

Pelottavien aiheiden käsittely kuvataideopetuksessa

**Kursk ja siihen liittyvät työpajat
Rovaniemen taidemuseolla**

Susanna Liukkonen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2019

LAPIN YLIOPISTO, TAITEIDEN TIEDEKUNTA

Työn nimi: *Pelottavien aiheiden käsittely kuvataideopetuksessa.*

Kursk ja siihen liittyvät työpajat Rovaniemen taidemuseolla.

Tekijä: Susanna Liukkonen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 106 + lähteet ja liitteet

Vuosi: 2019

Tiivistelmä: Tutkimus käsittelee pelottavien aiheiden opettamista kuvataidetunnilla. Nykytaiteen teoksissa käsitellään usein kiistanalaisia ja vaikeita aiheita seksuaalisuudesta ja väkivallasta uskontoon ja politiikkaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa taas korostuu turvallisuuspuhe. Kuvataideopettaja joutuu opetuksessaan harkitsemaan rajanvetoa aiheiden valinnassa ja käsittelytavoissa.

Tutkimuksen lähtökohtana olivat Rovaniemen taidemuseossa Korundissa pidetyt työpajat, jotka liittyivät *Kursk ja Melankolia* -näyttelyyn. Tutkimuskysymyksenä on: kuinka käsitellä vaikeita asioita kuvataideopetuksessa? Alakysymyksinä ovat: mitä oppilaat pelkäävät, kuinka koulumaailmassa ja taidemaailmassa käsitellään vaikeita asioita, ja miten taiteilija, opettajat ja oppilaat käsittelevät Kurskin tapaisia vaikeita aiheita? Aineistoni koostuu osallistuvasta havainnoinnista, haastatteluista ja kyselykaavakkeista. Haastattelin työpajoissa vierailleita 11- ja 15-vuotiaita oppilaita heidän kokemuksestaan työpajasta, *Kursk*-teoksesta, sekä yleensä kielletyistä tai hankalista aiheista kuvataideopetuksessa. Samankaltaisiin teemakysymyksiin vastasivat haastatteluissa ja kyselykaavakkeessa viisi opettajaa, taiteilija Markus Copper ja kaksi opiskelijaa. Oppilaat kertoivat myös heidän peloistaan ja mediassa / internetissä kohtaamistaan pelottavista aiheista. Aineiston analyysimenetelmäni oli sisällönanalyysi.

Tutkimus havainnollistaa oppilaiden pelkoja eri ikäryhmissä (11- ja 15-vuotiaat). *Kursk*-teos toimii oivallisena esimerkkinä siitä, kuinka samankaltaisella tavalla aikuiset ja lapset kokevat asioita. Työpajan tehtävät taas osoittavat lapsilla ja aikuisilla olevan erilaisia asenteita ja kokemuksia. Tutkimuksessa esiintuodut kokemusten yleiset suuntaukset ja niistä poikkeamat kertovat yksilöiden erilaisuudesta, mikä opettajan tulee huomioida — samoin kuin oppilaiden ikä aiheiden valinnassa ja käsittelytavassa. Vaikeita ja pelottavia aiheita voi käsitellä kuvataidetunnilla ja niiden kautta voidaan opettaa monia tärkeitä asioita: realistista suhtautumista maailman tapahtumiin, käsitellä erilaisia tunteita ja pohtia moraalia. Vaikeita aiheita voidaan keskustelun lisäksi kohdata myös eri taiteenalojen menetelmien kautta: kirjoittamalla, kuvataiteen ja draamatyöskentelyn avulla. Opettajalla on tärkeä tehtävä oppilaan lähikehitysvyöhykkeellä tapahtuvassa oppimisessa: vaikeiden aiheiden käsittely opettajan kanssa vähentää ahdistusta.

Keskeiset käsitteet: kuvataidekasvatus, museopedagogiikka, työpajat, nykytaide, Markus Copper, *Kursk*, uutiset, media, aivotutkimus, psykologia, estetiikka, synkkä turismi, tunteet, pelko, ahdistus, sisällönanalyysi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

UNIVERSITY OF LAPLAND, FACULTY OF ARTS

Title: *Dealing with scary topics in visual arts education.*

Kursk and workshops at Rovaniemi Art Museum.

Author: Susanna Liukkonen

Educational program: Fine arts education

Type of thesis: Master's thesis

Number of pages: 106 + sources and attachments

Year: 2019

Abstract: This study deals with the teaching possibilities of scary topics in the classroom. Contemporary art works communicate controversial and complex views about sexuality, violence, religion and politics. The school curriculum, on the other hand, emphasizes security. A teacher of visual arts is required to consider boundaries in the decision-making and treatment of topics.

The research process comprises the workshops held at the Rovaniemi Art Museum in Korundi, related to the *Kursk and Melancholy* exhibition. The research question was: how to deal with difficult topics in art education? The sub-questions were: what do the pupils fear, how do the school world and art world deal with difficult topics, and how do the artist, the teachers and students deal with art works like Kursk. In the study, I interviewed student visitors (aged 11 and 15) about the workshops *Kursk*, and about forbidden or difficult topics in visual arts education. Similar thematic questions were answered in interviews and questionnaires by five teachers, the artist Markus Copper and two university students. The pupils also told about their fears and about scary topics they have faced in the media or on the Internet. Interviews, questionnaires, observation and content analysis were the methods in creating and processing the collected materials.

The study illustrates pupils' fears in different age groups (aged 11 and 15). There are similarities in adults and children in relating to art works, which showed in their responses to the artwork Kursk. In contrast the tasks at the workshop showed that children and adults have different attitudes and experiences. The general tendencies and deviations of the experiences found in the study indicate the diversity of individuals, which should be taken into account in teaching, as well as the age of the pupils. Difficult and frightening topics can be dealt with in visual arts lessons and through them can be taught many important things: a realistic attitude towards world events, dealing with different emotions and reflecting on morality. Difficult topics can be addressed through discussion but also through different fields of art: writing, visual arts and drama. The teacher has an important role to play when guiding the pupils through the zone of proximal development and thus enabling them to deal with difficult topics. Ultimately, the teacher helps pupils reducing their anxieties through learning.

Key concepts: Fine Arts Education, Museum Pedagogy, Workshops, Contemporary Art, Markus Copper, Kursk, News, Media, Brain Research, Psychology, Dark Tourism, Emotions, Fear, Anxiety, Content Analysis

Other information:

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the library X

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland

X

Pelottavien aiheiden käsittely kuvataideopetuksessa

Kursk ja siihen liittyvät työpajat
Rovaniemen taidemuseolla

SISÄLLYS

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia	1
1.2 Omat lähtökohtani	2
1.3 Tutkimuskysymykset	4
1.4 Tutkielmani teoreettisia lähtökohtia	5
1.5 Aineisto ja monimenetelmä	13
2 Kuvataide ja oppilaiden pelot	18
2.1 Pelko ja ahdistus pohdinnan kohteina	18
2.2 Haastatteluaineistoni lasten peloista	20
2.2.1 5. ja 9. -luokkalaisten pelot ryhmiteltynä	20
2.2.2 Haastattelutilanne ja ryhmän vaikutus	22
2.2.3 Egoistinen pelko: oma elämä	25
2.2.4 Altruistinen pelko: uutisointi	27
2.2.5 Ikä ja sukupuoli	29
2.3 Pelon hallintakeinoja	31
2.4 Kuvataideopettajan asema pelkojen käsittelyssä	33
3 Koulumaailma kohtaa taidemaailman	36
3.1 Kantaaottavuus taiteessa ja taideteoksessa	36
3.2 Markus Copperin taiteellinen työskentely	38
3.3 Media ja lapset	42
3.4 Pelon pedagogiikkaa: turvallisuus-, riski- ja vapaa kasvatus	45
3.5 Kiellettyjä aiheita	48
3.6 Hankalat aiheet ja koulun suhtautuminen niihin	52
3.7 Koulun opetussuunnitelma ja taidemaailma	56

4 Kursk-teos koettuna	59
4.1 Tutkimuskysymys, haastatteluaineistot ja analyysi	59
4.2 Kurskin taustatarina ja Venäjän poliittinen tilanne	62
4.3 Oppilaiden kokemuksia Kurskista	64
4.4 Opettajien ja taiteilijan ajatuksia Kurskista	72
4.5 Kursk-kokemusten mahdollistamat näkökulmat kouluopetuksessa	76
5 Työpajojen kolme vaikeaa asiaa	78
5.1 Synkkä turismi	78
5.2 Työpajan suunnittelu ja kulku	80
5.3 Manalan matka ja maailmankatsomukselliset käsitykset	86
5.4 Kuolema ja synkkyys	90
5.5 Maailman tuhoutuminen, metamorfoosi ja draama	94
5.6 Työpajan anti tekijöille ja osallistujille	98
6 Lopuksi	102

Lähteet

Liitteet

- Liite 1. Lisätietoa ohjaajille / Teokset
- Liite 2. Työpajaohje ohjaajille
- Liite 3. Teemakysymykset 9. -luokkalaisille oppilaille
- Liite 4. Teemakysymykset 5. -luokkalaisille oppilaille
- Liite 5. Tehtävä 9. -luokkalaisille oppilaille
- Liite 6. Tehtävä 5. -luokkalaisille oppilaille
- Liite 7. Kyselykaavake haastatteluiden yhteydessä oppilaille
- Liite 8. Kyselykaavake opettajille
- Liite 9. Haastattelukysymykset taiteilijalle
- Liite 10. Tutkimuslupa
- Liite 11. Työpajan mainos Korundin nettisivuilla
- Liite 12. Kuvia työpajasta
- Liite 13. Yhdysvaltojen yliopistoissa heijastuu yhteiskunnan ilmapiiri
- Liite 14. Taidemaailman hankalia teoksia

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Maailmalla tapahtuu jatkuvasti pelottavia ja kysymyksiä herättäviä asioita, mutta mikä on koulun rooli niiden käsittelyssä? Kuvataiteessa taiteilijat käsittelevät sekä provokatiivisia että vaikeita henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia aiheita. Nykyisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ei mainita hankalia tai pelottavia aiheita. Siinä keskitytään turvallisuuspuheeseen, joka käsittelee työturvallisuutta, terveyttä tai koulun uhkatilanteita. Kuvataiteen yksi osa-alue on mediakasvatus, ja uutiset ja ajankohtaiset asiat ovat yksi median keskeinen sisältö. Jääkö hankalien aiheiden käsittely pelkästään opettajan oman harkinnan varaan? Marjo Räsänen näkee taideopetuksessa tärkeänä asiana opitun tiedon soveltamisen oppilaan omaan elämään ja sen ongelmien ratkaisemiseen, jolloin taideopetuksesta tulee opetusta elämää varten (Räsänen 2008, 133).

Peruskoulun 3–9. -luokilla *Ympäristön kuvakulttuurit* -sisältöalueeseen kuuluu sisältöjä monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediasta. Opetuksessa käsitellään oppilaiden laajenevaa elinpiiriä ja medioiden merkitystä yhteiskunnassa. Yläkoulussa pohditaan medioita koskevia laajempia kysymyksiä ja sisältö saa myös globaalin maailman näkökulman. *Taiteen maailmat* -sisältöalueeseen taas kuuluu taideteokset oman työskentelyn lähtökohtana. Yläkoulussa pohditaan taiteen ilmiöitä eri näkökulmista, ja myös kulttuurisen moninaisuuden vaikutuksia taiteen tuottamiseen ja tulkintaan yksilön ja yhteiskunnan kannalta. (POPS 2014/kuvataide.) Näin ollen kuvataideopettajan tehtäviin kuuluu mediaan ja mediakriittisyyteen liittyvien asioiden opettaminen.

Halusin tutkia pro gradu -työssäni, kuinka voisi opettaa hankalista tai pelottavista asioista kuvataidetuunnilla. Tähän tarjoutui tilaisuus, kun osallistuin työpajan pitämiseen Rovaniemen taidemuseossa Korundissa, jossa näyttelyn aiheena oli *Kursk ja Melankolia* — eri tekijöiden teoksista koottu näyttely. Museossa järjestettävät työpajat ovat yleensä 1–2 tunnin mittaisia vierailuja, joissa käydään ryhmän mukana tutustumassa näyttelyn teoksiin, ja niiden pohjalta vierailijat voivat tehdä oman teoksen tai muita teoksiin liittyviä

harjoitteita. **Markus Copperin** Kursk-installaatio käsitteli Venäjällä 2000 tapahtunutta Kursk-sukellusveneonnettomuutta. Teoksessa yhdistyi siis uutisoitu todellinen tapahtuma ja nykytaiteen teos. Tutkimuksessani käsittelen vaikean aiheen tarkastelua osana työpajatyöskentelyä.

1.2 Omat lähtökohtani

Aluksi minulla oli jonkinlainen esiyymmärrys: omakohtainen kokemus ja käsitys, kuinka käsitellä vaikeita asioita kuvataidetuunilla. Olin aiemmin opettajana toimiessani pitänyt keskustelevan luennon ensimmäisen vuoden lukiolaisille erilaisista nykytaiteilijoista, jotka käsittelevät poliittisesti tai muulla tavoin vaikeita asioita teoksissaan. Olimme pohtineet, missä eettiset rajat menevät taiteessa. Näytin lukiolaisille Jyllands-Postenissa julkaistun pilapiirroksen Muhammedista pommi turbaanissaan (2005) sekä **Andres Serranon** *Pissa-Kristus* (1989) -valokuvan krusifiksista, joka oli upotettuna virtsaan. **Viggo Wallensköldin** (s. 1969) maalausten avulla käsitelimme postmoderneja sukupuolirooleja. Tunnin jälkeen oppilaat sanoivat, että tunti ja keskustelu olivat mielenkiintoisia. Koin, että oppilaita kiinnosti käsitellä vaikeitakin aiheita.

Myöhemmin tutustuin oppilaisiin paremmin. Huomasin, että oppilaissa oli melko paljon erilaisia uskonnollisia taustoja omaavia oppilaita. Tämä vaikutti siten, etten enää jatkanut nykytaiteilijoiden esittelyä. Oma taustani tulee pääkaupunkiseudun lähiöstä. En tuntenut lapsuudessani montaakaan oppilasta, joilla olisi vahva uskonnollinen tausta, joten en ajatellut uskonnon olevan erityisen herkkä aihe. Itseäni uskonnot, myytit ja maailmankatsomukselliset asiat olivat kiinnostaneet jo luokioikäisenä, ja asenteeni niitä kohtaan oli avoimen utelias.

Kuvataiteilijana olen kohdannut jonkinlaisen ristiriidan työskennellessäni koulumaailmassa. Taidemaailmassa rikotaan rajoja ja otetaan jatkuvasti riskejä, kun taas koulumaailmassa keskitytään oppimisen rinnalla turvallisuuteen ja rajojen luomiseen. Taiteilijana minua on itseäni kiinnostanut sisällöllisesti ja visuaalisesti voimakkaat teokset. Kiinnostavaa on pohtia, mitä taiteilija on halunnut teoksellaan kertoa. Myös tarinallisuus ja kokemusten jakaminen ovat minulle itselleni kiinnostavia kuvataiteen sisältöjä. Työskentelin opettajana lukiossa, ja otin toisinaan käsiteltäväksi kuvia nykytaiteen

teoksista, jotka pyrkivät jollakin tapaa ravistelemaan yhteiskuntaa ja herättämään keskustelua. Opiskelijoiden mielestä teokset ja luokassa käyty keskustelu olivat kiinnostavia — ehkäpä siksi, että teoksissa käsiteltiin yhteiskunnassa ja maailmassa esiintyviä ilmiöitä, eikä vain taidehistorian havinaan jääneitä menneisyyden heijastuksia. Välillä pohdin, voinko esittää teoksia luokassa tai mitä teoksia voin esittää, millä ehdoin ja millaisessa kontekstissa. Minulle oli jo kerrottu, että koulun seinille pantavat teokset pitäisi hyväksyttää rehtorilla, ja ettei jotain julkilausumattomia rajoja kannattaisi ylittää. Koskivatko nuo rajat myös luokan sisällä tehtävää opetustyötä? Aloitin työskentelyn koulussa samalla viikolla, kun Kauhajoen koulusurmat olivat tapahtuneet, ja työskentelyvuosieni aikana koulumme oppilasvessaan kirjoitettiin uhkaava viesti. Vaikuttaa siltä, että mitä turvattomampi maailma on, sitä enemmän ns. turvallisuuspuhe saa tilaa opetussuunnitelmissa ja opetuskokonaisuuksissa.

Herää kysymys, puhutaanko koulussa vain mukavista ja helpoista asioista, vai otetaanko luokassa keskusteltavaksi vaikeita asioita. Kuvataidetoissa ja varmasti myös äidinkielen ainekirjoituksissa oppilaat itsekin tuovat esiin ns. hankalia aiheita, joita opettajankin voi olla vaikea kohdata. Hahmotan tässä pro gradu -tutkielmassa ristiriitaa turvallisuuspuheen ja oppimiseen liittyvän rohkeuden sekä riskinoton kannalta, sekä syitä ristiriidan taustalla, jotta ristiriitaa olisi helpompi ymmärtää. Kysyn tutkimuksessani pohjimmiltaan, saanko tai onko minulla lupa käsitellä vaikeita aiheita kuvataidetuilla, ja millä ehdoin. Hankalaan tai kiistanalaiseen taiteeseen voi liittää pelottavan, ahdistavan, moraalisesti kyseenalaisen, kielletyn, mutta myös poliittisen tai uskontoa kyseenalaistavan taiteen.

Henkilökohtaisesti näkökulmani valintaan vaikuttaa omat sukutaustani. Vanhempieni suvut hyvin erilaisia. Toisen suvussa vaikeista asioista ei keskustella, ja toisen suvussa vaikeitakin asioita nostetaan esille, ja niistä voidaan jopa vitsailla. Salailu on minusta ahdistavaa, ja puhuminen taas helpottavaa. Olisin itse opettajana sillä kannalla, että vaikeista asioista on parempi puhua kuin torjua ne hiljaisuudella. Jos vaikeista asioista ei puhuta, niin asioista puhuminen siirtyy vain muualle. Koulumaailmassa on omanlaisensa säännöt ja piilo-opetussuunnitelmat (Törmä 2003, 111), ja tässä yritän tulla tietoiseksi näistä tendensseistä.

Prosessin aikana kiinnitin huomiota myös yhteiskunnan keskusteluilmapiiriin, joka on tullut yhä repivämmäksi viime vuosina. Puhutaan toisaalta sananvapaudesta, ja toisaalta

vihapuheesta ja sananvastuusta. Laissa ei vielä osata määritellä vihapuhetta, mutta poliitikkojen julkilausumissa vihapuhe tuomitaan. Samaan aikaan puhutaan valemediasta ja perinteisestä mediasta. Tosiasioiden löytäminen eri uutisoinnista tuntuu vaikealta, ja jotta uutisesta tulisi paperinmakua mielenkiintoisempi, otetaan jonkun henkilön näkökulma asiaan tylsien faktojen sijaan. Tämä herättää sitten erilaisia mielipiteitä ja keskustelua, kunnes pian syytetään vastapuolta vihapuheesta tai sensuurista (Sannikka & Ukkola 9.11.2018). Selvästikin aikuisten maailmassa on vaikea keskustella vaikeista asioista ilman tunnekuohuja. Kuinka opettaja voi sitten luokassa ottaa vaikeita asioita esille?

Markus Copperin Kursk-teos on tummanpuhuva ja siinä käsitellään miehistön kuolemaan johtanutta onnettomuutta. *Kursk ja Melankolia* -näyttelyn työpajaa suunniteltaessa museon työntekijä korosti, että Kursk on teoksena pelottava tai ahdistava ja on aiheuttanut joissain lapsissa pelkoa. Näin haasteen pohtia, millä tavalla vaikeata aihetta voi opettaa. En ollut nähnyt kyseistä teosta aiemmin, ja Copperin teoksista vain *Seitsemän meren arkkienkelin* (Simovaara 1999), joka on suuri ja vaikuttava ääntä sisältävä veistos, mutta en ollut kokenut sitä pelottavana. Työpajaa suunniteltaessa pohdimme kuumeisesti, minkä ikäisiä lapsia työpajaan ja näyttelyyn voi ylipäättään viedä, ja kuinka esitellä näyttely eri ikäisille. Prosessin aikana ymmärrys ongelmista ja mahdollisuuksista kasvoi ja syveni.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkin ilmiötä vaikeat aiheet kuvataideopetuksessa, ja keskityn pelottaviin tai ahdistaviin kokemuksiin kuvataiteen alueella. Pohdin myös, millä tavalla keskustelua herättäviä teoksia voidaan esitellä lapsille ja nuorille.

Tutkimuskysymykseni on:

Kuinka käsitellä vaikeita asioita kuvataideopetuksessa?

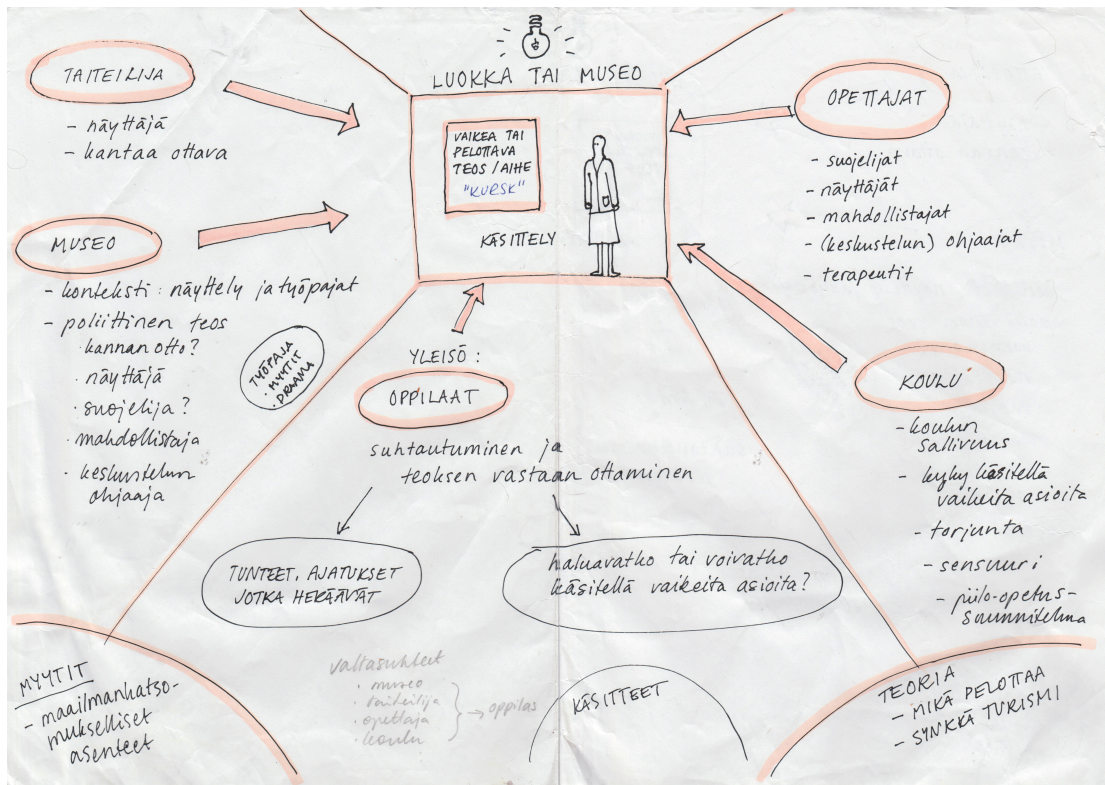
Koska tutkimus nivoutuu Kurskiin liittyvän työpajan yhteydessä kerättyyn aineistoon, **tutkimuksen alakysymyksinä on:**

Mitä oppilaat pelkävät?

Kuinka koulumaailmssa ja taidemaailmassa käsitellään vaikeita asioita?

Miten taiteilija, opettajat ja oppilaat käsittelevät Kurskin tapaisia vaikeita aiheita?

Eri kontekstit yhteiskunnassa, taide- ja koulumaailmassa tuovat eri näkökulmia vaikeiden aiheiden käsittelyyn. Käsitekartan avulla hahmotan näitä eri konteksteja (kuva 1).



Kuva 1. Käsitekartta, jolla yritin aluksi hahmottaa itselleni, mitä halusin tutkimuksella selvittää

1.4 Tutkielmani teoreettisia lähtökohtia

Pro gradun aineisto pohjautuu Rovaniemen taidemuseossa Korundissa pidettyyn Kursk ja Melankolia -näyttelyyn ja työpajaan, mikä antoi minulle kimmokkeen tehdä tutkielmani itseäni kiinnostavasta aiheesta. Työpajamme pääteoksena oli venäläistä sukellusveneonnettomuutta käsittelevä teos Kursk. Kurskin voi nähdä poliittisena teoksena, joka herättää pohtimaan ihmiskunnan moraalisia ja eettisiä ongelmia. Työpajamme teemaksi valitsimme *manalan matkan*, joka voi olla eri syistä kiistanalainen

asia ja voi ajatuksena aiheuttaa pelkoa tai torjuntaa. Kaiken kaikkiaan sekä näyttelyn että työpajan tunnelma oli tumman surumielinen, ja siinä käsiteltiin vaikeita asioita.

Työpajoissa vieraili peruskoululaisia, lukiolaisia ja ammattikoululaisia. Haastattelin tutkielmaani varten osaa peruskoululaisista heti työpajan jälkeen tai noin viikkoa myöhemmin koululla. Haastattelut ja havainnot työpajasta ovat aineistoani. Aikataulusta ja nopeasta aihevalinnasta johtuen tutkielmani eteni aineisto edellä. Hankin myöhemmin teoreettista kirjallisuutta. Teoreettinen näkökulmani rakentuu eri alojen tutkimusten kautta, ja otan teoreettiset lähtökohdat aivotutkimuksesta ja matkailualan ns. synkästä turismista. Lisäksi näkökulmia löytyy psykologian ja sosiaalityön aloilta.

Tarja Pääjoki pohtii kiistanalaista taidetta, sen paikkaa taidekentässä ja kuvataidekasvatuksessa kirjassaan *Reittejä taidekasvatuksen kartalla* (1999). Hänen mukaansa taidekasvatuksen malleissa ajatellaan usein teoksen vastaanottamisen olevan esteettinen kokemus, mutta malleissa ei suoranaisesti kuvailla taidekokemuksen luonnetta. Toisaalta nykytaiteen katsoja on usein tilanteessa, jossa kohdattava teos ei tarjoa esteettisesti miellyttävää kokemusta, eikä edes pyri siihen. Teos voi herättää kokemuksia rumuudesta, luotaantyöntävyyden ja inhon tunteita, sekä suorastaan shokeerata. Pääjoki ei pyri vastaamaan siihen, kuinka teoksia tulisi kohdata, mutta herättelee tulevaisuuden taidekasvattajia pohtimaan asiaa. (Emt. 107–108.)

Ralph A. Smith on pohtinut taiteen rappiota ja vaikutusta katsojien moraaliin. **Hilton Kramer** on nähnyt populaarikulttuurilla olevan nuorison moraalia rapauttava vaikutus, mutta nyt myös taide korkeakulttuurina on vaikuttamassa eri ikäpolvien moraaliin. (Ks. Pääjoki 1999, 108–109.) Voiko taideteos estetisoida vaikkapa väkivaltaa, ja kuinka tähän tulisi suhtautua? Smithin mielestä taideteosten kohtaamisessa esteettisyyden lisäksi moraalinen keskustelu on tärkeä osa taidekasvatusta (Ks. emt., 113). **Jean Rush** taas pitää teosten moraalista tuomitsemista kouluttamuuden merkinä esteettisyyden suhteen, eivätkä tuomitsijat ymmärrä, mikä taiteessa on merkitsevää. **Theodore A. Gracyk** taas pohtii, pitäisikö osa teoksista sensuroida tai sulkea koulumaailman ulkopuolelle, koska kaikki eivät ”osaa lukea” taidetta. Sekä Rush että Gracyk pitävät tärkeänä, että teokset kontekstualisoidaan, liitetään oikeaan asiayhteyteensä, mikä mahdollistaa teoksen monitulkintaisuuden. Osa tutkijoista esittää opettajan tehtäväksi viedä katsojan huomio aiheen sisällöstä teoksen muotoihin, koska joskus törmätään moraaliongelmiin, jos teoksen

aihe on jollakin tavalla epä mukavaksi koettu, tai ehkä jopa tabu. Kramer pelkää koko taidemaailman kärsivän muutamien katsojien sietokykyä testaavien taiteilijoiden teosten vuoksi. Hän kritisoi taidemaailmaa siitä, että usein pelkkä provokaatio nähdään originaalisuutena, mikä on perinteisesti ollut taiteessa merkittävä asia. (Ks. emt., 115–117.) Smith menee niin pitkälle, että hän pitää kiistanalaista nykytaidetta antitaiteena. Hänen mukaansa taiteen tulisi pitäytyä esteettisyydessä, eikä ottaa kantaa moraalisiin asioihin, ja samalla tavalla hänen mukaansa koulussa pitäisi ohittaa kiistanalaiset teokset keskittyen ”erinomaiseen taiteeseen”, jollaista tehtiin aikana, jolloin taiteilija ei ollut irrottautunut yhteiskunnasta norsunluutorniinsa. Toisaalta jo **Platon** on esittänyt *Valtio*-teoksessaan (1982, alkuteos 370-luku eaa.), että ihannevaltioon hyväksyttäisiin vain taide, joka tukee kasvatustavoitteita. (Ks. emt., 120–122.)

Toisaalta pelkkään estetismiin (eli taidetta taiteen vuoksi) sidottua taidetta voidaan kritisoida siitä, että se sulkee pois tietynlaisen kokemisen taiteen yhteydessä, kuten yhteiskunnallisesti tai yksilöllisesti ongelmallisen, tuskallisen, inhottavan tai ärsyttävän ja myös kaiken henkilökohtaisen ja intiimin. **Bulloughin** mukaan tällöin ei yletä esteettisen kokemukseen, koska ollaan liian lähellä omia henkilökohtaisia tuntemuksia ja ei-esteettisiä kokemuksia. (Ks. Pääjoki 1999, 124.) Pääjoki katsoo taidekasvatuksen teorioiden (1999 mennessä) pohjaavan taidekasvatusnäkemysensä estetismiin, ja ne vain harvoin käsittelevät kiistanalaista taidetta. Pääjoen mielestä taidekasvattajan on hyvä pohtia taiteen olemusta. Kiistanalaisen tai epä mukavan taiteen ja moraalin ristiriita on vain yksi taidekasvattajan ongelma monien joukossa, eikä Pääjoki esitä ratkaisuja taidekasvattajan valintoihin taideteosten käsittelemiseen tältä kannalta. Hänen mukaansa eri taideteokset herättävät eri ihmisissä epä mukavuuden tunnetta ja eri ihmisillä on erilaiset moraalikäsitteet. (Emt., 125–126.)

Marjo Räsänen taas esittää kirjassaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008) nykytaiteen automaattisesti kuuluvan osana kuvataiteen opetukseen. Hän kuvaa nykytaidetta usein ”häirintänä”, jonka tarkoitus on saada vastaanottaja pohtimaan, mistä teoksessa on kyse. Opettajan on tärkeää ymmärtää käsitellä taideteosten sisältöä ja asettaa teos historialliseen kontekstiin, mutta myös opettaa, kuinka käytetyt tekniikat ja materiaalit sopivat ilmaisuun. (Räsänen 2008, 126–127.)

Kuvataidekasvatuksessa on pohdittu myös sitä, mikä on sopivuuden ja oikean tavan rajat koulumaailmassa. **Karolina Kiil** on aiemmin tutkinut virolais- ja suomalaisnuorten piirtämällä esitettyjä kiellettyjä aiheita väitöskirjassaan *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet* (2009). Tutkimuksessaan Kiil tutkii mitä ovat kielletyt aiheet kuvataideopetuksessa, ja hän teki tutkimuksensa piirtämällä oppilailla heidän mielestään kiellettyjä kuvia. Hän haastatteli virolaisia ja suomalaisia opettajia. Kiil samalla kontekstualisoi kysymyksensä erittelemällä virolaisen ja suomalaisen yhteiskunnan eroja ja samankaltaisuuksia suhteessa sensuuriin ja kiellettyyn. Hän porautuu syvälle yhteiskunnan tapaan hallita ihmisiä sensuurin keinoin.

Anniina Koivurova taas on tutkinut omassa pro gradu -työssään *Aika paha kuva. Fenomenografinen tutkimus rovaniemeläisistä lukiolaisista pahuuden kuvaajina* (Toivanen 1996), kuinka lukio-opiskelijat piirtävät aiheesta ”pahakuvat” ja kirjoittavat siitä. Myöhemmin hän jatkoi samankaltaisen teeman parissa väitöskirjassaan *Kuvien Rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa*. (Koivurova 2010). Koivurova tutkii peruskoulun kuvataidekasvatuksessa käytettyä julkilausumatonta valtaa, vastuuta, rajoituksia ja mahdollisuuksia nuoren maailmankuvan yhtenä rakentajana. Hän on analysoinut 13–14 -vuotiaiden oppilaiden piirroksia ja tarinoita kuvataidetunnin sosiaalisessa kontekstissa. Hän näkee, että kuvataidetunti sosiaalisena tapahtumana luo tilan, jossa sana ja kuva toimivat roolien ottamisen välineinä, itsen esittämisen ja vuorovaikutuksen keinoina, intersubjektiivisina narratiiveina (Koivurova 2010, tiivistelmä).

Oppilaiden kykyyn vastaanottaa erilaista taidetta ja erilaisia sisältöjä vaikuttaa heidän ikänsä. Kehityspsykologi **Jean Piaget** on määritellyt lapsen älyllisen kehityksen vaiheita. Tutkimusaineistossani esiintyvät alakoululaiset kuuluvat pääasiassa konkreettisten operaatioiden vaiheeseen (7–11 -vuotiaat), ja yläkouluun mentäessä oppilaat siirtyvät formaalien operaatioiden vaiheeseen (11–12 -vuotiaana). Lapsen kasvun vaiheita ovat muutkin tutkijat kuvanneet, ja ajattelin näiden vaiheiden tuntemisesta olevan hyötyä työpajan ja opetuksen suunnittelusta eri ikäisille. Koska olen aiemmin opettanut lukiossa 16–19 -vuotiaita ja iltapäiväkerhossa 7–9 -vuotiaita, en tuntenut ikäryhmiä, joita tutkimukseni käsittelee (11- ja 15-vuotiaat). Tämän vuoksi haastattelin oppilaita heidän peloistaan selvittääkseen heidän ajatusmaailmaansa ja millaisiin pelottaviin uutisiin he kiinnostavat huomiota. Marjo Räsänen (2008) mukaan ikävaiheteoriat ovat kuitenkin

pitkälti hylätty. Joitain kuvailmaisuun liittyviä teorioita pidetään kuitenkin yhä käyttökelpoisina (emt., 45, vrt. Efland 2002, 24, 27). Koska en tutkimuksessani tutki lasten kuvallisia tuotoksia, en mene niihin sen enempää.

Michael Parsonsin mukaan kehitysvaiheesta toiselle siirtymisessä voi huomata lasten esteettisessä kehityksessä ja taiteen ymmärtämisessä eroa. Tuolloin lapsen huomio teoksessa kiinnittyy mukavista tai epämukavista objekteista, kuten koira, teoksen sisältöön ja tunteiden ilmaisuun. Vähitellen huomio kiinnittyy taiteelliseen ilmaisuun ja tyyliin. (Ks. Efland 2002, 27–29.) **Lev Vygotsky** taas kiinnittää huomiota oppimisen sosiaaliseen luonteeseen yksilöiden sisäisten operaatioiden sijaan. Vygotskyn mukaan kulttuuri määrää muodon ja sisällön, ja oppilas omaksuu nämä. Vygotsky kehitti käsitteen lähikehityksen vyöhyke, jolla ihminen altistuu uusille opittaville asioille joko opettajan tai kehittyneempien vertaisten kanssa, ja siten kehittyä. Hänestä leikki on merkittävää sen sosiaalisen luonteen vuoksi: leikissä lapsi ottaa erilaisia aikuisten maailman rooleja ja harjoittelee niissä tulevaisuutta varten. Leikkiessään maailmaa edustavien asioiden parissa lapsi oppii ymmärtämään maailman merkityksiä. (Ks. Efland 2001, 33–36.)

Aivotutkija, emeritusprofessori **Matti Bergström** käsittelee kirjassaan *Mustat ja valkeat leikit: leikki, kaaos ja järjestys aivoissa* (1997) lasten leikkiä ja aivoja ja sitä, missä ja miten leikki syntyy aivoissa mielikuvituksen, unen ja sadun yhteydessä. Kirjassa kuvataan aivojen osia, joilla on merkitystä leikissä. Leikki syntyy Bergströmin mukaan aivojen osajärjestelmässä limbisessä systeemissä, ja siihen vaikuttaa kaksi muuta aivojen osaa: aivorungon kaaoksen täyteinen tajunnan voima ja uuden aivokuoren informaatiopitoinen järjestysvoima. (Bergström 1997, 209). Hän esittää kaaoksen ja tuhoavuuden yhtä merkittävänä osana leikkiä ja luovuutta kuin tämän järjestystä ylläpitävän aivojen osan. Samalla hän kritisoi kasvatusteorioita, jotka pyrkivät tästä kaaospuolesta eroon, ja järjeistämään, järjestämään lasten leikin yhteiskuntaa hyödyttäväksi kasvatusteorioilla leikeillä (emt., 147–149). Hänen mukaansa leikki on lapsille hyödyllistä juuri sellaisena kuin se on luonnostaan. Vanhoissa saduissa ja myyteissäkin on mukana sekä hyvä että paha. (Emt.) Hän tyrmää mm. Piaget'n ajatukset leikin kehittymisestä yhä järjestäytyneempään suuntaan siten, että leikki olisi harjoituksia ja jäljittelyä tulevaisuutta varten. Bergström korvaa sen ajatuksella leikin elementtien pysymisestä samoina, mutta paikan, sisällön ja leikin kohteen muuttumisena siirryttäessä aikuisuuteen. Hänen mukaansa lapset elävät tätä hetkeä ja taistelevat elämästään nyt, eivätkä harjoittele tulevaa

varten, koska leikki on lapselle totta. Hän näkee taiteella ja tieteellä yhteydet tähän limbisen systeemin alueella sijaitsevaan leikkiin. (Emt., 201, 204.)

