palkitseville tai kriittisille kokemuksille. Tällaisen työskentelyilmapiirin luominen on yksi kuvataideopetuksen haasteista.

Toinen haaste on luoda oppimiselle puitteet, joissa nuori voi kokea emotionaalista turvallisuutta. Tällöin hän voi ottaa kuvallisissa prosesseissa vierauden vastaan positiivisena kokemuksena. Kuvallisiin prosesseihin liittyvän ristiriidan käsittelyn kautta oppilaassa voi tapahtua uuden tiedon reflektiivistä sulauttamista vanhaan kuvalliseen orientaatioon. Hän voi myös halutessaan palata tuttuihin koulurutiineihin, tukeutua vertaisryhmänsä normeihin ja helposti ymmärrettävään kuvastoon, vaikkapa auringonlaskuihin.

Tutkimuksessani olen tarkastellut oppilaan kuvallisiin prosesseihin vaikuttavia tekijöitä kuvataidetunnilla. Olen lähestynyt kuvataidetunnta sosiaalisena tilana, jossa vaikuttavat oppilaan omaksumat normit, eettiset ja esteettiset käsitykset sekä sosiaaliset suhteet. Koska arjen toimintatavat koulussa ovat pitkälti ääneen lausumattomia ja itsestään selviksi koettuja, niiden esille tuominen vaatii syvällistä

paneutumista. Katson, että olen eläytymismenetelmän avulla, oppilaiden tarinoiden, kuvien ja marginaalimerkintöjen avulla tuonut tätä näkyväksi.

7.2 Eläytymismenetelmän sovellutuksen, analyysimetodien ja tulkintojen arviointia

Aineistoni vahvuus on sen laajuus ja monipuolisuus. Eläytymismenetelmän avulla olen saanut tarinoita, kuvia ja visuaalisia merkintöjä, joiden kautta oppilaat ovat kuvanneet ajatuksiaan ja tunteitaan sekä tuoneet fyysisellä, tilallisella toiminnallaan tutkimukseeni merkittävän sosiaalisen ulottuvuuden. Se paljastaa minulle oppilaiden moninaisia sosiaalisen kommunikoinnin, itseilmaisun ja työskentelyn tapoja. Tutkimuksessani on ollut keskeistä kohdejoukkoni ikä ja oppitunti-konteksti. Siksi olen tukeutunut eri kehitysteorioihin ja sosiologian alan, erityisesti sosiaalipsykologian tutkimuksiin taustakehyksenäni.

Aineiston vivahteikkouden vuoksi olen päätenyt esittelemään sitä hyvin laajasti tutkimuksessani. Ongelmakseni onkin muodostunut eräänlainen rakastuminen oppilaiden sanallis-kuvallisiin esityksiin. Olen kokenut suurta rajaamisen vaikeutta. Tutkimustani leimaakin paikoin luetteleva ja deskriptiivinen ote, mikä tekee lukukokemuksesta raskaan. Karsimalla näkökulmia ja aineistoa tutkimuksen muoto olisi ollut tiiviimpi, mutta tuolloin osa aineiston vivahteista olisi kadonnut. Uskon analysoimani ja tulkitsemani aineiston antavan äänen myös väitöstutkimukseni ulkopuolelle jääneelle aineistolle.

Olen tutkimuksellani konstruoinut ja välittänyt oppilaiden kokemuksia tarinoiden ja kuvien kautta. Tulkinnoillani osallistun kuvataidekasvatuksen alan keskusteluun, rekonstruoin tietoa kulttuurisesti. Omat näkemykseni tutkijaopettajana väistämättä vaikuttavat tapaani tulkita aineistoa. Siksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkijan positio ja tutkimuksen ratkaisut ovat läpinäkyviä. Tavoitteeni on ollut jäsentää aineistoni mahdollisimman kattavasti, huolellisesti, täsmällisesti ja vastuullisesti. Aineiston laajan esittelyn avulla olen halunnut varmistaa, että oman taidekasvattajan ja tutkijan ääneni lisäksi oppilaiden ääni olisi tunnistettavissa.

Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa teoreettisen pohdinnan ja esitutkimusten vuoropuheluna. Lopullinen aineiston keruu ja eri analyysivaiheet ovat osaltaan muokanneet uudelleen tutkimuskysymyksiäni. Vuoropuhelu aineiston ja teorian välillä sekä eri analyysimetodit ovat nostaneet esiin uusia piirteitä aineistostani ja vaikuttaneet tulkintoihini. Tulokset ovat syntyneet sekä aineisto- että teoriasidonnaisesti. Tämän läpinäkyvyyden lisäämiseksi teorioosuuteni ja analyysimenetelmien esittely on tutkimuksessani tietoisesti laaja.

Aineiston runsas informaatio on ollut haasteellista ottaa haltuun. Päädyinkin lopulta kattavasti käsittelemään aineiston eri piirteitä, jotta sen moninaisuus ja rikkaus pääsisi esiin. Luokitteluvaiheita on ollut monia: teemat, tyypittelyt, ko-

konaisuudet ja katseen kategoriat. Kirjallisuustieteen käsitteistöjen soveltaminen taidekasvatuksen alalle on ollut hedelmällistä. Eräs sovellukseni on ollut puhutun kielen analyysimenetelmien, kuten odotusanalyysin, kertomuksen vuorovaikutteellisen tuottamisen analyysin ja asemointianalyysin, soveltaminen sosiaalisessa tuntitilanteessa tuotettuun aineistoon.

Kehyskertomuksen rakentaminen esitutkimusten kautta lopullisia tutkimuskysymyksiä palvelevaksi oli haastavaa. Hahmotellessani oppilaiden tarinoiden yhteisiä nimittäjiä tajusin, miten vahvasti kehyskertomuksen alkuasetelma leimaa aineistosta esiin nousevia piirteitä. Jo lähtökohtaisesti kehyskertomus houkuttelee oppilasta arvottavaan hyvä kuva – huono kuva -asetelmaan. Tämä kaksijakoinen ajattelu on tyypillistä aineiston seitsemäsluokkalaisille. Selkeiden dikotomioiden kaipuu mukailee Parsonsien jaottelua, jonka mukaan iällä on merkittävä rooli esteettisen ymmärtämisen kehityksessä: mitä nuorempi oppilas on, sitä varmemmin hän tuntuu tietävän, millainen on hyvä, huono, kaunis, ruma, sopiva tai epä-sopiva kuva.

Olen pyrkinyt pitämään mielessäni, miten eri tavalla nuori kykenee käsittelemään itselle merkityksellistä visuaalista maailmaa verrattuna sellaiseen opetuksen tarjoamaan kuvastoon, mikä ei kosketa häntä. Esimerkiksi Parsonsien kategorisesti etenevää teoriaa hyödyntäessäni pidän mielessä, että tulkintani liittyy useimmiten tarinaan, jossa oppilas tuo esiin modernistisen taidekäsityksensä. Aineistoni on osoittanut, ettei oppilas koe nuorten maailmaa koskettavia populaareja visuaalisia esityksiä kovinkaan arvokkaiksi kuvataideopetuksen kannalta. Käsitteiden muuttuessa saattaisi oppilaan tarina osoittaa nuoren esteettisessä ymmärryksessä enemmän vivahteita. Ehkä tuolloin useampi Parsonsien teorian taso olisi yhtäaikaaisesti läsnä oppilaan kerronnassa.

Seitsemäsluokkalaisten maailmassa kuvat ovat kaikkialla, ne ovat ristiriitaisia, monitulkintaisia, epämääräisiä, ja niiden tarkoituksiperät hämärtyvät. Nuoret kuluttavat kuvia passiivisesti, toistavat ja myös uusintavat niitä. Aineiston kerronnassa seitsemäsluokkalaiset uskaltavat myös testaamaan perinteisiä käsityksiä korkeataiteesta. He osoittavat kriittistä kuvanlukutaitoa suhteessa populaarikulttuurin kuvastoon. Osa tarinoista ja kuvista kritisoi koulussa tuotettuja kuvallisia konventioita. Useimmista tarinoista jää kuitenkin vaikutelma, että kirjoittaja olettaa kuvataidetuonnille tietyt, vakiintuneet, esteettisyyttä määrittävät normit.

Aineiston kerääminen kuvataidetuonnin aikana on tukenut oppilaan orientoitumista ja eläytymistä tehtävään, kehyskertomukseen, joka alkaa opettajan hyvässä hallinnassa olevasta oppitunnista, jossa *kaikki työskentelevät*. Mielestäni oppivelvolliselle nuorelle asettumiseni opettajan rooliin ja osallistuminen koordinoimaani tilanteeseen oli luontevaa. Molemmista kouluissa oppilaat ovat myös tottuneet vierailijoihin Lapin yliopiston taidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoiden opetusharjoittelujen kautta.

Menetelmän toimivuuden kannalta olen kokenut tärkeäksi, että kehyskertomus on muodoltaan ja sisällöltään sopiva ja ymmärrettävä kohderyhmälleen seitsemäsluokkalaisille. Tulosten perusteella oppilaat ovat rakentaneet kerrontaansa sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Osa tarinoista toistaa kehyskertomuksen

terminologiaa. Kuvataidetunnin sisällä tapahtuvassa kirjoitustilanteessa oppilas kenties oletanut minun odottavan tietynlaisia käsitteitä, pelannut koulusuorituksensa varman päälle, tai sitten oppilas ei ole vaivautunut ratkaisemaan sanavalintojaan itse. Kehykertomus saattaa myös painottaa suorituskeskeisyyttä: henkilö-hahmon on oletettu tuottaneen valmiin kuvan, suorittaneen annetun tehtävän loppuun.

Esitutkimusvaiheessa haastattelin joitakin joutsenolaisia oppilaita heidän kuvistaan. Tämä toi esiin sanallistamisen vaikeuden, jota lisäsi se, että minä ja oppilaat olimme vieraita toisillemme ja kyseessä oli kertaluontoinen kohtaaminen⁴⁷⁸. Eläytymismenetelmä kiertää tämän haasteen fiktion avulla. Menetelmän etuna on mielikuvituksellisuus ja metaforisuus, jotka tarjoavat oppilaalle mahdollisuuksien maailman. Oppilas voi ammentaa kerrontaansa sopivia vaihtoehtoja kokemusten ja mallitarinoiden varastostaan. Kolmannessa persoonassa assosiointi, näennäinen itsestä etäännyttäminen mahdollistaa rohkeamman heittäytymisen tarinan kerrontaan, koska identiteettipuhe ei ole suoraa. Tämä antaa emotionaalista tilaa vaikeidenkin asioiden käsittelylle. Aineiston kerääminen oppilailta kerronnallisen pseudoidentiteetin suojissa lisäsi eettisyyttä aineistonkeruutilanteessa ja aineiston käsittelyssä.

Eläytymismenetelmän anti on siinä, että kehykertomus provosoi ja mahdollistaa, mutta ei pakota mihinkään. Aineiston kehykertomuksen perusasetelma on tavanomainen kuvataidetunti, johon ehdotetaan draamaa. Yksi hajottavan katseen tarinoista päättyy tilanteeseen, jossa päähenkilö havahtuu kuvitelmistaan arkiseen oppituntitilanteeseen. Tarinassa hetki on vapauttava; kammottavuuksia ei oikeasti tapahtunutkaan, vaan oppilas jatkaa piirtämistään turvallisessa oppituntiympäristössä. Kirjoittaja ottaa etäisyyttä tapahtumiin päähenkilön kautta. Myöskään unelmointinsa lopettavan päähenkilön ei tarvitse sitoutua mielikuvituksensa kuljettamiin tapahtumiin.

Eläytymismenetelmä on projisoinnin ja fiktiivisen otteen kautta mahdollistanut leikin 'ikään kuin' -maailmassa. Etääntymällä suorasta identiteettipuheesta oppilas on voinut valita, minkä katseen tai roolin hän kerronnassaan ottaa. Eläytyminen mahdollistaa yhtäläillä pelleilyn ja vakavoitumisen, groteskin ja realistisen otteen, poukkoilevat epäjohdonmukaisuudet ja harkitun analyttisyyden, henkilökohtaiset pohdinnat ja ulkokohtaiset toteavuudet. Oppilas on voinut vahvistaa kokeilla ja ihmetellä esimerkiksi sosiaalista järjestystä, mahdollisia minuuksia sekä ambivalenttia ja epävarmaa maailmaa. Näenkin menetelmässä terapeutisia elementtejä. Kerronta rakentaa maailmanjäsenystapoja ja sosiaalista identiteettiä turvallisesti roolileikin tapaan.

Käyttämäni eläytymismenetelmän sovellutus tarjoaa oppilaalle välineen käsitellä itselle merkityksellisiä seikkoja. Tarinat ja kuvat raottavat oppilaiden kokemusmaailmaa, ja siksi aineistoni jokainen tarina ja kuva voitaisiin nähdä myös omakuvana, tai katsoa edustavan jotain oppilaan esittämästä identiteetistä. Bam-

.....
478 Vrt. Laitinen 2003, 35–36.

bergin positiointianalyysi osoittaa, miten oppilas rakentaa identiteettiään erottautumalla muista kerronnan keinoin. Näyttelemällä itsensä fiktion kautta nuori voi rakentaa hypoteettisia identiteettejä, jotka sallivat hänen testata kuvitteellisia rooleja ja toimintatapoja sosiaalisessa järjestyksessä sekä testata tämän järjestyksen rajoja. Kerronta voi toimia identifioitumisen kohteena. Kuka minä olen suhteessa tähän tarinaan ja kuvaan? Mitä jos joutuisin olemaan, voisin tai uskaltaisin olla tällainen, mitä siitä seuraisi? Tässä tutkimuksessa olen Bambergin analyysimallia hyödyntäen havainnut, miten merkittävää identiteettien esittämisen on oppilaan kuvataidetuntitoiminnassa.

Oppilaan omaksumat normit ja eettiset periaatteet ovat nuorelle vaikeasti tiedostettavissa. Nämä kaikki heijastuvat kuvien tekemiseen, kuvien vastaanottoon ja toimintaan toisten kanssa kuvataidetunnilla. Oppilaiden tarinat, kuvat ja visuaaliset merkit paljastavat tätä oppilaiden ja kuvataideopetuksen hiljaista tietoa. Kerronnallaan oppilaat neuvottelevat sosiaalisesta järjestyksestä, ihmissuhteista, taiteesta ja kuvakulttuurista. Esimerkiksi aineiston tarinoissa ja kuvissa käsitellyt mielipideristiriidat ovat merkittävä osa nuoren kasvua. tarinat ja kuvat voivat toimia roolileikin tavoin konfliktitilanteiden ratkaisemisessa. Kun normit, sosiaaliset suhteet ja kuvalliset prosessit ahdistavat, hämmentävät tai suuttuttavat, fiktio tarjoaa erilaisia ratkaisumalleja.

Vaikka oikeaa tai väärää vastaamisen tapaa ei eläytymismenetelmässä ole, ja vaikka oppilas on voinut harkinta ja punnita aineistovastauksensa vaihtoehtoja, ei hän ole vapaa valitsemaan. Käsitteet kuvataideopetuksen luonteesta, itsestä oppilaana ja omasta asemasta luokkayhteisössä sekä muiden asettamat odotukset – oppilaan aiemmat, vaihtuvat ja toistuvat roolit, sosiaaliset kategoriat – ovat vaikuttaneet kerrontaan. Vastatessaan oppilas tekee siirron sosiaalisessa keskustelussa ja ennakoii jo arvioituksi tulemistaan. Sosiaalisen kanssakäymisen muodoilla on ollut suuri merkitys aineiston muotoon ja sisältöön.

Oppituntitilanteiden vahvan sosiaalisen vaikutuksen vuoksi kuusi erilaista oppilasryhmää kahdesta eri koulusta ovat olleet tarpeellisia. Kuvaavaa on se, miten tarinat jakautuvat hajottavan katseen kategoriaan. Ensimmäinen aineistoryhmäni Muurolan yläasteen koulusta (oppilaat 1-16) ei ole tuottanut yhtään hajottavan katseen kertomusta, viimeinen ryhmäni Napapiirin yläasteen koulusta (oppilaat 93–111) puolestaan on tuottanut neljä tarinaa tähän kategoriaan. Nämä ovat kaikki toisiaan lähekkäin istuneiden poikien kirjoittamia.

Narratiivisesti ajateltuna ihmiset kertovat tarinoita jotain tarkoitusta varten ja samalla paljastavat jotain itsestään. Ajateltu yleisö vaikuttaa siihen, millaiseksi tarina tai kuva muotoutuu. Tämän tiedostaminen on niin opetustyön kuin tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa. Aineistosta voi tulkita, millaisin vaikuttimin ja kenelle oppilas on tekstin ja kuvan tarkoittanut: itselleen, minulle tutkijana, opettajalle koululaisena vai läsnä oleville luokkatovereilleen. Toisaalta hän vastaa yleistylylle toiselle, jota minä vieraana vastausten kerääjänä voisin edustaa, ja toisaalta erityiselle toiselle, juuri tietyille oppilaille tai aikuisille.

Eläytymistehtävä koostui kahdesta osasta: kirjallisesta ja kuvallisesta tehtävästä. Lisäksi tehtävänannon mukaisen aineiston sivutuotteena syntyi joukko reu-

nahuomautuksia, johon en ollut varautunut. Tästä muodostui ennakoimatta aineiston kolmas ja merkittävä osa, tehtävänannon ulkopuolinen aineisto. Havaintoni mukaan aineisto liukuu yleistetystä kohti erityistä tilanteen sosiaalisen aktiivisuuden mukaan. Tarinoissa tunnutaan vastaavan pikemminkin yleistetylle toiselle, kun taas kuvissa erityinen toinen tulee kuvallisen prosessin kautta läsnä olevaksi. Mielestäni varsinkin tehtävänannon ulkopuolinen materiaali on suunnattu erityiselle toiselle.

Kuvataideopettajat ja minä tutkijana edustimme aineistonkeruutilanteessa virallista koulua. Meillä oli vuorovaikutteinen suhde oppilaisiin, mutta tehtävänannon ulkopuolinen materiaali tuntuu tarkoitetun epävirallisen koulun osaksi, luokkakaverille ja itselle. Anonymiteetin ja fiktion suojissa oppilas saattoi myös testata sopivan rajoja; miten aikuiset reagoisivat. Tehtävänannon ulkopuolisilla merkinnöillä oppilas sai kommentoida enemmän, kuin mitä annettu tehtävä mahdollisti. Näin oppilaat osoittivat haluavansa kertoa enemmän, kuin mitä tarinat ja kuvat sallivat.

Tutkimuksessani kysyn, miten seitsemäsluokkalaiset kuvaavat tarinoissa ja kuvissa kuvataideopetusta sosiaalisena toimintana ja tilana. Aineistonkeruutilanteessa kuvallisen tehtävän aikana oppilaiden välinen sosiaalisuus lisääntyi huomattavasti. Tehtävänannon mukaisen suorittamisen rinnalla tehtävänannon ulkopuoliset merkinnät aineistopapereissa ovat sekä rikastuttaneet ja laajentaneet eläytymistehtävää että osin irtautuneet siitä. Ne ovat antoisalla tavalla paljastaneet kuvataidetuntin sosiaalista luonnetta. Oppilaat ovat ottaneet omaa tilaa, luoneet omaa paikkaansa ryhmässä ja suhteessa säädelyyn, ohjeistettuun tehtävään. He ovat voineet käydä vuoropuhelua ja kuvaneuvottelua toisten läsnäolijoiden ja tehtävänannon mukaisen osan, tarinan ja kuvan kanssa.

Aineiston valossa näyttää, että oppilaalla on halu kertoa eheä tarina. Kirjallisen tehtävän jälkeen monet oppilaat ovat halunneet visualisoida tarinan tapahtumia sen sijaan, että olisi keskitytty tehtävänannon mukaisesti kuvaamaan tarinan kuva paperille. Usea aineistokuva kertoo tarinan henkilöahmasta kuvan äärellä. Onko eläytyminen niin voimakasta, että halu jatkaa tarinan kerrontaa ylittää tehtävänannon? Mielestäni kyse on oppilaan halusta kuvittaa tarinaa. Oppilaisista on kiehtovampaa rakentaa draamaa, kuvata jokin tapahtuma paperille. Tällöin myös tarinan vaatimukset kuvan esteettisistä ominaisuuksista voidaan kiertää. Tämän havainnon valossa tuntuu, että kuvittava kuvakerronta eläytymismenetelmänä on antoisa tutkimusmetodi. Se myös osoittaa, miten nuoret visuaalisen kulttuurin kasvatteina käyttävät tottuneesti ja luontevasti visualisointia kerronnan välineenä.

Kuvien tekemiseen liittyy paljon kehollisuutta, aistisuutta, jonka määrittelyminen sanoiksi on vaikeaa. Tunteet ja emootiot ovat mielen toiminnan keskeisinä ohjaajia. Katson, että fantasiointi ja fiktio on psykologinen väline käsitellä myös sitä, mitä ei voi sanoa ääneen. Tarinaan liitetty kuva saattoi paikata tarinan aukkoja tai kertoa jostain aivan muusta vihjaten muun muassa tarinan ulkopuolisiin tapahtumiin. Aineisto paljastaakin monia nuorille merkityksellisiä seikkoja, kuten kiusaamisen ja häpeän pelon. Aineistosta voi myös pohtia, mistä nuoret eivät kerro. Mitä

aukkoja, vaikeita asioita tarinat ja kuvat eivät tuo esiin edes fiktion suojoissa? Sen näkemys valossa, että ihminen pyrkii ehjään tarinaan, aukollinen kertomus voi vaikuttaa siltä, että tarinaa ei haluta kertoa. Minulla heräsi myös kiinnostus aineistopapereiden suttausten ja kumitusten merkitykseen eräänlaisena itsensä esittämisen seulana. Esimerkiksi pojat käsittelivät mentaalista ja fyysistä läheisyyttä mutkat suoriksi –tyyliin ja toteavasti. Seksuaalisuutta käsiteltiin joko provosoivan suoraan viivaisesti tai peitellen. Lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa ei käsitelty. Nuori käsitteli kuvataidetunnilla aineistonkeruutilanteessa sitä, minkä kesti, halusi ja uskalsi.

Aineistoa tulkitessa minulle tuli halu lukea rivien välistä. Jo lyhyt kohtaaminen aineistonkeruutilanteessa yhdessä oppilaan kerronnan muotojen ja sisältöjen kanssa herättivät mielikuvia oppilaiden luonteista, murrosikäisen kriiseistä tai muista heidän elämäänsä vaikuttavista asioista.

Vaikka oletan tuntevani sen koulun tarjoaman kehyyksen, josta käsin oppilaat antamaani kehyskertomusta lähtevät jatkamaan, olen ulkopuolinen. Havaintoni aineistonkeruutilanteessa tukevat analyysiäni, mutta en tunne oppilaan persoonaa enkä hänen kuvallista lähtötasoaan ja ilmaisutapojaan. Tarina saattaa esimerkiksi toistaa juuri sitä kuva-aihetta, jonka itse osaa piirtää, jolloin kerronnan tukema kuvakaava vahvistaa oppilaan itsetuntoa: ”Minä osaan tämän, ja tämä kuva on hieno”. Mielestäni eläytymismenetelmä tarjoaa mahdollisuuden toisin tekemiselle, irrottelulle, luvalla testata, alittaa tai ylittää omat, totutut visuaalisen esittämisen tavat. Oppilasryhmien kuvataideopettajia aineistokuvat eivät kuitenkaan yllättäneet. Oppilas haluaa onnistua kuvassaan ja ylläpitää tiettyä imagoa itsestään. Oppilaan omaksumaa visuaalista esittämistapaa murtavan tai toistavan visuaalisen esityksen analysointi ei kuitenkaan ole kuulunut tutkimukseeni.

Fiktiivisen kerronnan liukuminen sosiaalisiksi tilanteeksi, kerrontatapah- tumaksi, on eläytymismenetelmäaineistoni kiehtovaa antia. Oppilas voi eläytyä tarinoissaan esimerkiksi esteettisten ihanteiden toteutumiseen arjen suorituksen tai mestarin kädenjäljen kautta, mutta omaan kuvailmaisuun siirryttäessä taidot tai uskallus eivät riitä vastaamaan tarinassa esitettyjä oletuksia. Aineistotarinoi- den ja -kuvien välinen vertailu tuottaa kiinnostavaa tietoa siitä, miten oppilas selviää ristiriidasta.

Oppilaan sosiaalisessa tilassa tapahtuu muutos, kun siirrytään tekstin tuot- tamisesta kuvan tuottamiseen. Kuvataidetunnilla kuvat ovat näkyvämpiä, oppilailla on luonteva mahdollisuus liikkua luokkatilassa. Siten oppilas on myös kuvansa kautta tarinan kerrontaa alttiimpi haavoittuvuudelle. Visuaalisten ilmausten kom- munikatiivisten merkitysten vuoksi lähestyn sosiaalista tilaa performatiivisena ilmiönä. Tarinan tarjoama pseudoidentiteetti tarjoaa vain vähän suojaa kaval- lisessa prosessissa. Tuntitilanteessa oppilaan rooli lähentyy omaa minää. Tekijä voikin kuvan sisäisellä fokalisaatiolla selittää, että kyseessä on fiktio. Oppilaiden kuvien sensuroinnit, vihjailut ja huudot osoittavat, miten oppilaat testaavat, mah- dollistavat ja rajoittavat ilmaisuun sosiaalisessa tilassa. Näin sanalliset ja kaval- liset representaatiot ylläpitävät ja tuottavat luokkayhteisön esteettistä, eettistä ja sosiaalista normistoa.

Erityisesti humoristiset kuvat ovat olleet haastavia tulkittavia. Oppilailla on

oma huumorin maailmansa, jonka vaikutusta sosiaalisessa tunteilanteessa minun on vaikea hahmottaa. Vakavia ja raadollisia aiheita tuotiin käsittelyyn ja 'siedätettiin' huumorin keinoin. Tällä oli selvä sosiaalinen tilaus. Joidenkin hirttokuvien yhteydessä ristiriita ra'an aiheen, tarinan ja kuvan ilmaisutapojen välillä herättää kuitenkin kysymyksiä, mikä on oppilaan mielestä huvittavaa. Onko kyseessä satiiri vai vakava puheenvuoro? Huumori voi olla myös tahatonta taitojen riittämättömyyden tai alisuoriutumisen vuoksi.

Kuvien monitulkintaisuuden vuoksi saturaation saavuttaminen voi olla mahdotonta ja tarpeentakin. Tarinoiden, ja erityisesti kuvien, tulkinnat ovat aina riippuvaisia tulkitsijasta. Siksi olen testannut ja vahvistanut tulkintojani muiden tutkijoiden ja joidenkin nuorten kanssa. Kuvat tunkeutuvat tietoisuuden ulottumattomissa olevaan arvo- ja tunnemaailmaan. Menetelmällisesti kuvien tulkinta on haastava, sillä niiden sosiaalisesti kerrostuvat merkitykset limittyvät sisällönanalyyysiin. Ikonisten yksiselitteisyyksien puuttuessa tulkintoja on yhtä monta kuin katsojakiin. Lisäksi aineisto, vaikka se on runsas, on aina tietyn kohdejoukon tietys-tilanteessa tuottama. Kuten kvalitatiivisille aineistoille on luonteenomaista, ne avaavat tutkittavaa ilmiötä yhdestä näkökulmasta ja siten rikastuttavat sitä.

Olen tutkimukseni avulla tuonut esiin oppilaiden taitoja, kokemuksia, tunteita, käsityksiä, arvostuksia ja koulumaailmaa. Vaikka lainaan aineistokatkelmia ja esittelen väitöstutkimuksessani aineistokuvien reproduktioita, jää oppilaiden oma ääni alisteiseksi minun tulkintatavoilleni. Voisin verrata eläytymismenetelmätarinoita metaforaan jäävuoren huipusta. Merkitys on piilotettu tarinaan ja kuvaan, havaitsen ja ymmärrän siitä vain osan. Saan tulkittavakseni pienen palan nuorten kokemusmaailmasta ja koulukokemuksista. Assosiaationi vihjaavat omaan kokemusmaailmaani, näkemyksiini ja odotuksiini. Tulkintani paljastaa minulle omaa itseäni, ihmiskuvaani, taidekasvatuskäsitystäni ja arvopohjaani.

Omat arvot ja arvostukset, koulu-, koulutus- ja opetushistoriani sekä taide- ja taidekasvatukseenäkemysni vaikuttavat siihen, miten tulkitsen seitsemäsluokkalaisten tarinoita, kuvia, reunahuomautuksia ja toimintaa tunnilla. Itse olen ollut sopeutuva ja aktiivinen koululainen, mikä on jättänyt jälkensä minuun tutkijana. Eläytymismenetelmää ja kehyskertomusta suunnitellessani ja soveltaessani lähtökohtani on ollut, että oppilaat osallistuvat *ja kaikki työskentelevät*. Omalla kohdallani voi olla, että unohdan passiiviset oppilaat, joille koulu on oppimisen paikkana merkityksetön. En ehkä osaa samaistua niihin oppilaiden rooleihin, joiden tarina jää etäälle omista kokemuksistani. Laadullista aineistoa tutkiessaan tutkija ei voi lopulta tuottaa objektiivista tietoa, vaan tulkinta on aina monen seikan värittämää, tiedostetusti tai tiedostamattomasti.

Tämän tutkimuksen analyysissä olen saanut tarkistaa omia asenteitani ja oletuksiani siitä, millaista oppilaiden kuvataidetuntitoiminnan tulisi olla, ja millainen visuaalinen tuottaminen on arvokasta ja kiinnostavaa. Olen tutkimuksessani tehnyt lukijalle näkyväksi oman näkemysni aineiston tarinoista, kuvista ja tehtävänannon ulkopuolisista merkinnöistä. Runsaat aineistolainat ja liitteiden seikkaperäisyys auttavat lukijaa seuraamaan sitä logiikkaa, jolla olen aineistoa luokitellut. Aineiston tulkinta ja tekemäni päätelmät osoittavat, millainen tutkija

ja kuvataidekasvattaja olen. Identiteettini ei kuitenkaan ole pysyvä – huomenna tulkitsen jotain toisin.