Sigmund Freud ei teoretisoinut taidetta, mutta hän oli hyvin kiinnostunut taiteen ja kirjallisuuden sisällöstä — ei niinkään muodosta. Hän kiinnitti huomionsa taiteen herättämiin assosiativisiin tunteisiin, ei puhtaisiin esteettisiin tunteisiin, joihin taas erityisesti abstraktissa taiteessa pyritään. Freud liitti taiteen päiväunelmointiin, leikkimiseen ja toiveiden täyttämiseen. (Ks. Segal 1991, 74–80.) Freud toi taidekasvatukseen näkemyksen taiteesta keinona päästä yhteyteen sisäisen lapsen ja tiedostamattoman kanssa. Räsänen (2008) mukaan Freudin taidekäsitys liittyy tietoisin egon ja tiedostamattoman idin väliseen konfliktiin. Todellisuuden ja viettien kesken käydään taistelua, jossa taideteos toimii viettien tyydyttämisen korvikkeena. (Emt., 150.) Psykoanalyttisen teorian mukaan taiteilijalla on kyky muokata fantasioitaan taiteelliseksi materiaaliksi, ja niiden kautta myös katsoja voi saavuttaa yhteyden omaan tiedostamattomaan, jota C. G. Jung kutsuu ihmiskunnalle kollektiiviseksi tiedostamattomaksi. Taiteellisessa työskentelyssä ihminen muuntaa tai ylevöittää viettienergiansa henkiseksi toiminnaksi. Seksuaalinen energia muunnetaan sosiaalisesti hyväksytyksi ja älylliseksi toiminnaksi, mutta säilytetään sen mielihyvää tuottava luonne. Taiteen kautta ihminen vapauttaa torjuttua, ja käsittelee taiteessa sekä unissa samankaltaisia asioita. (Emt., 153.) Leikinomaisella taiteellisella toiminnalla Freud näki merkittävän tehtävän yhteiskunnassa. Näkemyksensä taiteesta logiikan ja järjen vastaisena prosessina on vaikuttanut muun muassa surrealismiin ja näkemyksiin vapaasta luovuudesta. (Emt., 154.)

Freud loi aikoinaan käsitteet tiedostamattomasta, minästä sekä yliminästä. Piilotajunnassa on viettejä, joita yliminä yrittää tarkkailla, tiedostaa, arvostella, rangaista tai hyväksyä. Minä on ahdistuksen tyyssija, joka siinä välissä joutuu taistelemaan näiden eri paineiden välissä. Freudin mukaan ihmisen psyykessä on pakottava ja itsepintainen dynaaminen voima, joka koostuu vieteistä. Nämä vietit ovat keskenään ristiriidassa ja jännitteisiä. Freud on kehittänyt kaksi eri viettiteoriaa, joissa molemmissa on kahden toisilleen vastakkaisen voiman jännite. Ensimmäisessä teoriassaan hän käsittelee seksuaali- ja minäviettien välistä jännitettä, ja toisessa tuo esiin elämän- ja kuolemanvietit. Ihminen hakeutuu mielihyvää tuottavien kohteiden pariin, mutta toisaalta ihmisessä on Freudin mukaan myös muita perusvoimia. (Kirmanen 2000, 151.)

Kuolemanvietin käsite sopii minusta hyvin muihin teorioihin, jotka ovat olleet mielessäni pohtiessani työpajassa teemana käytettyä manalan matkaa ja muita tuonelan myyttejä. Kreikkalaisessa perinteessä elämänvietti yhdistyy Erokseen ja kuolemanvietti Thanatokseen, jotka ovat jatkuvassa kamppailussa ihmisen elämässä (Kirmanen 2000, 152). Freudin mukaan kuolemanvietti ei kuitenkaan ole sama kuin tuhoavuus, vaan se on ilmaus pyrkimyksestä vapautua sellaisista sisäisistä ja ulkoisista ärsykkeistä, jotka koetaan häiritseviksi (emt., vrt. Segal 1991, 82). Freud yhdistää lasten leikin kuoleman viettiin, mikä sopii hyvin Bergströmin kuvaukseen lasten leikistä, jossa vuorottelee järjestys ja kaaos (Bergström 1997, 205). Toisaalta lapset saattavat toisinaan hakea vaaratilanteita (emt.). Lasten leikkeihin liittyy paljon negatiivista, jonka haluamme kieltää: aggressiivisuutta, pelottelua, kiduttamista, kiusaamista, vihaa, kateutta, ilkeyttä, hallitsemisen halua, julmuutta ja jopa tappamista. Kaikki lapset saattavat eri tilanteissa ja ikävaiheissa toimia näin. Emme voi Bergströmin mukaan olettaa vain kilttien leikkien olevan leikkejä, ja hänen mukaansa lapset tarvitsevat ”mahdollisuusleikkejä”, jotka häiritsevät ja tuhoavat järjestystä. Mahdollisuusleikit, joissa lapset elävät läpi aivorungon kaaoksen omassa ympäristössään, luovat mahdollisuuden luovuudelle. (Emt., 120, 127.) Bergströmin mukaan aivorungosta tuleva aktivaatio mahdollistaa myös aivokuoren järjestäytyneen leikin: ne tarvitsevat toisiaan (emt., 161).

Pääjoki toi esiin kiistanalaisen taiteen ja moraalisen keskustelun yhteyden. Vaikeisiin ja hankalasti kohdattaviin asioihin liittyy usein inhimillinen pahuus. Tätä puolta on käsitelty sosiaalityötä ja pahuuden kohtaamista käsittelevässä kirjassa *Pahan kosketus* (Laitinen & Hurtig 2002). Opettajakin joutuu joskus kohtaamaan tilanteita, joissa on esillä inhimilliseksi pahuudeksi kutsuttavia ilmiötä, kuten kiusaaminen, perheiden pahoinvointi ja lasten kaltoinkohtelu, tai äärimmillään koulusurma. Samaan aikaan uutiset ovat tulvillaan kuvauksia tapahtumista, joissa on inhimillistä pahuutta (emt., 86). Kirjassa käytetään ”inhimillisen pahan käsitettä sellaisten tekojen ja toiminnan sekä arkisten käytäntöjen eri osapuolten välisten suhteiden yhteydessä, joissa ihminen tietoisesti tai tiedostamattomasti toisen kokemuksesta ja hyvinvoinnista välittämättä aiheuttaa hänelle tunteen pahan läsnäolosta.” (Laitinen & Hurtig 2002, 9.) Tässä ei tarkoiteta pahuutta uskonnollisessa mielessä, eikä pahan kokemuksia, jotka ovat esimerkiksi menetyksien, sairauksien tai luonnon katastrofien aiheuttamia. Näissä tilanteissa koetaan ahdistusta, mutta niitä ei voida arvioida eettisistä lähtökohdista, koska niillä ei ole moraalista

ulottuvuutta. Paha taas on moraalinen ilmaus, ja se vaatii kirjoittajien mukaan ottamaan kantaa. (Emt., 11.)

Suunnittelimme surumielisen näyttelykierroksen ympärille löyhän kehyskertomuksen manalanmatkasta. Koska museovierailuja tai kuvataidekasvatusta ei ole teoretisoitu synkästä tai surumielisestä näkökulmasta käsin, halusin lainata yhdeksi teoreettiseksi viitekehyyksi käsitteen *synkkä turismi* matkailualan tutkimuskirjallisuudesta. Osa matkailualan turistivierailujen kohteista ovat kuolemaan, kärsimykseen ja kauhuun liittyviä kohteita, ja sitä kutsutaan synkäksi turismiksi (Hovi 2011, 181). Pohdin synkkää turismia teoreettisena viitekehyyksenä aiheeseeni, koska työpajassamme vierailimme ikään kuin Kurskin onnettomuuden (12.8.2000) ”muistomerkillä”, jonka taiteilija on toteuttanut. Emme pääse oikealle onnettomuuspaikalle meren syvyyteen. Sukellusvene nostettiin ja hinattiin pois vuonna 2001. Lisäksi työpajan muotona oli *matka manalaan*, jonka pimein kolkka oli Kursk-teos, joka liittyy miehistön pelastamisyrityksiin ja kuolemaan.

Kansainvälisessä tutkimuksessa tällaisesta synkästä turismista käytetään — riippuen asian rajauksesta — nimitystä *dark tourism*, *thanatourism* tai *atrocitiy heritage*. Thanatourism viittaa vierailuihin paikkoihin, joissa on tapahtunut väkivaltainen kuolema, kuten uskonnollisten marttyyrien kuolinpaikkoihin (Smith ym. 2010, 37). Thana viittaa kuolemaan ja atrocitiy julmuuteen. Kreikkalaisessa perinteessä Thanatos oli alamaailman siivekäs kuoleman henkilöitymä. Atrocitiy tourism taas viittaa paikkoihin, joihin liittyy ristiriitoja ja inhimillisiä traumoja kuten Vietnamin pommitus 1968 tai Normandian maihinnousu 1944.

Ihmisiä kiinnostaa kauniiden maisemien lisäksi myös synkät ja pahaenteiset, jännittävät ja pelottavat paikat. Ihminen haluaa kokeilla rajojaan kiipeilemällä vuoristoissa ja hyppäämällä lentokoneista. Elokuvilla kauhu, jännitys ja monenlaiset, epämiellyttävätkin tunteet miellyttävät ihmisiä. Elokuvilla tunteet voidaan kokea hieman etäännytettyinä, ja katsoja voi huokaista helpotuksesta, ettei asia koske suoraan hänen omaa elämäänsä. Antiikin teatteri ja draama käyttävät tätä puhdistavaa *katharsis*-kokemusta keinona koskettaa ihmistä syvältä, ja näytelmän kulku antaa merkityksiä kokemuksille. Samalla katsojat voivat jakaa kokemuksen yhdessä: siitä tulee yhteinen, yhteisöllinen kokemus yksilöllisen sijaan. Kuvataide ei ole erilainen taiteenalue, ja taiteilijat pyrkivätkin parantamaan niin teknistä taitoaan mutta myös luomaan uudenlaista sisältöä, joka koettelee

yhteiskunnan sietorajojakin. Taiteen tekemisen prosessia, joka saattaa kestää vuosiakin, voi yhdistää pitkään ja syvälliseen matkaan, jonka aikana taiteilijan suhde aiheeseensa ja teoksiinsa muuttuu. Katsoja saa kokea osan tuosta taiteilijan matkasta. Hän voi nähdä teoksissa uusia merkityksiä, jotka liittyvät hänen omaan kokemusmaailmaansa.

Synkkä turismi on viitekehys. Prosessissa antaudutaan kokemuksille, jotka heräävät synkän aiheen ja teosten edessä. Koska kyseessä ovat taideteokset eivätkä suoraan oman elämämme olosuhteet, vierailumme teoksen ääreen on turistin kaltainen. Vierailun aikana tapahtuu avautuminen jollekin. Matkailija odottaa usein saavansa vierailukohteissa elämyksiä ja kokemuksia, jotka poikkeavat arkielämästä (Hovi 2001, 182).

Teoreettisilla valinnoillani yritän tuoda esiin aavistuksen kaltaista tietoa siitä, että ihmisessä ja maailmassa on tuhoava puoli. Sitä ei saisi kokonaan torjua vaan yrittää käsitellä. Eri tieteenaloilla on huomioitu ihmisyyteen liittyvä pahuus ja tuhoavuus samalla tavalla kuin hyvyys ja parantaminen. Taiteessa tämä tuhoava aspekti on selkeästi osa uutta synnyttävää luovuutta. Halusin teoriavalinnoillani korostaa asian olemassaoloa ja merkitystä.

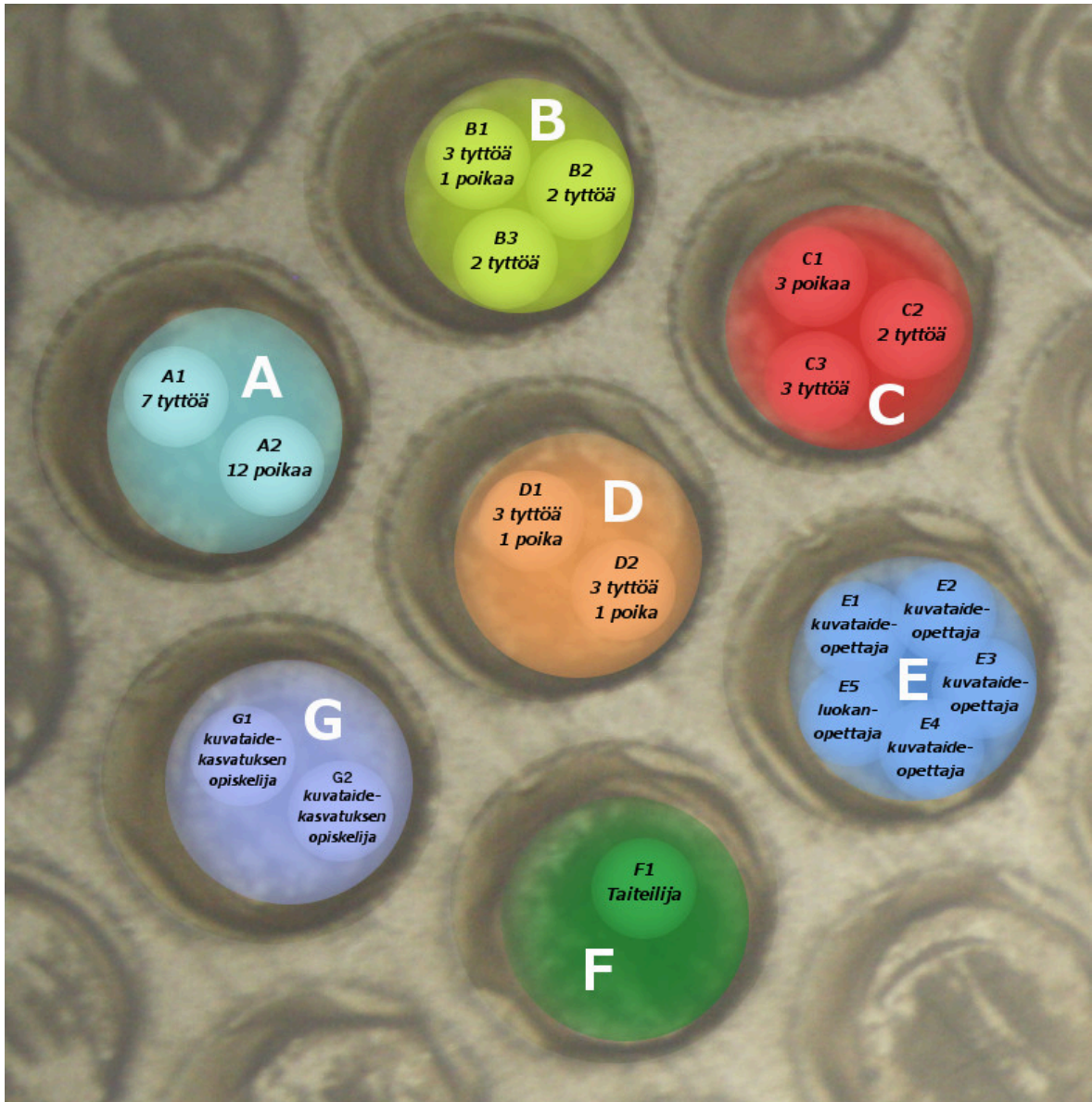
1.5 Aineisto ja monimenetelmä

Lähdin työskentelemään oman kuvataiteilijan koulutustaustan, sanataideohjaajan ja kuvataideopettajan työkokemuksen luoman kokemustiedon varassa. Keräsin aineistoa aluksi liittyen Kursk-työpajaan (*Tervetuloa Kursk-työpajaan!* 2015, liite 11). Aineistoni sisältää haastattelutietoa oppilaiden peloista, opettajien suhtautumisesta vaikeiden aiheiden käsittelyyn, taiteilijan käsityksiä eri osa-alueisiin: taiteen tekemisestä opettamiseen, Kursk-teoksen ja -työpajan herättämiin ajatuksiin ja kokemuksiin. Lisäksi aineistoon kuuluvat suunnitteluvaiheen palaverimuistiinpanot, kirjallinen työpajasuunnitelma ja -ohjeet (liite 2). Aineistoni on laaja. Halusin selvittää syvällisesti, mikä on oppilaiden kokemusmaailma, ja mitä näkökulmia koulu- tai taidemaailma tarjoavat. Koin, että vaikeiden kuvataiteen teosten käsittelyssä heijastuu eri ihmisten näkökulmat, joihin taas vaikuttavat ikä, maailmankuva ja kokemukset.

Haastattelin tutkielmaani varten työpajoissa tai Kursk ja Melankolia -näyttelyssä käyneitä ihmisiä (kuva 2). Ensimmäisenä työpajassa vieraili neljän kuvataideopettajan ryhmä. He antoivat heti ensimmäisen työpajan jälkeen palautetta työpajasta suullisesti. Heistä kolme (E1–E3) vastasi kyselykaavakkeeseeni kevään 2015 aikana. Myöhemmin myös kaksi työpajoissa oppilaiden kanssa vierailutta opettajaa (E4, E5) vastasi kyselykaavakkeeni kysymyksiin. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi opettajaa (E). Opettajilta saatu aineisto on hankittu kirjallisella kyselyllä (liite 8), jossa kysymyksiä on ollut teemoittain.

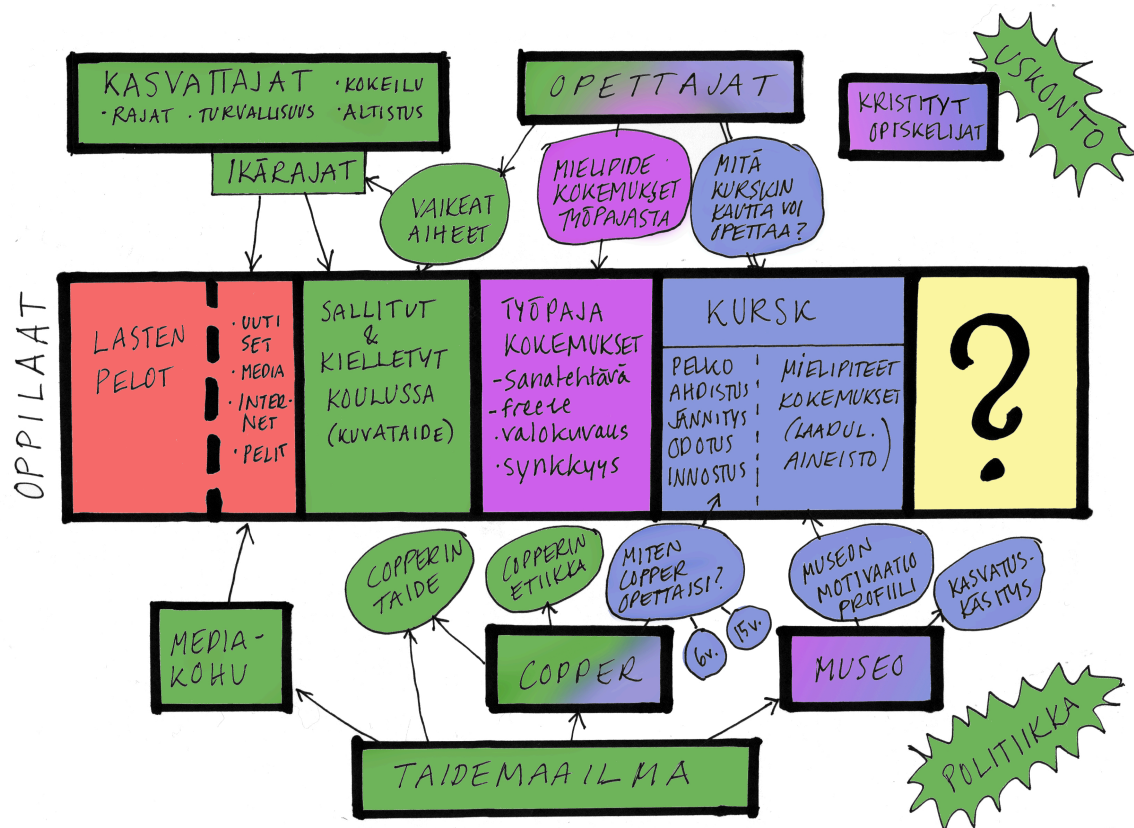
Kevään aikana työpajoissa kävi monia oppilasryhmiä, mutta haastattelin niistä kolmea yläkoulun 9. luokan kuvataideryhmää (B, C, D) ja yhtä alakoulun 5. luokkaa (A). Haastattelut tapahtuivat koulussa kuvataidetunnin yhteydessä (A, B, C) tai museolla (D) heti työpajan jälkeen (tutkimuslupa, liite 10). Koulussa annoin oppilaille orientoivan tehtävän (liitteet 5 ja 6), jossa jatkettiin työpajan valokuvaustehtävän käsittelyä. Tehtävän aikana haastattelin oppilaita pienemmissä ryhmissä. Aineisto on koottu oppilailta puolistrukturoidusti teemahaastatteluin (liitteet 3 ja 4) ja kyselykaavakkeilla (liite 7) ryhmä- ja parihaastatteluissa. Teema-alueita olivat: työpajan eri tehtävät, Kursk-teos kokemuksena, kuolemasta puhuminen koulussa, pelottavat asiat yleensä, uutiset ja media kuvataidetunnilla sekä kielletyt aiheet kuvataidetunnilla. Kävin läpi samat teemat ja aihepiirit kaikkien ryhmien kanssa, mutta kysymysten muoto vaihteli tilanteittain. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 11.)

Annoin taiteilija Markus Copperille (F1) kirjallisesti haastattelukysymykset (liite 9), joiden pohjalta hänen työskentelykumppaninsa Hannele Heino haastatteli taiteilijaa. Sain äänitetyt tallenteen haastattelusta työpajojen jälkeen kesällä 2015. Lisäksi olen havainnoinut työpajojen suunnitteluvaihetta, niiden toimintaa ja puhunut museon työntekijöiden kanssa työpajan ulkopuolella. Tämän lisäksi haastattelin kahta kristillisen maailmankuvan omaavaa opiskelijaa (G), jotka vierailivat Kursk ja Melankolia -näyttelyssä. Toinen heistä (G1) oli kerran mukana vetämässä työpajaa.



Kuva 2. Haastatellut ja kyselykaavakkeisiin vastanneet ihmiset ryhmiteltyinä

Hankitun aineiston kautta pohdin sopivaa menetelmää. Työpajojen jälkeen hankin aineistoa haastatteluin ja täytettävien kaavakkeiden kautta, jolloin sain sekä **laadullista** että **määrällistä** aineistoa, siksi **sisällönanalyysi** vaikuttaa sopivalta menetelmältä. Kiinnitän aineistossa huomiota **yleisiin kokemuksiin** ja käsityksiin sekä aineistosta nouseviin **poikkeamiin**.



Kuva 3. Käsittekartta aineistosta jaoteltuna pro gradun lukuihin: 2 = ●, 3 = ●, 4 = ● ja 5 = ● ja päätätäluku 6 = ●

Kun aineistoa on paljon, voi sen sisällöllistä analyysiä helpottaa tekemällä siitä käsittekartan (kuva 3). Tällöin voin hahmottaa kerralla kokonaisuuden ja sen osa-alueet, pohtia eri osien välisiä suhteita ja huomata olennaisen epäolennaisesta. (Metsämuuronen 2006, 125.) Aineistoni painottuu Kursk-työpajaan liittyvien kysymysten alueelle, mutta en halunnut jättää pois laajempaa kokonaisuutta, koska ne vaikuttavat kasvatusnäkemysten (kasvattajat, opettajat, museo) ja maailmankuvan (opettajat, taiteilijat) kautta tähän keskusteluun.

Sisällönanalyysiä on alunperin käytetty määrällisenä menetelmänä, ja sillä on kuvattu aineiston jakautumista luokkiin ja kategorioihin, jolloin määrällisestä aineistosta on tavoiteltu sen sisällöllistä olemusta (Anttila 1998, 254). Minun aineistoni on myös laadullista, mutta sitä voi hahmottaa myös kaavioiden, luokitusten ja teemoittelun avulla, mitä pidinkin tärkeänä aineistoni laajuuden vuoksi. Minulla tutkimuskohteena ovat pääasiassa haastattelut, jotka olin jo valmiiksi teemoitellut eri aihepiireihin. Osan alueista joudun jättämään pois tutkimuksen rajaamisen vuoksi. Lasten pelkoja luokitelllessani

käytin alussa avuksi Kirmasen tutkimusta *Lapsi ja pelko, Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6 -vuotiaiden peloista ja pelon hallinnasta* (2000), jossa hän on muodostanut valmiiksi kategorioita lasten peloille. Luettavuuden vuoksi otin tarkempaan käsittelyyn muutamia pelkoja, joihin huomioni erityisesti kiinnittyi, ja jotka liittyvät lähemmin kuvataidekasvattajan työhön.

Aineistoni on laaja ja monitahoinen. Yritän saavuttaa ymmärryksen ilmiöön, joka ei ole yksinkertainen ja helppo. Tavoitteeni on hahmottaa kuvataideopettajan mahdollisuuksia opettaa vaikeista tai hankalista aiheista, jotka saattavat herättää pelkoa, ahdistusta tai muita voimakkaita tunnereaktioita. Valitsin pro graduni rakenteeksi Pertti Alasuutarin (2011, 305–316) mallin monografiasta, jossa aineistoon käydään käsiksi jo tutkimuksen alussa, eikä vasta lopussa.

Tutkimukseni etenee siten, että **johdannossa** kerron omasta tutkimusintressistä ja teoreettisista lähtökohdista. **Luvussa 2** käsittelen aineistoani haastattelemieni lasten peloista. **Luvussa 3** vertailen taidemaailmaa ja koulumaailmaa, ja pohdin, mille lapsia voi altistaa kuvataidetunnin aihevalinnoissa. Käsittelen yhteiskunnallista tilannetta ja ilmapiiriä sekä kasvatust keskusteluja. Esittelen taiteilija Markus Copperin sekä koulumaailmasta lasten ja opettajien vastauksia. **Luvussa 4** tarkastelen Kursk-teosta ja lasten ja opettajien reaktioita teokseen. **Luvussa 5** esittelen työpajaan liittyviä vaikeita teemoja, joista kannattaa olla tietoinen. Luvussa teemoittelen työpajaan liittyvät asiat, kuten 1) manalan matka ja maailmankatsomukselliset käsitykset, 2) kuolema ja synkkyys, 3) maailmanloppu, metamorfoosi ja draamallinen työpaja. Vertailen lasten reaktioita myös aikuisten (museon työntekijät, opettajat, opiskelijat) odotuksiin ja ajatuksiin. **Päätäntäluvussa 6** pohdin tutkimustuloksia ja tutkimuksen antia opettajille.

2 Kuvataide ja oppilaiden pelot



Kuva 4. Osa 9.-luokkalaisten oppilaiden sarjakuvaa liittyen haastatteluun (liite 5)

2.1 Pelko ja ahdistus pohdinnan kohteina

Halusin selvittää, millaisia pelkoja alakoulun ja yläkoulun oppilaille on. Mielestäni koulun tulisi opettaa oppilaita selviytymään maailmassa, joten oppilaiden tulisi kyetä kohtaamaan heitä pelottavia asioita. **Sirkka Laitisen** mukaan kuvataidekasvatus ei ole taideterapiaa, mutta siinä on parhaimmillaan taideterapeuttisia elementtejä (Laitinen 2006, 41).

Klaus Toivonen kuului Lapin yliopiston kasvatustieteiden **Mindstorm-projektiin**, jossa 1991–1992 tutkittiin tuoreeltaan, kuinka ahdistavana peruskoululaiset kokivat Persianlahden sodan ja joukkotiedotuksen siitä (Toivonen 1991 ja 1992). Tutustuin kahteen projektista julkaistuun tutkimukseen, *Persianlahden sota, joukkotiedotus ja peruskoululaisten ahdistuneisuus* (Mindstorm -projekti I, 1991) sekä *Tunteiden myrsky, sotauutiset silmin kuultuna ja korvin katseltuna* (Mindstorm II, 1992). Persianlahden sota (1991) oli ns. TV-sota, jossa näytettiin tv:n välityksellä päivittäin iskut Irakiin, joka oli valloittanut Kuwaitin. Sota oli muutenkin yksityiskohtaisesti esillä sanomalehdissä, joissa oli päivittäin karttoja iskukohteista ja muuta asiaa sodan kulusta. Olin itse lukion

viimeisellä luokalla ja muistan seuranneeni uutisointia tarkkaan, joten minulla on siis oma henkilökohtainen muisto uutisoinnista, kiinnostuksesta siihen ja sitä seuranneesta ahdistuksesta.

Todellisuudessa tapahtuu koko ajan erilaisia pahoja asioita, kuten sairauksia ja henkilökohtaisia tragedioita, rikollisuutta, nälänhätää, erilaista kärsimystä, luonnon tuhoutumista sekä konflikteja ihmisten ja kansojen välillä. Mediasisältöihin valikoituu näistä tapahtumista vain osa. Tarvitaan kriittisyyttä, ja asioiden monipuolista tarkastelua. Koululla olisi oikea paikka olla läsnä kasvavien lasten ja nuorten maailmassa. Mediassa esiintyy myös pelottavia asioita, pelkojen lietsontaa. Halusin ottaa esille lasten ja nuorten pelkoja.

Aivotutkija Bergström liittää taiteen alueen samaan aivojen alueeseen, aivorunkoon, joissa pelot ja muut perustunteet sijaitsevat. Tiede taas liittyy hänen mukaansa aivojen kuorikerrokseen, jossa asioita pyritään laittamaan järjestykseen. Jos monet muut oppiaineet pelaavat pitkälle aivokuoren hahmottamisen ja päättelämisen varassa, mahdollistaa kuvataide aivorungon sisältämien tunteiden ja kaaoksen kokemisen ja esille tulemisen. (Bergström 1999, 95.) Hänen mukaansa taideteoksissa esitetään ihmismielen vaikeita asioita, joita hän kutsuu ”demoneiksi”. Taide-nautintoon kuuluu juuri se, että pahuus on teoksissa ”vangittuna”. Taide on keino niin lapsille kuin aikuisillekin selvittää sisäisestä uhasta ja peloistamme. Bergström liittää kiistanalaisenkin taiteen esteettiseen kokemukseen johtuen siitä, että ihmisessä on syntyjään molemmat puolet: järjestys ja kaaos, hyvä ja paha. (Emt., 96–97, 161.) Ilman esteettistä puolta ihminen ei selviydy, vaan leikin ja kauneuskokemusten eväämisestä lapselta seuraa hänelle aikuisiässä vaikeuksia. (Emt., 96–97.) Järjestyksen ja kaaoksen välisen tasapainon saavuttamiseksi kuvataide on hyvä kanava.

Yksi haastattelemani 11-vuotias tyttö kertoi omasta piirtämisestään:

En kauheesti sellasista pelottavista, mutta jos on ollu joku semmonen pikkusen pelottava... semmonen... piirtäny siitä sellasia lintuja esim. (Sen jälkeen) yleensä mä heitän sen roskiin... enkä mieli sitä. (A1.)

Tutkijat pohtivat, onko pelko luonnollinen, universaali ja synnynnäinen tunne vai onko se sosiaalinen konstruktio. Pelkoa ei ole paljoakaan teoretisoitu esimerkiksi sosiologian piirissä, mutta kasvatustieteissä on taas jonkin verran ja erityisesti psykologian alalla (Toivonen 1992, 14). Psykologiassa pelkoa pidetään joidenkin muiden perustunteiden tavoin universaalina ja kulttuurista riippumattomana (Kirmanen 2000, 40). Perustunteita differentiaalisten emootioiden teorian mukaan ovat: ilo, innostus, hämmästys, surullisuus, viha, vastenmielisyys, halveksunta, pelko, häpeä ja syyllisyys. Toivonen mainitsee näiden lisäksi arkuuden. (Toivonen 1992, 14–15).

Kun kaksi tai useampi perusemootio koetaan samanaikaisesti tai lähekkäin toisiaan, muodostuu emootiomalli (Toivonen 1992, 15). Näistä yleisimpiä ovat ahdistuneisuus, masennus, sosiaalinen affektio ja vihamielisyys (Buechler & Izard 1981, 286, emt., 15). Ahdistus liittyy perustunteisiin siten, että ahdistukseen kuuluu osana pelko ja jokin muu perustunne. **Izardin** mukaan ahdistus ja pelko ovat toisiaan lähellä olevat käsitteet. Näin ahdistuksen voi määritellä tunneperäiseksi perusemootioiden yhdistelmäksi, emootiomalliksi, jossa on aina yhtenä osatekijänä pelko. (Ks. Toivonen 1992, 14–16.)

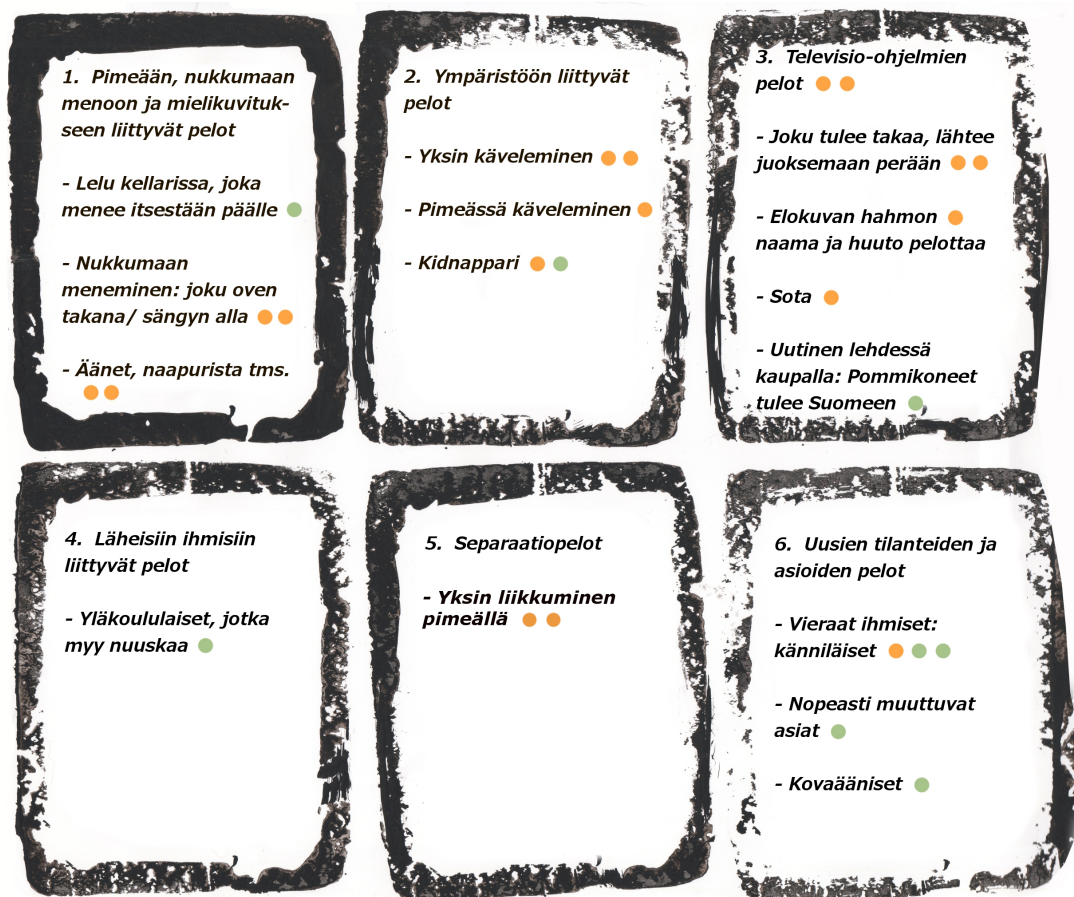
Konstruktioistisesti ajattelevat taas kieltävät tunteiden universaaliuden tai pitävät niitä hyvin marginaalisina. Riippuukin tutkijan näkökulmasta, miten hän suhtautuu tunteisiin: tutkiiko hän pelon rakentumista jossakin yhteisössä vai tutkiiko hän pelon merkitystä yksilölle? (Kirmanen 2000, 39–40.) Pelkoa pidetään usein reaktiona tai reaktioiden sarjana johonkin ulkoiseen tai sisäiseen. Mielestäni nämä eri näkökulmat tunteisiin voidaan löytää myös omassa tutkimusaineistossani. Joskus oppilas saattaa kieltää oman pelon tai muun tunteensa, ja toisinaan oppilastoverit tai asian esittelytapa saattaa lietsoa tai lisätä pelkoa. Oppilaille itsellään on omia keinoja hallita pelkojaan ja muita tunteitaan.

2.2 Haastatteluaineistoni lasten peloista

2.2.1 5. ja 9. -luokkalaisten pelot ryhmiteltynä

Tiina Kirmanen on tutkinut 5–6 -vuotiaiden lasten pelkoja ja pelon hallintakeinoja väitöskirjassaan *Lapsi ja pelko, Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6 -vuotiaiden peloista ja pelon hallinnasta* (2000). Hän on jakanut lasten haastatteluissa ilmaisemia eri pelon aiheita

ja pelon hallintakeinoja kehittämiinsä eri luokkiin. Jaottelin aluksi omat haastatteluaineistoni hänen kehittämiensä luokkien mukaan. Hän haastatteli 5–6 -vuotiaita lapsia ja minä taas 11- ja 15-vuotiaita, joten pelkoaiheet eivät olleet aivan samankaltaisia, mutta yhteneväisyyksiäkin oli. Olemme molemmat rajanneet aiheita ja ohjanneet haastatteluita tiettyyn suuntaan suorilla kysymyksillä. Minä kysyin yleisesti, millaisia pelkoja oppilailla tai teillä itsellänne on? Toiseksi kysyin, pelottavatko jotkut uutiset tai mediassa ilmenevät asiat, ja kolmanneksi, onko kotona vai ulkona enemmän pelottavia asioita. Kysymysten jälkeen oppilaat ovat saaneet itse kertoa vapaasti valitsemistaan asioista. Alla kuvat (5 ja 6) luokittelusta: pallot osoittavat, kuinka moni tyttö (●) tai poika (●) on kussakin ikäryhmässä tuonut teemoihin liittyviä asioita esiin.



Kuva 5. Oma taulukkonni mukailtuna Kirmasen jäsenyyksestä 5. -luokkalaisten haastattelussa ilmenneet pelot. Yhteensä 18 oppilasta ja 26 pelkomainintaa (● = tytöt, ● = pojat).



Kuva 6. Oma taulukkoni mukailtuna Kirmasen jäsenyyksestä

9. -luokkalaisten haastattelussa ilmenneet pelot.

Yhteensä 24 oppilasta ja 39 pelkomainintaa (● = tytöt, ● = pojat).

2.2.2 Haastattelutilanne ja ryhmän vaikutus

Haastatellessani lapsia ja nuoria heidän peloistaan yllätyin, kuinka avoimesti osa kertoi asioistaan aivan tuntemattomalle ihmiselle. Kertooko tämä aikuisen läsnäolon ja

kuuntelemisen tarpeesta? Osa taas ei halunnut puhua ollenkaan, ja muutama poika ihmetteli, miksi edes kysyn pelottavista asioista. Oletin etenkin yläkoululaisten kohdalla, että olisi vaikea saada heihin todellista kontaktia lyhyessä ajassa. Huomasin, että haastatteluihin vaikuttivat oppilaiden ikä, ryhädynamiikka ja vuorokauden ajankohta: aamu- tai iltapäivä, sekä tila, jossa puhuimme: pieni ja tuttu vai suuri ja ei–niin–tuttu.

Haastattelun lomassa annoin jokaiselle täytettäväksi kaavakkeen (liitteet 5 ja 6), jossa esimerkiksi kysyin, kuinka paljon Kursk-teos oli pelottanut tai ahdistanut. He merkitsivät tunteen määrän numeerisesti (1 = ei ollenkaan, 6 = liikaa). Pelottavista uutisista, mediaan liittyvistä asioista ja yleensä ikäryhmän (kuitenkin oppilaiden henkilökohtaisista) peloista puhuttaessa pyysin heitä täyttämään kaavakkeeseen jonkin uutisen tai internetissä ilmenneen asian, joka oli heitä itseään pelottanut tai herättänyt huolta. Kaavakkeessa piti kertoa, oliko oppilas puhunut aiheesta opettajien, vanhempien tai kaverien kanssa, ja auttoiko puhuminen. Kaavakkeeseen vastatut asiat ja haastattelussa esiin tuodut mielipiteet ja asiat muuttuivat jossain määrin. Koin, että kaavake tarkensi vastauksia tai antoi erilaisen peilauspinnan haastattelutilanteiden sosiaaliselle luonteelle.

Avoimimmmin sain vastauksia ensimmäisestä **9. -luokkalaisten** haastatteluryhmästä (B). Opettaja ei ollut paikalla, ja koko ryhmä oli hajallaan: kuka luokkaretkellä, kuka taas urheilusuoritusmittauksissa. Vain osa eri luokkien oppilaista koostuneesta kuvataidetunnin ryhmästä oli paikalla. Ensimmäinen haastattelu vei 40 minuuttia, ja olin 3–4 oppilaan kanssa kuvataideluokassa (B1). Oppilaat kertoivat avoimesti ja puhe laajeni kysymysten ulkopuolellekin. Seuraavat saman iltapäivän haastateltavat olivat oppilaspareja (B2, B3), ja haastattelin heitä kuvataideluokan kapean varaston lattialla. Tilan intiimiys ja lattialla istuminen rentoutti haastattelua, ja oppilaat vastasivat avoimesti. Koin, että oppitunnin ajankohta opettajan puuttumisen ja luokkalaisten hajautumisen eri tilanteisiin sekä kesäloman läheisyyden vuoksi oli tunnelmaltaan hyvin vapautunut, mikä helpotti haastattelujakin.

Seuraavana päivänä kuvataidetunti oli aamulla, opettaja oli paikalla ja piti oppilaille yksilöllisiä palautekeskusteluja. Vein 2–3 oppilaan ryhmät (C) eri luokkatilaan, joka oli kaukana, suuri ja tyhjä. Haastattelut olivat huomattavasti jäykempiä ja pidättyvämpiä. Tilanne toi itselleni mieleen jonkinlaisen kuulustelutilanteen, jossa oppilaita epäillään rikoksista, eivätkä he halua puhua. Monikaan aamun oppilaista ei kertonut pelkäävänsä

mitään. Poikaryhmä (C1) kielsi kuin yhdestä suusta pelkäävänsä mitään, uutisetkaan eivät pelottaneet. Keskustelun edetessä torjuvimmin suhtautuva oppilas lopulta lipsautti sivulauseessa, että häntä oikeasti ahdisti Kursk-teos (C2). Tämä oppilasryhmä (C) oli myös työpajassa kaikista hankalimmin mukaan lähtevä ryhmä, mistä opettaja oli varoittanut. Aamun aikainen tunti ja se, että opettaja oli samaan aikaan kertomassa heille, millaisia numeroita he ovat saamassa peruskoulun päättötodistukseen palautteineen, jäykistivät haastattelutilanteenkin.

Viimeinen 9. -luokkalaisten haastattelu oli museolla heti työpajan jälkeen. Tästä ryhmästä (D) suurin osa suhtautui haastatteluun melko mutkattomasti. Vain yksi väheksyi koko haastattelua ja vesitti mielestäni myös muilta mahdollisuuden vastata torjumalla pelottavista aiheista puhumisen sanomalla: *Mitäs sitä turhaan pelkäämään?* Tämän jälkeen kukaan ei kertonut ainoastakaan pelon aiheesta.

5. -luokkalaisten haastattelut (A) tapahtuivat yhden tunnin kuluessa, mikä oli aivan liian lyhyt aika. Opettaja ei ollut paikalla kyseisenä viikkona ollenkaan, ja sijaisen piti huolehtia oppituntien lisäksi kevätjuhlaharjoittelusta. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, tyttöihin (A1) ja poikiin (A2), koska ajattelin, että kaikki tytöt eivät välttämättä uskalla puhua poikien läsnäollessa tai päinvastoin. Toinen ryhmä piirsi tai maalasi kuvallista tehtävää (liite 6) antamastani aiheesta sillä aikaa, kun haastattelin toista ryhmää. Haastatteluihin liikenä lopulta vain 15–20 minuuttia. Ongelma oli myös ajankohta: oli päivän viimeinen, levoton tunti.

Ensin haastatellut tytöt (A1) keskittyivät hyvin ja vastasivat mielestäni rehellisesti. Yksi tyttö puhui paljon pelottavista elokuvista, ja sivukorvalla kuulin muidenkin tyttöjen puhuvan kysymistäni aiheista. Yksi tytöistä ei puhunut ollenkaan, vaikka olikin tilanteessa mukana. Hän ei halunnut museossakaan osallistua valokuvaustehtävään. Hän taisi jännittää liikaa, vaikkakin osasi tomerasti tuoda kantansa esiin ja pitää siitä kiinni: *Ei vaan haluttanut mennä kuvaan niiden (Kursk-teoksen sukeltajien) kanssa.* Poikien haastattelussa jouduin komentamaan heitä keskittymään, ja osa oli levottomia kysyen, milloin he voivat lähteä kotiin. Haastattelutilanteessa erityislapsi dominoi puheellaan keskustelua ja kertoi vitsejä. Sain pojiltakin joitain vastauksia, mutta niukasti.

Kysyin ja pyysin sen lisäksi jokaista oppilasta kirjoittamaan paperille jonkin pelottavan tai huolta herättäneen uutisen tai mediassa ilmenneen asian. Vaikka moni kielsi minkään pelottavan, niin kuitenkin suurin osa kirjoitti paperille jonkin uutisen. Ryhädynamiikka saattaa ryhmähaastatteluisissa johtaa siihen, että vain äänekkäimmät haastateltavat tuovat asioita julki. Parihaastatteluisissa esiintyi vähemmän sellaista, että vain yksi puhuisi.

2.2.3 Egoistinen pelko: oma elämä

Egoistisiin pelkoihin Toivonen luokittelee pelot, jotka liittyvät omaan elämään ja maailmaan, kun taas altruistisiin pelkoihin liittyy yleisemmät maailman tapahtumat (Toivonen 1991, 45.) Haastateltavani toivat enemmän esiin egoistisia kuin altruistisia pelkoja. Tähän saattoi vaikuttaa se, mistä aiheesta eri ryhmissä alettiin keskustella. Altruistiset pelot mainittiin ensimmäisenä kahdessa vanhempien oppilaiden ryhmässä kahdeksasta (B1, B2), kun taas nuorempien vastauksissa altruistisia pelkoja ei ollut ollenkaan, paitsi kirjallisissa vastauksissa liittyen kysymykseen uutisista.

Monissa eri vastauksissa sekä 11- että 15 -vuotiaat ilmaisivat pelkäävänsä pimeällä yksin olemista. Nuoremmat eivät varmaankaan olleet yksin kotona pimeällä, joten heidän vastauksissaan koti ei tullut esiin, paitsi yöllä nukkumaan mennessä. Vanhemmat oppilaat saattoivat pelätä yksin kotona, jolloin voi alkaa kuulemaan ääniä ja kuvittelemaan kaikenlaista. Kumpikin ryhmä mainitsi pelkäävänsä pimeällä yksin ulkona liikkumista ja tuntemattomia ihmisiä. Nuoremmat sanoivat pelkäävänsä känniläisiä tai pummeja, mutta myös vanhempia oppilaita, jotka saattavat ajaa nurkkaan. Yksi vanhempi oppilas mainitsi pelkäävänsä yksin pimeällä metsässä, jos jokin eläin tulisi vastaan. Tämä heijastelee varmaankin 11- ja 15 -vuotiaiden erilaista iän myötä laajentuvaa elämänpiiriä. Nuorempi lapsi sanoi, että pimeässä yksin liikkuminen ei pelota niin paljon, jos on pyörällä liikenteessä. Nuoremmat pelkäsivät kidnappajia, koska vanhemmat ovat varoitelleet:

meiän naapurin äiti sanoi mulle, että tuolla Vennivaaran Ylikylässä liikkuu joku kidnappari, niin mie en sinne uskalla yksin mennä niin ku sillee... En ainakaan kävellä, mutta kyllä pyörällä. Tai en tiedä, puhuuko Raili totta, mutta... (A1.)

Moni 15-vuotias piti taas Rovaniemeä turvallisena paikkana, eikä heitä pelottanut liikkua ulkona.

Nuoremmat pojat kuvasivat, kuinka kokevat pelottavina sen, jos Harkkarin (Harjoituskoulun) isommat pojat tarjoavat heille nuuskaa. Tapa, jolla asia kerrottiin, kuulosti kuitenkin enemmän hauskalta ja jännittävältä kuin todella pelottavalta. Ehkä pelon elementti on tullut mukaan vanhempien varoituksista. Osittain lapset sekoittavat pelon ja jännityksen käsitteet (Toivonen 1992, 50). Kysyin lapsilta, mitä he pelkäävät. Osa vastauksista kerrottiin niin, että tulkitsisin kyseessä olevan mielenkiintoisesta tai jännittävästä asiasta (Breivik, henget, nuuskan myyminen). Käytettäessä erilaisia sanoja, voidaan saada vastauksia asioihin eri näkökulmista. Jos kysytään, kiinnostaako lapsia jokin asia, saadaan vastauksiin kognitiivinen ja rationaalinen elementti (Toivonen 1992, 50). Jos kysytään, pelottaako tai jännittääkö sama asia, saadaan emotionaalinen vastaus (emt.).

Aika ajoin pimeä ja nukkumaan meneminen pelottaa niin nuorempia kuin vanhempiakin. Jokin tapahtuma kuten televisio-ohjelma tai kahden nuoremman oppilaan mainitsema Teresa Fidalgo pelottelu-tekstiviesti saattaa jäädä mieleen ja pelottaa. Tekstiviestin sisältö:

Nimeni on Teresa Fidalgo. Olen haamu. Kyllä, luit oikein. Kuolin vuonna 1983. En ole murhannut ketään, älä pelkää. Mutta tulen murhaamaan juuri SINUT, jos et lähetä tätä yli 10:lle! Eli jos et lähetä, tämän viikon sisällä, minä ilmestyn yöllä huoneeseesi, ja herätän sinut. Heräät, ja annan sanoa viimeiset sanasi ja sitten sivallan miekalla kaulasi poikki. Ai et usko? No googletappa nimeni.

Toisaalta Keski-suomalaisen artikkelissa (Kakkori 2014) lasten keskuudessa kiertävästä kyseisestä huijausviestistä juuri 5. -luokkalainen tyttö oli ilmaissut asian pelottavuudesta näin: ”Kyllä minä tiedän, että se on huijausta, mutta siitä tulee silti hirveitä ajatuksia varsinkin illalla.” (Emt.) Oppilas on siis tietoinen, ettei tekstiviesti ole totta, mutta silti illalla pelko valtaa mielen. Samalla tavalla omassa haastateltavassa 11-vuotiaiden ryhmässä yksi tyttö sanoi ennen pelänneensä elokuvia, mutta ei enää, *koska onhan siellä ne kuvaajakki*. Todellisuuden ja fiktion ero alkaa hahmottumaan.

Kummitusten pelko on yleistä 5–6 -vuotiaiden keskuudessa (Kirmanen 2000, 43). Omista haastateltavista 15-vuotiaat oppilaat sen sijaan kertoivat pelkäävänsä ”oikeita” henkiä.

— *Tai ei ne pelota, mutta ne on tosi mystisiä.*

— *Niin, se on kiehtova aihe.*

— *Henget tulevat yleensä mieleen kotona, kun on yksin, ja mielikuviutus alkaa menemään. Alkaa kuulemaan kaikkia ääniä, ja menee ihan harhaluuloiseksi. Tulee semmoinen mieleen, että olenkohan mä täällä yksin?* (B2.)

Ulkona tyttöjä (B2) pelottivat jotkut ihmiset, jotka vaikuttivat mystisiltä kuten mustiin pukeutuneet. Tässä voisi huomata ihmiselle luontaisen kiinnostuksen synkkiin asioihin: ne kiehtovat ja ovat jollakin tavalla jännittäviä. Tähän voi vaikuttaa myös se, että viime vuosina on esitetty paljon nuorten elokuvia ja TV-sarjoja vampyyreistä ja ihmissusista.

2.2.4 Altruistinen pelko: uutisointi

Altruistisiin pelkoihin luokitellaan asioita, joita tapahtuu muille ihmisille, jotka saattavat olla maantieteellisesti kaukanakin. Kysyin oppilailta haastattelun lisäksi heidän yksilöllisesti täyttämässä kaavakkeessa, mikä uutinen tai mediassa esiintyvä asia on heitä pelottanut. Vastausten perusteella oppilaat seuraavat tai ovat alttiina mediassa ilmeneville asioille. Uutisten seuraaminen oli heistä hyvä asia. Näin he tietävät, mitä tapahtuu, eivätkä uutiset pääasiassa ahdistaa liikaa. Toisaalta muutama oppilaista ei vaikuttanut seuraavan uutisia kovinkaan paljon.

Toukokuussa 2015 suurin osa mainitsi pelottavana uutisena jonkin ajankohtaisen asian, kuten Venäjän ja Ukrainan tilanteen (12 mainintaa), ebolan (2), viruksen (1) tai 15-vuotiaan seinäjokelaisen tytön surman (5). Nuorempia lapsia uutisista oli koskettaneet lento-onnettomuudet (2) sekä tuolloin paljon puhuttanut kaverinsa murhaamaksi joutuneen seinäjokelaisen 15-vuotiaan tytön kohtalo (2). Yksi 5. -luokkalainen tyttö mainitsi käyneensä Seinäjoella, joten 15-vuotiaan murha tuli hänelle sitä kautta koskettavaksi. 9. -luokkalaisista kaksi mainitsi henkilökohtaisen asian eli läheisen sairastumisen tai kuoleman ”uutisena”.

Kummassakin ikäryhmässä vain yksi oppilas ilmoitti pelkäävänsä kauhuelokuvaa. Yksi 5. -luokkalainen poika kirjoitti pelkäävänsä kauhutietokonepeliä *Five Nights At Freddy's 2*, jonka ikäsuositus onkin yli 12-vuotiaille sen intensiivisen kauhun vuoksi (*Yövärtijän painajainen*). Kyseisessä pelissä käsitellään minunkin haastatteluissani esiin tulevia seikkoja: yksinäisyys / yksin oleminen, pimeys, yö, pelko siitä, että joku tuntematon hiippailee takaapäin ja hyökkää kimppuun. Nykyisin lapset pelaavat enemmän

tietokonepelejä, kuin Toivosen tutkimuksen aikoihin, mutta minusta jännityksen ja pelon nautittavuus on ilmeistä, koska pelejä myydään paljon. Himmelwelta ym. unohdettu tutkimus *Child and Television* (1958) paljasti hämmentävän seikan, että lapset nauttivat pelosta eri tavalla kuin aikuiset. He eivät pitäneet ampumista tai kuolleiden määriä pelottavina, vaan ehkä he liittivät ne vaikkapa lännensarjojen fiktiivisiin ampumisiin. (Toivonen 1992, 36.) Lasten semioottiset ja kognitiiviset järjestelmät kehittyvät 12 ikävuoteen asti, eikä television väkivalta- tai sotakuvaukset merkitse heille samaa kuin aikuisille, vaikkakin he jo 9-vuotiaasta alkaen voivat tehdä omia tulkintojaan näkemästään. (Emt., 39.)

Jokelan kouluampuminen oli jäänyt joillekin vanhemmille oppilaille mieleen (3). He olivat sen tapahtuma-aikaan (2007) alakoulun ensimmäisellä luokalla. Yhden haastatellun mukaan koulussa oli puhuttu asiasta todella paljon ja vietetty hiljaisia hetkiä. Vähitellen pelko oli sitten häneltä kadonnut. Yhdysvaltojen **9/11 terrori-iskun** mainitsi yksi oppilas, mutta asia ei pelottanut, vaan herätti vain ajatuksia. **Breivikin** muisti kolme vanhempaa poikaa.

Toivonen on tutkinut, millaiset uutiset pelottaa tai ahdistaa peruskoululaisia. Koska pelko on osa ahdistusta, en näe paljoakaan eroa siinä, kysytäänkö lapsilta ja nuorilta ahdistako vai pelottaako sota heitä. Toivosen tutkimus koski pääasiassa sotauutisointia, mikä tavallaan sopii minunkin tutkimuksen ajankohtaan, kun Venäjän valtaama Krimin alue oli otsikoissa. Tutkimuksessa kuitenkin huomioitiin myös muita oppilaiden ahdistuksen kohteita, kuten ympäristön saastuminen, sairaudet ja koulumenestys. (Toivonen 1991, 45). Kahdessa haastattelemassani ryhmässä kymmenestä oppilaat toivat heti peloista kysyttäessä sodan ja Ukrainan kriisin esiin pelon kohteena. Muissa ryhmissä oppilaat toivat aluksi esiin henkilökohtaisempia pelkojaan, ja vasta kysyttäessä pelottavasta uutisesta sodan pelko alkoi enemmän näkyä.

Sota pelotti kumpaakin haastateltua ikäryhmää. Venäjän tilanne kosketti erityisesti vanhempia oppilaita, koska he ehkä seuraavat uutisointia tarkemmin kuin nuoremmat lapset. Toivosen tutkimus tukee ajatusta: hänen mukaansa vanhempia oppilaita kiinnostaa politiikka nuoria enemmän, ja he etsivät itsenäisesti tietoa tiedotusvälineistä (Toivonen 1991, 57). Vanhemmille oppilaille sota tuntui myös keskustelujen pohjalta aivan konkreettiselta mahdollisuudelta, mikä yllätti itseni, koska en ole itse missään vaiheessa

uskonut Venäjän hyökkäävän Suomeen. Tästä seurasi ensimmäisen haastatteluryhmän (B1) kanssa pitkä keskustelu, jossa he pohtivat, millaista olisi, jos Venäjä hyökkäisi Suomeen. Tulisiko sitten samanlaista elämää kuin sotaveteraaneilla oli ollut? Joku oli lukenut uutisen, että Venäjä haluaa Suomen, ja toinen ajatteli, että Lappi menetetään ensiksi. Sodan mahdollisuus siis tuntui oppilaista hyvin todelliselta toukokuussa 2015. Yhtä poikaa pelotti ebola vähemmän kuin sodat, koska hän mieluummin kuolisi ebolaan, kuin saisi pommin niskaansa.

2.2.5 Ikä ja sukupuoli

Ikä vaikuttaa siihen, millaisia lasten ja nuorten pelot ovat (ks. kuva 4). Usein lasten pelokkuus vähenee iän myötä. Bauerin tutkimuksen (1976) mukaan (ks. Kirmanen 2000, 42–43) nuoremmat lapset pelkäävät mielikuvitusolentoja, kuten hirviöitä ja kummituksia, mutta omassa haastatteluaineistossani näkyi myös vanhempien oppilaiden kohdalla vastaavat pelot. Alakoululaisten (10–12 -vuotiaiden) pelonaiheet liittyivät fyysiseen vaaran ja loukkaantumiseen. Tämä liittyy Bauerin mukaan siihen, että vanhempien lasten kielellinen ilmaisykyky ja todellisuuden ymmärrys ovat kasvaneet heidän kyetessä paremmin erottamaan kuvitellun todesta. (Emt.) Minun haastateltavistani 11–12 -vuotiaat toivat esiin pelon toisten ihmisten aiheuttamasta fyysisestä uhasta lähiympäristössään, kun taas vanhemmat oppilaat mainitsivat onnettomuudet pelon kohteina. Lapsen elämä muuttuu ja elämänpiiri laajenee. Tutkimusten mukaan myös sukupuoli ja asuinpaikka vaikuttaa pelkoihin ja niiden ilmaisuun. Rovaniemi vaikutti olevan turvallinen kaupunki, mutta tuntemattomat huutelijat pelottivat molempaa ikäryhmää ja sukupuolia. Metsässä yksin liikkuminen pelotti vanhempia oppilaita.

Osa haastattelemistani oppilaista ei maininnut erityisiä pelkoja. Tähän saattoi vaikuttaa haastattelutilanne ja ryhmän vuorovaikutus. Toisen 9. -luokan ryhmän haastatellut pojat (C1) kielsivät kukin muistavansa mitään pelottavia uutisia, tai kokeneensa ulkonakaan mitään pelottavaa, mikä tuntui itsestäni poikkeukselliselta. Ajattelin, etteivät pojat kehdanneet tunnustaa pelkäävänsä mitään. Kun pyysin kirjoittamaan kaavakkeeseen jotain, he lopulta kirjoittivat jokainen Breivikin tekemän massamurhan, joka oli heistä lähinnä kiinnostava, eikä pelottava uutinen. Toisessa ryhmässä poika vältti pelon tunteen toimimalla, poistumalla paikalta (jos tunne on pelottava). Yksi 9. -luokkalainen tyttö totesi, että *tämä ikä on semmoinen, ettei pelätä mitään*. Yksi tyttö taas ei halunnut vastata

ollenkaan kysymyksiin peloista (B1). Hänelle ei tullut myöskään mieleen mitään pelottavaa uutista. Hän tuli vähän myöhässä, ja vastaamattomuus saattoi johtua siitä, että muut olisivat kuulleet vastaukset. Toivonen tutki myös ahdistuksen määrää, ja huomasi sen vaihtelua sukupuolen, tietomäärän, koulumenestyksen ja iän mukaan. Ahdistuneimpia oppilaista olivat 3. -luokkalaiset tytöt, joiden koulumenestys oli hyvä, mutta jotka eivät tienneet (Persianlahden) sodasta tarkkoja yksityiskohtia. Kaikista ahdistumattomimpia olivat taas 4. -luokkalaiset pojat, jotka eivät tienneet sodasta oikeastaan mitään. Osa pojista esimerkiksi koki sodan viihdyttävänä tai jännittävänä. (Toivonen 1991, 12.) Omat haastatteluni tukevat jossain määrin tätä. Poikien kohdalla 9-luokkalaiset pojat olivat haluttomampia ilmaisemaan pelkojaan (neljä kuudesta torjui pelon), kun taas nuorten poikien ryhmässä he kertoivat avoimesti peloistaan. He eivät ilmaisseet Ukrainan kriisiin tai sotaan liittyviä pelkoja ollenkaan. Vain yksi haastatelluista pojista (9. -luokkalainen) kertoi avoimesti sota ja Venäjä -peloistaan. Haastattelusta kävi ilmi, että hänen kotonaan aiheesta oli puhuttu paljon. Tytöistä taas 9. -luokkalaisten (18 oppilasta) kahdessa ryhmässä tuotiin sota esiin pelon aiheena suullisesti, ja kirjallisesti tytöt mainitsivat sodan neljä kertaa. Nuoremista tytöistä kolme seitsemästä mainitsi sodan.

Lapset sosiaalistuvat sukupuolirooliinsa hyvin varhain. Tytöt leikkivät enemmän hoivaleikkejä ja ajautuvat voimakkaammin hoiva-aloille, ja heillä on todettu olevan kyky paneutua toisen ihmisen elämyksiin poikia paremmaksi. Poikia taas kiehtoo sodan katastrofin lisäksi myös sota sankaruutena ja seikkailuna. (Toivonen 1991, 49) Keskustellessamme ensimmäisen ryhmän (B1) kanssa Venäjän tilanteesta ryhmän ainoa poika totesi maanpuolustushenkisesti, että *venäläisille naamaan vaan*. Sankaruus ei samalla tavalla kiinnostanut saman ryhmän tyttöä, vaan ennemminkin pakolaiseksi lähteminen: *mä ainakin lähtisin Ruotsiin, jos tulis sota. Tai johonki turvalliseen paikkaan*. Tyttöä huolestutti läheisten tilanne, jos vanhemmille tulisi kutsukirje sotaan, ja heistä tulisi sotaveteraaneja. Kolme tyttöä mainitsi pelottavina asioina läheisen joutumisen onnettomuuteen, läheisen kuoleman tai sen, miten Suomelle kävisi, jos sota tulisi. Toisaalta myöhemmin keskustelussa tuli Putin esiin, ja tytötkin esittivät toiveensa, että joku kävisi salamurhaamassa hänet. Sodan uhka nähtiin yleisesti Putinin vikana. Haastatteluissani ebola ja sen leviäminen tuli esiin molempien sukupuolten mainitsemana, mutta kylläkin vanhempien oppilaiden mielessä se näyttäytyi selkeästi isompana asiana kuin nuorempien.

Kolmen pojan ryhmä (C1) vastasi kaavakkeen kysymykseen, puhuivatko he uutisesta kenenkään kanssa. Kaksi oli puhunut kavereidensa kanssa ja yksi vanhempiensa kanssa. Puhuminen ei ollut auttanut pelon tai asian käsittelyssä. Ensimmäisen haastatteluryhmän (B1) poika oli puhunut Venäjän tilanteesta muiden kanssa: *Kyllä ja ei. Vähän auttoi, ja vähän teki asiasta paremman... kun on puhunut muitten kanssa, ni selvä homma, että Lappi menee ensin, jos Suomeen käydään päälle.* Puhuminen siis saattaa jossain tapauksessa jopa kasvattaa pelkoa.

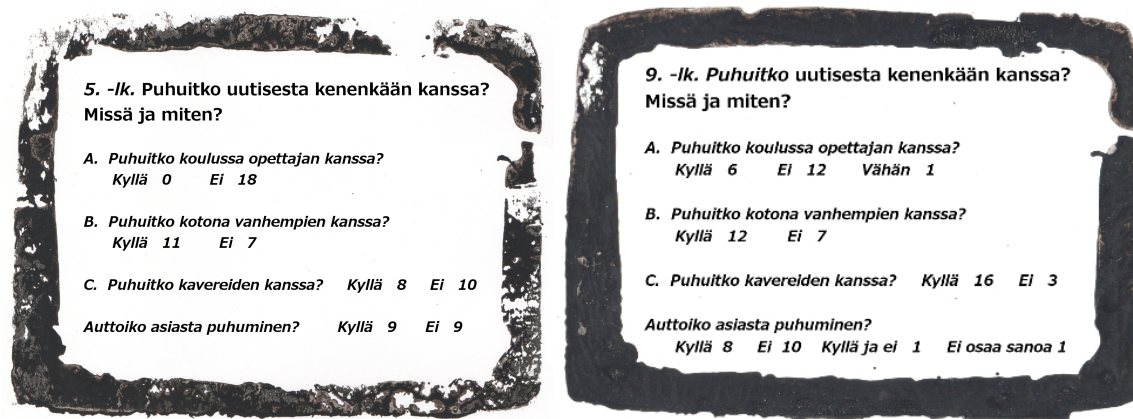
2.3 Pelon hallintakeinoja

Kirmanen on tutkinut myös lasten pelon hallintakeinoja (stressiteoriat). Hallintakeinot voivat liittyä joko stressaavaan *tilanteeseen* tai tilanteen aiheuttamiin *tunteisiin*. Keinot voidaan jakaa itseen keskittyviin ja ympäristöön keskittyviin keinoihin. Lisäksi ne voidaan jaotella tunnekeskeisiin keinoihin, joilla pyritään hallitsemaan tilanteen aiheuttamaa ahdistusta, ja ongelmakeskeisiin ratkaisukeinoihin, joilla pyritään ratkaisemaan tilanne. Pelkoa tai ahdistusta voi yrittää käsitellä esimerkiksi ajattelemalla mukavampia asioita. (Kirmanen 2000, 53–55).

Stressin hallinnan teoriat Kirmanen jakaa kahteen ryhmään: niissä hallinta nähdään joko luonteenpiirteenä tai tilannespesifinä prosessina. Eri tutkijat korostavat yksilöllisiä tekijöitä, kuten ikää, sukupuolta, geneettisiä tekijöitä, temperamenttia, älykkyyttä ja muita taitoja stressin hallinnassa (Rutter 1988, 18–27, Kirmanen 2000, 57). Toisinaan tutkijat katsovat asioita suppeammasta näkökulmasta, kuten esim. temperamentin vaikutuksesta, käsin. Defenssimekanismeja jotkut pitävät kielteisenä keinona hallita stressiä, ja jotkut taas välttämättöminä joissain kehitysvaiheissa. (Kirmanen 2000, 57.) Näitä teorioita on myös kritisoitu siitä, että niissä jätetään huomiotta laajemmat ympäristöön liittyvät tekijät, kuten historiallis-poliittiset tekijät (Punamäki 1988, Kirmanen 2000, 57).

Ikä vaikuttaa lapsen tapaan hallita stressiä, koska kognitiivisella kehityksellä on tärkeä rooli hallintakeinojen kehityksessä. Sukupuoli vaikuttaa myös keinoihin: tyttöjen vastauksissa ilmenee emotionaalisen käyttäytymisen kategoriat sekä turvautuminen sosiaaliseen tukeen, kun taas pojat turvautuvat fyysiseen toimintaan. Pojat myös keskittyvät enemmän itseensä kuin tytöt. (Kirmanen 2000, 60–61.) Omassa kyselyssäni,

jonka tein 2012 lukiossa netti- ja koulukiusaamisesta, saattoi myös huomata sukupuolten välillä selkeän eron siinä, turvautuuko oppilas muihin ihmisiin. Tytöistä yli 60 % turvautui ystäviin, kun pojista alle 40%. Vanhempiin turvautui tytöistä lähes 50% kun taas pojista alle 20%. Jossain määrin tämä heijastuu myös omiin pelkoihin liittyviin haastatteluihinikin, joissa tytöt kertoivat avoimemmin peloistaan kuin pojat, mutta vastausvalmius riippui paljon myös yksilöistä ja todennäköisesti myös haastattelun sosiaalisesta tilanteesta. Oman käsitykseni mukaan puhuminen on tärkeä keino kohdata, käsitellä ja hallita ongelmia.



Kuva 7. 5. ja 9. -luokkalaisten vastaukset kysymyksiin: Puhuitko uutisesta kenenkään kanssa? Missä ja miten?

Haastatteluissa 5. -luokkalaisten kanssa ei oikeastaan käsitelty uutisia (kuva 5), mutta kyselykaavakkeeseen (liite 6) he kuitenkin kirjoittivat jonkin pelkoa tai huolta herättäneen asian. Kukaan oppilaista ei ilmoittanut puhuneensa asiasta opettajan kanssa, mutta vanhempiensa kanssa kylläkin yli puolet. 9. -luokkalaista 1/3 osa oli puhunut huolestuttavasta tai pelottavasta asiasta opettajan kanssa, ja taas yli puolet myös vanhempiensa kanssa. Ilmeisesti nuorempien oppilaiden kanssa ei koulussa ole otettu pelottavia uutisia puheenaiheeksi.

MTV Uutisten artikkelissa *Pelottaako Venäjä uutisointi? Näin puhut lapselle ja nuorelle* (2015) lasten psykiatrian dosentti **Jari Sinkkosen** mukaan lapsille pitää puhua pelottavista uutisista vain, jos he itse tuntevat tarvetta puhumiseen. Sinkkonen tuntui hieman vähättelevän teinien kiinnostusta maailmanpolitiikkaan tai -tilanteeseen: *Epäilen suuresti, että 15–16 -vuotiaan nuoren keskeinen ahdistuksen lähde olisi maailmanpoliittinen*

tilanne. Kyllä se on ihan oma kroppa ja omat kaverisuhteet ja tällaiset asiat, jotka pyörivät mielessä. Myönnän olleeni jossain määrin yllättyneenä, kuinka paljon uutiset vaikuttavat oppilaisiin jääden mieleen askarruttamaan. (MTV Uutiset 2015.)

Osaa oppilaista jotkut uutiset pelottavat, ja he ovat puhuneet peloistaan kaveripiirissä. Osasta peloista, kuten kuolemasta ja hengistä, on puhuttu kaveripiirissä eikä välttämättä vanhempien kanssa. Osan nuorista kotona uutisista on keskusteltu vanhempien kesken, ja nuori on kuullut keskustelun ja myös osallistunut itse keskusteluun. Sinkkosen mukaan vanhempien tulisi tuntee oma nuorensa, kuinka nuori reagoi maailman tapahtumiin: jääkö nuori pohtimaan asioita, vaikkei niistä välttämättä puhu, vai pyyhältääkö hän sähkötreeneihin vaivaamatta itseään asioilla? Vinkiksi teinin kanssa puhumiseen Sinkkonen antaa asian vaivihkaa esiin ottamisen. (MTV Uutiset 2015.)

Puhumisen lisäksi 5. -luokkalaiset toivat esiin muita pelon hallintakeinoja. Yksi tyttö sanoi menneensä *pelottavaa uutista peiton alle piiloon*. Hän halusi torjua uutisen ja hankkiutua mukavaan fyysiseen tilaan, peiton alle lämpimään. Sängyn alaisia mörköjä tms. vastaan toinen pakkasi tyynyjä ja vilttejä valliksi, ettei kukaan pääse tulemaan. Kolmas oppilas näki sodalta suojautumisen keinona pommisuojaan menemisen. Hän tiesi konkreettisia ohjeita sodan varalta, kuinka säilyä elossa. Joitain oppilaita ei pelota mikään. Voisi todeta että, joko heillä on hyvä itsetunto tai voimakkaat torjuntamekanismit. Kursk-teoksen pelottavia ääniä torjuttiin suojaamalla korvat käsillä.

2.4 Kuvataideopettajan rooli pelkojen käsittelyssä

Opettaja on aikuisena läsnä luokkahuoneessa oppilaiden kanssa. Kuvataideluokassa on oppilailla usein enemmän vapautta olla oma itsensä: oppilas voi työskennellä enemmän omaan tahtiin ja jutella vierustovereiden kanssa työskentelyn lomassa. Olen kuullut tauoilla luokkaan jäävien oppilaiden keskusteluja, jotka joskus ovat hyvinkin henkilökohtaisia. Kokemukseni mukaan kuvataideopettajan rooli saattaa olla joidenkin oppilaiden kohdalla hyvinkin moniulotteinen ja läheinen. Kuvataide kouluaineena voi tarjota välineitä käsitellä monenlaisia vaikeita ja pelottavia asioita.

Oppilaiden pelot säilyvät osittain samankaltaisina peruskoulun läpi lasten kasvaessa nuoreksi, mutta ne muuttavat hieman muotoaan. Pelkoihin vaikuttaa fyysinen koko: pienikokoisempia nuoria oppilaita isokokoiset vanhemmat oppilaat tai aikuiset pelottavat todennäköisesti enemmän. Kummituspelot muuttuvat henkien tai omituisten tapahtumien peloiksi. Vanhemmat oppilaat huomaavat yhteiskunnallisia asioita tarkemmin ympärillään, mutta myös nuoremmat lapset saattavat kiinnittää huomiota uutisointiin. Varttuessaan nuoria alkaa laajemmin kiinnostaa maailman tapahtumat, ja he ottavat itsenäisesti asioista selvää. Opettajan tulisi olla tietoinen lasten ja nuorten eri ikävaiheisiin liittyvistä kiinnostuksenkohteista ja peloista. On tärkeää myös seurata maailman ajankohtaisia tapahtumia, ja toisinaan käsitellä koulussa näitä uutisia.