On ollut opettavaista tulkita nuorten kuvia. Oppilaat käyttävät monipuolisesti kuvan ja sanan mahdollisuuksia ilmaisussaan. Olen huomannut astuneeni tutkimusprosessin aikana pois päin elitistisestä, modernistisesta korkeataidetta ihanovivasta taidekäsituksesta (jota en haluaisi itsessäni tunnustaa) kohti populaarikuvaston merkityksiä ymmärtävää tulkintaa. Ensireaktioni kuvien sarjakuvamerkkeihin oli, että oppilas ei luota kuvan voimaan ja kiertää kuvaamisen ongelman helpomman kautta. Aineistoon syventyminen on auttanut minua näkemään, että tällä kuvailmaisun ja viestinnän muodolla on tärkeä osa nuorten kuvallisessa ilmissä ja koulun kuvataideopetuksessa.

Esimerkiksi ”olen herra XXXXXX” eli poika *101p* käyttää populaarikulttuurin visuaalisia lainoja taitavasti kerronnassaan (ks. kuvat 75, 79 ja 83). Tarinan ja kuvan ohella tarinapaperin uhmakas reiittäminen ja numerokoodeilla leikkiminen osoittaa luovaa viestintätaitoa, jolla nuori kertoo itsestään enemmän.

7.3 Tutkimuksen anti kuvataideopetukselle ja alan tutkimukselle

Kuvilla on voima viestiä sitä, mikä ei ole sanottavissa; ne ovat arvolutautuneita. Myös oppilaan kuvallisten prosessien voi katsoa ilmentävän ja heijastavan erilaisia arvoja, normeja ja eettisiä periaatteita, oletuksia ja tavoitteita. Tilanteesta ja tekijän tavoitteista riippuen kuvat kantavat mukanaan niin yhteiskunnan, koulun, kuvataideopetuksen, opettajan, vertaisryhmän kuin yksittäisen oppilaan esteettisiä arvoja, normeja ja sosiaalisia tapoja ja ihanteita. Kuvataidetunnilla arvot ja oletukset vaikuttavat oppilaan, opettajan ja ryhmän oppilaiden välisiin suhteisiin ja kuvallisiin prosesseihin.

Tutkimuksessani painottuvat oppijan kokemusten ja elämysten merkitys kuvataidetunnilla tapahtuvassa oppimisessa. Olen tuonut esiin oppilaiden tekstien ja kuvien kautta näkökulmia kuvataidetunnin sosiaalisen tilan ja oppilaan kehollisen, sanallisen ja kuvallisen identiteettipuheen ymmärtämiseen. Sosiaalisen tilan vaikutus läpäisee aineiston. Myös oma tutkimusprosessini aineiston analyysissä kulki sisällönanalyttisestä tekstien ja kuvien analyysistä kohti kontekstisidonnaisista analyysistä. Aineiston tullessa tutummaksi yhä useampi saman ryhmän sisällä tuotettu tarina ja kuva alkoi käydä dialogia jonkun toisen oppilaan tuottaman tarinan ja kuvan kanssa. Sosiaaliset seikat tuntuivat vahvasti määrittävän oppilaan ajatuksia, tunteita, arvoja, asenteita ja toimintaa. Varsinkin tarinoihin ja kuviin liittyvät reunahuomautukset ovat oppilaan omaehtoista kommunikointia ja kuvaneuvottelua. Oppilaan tuntikommunikaation eri ilmentymät aineistossani osoittavat, miten oppilas samalla toteuttaa annettua tehtävää koulun virallisten tavoitteiden mukaisesti ja kommunikoi epävirallisesti luokatovereidensa kanssa. Sekä tekstit että kuvat voidaankin nähdä performatiivisina, oman identiteetin ja oppi-

laan eri roolien määrittelijöinä ja testaajina.

Kuvataideopetus sisältää oppiaineena huomattavan paljon sosiaalista kanssakäymistä, joka määrittelee oppilaan kuvan tekemistä ja vastaanottoa. Kuvataideopetuksessa tätä tulisi tietoisesti hyödyntää. Sosiaalisuuden muodot linkittyvät oppilaan katseisiin, niihin asenteisiin ja näkökulmiin, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan kuvataidetunnilla. Katse on eräänlainen arvopohja. Jos opettaja kykenee hahmottamaan oppilaan ja oppilasryhmittymien katseiden suuntaa, voi hän suunnata opetussuunnitelmien yleisten tavoitelauselmien rinnalla opetuksensa sellaisiin seikkoihin, jotka ovat nuorelle merkityksellisiä. Ymmärtäessään, millaiset seikat vaikuttavat oppilaan kuvallisiin prosesseihin, kuvataideopettajan on mielekästä rakentaa kontekstisidonnaiset ja oppilaan kehityspsykologiset näkökulmat huomioivaa omakohtaista opetussuunnitelmaa. Uskon, että tällöin oppilas voi myös paremmin tunnistaa kuvataideopetuksen tavoitteita ja ymmärtää, miksi kuvataideopettaja teettää tunnilla tietynlaisia tehtäviä. Sellaiset sisällölliset tavoitteet, jotka kuuluvat oppilaan lähikehityksen vyöhykkeeseen, motivoivat paremmin kuin oppilaan elämismaailmasta, odotuksista, ihanteista, toiveista ja huolenaiheista etäälle jäävät tavoitteet.

Tutkimuksessani oppilaiden tarinoissa ja kuvissa kerrotaan monia oppilaan esteettisiä ja eettisiä käsityksiä sekä identiteettiä koettelevia ristiriitoja. Nuori koettelee arkea, jonka kohtaa tai jota valmistautuu henkisesti käsittelemään. Hän pyrkii jäsentämään suhdettaan ympäröivään yhteisöön – koulun opettajiin ja luokkatovereihin, kotiin ja muuhun maailmaan. Oppilaan halu toisaalta sulautua joukkoon ja toisaalta erottautua ryhmästä on tarinoista ja kuvista toiseen toistuva ambivalenssi.

Aineisto sisältää runsaasti moraalista pohdintaa ja kuvien normatiivisia rajojen määrittelyjä. Tarinoiden valossa tunnin hyväksytyt kuvasto sietää vähän poikkeamia: väkivaltakuvat, kuolematematiikka ja pilakuvat eivät kuulu koulutunnille. Ne tuomitaan joko yleisiä moraaliperiaatteita tai jotain ihmistä henkilökohtaisesti loukkaavina. Mahdollisen ja hyväksyttävän kuvan rajoihin pakotetaan koulun ja yhteiskunnan rangaistuskäytäntöihin viitaten. Nämä kaikki paljastavat hiljaista tietoa koulu yhteisöstä sosiaalisena tilana.

Monet koulun aktiviteeteista rajoittavat oppilaan fyysistä, sosiaalista, symbolista ja emotionaalista elämää. Kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa on lausumattomia odotuksia ja pelkoja, torjuntia ja ulossulkemisia. Tutkimusaineisto antaa vastauksia siihen, missä oppilas kokee olevansa vahvoilla, heikoilla ja mitä hän kaipaa. Tarinat, kuvat ja reunahuomautukset paljastavat tärkeitä teemoja oppilaan todellisuudesta. Yllättävää oli rakkauden tematiikan vähäisyys. Kateuden ja kiusaamisen teeman runsaus kertoo keskinäisen vertailun ja kilpailun hallitsevuudesta ja hyväksytyksi tuleminen tarpeesta, epäonnistumisen, naurunalaiseksi ja ulkopuolelle joutumisen pelosta. Huumorilla peitetään hämmennystä ja oman elämän kipupisteitä.

Oppilailla on ristiriitaisia normeja kuvan tekemisestä: toisaalta toista ei saa matkia, toisaalta kaverukset imitoivat toisiaan. Kaveria ei saa arvostella ja positiivisen palautteen vastaanottaminen tekee olon vaivaantuneeksi. Fantasiassa oppilas

voi suorittaa kymppi miinuksen, mutta tarinoiden sosiaaliset lataukset kertovat, että menestyksellä on myös kääntöpuolensa. Koulun taakkana onkin, että vertailu on sisäänrakennettu sen arvoperustaan numeroarvioinnissa. Media tarjoaa menestyjien malleja. Inkeri Sava kiteyttää, ettei nykyihmisen heikko itsearvostus ole kiinni osaamisesta vaan hänen omaksumistaan vertailevan ja omistavan kilpailuyhteiskunnan arvoista⁴⁷⁹.

Nuoret rakentavat tarinoissaan ja kuvissaan tapahtumille logiikkaa. Vaihtoehdoisten ratkaisumallien etsiminen lisää oppilaan itseymmärrystä. Sanallisella ja kuvallisella kerronnalla on suuri merkitys luovuuden lähteenä, identiteettikehityksen, eheytyksen, oppimisen ja tulevaisuuden suunnittelun välineenä. Tarinalinen ja visuaalinen identiteetin pohdinta kuvataideopetuksessa sisältää kokonaisvaltaista, monipuolista, kokemuksellista ja konstruktivistista oppimista. Kun oppilas voi työstää ja käsitellä muiden kanssa itselle merkittäviä asioita sanoin ja kuvin kuvataideopetuksessa, tukee tällainen toiminta tunteiden ilmaisua ja tunnistamista, sosiaalisten taitojen kehittämistä sekä mahdollisuuksia empatiakyvyn harjaantuttamiseen koulussa ja maailmassa, joka monimutkaistuu ja pirstaloituu.

Pääosassa tarinoita ja kuvia oppilas määrittelee koulun kuvataidetunnin oppilaalle suhteellisen mielekkäänä sosiaalisena oppimisen tilana. Tarinoissa kuvataideopettaja ei pidä oppilasta mittaavia kokeita eikä uhkaile ehdoilla, vaan kuvataideluokassa oppilas voi keskittyä kuvailmaisuun ja kuvan vastaanottoon liittyvään oppimiseen. Pääosassa tarinoista opettaja–oppilas-suhde näyttää tyydyttävän kirjoittajaa. Parhaimmillaan oppilaiden tarinoissa kiireeton ja turvallinen kuvataidetunti tarjoaa taiteen tekemiselle ajan ja tilan, jossa flow virtaa. Tällaisella kuvataidetunnilla oppilas voi olla sekä toiminnallisesti että itsereflektiivisesti orientoitunut. Hän voi toteuttaa sekä aktiivista että mietiskelevää elämää; olla sekä vita activan että vita contemplativan toteuttaja. Parhainta oppiminen on silloin, kun sosiaalisille kohtaamisille ja omille visuaalisille prosesseille on aikaa ja mahdollisuuksia.

Tutkimukseni tuo esiin institutionaalisen oppimiseen tarkoitettujen laitoksen ja oppilaan emotionaaliseen tukeen liittyvien odotusten välisen ristiriidan. Koulun julkinen tila arviointikäytäntöineen ei tarjoa hoivaa ja hoitoa. Esitän oppilaiden tarinoiden pohjalta ihanteellisen sosiaalisen oppimisen tilan. Hyvä ryhmä on tarinoiden kautta hahmotettuna kollektiivi, jossa oppilas viihtyy ja kokee itsensä täysvaltaiseksi ryhmän jäseneksi. Turvallisessa, kannustavassa oppimistilanteessa on tilaa arendtlaiselle lupaamiselle. Kuvataidetunti on turvallinen saareke, jossa oppilasta ympäröi luotettava, hänestä välittävä yhteisö. Tällöin luovuuden edellytys, psykologinen turvallisuus, oppilaan ihmisarvon hyväksyminen, arvostelusta vapaa ilmapiiri ja empaattisuus toteutuvat. Tässä tilassa oppilas myös ymmärtää kuvataideopetuksen tavoitteita ja niiden merkityksiä itselleen. Ihanteellisessa oppimisen tilassa opettaja tavoittaa oppilaan maailman ja kykenee luomaan sillan sen ja oppimistavoitteiden välille. Tällöin pinnallisen menestyksen ja maineen ihailu, keskinäinen kilpailu ja kyräily, iva ja syrjintä voivat jäädä taka-alalle.

.....
479 Sava 2007, 184–186.

Suomessa oppilaat eivät tunnu viihtyvän koulussa. Esimerkiksi sosiaalipsykologi, tutkija Atte Oksanen korostaa, miten tärkeää Pisa-tutkimusten huipputuloksia niittävässä Suomessa on purkaa koulu yhteisöjen sisäistä kilpailurakennetta ja sosiaalisia konflikteja⁴⁸⁰. Aineistossani myös kilpailu ja sosiaaliset jännitteet nousivat selkeästi esiin. Lisäksi ajan ja paikan sanelemia mekanistisia suorituksia ja rankaisuja viljelevät tarinat osoittavat, miten oppiminen ja koulu näyttävät nuorelle ulkokohtaisena oppitunnista toiseen.

Suurin osa aineiston tarinakaarista sulkeutuu kuitenkin siten, että oletus seuraavalle kuvataidetunnille osallistumisesta näyttää luonteeltaan, harmittomalta ja mielekkäältäkin. Tämä koulujärjestyksen paluu on aineiston eräänlainen monomytti. Tarinassa löydetään ratkaisu esitettyyn ongelmaan, ja kun draama on ohi, koulu elämä voi jatkua taas tuttuun tapaan. Valtavirta tarinoista päättyy loppuratkaisuun, jossa esteettisen rajat määrittävät, eettiset toimintamallit saavat vahvistusta ja kuvataidetunnin sosiaalinen järjestys palautuu. Se kertoo, että oppilaat kokevat kuvataideopetuksen omaa arkea ja kasvua tukeväksi toiminnaksi.

Tämän tutkimuksen valossa kuvataideopetuksella on monia edellytyksiä toimia oppilaan hyvinvointia lisäävästi oppilaan mielekkään oppimisen edellytykset opetuksessa huomioiden. Päittäjien tulisi jo nostaa kuvataideopetuksen statusta terveyden, kouluviihtyvyyden ja luovuuden nimissä. Tulevaisuuden luova talous ja innovaatiot eivät ole mahdollisia ilman oppilaalle mahdollistettua aikaa ja tilaa sekä vapautta kokeilla erilaisia ratkaisuja, kannustavassa ja turvallisessa oppimisympäristössä.

Samalla kun suurin osa oppilaista kuuluu hyvinvoinnin piiriin, pieni osa oppilaista syrjäytyy, ja tällä vähemmistöllä menee entistä huonommin. Tutkimusaineisto määrittelee osaltaan, miten syrjäytyminen näkyy oppilaiden keskuudessa. Tarkkaillessani oppilaita aineistonkeruutilanteessa sekä heidän tarinoidensa ja kuviensa kautta luon mielikuvia siitä, millaisten nuorten kanssa olen tekemisissä. Tarinoiden ja kuvien sisällöllisten piirteiden lisäksi pienetkin sosiaaliset eleet ja kuvaneuvottelun tavat kommentoivat oppilaan asemaa ja määrittävät hänen roolejaan ja kykyjään kuvan tekijänä kuvataidetunnilla. Kuvataideopettajalla on mahdollisuus nähdä oppilaan sanan, kuvan ja kehon kielen kautta paljon sellaista, mitä vähemmän tuntikommunikaatiota vaativilla oppitunneilla ei havaitse, sekä parhaimmillaan käsitellä esille nousseita asioita.

Opettaja ei välttämättä ole tietoinen, miten voimakkaasti oppilaiden oma maailma vaikuttaa kuvataideopetuksessa. Aikuiselle on haaste lukea oppilaiden kuvien, tarinoiden ja reunahuomautusten merkityksiä, sitä miten ja miksi oppilaat ilmaisevat itseään niin kuin tekevät. Tämä tutkimus on selvittänyt, miten ja millaisia merkityksiä nuoret lataavat kuvataidetunnilla tapahtuvaan eläytyvään kerrontaan. He ovat tarjonneet tarinoiden, kuvien ja reunahuomautusten kautta monia vihjeitä kokemusmaailmastaan.

.....
480 Ks. Lankinen 2009. Esimerkiksi joulukuussa 2009 medioissa käytiin kouluväkivalta- ja kiusaamiskeskustelua (Ahtiainen 2009; Huhta & Salonen 2009; Sutinen 2009).

Toivon, että tutkimukseni tukee kuvataideopettajia luovan ja avoimen oppimistilan rakentamisessa. Nuoren kasvua tukevassa oppimistilassa oppilaiden kykyjen moninaisuus pääsee esiin keskinäisten erottelujen, ranking-listausten ja taitojen vertailun sijaan. Oppilaan toiveiden, pelkojen ja defenssien tunnistaminen kuvista ja sosiaalisessa kanssakäymisessä auttaa opettajaa kehittämään opetustaan niin, että oppilaan kokemusmaailmaa voi mielekkäällä tavalla käsitellä osana oppilaan positiivisen identiteetin vahvistumista.

Tutkimuksellisesti kouluuyhteisön hiljaisen tiedon merkitys, oppilaan kuvaneuvottelun ja identiteettien performatiivisuus kuvataidettunilla on alue, josta tarvittaisiin lisää tietoa. Ne antavat tietoa siitä, mitkä asiat motivoivat oppilasta koulutyössä, millaisia omia oppimistavoitteita oppilailla on, millaisia ovat aktiivisen tai passiivisen oppijan roolit, miten oppilaat jäsentävät valtaa ja vastuuta, ja miten toisten läsnäolo, suora ja epäsuora palaute vaikuttavat oppilaan kuvalliseen työskentelyyn. Tämä tutkimus on osaltaan tarjonnut vastauksia edellisiin kysymyksiin sekä antaa metodeja tuon alueen jatkotutkimuksiin.

Nykypäivän taidekasvatuspuhetta ja -käytäntöjä voisi tarkastella tutkimalla aikuisten katseiden kategorioita. Millaisia, miten yhteneväisiä tai eroavia katseen kategorioita saisin muodostettua suomalaisten, peruskoulun kuvataideopettajien tarinoista? Muodostuisiko yhdeksi katseeksi taiteellis-pedagoginen katse, jossa opettaja poistaa luovasti oppimisen esteitä, toimii merkittävänä erilaistumisen ja syrjäytymisen ehkäisijänä, ja siten lisää koulussa hyvinvoivien oppilaiden määrää? Miten jälkimodernin yhteiskunnan kuvataidekasvattajien julkilausutut taidekasvatusnäemykset, omat piilossa olevat ja piilotetut ideaalit sekä koulun arkiset toimintatavat kohtaavat tai ovat ristiriidassa keskenään? Millaisia rajoja ja mahdollisuuksia jälkimodernin yhteiskunnan taidekasvattajat hahmottavat mahdolliselle ja hyväksyttävälle kuvalle kouluuyhteisössä? Millaisena opettajat hahmottavat oman roolinsa kuvataidettunin sosiaalisessa tilassa? Kohtaavatko käsitykset oppilaiden käsitysten kanssa? Miten katseiden välille voisi luoda siltoja? Olisi kiinnostava soveltaa eläytymismenetelmää taidekasvattajien - myös vaikeasti sanallistettavan - kokemusmaailman tutkimisessa. Ehdotankin kehittämäni metodin soveltamista ja eteenpäin kehittämistä myös kuvataideopettajia ja opettajakoulutettavia silmälläpitäen.

Toinen mielestäni mielenkiintoinen, pitkittäisen seurannan aihe on, miten tulevaisuuden koulumaailmassa perhosaiheet, kulkuneuvot ja punaisen tuvan kansallisromanttiset idyllit säilyvät ja muokkautuvat. Millaisia ovat uudet ikoniset kuvat? Tulevatko globalisoituvan kuvakulttuurin vaikutteet, kuten populaarikulttuurin visuaaliset ilmentymät, mukaan oppilaiden määrittelemään taiteen kaanoniin? Miten sitkeässä modernistinen taidekasvatusnäkemys istuu ja millaiseksi se muokkautuu? Mikä on lyhenteiden, kuten IHQ RAXU POXU NIX NAX, ja suurten mangasilmien status tulevaisuuden virallisessa ja epävirallisessa koulussa, erityisesti kuvataideopetuksessa? Visuaalinen kulttuurimme muokkautuu kussakin ajassa toimijoidensa ja kuluttajiensa mukana. Taidekasvattajilla on mahdollisuus osallistua tähän visuaalisen kulttuurin uusintamiseen yhdessä oppilaiden kanssa.

LÄHTEET

- Ahtiainen, Ilkka. 2009: *Pohjois-Tapiolan ysiluokkalaiset eivät ole suvaitsemattomia*. Helsingin Sanomat 27.12.2009.
- Ahonen, Sirkka. 1998: *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Historiallisia tutkimuksia 202. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahola, Sakari & Olin, Nina. 2000: *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54. Turku: Turun yliopisto.
- Aikio, Annukka (toim.). 1993: *Uusi sivistyssanakirja*. Helsinki: Otava.
- Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa. 1994: Jälkisanat. Teoksessa Peter L. Berger & Thomas Luckmann: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. & toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus, 213–231.
- Anttonen, Veikko & Viljanen Anna Maria. 2005: Mary Douglas ja ajattelun yhteisöllisyys. Teoksessa Mary Douglas: *Puhtaus ja vaara. Rituaalisten rajanvedon analyysi*. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Jyväskylä: Gummerus, 7–25.
- Arendt, Hannah. 2002: *Vita activa*. Tampere: Vastapaino.
- Aristotle. 1996: *Poetics*. Malcom Health, London: Penguin Books. Saatavilla myös <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/searchresults?q=aristotle>>. (Luettu 18.12.2009.)
- Bahtin, Mihail (Bakhtin M.M.). 1986: *Speech Genres and Other Late Essays*. Transl. by Vern W. McGee. Ed. by Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin (TX): University of Texas Press.
- Bahtin, Mihail. 1995: *François Rabelais. Keskiajan ja renessanssin Nauru*. Suom. Tapani Laine & Paula Nieminen. Helsinki: Taifuuni.
- Bal, Mieke. 1991: *Reading "Rembrandt". Beyond the World-Image Opposition*. The Northrop Frye Lectures in Literary Theory. New York: Cambridge University Press.
- Bamberg, Michael. 1997: Positioning Between Structure and Performance. In *Journal of Narrative and Life History*, 7: 1–4, 335–342.
- Bamberg, Michael. 2004: Positioning With Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. In Colette Daiute & Cynthia Lightfoot (eds.) *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks (CA): Sage, 135–158.
- Barthes, Roland. 1993: Kuvan retoriikkaa. Teoksessa Martti Lintunen (toim.) *Kuvista sanoin* 3. Suom. Kristiina Widenius. Porvoo: Suomen Valokuvataiteen Museon Säätiö, 71–92.
- Bauman, Zygmunt. 1997: *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmunt. 2002: *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. 1994: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. & toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bettelheim, Bruno. 1985: *Satujen lumous. Merkitys ja arvo*. Porvoo: WSOY.

- Boucher, Bruce. 2002: I Do Not Love Thee, Raphael. Review on E. H. Gombrich: The Preference for the Primitive. Episodes in the History of Western Taste and Art. London: Phaidon Press. *New York Times*, 1.9.2002. Saatavilla myös <<http://www.nytimes.com/2002/09/01/books/i-do-not-love-thee-raphael.html?pagewanted=all>>. (Luettu 19.11.2009.)
- Bryman, Alan E. S.a: *Member Validation*. <http://www.referenceworld.com/sage/socialscience/mem_valid.pdf>. (Luettu 11.12.2009.)
- Bunnin, Nicholas & Yu, Jiyuan. 2004: *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*. Blackwell Reference Online. Wiley-Blackwell. <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405106795_chunk_g978140510679517_ss1-146>. (Luettu 28.12.2009.)
- Burr, Vivien. 2004: *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Campbell, Joseph. 1993: *The Hero with a Thousand Faces*. London: Fontana Press.
- Chatman, Seymour. 1978: *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Choo, Chun Wei. 1998: *The Knowing Organization. How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*. New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997: *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Rochberg-Halton, Eugene. 1981: *The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self*. New York: Cambridge University Press.
- Daiute, Colette. 2004: Creative Uses of Cultural Genres. In Colette Daiute & Cynthia Lightfoot (eds.) *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks (CA): Sage, 111–133.
- Dalton, Pen. 2001: *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham & Philadelphia (PA): Open University Press.
- Damasio, Antonio. 2003: *Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damon, William. 1983: *Social and Personality development. Infancy through Adolescence*. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Davis, Jessica. 1997: The “U” and the Wheel of “C”. Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero. In Anna M. Kindler (ed.) *Child Development in Art*. Reston (VA): NAEA, 45–58.
- Denzin, Norman K. 1994: *Symbolic Interactionism and Cultural Studies. The Politics of Interpretation*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Douglas, Mary. 2005: *Puhtaus ja vaara. Ritualistisen rajanvedon analyysi*. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Jyväskylä: Gummerus.
- Eaton, Marcia Muelder. 1994: *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suom. Pekka Rantanen. Oppimateriaaleja 25. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eco, Umberto. 1977: *Das Offene Kunstwerk*. Übers. von Günter Memmert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Eco, Umberto. 1979: *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Efland, Arthur. 1988a: Changing Conceptions of Human Development and Its Role in Teaching the Visual Arts. In George W. Hardinam & Theodore Zernich (eds.) *Discerning Art. Concepts and Issues*. Illinois (IL): Stipes, 594–613.
- Efland, Arthur. 1988b: The School Art Style. A Functional Analysis. In George W. Hardinam & Theodore Zernich (eds.) *Discerning Art. Concepts and Issues*. Illinois (IL): Stipes, 518–527.
- Efland, Arthur D. 1998: *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. Suom. Virpi Wuori & Marjo Räsänen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Efland, Arthur. 2002: *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston (VA): NAEA.
- Eisner, Elliot. 1976: What We Know about Children's Art – and What We Need to Know. In Elliot W. Eisner (ed.) *The Arts, Human Development, and Education*. USA: McCutchan, 5–18.
- Eisner, Elliot. 2002: *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eliade, Mircea 2003: *Pyhä ja profaani*. Suom. Teuvo Laitila. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Emminson, Michael & Smith, Philip (eds.) 2000: *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. Introducing Qualitative methods. London: Sage.
- Eskola, Jari. 1991: *Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tekninen opas aloittelijoille*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B 33. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, Jari. 1998: *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freedman, Kerry. 1997: Artistic Development and Curriculum. Sociocultural Learning Considerations. In Anna M. Kindler (ed.) *Child Development in Art*. Reston (VA): NAEA, 95–106.
- Freire, Paolo. 1985. *The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation*. Transl. by Donaldo Macedo. Critical Studies in Education Series. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Freud, Sigmund. 1995: *Uni ja isänmurha. Kuusi esseetä taiteesta*. Valik. & suom. Mirja Rutanen. Johdanto Mikael Enckell. Helsinki: Love.
- Freud, Sigmund. 1999: *Unien tulkinta*. Suom. Erkki Puranen. Jyväskylä & Helsinki: Gummerus.
- Freud, Sigmund. 2005: *Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia*. Suom. Markus Lång. Tampere: Vastapaino.
- Frye, Northrop. 2000: *Anatomy of Criticism. Four Essays*. Princeton & Oxford (NJ): Princeton University Press. Saatavilla myös <<http://www.archive.org/stream/anatomyofcritici001572mbp#page/n0/mode/2up>>. (Luettu 18.12.2009.)
- Gadamer, Hans-Georg. 1981: *Truth and Method*. Transl. by William Glen-Doepel, eds. John Cumming & Garrett Barden. London: Sheed and Ward.
- Gergen, Kenneth J. 1994: *Realities and Relationships*. Soundings in Social Construction. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Gergen, Kenneth J. 2003: Knowledge as Socially Constructed. In Mary Gergen & Kenneth J. Gergen (eds.) *Social Construction. A Reader*. London & Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 15–17.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. 1983: Narratives of the Self. In Theodore R. Sarbin & Karl E. Schiebe (eds.) *Studies in Social Identity*. Praeger Special Studies. Praeger Scientific. New York: Praeger, 254–273.
- Gerholm, Tomas. 1985: *On Tacit Knowledge in Academia*. In Lennart Gustavsson (ed.) *On Communication, 3. Selected Papers from a Seminar Arranged by the Department of Communication Studies, on 24-25 May 1984*. Studies in Communication. SIC 10. Linköping: University of Linköping, 1–15.
- Ginsburg, Gerald S. 1978. Role-Playing and Role Performance in Social Psychological Research. In Michael Brenner, Peter Marsh & Marilyn Brenner (eds.) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm, 91–121.
- Giroux, Henry A. 1985: Introduction. In Paolo Freire. *The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation*. Transl. by Donaldo Macedo. Critical Studies in Education Series. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Gombrich, Ernst H. 1982: *The Image and the Eye. Further Studies in the psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press.
- Gombrich, Ernst H. 2002: *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press.
- Granö, Päivi. 2000: *Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 30. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Haanstra, Folkert; van Strien, Els & Wagenaar, Hanneke. 2008: Teachers' and students' Perceptions of Good Art Lessons and Good Art Teaching. *IJEA, International Journal of Education through Art*, 4: 1, 45–55.
- Habermas, Jürgen. 1987: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1, Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harré, Rom. 1979: *Social Being. A Theory for Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Harré, Rom & Secord, Paul F. 1979: *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Harré, Rom. 1997: "He Lived to Tell the Tale". In *Journal of Narrative and Life History*, 7: 1–4, 331–334.
- Hatva, Anja. 1993: *Kuvittaminen*. Helsinki: Rakennustieto.
- Hiltunen, Mirja. 2009: *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 190. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hoikkala, Tommi. 1996: Esipuhe. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Tampere: Gaudeamus, 3–5.
- Hoikkala, Tommi. 1998: Aikuistumisen paradoksi. Teoksessa Elina Saksala (toim.) *Muutoksen sosiologia*. Jyväskylä: Yle, 134–141.
- Hospers, John. 1946: *Meaning and Truth in the Arts*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Huhta, Matti & Salonen, Juha. 2009: *Viikin koulukiusaaminen selvitetään*. Helsingin Sanomat 11.12.2009, A14.

Huyssen, Andreas. 1995: *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia*. New York & London: Routledge.

Hyvärinen, Matti. 2004: Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 41: 3, 297–309.

Hyvärinen, Matti. 2005: Kertomuksen tuolla puolen. Teoksessa Urpo Kovala, Katarina Eskola, Kimmo Jokinen, Vesa Niinikangas & Esa Sironen (toim.) *Tarkkoja siirtoja*. Nykykulttuurin tutkimuskeskus. <<http://www.arthis.jyu.fi/julkaisut/tarkkojasiirtoja/hyvarinen.html>>. (Luettu 6.2.2009.)