Nuoruus on lapsille oman paikan maailmassa pohtimista. Lasten maailmankuvan hahmottumiseen vaikuttavat tiedotusvälineet, televisio, lehdet (Toivonen 1992, 5) ja nykyisin internet sosiaalisine medioineen. Näin he saavat vaikutteita myös ikä- ja sukupuoliroolien kehittymiseen (emt.). Nuorten identiteettipohdintojen tueksi voi kuvataideopettaja ottaa kuvataiteen oppilastöiden aihevalinnaksi oppilaiden kiinnostuksenkohteiden lisäksi heidän omakohtaisia ja henkilökohtaisia pelkojaan. Bergströmin mukaan taide on keino selviytyä epämääräisestä sisäisestä uhasta ja peloista (Bergström 1999, 97). Ilman esteettisiä kokemuksia ja leikkiä lapsen henkinen kehitys jää hänen mukaansa puutteelliseksi (emt.).

Mediaan liittyvillä kursseilla voidaan taas käsitellä uutisointia, josta voi ottaa esille universaaleja ja altruistisia pelkoja. Seuratessaan tiedotusvälineitä lapset kokevat tutkimusten mukaan sekä välittömiä että kestäviä pelkotiloja (Toivonen 1992, 35). Tunteiden voimakkuuteen ikä ei vaikuta, mutta kylläkin lasten ja nuorten kykyyn ilmaista itseään (emt., 59). Uutiset saattavat ahdistaa pienempiä lapsia kauemmin kuin vanhempia (Toivonen 1991, 47), mikä saattaa johtua siitä, että vanhemmat lapset suhtautuvat (sota)uutisiin järkipäisemmin ja nuoremmat emotionaalisemmin (emt., 61–62). Nykyisin internet on lapsille vielä voimakkaampi ja personoitu kanava hankkia tietoa. Pelit ja sosiaalinen media on otettu laajasti koulumaailmassa käyttöön, ja ne mahdollistavat uusia oppimistapoja. Internetin maailmassa lapset voivat altistua ilmiöille ja sisällöille, jotka ovat haitallisia heille, ja saattavat aiheuttaa pelkoa ja ahdistusta. Tutkimuksessa *Internet lasten ja nuorten elämässä* (2008) ala-asteikäisistä lähes 30 prosenttia on säikähtänyt tai järkyttynyt näkemästään netissä (Keski-Korpela 2015). Kuvataidekasvattajakaan ei voi

täysin sivuuttaa internetin ilmiöitä tai tiedotusvälineiden viestejä. Näitä olisi parempi käsitellä, koska asioiden käsitteleminen nimenomaan koulussa vähensi lasten ahdistusta. Samalla voidaan käsitellä maailmankuvaan liittyviä asioita.

Kuvataideopettajana on koulussa hieman erityisasemassa, koska kuvataide aineena mahdollistaa oppilaiden henkilökohtaisten kokemusten käsittelyn sanattomasti. Toisen maailmansodan jälkeisen lapsikeskeisen taidekasvatusajattelun mukaan lapsen on annettava ammentaa sisäisestä maailmastaan ja luoda vapaasti (Pohjakallio 2006, 27). Taiteen kokeilevaa ja omakohtaisuudesta kumpuavaa tekemisentapaa tulisi soveltaa kaikkeen muuhunkin oppimiseen, koska ihminen ymmärretään kokemuksellisenä kokijana. Taiteen kautta oppilaan persoonallisuus kehittyy. Kuvataide ei ole taideterapiaa, mutta kuvataiteen kautta oppilaat voivat käsitellä itseään koskettavia aiheita, vaikeita ja pelottaviakin. Myös Laitisen mukaan kuvataidetunnilla voi luoda ja vapautua, antaa tunteille muoto. Kuvat ovat hänen mielestään turvallinen tapa käsitellä läheisiä ja intiimejä asioita, kuten pelkoa, iloa, katkeruutta, kateutta tai ihastumista. Turvallisen siitä tekee Laitisen mielestä se, että kuvan tekijä voi itse lopulta päättää, mitä kuvassaan paljastaa ja mitä jättää piiloon. (Laitinen 2006, 41.)

Olen joskus omassa työssäni kohdannut oppilastoissa nuoren äärimmäistä pahoinvointia. Kuvantekijä saattaa paljastaa kuvassa jotain, joka voi luoda katsojissa vääränlaisia tulkintoja aiheesta, joita tekijä ei ole siihen tarkoittanut. Karolina Kiil kiinnittää myös huomion yleisön mahdollisiin reaktioihin (kauhistus), ja hänestä koulussa ei välttämättä kannata terapoida itseään, vaikka joskus kuvantekeminen saattaa olla nuorelle ahdistuksen purkupaikka (Kiil 2009, 250). Tässä opettaja voi auttaa selittämällä oppilaille, kuinka monella tapaa kuvia voi tulkita, ja kuinka yksi kuva voi herättää eri katsojissa eri tunteita ja ajatuksia (vrt. Laitinen 2006, 42). Oppilaiden omakohtaisten aiheiden valinta opetukseen motivoi oppilaita. Toisaalta se voi olla riskialtista, koska jotkin aiheet saattavat vaivaannuttaa. Ristiriitojen käsittely ja hyödyntäminen opetuksessa vaatii luottamuksellisen ilmanpiirin synnyttämistä ja herkkyyttä valita oikeita käsittelytapoja. Taide mahdollistaa kokea ja käsitellä arkaluontoisia aiheita. Opettajalta vaaditaan kykyä tukea luokassa vuorovaikutusta, joka on tutkivaa ja kriittistä, mutta samalla koetaan turvalliseksi ja rakentavaksi. (Rajala et al. 2000, 102.) Kohdatessaan oppilaiden kanssa pelottavia aiheita tai visuaalisissa oppilastoissa lasten pelkoja, kannattaa opettajan huomioida koulu sosiaalisena tilana — niin hyvässä kuin pahassa.

3 Koulumaailma kohtaa taidemaailman

3.1 Kantaaottavuus taiteessa ja taideteoksessa

Tässä kappaleessa käsittelen ristiriitaa, josta tulin tietoiseksi, kun siirryin itse taidemaailmasta kuvataideopettajaksi. Taidemaailmassa korostuu riskien ottaminen ja rajojen rikkominen, kun taas koulumaailmassa pyritään asettamaan rajoja ja luomaan turvallisuutta. Eri alueiden toimijoilla on olemassa erilaisia asenteita ja tavoitteita. Kuvailen aluksi Markus Copperin esimerkin kautta taiteilijan kokemusmaailmaa ja työskentelytapaa. Seuraavaksi siirryn pohtimaan median kautta lapsille avautuvaa maailmaa ja sen riskejä. Ammattikasvattajilla on erilaisia näkemyksiä suojelemiseen ja altistamiseen: kasvatetaanko lasta kohtaamaan asioita, ja millä tavoin? Lopuksi tutkin haastatteluaineistoni kautta, kuinka lapset tunnistavat kielletyn/sallitun kuvataideteoksissa. Millä tavalla heitä ohjataan, ja millä tavalla opettajat kohtaavat hankalia teoksia kuvataidetunnilla?

Taidemaailma koostuu erilaisista taiteen kentällä olevista toimijoista, kuten taiteilijoista, näyttelytoiminnan järjestäjistä ja kriitikoista. He osallistuvat yhteiskunnassa taiteellisen toiminnan tuottamiseen sekä eri taiteilijoiden ja teosten esillepääsyn valitsemiseen ja tukemiseen. On sanottu, että Kuvataideakatemiasta valmistuneista kuvataiteilijoista vain 1% jatkaa taiteilijan ammatissa. Kilpailu apurahoista ja näyttelymahdollisuuksista on kovaa. Taiteilijalle julkisuus on eduksi: on tärkeää, että hänen tuotannostaan keskustellaan medioiden kautta. Toisinaan taiteilija saa positiivista julkisuutta ja toisinaan kritiikkiä, mutta aina kritisoiduillekin tekijöille löytyy puolustajansa. Mediakohu myös mahdollistaa vastavalmistuneen taiteilijan esillepääsyn.

Käsitetaide syntyi noin 100 vuotta sitten **Marcel Duchampin** (s. 1887) *Suihkulähde* -teoksen (1917) myötä. Tämän jälkeen taiteen henkilökohtaisuus ja poliittisuus, taiteilijoiden poliittiset kannanotot ovat näkyneet taideteoksissa — etenkin modernismin jälkeen postmodernin aikana. Poliittisuus ja kantaaottavuus ovat olleet aina osa taidetta — taiteen viesti vain oli aiemmin yleensä maksajan mielen mukainen. Viesti saattoi olla hallitsijan asemaa tukeva tai uskonnollisen viestin välittämistä. Nykytaiteessa on taas esillä taiteilijan oma henkilökohtainen näkemys puoluepolitiikan sijaan (Rossi 1999, 10) —

saaden katsojilta vastakaikua tai ei. Taiteilija ja koko taidekenttä voi valinnoillaan pyrkiä vallitsevien olosuhteiden säilyttämiseen tai niiden muuttamiseen kritiikin kautta (emt.). Teoksessa taiteilijan henkilökohtainen näkemys saattaa olla kuinka raju tahansa kyseenalaistaen yhteiskunnan valtarakenteita ja arvoja. Kantaaottavuus tai taiteilijan oma näkökulma erottavat hänet muista aikansa taiteilijoista, ja tätä asennoitumista suositaan taiteilijan koulutuksessa. Kantaaottavuus ja jopa shookeeravuus on niin yleistä nykytaiteessa, että muistan kuulleen, että terroristi on ainoa ”taiteilija”, joka kykenee enää kohauttamaan tai järkyttämään nykyistä länsimaalaista taidekenttää tai yhteiskuntaa.

Kuten synkässä turismissa, joitain taiteilijoita kiehtoo voimakkaat tunnetilat, jotka herättävät ihmisen tavallisesta arjesta. Taiteilijat käsittelevät teoksissaan sotaa, terrorismia ja muita katastrofeja. Toiset käsittelevät sukupuolisuutta, seksuaalisuutta tai jopa seksuaalista hyväksikäyttöä. Uskonto ja politiikka ovat myös alueita, joihin taiteilijat ottavat kantaa. Suru, kuolema, mielisairaudet tai kodittomuus ovat taiteessa käsiteltyjä aiheita. Ympäristön tuhoutuminen, luonnonsuojelu ja eläinmaailma koskettaa nykyisin monia. Aiheet ja ilmaisun tavat saattavat olla katsojaa syvästi koskettavia tai jopa häiritseviä. Esimerkkejä taiteen kentän hankalista ja polemiikkia aiheuttavista teoksista riittää (ks. liite 14).

Toisaalta taiteen tehtävänä on herättää ihmiset ajattelemaan ja kokemaan. Vanhastaan taiteen tehtävänä nähtiin lähinnä kauneuden kuvaaminen ja ylevöittäminen kokemuksen mahdollistaminen. Samassa hengessä Perussuomalaiset ovat kyseenalaistaneet verorahojen myöntämisen apurahojen muodossa postmodernille ”tekotaiteelle”. Myös Yhdysvalloissa on keskusteltu, millaista taidetta valtio voi tukea (Pääjoki 1999, 110), mikä vastaa hieman joidenkin perussuomalaisten kyseenalaistavaa asennetta nykytaidetta kohtaan.

Tässä keskustelussa sivutaan taidesensuuriakin, mihin olemme tottuneet lähinnä puhuttaessa Kiinasta, jossa ilmaisunvapaus on rajallista, mutta ilmaisunvapautta eri muodoissaan koetellaan tällä hetkellä lännessäkin. Nykytaide kohtaa vastustusta ja taiteilijoita on jopa haastettu oikeuteen (mm. Ulla Karttunen). Taide-lehden artikkelissaan *Hävyttömyyden huippu — Taidekohun anatomiaa* Martta Heikkilä kysyy, miksi taiteen vastaanottamisessa on alkanut esiintyä yliherkkyyttä, ja miksi näitä reaktioita selvitetään poliisin ja psykiatrin voimin? (Heikkilä 2008, Taide-lehti, 6). Alentuneen sietokyvyn selitykseksi on tarjottu mm. Jokelan koulusurmia, jotka ovat herkistäneet ihmiset

pohtimaan, mille vaikutteille lapset altistetaan: kannattaako koulussa opettaa esimerkiksi koulusurmaajaa viehättänyttä Nietzscheä filosofian tunneilla (emt.)? Jos aikuisetkaan eivät kykene ottamaan vastaan tai kohtaamaan kaikkea, missä menee rajat sille, millaista taidetta lapset voidaan asettaa katsomaan? Kuinka heitä tulisi altistaa tai pohjustaa asioille — vai pitäisikö heitä suojella erilaisilta asioilta?

Taiteen hakiessa ilmaisun vapauttaan ja rajojaan joutuu kuvataideopettaja toimimaan eräänlaisena suodattimena ja taideteosten merkitysten avaajana ja taustoittajana oppilaille koulumaailmassa. Opettajan tulee osaltaan tehdä valintaa sen suhteen, millaisia esimerkkejä taideteoksista luokassa otetaan esille. Toisaalta oppilaiden omissa töissä saattaa heijastua yhteiskunnassa esillä olevia asioita, kuten rajua väkivaltaa, politiikkaa, sotia tms. Niissä saattaa olla esillä lapsen tai nuoren henkilökohtaisia tragedioita, joita hän yrittää ilmaista kuvataiteen kautta. Opettajan tulisi osata käsitellä ja kohdata monenlaisia asioita, joita kuvataidetunnilla on esillä.

3.2 Markus Copperin taiteellinen työskentely

Taiteessa käsitellään henkilökohtaisuuden lisäksi muutenkin yhteiskunnassa ja poliittisessa ilmapiirissä puhuttavia asioita. Taiteilijat eivät ole eletyn maailmamme ulkopuolella vaan kokevat ja suodattavat omanlaisensa näkemyksen teoksiin. Seuraavassa esittelen nykytaiteen tekijän, **Markus Copperin** (s. 1968), lähtökohtia oman taiteensa tekemiseen ja maailman kokemiseen. Osiot, joissa ei ole mainittu lähdeä, ovat haastattelusta, jonka pohjana olivat antamani kysymykset. Hannele Heino haastatteli Markus Copperia keväällä 2015.

Copper innostui kuvataiteesta yläasteella. Tuolloin hänellä oli opettajana nainen, joka opetti luokassa kuvataiteen lisäksi spontaanisti seksuaalikasvatusta ja kertoi *Jack the Ripperistä*. Ahaa-elämys syntyi perspektiiviopin myötä, joka avasi Copperille työkalut piirtää maailmaa sellaisena kuin se oli: tilana. Hän alkoi piirtämään sarjakuvia. Varsinaisen ammatinvalinnan kuvataiteilijaksi hän teki vasta armeijassa. Hän ei halunnut, että hänellä olisi koskaan ketään pomoa: kuvataiteilijalla ei ole.

Kuvataideakatemiassa hän alkoi maalata ja sitten tehdä performansseja. Niissä oli jo elementtejä hänen myöhemmästä tuotannostaan, kuten liikettä. Hän myös kokeili erilaisia materiaaleja ja opetteli tekemään teoksiin liittyvät työvaiheet, suunnittelun, mekaniikan, sähkö- ja hitsaustyöt itse. Performanssien piti olla toimintaa, jossa katsoja ei ehtisi älyllisesti analysoimaan teoksia. Niihin tuli mukaan tulta, bensaa ja tervaa. Copper-nimen hän otti käyttöön sen jälkeen, kun eräissä juhlissa performanssi meni liiallisuuksiin: sytytysneste räjähti hänen syliinsä, ja hän joutui sairaalaan. Jalat kärventyivät kuparinvärisiksi. (Voima 7/2006.)

Copperin teoksissa on usein jotain kuolemaan, väkivaltaan tai onnettomuuksiin liittyvää. Häntä ei niinkään kiinnosta taideteosten aiheina luonnononnettomuudet, jotka ovat väistämättömiä, vaan ihmisten aiheuttamat onnettomuudet. *Kursk*-teos (2004) sai alkunsa uutisoinnista: *Mä luen uutisia ja luon kuvia joka hetki. Kaikki mitä mä nään, tai luen... mä luon kuvia joka hetki. Jotkut kuvat on kiinnostavia, jotkut ei. Tää oli kiinnostava kuva.* Venäläinen *K-141 Kursk*-niminen sukellusvene upposi vuonna 2000 Barentsin merellä sen omien torpedojen räjähdysten seurauksena. Venäjä ei pyrkinytkään nostamaan sukellusvenettä ja pelastamaan eloon jäänyttä miehistön osaa. Maailmalle selvisi syy siihen vasta ajan kuluttua: sukellusveneessä oli ydinkärki, johon torpedojen räjähdykset eivät ihme kyllä yltäneet. Norjalaiset saivat viikon kuluttua luvan yrittää pelastaa miehistöä, mutta he olivat silloin jo kuolleet. Copper seurasi onnettomuuteen liittyvää uutisointia: *Olen aina tykännyt sukellusveneistä, ja niin mä vaan aloin miettimään sitä. Tietenkin onnettomuus oli joka hetki mediassa... alusta loppuun asti. Asia oli mua kiinnostanut alusta lähtien, ja mä näin (teoksen) mielessäni.*

Copperin teosten tekemiseen menee usein vuosia, ja *Kursk*-teoksen tekeminen vei myös kolme vuotta. Hän kokee teosten synnyn orgaanisena, kuin virtana: *Vesi virtaa, kaikkea tarttuu, monta asiaa tippuu pelistä. Ei siinä ole mitään lakeja: kuinka paljon panen itseäni johonkin, tai kuinka paljon en pane. Jotku asiat tapahtuu, jotkut ei.* Teos ei ole hänelle poliittinen kannanotto, vaikka *kyl mua häiritsee Venäjän politiikka, jollain tasolla jossain päin lohkossa. Mutta tuommoisissa katastrofeissa kulminoituu monta muuta asiaa itse asiassa. Se on yks toteutunut painajainen, mutta siellä (maailmalla) on tuhat muuta syytä, mitkä aiheuttaa toisen painajaisen jossain muualla. Kursk tapahtui, Estonia tapahtui... tai siis veistoksina mun puolelta, mutta ei siinä ole minkäänlaista järjellistä logiikkaa. Onhan*

niitä paljon muitakin systeemeitä, joita ei oo koskaan tapahtunu — veistoksina — mun päässä.

Kursk oli sotilaallinen projekti. Se oli täyttä sota. Estonia oli siviililaiva. Kummallakin oli omat puolensa. Kumpikin mokasi. Hän teki molemmista teokset: Kurskin (2004) ja Estonian (2006). Estonia -teoksessa laivan orkesteri on kutistunut yhteen sähköurkujen soittajaan, joka mielestäni tuo koko laivan viihteellisen idean tragikoomisesti yhteen järkyttävän onnettomuuden ja kuoleman kanssa. Risteilyllä on tavallaan irti lähtö- ja määränpäästä, välitilassa, joka sitten keskeytyy pelottavaan kohtaamiseen elämän peilin, kuoleman, kanssa. Copperilla ei ole vain yhtä asiaa mielessä, vaan minulla on tuhat asiaa, mitkä poimin yhtä aikaa. Jotkut alkaa kantaa hedelmää, jotkut ei. Minulla on pää täysi jotain lentokoneita, jotka häviää tietymättömiin, mikä on mielenkiintoinen ajatus kyllä tänä päivänä, jos tollanen jumbojetti pystyy yksinkertaisesti häviämään. Tapahtumia tulee sumassa, ja se on hallitsematonta: Mutta nämä niin kun poikii.. nämä on tämmöisiä äpärelapsia... Jos lähtee puhumaan lentokoneiden kanssa, niin yhtäkkiä siellä on German Wings, sitten on tippunut laskuvarjohyppykone... kaikki samalla viikolla. Ja aloitit vain jostain Malesian Airlinesista. Tämä ei ole hallittavissa tämä systeemi. Pitää vaan uida siellä seassa, ja katsoa, mitä alat rakentamaan. Tämä on täysin mahdoton tämä maailma.

Markus Copper myös matkustaa paljon eri puolilla maailmaa, ja teosten aiheina on maailman eri kolkissa tapahtuvat asiat. Taiteilija on avoin näkemään ja kokemaan asioita, mutta en ole varma, kiinnostaako häntä erityisesti synkkä turismi, ja sen kohteet. *Rakastan sitä, et jos matkustan, niin en koskaan tiedä, mitä tulen näkemään ennalta käsin. Tähän asti olen aina nähnyt jotain. Jos menen Krakovaan, en ensimmäiseksi etsi jotain turistikohteapaikkaa, vaan olen siellä paikassa, tapaan ihmisiä. Olen siellä kapakoissa, missä tahansa — paitsi keskitysleireissä — niitä en kestä. Vaikka taiteilija on (teostensa perusteella) avoin monelle kauheallekin asialle, on hänelläkin asioita, joita hän ei halua kohdata tai käsitellä taiteessa. Yksi sellainen on seksuaalinen väkivalta.*

Tunteita hän kyllä haluaa teoksillaan herättää: ”Haluan töilläni saada ihmiset kokemaan ja tuntemaan jotakin, tässä maailmassa, missä kaikki nyt on mitä on ja missä millään ei ole mitään arvoa. Ehkä tapani on hieman väkivaltainen ja brutaali, mutta kaikki aiheet ovat lähtöisin omasta elämästäni, minkä takia työt aika ajoin jopa toimii!” (Voima 7/2006.) Hän ammentaa maailmasta oman kokemuksensa kautta: *Olen organismi, joka liikkuu tässä*

maailmassa ja tottakai sinä käsittelet sinun omia traumoja ja koko maailman traumoja samalla hetkellä, kun liikut jonnekin. Joka hetki näet ja koet — näet ja koet myös omia traumojasi, ja omien niin kun onnellisuuden hetkien kautta myös koko maailman. Liikut kuin antenni. Ei ole kyse pelkästään jostain traumaista. On myös niin kun helvetinmoisia orgasmeja tai vittumaisia psykopaatteja, tai mitä tahansa. Koko aika. Se on liikkeellä olemista.

Toisinaan Copperin teoksia, kuten kidutusvälineeksi käypää *Iron Maidenia* (1996), *Bourgeois Door* kiljotiinia (1996) tai katsojaa metsästävää palloa *Juggernaut* (1992–95), pidetään ihan syystä uhkaavina ja ahdistavina. Copperin tarkoitus on kuitenkin herättää ihmisissä epävarmuuden tunne eikä vahingoittaa heitä. *Muistan kun olin nuori, pointtini nimenomaan oli se, että kun asetat ihmiset lähelle tuommoisia asioita, he alkavat kunnioittaa sitä toista puolta paljon enemmän. Lähempänä kuolemaa alat yhtäkkiä kunnioittamaan elämää huomattavan paljon enemmän. Jos olet lähellä haavoittumista, alat kunnioittamaan paljon enemmän sitä, että olet kokonainen ja terve. Se, että et ole haavoittunut, etkä kidutettu, etkä kuollut, tekee elämän ja olemassaolon paljon arvokkaammaksi. Ne tuo voimaa siihen, että olet elossa, etkä kuollut. Näyttämällä tuollaiset uhkakuvat heidän katsojat päinvastaiseen suuntaan, mikä on tarkoitus, että elät ja olet onnellinen elämässä. Näytän väkivallan niin, että ihmiset ei halua väkivaltaa — enää. Se oli minun tarkoitus, kun olin nuori. Olen siis humanisti, vaikka kaikki ei sitä heti ymmärrä.*

Taiteilijan kuten Copperin motiivi teosten tekemiseen voi olla monimutkaisempi, kuin miltä ensi näkemältä saattaa vaikuttaa. Copper pitää itseään taiteilijana asioiden näyttäjänä, ei opettajana. *Mun asia ei oo opettaa... missään nimessä. Kaikkein pahinta, mitä taideteoksessa voi kuvitella, on opettavaisia taideteoksia. Se on kaikkein pahinta, mitä voi kuvitella. Se on väärin, lähtökohdasta. Se ei oo taidetta enää.*

Copperin taideteoksia ei rakenneta, vaan ne orgaanisella tavalla syntyvät, ja prosessi on usein hidas — jopa vuosia. Copperin motivaatio tehdä taidetta on se, että hän on itse onnellinen siitä, mitä on tehnyt. Hänellä on sisäinen moraalinen kompassi, ja hän tietää olevansa oikeassa: *Mä tunnen. Mä tunnen, oonks mä tehny jotenkin eettisesti väärin, joten teen eettisesti oikein. Enkä mä välitä, mikä on oikein ja väärin. Mä tiedän, mikä on oikein. En mä tee mitään, mitä mä en tunne, mikä on oikein.* Copperin mielestä hänen teoksensa

ovat äärettömän eettisiä: *Jos mä en olis tehnyt Kurskia, niin kuka muu olis tehny? Tää jää historiaan, tää on ikuinen finger printti. Se ei koskaan kuole enää täs maailmassa.*

3.3 Media ja lapset

Koulun seinille ei voi laittaa millaisia tahansa teoksia, kuten perussuomalaisten kansanedustajan Laura Huhtasaaren herättämä keskustelu kriittisestä poliittisesta julisteesta koulun seinällä avasi huomaamaan (Sannikka & Ukkola 6.10.2018). Nykyisin ollaan huolestuneita yhteiskunnan ilmapiiristä: kansa on jakautunut vähintään kahtia. Eri ryhmät pyrkivät rajoittamaan toistensa mielipiteitä demonisoimalla ja haukkumalla niitä ja niiden kannattajia eri tavoin. Tämän hetken ilmapiirissä pyritään eri medioissa puuttumaan vihapuheeseen, ja ihmisten ilmaisunvapauden rajoja pohditaan. Onko Suomeenkin rantautumassa entisen näennäisen konsensuksen ja kantaa ottamattomuuden sijaan mielenosoitukset ja mellakat? Ryhdytäänkö Suomessakin vaatimaan yliopistoihin Yhdysvalloissa esiintyvän tendenssin tavoin mielipahan välttämistä, ja luomaan niistä erilaisia turvallisia tiloja, joissa ei altisteta opiskelijoita erilaisille ajatuksille? Opetetaanko meille, *mitä* saamme ajatella sen sijaan, että meille opetettaisiin, *miten* ajatella? Miten lapsia voi opettaa ymmärtämään maailmaamme ja selviytymään nykymaailman haasteista? Suljetaanko lapset turvalliseen tilaan vai altistetaanko heidät?

Kuvataiteen opetusohjelmassa ei määritellä lapsille tai nuorille sopivaa taidetta tai uutisointia, mutta eri aiheiden ja visuaalisten esitystapojen sopivuuteen on kiinnitetty huomiota elokuvien ikärajamäärityksissä. Koulu on yksi lasten ja nuorten elinpiirin osa, mutta samalla he ovat jatkuvasti alttiina mainonnalle ja muulle mediassa esiintyville asioille. Psykologi **Riitta Martsola** ja luokanopettaja **Minna Mäkelä-Rönnholm** ovat kirjoittaneet yhdessä teoksen *Lapsilta kielletty, kuinka suojella lasta mediatraumat* (2006). Heidän mukaansa asiantuntijalausuntoja ovat antaneet minkä tahansa alan asiantuntijat, ja median kielteisiä vaikutuksia kyseenalaistettaessa päädytään usein keskustelemaan aikuisten sananvapaudesta. Median tarjoama maailma on kuitenkin kaikille ainakin jossain määrin elämään tunkeutuva asia. Katukuvassa mainonnan erotisoituminen, joskus jopa pornoistuminen, väkivaltaiset uutiset, elokuvat ja pelit sekä pornografia tuntuvat tavoittavan yhä nuorempia lapsia. Eri teknisten välineiden käytössä

lapset saattavat olla vanhempiaan kyvykkäämpiä, eikä vanhemmat välttämättä pysy perässä, millaisille asioille lapset altistuvat. (Emt., 9–10.)

Suomi on saanut huomautuksen YK:n lasten oikeuksien komitealta siitä, että maallamme ei ole ollut keinoja median lapsia vahingoittavan materiaalin valvontaan. Martsolan ja Mäkelä-Rönholmin mielestä mediakasvatuskeskustelussa lasten mediasuojelu on nähty tiukkapipoisena ja moralistisena rajoittamisena. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 13.) Psykohistorioitsija **Juha Siltala** on kuvannut lapsille suunnattua mediaa jopa emotionaaliseksi ongelmajätteeksi, jota tuotetaan taloudellisin perustein. Aikuisia ei tunnu kiinnostavan materiaalin väkivaltaisuus. (Ks. emt., 17.) Osaa vanhemmista ei kiinnosta myöskään elokuvien tai pelien ikärajat, eivätkä kaikki opettajakaan ole tietoisia niistä (emt., 18, 35). Taideopettajan tehtäviin kuulu myös mediakasvatus, ja opettajana ainakin tulisi olla tietoinen laista. Toisaalta peleillä ja elokuvilla on ikärajat, mutta taiteella ei, joten taiteen esittämisen eri ikäryhmille joutuu opettaja itse rajaamaan.

Lapsuus on jatkuvasti lyhentynyt. Lapset altistuvat asioille, ja heiltä odotetaan käsitteellistä ajattelua ja kypsyyttä asioissa, joista heillä ole elämäkokemusta, jotta he voisivat itse ottaa vastuun ratkaisuihinsa ja niiden seurauksista. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 50.) Kasvattajien mukaan lasta ei pitäisi jättää kohtaamaan asioita yksin ja heitä tulisi suojella pelolta, joka voi johtaa mediatrauman syntymiseen. Mediatrauma voi syntyä, kun lapsi joutuu kohtaamaan asioita (etenkin visuaalisessa muodossa), jotka aiheuttavat pelkoa tai hämmennystä. ”Mediapsykologi Anu Mustosen mukaan alle 10–12 -vuotiaille kehityksellisiä riskejä luovat elokuvan sisältämä erotiikka, kauhu, väkivalta ja rasismi. Yli 10–12 -vuotialle puolestaan riskejä voivat aiheuttaa väkivalta, erityisesti itsemurhan näyttäminen, ylikorostunut seksi, ääri-ideologiat, päihteet ja rasismi. Pikkulapset ovat hänen mukaansa erityisen alttiita eroottisisältöiselle materiaalille.” (Ks. emt., 22.) Lapselle saattaa tulla irrationaalisilta vaikuttavilta pelkoja pelottavista olennoista tai he näkevät painajaisia. Heistä voi tulla vetäytyneitä ja säikkyjä. Osalla stressiä tuottaviin asioihin sopeutuminen näyttää levottomuutena ja riehumisena (emt., 60).

Kuvat vs. teksti. Kuvataidetuunnilla opettaja näyttää tietenkin paljon visuaalisia esimerkkejä. Joskus opettajalla tai vanhemmilla ei ole aikaa perehtyä jonkin elokuvan tai kuvasarjan yksityiskohtiin. ”On eroa kuvallisen materiaalin ja luetun tekstin välillä. Luetusta tekstistä lapsi voi muodostaa mielikuvat itse, jolloin mielen omat

puolustusmekanismit ovat käytössä.” (Martsola & Mäkelä-Rönnholm 2006, 21.) Kautta aikojen lapsille on kerrottu tai luettu pelottavia satuja ja tarinoita. Osalla on haluttukin oikeasti pelotella, jotta lapset eivät menisi vaikka joelle, koska ”siellä on vesihirviö”. Astrid Lindgrenin sadut ovat traagisia, koskettavia ja pelottavia. *Veljeni Leijonamielessä* käsitellään kuolemaa. Grimmin Veljesten saduissa on lapsille hyvinkin pelottavia kohtia, kuten *Hannussa ja Kertussa* vanhemmat tietoisesti hylkäävät lapsensa metsään.

Martsola ja Mäkelä-Rönnholm varoittavat esimerkiksi japanilaisten animaatioiden kulttuurillisesti erilaisista tarinoista ja tapahtumista, jotka saattavat suomalaislapsia pelottaa. Näitä ovat esimerkiksi usein toistuvat yksin jäämiset, separaatiot vanhemmista sekä metamorfoosit, joissa esimerkiksi henget sulautuvat tai olennot muuttavat muotoaan (Martsola & Mäkelä-Rönnholm 2006, 40–41). Toisaalta he lainaavat ohjaaja Leea Klemolaa, joka sanoo: ”Taide nousee ihmisen haavoittuvuudesta, viihde peittää sitä”, ja toteavat, että viiheessä ei käsitellä omaa haavoittuvuutta tai elämän inhimillistä puolta (emt., 42). Mikä on siis sopiva määrä inhimillistä haavoittuvuutta ja elämän tosiasioiden näyttämistä lapsille ja nuorille?

Väkivalta. On pohdittu, vaikuttaako television ja pelien väkivalta katsojiin, ja tässä tapauksessa etenkin lapsiin ja nuoriin. Tietokonepeleissä 70% sisällöstä on väkivallan käyttöä. Moni alakoululainen on pelannut alle 18-vuotiailta kiellettyä *Grand Theft Auto* -peliä, jossa tapetaan ihmisiä, kuljetetaan huumeita, käydään prostituoiduissa jne. Suurin osa 13–15 -vuotiaista pelaa väkivaltaisista videopelejä, ja sitä pidetään normaalina. Nuoret pelaavat myös muunlaisia internet-pelejä, kuten roolipelejä, seikkailupelejä sekä urheilu- ja taitopelejä. (Mankkinen et al. 2012, 47.) Tutkijat ovat huomanneet, että väkivallan näkeminen vaikuttaa eri lapsiin eri tavoin. Temperamentiltaan erilaiset lapset myös kokevat näkemänsä väkivallan eri tavoin. Väkivaltapelaamisen ei voida suoraan johtavan nuorisorikollisuuteen tai muuhun väkivaltaan, mutta pelit aiheuttavat riskin henkilöiden kohdalla, joihin voidaan liittää muita haavoittuvuuksia. Näitä ovat perheen sosiaalitaloudellinen tausta, muut väkivallan kokemukset, kuten perheväkivalta, sekä aggressioon yhteydessä olevat persoonallisuuden piirteet, esimerkiksi impulsiivisuus ja empatian puute. Lisäksi riskejä kasvattavat lapsen tai nuoren epäsosiaalinen kaveripiiri, sekä vihamielisyyden, voiman ja yliverlaisuuden ihannointi. Väkivaltaan myös turtuu, jos siihen elämyksellisesti uppoutuu jatkuvasti. (Punamäki et al. 2011, 28–29.)

Porno. Kulttuurin seksuaalistuminen seksuaalisen vapautumisen nimissä on lisääntynyt viime vuosikymmeninä olennaisesti. Musiikkivideoihin on tullut kaupallisen seksin piirteitä. Lasten ja nuorten altistuminen seksille ja jopa pornolle on lähes tavanomaista. Katukuvassa jopa pornahtavilta mainoksilta ei voi välttyä, ja tutkija Sari Näre kutsuu tätä visuaaliseksi häirinnäksi, ja lapsen seksuaalisen riiston muodoksi. Seksuaalisesti häiritsevä kuvasto voi uhata lapsen ja nuoren fantasioiden, mielikuvien, toiveiden ja odotusten aluetta, jota kutsutaan psykoanalyttisessä teoriassa transitionaalitilaksi. Se on pohjana rakennettaessa minuutta ja suhdetta muihin, ja se on siirtymätila leikin ja todellisuuden välillä. Mitä varhemmin altistuu valmiiksi muokattuun ja rajuunkin kuvastoon, sitä vähemmän jää tilaa omaehtoiselle kuvittelulle. (Ks. Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 111.)

Uutiset. Jotkut uutiset ovat niin tärkeitä, että niihin törmäämistä on vaikea välttää. Ihmiset puhuvat tapahtuneesta julkisilla paikoilla, televisiossa, ja joskus tapahtumista puhutaan myös koulussa. Mediatieteen professori Veijo Hietalan (ks. Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 114) mukaan uutisia ei kannata alle kouluikäisille kertoa ollenkaan, elleivät he itse kysy. Suurista katastrofeista kuten tsunamista voi kertoa lyhyesti, ettei lapsi koe olevansa ainoa, joka ei tiedä mistä muut puhuvat. Jos uutinen liittyy jollakin tavalla lapseen tai lapsen lähipiiriin, hänen kanssaan tulisi keskustella, joskus jopa lapsiryhmässä, jos asia koskee laajempaa piiriä. (Ks. Emt.)

3.4 Pelon pedagogiikkaa: turvallisuus, riski- ja vapaa kasvatus

Tatu Hirvonen tarkastelee lasten kasvatusta ja suojelua hieman toisesta näkökulmasta kirjassaan *Varo varo varo! Irti ylisuojelevasta kasvatuksesta* (2011). Hän ei keskity niinkään mediakasvatukseen tai lasten suojeluun median vaikutuksilta, vaan yleensä ylisuojelemaan kasvatukseen ja ympäristössä toimimiseen. Hänen mukaansa on lapsen edun mukaista, jos hänet opetetaan kohtaamaan todellinen yhteiskunta todellisine haasteineen (emt., 56). Hänen mielestään aikuisten on taattava riittävä, mutta ei totaalinen turva, jonka avulla lapsi kykenee kohtaamaan uteliaana maailman niin jännittävänä, ristiriitaisena, monimuotoisena, epätäydellisenä, haastavana ja innostavana kuin se on. (Emt.)

Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet. He joutuvat sairaalahoitoon yhä useammin mielenterveydellisten ongelmien vuoksi. Määrät ovat kasvaneet erityisesti 13–17 -vuotiaiden ryhmässä. Tähän saattaa vaikuttaa myös diagnostiikan tarkentuminen tai häiriöiden hoitomahdollisuuksien kasvu, tai sitten se merkitsee tapausten tosiasiallista kasvua (emt., 62–63). Huolestuttava ryhmä lasten joukossa on se, jolle kasautuu väkivaltakokemuksia. He joutuvat väkivallan uhriksi kotonaan, koulussa ja vapaa-ajallaan. Taustalla on usein vanhempien päihteiden käyttö, riitely ja sosiaalisen kontrollin puute: vanhemmat eivät tiedä, missä lapset liikkuvat. Myös perheen sosioekonominen asema, perhemuoto ja vanhempien työttömyys heijastuivat näihin lapsiin. Tämä ryhmä lapsia, joilla asiat ovat huonosti, on yhtä suuri kuin 20 vuotta sitten. (Emt., 65–66.)