Hyvärinen, Matti. 2006: *Kerronnallinen tutkimus*. <http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf>. (Luettu 30.5.2009.)

Hyvärinen, Matti; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.). 1998: *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, Vilma. 1999: *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Univeritatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma. 2004: A Model of Narrative Circulation. *Narrative Inquiry* 14: 1, 69–85.

Jackson, Philip W. 1968: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Johansson, Anders. 2001: Narratiivinen metodi. Narratiivisen tutkimuksen malleja. [*Metodix*.] <http://www.metodix.com/shrowes.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/narrative_met>. (Luettu 14.9.2004.)

Jokela, Timo. 2006: Nurkasta ulos. Kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 71–85.

Järvelä, Hanna; Keinänen, Anna; Nuutinen, Pirjo & Savolainen, Erkki. 2004: *Huumori opettajan työvälteenä*. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/opehuumori/opehuumori.pdf>>. (Luettu 27.5.2009.)

Kankkunen, Tarja. 2004: *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'*. *Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Karjalainen, Asko. 1996: Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 141–151.

Keskitalo, Anne Katarina. 2006: Tien päällä ja leirissä. *Matkanteon kokemuksesta taideteokseksi*. Acta Universitatis Lapponiensis 108. Rovaniemi: Lapland University Press.

Kettunen, Kaisa; Hiltunen, Mirja; Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja (toim.). 2006: *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 118–124.

Kiil, Karolina. 2009: *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 97. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Kindler, Anna M. & Darras, Bernard. 1997: Map of Artistic Development. In Anna M. Kindler (ed.) *Child Development in Art*. Reston (VA): NAEA, 17–44.

Kinnunen, Aarne. 1969: *Esteettisestä elämäksestä*. Porvoo: WSOY

Kinnunen, Aarne. 2000: *Estetiikka*. Porvoo & Helsinki & Juva: WSOY.

- Koivunen, Anu. 2007: Vielä kerran, tunteella. Camp, poliittisen modernismin perintö ja affektiivisuuden ongelma. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 179–195.
- Koivunen, Hannele. 1998: Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena.
- Koivurova, Anniina. 1999: "Aika paha kuva!" Lukiolaisten piirtämistä pahakuvista ristiriitaisten asioiden käsittelyyn taideopetuksessa. *Stylus*, 92: 1, 42–44.
- Koivurova, Anniina. 2006: Ihailtavat ja kadehdittavat kuvat. Koulun kuvataidetyöt oppilaiden sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Mari Mäkiranta & Riitta Brusila (toim.) *Kuvakulmia. Puheenvuoroja kuvista ja kuvallisesta kulttuurista*. Rovaniemi: Lapin yliopiston yliopistokustannus, 111–130.
- Koivurova, Anniina. 2008: Banaalit ja originellit kuvat 13–14-vuotiaan toiminnan ilmentäjinä. Teoksessa Tuija Hautala-Hirvioja, Anniina Koivurova & Mira Kallio (toim.) *Avauksia taidekasvatukseen tutkimukseen. Pathways to Research in Art Education*. Working Papers F 36. Helsinki: University of Art and Design Helsinki.
- Komulainen, Katri. 1998: *Kotihiiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäntietokertomuksissa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 35. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korkeakoski, Esko (toim). 1998: *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998*. Opetushallitus. Arviointi 3/1998.
- Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 7. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>>. (Luettu 3.6.2009.)
- Koulukiusaaminen. Tuloksia Kouluterveyskyselystä*. 2007. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. <<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tietoa/elinolot/koulukiusaaminen.htm>>. (Luettu 6.10.2008.)
- Koskinen, Taava. 2006: Neroiksi ei synnytä, neroiksi tullaan. Teoksessa Taava Koskinen (toim.) *Kirjoituksia neroudesta. Myytit, kultit, persoonat*. Helsinki: SKS, 9–56.
- Kristeva, Julia. 1992: *Muukalaisia itsellemme*. Suom. Päivi Malinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupari, Pekka. 1999: *Laskutaitoharjoittelusta ongelmanratkaisuun. Matematiikan opettajien matematiikkauskemukset opetuksen muovaajina*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, Reijo. 2005: *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen Reijo. 2007: Voiko kuvaa lukea? Visuaalisen lukutaidon kysymyksiä. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 36–54.
- Kuusamo, Altti. 1994: Vasarin näkemys taiteesta ja taiteilijoista. Teoksessa Giorgio Vasari: *Taiteilijaelämäkertoja Giottosta Michelangeloon*. Suom. Pia Mänttari, toim. Altti Kuusamo & Raija Petäjäinen. Helsinki: Taide, 9–24.
- Kuusamo, Altti. 1996: *Tyylistä tapaan. Semiotikka, tyyli, ikonografia*. Tampere: Gaudeamus.
- Kuusela, Tuula. 2004: *Metafora. Sukellus kuvan ja sanan väliin*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvat.

- Kytöharju Marjo. 2005: *Liiallinen kilpailu ei sovi koulumaailmaan. Kari Uusikylä pitää huolestuttavana, että nykypäivää hallitseva tehokkuusajattelu on tunkeutumassa myös kouluihin*. Vantaan Lauri 1/2005. Saatavilla myös <http://www.vantaanlauri.fi/arkisto/2005/2005-01-13/ajankohtaista/liiallinen_kilpailu_ei_sovi_koulumaailmaan>. (Luettu 27.5.2009.)
- Labov, William. 1984: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia (PA): University of Pennsylvania Press.
- Labov, William. 1997: Some Further Steps in Narrative Analysis. In *Journal of Narrative and Life History*, 7: 1–4, 395–415.
- Labov, William & Waletzky, Joshua. 1997: Narrative Analysis. Oral Version of Personal Experience. In *Journal of Narrative and Life History*, 7: 1–4, 3–38.
- Laine, Kaarlo. 2000: *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kampus kirja.
- Laitinen, Sirkka. 2003: *Hyvää ja kaunista*. kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39. Jyväskylä: Gummerus.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1996: *Metaphors We Live by*. Chigago, IL: University of Chigago Press.
- Lankford Louis & Pankratz, David B. 1992: Justifying Controversial Art in Arts Education. In *Design for Arts in Education*, 93: 6, 17–26.
- Lankinen, Jussi. 2009: *Suomi otollinen paikka koulusurmille*. STT, Helsinki. Lapin Kansa 30.12.2009.
- Lefebvre, Henri. 1999: *The Production of Space*. Transl. by Donald Nicholson-Smith. Oxford (UK): Blackwell.
- Lehtonen, Miika. 2007: Kirjallinen tiedonanto tekijälle 23.11.2007.
- Leont'ev, A. N. 1977: *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lepistö, Vappu. 1991: *Kuvataiteilija taidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä*. Tutkijaliiton julkaisusarja 70. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Levanto, Marjatta. 2003: *Taide on totta*. Helsinki: Otava.
- Lightfoot, Cynthia. 2004: Fantastic Self. A Study of Adolescents' Fictional Narratives, and Aesthetic Activity as Identity Work. In Colette Daiute & Cynthia Lightfoot (eds.) *Narrative analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks (CA): Sage, 21–37.
- Lilius, Henrik. 1999: *Taideteos tapahtumana. Kuvataideteoksen ja historiallisten lähteiden suhteesta*. Teoksessa Kaija Ravantti (toim.) *Motiivi ja metodi. Juhlakirja joka omistetaan Henrik Liliukselle*. Taidehistoriallisia tutkimuksia. Helsinki: Taidehistorian seura, 132–137.
- Lowenfeld, Viktor & Lambert, Brittain W. 1987: *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Löyttyniemi, Varpu. 2004: *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. Auscultatio Medici*. SoPhi 90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Minerva.

- McAdams, Dan P. 1993: *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: William Morrow & Company.
- Malinen, Piritta. 2006: Tahtojen taistelua vai sielujen sympatiaa. Kuvataideopettaja nuorison kuvakulttuurien pyörteissä. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 126–145.
- Marcuse, Herbert 1991: Viettirakenne ja vapaus. Teoksessa Theodor W. Adorno, Max Horkheimer & Herbert Marcuse. *Järjen kritiikki*. Suom. & toim. Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino, 123–146.
- May, Wanda T. 1995: Teachers as Curriculum Developers. In Ronald W. Neperud (ed.) *Context, Content and Community in Art Education. Beyond Postmodernism*. New York: Teachers College, Columbia University, 53–86.
- Mead, Herbert. 1962: *Mind, Self and Society*. Chigago: University of Chigago Press.
- Mikkonen, Kai. 1998: Kuvan ja sanan suhteesta. Visuaalisen ja verbaalisen esittämisen rajankäyntiä W. T. J. Mitchellin mukaan. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.) *Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 115–146.
- Mikkonen, Kai. 2005: *Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Molander, Gustaf. 2003: *Työtunteet. Esimerkinä vanhustyö*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Murray, Kevin 1989: The Construction of Identity in the Narratives of Romance and Comedy. In John Shotter & Kenneth J. Gergen (eds.) *Texts of Identity*. London: Sage, 176–205.
- Newton, Connie & Kantner, Larry. 1997: Cross-Cultural Research in Aesthetic Development. A review. In Anna M. Kindler (ed.) *Child Development in Art*. Reston (VA): NAEA, 165–182.
- Novitz, David. 1987: Fiktio ja tiedon kasvu. Suom. Jyri Vuorinen. Teoksessa Markus Lammenranta & Arto Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 187–206.
- Nuutinen, Pirjo; Savolainen, Erkki & Ranta, Kati. 2006: *Naurukoulu. Pedagogiikan tarinasivusto*. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/naurukoulu/naurukoulu.pdf>>. (Luettu 25.5.2009)
- Ojanen, Sinikka. 2003: Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) *Suomen harjoittelukoululujen vuosikirja n:o 1*. Verkkoersio. Toim. Erkki Savolainen. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Ojanen.htm>>. (Luettu 20.2.2008.)
- Ollila, Anne K. 2008: *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 85. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Palin, Tutta. 1996: Ruumis. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Palin, Tutta. 1998: Hollannin kultainen vuosisata. Svetlana Albersin ja Mieke Balin haaste taidehistorialle. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.) *Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 147–176.
- Parsons, Michael J. 1990: *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perkins, David & Salomon, Gavriel. 1988: Teaching for Transfer. *Educational Leadership*. Sep88, 46: 1, 22–31.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Opetusministeriö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Vammala: Opetushallitus. Saatavilla myös <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. (Luettu 2.5.2005.)

Piaget, Jean. 1965: *The Moral Judgement of the Child.* With the assistance of seven collaborators. New York: Free Press.

Piaget, Jean. 1986: *The Psychology of Intelligence.* Transl. by Malcome Piercy & D. E. Berlyne. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, Jean. 1988: *Lapsi maailmansa rakentajana.* Kuusi esseettä lapsen kehityksestä. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. 1977: *Lapsen psykologia.* Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.

Pohjakallio, Pirkko. 2005: *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Polanyi, Michael. 1983: *The Tacit Dimension.* Gloucester (MA): Peter Smith.

Propp, Vladimir. 1968: *Morphology of the Folktale.* Austin: University of Texas Press.

Puolimatka, Tapio. 1995: *Kasvatus ja filosofia.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Pääjoki, Tarja. 1997: PyhäTaide ja ArkiElämä. Taidekäsitysten ja taidekasvatuksen yhteentörmäilyä. Teoksessa Mirja Hiltunen & Olli Mannerkoski (toim.) *Synesthesia. Onko taiteilla väliä?* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 21–42.

Pääjoki, Tarja. 2003: Leikkivät tarinat. Teoksessa Mari Krappala & Tarja Pääjoki (toim.) *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön.* Jyväskylä: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, 121–129.

Rankanen, Mimmu; Hentinen, Hanna & Mantere, Meri-Helga. 2007: *Taideterapian perusteet.* Helsinki: Duodecim.

Rantala, Päivi. 2009: *Erilaisia tapoja käyttää kylähullua. Kalkkimaan pappi aatteiden ja mentaliteettien tulkkina 1800-luvulta 2000-luvulle.* Turku: Turun yliopisto, k&h, kulttuurihistoria.

Rantanen, Leena. 1991: *Löytöretkellä.* Helsinki: Tammi.

Rauste-von Wright, Majjaliisa; von Wright, Johan & Soini, Tiina. 2003: *Oppiminen ja koulutus.* Helsinki: WSOY.

Read, Herbert. 1970: *Education Through Art.* London: Faber and Faber.

Rimmon-Kenan, Shlomith. 1991: *Kertomuksen poetiikka.* Suom. Auli Viikari. Helsinki: SKS.

Ronkainen, Suvi. 1989: Koululaisten Meeri ja Matti. Teoksessa Seppo Randell (toim.) *Nuoret ja vanhat. Sova-projektin koululaiskyselyn tuloksia.* Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B 28. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ronkainen, Suvi. 1999: *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus.* Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, Suvi. 2004: Kvantitatiivisuus, tulkinallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa

Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 44–69.

Roos, J. P. 2008: *Elämäkertatutkijan tunnustuksia*. <<http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/elkkirj.htm>>. (Luettu 27.6.2008.)

Rose, Gillian. 2001: *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual materials*. London: Sage.

Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita. 2007: Lukijoille ja katsojille. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.

Routila, Lauri O. 2004: *Taideteoksen olemistapa. Katkelma taiteen ontologiasta*. <<http://www.kanetti.fi/~routila/teoshahmo.html>>. (Luettu 16.11.2006.)

Rusanen, Sinikka. 2007: *Varhaiskasvattajaksi taidekasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo. 1997: *Building Bridges. Experiential Art Understanding. A work of art as a means of understanding and constructing self*. Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18. Helsinki: University of Art and Design.

Räsänen, Marjo. 2000: *Sillanrakentajat. kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo. 2006: Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 11–24.

Räsänen, Marjo. 2008: *Kuvakulttuurit ja integroiva taideoppiminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006: *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto FSD. Tampereen yliopisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 4.10.2008.)

Saarnivaara, Marjatta. 1993: *Lapsi taiteen tulkitsejana*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Saastamoinen, Mikko. 1999: Narratiivinen sosiaalipsykologia. Teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Jari Eskola (toim.) *Hegelistä Harreen, narratiivista Nudistiin*. Kuopion yliopiston 25 selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio: Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos, 165–192. Saatavilla myös <<http://www.uku.fi/~msaastam/MikkoSNarratiivi.PDF>>. (Luettu 23.10.2006.)

Sabour, M'hammed. 1987: *Yksilökehityksen dialektiikkaa. Henri Wallonin kehityspsykologia*. Keskustelualoitteita 6. Psykologia. Joensuu: Joensuun yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

Salminen, Antero. 2005: Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. 1980. Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Antero Salminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 36–51.

Salmivalli, Christina. 2003: *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Salmivalli, Christina. 2005: *Koulukiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen*. Opetushallitus. Edu.fi. <<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,530,19005,19007,32664,32563,36228,36235,36885,17955,35388,35389,37979,37791>>. (Luettu 4.10.2008.)
- Salmon, Phillida. 1982: Vertaisryhmän vaikutus. Suom. Eeva Pilvinen. Teoksessa John C. Coleman (toim.) *Kouluvuosien psykologiaa*. Espoo: Weilin+Göös, 107–131.
- Sarbin, Theodore. 1986: The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In Theodore Sarbin (ed.) *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. London: Praeger, 3–21.
- Sarbin, Theodore R. & Schiebe, Karl E. 1983: A Model of Social Identity. In Theodore R. Sarbin & Karl E. Schiebe (eds.) *Studies in Social Identity*. Praeger Special Studies. Praeger Scientific. New York: Praeger, 5–30.
- Sarmaja, Heikki. 1996: Turpaanvetoja. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Tampere: Gaudeamus, 10–57.
- Sava, Inkeri. 2007: *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B, Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen, Virpi (toim.). 2004: *Taiteeksi tarinoitu elämä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Seppänen, Janne. 2001: *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Sevänen, Erkki & Turunen, Risto. 1991: Saussurelainen strukturalismi ja strukturalistinen semiotiikka. Teoksessa Erkki Sevänen, Liisa Saariluoma & Risto Turunen (toim.) *Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teoriat Georg Lukácsista Fredric Jamesoniin*. Helsinki: Gaudeamus, 106–123.
- Sheldon, Amy. 1993: Pickle Fights. Gendered Talk in Preschool Disputes. In Deborah Tannen (ed.) *Gender and Conversational Interaction*. New York & Oxford: Oxford University Press, 83–109.
- Shotter, John. 1989: Social Accountability and the Social Construction of 'You'. In John Shotter & Kenneth J. Gergen (eds.) *Texts of Identity*. London: Sage, 133–151.
- Shotter, John. 1993: *Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind*. Buckingham: Open University Press.
- Shroder, Maurice Z. 1961: *Icarus. The Image of the Artist in French Romanticism*. Harvard Studies in Romance Languages, XXVII. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Sinkkonen, Jari. 2008: Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 23–28.
- Sihvola, Juha. 2005: Poliittinen yhteisöllisyys. Teoksessa Antti Hautamäki, Tommi Lehtonen, Juha Sihvola, Ilkka Tuomi, Heli Vaaranen & Soile Veijola (toim.) *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 14–30.
- Smith, Ralph A. 1987: *Excellence in art education. Ideas and initiatives*. Reston (VA): NAEA.
- Soja, Edward W. 1996: *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge (MA): Blackwell.

- Sun, Lulu. 1998: The Loss of Narrative Innocence. The Development of Narrative Consciousness from Child to Adolescent. *Narrative Inquiry*, 8: 1, 203–212.
- Sutinen, Teija. 2009: *Eduskunta heräsi kiusaamiseen*. Poiminta. Helsingin Sanomat 11.12.2009.
- Suuranta, Juha. 1995: *Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Tannen, Deborah. 1994: *Gender and Discourse*. Cary (NC): Oxford University Press. Saatavilla myös <<http://site.ebrary.com/lib/ulapland/Doc?id=10086928&ppg=16>>. (Luettu 4.6.2009.)
- Tapaninen, Reino. 2005: Mitä koulurakennus kertoo? Luento seminaarissa *Arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö. Kasvatuksen paikka*. 20.–21.10. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luentomuistiinpanot.
- Tapaninen, Reino. 2007: *Kuvataiteen opetustilojen suunnitteluopas. Peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Toivanen, Anniina. 1996: ”Aika paha kuva”. *Fenomenografinen tutkimus rovaniemeläisistä lukiolaisista pahuuden kuvaajina*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelma.
- Tolonen, Tarja. 2001: *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, Juhani. 2005: Rovaniemi, Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta. Teoksessa Taina Erävaara & Matti Velhonoja (toim.) *Kuvataiteen valtakunta. Kuvataiteen ammatillinen koulutus Suomessa*. ARENEn kuvataidejaoston julkaisuja I. Eura: Euraprint, 58–65.
- Tuominen, Juhani. 2008: Pääasia. Naama. Kolumni aikamme visuaalisen kulttuurin vaikuttajalta. *Stylus*, 2, Kriittinen kuvataidekasvatus?, 9.
- Törmä, Sirpa. 2003a: Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulksitsijana. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83–108.
- Törmä, Sirpa. 2003b: Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Törrönen, Jukka. 2006: *Tekstianalyysi, semiotiikka ja subjektiposition käsite*. <<http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali13.htm>>. (Luettu ja kuunneltu 18.4.2006.)
- Töyssy, Seppo. 1996: Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Uusikylä, Kari. 2006: *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki & Jyväskylä: Minerva
- Uusikylä, Kari. 2008: Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Seija Karpainen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 25–22.
- Uusikylä, Kari & Piirto, Jane. 1999: *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.

- Vaillant, George E. 2000: Adaptive Mental Mechanisms: Their Role in a Positive Psychology. *American Psychologist*, 55, 89–99.
- Vainikkala, Erkki. 1998: Minä, lukijani, kaltaiseni! Ajatuksia kerronnasta, autobiografiasta ja Likasta. Teoksessa Katarina Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa*. Helsinki: SKS, 437–467.
- Vanhatapio, Tuula. 2006: Kuvataidekouluun jytyämään. Toiminnallista taidekasvatusta. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 118–124.
- Van Leeuwen, Theo & Jewitt, Carey. 2001: *Handbook of Visual Analysis*. London & Thousand Oaks (CA) & New Delhi: SAGE.
- Varto, Juha. 2001: *Kauneuden taito*. Tampere: TAJU.
- Varto, Juha. 2006: Seuraava askel. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: LIKE, 149–157.
- Vasari, Giorgio. 1994: *Taiteilijaelämäkertoja Giottosta Michelangeloon*. Suom. Pia Mänttari, toim. Altti Kuusamo & Raija Petäjäinen. Helsinki: Taide.
- Viskari, Sinikka & Vuorikoski Marjo. 2003: Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–82.
- Vuorinen, Jyri. 1995: *Esteettinen taidemääritelmä*. Tietolipas 138. Helsinki: SKS.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. 1978: *Mind in a Society*. Transl. by M. Cole. Cambridge (MA): Harvard University Press. Osin saatavilla myös <[http://www.comnet.ca/~pballan/Vygotsky\(1978\).htm](http://www.comnet.ca/~pballan/Vygotsky(1978).htm)>. (Luettu 6.2.2007.)
- Värri, Veli-Matti. 1997: Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Wallon, Henri. 1984: Psychology and Dialectical Materialism. Transl. by Michael Vale. <http://www.marxists.org/archive/wallon/index.htm>. (Luettu 27.5.2009.)
- Weitz, Morris. 1987: Teorian tehtävä estetiikassa. Suom. Heikki Kannisto. Teoksessa Markus Lammenranta & Arto Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 70–84.
- Wilson, Brent. 1997: Child Art, Multiple Interpretations, and Conflicts of Interest. In Anna M. Kindler (ed.) *Child Development in Art*. Reston (VA): NAEA, 81–94.
- Woods, Peter. 1983: *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*. London & Boston & Melbourne & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Ylimartimo, Sisko. 1998: *Auringosta itään, kuusta länteen. Kay Nielsenin kuvitustaide ja mahdollisen maailman kuvittamisen keinot*. Rovaniemi: Pohjolan painotuote.

LIITTEET

Liite 1.
Tutkimus-
menetelmän
kehittyminen ja
aineiston keruu.

<i>Taustalla pro gradu 1996</i>	Pahakuvat ja niihin liittyvät oppilaiden kuvailut
<i>Alustava tutkimussuunnitelma 2002 - 2004</i>	Tutkimuskysymysten muotoilemista ja metodien etsimistä oppilaiden kokemusmaailman tutkimiseksi
<i>Eläytymismenetelmän kehittäminen</i>	Eläytymismenetelmäkokeilut, esitutkimukset ja kehyskertomuksen sanamuotojen etsiminen
<i>kevät 2004</i>	Lapin yliopistossa <i>Eläytymismenetelmät</i> -kurssi Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen perusopiskelijoiden kanssa sanojen merkitysten ja konnotaatioiden testaamista
<i>syksy 2004</i>	Eläytymismenetelmän käyttöä omassa opetuksessa (olen käyttänyt ja soveltanut menetelmää omassa opetuksessa siitä lähtien) Lapin yliopistossa Kuvataideopettajien kevätpäivien yhteydessä kerätyt 15 suomalaisen kuvataideopettajan tarinat
<i>syksy 2004 – kevät 2005</i>	Joutsenon peruskoulussa ja lukiossa kerätyt 181 oppilaan tarinaa ja kuvaa sekä 33 opettajan tarinaa
<i>kevät 2005 ja kevät 2006</i>	Lapin yliopistossa <i>Tarinan taju: narratiivisen analyysin kurssi</i> ja <i>Narratiivisuus</i> -kurssi: eläytymistarinakokeilu, oppilaiden ja opettajien tarinoiden ja kuvien tulkintaa sekä menetelmän pohdintaa kurssien aikana ja niiden pohjalta syntyneen vapaamuotoisen narratiiviryhmän kanssa. Vertaispalautte.
<i>kevät 2005 ja syksy 2005</i>	Lapin yliopistossa taidekasvatuksen jatko-opiskelijaryhmän kanssa Joutsenossa ja saatujen tarinoiden ja kuvien analyysiä ja tulkintaa. Aineiston tulkintojen ja luokitte- telun vahvistaminen vertaispalautteen avulla.
<i>kevät 2005</i>	Kahden rovaniemeläiskoulun 48 opettajan tarinat. Aineisto jäi pois tästä tutkimuksesta tutkimuskohteen rajautuessa ainoastaan oppilaiden kokemusmaailmaan
<i>Tutkimusaineiston keruu kevät 2005</i>	Tehtävänannon mukainen aineisto: Kahden rovaniemeläiskoulun 111 oppilaan tarinat ja kuvat Tehtävänannon ulkopuolinen aineisto: Tarina- ja kuvapapereihin tehdyt visuaaliset reuna- huomautukset, pilapiirroukset ja luonnokset Tukeva aineisto: Tuntien nauhoitukset, valokuvat ja muistiinpanot

Teemat ja tyyppitarinat on korostettu tekstissä **lihavoinnilla**. Teemoista ja tyyppitarinoista on ilmoitettu niiden lukumäärä ja prosentuaalinen osuus. Tyyppitarinat on myös lueteltu *kursivoitui*n oppilastunnuksin. (Aineisto on kokonaisuudessaan kategorisoitu ja eritelty kookkaalle matriisille, joka on tutkijan hallussa.)

Liite 2.
Aineistotarinoiden viiteen kokonaisuuteen kuuluvat teemat ja niiden tyyppitarinat.

1. KERRONNAN TAPOJA, TARINA-KAAVOJA JA JUONELLISIA KAARIA

Komiikkaa 8 tarinassa (7 %)

- 2 **komedialla** (2 %): 20p, 100p

Parodiointia, ivaa, ironiaa 18 tarinassa (16 %)

- 9 **ivatarinaa** (8 %): 44p, 45p, 65t, 66t, 98p, 99p, 100p, 101p, 102p

Traagisuus 29 tarinassa (26 %)

- 8 **tragedialla** eli onnetoman lopun tarinaa (taantuva juonen kaari) (7 %): 5t, 15t, 19p, 22p, 45p, 100p, 101p, 102p

Onnellinen loppu 25 tarinassa (22,5 %)

- 7 romanssin kaltaista **onnellisen lopun tarinaa** (vakaa juonen kaari) (6 %): 1p, 16t, 18t, 28p, 41t, 42t, 109t

Kasvu 15 tarinassa (13,5 %)

- 2 **kasvutarinaa** (kehittyvä juonen kaari) (2 %): 4t, 16t

Avoin loppu 7 tarinassa (6 %)

- 3 itsenäisyystarinaa (3 %): 54t, 59t

Mysteeri 2 tarinassa (2 %)

- 1 **mysteertarina** (1 %): 64t

Fyysinen ja seikkailullinen toiminta 34 tarinassa (30,5 %)

- 9 toimintatarinaa (8 %): 8p, 12p, 34p, 38p, 43p, 44p, 65t, 71p, 98p

Tarinoiden loppusanat 10 tarinassa (9 %)

(Arkiset tarinat)

2. TUNTEITA, TAPAHTUMIA, IHMISIÄ JA PAIKKOJA

Tunne 63 tarinassa (57 %)

- 24 **tunnetarinaa** (21,5 %): 2t, 4t, 5t, 11t, 15t, 16t, 17t, 19p, 22p, 30t, 34p, 41t, 50t, 63t, 65t, 68t, 72p, 81t, 82t, 86t, 88p, 89p, 94t, 105t

Ihailu 43 tarinassa (39 %)

- **ihailutarinaa** (4,5 %): 60t, 64t, 68t, 72p, 110t

Kateus 22 tarinassa (20 %)

- **kateustarinaa** (6 %): 8p, 42t, 50t, 62t, 104p, 108t, 110t

Moraali 12 tarinassa (12 %)

- 4 **moraaliteettia** (3,5 %): 1p, 10t, 29t, 33t

Sosiaalinen suhde 34 tarinassa (30,5 %)

Kuvan lahjoittaminen toiselle oppilaalle 2 tarinassa (2 %)

- 6 **sosiaalisen suhteen tarinaa** (5,5 %): 2t, 5t, 52p, 60t, 81t, 108t

Sosiaalinen peli 18 tarinassa (16 %)

- 6 **sosiaalisen pelin tarinaa** (5,5 %): 3p, 29t, 42t, 44p, 47t, 66t

Tappaminen 4 tarinassa (3,5 %)

Oppilaan lyöminen 3 tarinassa (3 %)

Sukupuoli (gender) 10 tarinassa (9 %)

- 3 **sukupuolitarinaa** (3 %): 12p, 72p, 93t

Homouden mainitseminen 2 tarinassa (2 %) (sekä mahdollisesti 58p)

Syrjässä oleva oppilas 13 tarinassa (12 %)

- **syrjitty ja yksinäinen tai yksin jäävä oppilas** 6 tarinassa (5,5 %)
- **kiusauksen kohteena oleva oppilas** 8 tarinassa (7 %)

Pedagogia 13 tarinassa (12 %)

- 4 **pedagogista tarinaa** (3,5 %): 2t, 5t, 10t, 105t

Matkii 5 tarinassa (4,5 %)

Pilaa oman työn 11 tarinassa (11 %)

Auttaja 14 tarinassa (12,5 %)

- **opettaja** 6 tarinassa (5,5 %)
- **oppilas** 10 tarinassa (9 %)
- **äiti** 1 tarinassa (1 %)

Oppilas kertoo tai aikoo kertoa opettajalle 21 tarinassa (19 %)

- 2 **auktoriteettiinturvautumistarinaa** (2 %): 91p, 97p

Koti 7 tarinassa (6 %)

- 2 **kotitarinaa** (2 %): 41t, 94t

Kollektiivisuus 21 tarinassa (19 %)

- 3 **kollektiivisuustarinaa** (3 %): 28p, 40t, 54t

Uhma 18 tarinassa (16 %)

- 6 **uhmatarinaa** (5,5 %): 29t, 31t, 58p, 61t, 91p, 103p

Veijarihahmo 4 tarinassa (3,5 %)

- 3 **veijaritarinaa** (3 %): 43p, 53t, 55p

Varastaa 9 tarinassa (8 %)

Pilaa toisen työn 13 tarinassa (12 %) (sekä 1 tarina, jossa puhutaan kaverin työn pilaamisesta)

Kostaa 8 tarinassa (7 %)

Jää kiinni 8 tarinassa (7 %)

- 1 **kiinnijäämistarina** (1 %): 80t

Rangaistus (pintataso) 31 tarinassa (28 %)