Opetussuunnitelmissa ja kasvatuspuheissa *turvallisuutta* korostetaan Hirvosen mukaan paljon, kun taas sana *riski* esiintyy vähän ja aina negatiivisessa merkityksessä. Samoin sana *haaste* on harvemmin esiintyvä. Kaikkialla pyritään turvallisuuteen ja turvallisuus on jopa aihekokonaisuus, jonka on tarkoitus läpäistä kaikkien oppiaineiden sisällöt. (Hirvonen 2011, 84.) Onko maailma nykyisin sen verran vaarallinen ja uhkia täynnä, että lapsille ja nuorille pitää korostaa turvallisuuden merkitystä ja mahdollistavia asioita? Koulussa pitäisi kertoa ainakin henkilökohtaiseen suojautumiseen sekä liikenne- ja tietoliikenne-turvallisuuteen, laitekäyttöön ja kemiallisten aineiden käytön turvallisuuteen liittyviä asioita (Halinen 2015).

Hirvonen jakaa kasvatusmallit turvallisuusnäkökulmasta kolmeen osaan: äärimmäinen turvallisuuskasvatus on toisessa laidassa ja vapaa kasvatus toisessa. Riskikasvatus ei ole sama kuin vapaa kasvatus. Vapaassa ja riskikasvatuksessa hyväksytään lapsen vapaus ja kokeilunhalu. Näissä otetaan lapsen näkökulma ja halut huomioon, ja niistä yritetään etsiä toiminnalle motivaatiota. Vapaassa kasvatuksessa lapsi jätetään pahimmassa tapauksessa liian yksin tutustuessaan elämän riskeihin, kun taas riskikasvatuksessa vanhempi on eri tavoin läsnä uuteen tutustuttaessa. Aikuinen myös huomioi lapsen iän ja luonteen salliessaan uusiin haasteisiin tutustumisen. Hirvosen mukaan liian rajoittava ja turvallisuuteen pyrkivä kasvatus mahdollistaa sen, että lapsi salaa ottaa itse liian suuria riskejä. (Emt., 133–135.)

Lopuksi Hirvonen esittää, että lasten hoitopaikkoihin ja harrasteisiin voisi ottaa enemmän luonnossa viihtyviä miehiä töihin. Luonnossa sijaitsevat ja liikunnalliset päiväkodit

saattaisivat vetää puoleensa enemmän miehiä, joita ei sisätila-askartelu innosta. Hänen mielestään sisätiloihin sidotut lapset vieraantuvat luonnosta. Hänen mukaansa lapselle on luontaista viehättyä riskeistä ja uuden oppimisesta, ja todennäköisesti se liittyy evoluution tapaan ohjata lapsia ja ihmisiä ottamaan uusia askeleita. (Emt., 141.) Hieman samalla tavalla taiteilija Markus Copper suhtautuu opettamiseen, kun kysyin, mitä hän opettaisi lapsille. Copper sanoi: *Veisin ne metsään, yksinkertaisesti. Opettaisin niille luonnon: kerää sieniä, olla vaan metsässä. Kaikki lapset nykyään pelkää metsää. Minkä takia? Vanhemmat ei vie niitä metsään. Metsä on vaarallinen. Siellä on kaikkea mitä mörköjä... Metsä on kohtu.*

Kasvattajilla on erilaisia asenteita ja tavoitteita lapsen kasvatuksen suhteen. Toivonen pitää hyvin merkittävänä kysymyksenä sitä, kuinka vanhemmat ja kasvattajat suhtautuvat lasten pelkoihin ja ahdistukseen (Toivonen 1992, 16). Differentiaalisten emootioiden teorian mukaan on kaksi kasvatuskäytäntöä: humanistinen ja konservatiivinen. Humanistisessa kasvatuskäytännössä vanhemmat pitävät pelkoa haitallisena ja yrittävät minimoida lasten pelkokokemuksia. Vanhempia huolestuttaa odotettavissa oleva pelko, lapsille opetetaan keinoja hallita pelkonsa ja lasta myös tyyntellään pelkokokemuksen jälkeen. Konservatiivisessa kasvatuskäytännössä taas lasta rohkaistaan olemaan pelkäämättä ja pelko on jopa häpeällistä, josta lapsen tulisi itse oppia pääsemään eroon, eikä hänelle opeteta keinoja pelon hallintaan. Pelkokokemuksia ei minimoida, vaan niitä voidaan käyttää opetuksen välineinä. Vanhemmat eivät myöskään pyydä anteeksi, jos itse aiheuttavat lapselle pelkoa, eivätkä he ennakoivat odotettavissa olevia pelkoja. (Emt., 17.) Konservatiiviseen kasvatuskäytäntöön liittäisin vanhakantaisen ajatuksen lapsen karaisemisesta.

Lisäksi voidaan tehdä jako egoistiseen ja altruistiseen kasvatustressiin. Egoistinen kasvatustressi kuuluu vanhemmille, jotka haluavat minimoida lasten negatiiviset emootiot ja maksimoida positiiviset. Heille tärkeämpää on oman lapsen hyvinvointi kuin maailman ongelmat, joihin ei voi itse paljoa vaikuttaa. Altruistinen kasvatustressi taas voidaan nähdä ammattikasvattajilla, joiden on helpompi hyväksyä lasten negatiiviset emootiot, koska ei ole kyse omasta lapsesta. Altruistisen intressin näkökulmasta vaikeidenkin asioiden käsittelyllä voidaan saavuttaa laajempaa yhteiskuntaa ajatellen positiivisia tuloksia kuten rauhankasvatus. (Toivonen 1991, 11–12.)

Hyvän kasvattajan tulisikin pohtia asia kerrallaan, mille lapsen voi altistaa. Millä tavoin lapsi voi parhaiten oppia asiasisällön, mutta myös oppia luottamaan itseensä ja toimimaan maailmassa? Mediatraumaa käsittelevässä kappaleessa Martsolan ja Mäkelä-Rönnholmin asenteissa korostui egoistinen kasvatusintressi, jossa pyritään suojelemaan lasta negatiivisilta emootioilta. Vanhempia kannustetaan pitämään huolta ikärajasuosituksista. Tatu Hirvosen näkökulmassa korostui taas altruistinen kasvatusintressi, jossa eri asioille altistamisella nähdään positiivisia vaikutuksia niin yksilön kuin yhteisön kehitykselle: yksilöt oppivat toimimaan maailmassa. Kasvattaja läsnäolollaan luo — Vygotskyn lähikehitysvyöhykkeen ajatuksen mukaisesti — turvallisen kehikon riskien ottamiselle, uuden kokeilemiselle ja oppimiselle.

3.5 Kiellettyjä aiheita

Kuinka kouluissa suhtaudutaan erityisesti kuvataiteen alueella esiintyviin kuviin? Kouluissa on rajansa ja piilo-opetus suunnitelmansa. ”Kielletyt aiheet” riippuvat jossain määrin opettajasta ja koulusta. Työskentelin koulussa, jossa rehtori oli hyvin tarkka koulun julkikuvasta, eikä seinille saanut ripustaa kaikenlaisia töitä. Vein oppilaiden tuomat elokuvajulisteet hänen nähtäväkseen, ja yksi oppilastyö, jossa luki koulun kunnan nimi ja loput kuvasta oli liekkejä, pelästytti rehtorin. Tuohon aikaan Jokelan (2007) ja Kauhajoen (2008) koulusurmista ei ollut kauaakaan aikaa, ja kaikki koulut olivat varmaankin varpaisillaan, jos mikään viittasi väkivaltaan tai tuhotöihin. Rehtori rauhoittui kyllä pian, kun kuuli, että työn oli tehnyt hänen ilkkurinen sukulaispoikansa. Joka tapauksessa koulussa oli tiukat säännöt töiden esillepanon suhteen, mikä osaltaan johti minut pohtimaan tätä koko tutkielman aihetta. Seuraavaksi siirryn käsittelemään omaa haastatteluaineistoani, jotka keräsin oppilailta, sekä opettajien vastauksia kirjallisiin kysymyksiini.

Tutkimuksessani kysyin oppilailta, onko kuvataidetunnilla aiheita, joita ei saisi käsitellä kuvataidetoissa. Tämä kysymys kielletyistä aiheista liittyy läheisesti Karolina Kiilin *Kielletyt Kuvat* -nimiseen tutkimukseen. Anniina Koivurova on huomannut ihmisten jatkuvan tarpeen — kielloista huolimatta — käsitellä vaikeita, ristiritaisia ja kiellettyjä aiheita kuvien kautta (Koivurova 2010, 73). Tästä taidehistoria on täynnä esimerkkejä, ja nykyaikanakin taiteilijat jatkuvasti käyvät kokeilemassa kielletyn ja sallitun rajoja. Tämä

tarve ei siis rajoitu pelkästään aikuisiin tai taiteilijoihin, vaan on selkeästi nähtävissä myös koulun arjessa. Opettaessani lukiossa yksi poikaryhmä katsoi kuvataidetunnilla älypuhelimistaan pornoa, ja se tuotiin naureskellen minunkin tietoisuuteeni, kuin testaten rajojani tai reaktiotani. Eräs poikaoppilas taas jätti kerran pöydälleni muovailemansa omakuvan, jossa oli kädetön torso, jolla oli valtava penis. Se oli ilmaisullisesti mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä työ, mutta oppilaan tapa esittää se minulle oli provosoiva. Teimme myös sarjakuvia, ja usein niissä oli jonkin verran väkivaltaa, mutta ainoastaan kerran (tytön tekemä) sarjakuva käsitteli suoranaisesti aikuismaista seksiä. Sarjakuva oli yksi ainoita töitä omakuvapatsaan lisäksi, joita en ole laittanut julkisesti esille.

Tähän tutkimukseen haastattelin **5. -luokkalaisia tyttöjä (A1) ja poikia (A2)** erikseen, ja he antoivat keskusteluissaan viitteitä osittain erilaisiin sääntöihin. Tytöt kiinnittivät huomiota siihen, että sotakuvia ja ihmisten tappamista ei saisi kuvata.



Kuva 8.

5. -luokkalaiset tytöt

5. -luokkalaiset pojat

Pojat taas kiinnittivät huomiota alastonkuvien kieltämiseen: *ei saa tehdä sellaisia seksuaalisia tai semmosia alastomia*. Yksi sanoi, ettei höpöjä saa tehdä. Mietin, viittaako höpökin seksuaaliseen aiheeseen, koska se on minusta liian pehmeä sana viittaamaan väkivaltaan. Tyttö selitti: *Koska meillä on semmoiset omat vihkot, missä saa piirtää kaikkee, vaikka pojat... ovat ilmeisesti rikkoneet jotain rajausta. Paitsi meidän luokan pojat teki semmosia...* sanomatta tarkalleen, mitä oli piirretty. Yksi poika haastattelussa hihkaisi riemuiten: *Hei, mitäs me tehtiin sinne omaan vihkoon?* Kiellettyä asiaa ei mielellään sanota ääneen, vaan se pidetään salaisuutena. Poikaa rajojen rikkominen miellytti, mutta tytöt

noudattivat sääntöjä: *Mutta ei sais*. Kielletyn aiheen käsittely edes omassa vihkossa olisi varmaan tarpeellinen ilmaisukeino.

Yläkoulun 9. -luokkalaiset (B, C, D) eivät tuoneet haastattelussa esiin paljoakaan sääntöjä kielletyistä aiheista. Heillä ainoastaan tyyllisuunta, tekniikka ja materiaalinkäyttö rajoittivat omaa ilmaisua. Toisaalta he pitivät taidetta vapaana alueena: *Taide on taidetta, et mitä rajoitteita siinä on?* Toisaalta he kokivat tunnistavansa itse, mikä on sopivaa.

No, ainakin kuviksessa on tosi vapaata, et saa tehdä, mitä ikinä keksii, mutta eiköhän jokainen tajua ittekin, et ei mitään rasistisia piirroksia, et ei sitä tarvitse erikseen mennä kieltämään. (C3.)

Yksi oppilas mietti itse omaa teostaan, jonka voi tulkita monella tavalla, että onkohan se hämärällä kielletyn tai sallitun rajamailla, mutta totesi lopulta, että *se on meidän koulun Instagram-tilillä*, joten sen täytyi olla sallittu.

Rivous on kielletty: *Just semmoset rivot jutut, niin ei niitä. Mutta ei oo mitään muuta semmosta kiellettyä.* Toisaalta alastomuus tai edes hävyttömyys ei ole kokenut totaalisensuuria: *Ei musta meillä oikestaan semmosta oo, et mitä kuvissa ei sais olla, koska siinä (nimi):kin työssä oli se ”kaunis”,* kertoi poikaoppilas (B1). Minulle paljastettiin vasta myöhemmin, mikä tämä ”kaunis” on, eli paljas rinta. Joskus oppilaiden on vaikea edes puhua aiheista, joka ovat joko kiellettyjä tai lähellä kiellettyä. Sensuuri on joidenkin mukaan kuitenkin iskenyt hävyttömyyksen suhteen esillepano vaiheessa. Väkivallan kuvaamisessa raakuus on ehkä jokin ääneen sanomaton raja, koska yksi poikaryhmä kertoi, etteivät he ole koskaan nähneet raakuuksia esillä. *Joko et kukaan ei niinku tee semmosia kauheen raakoja, tai sitten niitä ei vaan sitten laiteta esille.*

Hankalaksi koettua aihetta, kuten kuolemaa, voi myös käsitellä peiteltyemmin. *Kuviksessa aika luovasti periaatteessa niinku voi piirtää vaikka jostain kuolemasta, niin ei se välttämättä niin suoraan kuvasta sitä. Siinä saattaa jotenkin vähän niin ku kierrellä sitä, mutta silti se on silleen sama se tarkoitus.*

Suurin osa oppilaista ei muistanut, että aiheita kuvataidetoissa olisi millään lailla rajattu. Yksi tosin muisti opettajan rajoittaneen aiheita, mutta voi olla kyse myös eri opettajasta tai

sitten opettaja on katsonut tarpeelliseksi jossain tietyssä ryhmässä määritellä rajat: *Kuhan se ei huumeisiin ja seksiin liity, niin aika vapaavalintaisesti, meille sanottiin seiskalla.*



Kuva 9. 9. -luokkalaisten kuvaamat ”kielletyt aiheet”, kielletyn ja sallitun ”rajalla” olevat, sekä kuvaamistapa, jota ei ole nähty esillä: raakuus. 14 oppilasta mainitsi, ettei ole huomannut minkäänlaisia rajoitteita.

Kysyin, onko kuvataidetunnilla käsitelty pelottavia uutisia tai muita aiheita, mutta oppilaat eivät olleet käsitelleet mitään uutista. Yksi tyttö oli oma-aloitteisesti piirtänyt Putinia, Yhdysvaltoja ja Kuuhun matkustamista käsitteleviä aiheita teoksessaan. Taideteoksista mainittiin pelottavana **Edward Munchin** (s. 1863) maalaus *Huuto*. He olivat saaneet tehtäväkseen muuntaa teoksen hahmon joksikin muuksi, kuten hauskaksi Mikki Hiireksi. Heillä oli siis kokemusta ahdistusta ja pelkoa kuvaavan työn muuttamista joksikin kevyemmäksi ja viihteellisemmäksi.

Opettaja on kieltämisen sijaan kannustanut itseilmaisuun ja henkilökohtaisuuteen: *No, ainakin (opettaja) on sanonut, et jos näkyy semmonen pala sielua siinä teoksessa niin kyllä se sitte niinku arvostaa sitä.* Tässä ryhmässä opettaja kannustaa oppilaita ilmaisemaan itseään niinkin, että kuvissa on nähtävissä ”pala sielua”. Mikä sitten vaikuttaa siihen, että kuvia kielletään? Johtuuko se vanhakantaisesta ihmiskunnan käsityksestä, että kuviin liittyy maagisia voimia, tai kuten valokuvissa on joissain kulttuureissa pelätty olevan osa kuvatun ihmisen sielua, jonka kautta ihmiseen voitiin taikakeinoin vaikuttaa? Animistisissa uskonnoissa jumalten oletetaan asuvan patsaissa, mutta 700-luvulla Bysantin kuvakiellon (Honour & Fleming 1991, 282) myötä Jumalaa ei saanut kuvata millään tavalla, koska Jumala on kaikkialla, eikä vain patsaissa. Tällöin haluttiin myös tehdä ero esineisiin

liittyvän maagisen ajattelun ja kristillisen ajattelun välille. Kiilin tutkimuksessa puhutaan myös kuvapelosta (Hietala 1993, 22–23, Kiil 2009, 33), jonka voisi nähdä liittyvän järkeä korostavan kulttuurin pelkoa tunteita ja fyysisyyttä kohtaan. Elokuvien lisäksi myös liikkumattomilla kuvilla, maalauksilla, valokuvilla tai patsailla saattaa olla kyky herättää katsojassa voimakkaita tunteita: surua, iloa, naurua ja seksuaalista halua. (Emt.) Onko koulu paikka, jossa tällaisia tunnekokemuksille ei haluta antaa liikaa tilaa, koska pitää keskittyä muunlaisten asioiden oppimiseen ja suorittamiseen? Vai yritetäänkö lapsille kertoa, mikä on sopivaa, ja mikä ei kuulu heidän ikäkauteensa? Halutaanko samalla heitä ja töiden näkijöitä, muita oppilaita, suojella?

3.6 Hankalat aiheet ja koulun suhtautuminen niihin

Tutkija Karolina Kiilin mukaan taide-esimerkeillä ei ole suoranaista vaikutusta siihen, minkä oppilaat kokevat kielletyksi. Sen sijaan opettajan taidekäsitykset vaikuttavat siihen, minkä oppilaat kokivat kielletyksi. Hän huomasi, että opettajien taide-esimerkeistä puuttuivat lähes kaikki sellaiset taiteilijat, joita hän on määritellyt kuuluviksi taidedemoniaan, ”vaarallisiksi”. (Kiil 2009, 38 ja 254.)

Tiedustelin viideltä opettajalta, millaisia aiheita he käsittelevät tunneillaan. Heistä neljä oli kuvataidekasvattajaa (E1, E2, E3, E4) ja yksi luokanopettaja (E5). Yhden opettajan mielestä kaikkia aiheita voidaan käsitellä. Hänestä ikä määrittää sanavalintoja ja aikaa, joka käytetään esimerkiksi **seksuaalisuuden** käsittelyyn. Erittäin suoraan yksityiskohtaista sukupuolielintä yksi opettaja ei esittäisi, mutta muu hyvällä maulla toteutettu **alastomuus** on hänestä sopivaa yläasteikäisille ja lukiolaisille. Hänestä myös kunakin aikana opetussuunnitelma ja ajan henki määrittää sisältöjä, ja kuvasto valitaan sen mukaan. Toisen opettajan mukaan taidehistoriassa kaikki elämänalueet on esitetty, eikä maailman perusasiat ole oikeastaan muuttuneet: *Rubensin Leukippoksen tytärten ryöstö kuvaa voitettujen häpäisyä raiskaamisella, kuten tämän päivän sotauutisissa yhä voi havaita.* Myös **Gallen-Kallelan Aino-triptyykkiä** voidaan käyttää samankaltaisen teeman käsittelyyn verraten sitä vaikkapa **Alalääkkölän** versioon teoksesta (E3). Nykytaiteen yhteydessä voidaan käsitellä kaikkia aiheita ja ottaa esiin kohuteoksia. Aivan pienten oppilaiden kanssa uskontotunnilla käsitellään kirkkoja ja alttaritauluja, mutta ehkä muut ”vaikeat” aiheet eivät ole ajankohtaisia (E5).

Yksi opettajista suhtautui **väkivallan** esittämiseen siten, ettei se ole koskaan itsetarkoituksellista, eikä hän halua tuottaa ahdistusta: *Isoille isot asiat ja pienille pienet asiat*. Tähän ajatukseen yhtyy myös toinen opettaja, jonka mukaan lukiolaisille voi esittää kaikkea, mutta pienemmille harkiten. Myöskään peruskoulun luokanopettajan (E5) mukaan ei liian **seksistisiä, väkivaltaisia** tai **pelottavia** voi näyttää.

Kaksi opettajaa mainitsi **fasismin** ja **rasismin** kiellettyinä aiheina, koska *lakikin kieltää*. Kaksi opettajaa on kieltänyt myös **hasis/cannabis-lehtien** kuvaamisen, mitä ilmeisesti esiintyy, ja toinen perustelee asian kysymällä oppilaalta: *voisitko näyttää tämän mummollesi?* Samoin **julmuus** ja **veri** olivat luokanopettajan (E5) kiellettyjen aiheiden listalla. Vanhempien oppilaiden kanssa työskentelevä (18–22 -vuotiaat ja vanhemmatkin) opettaja (E3) ei kiellä varsinaisesti mitään aihetta, mutta lähestyi kiellettyä teemaa eri näkökulmasta: *tunnemaalaus-harjoituksessa olen pyytänyt keskittymään sellaiseen tunteeseen, jonka opiskelija uskoo jaksavansa käydä läpi uudelleen, ettei esimerkiksi traumatisoivaa tunnetta valitse*.

Voisiko ajatella, että seksi tai väkivalta itsessään ei tee aiheesta kiellettyä, vaan siihen vaikuttaa se, millä tavalla asia on esitetty. Väkivallan suhteen raja kulkee raakuudessa. Alastomuudessa raja menee ”hyvän maun” kohdalla — eli olettaisin, että ei kovin seksuaalisia kuvia esitetä. Melkein jokaisen opettajan vastauksessa lasten ikä oli tärkeä tekijä aiheiden käsittelyssä ja rajaamisessa. Aiemmin *Media ja lapset* -kappaleessa kuvattiin lapsen kehityksellisiä riskejä, joihin liittyy erotiikan tai ylikorostuneen seksin, väkivallan, kauhun, rasismin, ääri-ideologioiden ja päihteiden kohtaaminen eri ikäryhmittäin.

Kaikki opettajat ilmaisivat valmiutensa ja halunsa keskustella oppilaiden vaikeistakin töistä. Oppilasta voi lähestyä esimerkiksi kysymällä työstä ja sen aiheesta vaivihkaa, mutta olla kuitenkin tuputtamatta mielipiteitään. Samalla voi tuoda esiin, että *ovi on auki* keskustelulle. Luokanopettaja keskustelelee töistä oppilaiden kanssa, jos lapsi on ilmaissut itsestään jotain, ja työ on mielenkiintoinen. Hänestä *kuvataiteen avulla voi ilmaista vaikeita asioitaan, vaikka sanoilla ei pystyisi*. Töitä voidaan käsitellä kahden kesken tai ryhmässä. Joskus **uskonnosta** puhuminen ryhmässä on aiheuttanut loukkaantumisen tunteita ja voimakasta keskustelua (E3).

Mieleenpainuvimpina opettajat mainitsivat tilanteita, joissa on ollut jokin yllättävä ristiriita. Oppilaat olivat katsoneet 15 vuotta vanhoja oppilastoita, joissa oli käytetty alastomuutta paljon ronskimmin, kuin nykyään sosiaalisen median aikana on sopivaa. Kuitenkin teemat olivat tavallaan samat, kuin nykypäivänäkin: mainosmaailma, yhdenmukaistamisen paine, vapaus ja vastuu. Toisaalta uskonnosta keskustelu on jäänyt opettajan mieleen jonkun opiskelijan omatessa voimakkaasti uskonnonvastaisia mielipiteitä. (E3.) **Henkilökohtaiset tragediat** voivat myös koskettaa opettajaa, kun oppilas on tuonut teoksessaan esiin oman anoreksiansa. Luokanopettaja (E5) on taas käsitellyt tunneillaan **Veljeni Leijonamieli -kirjaa**, jonka kuvitus on herättänyt erilaisia tunteita: onnellisuutta, pelkoa, surua ja ystävyyttä.

Tunteiden käsittely koulussa herätti opettajissa erilaisia ajatuksia: yhden (yläkoulun) opettajan mukaan hänelle harvoin osuu sellaista ryhmää, jossa voitaisiin huolelta avautua, mikä johtaa siihen, että tunteiden käsittely jää pintapuoliseksi. Muut näkivät asian niin, että tunteet ovat osa ihmistä, eikä niistä päästä eroon koulussakaan, ja nimenomaan kuvataide mahdollistaa tunteiden käsittelyn töissä. Ehkäpä kuvataideteoksessa voi ilmaista tunteita, mutta niistä ei ole aina helppo puhua luokassa.

Koivurova on tutkinut koulua sosiaalisena tilana, jossa määrittyy virallisten ja piilevien arvojen myötä oppilaiden kasvualusta aikuisuuteen. Julkilausumattomat asiat määrittävät koulun luonnetta kokemuksena, ja nämä vaikutteet on tunnistettavissa myös oppilastoissa. (Koivurova 2006, 114, Kiil 2009, 58.) Haastattelemani opettajat ovat harvoin kohdanneet opetusyhteisöissään ”kuvainraastajia”, jotka eivät sallisi oppilastöiden esillepanoa. He kuitenkin käyttävät omaa harkintaansa esillepanossa huomioiden ympäristön, jossa ovat esillä: *Ei voi laittaa kaikkea esille: ei voi herättää liikaa pelkoa. Ei väkivaltaa eikä seksiä liian nuorille, jotka ahdistuvat siitä, mikä ei ole vielä heidän kokemuspiiristään. Lasten on saatava olla lapsia. Seksuaalisuus, ruumiillisuus ja kuolema mietityttivät: En laittaisi suorastaan pornografista oppilastyötä esille, enkä intiimejä, kovin graafisesti kuvattuja ruumiinerittämistä kuvaavia töitä. Kuolema on jostakin syystä asia erikseen.* Toisaalta yhtenäiskoulun seinällä jotkut rajut teokset ovat saaneet kritiikkiä osakseen, koska *pienimmätkin näkevät.*

Opettajien vastauksissa näkyi se, että he hahmottavat kuvien esillepanossa sopivuuden rajat oppilaiden (katsojien) iän perusteella. Koulumaailmassa on todennäköisesti melko

tiukasti määritellyt sopivuusrajat. Kiil pohtii omassa tutkimuksessaan sitä, mikä taho määrittelee sen, mikä on minkäkin ikäiselle lapselle sopivaa. Hänen mukaansa nykysensuuri määrää kulttuurin sisällön ikäluokittain. Tällä tavalla määritelty sensuuri luonnollistaa tietyt ilmiöt alaikäisiltä kielletyiksi ja samalla luodaan kulttuuriin yhdenlainen kielletty-ilmiö (Kiil 2009, 42). Siteeraamansa **Juha Varton** (1995) mukaan ikäluokkamäärittelyt, kuten visuaalisen kulttuurin katseluikärajasuositukset, ovat aikuisten maailman varauksia nuoruuden voiman ilmenemiseen (seksuaalisen heräämisen suhteen?) ja suosituksilla annetaan välineitä tämän hallitsemiseen. On kyse isommasta keskustelusta yksilönvapaudesta ja siitä, kuka yksilöitä määrittelee ja hallitsee, ja millä keinoin, ja tätä Kiil käsittelee tutkimuksessaan syvällisemmin, kuin minulle on tämän työn puitteissa mahdollista. (Ks. Kiil 2009, 41.)

Taiteen tekeminen vaatii avoimuutta ja alttiina olemista kokemaan ja eläytymään. Kun avoimeen ilmaisuun tottunut taiteilija saapuu koulumaailmaan, alkaa kohtaamisessa uusien sääntöjen ja rajojen opetteleminen. Oma peruskoulun kuvataideopettajani oli puolet vuodesta pois alkoholisminsa vuoksi, ja kun hän saapui tunnille, hän käytti usein aurinkolaseja. Nykyisin koulumaailmassa on tiukempi opetussuunnitelma, vaatimustaso ja kontrolli. Nykyaide tarjoaa kuitenkin opettajille paljon aiheita ja tekotapoja taideopetukseen. Kuinka integroida taiteen rajattomuus koulun rajoihin?

Kiilin mukaan kuvataidetuntien aihevalintoihin vaikuttaa opettajien taidekäsitys. En varsinaisesti pyytänyt opettajia nimeämään teoksia tai taiteilijoita, joita he ovat esitelleet kuvataidetunneilla, tai kuvailemaan omaa taidekäsitystään. Vastauksista voi kuitenkin saada hieman käsitystä, millaisia taidesuuntauksia kuvataidetunneilla voidaan esitellä. Taidehistorian antiikin aiheet ja Kalevala -teemat tulivat esiin Peter Paul Rubensin teoksen *Leukippoksen tyttären ryöstön* (noin 1617) ja Akseli Gallen-Kallelan *Aino-triptyykin* (1891) muodossa. Edward Munchin *Huuto*-teos (1893) tuli taas esiin oppilaiden mainitsemana. Nykyaiteesta ja installaatioista opettajat ajattelivat voivansa opettaa esimerkiksi Kursk-teoksen kautta. Myös **Sirpa Alalääkkölän** pastissi *Aino-triptyykistä* (1988) oli yhdellä opettajalla esimerkkinä postmodernissa nykyaiteessa yleisesti esiintyvistä työskentelytavasta tehdä uusi versio jonkun muun taiteilijan aiemmin tekemästä teoksesta.

Kuvataideopetuksessa käytetyistä esimerkkiteoksista välittyy osin modernistinen perinne ja nykytaide saa sivuroolin. Haastattelemani oppilaat muistivat mainita ainoastaan Huuto -teoksen. Koivurova on tutkinut oppilastöitä ja oppilaiden käsityksiä taidemaailmasta, mikä hänellekin näyttäytyi oppilastöiden valossa modernistisena (Koivurova 2010, 273). Perinteistä taulua, mieluiten öljyvärimaalausta, pidettiin oppilaiden keskuudessa suuren taiteen mittarina (emt., 277). Omat taiteilijaesimerkkini (liitteessä 14) ovat taas pääosin postmoderneja nykytaiteilijoita. Kuvataideopetuksessa esiteltyjen taiteilijoiden ja teosten laatuun ja ilmaisutapaan koulussa saattaa vaikuttaa se, että postmoderni käsitetaide tai moderni ei-esittävä abstrakti taide voivat olla nuoremmille oppilaille vaikeita ymmärtää.

Koulussa taideteosten valintaa ohjaa opettajien halu suojella lapsia ja he miettivät sisältöjen sopivuutta nimenomaan lasten ikätason kautta. Toisaalta yläkoulun opettajalla ei ollut oppilaiden mukaan tiukkoja kielletyn tai sallitun teoksen rajoja mutta sain mielikuvan, että opetuksessa ei suoranaisesti käsitelty pelottavia uutisia tai hankalia nykytaiteen teoksia. Vanhemmat oppilaat toivat esiin käsityksensä taiteen vapaudesta, mutta olivat samalla sisäistäneet koulun säännöt (tai piilo-opetussuunnitelman), joissa kaikki tietävät, että moni asia ei vain ole sopivaa koulussa.

Koulusta valmistuttuaan osa oppilaista saattaa harrastaa tai valita taiteesta ammatin itselleen, jossa voi opetella uudelleen lapsen leikin vapauden. Kuvataideopettaja voisi ilmentää luovuuden vapautta, ehkä jopa korostaa sitä ja kompensoida koulun tiukkaa kuria ja suorittamista. Lisäksi hän voisi miettiä, kuinka omalla asenteellaan ja käyttäytymisellään voi vaikuttaa kuvataideluokan emotionaaliseen turvallisuuteen ja toisaalta eläytymiseen ja kokemiseen, rohkeuteen oppia. Hän voi olla se turvallinen aikuinen, joka sallisi kokeilla ja ilmaista asioita.

3.7 Koulun opetussuunnitelma ja taidemaailma

Taidemaailma koostuu erilaisista toimijoista, joilla kaikilla on omanlaisensa pyrkimykset ja asenteet. Kaupallinen galleria pyrkii myymään teoksia. Taiteilijoilla on erilaisia päämääriä, kuten itseilmaisu, teosten myyminen, puhdas estetiikka tai poliittinen aktivismi. Markus Copperin asenteeksi hahmottuu minusta humanistisuus, avoimuus, liikkeellä oleminen, kaikenlaisten vaikutteiden vastaanottaminen ”antennina”. Hänen

pyrkimyksenään on katsojiin vaikuttaminen herättämällä tunteita, jotka saavat katsojan valitsemaan toisin.

Kasvattajien asenne voi olla humanistinen tai konservatiivinen. Kasvatusintressinä eli tavoitteena voi olla egoistinen tai altruistinen pyrkimys joko suojella lasta negatiivisilta tunteilta tai altistaa lapsi niille, jotta Copperin näkemyksen tavoin lapsi voisi ”valita toisin”. Copper altistaisi lapset kokemuksille ja veisi heidät näkemään epätavallisia ympäristöjä. Hänestä jo pienenkin lapsen voisi totuttaa siihen, että maailma ei ole vain hiekkalaatikko. Ammattikasvattajien pyrkimyksenä on kertoa, millaiset asiat altistavat lapsia (media)traumoille ja mitkä asiat ovat visuaalista häirintää. Nämä asiat ovat heidän mukaansa ikäsidonnoisia. Median tavoitteena voi olla kasvatustavoitteista poikkeavat seikat, kuten kaupallisuus. Asioiden ilmaisua voidaan perustella sananvapauden näkökulmasta. On kasvattajien tehtävä rajoittaa tai suodattaa median viestejä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan koulun pyrkimyksenä on tukea ”oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Päämääränä on lapsen kasvaminen tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi. Opetustavoitteena on edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten perinteiden tuntemista ja ymmärtämistä. Eettisinä tavoitteina on elämän, ihmisten ja luonnon kunnioittaminen. Yhteiskunnallisina arvoina korostuu ihmisarvon loukkaamattomuus, ihmisoikeuksien kunnioitus sekä suomalaisen yhteiskunnan demokraattisuus ja tasa-arvo. (POPS 2014, 19.) Opetustavoitteissa mainittiin erityisesti länsimaalaisen kristillisen perinteen ja humanismin tunteminen, josta voi päätellä taustalla olevan ihmiskuvan ja kasvatuskäsitteen olevan humanistinen.

Koulun seinille pantavia asioita rajoittavat ikäkysymykset. Oppilaat omaksuvat, mikä on sallittua ja mikä kiellettyä kuuntelemalla ohjeita tai havaitsemalla ympäristöään (piilo-opetussuunnitelma). Opettajat määrittävät kiellettyjä aiheita sopivuuden, laillisuuden, ikärajojen ja asian laadun perusteella: väkivalta ei saa olla raakaa, alastomuus ei taas kovin seksuaalista.

Kaiken kaikkiaan toimintaa ohjaa eettiset periaatteet ja eettisten kysymysten pohdinta. Tähän vaikuttavat yhteiskunnan, koulun sekä opettajan omat oppimis- ja

kasvatuskäsitykset, kuten se, suositaanko vapaata, riski- vai turvallisuuskasvatusta ja altistetaanko lapsia asioille vai suojellaanko heitä, ja missä määrin. Toivottavasti yleinen huolestuneisuus yhteiskunnan tilasta ei liikaa kannusta koulua sulkeutumaan ja luomaan liian turvallisia tiloja, joka luo vain ahdistusta (Lukianoff & Haidt 2015, ks. liite 13). Mielipiteen muokkauksen sijaan koulun tehtävänä tulisi mielestäni olla opettaa, kuinka ajatella, eikä mitä ajatella. Opetussuunnitelman tavoitteina on ajattelemaan ja oppimaan oppiminen (POPS 2014, 20–21). Tämä käsittää oppilaan tukemisen, jotta hän tuntee itsensä oppijana ja sen, kuinka hän on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppilasta opetetaan tekemään havaintoja, löytämään ja tuottamaan tietoa eri tavoilla. Tietäminen voi olla intuitiivista tai loogista päättelyä. (Emt.) Tiedolle avoimuus käsittää minusta maailman tapahtumien tuntemista ja niiden käsittelyä monipuolisesti. Kuvataide ja museokäynnit sopivat hyvin maailman hankalien aiheiden kohtaamiseen ja käsittelyyn. Monialaiset oppimiskokonaisuudet taas mahdollistavat syvällisen ja monipuolisen oppimisen jonkin aiheen tai teeman ympärillä, mihin opetussuunnitelmassa myös kannustetaan (emt., 31–32).

4 Kursk-teos koettuna



Kuva 10. Kursk-teos Rovaniemen taidemuseossa 2015

4.1 Kursk-teos ja sen tausta

Kursk-teos (2004) on Markus Copperin moniaistinen installaatio, ja se pohjautuu todelliseen sukellusveneonnettomuuteen Barentsinmerellä vuonna 2000 (ks. kuva 10). Teoksen yhteydessä on kuvaus ja kirjallisia dokumentteja onnettomuudesta. Copperin teoksen osina ovat kehikosta roikkuvat sukeltajat ja sukellusveneen metallinen kylki. Sukeltajat on esitetty persoonattomina sukelluspukuina, joilla on suuri jakoavain kädessään ja päässä olevan verkon sisällä valo — he ovat pelastamassa uponneen sukellusveneen miehistöä. Teokseen kuuluu liike, valo ja ääni, kun miehistö alkaa liikkumaan paukauttelemalla teoksen metalliosia työkaluillaan, ja pukujen päänsisäiset valot välkehtivät näyttelytilassa. Lopuksi kuuluu voimakas ilmanpuhallus, ja vähitellen liike loppuu ja valot sammuvat.

Tässä luvussa keskityn nimenomaan Kursk-teoksen herättämiin ajatuksiin ja tunteisiin. Klaus Toivosen (1992) mukaan uutis- ja media-aiheiden käsittelemisessä on hyvän opetuksen eli didaktiikan kannalta emotionaalisilla vaikutuksilla suuri merkitys (emt., 3).