- **rehtori** 7 tarinassa (6 %)
- **koulusta erottaminen** 1 tarinassa (1 %)
- **virkaalta** 5 tarinassa (4,5 %)

Puhuttelu ja anteeksipyyntö 7 tarinassa (6 %)

- 1 **anteeksipyyntötarina** (vakava tarina) (1 %): 11t

Puhuttelu, anteeksipyyntö ja sovinto 4 tarinassa (3,5 %)

- 2 **sovintotarinaa** (vakava tarina) (2 %): 10t, 18t

Nolostuu, häpeää 7 tarinassa (6 %)

Tulee nolatuksi 11 tarinassa (10 %)

Wc 4 tarinassa (3,5 %)

3. KUVA-AIHEET JA TEKNIikka

Oppilaan työn kuvailu 102 tarinassa (92 %)
• vahva kuvailu 21 tarinassa (19 %)

Oppilaan työn toteuttamisen tekniikka ilmoitetaan 22 tarinassa (20 %)
• vahva kuvailu 1 tarinassa (1 %)

Kielletyt ja vaietut aiheet 14 tarinassa (12,5 %)
• opettajan kieltämä aihe 10 tarinassa (9 %)
• vaiettu aihe, tabu 4 tarinassa (3,5 %)

Pilakuva 14 tarinassa (12,5 %)
• opettajasta 5 tarinassa (4,5 %)
• oppilaasta 9 tarinassa (8 %)

4. KUVAN ARVIOINTI

Kuvataidetunnin tai tehtävän tavoitteiden mainitseminen 14 tarinassa (12,5 %)
• 5 tavoitekeskeistä tarinaa (4,5 %): 105t, 73t, 63t, 55p, 47t

Opettaja arvioi työtä 51 tarinassa (46 %)
• numeerisesti 12 tarinassa (11 %)
• rahallisesti 3 tarinassa (3 %)
• sanallisesti 25 tarinassa (22,5 %)

Oppilas arvioi työtä 59 tarinassa (53 %)
• haukkuu 21 tarinassa (19 %)
• kehuu 25 tarinassa (22,5 %)

Kuvasta johtuva mielipideristiriitä 36 tarinassa (32 %)
• avoin mielipideristiriitä 26 tarinassa (23 %)
• piilotettu mielipideristiriitä 10 tarinassa (9 %)
• oppilas pelkää kritiikin loukkaavan toista 2 tarinassa (2 %)
• oppilas kehuu kuvaa vaikka ärsyttää 1 tarinassa (1 %)

Kuva nostaa oppilaan statusta 15 tarinassa (13,5 %)
• 3 statustarinaa (3 %): 4t, 16t, 92p

Kuva laskee oppilaan statusta 9 tarinassa (8 %)

Julkinen huomio luokassa 33 tarinassa (30 %)
• 5 julkisen huomion tarinaa (4,5 %): 42t, 51t, 53t, 72p, 86t

Kuvan näytteille laittaminen koulussa 9 tarinassa (8 %)
• luokassa seinälle tai taululle 5 tarinassa (4,5 %)
• käytävälle 1 tarinassa (1 %)
• koulun seinille 1 tarinassa (1 %)
• oveen 1 tarinassa (1 %)
• viedään näytteille 1 tarinassa (1 %)

Taito 49 tarinassa (44 %)
• 20 taitotarinaa (18 %): 4t, 9p, 14p, 17t, 21p, 28p, 32t, 36p, 46p, 50t, 51t, 56p, 59t, 64t, 82t, 86t, 92p, 108t, 109t, 110t

Taidottomuus 15 tarinassa (13,5 %)
• 1 taidottomustarina (1 %): 87p

Taidemaalma 8 tarinassa (7 %)
Kilpailua 5 tarinassa (4,5 %)
• 1 taidetarina (1 %): 38p

5. KUVA ILMENTÄÄ TARINAN TAPAHTUMIA

Kuvan mukainen toiminta 14 tarinassa (12,5 %)
• 5 kuvallista toimintatarinaa (4,5 %): 43p, 55p, 65t, 70t, 82t

Tunteiden ilmentäminen kuvalla 15 tarinassa (13,5 %)
• 1 esteettisen tunnelmaisun tarina (1 %): 64t

Kuvan herättämät tunteet 19 tarinassa (17 %)

Oppilas miettii työtä 6 tarinassa (5,5 %)
• 2 (2 %) esteettisen vaikuttavuuden tarinaa (2 %): 68t, 70t

Estetisoiva katse (E), tunnepitoinen katse (T), normittava katse (N) ja hajottava katse (H), ja niiden määrällinen esiintyminen aineistossa.

Oppilastunnus, jossa on pariton numero, on kirjoitettu *vastenmielinen ja järkyttävä* -kehyskertomuksen pohjalta, parillinen *vaikuttava ja upea* -kehyskertomuksen pohjalta. Kirjaintunns *p* tarkoittaa poikaa, *t* tarkoittaa tyttöä.

Osa tarinoista sijoittuu kahteen katseen kategoriaan. Tällöin oppilastunnuksen perässä on kyseisten kategorioiden kirjaintunnuksat. Tarinan ensisijainen, vahvempi katse on ilmoitettu ensin. Esimerkiksi *37pNE* = Poikaoppilas 37, tarina kuuluu ensisijaisesti normittavaan ja toissijaisesti estetisoivan katseen kategoriaan (ks. luku 4.2).

Liite 3.
Katseen kategorioihin luokitellut tarinat.

Estetisoiva katse (E) 57 kpl (51 %). Lisäksi 3 tunnepitoisen katseen (T) tarinaa ja 1 normittavan katseen (N) tarina (jolloin yhteensä 55 %)

vastenmielinen ja järkyttävä -kehyskertomuksia 36+1
vaikuttava ja upea -kehyskertomuksia 21+3
6t, 7t, 9p, 14p, 15t, 17t, 18t, 20p, 21p, 26p, 28p, 30t, 32t, 33t, 35t, 36p, 37pNE, 40t, 42t, 46p, 47tEN, 48t, 49t, 50t, 51t, 52p, 53t, 54t, 56p, 57p, 59t, 60t, 62t, 63tTE, 64tTE, 67t, 68t, 70t, 72p, 73t, 74p, 76p, 78t, 81tTE, 82t, 83t, 85t, 86t, 87p, 88p, 90p, 92p, 94t, 96p, 104p, 106t, 107t, 108t, 109t, 110t, 111t

Tunnepitoinen katse (T) 13 kpl (12 %)

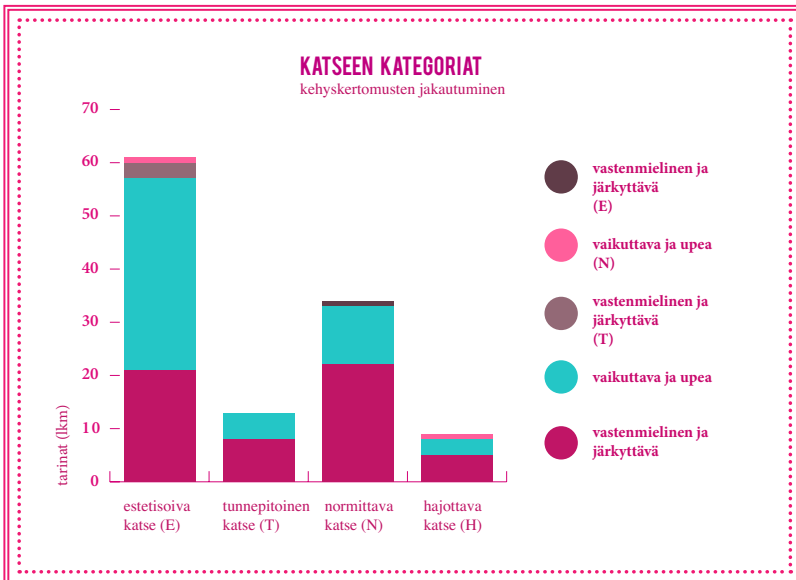
vastenmielinen ja järkyttävä -kehyskertomuksia 5
vaikuttava ja upea -kehyskertomuksia 8
2t, 4t, 5t, 16t, 19p, 22p, 41t, 63tTE, 64tTE, 81tTE, 89p, 93t, 105t

Normittava katse (N) 33 kpl (30 %). Lisäksi 1 estetisoivan katseen (E) tarina (jolloin yhteensä 30,5 %)

vastenmielinen ja järkyttävä -kehyskertomuksia 11
vaikuttava ja upea -kehyskertomuksia 22+1
1p, 3p, 8p, 10t, 11t, 12p, 13p, 23p, 24p, 25t, 27p, 29t, 31t, 34p, 37pEN, 38p, 39p, 43p, 44pNH, 47tNE, 55p, 58p, 61t, 66t, 69t, 75p, 79t, 80t, 84t, 91p, 95p, 97p, 99p, 103p

Hajottava katse (H) 8 kpl (7 %). Lisäksi 1 normittavan katseen (N) tarina (jolloin yhteensä 8 %)

vastenmielinen ja järkyttävä -kehyskertomuksia 3+1
vaikuttava ja upea -kehyskertomuksia 5
44pNH, 45p, 65t, 71p, 77p, 98p, 100p, 101p, 102p



Henkilöhakemisto

- Arendt, Hannah 37, 51, 60, 281, 297
Aristotle (Aristoteles) 61, 95, 118
Bahtin, Mihail (Bakhtin M.M.) 39, 95, 233–234
Bal, Mieke 38, 109
Bamberg, Michael 33–34, 38, 53, 91, 103–105, 147, 151, 153, 157, 290–291
Barthes, Roland 107–108
Burr, Vivien 131, 177, 249
Cassirer, Ernst 47
Choo, Chun Wei 22
Csikszentmihalyi, Mihaly 21, 39, 53, 55, 56, 60
Dalton, Pen 212
Damasio, Antonio 135, 224
Damon, William 71
Darras, Bernard 47
Davis, Jessica 277
Denzin, Norman K. 100, 190, 255
De Saussure, Ferdinand 108
Dewey, John 50
Douglas, Mary 39, 140
Durkheim, Émile 140
Eaton, Marcia M. 75, 130
Edelfelt, Albert 261
Efland, Arthur 61
Eisner, Elliot 43, 46
Eliade, Mircea 51, 56
Eskola, Jari 69
Freud, Sigmund 73, 190, 230, 233, 238
Frye, Northrop 95, 118–120, 173, 230
Gadamer, Hans-Georg 61
Gergen, Kenneth J. 33, 37, 95, 100, 116, 234
Gergen, Mary M. 33, 37, 95, 100, 116
Gerholm, Tomas 22
Giotto, di Bondone 175
Gombrich, Ernst H. 38, 39, 47, 92
Granö, Päivi 84
Haanstra, Folkert 210
Habermas, Jürgen 28
Harré, Rom 33–34
Hoikkala, Tommi 42
Huyssen, Andreas 272
Hyvärinen, Matti 27, 32, 37, 90, 95, 99–100, 102, 151
Hänninen, Vilma 26, 27, 37, 48, 151, 153
Jackson, Philip W. 62
Jung, Carl G. 60
Kankkunen, Tarja 36, 63, 192, 246, 287
Kiil, Karolina 36, 73
Kindler, Anna M. 47
Kinnunen, Aarne 130
Kohlberg, Lawrence 48
Koivunen, Hannele 22
Komulainen, Katri 102
Kristeva, Julia 73
Kuusamo, Altti 175
Labov, William 91, 105
Laine, Kaarlo 37, 48, 55, 181
Laitinen, Sirkka 36, 146, 158, 263, 275
Le Bon, Gustave 124, 177
Lefebvre, Henri 28
Lepistö, Vappu 149–150, 175–176, 188, 195
Lightfoot, Cynthia 37–38, 100, 116, 244–246
Lowenfeld, Viktor 38, 45–46, 47, 171, 275, 277
Löyttyniemi, Varpu 102
Malevič, Kasimir 172
Malinen, Piritta 36
Mantegna, Andrea 175
McAdams, Dan P. 95, 130
Mead, Herbert 25
Mikkonen, Kai 39, 106
Milgram, Stanley 239
Novitz, David 71, 216
Oksanen, Atte 298
Ollila, Anne K. 37, 175, 248
Parsons, Michael J. 38, 43–44, 46, 91, 147, 151, 157–158, 171, 178, 221, 289
Perkins, David 102
Piaget, Jean 38, 44–45, 48, 71
Pohjakallio, Pirkko 36, 58, 61, 284
Polanyi, Michael 22
Pääjoki, Tarja 61
Rantala, Päivi 231
Read, Herbert 46–57, 275
Ronkainen, Suvi 88
Roos, J. P. 20
Rose, Gillian 110
Rossi, Leena-Maija 39
Routila, Lauri O. 148
Rusanen, Sinikka 273
Räsänen, Marjo 21, 24, 34, 36, 58
Salomon, Gavriel 103
Sava, Inkeri 165, 296

Seppä, Anita 39
Shotter, John 31
Sibley, David 84
Sinkkonen, Jari 43
Sun, Lulu 229
Suoranta, Juha 70
Toivanen, Anniina 73
Tolonen, Tarja 37, 55, 63, 150, 207, 217, 230,
234–235, 245–246, 248, 287
Turiel, Elliot 48
Törmä, Sirpa 37
Vaillant, George E. 39
Vainikkala, Erkki 137
Vanas, Nina 52
Vanhatapio, Tuula 36
Van Strien, Els 210
Varto, Juha 153
Vasari, Giorgio 175
Viskari, Sinikka 37, 209–210
Vuorikoski Marjo 37, 209–210
Vuorinen, Jyri 132
Vygotsky, Lev S. 38, 45, 169, 275
Värri, Veli-Matti 37, 62
Wagenaar, Hanneke 210
Wallon, Henri 25
Weitz, Morris 174
Wilson, Brent 277
Woods, Peter 27, 57
Ylimartimo, Sisko 259, 260

Käsittehakemisto

(Luettelo esittelee kohtia, joissa käsitteitä avataan)

Aineisto 18, 24, 30–35, 39, luvut 3-7, erit.
288–295
tehtävänannon mukainen 31, 292
tehtävänannon ulkopuolinen 31, 276, 286,
291–292
tukeva 35, 82
Abjekti, lika 211, 233, 268
Akkomodaatio (myös > Skeema) 45
Analyttinen lähestymistapa kuvien
tekemisessä 47
Ankkurointi 108, 261
Anomalia 140
Anomia 124, 177, 255, 278
Arjen teoria > Paradigma
Arkkityyppi, arkkityyppinen 171, 253
Arvoperspektiivi 109, 210, 232
Asema > Asemointi
Asemointi 34, 49–50, 53, 103–105, 109, 123,
137, 184, 248, 262, 276, 278–279, 298
Asemointianalyysi 38, 91, 95, 103–105, 289,
291
Assimilaatio (myös > Skeema) 44
Avuttomuusorientaatio 194
Banaali kuva 148, 171, 274–275
Behavioristinen oppimiskäsitys 275
Boheemimytti 149–150
Camp 117, 286
Defenssi 104, 140, 233–234, 239, 257, 299
Denotaatio 92, 107, 138
Draaman lajit > Lajityyppi
Eettinen, eettisyys, eettiset periaatteet 18–20,
29–30, 36–37, 55, 62, 84, 87, 125, 131, 153,
224, 282–284, 286, 293
Ekfrasi 107, 129, 265
Ekspressiivinen taideihanne 277
Ekstrovertti ja introvertti 60
Elämismaailma 28, ks. myös 36, 60, 70, 73, 76,
87, 99, 295
Eläytymismenetelmä 31, 68–76, 88, 273,
288–294, 299
Emootio 50, 187, 224, 281, 287, 290, 296–297
Empiristinen oppimiskäsitys 25
Epifania 100, 103, 112, 190, 210, 255