Toisaalta on huomattu, että lapset saattavat nauttia väkivallan katselemisesta, eivätkä reagoi siihen samalla tavalla kuin aikuiset (emt.). Kursk-teoksessa ei itsessään ole väkivaltaa, mutta aiheeseen liittyy onnettomuus, kuolema ja tragedia. On mielenkiintoista tutkia, kuinka oppilaat ja aikuiset kokevat teoksen. Haastattelin aiheesta työpajoissa käyneitä oppilaita (A, B, C, D) ja opettajaryhmää, joista kolme antoi suullista palautetta (E1, E2, E3) heti työpajan jälkeen, ja kaikki opettajat (E1–E5) vastasivat kyselykaavakkeeseen. Hannele Heino haastatteli kysymyksieni pohjalta Kursk-teoksen tehnyttä taiteilijaa Markus Copperia (F1).

Kysyn lapsilta tutkimuksessani heidän tunteistaan suhteessa Kursk-teokseen, ja osittain myös, mikä asia tai elementti teoksessa aiheuttaa näitä tunteita. En kykene aineistoni avulla kertomaan, miksi he näin kokivat. Toivonen totesi, ettei millään tutkimusstrategialla pystytä selvittämään, miten lapset maailman kokevat, koska se vaatisi, että tutkijana voisi palata takaisin omaan lapsuuteensa (Toivonen 2002, 8). Toivonen on tutkinut oppilaiden kokemusmaailmaa ja todellista väkivaltaa, kun taas minä tutkin, kuinka oppilaat suhtautuvat taideteokseen, joka on taiteilijan tulkinta Kursk-onnettomuudesta. Tavallaan mielestäni en voi keskittyä pelkästään taidekokemuksen tulkintaan vaan huomioida, että teoksen yhteydessä oli kuitenkin esillä tietoa todellisesta onnettomuudesta, joka lasten syntymää edeltävävä aikana oli melko suuri uutisaihe. Nuorempien lasten kohdalla onnettomuudesta kerrottiin lyhyesti, kun taas vanhemmat oppilaat saivat lukea onnettomuudesta seinältä tarkemmin.

Suunnittelimme työpajaan vanhemmille oppilaille (yläkoulu, ammattikoulu ja lukio) kehyskertomukseksi synkkien aiheiden ääreen myyttistä manalan matka -teemaa, josta kerron enemmän luvussa viisi. Emme halunneet muuttaa Kursk-teoksen sisältöä mihinkään manalan myyttiin kuuluvaksi osaksi, joten päädyimme esittelemään Kursk-teoksen aivan sinä, mikä se onkin. Teoksen kehystämistä osaksi myyttejä oli jossain vaiheessa puhetta, mutta suunnitteluvaiheessa teoksen sisällön muuttaminen työpajan yleisteemaan kuuluvaksi ei tullut mieleemmekään — johtuneeko kunnioituksestamme teosta ja sen tekijää kohtaan? Muita näyttelyn teoksia Melankolia-salissa emme lähestyneet samalla asenteella, vaan ne olivat meille lähinnä materiaalia työpajan tehtäville.

Työpajojen suunnitteluvaiheessa museolehtori Kaija Kähkönen sanoi, että Kursk-teosta pidetään ahdistavana ja pelottavana. Mietimme, minkä ikäisille sitä voidaan näyttää, ja

miten se pitäisi esitellä. Kysyimme asiasta mielipidettä niin taiteilijalta, hänen assistenttiltaan Hannele Heinolta (kuvataidekasvattaja) kuin opettajaltamme sekä pohdimme työryhmässämme asiaa. Ikäkysymys herätti paljon keskustelua, mikä heijastuu myös taiteilija Markus Copperin vastauksissa kysymyksiini. Museon työntekijän poika oli 8-vuotiaana nähnyt Kursk-teoksen, ja oli tuolloin sanonut, ettei teos pelottanut häntä. Kuitenkin nyt 12-vuotiaana, kun hän muisteli äitinsä kanssa teosta, poika oli todennut: *Voi että, minua pelotti aivan hirveesti tuo*. Lasten todellinen reaktio teokseen voi siis tulla esiin vasta myöhemmin.

Ohjaava opettajamme Anniina Koivurova pohti Kursk-työpajan sopivuutta nimenomaan vanhemmille oppilaille, koska *Kursk ei jätä kylmäksi, vaan tavoittaa myös sellaisen testosteronikuohuissaan elävän haluttoman murkunkin... Se on niin voimallinen*. Olimme voimallisuudesta varmaankin samaa mieltä, ja siksikään sitä ei todennäköisesti muokattu työpajassa miksikään tarinan aiheeksi. Kun siirryimme työpajassa katsomaan teosta, varoitimme oppilaita, että se saattaa olla pelottava tai ahdistava. Kerroimme lyhyesti teoksen taustalla olevasta todellisesta onnettomuudesta. Museon työntekijä pyysi lisäksi olemaan korostamatta Venäjän asemaa teoksesta puhuttaessa. Laitoimme teoksen päälle, ja sen jälkeen oppilaat saivat vasta lukea seinältä kuvauksen teoksesta ja onnettomuudesta: seinällä oli mm. lyhyitä viestejä kuolevilta sukeltajilta omaisilleen. Teoksen jälkeen seurasi työpajan valokuvaustehtävä, johon vanhempien oppilaiden kohdalla liittyy ydinräjähdys, maailman tuhoutuminen ja uusi elämä, ja nuorempien kohdalla taas transformaatio merenolennoiksi.

Kursk-teoksen taustalla on vakava aihe, ja ohjaava opettajamme pyysi meitä pohtimaan myös huumorin ja vakavuuden suhdetta työpajoissamme. Jos tunnelma on hyvin humoristinen, niin se voi kääntyä sitä vastaan, että lopputuloksena itse teosta ei katsota. Jos työpaja tai Kursk-teos pelottaa, niin toisaalta huumori voi olla myös suojakeino: *Huumori on turva, semmonen, jonka taakse voi mennä, jos aihe tuntuu vaikealta, tai hämmentyy*. (Koivurova.) Opettajamme mielestä oppilaat voivat ottaa huumorin mukaan, mutta ohjaajien pitäisi suhtautua kunnioittaen, koska on kyse vakavasta onnettomuudesta, *ettei tule semmoinen epäkunnioittava suhde siihen teoksen taustalla olevaan tarinaan*. (Koivurova.)

Kuinka sitten kohdata teos, joka viittaa tapahtumaan, joka oli iso läheltä piti -tilanne koko Barentsinmeren luonnon ja meidän ihmisten kannalta? 118 miehistön jäsentä kuoli, mutta ihmisiä ja eläimiä olisi voinut kuolla paljon enemmänkin, jos ydinkärki olisi räjähtänyt. Yksi työryhmämme jäsen esitti asian näin: *Tää on tapahtunut 14 vuotta sitten, että tässä ei oo edes sellasta historian verhoon, jonka voi vetää jonkun Holokaustin päälle. Tässä on kuolema ja tuhoutuminen läsnä, eikä sitä voi sivuuttaa. Mut mä ajattelisin tän positivismin kautta, että täällä on manala, ja täällä makaa helvetillinen sotakone, jonka miehistö on kuollu, mutta te, nuoret kävijät, edustatte sitä uutta elämää.* Jos onnettomuutta alkaa tosissaan ajattelemaan, niin se on yksi painajainen ja kauhujuttu, eikä kukaan kokenut hyväksi tuoda työpajaan viihteellistä tai karnevalistista aspektia Kursk-teoksen yhteyteen, vaikkakin otimme työpajaan mukaan kevyempiäkin tehtäviä (freeze, pukeutuminen ja valokuvaus). Teoksen käsittely katsomisen jälkeen jäi lyhyeksi. Kysyimme oppilaiden ajatuksia, mutta harva uskalsi sanoa mitään. Siirryimme nopeasti valokuvaustehtävään, jossa pukeuduttiin joksikin tulevaisuuden olennoksi (yläkoulukäiset ja sitä vanhemmat oppilaat) tai merenolennoksi (aläkoulukäiset oppilaat). Sen pohtiminen, mitä näkökulmia aiheesta olisi voinut tuoda lähempään tarkasteluun museovierailun jälkeen, tulee esiin tekemissäni haastatteluissa opettajien ja taiteilijan kanssa.

4.2 Kurskin taustatarina ja Venäjän poliittinen tilanne

Kursk-teoksen lähellä seinällä oli taulu, jossa kerrottiin Kursk-onnettomuuden taustoja. Tekstiin oli liitetty myös kuolleiden merimiesten viimeisiä viestejä ulkomaailmaan. Suurin osa 9. -luokkalaisista oppilaista ilmoitti keskittyneensä katsomaan teoksen tapahtumia, eivätkä he välttämättä teosta katsoessaan pohtineet teoksen taustalla vaikuttanutta tarinaa. Osalle oppilaista teos olisi riittänyt sinällään: he pitivät sitä hienona. Mikä merkitys taustatarinalla oli oppilaille? *Silloin mä eka vaan olin siinä ja ootin. Mie en tiennyt yhtään, mistä niinku kertoi sillee, vaikka mie kuvittelin, että mie ymmärtäisin. Ja sitte, kun mä luin sen, ja sitte ku se tuli toisen kerran, niin sitten vasta niinku tajus sillee... sen idean siinä.*

Teos oli esillä erityiseen aikaan, kun Venäjän tapahtumat olivat jatkuvasti tapetilla uutisoinnissa. Venäjä oli vallannut Krimin niemimaan Ukrainalta (2014) ja länsimaat asettivat Venäjälle talouspakotteet sanktioksi. Venäjä oli vihainen, uhosi ja suoritti jatkuvasti sotaharjoituksia Suomen rajan tuntumassa ja Itämerellä, teki rajaloukkauksia, ja epäiltiin, että venäläisiä vakoilijasukellusveneitä olisi havaittu Ruotsin aluevesillä rannikon

tuntumassa (2014). Teoksen esittämisen ajankohta ihmetytti minua ja mietin, oliko ajankohta valittu tietoisesti? Pidin tätä rohkeana, koska Suomessa yleensä on haluttu olla provosoimatta Venäjää millään tavalla. Uutisointi oli tavoittanut myös haastatteleman lapset ja nuoret. Tämä näkyi vastauksissa kysymykseen, jossa pyysin kirjoittamaan paperille jonkin pelkoa tai huolta aiheuttaneen uutisen tai mediassa ilmenneen asian. Monessa vastauksessa olivat Putin ja Venäjän Ukrainan politiikka.

Teoksen taustatarinasta keskustellessamme (ryhmä B1) yksi oppilas totesi: *No mä vaan mietin, etten olisi ainakaan ite halunnut olla siinä tilanteessa. Mä olisin mieluummin vaikka tappanut itteni ennemmin, kun mennyt sinne (pelastus-)töihin...* Kysyin, miksi hän ei menisi auttamaan sukellusveneen miehistöä? *No, koska se tuntuu, että se on niinku tosi vaarallinen työ, niin sitten en ois mennyt sinne, ja varmaan Venäjällä on pakotettu aina sillee, että jos on saanu töitä, niin ei voi niinkö tavallaan perua, ettei ole mulle sopiva työtehtävä.* Tämä herätti enemmänkin keskustelua, ja toinen oppilas totesi: *Sillon tapetaan, saman tien.* Tästä sananvaihdosta voi huomata, millä tavalla nuoret näkevät Venäjän, jonka ihmisoikeustilanne on länsimaisesta näkökulmasta huono. Oppilaat eivät tunteneet henkilökohtaisesti ketään venäläisiä, mutta olivat historian, ehkä vanhempien kertomusten ja uutisoinnin kautta muodostaneet mielikuvan. Myös sodan pelko näkyi vastauksissa. Tämä johti melko pitkään keskusteluun Putinista ja toiveesta, että hän kuolisi: *sille vois tulla vaikka se syöpä.* Keskustelussa suunniteltiin jopa leikkimielisesti Putinin murhaamista, koska nähtiin hänen olevan yksin syypää tilanteeseen. Oppilaat toivoivat myös, että Venäjälle tulisi semmoinen presidentti, kuin Sauli Niinistö, vaikka joku oppilaista piti Saulia hissukkana. Putinin epäiltiin myös saaneen valta-asemansa väärin keinoin. Oppilaat pohtivat myös, että Venäjän voisi jakaa neljään osaan, tai sinne voisi laittaa pari ydinpommia, mutta samalla he pelkäsivät, että se taas johtaisi kunnan sotaan. Tämän jälkeen joku ehdotti, että mitä jos Ruotsi alkaisi sotaan Suomea vastaan, mutta tämä ajatus torjuttiin muiden taholta heti mahdottomana. Lopuksi yksi heistä totesi, että *nää kaikki turhanpäiväiset puheet tulee tohon puhelimeen.* (Äänitin puhelimeeni haastattelut.) Oppilaat (B1) eivät siis olleet tosissaan puheissaan, mutta selvästi keskustelusta voi havaita, että Venäjän tilanne on ollut heidän mielellään ja aiheuttanut huolta. Oppilaita yritetään toisinaan kasvattaa jonkinasteisen sensuurin tai suojelun kautta. Oppilaat tietävät usein enemmän kuin heidän toivotaan tietävän. Heillä on myöskin jostain muovautuneita mielipiteitä asioista, eikä kasvatuksella aina voida muovata ihmisiä. Karoliina Kiilin tutkimuksessa virolaisopettajat suhtautuivat nuorten kuvissaan esittämään venäläisvihaan

ja muuhun muikalaiskritiikkiin suomalaisopettajia rennommin, koska heistä se oli historiallisista syistä ymmärrettävää. Kiilin mukaan etnisten ryhmien osalta Virossa ja Suomessa eletään eri todellisuuksissa. (Kiil 2009, 240.)

4.3 Oppilaiden kokemuksia Kurskista

Museovierailun jälkeen pyysin oppilaita haastatteluissa sekä suullisesti että kirjallisesti arvioimaan kokemustaan. Kysyin, oliko Kursk heistä pelottava. Kirjallisesti he joutuivat arvioimaan kokemustaan seuraavan kaavion avulla.

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkin verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	1	2	3	4	5	6
Pelko	1	2	3	4	5	6
Ahdistus	1	2	3	4	5	6
Odotus	1	2	3	4	5	6
Innostus	1	2	3	4	5	6

Kuva 32. Kursk-teoksen herättämät tunteet kaaviona: Miltä tuntui, kun katsoit Markus Copperin Kursk-teosta? Tunteet asteikolla: 1–6. (Ympäri numero, joka kuvaa oman tunteesi voimakkuutta.)

Määrittelin tunteet oppilaille sanallisesti seuraavalla tavalla:

Jännitys: teos ei pelota liikaa, vaan se on jännittävä ja mielenkiintoinen, niin kuin jokin elokuva, että siinä on jännittävyyttä, mutta positiivisella tavalla, tai kuten kummitusjuna, että sinne on lapsena jännittävää mennä, vaikka se on olevinaan pelottavaa. **Pelottava** on niin kuin pelottava. **Ahdistava** on semmoinen tunne, että haluaa melkein lähteä pois huoneesta. **Odotus** tarkoittaa vähän niin kuin mielenkiintoinen odottava tunne. **Innostus** taas, että on todella innostunut teoksesta. Lopuksi piti ympyröidä numero, joka vastasi tunteen voimakkuutta.

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	1	7	1	6	1	2
Pelko	2	9	5	1		1
Ahdistus	12	2	2	1	1	
Odotus	1	4	7	1	3	2
Innostus	1		2	6	5	4

Kuva 11. 5. -luokkalaisten tulokset kaavakkeesta (numerot tarkoittavat, kuinka moni oppilas valitsi kunkin kohdan)

Haastattelutilanteessa kysyin 5. -luokkalaisilta tytöiltä, miltä tuntui katsoa Kursk-teosta. Kolme heistä sanoi ääneen: *Pelottavalta*. Kaavakkeen täytön jälkeen kysyin uudestaan, oliko Kursk pelottava. Kaksi sanoi heti, ettei se ollut pelottava, mutta kaksi muuta taas sanoi, että se oli vähän pelottava. Yksi vastasi kyselykaavakkeessa teoksen olleen aika paljon pelottava, mutta kaikki muut antoivat lievemmän vastauksen, ja kahta ei pelottanut ollenkaan. Vain yksi ilmoitti vastauksessa teoksen ahdistaneen jonkin verran, kun muut kielsivät sen ahdistaneen ollenkaan. Tytöt kokivat teoksen pääasiassa vähän jännittävänä (5 kpl) ja kaksi koki aika paljon (1) tai paljon (1) jännittävänä. Odottava ja innostunut tunne oli pääasiassa skaalassa vähän, jonkun verran, aika paljon tai paljon. Vain yksi koki olleensa liian innostunut siitä.

5. -luokkalaisten poikien ryhmässä oli 12 vastaajaa, mutta yksi ei vastannut ja toinen taas oli pyyhkinnyt alkuperäiset vastauksensa ja merkinnyt eri numeeriset arvot tunneasteikolle. Pojista lähes puolet ilmoittivat jännittäneensä teosta aika paljon (5), kun loput vastauksista jakautuivat muille asteikoille. He olivat myös aika lailla innostuneita teoksesta (liikaa = 4, paljon = 1, aika paljon = 4). Odottava olo teosta katsellessa oli jonkin verran neljällä pojalla (4) ja liikaa sen etenemistä koki odottavansa kaksi. Pojista suurin osa koki teoksen vähän (4) tai jonkin verran pelottavana (3). Yksi koki sen liian pelottavana. Teos ahdisti poikia enemmän kuin tyttöjä, vaikka viisi (5) vastaajaa ei ollut ahdistunut ollenkaan. Teos ahdisti kahta poikaa vähän ja kahta jonkin verran. Yhtä se ahdisti paljon ja toista aika paljon.

Oppilaiden mielestä teoksessa pelottavaa olivat ääni ja liike. Liike yllätti osan, koska eivät ole sellaista nähneet aiemmin taideteoksessa.

— *Siinä lopussa se ääni, se kova ääni. Ja sitten kun oli sellainen nopea, niinku, et siitä huomasi, että se happi loppu, tai semmonen. (A1.)*

— *Sitte ne, sitte ne, mikä onkaan ne, valot. Ne valot pelotti silloin ku... ne silleen tulee. Sitten kun ne välillä heilu. (A1.)*

— *Kun ne hakkaa sitä. (A2.)*

5. -luokkalaiset tytöt olivat odottaneet, että Kursk olisi pelottavampi, koska *kun sanottiin, että jos on niin pelottava, että pitää lähteä pois, niin siinä tuli semmonen, että onkohan se pelottava... Ei se niin pelottava ollut, ku mie ainakin odotin.* Liike ja teoksen hahmojen elävyys oli yhden mielestä pelottavaa: *Mulla pelotti, että ne lähtee tulemaan sinne ihmisiä päin, tai sillee, että ne tulee pois siitä jutusta, vaikka ei se oikeesti voi tulla pois.* Poikien mielestä hahmot eivät vastausten perusteella vaikuttaneet eläviltä ihmisiltä vaan koneilta: ehkä eläviltä koneilta. Kysyin myös, mitä oppilaat ajattelivat katsoessaan teosta. Kolme poikaa oli ajatellut hahmoilla olevan hätä: *Kun ne hakkasi niitä tolppia siinä, niinku, niin ajattelin, että niillä on joku hätä (A2).*

Suurin osa oppilaista ikäryhmästä huolimatta pitivät työpajan valokuvaustehtävästä: se oli heistä hauskaa. Osan mielestä oli kuitenkin jännittävää aluksi mennä kuvattavaksi teoksen eteen. Kaksi tyttöä (A1) kertoi, ettei kiinnittänyt Kurskiin enää mitään huomiota: *annoin vaan sen olla.* Kuitenkin muutama oppilas reagoi Kursk-teokseen, jonka lähellä oleminen oli tuntunut pelottavalta: *pelkäsin niitä Kurski hahmoja. Ne vielä heilui ne hahmot, kun joutu menee siihen etteen selkää päin, ni pelotti, että ne koskee (A1).* Toinenkin reagoi vastaavalla tavalla: *Mä luulin, et ne oikeesti liikkuu siellä, et se on vielä niinku päällä. Ja huoneessa oli muutenkin pimeää (A1).* Yksi tyttö kieltäytyi täysin pukeutumasta miksikään hahmoksi, eikä myöskään halunnut mennä teoksen eteen kuvattavaksi: *Ei vaan oikeen haluttanut mennä kuvaan niiden kanssa.* Hän kuitenkin sanoi, ettei teos pelottanut häntä (A1). Osa 5. -luokkalaisista pojista piti tehtävää ”vajaana” tai ”nolona”: he eivät keksineet mitään hahmoa. Jonkun mielestä se oli ihan hauskaa. Työpajan pimeä tila saattoi nuorempia pelottaa, ja haastattelujen perusteella pimeänpelko tuli usein esiin. Vanhemmista oppilaista pimeys saattoi olla myös jännittävää ja jopa luoda turvaa irtiottoon epäarkisessa tilassa.

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	4	8	4	6	3	
Pelko	12	6	2	3		1
Ahdistus	11	4	7	1		1
Odotus	4	2	5	5	6	2
Innostus	2	5	8	4	2	3

Kuva 12. 9. -luokkalaisten tulokset kaavakkeesta (numerot tarkoittavat, kuinka moni oppilas valitsi kunkin kohdan)

9. -luokkalaisten kaavakkeeseen täytetyistä vastauksista pystyin jaottelemaan kahden ryhmän (ryhmät B ja C) vastaukset sukupuolen perusteella. Museossa haastateltujen (ryhmä D) vastaukset olivat menneet sekaisin. Poikia vastaajina oli yhteensä kuusi, mutta tähän jakoon sain heistä vain neljä. Pohdin myös ryhmän vaikutusta haastatteluihin ja vastauksiin. Tyttöjen vastausten kohdalla en huomannut merkittävää eroa merkityissä vastauksissa eri ryhmien välillä. Poikkeuksen teki yksi tyttö (C3), joka myös haastattelussa oli tuonut ilmi ahdistuksensa suhteessa teokseen. Hän oli ainoa 9. -luokkalaisista, joka ilmoitti pelon ja ahdistuksen tunteiden olleen hänelle liikaa.

9. -luokkalaisten poikien kaavioon merkityistä vastauksista huokui myös haastattelun tunnelma: toisen ryhmän pojat (ryhmä C1) olivat vastahakoisia vastaamaan, ja ihmettelivät jopa ääneen haastattelua. He eivät ilmoittaneet kaaviossa teoksen herättäneen paljoakaan tunteita: kaikki heidän antamansa vastaukset olivat ”ei ollenkaan”, ”vähän” tai enintään ”jonkin verran”. Toisen ryhmän poikavastaaja (B1) taas ilmaisi teoksen herättäneen innostusta ja jännitystä aika paljon (asteikolla nro 4). Hän oli myös luonteeltaan avoin haastattelutilanteessa (tyttöjen kanssa) ja haastattelu olikin pisin (40 min.) keskustelun lähtiessä myös sivuraiteille. Museossa haastatellut oppilaat (D) jakautuivat kahteen osaan, joissa molemmissa oli yksi poika ja kolme tyttöä. Toista ryhmää dominoi poikavastaaja, joka puhui paljon suhteessa tyttöihin, ja vastasi pelkoon liittyviin kysymyksiin siten, että *mitäs sitä turhaan pelkäämään*. Tämä tavallaan vei tytöiltä mahdollisuuden vastata, koska

he eivät puhuneet pojan jälkeen oikein mitään, vaikka kysyin heitä erikseen. Myös toisessa ryhmässä poika oli puhelias. Hän kertoi avoimesti, mikä häntä pelottaa.

Haastatteluissa 9. -luokkalaiset (yhteensä 24 haastateltavaa) toivat esiin erilaisia ajatuksia ja kokemuksia liittyen Kursk-teokseen. Kysymykseen, pelottiko Kursk, kaksi vastasi pelottaneen ja kuusi tunnusti teoksen vähän pelottaneen, kun taas kymmenen kielsi sen pelottaneen. Kuitenkin kun kysyin syitä, miksi teos oli pelottava, sain erilaisia syitä: pimeys (3), siitä kuului kauheita ääniä (4), mutta myös taustatarina teki yhden mielestä siitä pelottavan, samoin myös liike. Muutama (3) piti koko teosta elävänä ja siksi mielenkiintoisena. Yhden mielestä teos *ei niinku pelottanu, mut ei ollu sitte semmonen ihan niinku turvallisinkaan olo.*

Teoksen sukelluspukuiset hahmot herättivät pelon tunnetta, koska ne olivat isoja, eikä niiden sisään nähnyt, mitä siellä oli — mutta myös niiden vääntelehtiminen ja liikkuminen pelotti.

Ne oli aivan hirveitä. Tuli semmonen unettava olo. Ihan kuin olisi nähny painajaista. Tuli avaruus-olo. (B1.)

Teoksen liikkuminen yllätti osan (3) ja yhtä se nimenomaan pelästytti. Liikkeessä kiinnosti, muuttuuko teos tai tuleeko hahmot päälle. Toinen asia, mikä teoksessa kiinnitti huomiota, olivat äänet, joiden sanottiin olevan todentuntuksia. Ääniä kuvattiin usein adjektiivilla ”kauhea” ja osan ne säikäytti, varsinkin lopussa: kauhea jytinä säikäytti.

Niin alussa (sukeltajat tuntuivat pelastajilta), mutta sitten kun alko kuulua niitä sitä hengityksen ääntä, niin siinä tuli enemmän semmonen fiilis, et ne olis jääny sinne. Et siinä tuli semmonen raskaampi tunnelma niinku. (D2.)

Moni kertoi seuranneensa teoksen etenemistä mielenkiinnolla (5) ja osa piti sitä jännittävänä (4). *Ja sit kun katoin sitä, ni se oli kyllä tosi semmonen, että siitä ei olis halunnu mennä.* Liikkeeseen ja ääniin liittyi myös osalla odotus ja pettymys: neljä kertoi odottaneensa enemmän, kuten kunnan rysäystä. Yksi heistä piti teosta poikkeuksellisesti koomisena: *Kauhee pauke ja jyske, ja jäbät liikkuu kaks senttiä eteenpäin. Valoja vilkkuu.*

(Olisin halunnut) enempi liikkumista, vakavamman. Yksi pojista taas erityisesti piti liikkeestä: Mie en odottanu sen liikkuvan. Se oli hieno, että se liikku.

Pääasiassa 9. -luokkalaiset oppilaat pitivät Kursk-onnettomuutta (2000) käsittelevää Kursk-teosta (2004) hyvänä tapana käsitellä onnettomuutta (12 mainintaa). Yhdeksän oppilasta mainitsi, että teos oli mielenkiintoinen tai kiinnostava, kahden mielestä jopa vangitseva. Vain yksi olisi halunnut sen olevan vakavampi, ja hänestä teos oli koominen. Kahden oppilaan mielestä teos olisi ollut mielenkiintoinen ilman taustatarinaakin: *Ilman niitä taustatietojakin siitä välitty sellainen tietynlainen tunnelma koska se sali oli niinku semmonen pimeä ja se oli tosi mielenkiintoinen ja mieleenpainuva.* Yksi oppilas pohti taiteilijan tavoitteiden kautta, onko teoksen tapa käsitellä onnettomuutta hyvä: *Riippuu ihan mitä haluaa sillä työllä. En mä tiedä (mitä haluaa sanoa). Ehkä (ilmaista) niitten pelkoa, jotka yritti pelastaa niitä sieltä tukehtumasta.*

Teos tavoitti monen mielestä onnettomuustapahtuman tunnelman, ja sen avulla onnettomuus heräsi eri tavalla eloon heidän mielissään:

— *Siitä välitty se semmonen, että millanen tilanne siellä on ollut silloin niinku oikeesti tapahtu. Siinä oli niin paljon sellasta niinku tunnearvoa tai sellasta tietynlaista semmosta tunnelmaa... tai, et jos sen ois vaan niinku vaikka lukenu, ei olis nähnyt sitä, niin ei siihen ois periaattessa päässy niin sisään, tai silleen... tai ymmärtänyt, ehkä hyvin... Ilman niitä taustatietojakin siitä välitty sellainen tietynlainen tunnelma koska se sali oli niinku semmonen pimeä ja se oli tosi mielenkiintoinen ja mieleenpainuva.*

— *Ja sit toisaalta se oli ... vähän semmonen ritarillinen tai semmonen sotilaallinen tai jännä semmonen ylpeys tai semmonen siitä välittyi myös. (B3.)*

Teos siis herätti kunnioitusta ja arvontoa, mutta sillä nähtiin olevan myös muistoarvoa. *No ainakin se muistuttaa siitä, että mitä on tapahtunut. Se ei ainakaan unohdu.* Suurin osa oppilaista ei ollut aiemmin nähnyt teosta, eikä suurin osa ollut kuullutkaan koko onnettomuudesta, joten heistä oli hyvä, että siitä sai tietoa. Saman ryhmän oppilas sanoi kysyessäni uutisista, ettei uutiset häntä pelota, vaan on hyvä tietää, mitä tapahtuu. Mutta toisaalta sama ryhmä (C3) alkoi pohtia, oliko teos sittenkään paras tapa käsitellä onnettomuutta. Se saattoi herättää herkissä ihmisissä ahdistusta. Minusta tämä keskustelu

oli yllättävä ja paljastava, koska haastattelun alussa kukaan ei ilmaissut teoksen herättävän sen kummempia tunteita.

— *No, ehkä niitten omaisten (takia on järkevää tehdä teos), mutta en nyt tiedä onko järkevää ihan yleensä... tai jos on just herkkä ihminen, niin sitte jää miettimään, et ehkä olis parempi, et ei olis nähny ollenkaan.*

— *Ehkä silloin ahisti vähän.*

— *Mutta ehkä se on vähän sillee, että se oli vähän silleen, että saattaa joku pelästyä sitä, niin et se saattaa olla vähä väärä tapa, tai vois sillee erilailla siitä kertoa.*

— *Mä oon samaa mieltä (nimi):n kanssa, et se oli vähän semmonen... (C3.)*

Teos kokonaisuudessaan herätti jonkin verran ahdistusta, mutta melko vähän sitä ilmeni haastatteluissa (2) tai kyselykaavakkeessakaan.

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Ahdistus	11	4	7	1		1

Teos oli siis joidenkin mielestä ahdistava, ja jäin miettimään tätä vastaustulosta, koska oletin teoksen olevan ahdistavampi. Johtuiko vastausten tulos siitä, että olin itse oppilaille määritellyt ahdistuksen tässä kyselyssä tarkoittavan sitä, että haluaisi melkein lähteä pois huoneesta? Kukaan ei oikeastaan halunnut lähteä tilasta ulos, eikä lähtenyt koko kevään aikana. Kuitenkin kysyessäni kerran heti työpajan jälkeen eräältä lukiolaisryhmältä heidän tuntemuksistaan ilman määrittelyjä tai kaavioita, niin suurin osa heistä sanoi, että teos ahdisti heitä. Oliko teos ahdistava, mutta kuitenkin mielenkiintoinen?

— *Ku me oltiin siinä ekassa salissa, niin sieltä kun niitä katto niitä ukkoja, ni se näytti silleen tosi pelottavalta... semmoselta vähän ahistavaltakin, mutta sitte siinä välitty semmonen...*

— *Niin, ja se oli aika semmonen vangitseva! (B3.)*

Differentiaalisten emootioiden teorian (Toivonen 1992, 14–18) mukaan ahdistus muodostuu emootiomallista, jossa yhdistyy kaksi tai useampi tunne: pelko ja jokin muu

perustunne (suru, viha, häpeä, arkuus, syyllisyys tai innostus). Koska tekemässäni kaaviossa pelolle ja innostukselle annettiin omat sarakkeet ja tunteet nimettiin, saattoi sekin auttaa käsittelemään tunteita. Ahdistus on kokemukseni mukaan usein epämääräinen tunteiden sekamelska, eikä siitä oikein saa otetta, mikä herättää ristiriitaisen ahdistuneen tunnetilan. Myöskään differentiaalisten teorioiden mukaan ahdistus ei ole yksiulotteinen kokemus (Toivonen 1992, 15). Kun lähtee analysoimaan tarkemmin heränneitä tunteita, saattaa alkuperäinen ahdistuksen tunne kadota, koska heränneille eri tunteille on nimet.

Toisaalta ajallinen etäisyyskin saattaa vaikuttaa tunteisiin. Heti työpajan jälkeen teoksen herättämät tunteet saattavat olla voimakkaampia kuin viikkoa myöhemmin, kun haastattelin heitä. Toisaalta haastattelin yhtä 9. -luokkalaisten ryhmää heti työpajan jälkeen (ryhmä D = ●), eikä heidän vastauksissaan ilmene sen suurempaa eroa ahdistuksen suhteen ikäryhmän viikkoa myöhemmin haastateltuihin nähden (●●).

KAIKKI RYHMÄT	Ei ollenkaan	Vähän	Jonkin verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	●	●●●●●●●●	●	●●●●●●●●	●	●●
	●●●●	●●●●●●●●	●●	●●●●●●	●●●●	
	●	●●●●	●●	●●		
Pelko	●●	●●●●●●●●	●●●●●●	●		●
	●●●●	●●●●	●	●●●●		●
	●●●●●●●●	●	●			
Ahdistus	●●●●●●●●	●●	●●	●	●	●
	●●●●●●	●●	●●●●	●		
	●●●●●	●●	●●●●			
	●●●●	●●	●●●●			
Odotus	●	●●●●	●●●●●●●●	●	●●●●	●●
	●●●●	●	●●●●	●	●●●●●●	●●
	●	●	●	●●●●	●●	
Innostus	●		●●	●●●●●●●●	●●●●●●	●●●●●●
	●	●	●●●●	●●●●		
	●	●●●●	●●●●			
	●	●	●●●●	●	●●	

Kuva 13. Kaikkien oppilaiden tulokset ryhmittäin: 5. -luokkalaisten: ● = ryhmä A, 9. -luokkalaisten: ● = ryhmä B, ● = ryhmä C ja ● = ryhmä D

Yksi ryhmä pohti vaihtoehtoisia tapoja esitellä Kurskin onnettomuus (C3). Heistä esimerkiksi dokumenttielokuva tai valokuvia faktatietoineen olisi ollut myös hyvä tapa. *Ehkä siitä just puuttu se konkretia, koska se oli vaan juu ihme kertomus siinä seinälläkin.*

*Siinä olis voinu enemmän semmosta faktatietoa siitä asiasta. Jotain semmosta (valokuvia) ja just, paljonko kuoli, ja näin. Ehkä oppilaat eivät olleet tottuneet näkemään uutista käsittelevää kuvataiteen teosta — varsinkaan kolmi-ulotteista, joka liikkuu ja äänтелеe? Joidenkin mielestä taas esitystapa oli hyvä juuri siksi, että se teki onnettomuuden konkreettiseksi: *sillee just, että voi kuvitella, mitä ne pelastajat on tehneet siellä päässä* (D1). Olisikohan teoksen muoto rinnastettavissa heidän mielestään paremmin teatterilavastukseen tai elokuvaan kuin taideteokseen? Moni oli myös vaikuttunut siitä, että teos liikkui ja äänteli, koska he eivät olleet koskaan nähneet semmoista kuvataiteen teosta aiemmin: se oli erilainen. *No, se että se oli semmonen näyttävä teos, et se ei ollu niinku vaan semmonen 2D, että se on läntätty seinään, vaan siinä oli liikkuvia osia, ja niinku totuudenmukainen jollain tavalla* (B1).*

4.4 Opettajien ja taiteilijan ajatuksia Kurskista

Kursk herätti opettajissa hyvin pitkälle samankaltaisia tunteita ja ajatuksia kuin vanhemmissa oppilaissa. Kursk teoksena herätti opettajissa pääasiassa ahdistusta ja surua, mutta toisaalta myös ihailua ja liikutusta. Yhdelle teos herätti elämässä jo aiemmin koettua ahtaan paikan tunnetta: *tunnen olevani mukana ahtaassa tilassa enkä pääse ulos*. Hän myös näki sukeltajat sukellusveneen sisällä miehistönä, eikä pelastajina, kuten pääosa oppilaistakin. Yhden opettajan mielestä teos olisi saanut kestää kauemmin, ja hän odotti, että siinä tapahtuisi vielä monimutkaisempaa ja hurjempaa. Teos on kokemuksena voimakas.

Yhdelle opettajista teos herätti ahdistusta siksi, että *käskyttämisen- ja tottelemiskoneiston osana ihminen on avuton*. Myös toinen opettaja mainitsi teoksen poliittisuuden ja sen, kuinka ihmishenki on valtapoliitikassa mitätön. Ihmisen tunteet — hätä ja pelko — ovat universaaleja. Kuvataidekasvatuksella nähtiin olevan osansa rauhantyössä. Mielestäni opettajien ja (vanhempien) oppilaiden maailmankuvat ja kokemukset teoksesta eivät suuresti poikenneet toisistaan. Yksilöllistä vaihtelua vastauksissa toki on, mutta molemmat ryhmät toivat esiin samankaltaisia asioita. Nuorempienkin oppilaiden kokemukset saattavat olla samansuuntaisia, vaikka he eivät osaa puhua asioista vielä samalla tavalla eritellen.

Opettajien mielestä Kursk-teoksen kautta voi opettaa monia eri asioita eri näkökulmista. Teoksen kautta voi käsitellä **tunteita** ja niiden merkitystä: surua, epätoivoa, ikävää, pelkoa ja ahdistusta. Mikä on pelottavaa ja miksi? Kaksi opettajaa pohti, kuinka opettaa pelon tai ahdistuksen hallintakeinoja oppilaille: mitä tehdä, kun pelottaa ja kuinka ahdistuksen voi voittaa? Teoksen avulla voidaan pohtia **moraalia**, omaa ajattelua ja vastuuta: milloin pitää totella ja milloin ei? Sukeltajat menivät pelastamaan miehistöä, ja sitä kautta voisi opettaa yhteistyöstä: miten he tukivat toisiaan, ja pohtia, mitä on urheus.

Kurskissa on **poliittinen aspekti** ja sitä voi yhden opettajan mielestä käsitellä, jos uskaltaa. Onko kyse Venäjän harjoittamasta politiikasta ja toimintatavoista, ja arkuudesta puhua siitä? Museolla meitä pyydettiin olemaan korostamasta Venäjän osuutta Kurskin onnettomuudessa. Onko politiikka uskonnon tavoin niin kuohuttava aihealue, ettei sitä haluta ottaa oppitunneilla tai museossa esille? Toisaalta oli mielenkiintoista, että museo uskalsi laittaa Kurskin esille juuri tällaisena aikana, jona Venäjän harjoittama Krimin valtauspolitiikka oli voimakkaasti tapetilla. Taiteilija Markus Copperia itseään häiritsee jossain määrin Venäjän politiikka, mutta hänelle Kurskin kaltaisissa katastrofeissa kulminoituu monta muutakin asiaa, joten Copperille pelkkä Venäjän politiikka ei ollut syy teoksen tekemiseen. Toisaalta yhden opettajan (E5) ja myös Copperin mukaan vastaavia ”kurskeja” tapahtuu koko ajan ja teoksella voi nähdä universaalia symboliarvoa. Opettaja pohtisi oppilaiden kanssa sitä, miten me reagoimme asioihin. Yhden opettajan mielestä oppilaille voi opettaa **realismia**: *kaikkea voi tapahtua — vaikka se on harmillista, mutta kuitenkin totta*. Hän teettäisi jonkin refleктоivan tehtävän, jotta oppilaat todella ymmärtäisivät, mitä tapahtui, ja että vastaavaa tapahtuu jatkuvasti lisää. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei tuonut esiin ajatusta, ettei teosta voisi näyttää oppilaille, tai ettei sitä voisi käsitellä.

Yleisesti Kursk-teos voi olla esimerkki **nykytaiteen moninaisuudesta** ja eri tekniikoista: sen avulla voidaan opettaa **installaatiosta**. Opettajien mielestä teoksen kautta voidaan opettaa **kuoleman** käsittelystä taiteessa, puhua kuolemasta ja kertoa, kuinka taiteen tehtävänä on nostaa esiin myös **ikäviä ja ahdistavia asioita**. Opetuksessa voi ottaa esiin nykytaiteen **kantaaottavuuden**, ja sen, että taide ei ole aina kaunista (estetiikka). Toisaalta voidaan kertoa **taiteilijan roolista**: hän on osa ympäröivää maailmaa ja reagoi sen tapahtumiin. *Taiteilija tekee näkyväksi sen, mikä joskus jää huomaamatta*. Tällä tavoin oppilaita voi opettaa ymmärtämään **taiteen tärkeää asemaa**.

Copper ei koe olevansa opettaja vaan näyttäjä. Hänen mukaansa opettajan tehtävä on kertoa, kuinka asiat ovat, ja hänen tehtävänsä taiteilijana on taas näyttää asioita. Hän kuitenkin suostui pohtimaan, millä tavoin Kurskia voisi lähestyä, jos hän olisi opettaja. Hän veisi oppilaat yleensäkin vierailulle paikkoihin, kuten metsään ja romutarhaan. Lapset pelkäävät hänen mukaansa metsää, koska he ovat vieraantuneet siitä siksi, että vanhemmat eivät vie heitä sinne. Tämän takia Copper veisi lapset metsään vain olemaan ja keräämään sieniä. Romutarhaan hän veisi lapset katsomaan tuhoutuneita autoja, tai mitä muuta sieltä löytyy. Vierailulistalle kuuluisivat myös valtionlaitokset, jotka eivät toimi enää, räjähtäneet teollisuuslaitokset ja vanhat hiilivoimalat, joiden uunit ovat kylmenneet.

Kurskin suhteen Copper haluaisi, että lapset pohtisivat aikuisia ja sitä, onko oikein, että nämä ”heidän vanhemmat” muissa maissa toimivat niin kuin toimivat. *Onko oikein, että vanhemmat — sun isäsi ja äitisi — joissain muissa maissa rakentaa koneita, jotka pystyy tuhoamaan kaiken?* Hän toisi asian ehkä lasten kokemusmaailman tasolle kertoen, että yhtäkkiä ei olisi leikkikoulua eikä yhtään mitään sen takia, että Kursk, valtava kone, tuhoaa kaiken. *Yhtäkkiä sulla ei oo vanhempia, sulla ei oo isoäitiäs, sulla ei oo isoisääsi, ei oo mökkiäkään, missään ei oo enää yhtään mitään. Sitä varten on rakennettu Kursk alunperin. Kone.* Copper siis toisi hyvin realistiselle tasolle lapsille sen, mikä ydinsukellusvene on, ja mihin se on tehty, eikä yrittäisi siloitella todellisuutta. Meren pinnan alla syvyyksissä on hänen mukaansa ”kymmenen Kurskia” tuon löytyneen lisäksi.

Copper veisi 6-vuotiaat lapset katsomaan Kursk-teosta ja kysyisi sitten, mitä he ajattelevat siitä. 9. -luokkalaisten kanssa olisi aivan eri asia mennä katsomaan teosta, koska *sen ikäiset ymmärtävät jo ihan eri tasoisia asioita, kuten ahdistuneisuuden, tai sen, että sut jätetään.* Toisaalta Copper näkee taiteen kokemisen ja näkemisen yksilöllisenä kokemuksena: ihminen yhdistää taideteoksen omaan mielentilaansa ja kehitystasoonsa — siihen, millaisia he ovat ihmisinä. 6-vuotias näkee Kurskin aivan eri tavalla kuin murrosikäinen 9. -luokkalainen, ja Kursk pitää asettaa heille sopivaan kontekstiin. 6-vuotiaille Kursk pitäisi selittää enemmän ”kuvana”, mutta murrosikäisen kanssa ei voi enää *pelleillä mitään, koska silloin on tosi kyseessä.* Murrosikäiset alkavat ymmärtää, että *tää maailma on semmonen, et sut hylätään tai sut pelastetaan tai sut yritetään pelastaa.* 6-vuotiaat sen sijaan haluavat olla vain turvassa, ja on vaikea selittää sen ikäisille, että sellaista (turvallista?) maailmaa ei ole olemassa, kun he kasvavat isoiksi. Copperin mielestä on varmasti parempi olla selittämättäkään.

Copperin mielestä Kurskissa on kyse hyvästä asiasta huonossa tilanteessa. 6-vuotiaille voisi opettaa korostamalla, miten hieno asia on, että sukeltajat yrittävät auttaa. Jopa 6-vuotias näkee, että peli on menetetty, mutta Copper ei kertoisi 6-vuotiaalle, että pelastusyritys epäonnistuu. Hän yrittäisi jättää heidän mieliinsä sen, kuinka iso työ on yrittää auttaa jotain toista ihmistä. 9. -luokkalaiset taas jo ymmärtävät, että maailma ei ole niin (turvallinen), ja että huonoja asioita tapahtuu, mutta he yrittävät silti auttaa.

Puhuimme museolla työpajaan liittyen, että taskulampun kautta pystyy lähestymään pelottavia asioita hakemalla yksityiskohtia teoksesta. Copperin mielestä olennaista on se, mitä lapset näkisivät. Pimeässä tilassa pitäisi nähdä, kuinka isoja hahmot ovat. Lasten pitäisi yrittää nähdä hahmot taskulamppujen avulla ja yrittää auttaa heitä. Copper yrittäisi ehkä muuttaa lasten näkemyksen siitä, että hahmot ovat *isoja ja pelottavia tyyppejä*, koska he yrittävät tosiasiasa auttaa. Hahmot ovat pelottavia, mutta ne eivät ole hirviöitä.

Copper selittäisi lapsille teoksen elementtejä, kuten pimeyttä, vettä, hahmojen kokoa ja muotoa. Kun sukeltajat ovat merenpohjassa, he eivät voi olla pieniä ja heikkoja, koska pieni ja heikko ei pysty auttamaan. Sukeltajilla on valtavat sukelluspuvut, ja metallit ynnä muut, mutta he ovat ”hyviä kavereita”, ja vaikka he on pelottavia, niin he eivät ole pahoja. Sukeltajat ovat jossain, mikä ei ole turvallinen leikkitarhan kenttä eikä hiekkalaatikko. Nämä kaverit yrittää pelastaa *sun mutsis ja faijas jostain saamarin tynnyristä*. Se on pelottavan näköistä, mutta niin on oltava, koska olosuhteet ovat sellaiset syvällä meren pohjassa. Copperin mukaan *se vois olla jännä yrittää saada 6-vuotiaan kaaliin, et se ei oo välttämättä tommonen iso ukko, niin se ei oo välttämättä pelottava, se ei oo mikään paha. Se on päinvastoin: sen on pakko olla mitä se on, et se pystyis auttamaan jotain muita. Se kaveri, joka pystyy auttamaan ihmisiä, niin se ei välttämättä oo kaunis Tarzan tai mitä tahansa muuta*. Sukeltajia voisi verrata palomiehiin, joilla myös on kaikki ”rensselit” päällä, mutta heidän pukunsa ovat vain väriltään punaisia. Merenpohjassa ei ole tulta vaan siellä on vettä. Merenpohjassa on myös pimeää, koska ollaan syvällä.

Kurskin ahdistavuuteen Copper vastaa, että *tottakai se on ahdistava, koska tilanne on ahdistava. Koko elämä on täynnä tällöisiä tilanteita — what's the point?* Copperin mielestä on kyse hyvästä asiasta huonossa olosuhteessa. Hänestä 6-vuotias sen kyllä ymmärtää, koska hekin ovat jo nähneet elämän nurjia puolia. Copperilla ei ole ylisuojeleva asenne lapsiin, vaan hänestä 6-vuotias voisi jo opetella, että maailma ei ole pelkkä

hiekkalaatikko. Hänestä 6-vuotiasta lasta voisi alkaa kasvattamaan siihen, että maailma on ahdistava paikka, koska he törmäävät siihen ennemmin tai myöhemmin joka tapauksessa.

4.6 Kursk-kokemusten mahdollistamat näkökulmat kouluopetuksessa

Haastattelun ja täytetyn kyselykaavion mukaan oppilaista suurin osa koki teoksen mieluummin jännittävänä ja kiinnostavana (odotus, innostus) kuin ahdistavana tai pelottavana. Kummastakin ikäryhmästä (5. ja 9. -luokkalaiset) vain yksi tyttöoppilas ilmaisi voimakkaammin torjuntaa teosta kohtaan. Vanhempi koki sen ahdistavana ja nuorempi taas ei halunnut osallistua teoksen yhteydessä tehtävään pukeutumis- ja valokuvaustehtävään. Oppilaat mainitsivat pelottavina aspekteina kauheat tai kovat äänet, liikkeen, hahmojen ”elävyyden”, hapen loppumisen ja hädän sekä vanhempia oppilaita ahdisti teoksen todellinen taustatarina. Suurin osa ei kuitenkaan kokenut teosta pelottavana, eikä kukaan niin ahdistavana, että pitäisi poistua tilasta.

Opettajien mielestä teos herätti ahdistusta ja surun tunnetta, mutta myös liikutusta ja ihailua. Aikuisten ahdistus saattoi liittyä politiikkaan, käsityttämiskulttuuriin, tai aiempiin kokemuksiin ahtauden tuntemisesta, ettei jostain pääse pois. Tämä vastaa myös taiteilija Copperin käsitystä siitä, että kukin kokee taideteoksen oman mielentilansa ja kehitystasonsa kautta, mihin voisi lisätä myös oman historiansa kautta. Opettajien mielestä erilaisia tunteita olisi hyvä käsitellä, ja sitä, kuinka tunteet — hätä ja pelko — ovat universaaleja, ja samalla voisi pohtia, kuinka pelkoa voisi hallita ja ahdistuksen voittaa.

Oppilaista alakoululaisille emme kertoneet edes Kurskin taustatarinaa, mutta emme estäneet heitä myöskään lukemasta siitä. Vanhemmat oppilaat, kuten osa nuoremmistakin, tiesi Venäjän poliittisesta tilanteesta, mutta kukaan ei ollut kuullut Kursk-onnettomuudesta. Heidän mukaansa teos oli pääasiassa ihan hyvä tapa käsitellä onnettomuutta — tehdä se jollain tapaa eläväksi, vaikka yhden mielestä se oli vähän liikaa: valokuvat dokumentteina olisivat riittäneet. Opettajien mielestä teoksen voi näyttää oppilaille, ja sen kautta voi käsitellä eri tunteita ja niiden merkitystä, moraalialia, vastuuta ja auttamista. Poliittisuus ja valtapoliittikka olivat osa teosta, mutta ei pääosassa: onnettomuuksia tapahtuu paljon ympäri maailmaa, eikä se ole riippuvaista yhteiskuntajärjestyksestä. Oppilaille voisi yhden (mies)opettajan ja Copperin mukaan opettaa realismia: ”kurskeja” on kymmeniä

merenpohjassa. Myös vanhempien oppilaiden vastauksista päätellen oppilaita ei voi pitää pimennossa, ja he tietävät asioista. Vanhemmille oppilaille teos tulisi Copperin mukaan näyttää todellisuuden kautta, ja nuoremmille oppilaille teosta voisi käsitellä nimenomaan positiivisuuden kautta: kuinka hienoa on yrittää auttaa onnettomuuden uhreja.

Tämän tutkimuksen pohjalta Kurskin kaltaisen teoksen voi esitellä eri ikäisille huomioiden heidän kognitiivisen kehitystasonsa. Lapset ja nuoret seuraavat uutisia, ja heille uutisointi on koulua merkittävämpi tiedonsaantikanava (Toivonen 1991, 12 ja 33). Vanhemmat oppilaat tuntevat maailmantapahtumia, ja he useimmiten nauttivat tai hyötyvät asioista keskusteltaessa. Koululla on mahdollista vaikuttaa lasten reagointiin, ja opettajan suodattamana tietomäärä vähentää ahdistuneisuutta (Toivonen 1991, 66). Jos ahdistuksen määritelmä on kahden tai useamman perustunteen aktivoituminen samanaikaisesti, joista toinen on pelko (emt., 14–18), tunteiden erittely ja asioiden käsittely todennäköisesti hälventää ahdistusta. Nuorempiakin oppilaita voi altistaa tiedolle maailman tapahtumista, mutta asiaan liittyen voisi yrittää ottaa esille jonkin positiivisenkin näkökulman. Riippuu varmasti opettajasta, kuinka syvällisesti hän haluaa oppilaiden kanssa käsitellä Kurskin kaltaista teosta ja sen taustoja. Koska koulun tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi, opettajan tulisi mielestäni erityisesti huomioida oppilaat, jotka saattavat ahdistua aiheesta. Opettaja voisi esimerkiksi antaa tilaa keskustelulle, tai teettää tehtävän, jossa asiaa voi käsitellä. Toivosen raportissa oppilaiden ahdistumisella sotautisten suhteen nähdään positiivisiakin vaikutuksia rauhantyön kannalta (Toivonen 1991, 82), ja minunkin aineistossani yksi opettaja puhui kuvataiteen roolista rauhantyössä. Copper tekeekin teoksia, jotta asiat tulevat näkyviksi, jotta niitä ei tarvitsisi toistaa.

5 Työpajan kolme vaikeaa asiaa

5.1 Synkkä turismi

Valitsin manalan matkamme teoreettiseksi viitekehyyksi matkailualan yhden alueen, synkän turismin. Synkän turismin vierailukohteiksi sopivat kulttuuriperintöön mielletävät kohteet, mutta kaikkia kohteita ei välttämättä lueta merkittäviksi ja kulttuuriperintöön kuuluviksi. Synkän turismin kohteiksi sopivat paikat, jotka ovat toimineet pahojen tekojen näyttämöinä. Esimerkkikohteita ovat prinsessa Dianan kuolinpaikka, World Trade Centerin muistomerkki, Père-Lachaisen hautausmaa, Auschwitz, vankilat ja muut suuronnettomuuksien ja katastrofien alueet. Menneisyydessä vierailukohteina ovat olleet kristittyjen pyhiinvaelluskohteet, kuten Jeesuksen hauta. Nykyisen television katselemisen korvasi menneisyydessä esimerkiksi roomalaiset gladiaattoriesitykset. Keskiajalla ihmisiä teloitettiin julkisesti, eikä esityksissä ollut puutetta yleisöstä. (Hovi 2001, 183.) Nykypäivänä media ja tiedotusvälineet antavat meille vastaavia elämyksiä uutisten ja viihteen kautta.

Yksi yhteinen nimittäjä synkän turismin kohteissa on *kuolema*. Länsimaisessa kulttuurissa tavallinen ihmisen kuolema on hieman torjuttu aihe. Samalla arvostetaan nuoruutta, terveyttä ja elinvoimaa, mutta vanhukset ja heidän elämäkokemuksensa koetaan jopa merkityksettömän. Samalla kuolema on ikävä muistutus siitä, että nuorekkuus ei jatku ikuisesti, ja on aika myös vanheta, kohdata kuolema, joka saattaa olla monella tavalla tuskainenkin: luopuminen elämästä ja läheisistä. Kuitenkin menneisyys ja kuolema ovat tärkeitä nykyisyyden ja elämän peilejä. Synkässä turismissa vierailija voi samalla tavalla vierailla paikassa, jossa on tapahtunut jotain pahaksi koettua, ja olla asialle läsnä, mutta huokaista samalla helpotuksesta, ettei juuri nyt omassa elämässä joudu samanlaisen tragedian kohteeksi. Muita syitä vierailla kohteissa ovat Dunkleyn mukaan jännityksen ja mielihyvän kokemusten hakeminen, autenttisuuden kokeminen: nähdä paikka, josta on kuullut kerrottavan (Hovi 2001, 185). Toisaalta myös halu muistaa ja kokemusten myötäeläminen saattavat olla syinä. Matkan muita syitä voivat olla sairaalloinen kiinnostus asiaan, pyhiinvaellus ja itsetutkiskelu. Toisaalta jokin teko, kuten koulusurmat, on suurimmalle osalle ihmisistä vastenmielinen teko, mutta samalla asia kiehtoo, koska se herättää niin paljon tunteita ja kysymyksiä. Suruturismi on osa synkkää turismia, ja ihmiset

tuovat onnettomuuspaikoille kynttilöitä osoittaakseen kollektiivisesti kokemaansa järkytystä ja surua (Hovi 2001, 186).

Vierailuilla traagisten tapahtumien kohteisiin saattaa olla myös opetuksellista merkitystä. Paikat ovat kuin muistomerkkejä tapahtumista, joita ei välttämättä haluta toistettavan. Markus Copperin Kursk-taideteos voi myös toimia tällaisena muistutuksena ja varoituksena. Kursk sukellusveneessä oli ydinkärki, ja lähellä oli valtava ydinkatastrofi, jos se olisi räjähtänyt. Nyt vain sen torpedo räjähti, ja osa miehistöä kuoli heti ja osa myöhemmin. Osa synkän turismin kohteista ovat viihteellisempiä, kuten esimerkiksi Draculaan liittyvä kauhaturismi Romaniassa. (Hovi 2001, 186–187). Populaarikulttuuri luo tällaisia vierailukohteita, joissa kauhu, kärsimys ja pelko voidaan muuttaa turvalliseksi ja viihteellistetyksi (emt., 192). Kuinka opettaja voi auttaa oppilaita kokemaan synkkiä teoksia eri tavoin? Pohdimme myös työpajaa suunniteltaessa, että työpaja ei saisi mennä liian karnevalistiseksi, ja vesittää Kursk-teosta ja sen vaikutusta. Emme kuitenkaan voi vaikuttaa siihen, kuinka kukin katsoja vastaanottaa Kurskin.

Taidemaailman kiistanalaisina teoksina on pidetty teoksia, joissa käsitellään politiikkaa, uskontoa, väkivaltaa, kuolemaa, valtaa ja seksiä. Näkokulma voi vaihdella kriittisesti suhtautuvasta mässäilevään. Tekotapoina voi olla aihetta kaunisteleva, estetisoiva, tai päinvastainen: kauniina pidettävää aihetta rumentava. Kursk ja Melankolia -näyttelyssä olivat esillä onnettomuus, kuolema, pelastus, valo, pimeys, hiljaisuus, lepo, hauta, ylösnousemus, transkendenssi, myytit, hengellisyys, elämänlanka ja elämän hauraus sekä sairastuminen.

Melankolia-salissa oli erilaisten kolmiulotteisten teosten lisäksi muutama esittävä maalaus tai grafiikan teos. **Kuutti Lavosen** (1960) suuressa grafiikan työssä *Melankolia* on kuvattu suuret surumieliset ihmiskasvot. **Hannu Väisänen** (1951) kuvaa Orfeuksen matkaa manalaan teoksissa *Ilmoitus*, *Orfeus läpi tyhjän* ja *Scala*. Näiden lisäksi esillä oli melko abstrakteja käsitteellisiä installaatioita, joiden osilla oli mahdollisesti symbolimerkitys: **Johanna Ilvessalon** (1964) *Pelkäsini II*: tyynyt seinillä — uni, pilvet, kuolema; **Maaria Wirkkalan** (1954) *Jano*: mustat kivet jokena — tuonelan virta; läpinäkyvät tikkaat ylös — ylösnousemus; **Pertti Lohinivan** kirja *Ajasta*, jonka sivut olivat kuin ikkunaruujuja — näkymä jonnekin. **Pekka Jylhän** (1955) teos *Kynttiläni paloi molemmista päistä* oli läpinäkyvä putki, jonka kummassakin päissä paloivat kynttilät. Se symboloi elämänlankaa

ja burn outia. **Risto Heikinheimon** (1955) *Yö* -teoksen tummat perhoset laatikossa toi mieleen toisaalta perhosten keräilyn, koska perhoset oli keihästetty neuloilla taustaan kiinni, mutta toisaalta surun, koska ne eivät olleet keräilyarteiden tavoin järjestyksessä riveissä, vaan levottomina sekaisin. Salin isoimmat teokset olivat **Juhani Tuomisen** (1949) turkkilaisten vanhojen hautojen innoittamat suuret, kevyen sävyiset abstraktit maalaukset, *Selam IV ja II and III Gül baban türbe*. (Liitteessä 1 lisätietoa taiteilijoista ja liitteessä 12 kuvia näyttelystä.)

Ihmiselämän tragedioihin etsitään ratkaisuja myös uskontojen parista, ja teoksissa oli kristinuskoa ja myyttejä käsitteleviä teoksia, mutta niissä ei voimakkaasti alleviivattu mitään uskontoa. Läsä oli monia raskaita teemoja, ja meidän näyttelyn yhteyteen suunnittelemaamme työpaja sisälsi näitä aiheita koskettavia tehtäviä, mutta myös ihmiskunnan peloista suurimpaa, maailmanloppua, käsittelevä aihe. Valitsimme työpajan kokonaisteemaksi manalan matkan ja eläytymisen helpottamiseksi draaman yhdeksi menetelmäksi tai työkaluksi. Manalan matka sisältää ajatuksen transformaatiosta ja muutoksesta.

5.2 Työpajan suunnittelu ja kulku



Kuva 14. Näyttelytila ja työpajan tehtävien sijoittuminen

Työryhmäämme kuului alunperin neljä opiskelijaa, mutta yksi jäi jo alkuvaiheessa pois. Työryhmämme oli siis alunperinkin paljon pienempi kuin muut, joissa oli yli 10 opiskelijaa. Työryhmäämme tuli ihmisiä, joita Kursk-teos aiheena kiinnosti. Koska Kursk ja Melankolia oli näyttelynä tummanpuhuva, uskoin saavani siitä eniten irti, koska en ole opettanut aiemmin tällaisesta aiheesta. Kurskia kuvattiin pelottavaksi, ja minua kiinnosti oppia, kuinka opettaa asioista, jotka koetaan pelottaviksi.

Työryhmämme oli alusta asti kiinnostunut pitämään Kursk-työpajan elämyksellisenä ja kokonaisvaltaisena, johon liittyisi ehkä hieman teatterinomainen juoni tai matka. **Draamallisuus** kiinnosti minuakin, vaikka minulla ei ole näyttelijäntyöstä tai esiintymisestä kokemusta. Melankolia-salissa oli erilaisia tummanpuhuvia teoksia, ja myös Orfeuksen manalan matkaa käsiteltiin yhdessä teoksessa. Minulle Melankolia-sali näyttäytyi keskuspaikan eli Kurskin etusalina. Mieleeni tuli entinen näyttelyni teema ”manalan matka”, jossa Kursk olisi päätepiste ja Melankolia lämmittelysali. Muut työryhmämme jäsenet innostuivat manalan matka -teemasta, mutta en itse ollut varma, kannattaako käyttää sanaa *manala*, mutta työryhmästämme se oli hyvä. Ehdotin myös manalan matkan sijasta *matkaa toiseen maailmaan*, mistä museon työntekijä olisi pitänyt enemmän.

Olimme pohtineet itse Kursk-teoksen tilaa kuoleman paikkana, ja suunnitelleet huoneen tarinalliseksi kehykseksi sen, että ydinkärki olisi **tuhonnut maailman** ja että olisimme jonkinlaisia **tulevaisuuden olentoja**, joista otetaan työpajassa pelottavia omakuvia valokuvaamalla. Työryhmämme mielissä koko näyttelytila näyttäytyi manalanmatkan alueena ja me olisimme itse osa sitä.

Ehkä me oltais pukeuduttu jo itse, et tällaista olisi niin ku luvassa teillekin. Mietin jotain kaapuja tai jotain yksinkertaista juttua silleen, et oltais vähän niin ku Vergiliuksia manalasta, jotka vie sitä ryhmää sinne tuhoutuneen ihmiskunnan kulttuurin äärelle.

Työpajassa museon rakenteen vuoksi manalaan noustiin **portaita ylös**, kolmen tekemämme portin kautta. Suunnittelimme portaisiin **kolmea porttia**, ja mietimme niiden funktiota. Sumerien jumalatar Inanna joutuu luopumaan kaikista vaatteistaan ja kuningattaruutensa ornamenteistaan laskeutuessaan manalaan seitsemän portin läpi.

Väinämöinen taas pääsee Tuonelaan vasta, kun kertoo Tuonen Tytille, manalan lautturille, totuuden siitä, miksi on menossa Tuonelaan.

Mutta kun joutuu noi portaat kulkee heti ylös, ja siellä näyttelyssä toistuu niin kukaan tai porras teema, kun Orfeus laskeutuu manalaan, niin että meillä portaisissa olisi jo se idea, et kun manalaan laskeutuu, pitää puhua aina totta, että pääsee sinne.

Ylhäällä ensimmäisessä näyttelysalissa, Melankoliassa, olimme olevinamme **manalassa**. Mietimme alunperin Melankolia-saliin jotain tehtävää, jossa oppilaat joutuisivat kertomaan totuuden. Päädyimme kuitenkin siihen, että porteilla oppilaat joutuvat **luopumaan** jostain vaatteestaan, jonka he saisivat työpajan lopussa takaisin. Se olisi tavallaan pääsymaksu sisään. Manalaan tai muuallekin matkaavilla sankareilla on jokin sisäinen palo, jokin kutsu tehtävään, ja he joutuvat aina uhraamaan jotakin. Porttien jälkeen oppilaille laitettaisiin **leima käteen**: he olisivat manalan merkitsemiä. Asian voisi nähdä myös kevyemmin, diskon sisäänpääsyleiman kaltaisena. Museon työntekijä ehdotti leiman kuvaksi sukeltajan pyöreää päätä, minkä hyväksyimme.

Melankolia-salissa pidimme lyhyen katsauksen eri kulttuurien **myytteihin manalan tai tuonelan matkoista**. Kerroimme Väinämöisestä, Inannasta ja Orfeuksesta. Toisinaan kerroimme laajemmin myös mainiten Haadeksen ja Koren sekä viittasimme nykyaikaisiin elokuviin, joissa myyttejä on käytetty kuten *Pirates of the Caribbean*. Suunnitelmana oli jossain vaiheessa koko työpajan sitominen ihmiskunnan tuhoon, jolloin Melankolia-salin teoksille olisi annettu eri merkitys:

Ja se Melankolia-sali olisi jo tuhoutuneen ihmiskunnan jäänteet, että me siellä kierrätettäisiin henkilöitä, ja me siellä kerrottaisiin, mitä te olisitte, jos ihmiskuntaa ei enää ole. Et me katottais, et tällaista kulttuuria oli, et kreikkalaiset oli, ja kerrotaan niistä teoksista. Ja sitten me mentäis Kursk-tilaan.

Luovuimme ajatuksesta, kun saimme idean **sanatehtävään** myytistä, jossa Väinämöinen hakee Tuonelasta sanoja, joilla voisi tehdä itselleen veneen. Jaoimme osallistujat pareihin ja annoimme heille laput, joissa oli jokin sana kuten *kuolema, suru, sairaus* tms. Oppilaat tutustuivat itse Melankolia-salin teoksiin, ja heidän tuli pareittain etsiä näyttelystä teos, joka parhaiten liittyi heidän samaansa sanaan. Tämän jälkeen he kertoivat muille, miksi

teos heistä toi sanan mieleen. Sanatehtävä mahdollisti surumielisten asioiden käsittelyn sanallisesti. Tarkoitus oli viestiä, että surumielisiä tai synkkiä asioita ei tarvitse torjua, vaan sanojen avulla ne tehtiin olemassaoleviksi ja näkyviksi.

Sanatehtävän jälkeen halusimme hieman lämmitellä osallistujia Kursk-teosta ja siihen liittyvää valokuvaustehtävää varten Putouksesta tutulla **freeze**-tehtävällä. Jaoimme osallistujat kahteen ryhmään, ja he muodostivat ryhmissä pysähtyneitä kuvia tai ihmisveistoksia. Ensimmäinen tehtävään osallistuva joutui valitsemaan, mitä hän fyysisesti kehollaan esittää: puuta voi esittää seisten kädet ilmaan kohotettuina. Seuraava saattoi olla kivi vetäytyneenä sykkyrään jne., kunnes ryhmän muodostama kokonainen kuva ja pieni yhteistarina olivat valmiina. Toisinaan kuva liittyi Kalvelan myytteihin tai koulunkäyntiin.

Tämän jälkeen kerroimme **Kursk-teoksen taustoista**, sukellusveneen uppoamisesta, räjähtäneestä torpedosta, miehistön kuolemasta, räjähdyksessä eloonjääneistä, jotka myös myöhemmin kuolivat, sekä kansainvälisestä pelastusryhmästä, joka päästettiin alueelle vasta viikko onnettomuuden jälkeen. Menimme pimeään näyttelytilaan ja laitoimme teoksen päälle.

Katsottuamme teoksen, jonka kokonaispituus on noin kaksi minuuttia, siirryimme vanhempien oppilaiden kanssa työpajan viimeiseen vaiheeseen eli **pelottavien omakuvien ottamiseen**. Kerroimme osallistujille, että kuvittelemme olevamme nyt tulevaisuudessa. Sukellusveneen ydinkärki räjähtikin, ja maailma tällaisena kuin sen tunnumme on tuhoutunut. Olemme tulevaisuudessa muuttuneessa maailmassa, muuttuneina olentoina. Osallistujat saivat pukeutua kankaisiin, peruukkeihin ja muihin rekvisiittoihin ja mennä Kursk-teoksen eteen kuvattaviksi. Yleensä nuoret halusivat tulla kuvatuiksi pareittain tai pienryhmissä. Lopuksi otimme myös ryhmäkuvan. Osallistujat valaisivat toisiaan taskulampuin. Viimeisessä työpajassa osallistujat saivat kuvata itse toisiaan. Muissa työpajoissa osa kuvasi kännyköillään kavereitaan.

Museon työntekijä ehdotti työpajan tarinaan muutosta nuoremmille oppilaille:

Jos nyt aattelee, et täs ois nyt 10-vuotiaista lähtien ja kuitenkin pitää semmosia asioita huomioon, että siellä saattaa olla uskonnollisia ja erilaisia lapsia, et tuo on aika pelottava, et ihmiskunta on tuhoutunut. Sen voi ottaa vaikka ammattikoulun

pojille ja vähän isommille. Miettikää joku toinen ratkaisu, et mikä se ehkä voisi olla näitten pienten kanssa.

Tässä työntekijän kommentissa tiivistyy jossain määrin koko työpajan kipupisteet, jotka olivat siis jollain tavalla tiedossa jo suunnitteluvaiheessa. Päätimme jo tuolloin, että alakoululaisille emme puhu manalasta tai emme kerro kaikista Kursk-teokseen liittyvistä traagisimmista seikoista, emmekä valokuvaustehtävää varten sanoneet maailman tuhoutuneen. Tarhaikäisille emme edes pitäisi työpajaa, vaan joku muu tekisi muunnellun version. Jo itse Kursk-teos saattaa olla lapsille pelottavampi kuin he osaavat ilmaista.

Alakoululaisille teimme hyvin riisutun version työpajasta, josta puuttui kehyskertomus. Tämä paljastui ongelmaksi, koska opettajat eivät hahmottaneet, miten työpajan osat liittyivät toisiinsa. Kerroimme heille (kuten vanhemmillekin oppilaille) työpajassa Väinämöisen ja muiden myyttisten hahmojen Tuonelan matkasta, ja oletin, että yhteys Kurskin uppoamispaikan ja Tuonelan vedenalaisen maailman, minne Väinämöinenkin meni, välillä olisi kaikille automaattisesti selvä. Oppilaat saisivat katsoa maalauksia ja tehdä sanatehtävän, jonka jälkeen tekisivät freeze-tehtävän ja näkisivät Kursk-teoksen. Lopuksi heidän tulisi kuvitella olevansa merenalaisia olioita, ja pukeutua valokuvien ottamista varten kankaisiin ja muihin rekvisiittoihin.

Tehtävänannossa on metamorfoosi, että mehän voitaisiin säilyttää se (nuoremmille lapsille), että me vaan tarinallisesti kerrotaisiin, että nyt me ollaan pimeän merenpohjan eläimiä. Tiedättekö, millaisia ne on? Krottikala on semmonen, mikä pitää lamppua, ja tässä meillä on (tasku)lamppuja... että lähtisi avara luonto -meiningillä. Voisi lähestyä sen luonnontilan kautta. Säilyisi se sama teema, että olisitte jotain muita olentoja, kuin ihmisiä. Se voi olla vapauttava (siis mun kokemuksen mukaan) kokemus lapsille, että pelko on helpompi kohdata, kun et ole oma itse, vaan joku muu. Se on vähän se, johon me ollaan perustettu koko työpajaa, et tulee roolileikkiä.

Olisimme voineet tehdä roolileikkitehtävän jo heti työpajan alkuun, jolloin oppilaat olisivat koko ajan roolissa kuten mekin.

Museon työntekijä haastoi meidät pohtimaan, kuinka teemme valokuvaustehtävän: *Miten se valokuvaus nyt sitten... miten te nidotte sen siihen? Ootteko miettineet? Kun siinä ollaan ja tehdään ja kerrotaan. Miksi nyt otetaan valokuvia?* Perustelimme valokuvat merkkeinä tai muistoina siitä tulevaisuuden tuhoutuneesta maailmasta tai ihmiskunnasta, kuten kaikista kulttuureista jää jotain merkkejä. Toisaalta alkuperäinen idea ennen koko manalan matka -teeman kehittymistä oli ottaa pelottavia omakuvia, erilaisia selfie-kuvia, koska nuoret usein haluavat pohtia identiteettiään myös itsestä otettujen valokuvien kautta.

En ollut koskaan nähnyt Kursk-teosta ja mielessäni näin sen hyvin tilallisena, koska tila, johon se ripustettaisiin, oli iso. Kuvittelin, että valokuvat otettaisiin Kursk-teoksen hahmojen keskellä. Samaa pohti myös museon työntekijä: *Tuli vaan tämmönen mieleen, et voisko se valokuvaus poseeraus kuitenkin olla siellä pukujen keskellä... Minun mielestä se on nyt mahdollista tehdä sillä tavalla, että siinä ollaan jonkun aikaa ja pannaan sitten se Kursk pois päältä.* Myöhemmin nähtyäni teoksen huomasin sen olevan rakenteeltaan aivan erilainen, ja hahmojen välissä oli niin vähän tilaa, ettei sinne oikein mahtunut, varsinkaan jos teos olisi liikkeessä. Liikkeestä ja teoksen valoista olisi voinut syntyä valokuviiin mielenkiintoinen efekti, mutta myöhemmin museo kielsi kokonaan teokseen koskemisen, joten teos sai jäädä valokuvissa taustalle.

Ohjaava opettajamme kehotti meitä tutustumaan *Herra Holbeinin hengessä* otetuihin valokuviiin kehitysvammaisista. Valokuvia katsoessa huomaan, että alunperin suunnittelemamme kankaat ovat vähän samankaltaisia, ajattomia tai menneisyyteen viittaavia harmaan, mustan tai punaisen värisiä. Työpajojen edetessä hankin enemmän rekvisiittaa ja kiiltäviä kankaita.

Museon työntekijä kiinnitti jo suunnitteluvaiheessa huomiota myöhemmin ilmenneeseen seikkaan, johon emme itse osanneet tarpeeksi paneutua: *Et siinä kiinnitettäisiin huomiota myös siihen, että... itellä tulee mieleen, että niitä kuvia kun ne vaan räpsitään, että se ei olis vaan se kuvaamistilanne se, että menkäpä nyt tonne.* Saimme tämän asian suhteen ristiriitaista palautetta myöhemmin opettajilta ja oppilailta. Meidän piti saada museolta kamera ja valaisimia projektiimme, mutta emme saaneet niitä missään vaiheessa. Valaisimena oli piirtoheitin ja piirtoheitinkalvoille oli tarkoitus tehdä heijastettavia kuvioita tai iskulauseita. Käytimme kuitenkin piirtoheitinkalvona kuplamuovia, josta tuli mielenkiintoinen efekti tilaan.