Esittämisen konventio > Kuvaskaema,
kuvallinen skeema
Esitutkimus 73–76, 78, 88, 288–289
Esteettinen 18, 36, 43–44, 46, 58, 75, 91,
127–132, 142–143, 153, 274, 284, 289
arvio 75, 127, 132, ks. myös 167, 226, 248,
283
kokemus, esteettinen elämys 123, 130, 132,
133, 135, 151, 153, 177, 188, 190, 193, 278
ohut merkitys 153
syvä merkitys 153
taidemääritelmä 132
Esteettisen ymmärtämisen kehitysvaiheet
43–45, ks. myös esim. 147–148, 151, 157,
171, 178, 221
Evaluointi tarinan osana 105
Fiktio, fiktiivinen 71–72, 216, 240, 248, 262,
266, 290–293
Flow 39, 60, 278, 297
Fokalisoiija > Fokalisaatio
Fokalisaatio 38, 101, 109, 137, 148, 210, 216,
261, 268
sisäinen 109, 134, 261–262, 263
ulkoinen 109, 141, 262, 293
Gender, pojat, tytöt 122, 212, 218,
230–231, 233–234, 244–249, 255, 257,
279, 286–287
Generalized other > Yleistetty toinen
Grotkeski 39, 73, 259, 282, 290
Havaintopsykologia 26, 47
Heimlich > Unheimlich
Heteronormi > Gender
Hiljainen tieto 21, 22, 64, 283, 291, 296, 298
Identiteetti 26–28, 48–53, 62–63, 70–72, 91,
104–105, 123, 151, 176, 198, 212, 230, 244,
248, 251, 275–277, 279–281, 287, 290–291,
293, 295–298
Illuminaatio 107
Illustraatio, illustratiivinen side 107, 262, 265
Informatiivinen vaikuttaminen 177
Institutionaalinen nuoruus 42
Intersubjektiivinen vuorovaikutus 27–28, 44,
92, 178
Intertekstuaalinen 33, 216
Itsen esittäminen > Asemointi, Representaatio,
Rooli
Joukkomieli > Anomia
Julkinen tila, koulun > Koulu

- Juonellisten kaarien analyysi
 progressiivinen 95, 100–101, 119, 151, 277
 regressiivinen 95, 100–101, 118, 219, 234
 stabili > vakaa
 vakaa 95, 100–101, 219, 229
- Juoni 32, 70, 109
- Jäsenvalidointi 87
- Karnevaali, karnevalismi, karnevalistinen,
 karnevalisointi 39, 174, 193, 202, 214,
 233–234, 257, 286–287
- Kateus 94, 102, 181–182, 239
- Katharsis, kathartinen 190, 229, 240, 248
- Katse 90, 96–98, 130–143, 249, 281, 289, 296
 estetisoiva 131–140, 264, 268–281, 299
 hajottava 140–141, 268, 283, 290–291
 normittava 138–141, 264, 268–282
 tunnepitoinen 135–138, 264–265, 268–281
- Kehitysvaiheet 42–47
 esteettisen ymmärtämisen kehitysvaiheet
 43–46, 289
 kuvalliset kehitysvaiheet 42–47
- Kehityspsykologia, kehityspsykologinen 25,
 43–45, 47, 71, 91, 288, 296
- Kehyskertomus 31, 69–75, 88–89, 102, 131,
 267, 289, 294
- Kerronnallinen asemointi > Asemointi-
 analyysi
- Kerronnallinen asenne > Katse
- Kerronnallinen malli 26, 72, 156
- Kerronnallinen varjoilu > Varjoilu
- Kerronnallisuus > Narratiivisuus
- Kerronnallinen lähestymistapa >
 Narratiivisuus
- Kerronnallinen näkökulma > Narratiivisuus
- Kerronta 32, 33, 69, 92, 96, 102–104, 106–107,
 151, 275, 292–293, 298
- Kerrontatapahtuma 33, 92, 103, 293
- Kertomuksen muoto > Tarinan muoto
- Kertomuksen vuorovaikutuksellinen
 tuottaminen 90–91, 289
- Kertomus > Narratiivi
- Kertomusten konfliktit > Konflikti kerronnan
 muotona
- Khora 61, 286
- Kieli 22, 32, 39, 45, 49, 73, 87, 92–93, 99,
 101–103, 105–109, 148, 156, 196, 201, 255,
 257, 259
- Kirjoitelma 32
- Kognitiivisen kehityksen teoria > Psykologia
- Kognitiivinen konflikti 45
- Kokemuksellinen oppiminen 24–25, 59, 297
- Kokemuksellis-konstruktivistinen taide-
 oppiminen 24–25, 275, 297
- Kokonaishahmo 90, 94–96
- Kokonaisuudet, aineistotarinoiden 94–96, 97,
 288–289
- Kokonaisvaltainen oppiminen 59
- Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys 25
- Konflikti kerronnan muotona 100–101, 121
 sisäinen 101–102
 ulkoinen 101
- Konnotaatio 107, 253, 255, 263
- Konstruktivistinen oppimiskäsitys 24–25, 42,
 275
- Kontekstisidonnainen analyysi 35, 89, 102, 295
- Koulu
 epävirallinen 55–56, 224, 251, 284, 292, 299
 fyysinen 56, 224, 264–265, 276, 292, 299
 instituutiona, institutionaalinen 54–55, 273,
 282, 285, 297
 julkinen 20, 53–56
 jälkimoderni 273, 295, 299
 kiusaaminen, koulu- 201, 280, 292, 296, 298
 virallinen 55, 224, 264–265, 276, 292, 299
- Kuvallinen skeema, kuvaskeema 35, 45–47,
 205–206, 257, 263, 274–276, 285
- Kuvaneuvottelu 28, 57, 63, 208, 269, 276, 286,
 292, 295, 298–299
- Kuvasommittelu, kaavamainen ja kehittyyvä
 235–236
- Kuva ja teksti
 löyhä sidos 92, 257
 vahva sidos 92
- Lajityyppi 95, 257
 komedia 116–117, 233–234
 parodia / satiiri 117, 294
 romanssi 118
 tragedia 118
- Latentti opetustapahtuma 23
- Lika > Abjekti
- L-käyrä 46
- Luenta 88, 97
- Luovuus 59, 283, 297
- Lähikehityksen vyöhyke 45, 169, 178, 275, 296
- Mallitarina 48, 90
- Merkityksellinen kuva 260

- Merkityksellinen toinen > Toinen
- Metafora 60, 106, 108–109, 155–156, 290, 294
- Metatieto 151
- Metonymia 108
- Mimeettinen estetiikka 276
- Minuus, minä 25, 48–49, 52, 56, 98, 135, 176, 188, 222, 257, 264, 267–268, 290, 293
- Minäkäsitys, minäkuva 33, 198
- Moderni taide 171–172, 273
- Modernistinen taide 171, 273
- Modernistinen taidekäsitys 174–175, 272–275, 277, 289, 295, 300
- Modernistinen ote taidekasvatuksessa 58–59, 212, 275, 295
- Monomyytti 95, 298
- Muukalainen 253
- Mythoi-juonikaavat > Lajityyppi
- Myytti (myös > Romantiikan myytit, Taiteilijatyypit) 52, 59, 108, 188, 244–245
- Myyttiset hahmot 149–150
- Narratiivi 26, 32–33, 92, 156, 264–265, 285
 aukollinen tarina 292–293
 ehjä tarina 292–293
 koulujärjestyksen paluun tarina 298
 onnellisen lopun tarina 229, 275, 280, 283, 286
 seikkailutarina 101, 120, 218–219, 221, 227, 229, 252
- Narratiivimetafora > Narratiivi, Metafora
- Narratiivinen analyysi 35, 89–90
- Narratiivin muoto > Tarinan muoto
- Narratiivinen muoto 244–246
- Narratiivinen konstruktio, rakenne > Narratiivi
- Narratiivisen rakenteen elementti
 loppusanat 307
 siirtymä kertomuksessa 234
- Narratiivisuus 24, 26, 27, 32, 35, 48, 53, 64, 262, 291
- Neromyytti 129, 149–150, 174, 273, 275
- Neuvottelu 27, 50, 99, 102, 111, 209, 269, 291
 avoin 57
 suljettu 57
- Nonsense 259
- Normit 29, 75, 176, 227, 233, 249, 272, 281–284, 286–287, 289, 293, 296
- Nuorisotutkimus 37
- Nuoruus 42–43, 46, 220, 229, 275
- Näytelmämetafora > Metafora,
 Performatiivisuus, Rooli
- Näyttäytymistila > Polis
- Objektiivinen toinen 155
- Odotusanalyysi 99, 102–103, 112, 151, 289
- Odotuksen osoitin > Odotusanalyysi
- Onnellisuusmuuri 20
- Originelli kuva 148, 171, 247, 274
- Paradigma 61
- Paradigmaattinen 108–109
- Performatiivisuus 103–105, 156, 262, 293, 295, 299
- Piilo-opetussuunnitelma 21–23, 58
- Poiesis 61
- Polis 51
- Positio, positointi > Asemointi
- Postmoderni lähestymistapa, postmoderni
 näkökulma taidekasvatukseen 58, 212, 272
- Poiësis 61
- Postmoderni taide 277
- Projektio, projisointi, projektiivinen 31, 72, 88, 290
- Psykoanalyysi 107, 142, 238
- Psykologia, psykologinen 24, 35, 38–39, 43, 45, 101–131, 188, 233, 283, 292, 297
- Regressio > Defenssi
- Reliabiliteetti 88
- Representaatio, representoida, representoitu
 18, 28, 30, 35, 46, 53, 103, 107, 148, 244, 265, 272, 280, 293
- Romantiikan myytit, romanttinen
 taiteilijamytti 150, 174–175, 188
 > Neromyytti
 > Boheemimytti
- Rooli 27, 49–52, 56, 119, 155, 202, 209–210, 245, 253, 255, 275–281, 287, 293, 298
- Saturaatio 72–73, 295
- Seikkailutarina > Narratiivi
- Significant other > Merkityksellinen toinen
- Siirtymä kertomuksessa > Narratiivisen rakenteen elementti
- Silta, siltametafora 25, 297, 299
- Simultaaniperspektiivi 229
- Sisäinen tarina 27
- Sisällöllinen analyysi 35, 89
- Sisällönanalyysi 89–90, 294–295
- Situationaalinen 38, 42
- Skeema (myös > Kuvaskema) 26, 44–47, 224, 275

- Social accountability 31
- Sosiaalinen järjestys 25, 29, 140, 198, 223, 230, 240, 281, 283, 291, 298
- Sosiaalinen tila 28–29, 45, 49, 53–54, 57, 84, 90–91, 109–111, 121, 230, 249, 276–278, 287, 292–297
- Sosiaalinen konstruktionismi 24–25, 27, 35, 51
- Sosiaalipsykologia, sosiaalipsykologinen 24, 26, 33–35, 39, 49–50, 91, 124, 177, 180, 239, 288, 298
- Splatter 262
- Status > Asema, Rooli
- Stereotypia 72, 31
- Stereotyyppi, stereotyyppinen 46, 69
- Subjektiasemointi > Asemointi
- Sublimaatio > Defenssi
- Subliimi 239
- Sukupuoli, sosiaalinen > Gender
- Superego 233
- Suuret kertomukset > Romantiikan myytit
- Syntagma, syntagmaattinen 108–109
- Synteettinen lähestymistapa kuvien tekemisessä 47
- Tabu 126, 234, 249, 257, 263, 279
- Taide ja taito 60, 128, 140, 282–283
- Taidekäsitys, taidenäkemys > Modernistinen taidekäsitys, Modernistinen ote taidekasvatuksessa
- Taidemaailma 19–20, 24, 52, 59, 128–129, 148–150, 168, 261, 272–273, 277, 284
- Taideterapia 239–240
- Taiteilijatyypit (romanttinen, moderni ja postmoderni)
- asiantuntija (modernin antiteesiä luova taiteilijatyypit) 176
 - eläjä (romantiikan myyttinen taiteilijatyypit) 188–189
 - erakko (romantiikan myyttinen taiteilijatyypit) 174, 188, 275
 - kristus (romantiikan myyttinen taiteilijatyypit) 174, 188, 195, 275
 - taide-eläjä (postmodernin purkava ja synteesiä luova taiteilijatyypit) 150, 175
 - tiedostaja (modernin antiteesiä luova taiteilijatyypit) 176
 - uhri > kristus
- Taito > Taide ja taito
- Tarina > Narratiivi
- Tarinakaari > Juonellisten kaarien analyysi
- Tarinakaaren loppu
- koherentti 286
 - epäkoherentti 286
- Tarinamalli 32, 48
- Tarinatyypit 103, 129, 176, 273–274
- Tarinan muoto 95
- ironinen 95, 119, 230
 - myyttinen 95, 120
 - niukasti mimeettinen 95, 118, 120, 173
 - romanttinen 95, 118, 173
 - vahvasti mimeettinen 95, 118, 173
- Tarinoiden konfliktien analyysi > Juonellisten kaarien analyysi
- Teema 20, 28, 31–32, 36, 47–48, 68, 87, 89–90, 92–94, 96–98, 105–106, 112, 116–131, 288, 296
- Teemoittelu > Teema
- Teksti 32
- Tiedostamaton 197, 130–131
- Tiheä kerronnallisuus / kuvaus > Epifania
- Tila > Sosiaalinen tila
- Toimijuus > Identiteetti
- Toimintakykyisyys 50
- Toinen
- erityinen 291–292
 - merkityksellinen 25, 52, 91, 103, 284
 - yleistetty 25, 103–104, 291–292
- Topos 171
- Traaginen erehdys 118
- Transfer 282
- korkean tien 103
 - lähitransfer, matalan tien 103
- Transformaatio
- pinnallinen 102
 - syvä 102
- Tunne 121, 135, 185, 201, 224, 252, 259 265, 268, 286
- Tyypittely 89–90, 94, 273
- Tyypitarina 48, 94, 96–97, 116–126, 128–131
- U-käyrä 46, 277
- Unheimlich 73
- Validiteetti 88
- Valta 194, 209, 216–217, 222–223, 233, 283–287, 299
- Variointi, variaatio 69–70, 88–89, 142
- Varjoilu 137, 224, 263

Vertaisryhmä 50, 122, 184, 249, 276, 283, 287
Viiteryhmäteoria 50
Visuaalinen 18, 106–110, 255
Visuaalinen kulttuuri 23–24, 29, 53–54,
58–59, 73, 110, 276, 299
Visuaalinen representaatio > Representaatio
Vuorottelu 108, 261
Vita activa 60, 297
Vita contemplativa 60, 297
Ydinepisodi > Epifania
Yhtenäinen toiminta 31
Yleistetty toinen > Toinen
Zone of Proximal Development, ZPD >
Lähikehityksen vyöhyke