Työpajan lopuksi annoimme oppilaille heidän porteilla antamansa vaatekappaleet takaisin ja pienen lapun, jossa luki Väinämöisen ohjeet omalta Tuonelan matkaltaan:

Vielä tuon sanoiksi virkki, itse lausui, noin lateli nuorisolle nousevalle, kansalle ylenevälle; Elkätte, imeisen lapset, sinä ilmoisna ikänä tehkö syytä syyttömälle, vikoa viattomalle! Pahoin palkka maksetahan tuolla Tuonelan ko'issa: sija on siellä syyllisillä, vuotehet viallisilla, alus kuumista kivistä, palavoista paateroista, peitto kyistä, käärmehistä, tuonen toukista ku'ottu.

Seuraavaksi poimin työpajoista kolme eri teemallista kokonaisuutta, joita käsittelen tarkemmin. Ne saattavat aiheuttaa hankalia tilanteita, jos niihin ei varaudu etukäteen ja ota huomioon.

5.3 Manalan matka ja maailmankatsomukselliset käsitykset

Olen tutkinut myyttejä aiemmin, ja tehnyt myös maalaussarjan, joka liittyy sumerien jumalatar Inannan matkaan manalaan. Myyteissä manala on usein paikka, jossa sankari käy, eikä se ole välttämättä ikuinen kadotus, kuten kristillisessä maailmankuvassa. Minulle itselleni manalan matka näyttäytyy jonkinlaisen kriisin symbolina. Minulle kriisiin liittyy hankalien ja torjuttujen asioiden ja tunteiden kohtaaminen, ja niistä toivottavasti vapautuminen. Laurie Brands Gagné on kirjassaan *The Uses of Darkness: Women's Underworld Journeys, Ancient and Modern* (2000) tutkinut vanhoja naismyyttejä. Hän tulee itse katolilaisesta taustasta, mutta luettuaan sumerien Inanna-myytin hän aivan vapisi tunnistettuaan jonkin asian. Myytissä Inanna menee manalaan tapaamaan vastapooliaan, sisartaan manalanjumalatar Ereshkigalia, jonka voi tulkita olevan Inannan oman haudatun raivon ilmentymä. Kristillisessä maailmankuvassa tuonkaltainen raivotar merkitsisi todennäköisesti lähinnä pahuutta. Esikristillinen tarina salli siis Gagnélle tuntea tunteita, joita hän ei tiennyt tuntevansa. (Gagné 2000, ix.)

Yhden opettajan mielestä myyteistä opettaminen oli tärkeää, koska nykyoppilaat eivät hänen mukaansa tunne niitä. Toisen mielestä taas luento oli liian pitkä ja kolmannen mukaan hyvin irrallinen, eikä oppilaita kiinnosta kuunnella, ja ne jotka kuuntelevat, eivät

luultavasti kysyttäessä muista mitään (kuva 15). Yhden mielestä alun työpajaan saapuminen porttien läpi oli jännittävä, mutta tunnelma latistui luennon aikana. Luento voisi yhden opettajan mielestä elävöittää liikkumalla tilassa Orfeusta käsittelevien teosten luokse. Koska myyttejä on monta voisi niitä käsitellessään ottaa rekvisiitaksi jonkinlaisen paperinuken tms., jotta ne eroaisivat paremmin toisistaan, ja jäisivät siten mieleen. Sanaleikkiosuus oli kriittisen opettajan mielestä hyvä, koska se tarjosi mahdollisuuden keskustella teoksista ja paneutua katselemaan taidetta. Aikuisten kuvataideopettajien kanssa työpajassa käynyt opettaja näki sanaleikkiosion keskustelun hyvinä. Itse taas jäin miettimään, kuinka opettaa juuri näistä sanaleikkiin liittyvistä Melankolia-salin teoksista, joita en itse pidä visuaalisesti kovinkaan mielenkiintoisina lasten ja nuorten kannalta.



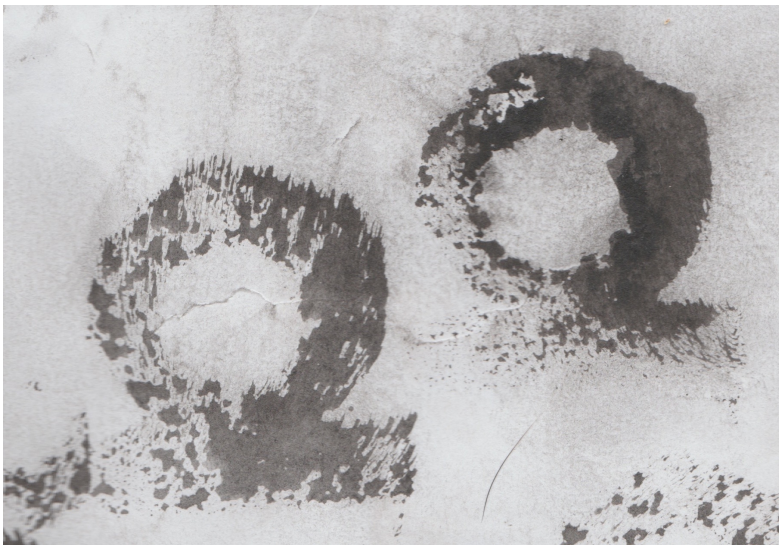
Kuva 15. Työpajaa vetäessä tuntui usein ristiriitaiselta. Joku näkee ohjaajien manalan ideat pahoina, kun toiset eivät ota asiaa ollenkaan tosissaan. (Jarlan sarjakuva Fingerpori 20.3.2013 HS.)

Myyttien käsittely koulussa ei kuitenkaan ole aivan yksioikoista, vaan opettajan tulisi huomioida erilaisia oppilasryhmiä. Nykyisin monikulttuurisessa koulussa kasvatetaan oppilaita tuntemaan erilaisten uskonnollisten ryhmien perinteitä muutenkin kuin maailman uskontoja käsittelevillä uskonnontunneilla, koska oppilaiden oma monikulttuurinen tausta tekee uskonnoista arkipäivään vaikuttavia asioita eri oppitunneilla ja tavoissa. Oppilaille saattaa olla myös eroja siinä, kuinka he lukevat mainonnan ja taiteen viestejä (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 71), mikä voi joskus etenkin kuvataiteen tunnilla tulla esiin.

Perustuslaki ja -asetus määrittelee kuvataiteen perusopetuksen piiriin, eikä oppilas voi olla osallistumatta aineen opetukseen uskonnollisen tai eettisen vakaumuksen vuoksi. Koulu voi kuitenkin tehdä joustavia opetusjärjestelyjä ja eriyttää opetusta kuitenkin huomioiden turvallisuus- ja tasavertaisuus näkökohdat. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 75–76.) Toisinaan taiteessa esiintyy alastomuutta tai muuta jotakin ryhmää loukkaavaa materiaalia,

minkä opettajan pitäisi huomioida myös museokäynneillä ja pohjustaa aihe etukäteen (emt., 78).

Museopedagogiikan työpajaa suunnitellessamme työryhmämme päätyi pitämään työpajan muotona manalan matka -teemaa. Suunnitelmamme hyväksyi niin lehtorimme kuin museon työntekijäkin. Myytit kuuluvat taiteen aihemaailmaan ja niillä on pitkät perinteet kuvauskohteina antiikin aikojen jälkeenkin. Niistä on tullut symbolisia ja tarunomaisia aiheita, joita etenkin romantikot ovat käyttäneet eri taiteenlajeissa. Nykyaikana myytit ovat myös elokuvissa ja TV-sarjoissa vahvasti läsnä esimerkiksi vampyyritarinoiden ohessa. Suosittu *Pirates of The Caribbean* elokuvasarja hyödyntää paljon menneisyyden myyttejä ja tarinoita. Esimerkiksi toisessa elokuvassa, *Kuolleen miehen kirstu* (2006) Kapteeni Jack Sparrow joutuu jonkinlaiseen vedenalaisen mustekalamiehen maailmaan. Hän saa käteensä mustan merkin, joka tarkoittaa että hän joutuu Davy Jonesin kuolleen merimiesten miehistöön.



Kuva 16. Sukelluskypärä-leima

Otimme mustasta merkistä mallia työpajaamme: annoimme oppilaille manalan merkin, käteen annetun leiman, koska usein manalaan joutunut on jollakin tapaa manalan merkitsemä. Leiman kuvaksi yksi meistä suunnitteli sukellusveneen kypärän, joka muistutti omega-merkkiä (kuva 16). Sattumalta omega-merkki tarkoittaa kristillisessä symboliikassa loppua: alfa merkitsee alkua ja omega loppua. Kun yksi ensimmäisistä ryhmistä, kuvataideopettajien ryhmä, tuli työpajaan käymään, yksi opettajista ei halunnut leimaa käteensä. Tämä oli ensimmäinen ja ainoa kerta työpajan aikana, kun törmäsin

suoraan tämän kaltaiseen, ja se jäi vaivaamaan minua myöhemmin. Museon työntekijä kehotti meitä olemaan sanomatta alakoululaisille, että olemme manalassa.

Jäin pohtimaan, minkä merkityksen myytit tänä päivänä saavat ihmisten mielissä ja kuinka tosissaan uskonnollisiin piireihin kuuluvat ihmiset ottavat uskomukset esimerkiksi pahoista hengistä. Asiaa pohtiessani törmäsin myös Uskontojen uhrien tuki ry:n edustajien selvitykseen (Valkila 2015; *Selvitys: Uskonyhteisöiden opetukset pahoista hengistä pelottavat lapsia* 2015), jonka he ovat luovuttaneet lapsiasiavaltuutetulle: *Eriyisen voimakasta pelkoa aiheuttaa lapsille esitetyt väitteet siitä, että pahat henget ovat todellisia, vaarallisia ja uhkaavat heitä (...) Lisäksi joissakin yhteisöissä uskotellaan lapsille, että lähitulevaisuudessa koittaa vainojen aika, jolloin Jumalan kansaa vastaan hyökätään ja uskovia kidutetaan ja tapetaan (...)* Vaikka saattaa kummastuttaa, että tänä päivänä tällaisia uskomuksia esitetään, täytyy asiaan osata jollakin tavalla opettajana varautua. Jos aikoo esitellä myyttejä, täytyy osata sanallistaa oma näkökulmansa, kuten että *liikumme nyt satujen ja vanhojen tarinoiden maailmassa, emmekä mene oikeasti manalaan, vaan on kyse leikistä tai mielikuvista.*

Melankolia-salissa oli Orfeukseen liittyviä taideteoksia, ja muutenkin tunnelma siinä on rauhallinen mutta synkähkö kuolleine perhosineen, kuoleman jokineen, toistuvine tyynyineen ja kynttilöineen. Minulle salista tuli mieleen suru ja kuolema. Työryhmämme ei puhunut keskenämme, mitä Melankolia-salin teokset toisivat kullekin meistä erikseen mieleen, vaan kaikki suoralta käsin hyväksyivät manalan matkan -teeman. Minulle teoksista toivat kristinuskon mieleen vain kirjateos ja tikasteos kalasymboleineen, mutta näin samassa teoksessa myös Kalevalan Tuonelan virran tai kreikkalaisen mytologian Styks-joen, koska sen kivet olivat mustia.

Puhuin näyttelystä kahden kristillisen opiskelutoverin kanssa, ja he näkivät Melankolia-salin eri valossa kuin minä ja ilmeisesti koko työryhmämme, koska kukaan meistä ei tuonut esiin tätä näkökulmaa. Toinen heistä (G1) veti yhden Kursk-työpajan, ja hän näki Kurskin kuoleman salina ja Melankolia puolen elämän salina. Hän olisi toivonut, että toivoa olisi korostettu enemmän. Hän oli kuullut, että näyttelyn osiot muodostavat parin, ja että toinen sali on tehty keventämään toista. Hänellä ei olisi tullut manala mieleen näyttelystä ollenkaan. Orfeus-teossarja ei kiinnittänyt hänen huomiotaan ollenkaan, mutta sen sijaan tikkaat olivat hänelle huikeat, ja niissä on kristillistä symboliikkaa (kala). Teos

oli hänelle myös esteettisesti miellyttävä. Myös toinen kristitty opiskelija (G2) oli kiinnittänyt huomiota tikapuihin, ja ne toivat hänen mieleensä lohtua ja toivoa. Hän oli huomannut myös pehmeät muovityyny seinällä ja hautamaalaukset. Hänestä Melankolia-sali oli valoisa ja avara, lohduttava huone Kursk-teoksen jälkeen. Toisin sanoen hän kulki näyttelytiloista eri suuntaan, kuin työpajassamme mentiin. Hänelle tila oli helpotus ja Jumalan kohtaamisen tila, mutta hän mietti miten muut suhtautuvat ja pelkäsi, että he ajattelevat, että *yritetäänkö heille tuputtaa uskontoa tai toivoa Kurskin jälkeen?* Hänestä Melankolia-sali oli selkeä ja suora viittaus kuoleman jälkeiseen elämään. Hän olisi työpajan vetäjänä todennäköisesti kysynyt katsojilta, miltä tämä huone tuntuu tuon pimeän huoneen jälkeen.

Kysyin, mitä mieltä kristityt opiskelijat ovat manalan matka -teemasta. Manalan matka -teema ei ollut tuttu, eikä se, mitä manalaan liittyy. *Manala ei ole sama kuin kristinuskon helvetti kuitenkaan? Toisaalta on hyvä tapa tutustua toisiin kulttuureihin, jos sen ottaa kulttuurina, jos se liittyy Suomen vanhoihin uskomuksiin ja muinaiskulttuuriin.* Kulttuurien tuntemus ei siis ole huono asia. Pimeyden tai synkkyyden kaipuun hän näki olevan luonnollisen osan ihmistä: *Voihan olla, että ihmiset monesti alkavat käyttää huumeita tai alkoholia, kun haluavat saada syvempää kosketusta itseensä, haluavat mennä pimeään. Matka manalaan voi olla myös ihan vain matka itseen. Sehän voi olla sitä omien pimeitten puolien näkemistä. Ja sehän on nimenomaan Jumalan kirkkaus ja valo, jonka sen niin kuin paljastaa. Se, että jos ihminen esittää olevansa jossain auringonpaisteessa ja linnut laulaa, niin se on vale.* (G2.)

5.4 Kuolema ja synkkyys

Näyttelyn teosten ollessa synkkiä, mietimme, kuinka suhtautua itse synkkyyteen. Suunnitteluvaiheessa yksi ryhmämme jäsen ajatteli, että meillä on hyvä ryhmäkoheesio, ja että haluamme tuoda samanlaisia asioita esiin. Hän asennoitui niin, että olemme esiintyjinä tarpeeksi vakavia olematta kuitenkaan pelottavia. Hänen mukaansa pitää itse uskoa esiintyjänä siihen, mitä tekee: *Että jos me mennään manalan matkaan, niin siitä ei tarvii ottaa humoristista tai pelottavaa asennetta, vaan ku se sanotaan vakuuttavasti, että näin se on.* Toisaalta yritimme löytää työpajaan keventäviä аспектеja. Olimme jo pohtineet ikäluokan vaikutusta siihen, kuinka aihetta voisi käsitellä leikin ja keskustelun kautta, ehkä

heittäytymälläkin. Sanatehtävä on aika vakavahenkkinen, mutta freeze taas leikkisä ja valokuvaaminen taas voi olla kumpaa vain.

Omien havaintojeni pohjalta ja myöskin haastatteluiden pohjalta suurin osa oppilaista viihtyi työpajassa iästä huolimatta. Näyttelyn synkkyys ei haitannut vastaajia, vaan se oli kivaa vaihtelua: *Se on hyvä vaan, ettei oo vaan niitä hyviä juttuja oo, että on sillee monipuolisesti kaikkee.* Näyttely ei myöskään ollut tylsä: *Emmä yleensä missään näyttelyissä käy, niin oli toi ihan mielenkiintoinen.* Eikä näyttely ollut myöskään liian synkkä tai surumielinen: *Ei siinä ollut mitään erikoista: ihan perus...*

Näkeekö työpajan vetäjä, opettaja tai vanhempi sen, kuka lapsista pelkää. Omista haastatelluistani minulle on jäänyt mieleen, että vain kaksi tai kolme lasta noin neljästäkymmenestä haastatellusta koki Kurskin liian ahdistavana tai pelottavana. Muut pääasiassa ruksivat vastauksen kysymykseen pelottaako tai ahdistaa: ”ei ollenkaan” tai ”jonkin verran”. Kuinka nämä ahdistuneet lapset voi huomata joukosta? Muistikuvieni mukaan he olivat niitä, jotka käyttäytyivät työpajassa torjuvasti ja kieltäytyivät osallistumasta. Heillä oli toisaalta rohkeutta kieltäytyä sosiaalisesta paineesta huolimatta, ja he tunnistivat tunteensa. Oliko tunne sitten niin voimakas, ettei sitä voinut olla huomaamatta? Toisaalta pohdin myös sitä, että oppilaissa on aina muutamia herkkiä, jotka eivät osaa laittaa samalla tavalla ”suojamekanismeja” päälle, kuten osa taas tutkimukseni perusteella näyttäisi kykenevän. Onko kyse niin sanotuista ”erityisherkeistä” oppilaista? Pitääkö ahdistuneen museovieraan antaa olla, antaa hänelle tilaa, vai yrittää kohdata puhumalla? Asia on varmaan tilannekohtainen, mutta olisi tämän vuoksi aina hyvä olla useampi ohjaaja paikalla, koska ryhmän hallinta saattaa viedä liikaa huomiota, eikä aikaa riitä huomioimaan jokaista vierasta yksilöllisesti. Kuitenkin olemme varmaankin kaikki sitä mieltä, että lapsella ja nuorella on täysi oikeus kokea, kuten hän kokee. Ehkä parasta on vain tuoda esiin, että tunteet ovat sallittuja.

Loppuvaiheessa kevättä keskustelin museon työntekijän kanssa siitä, mitä hän tarkoittaa sillä, että museossa kävijöiden tulisi lähteä museosta pois hymyssä suin. Hän oli huolissaan siitä, että minun tutkimuksessani on eri tavoitteet kuin työpajoissa: *se pitää vaan tiedostaa ite siinä vaiheessa, kun pitää työpajoja, et mikä on sinun tavoite tässä, ja mikä on oppilaiden tavoite siinä, että ne tulee tänne, että mitä museokäynti niille antaa.* Jäin ihmettelemään, luuleeko hän, että haluan oppilaiden olevan murheissaan, tai haluanko

tutkimukseni takia jotenkin pelotella tai shokeerata heitä, vai mitä hän oikein ajattelee minun tavoittelevan työlläni. Ei kai kuvitella, että haluan oppilaita pelotella, ja sitten koe-eläintyyppisesti kysyä, miltä tuntui. Tällaisia tavoitteita työpajassamme tai tutkimuksessani en tunnista olevan. Paremminkin pohdimme, kuinka opettaa pelottavana pidetystä Kursk-teoksesta ja muista surullisista teoksista hyvällä tavalla, ettei työpaja olisi liian pelottava tai kokonaan ahdistava.

Museonlehtori oli saamiensa palautteiden perusteella ajatellut, että minun tutkimukseni jollakin tavoin ohjaa työpajan suuntaa, koska minulla on jotkin omat tavoitteeni. *Palautteiden perusteella on näyttänyt siltä, että teillä on omat tavoitteet ja ne on olleet vain rekvisiittaa valokuvassa ne oppilaat. Puhuimme tästä jo aikaisemmin, että se mitä teillä on ollut ajatuksena, ei ole kirkastunut, ja tullut selväksi ryhmälle.* Ihmettelin tätä palautetta, koska valokuvat eivät ole olleet minulle henkilökohtaisesti opinnäytteen tavoite, koska en ollut ikinä pyrkinytkään erilliseen taiteelliseen osioon, jolloin valokuvista tulisi näyttelyteoksia tai muuta sellaista. Tulkinta siitä, että valokuvat olisivat minulle tai muulle ryhmällemme olleet tavoite, ja oppilaat rekvisiittaa, on väärä. Pro gradu -työssäni pohdin nimenomaan sitä, miltä oppilaista työpaja on tuntunut, ja valokuvien laatu tai analyysi on sivuosassa. Kuvien huonohko laatu harmittaa minua vain kuvattavien itsensä kannalta, ettei heille ollut siitä sen enempää iloa itselleen. Museo taas ei itse voi käyttää kuvia omiin tarkoituksiin, kuten markkinointiin, mutta sellaiset päämäärät eivät ole olleet omassa mielessäni ollenkaan työpajoja suunnitellessamme.

Eräs Kursk-työpajaa sijaisena pitänyt opiskelija (G1) olisi toivonut, että olisimme synkistelleet Melankolia-salissa vielä enemmän. Hänen mukaansa 90 prosentille maailman lapsista ei olisi mitenkään vaikeaa käydä näyttelyssä, mutta Suomessa on ehkä vähän liian suojeltua elämää, koska meillä ei ole suuria katastrofeja, ja hänestä täällä sensuroidaan tunteita. *Jos jotakuta pelottaa, niin mitä sitten? Ei siihen kuole, jos katsoo taideteoksia.* Miksei mennä vielä syvemmälle aiheeseen? Hyvä kysymys. Toisaalta meitä suunnitteluvaiheessa mietitytti, mitä voimme tehdä, ja mitä emme. Kuinka paljon synkkyyttä lapset ja nuoret jaksavat tai kykenevät ottamaan vastaan? Kuinka avoimesti he suostuvat keskustelemaan koululuokkansa kuullen synkistä aiheista? Luottavatko he meihin tuntemattomiin ohjaajiin museossa, jossa he käyvät ehkä ensimmäistä kertaa, ja viettävät kanssamme tunnin tai puolitoista tuntia? Kursk-teosta itseään pidettiin jo niin valtavan synkkänä. Museon työntekijä sanoi meille usein, että museopedagogiikan tavoite

on, että ihminen lähtee museosta hymyssä suin pois. Toisaalta toive syvällisyydestä kieltämättä aiheutti ristiriitaisia ajatuksia ja odotuksia työpajaamme kohtaan.

Kursk-teosta arvostettiin: olihan se pääsyy tulla koko näyttelyyn. Teoksen yhteydessä yksi opettaja nostaisi pääosaan pelon ja hädän sekä niiden käsittelyn. Valokuvaustehtävää opettaja ei ymmärtänyt: pukeutumista pidettiin hauskana, mutta heräsi ihmetys: ovatko oppilaat ohjaajille pelkkää rekvisiittaa. Heitä käskettiin olemaan tiettyssä kohtaan, ja heille sateli ohjeita, kuinka valaista (taskulampuilla) tiettyjä kohtia. Valokuvausta oppilaille ei opetettu. Saman opettajan mielestä ryhmä pääsee hajalle, eivätkä oppilaat hahmota, mitä ovat tekemässä. Oppilaat eivät myöskään hänen mielestään saaneet itse tehdä, vaan kaikki oli ennalta määrätty. Puolustukseksimme sanoisin, että oppilaat saivat itse valita kankaista ja rekvisiitasta, mitä halusivat päälleen. Tehtävänantona oli ottaa pelottava omakuva. He saivat myös itse päättää, ovatko kuvassa yksin vai jonkun kanssa ja missä asennossa. Pyysimme valaisemaan heikohkoilla taskulampuilla erityisesti kasvoja ja mustia kankaita, koska kasvot ovat tärkeät ja mustat kankaat jäisivät hämärässä aivan pimentoon, muodottomiksi. Yksi opettaja aikuisryhmästä koki valokuvatehtävän ehkä vapauttavana, mutta siihen varmasti vaikutti vierailevan ryhmän keskinäinen dynamiikkakin.

Oppilaat kertoivat haastatteluissa, että kuolemasta ei koulussa puhuta muuten kuin uskonnon tunnilla. Kristitty opiskelija (G1) alkaisi puhua oppilaille kuolemasta näyttelyn teoksissa suoraan, koska hän on itse nähnyt jo lapsena, että elämään kuuluu kuolema, ja hänelle asiasta on puhuttu. Jos kuolemaa silotellaan, niin hänen mukaansa *sittenhän se vasta onkin pelottavaa. Ei kuolemalla tarvitse kuitenkaan mässäillä, vaan todeta, että se kuuluu elämään. Kyllä lapset huomaa, jos heitä petetään, joten olisi hyvä kunnioittaa kävijää. Esittelijä voi kertoa, että tässä teoksessa tämä taiteilija kuvaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan tästä aiheesta.* (G1.)

Kuolemaankin voi suhtautua eri tavoin. *Onko kuolema painajainen tai surullinen asia? Itse kristittynä ajattelen, että kuolemaan liittyy myös iloa ja semmoista uutta ja jännittävää. Jos on vaan jossain manalassa tai synkkyydessä, kun monissa maailmanuskoissa tai kristinuskossa uskotaan, että kuolema on siirtymä ja siihen liittyy toivoa. Hän olisi halunnut, että työpajassa olisi ollut toivo enemmän läsnä: Niihin (sanatehtävän) sanoihin voisi lisätä valoa, koska ne sanat on aika tummia sanoja.* (G1.) Melankolia-salissa sanatehtävän tarkoitus oli antaa vaikeille asioille tai tunteille nimet, että

ne kohdattaisiin edes sanoina. Tummiin tunteisiin olisi lupa. Sanoihin olisi tietenkin voinut valikoida mukaan positiivisempiakin tunteita ja asioita.

5.5 Maailman tuhoutuminen, metamorfoosi ja draama

Te olette uudet eliölajit, mitä tulee ihmisen jälkeen. Miksi me muututaan sen jälkeen, kun me ei tehdä enää tällaisia helvetin koneita? Mä nään tän hyvinkin voimauttavana ja positiivisena työpajana, jos sen vetää siihen henkeen. En lähtisi mitään kauhujuttuja luomaan, koska kauhujutut ei liity tähän,

Näin työryhmämme jäsen maalaili suunnitteluvaiheessa. Muistelin sitten taas omaa lapsuuttani, kuinka pelkäsin tv-sarjoja, kuten *Apinoiden planeetta* ja avaruussarjoja, jotka toisaalta kiehtoivat minua paljon. Pelkäsin ympäristön tuhoutumista ja maailman loppua. Työryhmämme jäsen pohti, onko ihmiskunnan tuho liian abstrakti lapsille, tai jos asian esittäisi niin, että sivilisaatioita syntyy ja katoaa: antiikin kreikkalaisia tai Babylonian kulttuuria ei enää ole. Keskustelussa läsnä oleva kurssin muu opiskelija sanoi: *Asiat ei lopu, ja että me uusiudutaan?* En tiedä, kuinka helppoa lapsille on hyväksyä tällaisia laajempia metamorfooseja tai muutoksia elämässä, mutta ainakaan minulle itselleni se ei ole helppoa.

Ihmisillä on erilaisia asenteita ja näkemyksiä asioihin, ja oli vaikea tietää kokemuksesta — jota ei ollut, mikä olisi oikea tapa rakentaa työpajan tapahtumakaari. Joidenkin mielestä lapsille ei saa puhua Venäjistä, tai maailmanlopusta tai manalasta, koska ne ovat liian pelottavia. Joidenkin mielestä taas on ihan oikein puhua kuolemasta ja muusta vastaavasta lapsille, kuten työryhmämme jäsen sanoi: *Joku 5-vuotias käsittelee maailmanloppua, ainakin henkilökohtaista maailmanloppua, ajatusta kuolemasta ja elämän lakeja. Tai 10-vuotias pelaa sotapelejä, et ne käsittelee samoja juttuja. Ei meidän tarvitse pelätä, et me sanallistetaan asioita, joita on jo olemassa. Nää on ihmisyyden peruskysymyksiä.* Ajatuksen vei siitä eteenpäin kurssin toinen opiskelija: *Lapsille voi antaa työkaluja kohdata tämä asia aikuisen läsnäollessa, jolloin se on hyvin turvallinen tilanne. Olisi eri asia, jos ne olis tässä yksin, eikä ne tietäis mitä tekis.* Tästä seurasikin kysymys, että olimmeko me, tuntemattomat mustiin pukeutuneet ohjaajat oppilaista tarpeeksi turvallisia?

Oliko oppilaiden mukana tullut opettaja turvallinen? Millaiseen ihmiseen lapsi tai nuori muodostaa kiintymyssuhteen ja kokee turvallisuutta (vrt. Kirmanen 2001: 46)? Sellaista ei automaattisesti ole esimerkiksi työpajan kaltaisessa lyhyessä tapahtumassa.

Millaisia voisivat olla lapsille ja nuorille tarjottavat työkalut, joiden avulla lapsi voi kohdata vaikeita tai pelottavia asioita? Työpajaohjaajan mukaan draamallisuuden kautta oppilaat saavat työkaluja: *Kun pystyt olemaan joku muu (roolissa), niin sä kohtaat eri tavalla sen asian*. Draamakasvatuksella (Drama Education) tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän että osallistavan draaman muodot, kirjoittaa Hannu Heikkinen artikkelissaan *Draamakasvatus ”tekstuaalisena leikkikenttänä” — draamakasvatus osana laaja-alaista kulttuurikasvatusta* (Heikkinen 2004). Draamakasvatuksessa valepukuun pukeutumisessa näkyy leikin erilaisuus ja salaperäisyys (emt.). Lapsilla on taipumus jo pienestä pitäen kokeilla vaikkapa vanhempiensa vaatteita ja pukeutuminen eri tapahtumiin rooli- tai naamiaisasuissa on ihan tavallista. Heikkisen mukaan valepukuun pukeutunut tai naamioitunut ”leikkii” toista olentoa tai itse asiassa hän ”on” toinen olento leikin ajan. Olemalla ”toinen” on mahdollisuus katsoa maailmaa täysin poikkeavasta näkökulmasta ja kokea tämän näkökulman ja siihen liittyvien vaikutusten seuraukset kuvitteellisessa todellisuudessa. Hän näkee draamakasvatuksen ydinasiana eettisyyden opettamisen: ”olemalla *toisen kengissä* voidaan etäännyä itsestä ja oppia toisesta eli oppia empatiaa”. Tällöin tilanteen leikillisuus mahdollistaa sellaiseen vakavuuden tason, joka pelkästään keskustelemalla voi tuntua usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin. (Heikkinen 2004.) Jäin pohtimaan, onko draama tai rooli riittävä työkalu. Entä silloin, kun draamallinen työskentelytapa ei ole omaa alaa eikä hallussa, ja täten oppilaiden roolittaminen ei kunnolla toteudukaan. Alla yhden ohjaajan ajatus ennen työpajojen alkamista:

Mä uskon tähän työpajaan, kun sisältö kohtaa muodon. Tää teos on pelottava. Meidän aihekin on pelottava. Ja pelko on tunne, ja sen saa tuntea, myös lapset.

Yksi työpajassa alkuaikoina vierailut opettaja ehdotti, että jatkaisimme myyttien ja leikin maailmassa koko työpajan ajan. Hänestä maailman tuhoutuminen on liian rankka ja nykyisen uutisoinnin valossa liian realistinen idea. Olin samaa mieltä, ja teinkin ehdotuksen loppuosan maailman tuhoutumisen ydinräjähdyksessä liittämistä sen sijaan myytteihin maailman tuhoutumisesta. Löysin Skandinaavisesta mytologiasta *Ragnarökistä*

tietoa, jonka olisi voinut sitoa kuolemaan ja ehkä Kurskiinkin jollain tapaa. Ragnarök on maailmanlopun taistelu, jossa ydin-räjähdyksen tavoin maailma ja lähes kaikki elollisen olennot tuhoutuvat, mutta konteksti olisi ollut kuitenkin sadun kaltainen eikä tosi. Kuitenkin jäsen, joka lopulta jättäytyi työpajoista pois, torjui ajatuksen muutoksesta, joten emme lähteneet kehittämään sitä eteenpäin, vaikka työryhmämme toinenkin jäsen piti sitä hyvänä ideana. Meillä kahdella muulla oli samaan aikaan paljon muita kursseja ja opetusharjoittelu meneillään. Prosessi olisi siis vaatinut jatkuvaa prosessointia ja kehittämistä, mihin ei ollut aikaa. Toisaalta pohdin, miten yhdistää todellista tapahtumaa kuvaava teos Kursk myytteihin? Teoksen vieressä olevalla seinällä lukee niin paljon tietoa onnettomuudesta ja siihen liittyvästä sukeltajien viestinnästä, että teoksen irrottaminen siitä, mitä se tosiasiaa esittää, ja teoksen naamioiminen myyttiin tms. olisi vaikeaa. Silloin teokselle yritettäisiin väkisin antaa jokin muu (ehkä universaalimpi?) merkitys. Minulle Kursk teoksena ei tuo mieleen mitään myyttistä tai tarinallista kohtausta.

Kannattaako työpajoissa viedä traagisuutta aivan huippuun: kertoa maailmanlopusta, joka on tavallaan vielä Kurskiinkin todellisuutta kamalampi? Voihan olla, että maailmanloppuleikki vei Kurskin pelottavuudelta jonkin terän, koska maailmanloppua tai ydinkärjen räjähtämistä ei todellisuudessa kuitenkaan tapahtunut. Mietin asiaa koko työpajan pitämisen ajan, ja pohdimme asian muuttamistakin joksikin myytiksi, tarinaksi. Syy siihen, miksi emme todella tarttuneet asian muuttamiseen, oli varmaankin oppilaiden reaktioissa: ne eivät olleet kauhistuneita tai antaneet selkeästi aiheita muutoksen tarpeeseen. Uskon, että olisimme muussa tapauksessa muuttaneet tehtävänannon. Aloimme leikkiä tulevaisuus-ajatuksella, ja pukeuduimme joksikin, joka on selviytynyt maailmanlopusta. Kukaan oppilaista ei haastatteluiden perusteella vaikuttanut olevan traumatisoitunut tästä leikistä, koska useimmat sanoivat valokuvauksen olleen hauskaa.

Oppilaat olivat olleet vaikuttuneita Kursk-teoksesta, joten leikki ei ilmeisesti kuitenkaan pilannut heidän taidekokemustaan. Ehkä tiedostamattamme käytimme jonkinlaista pelon tai ahdistuksen hallintakeinoja kääntämällä oppilaiden ajatukset teoksen rankasta realismista leikkiin, kankaisiin, tekemiseen ja muuttumiseen joksikin muuksi? Yksi Kirmanen mainitsemista pelon hallintakeinoista oli juuri se, että alkaa ajatella mukavampia asioita (Kirmanen 2000, 54). Ne aikuiset, jotka eivät osallistuneet työpajan toimintaan, reagoivat maailmanlopun ajatukseen ehkä pääasiassa juuri ajatuksen kautta: ei ole mukavaa ajatella maailman tuhoutumista. Kuitenkaan he eivät osallistuneet työpajaan,

eivätkä voineet tehdä ajatukselle mitään, kuten leikkiä pukeutumisleikkiä. Vaikka leikissämme oli vakava kehystarina, itse tekeminen ei ollut pelottavaa vaan hauskaa.

Museon toive oli, että Venäjän asemaa ei Kursk-teoksesta puhuttaessa korostettaisi. Lapsia haluttiin mahdollisesti suojella venäläisvastaisuuden kasvulta tilanteessa, jossa Venäjä oli uhitellut ja rikkonut Suomen ilmatilaa. Toisaalta työpajassa altistimme nuoret ajatukselle ydinräjähdyksestä ja maailman tuhoutumisesta, joka saattaa olla joillekin vielä sotaakin pelottavampi asia. Ainakin vanhemman ikäpolven ihmiset ovat lapsuudessaan pelänneet ydinpommia ja maailmanloppua, koska Hiroshiman ja Nagasakin pommitukset (1945) olivat ajallisesti heitä lähempänä. Alla on yhden työpajan suunnittelijan näkemys siitä, voiko oppilaiden kanssa leikkiä tällaisilla ajatuksilla ja saada heidät ajattelemaan tai tekemään toisin, kun he kasvavat aikuisiksi:

Sen vuoksi halusin tuoda sen aspektin niin kun elämään ja elämiseen tavallaan, että me ollaan jotain muuta, tai te nuoret ihmiset ootte jotain muuta. Voitte tehdä toisenkinlaisia päätöksiä elämässä kuin syöstä ihmiskuntaa tuhoon ja hautaan, et loppupeleissä tää on aika positiivinen ja voimauttava työpaja. Tai mä ajattelen sillä tavalla, et elämä jatkuu aina omissa uomissaan.

Copperinkin työskentelyn tarkoituksena on altistaa ihmiset jollekin kokemukselle, jotta he valitsisivat toisin. Kertomalla jostakin kauhistuttavasta asiasta on erilainen vaikutus ja motivaatio kuin esimerkiksi uhkailemalla jollakin kauhealla asialla. Uhkailu saa ihmisen pelkäämään, mutta kertomus jostain tapahtumasta saa ihmisen ajattelemaan, ja ehkä huokaisemaan helpotuksesta, ettei niin ole käynyt (ainakaan omalle kohdalle), tai toivomaan, ettei niin kävisi enää.

Valokuvaustehtävän tehtävänanto kuului: *Leikimme, että ydinkärki räjähtikin, ja me olemme nyt tulevaisuudessa, tulevaisuuden olentoina. Otamme teistä nyt pelottavat omakuvat. Valitkaa tuolta rekvisiitasta kankaita ja muuta, joihin voitte pukeutua.* Tehtävänannossa kritiikkiä herätti nimenomaan ydinkärjen räjähtäminen, mitä ei kannattaisi ottaa mukaan. Sen sijaan eräs opettaja ehdotti tehtäväksi: *Muunna itsesi hahmoksi, joka kuvastaa sitä tunnetta, niitä tunteita, joita Kursk sinussa herätti. Tai: Millainen voisi olla pelottava omakuvasi tai pelkäävä omakuvasi?* Näissä tarjotuissa tehtävänannoissa olisi ollut se hyvä puoli, että niissä olisi nimenomaan pyydetty oppilaita

pohtimaan Kurskin herättämiä tunteita heti tuoreeltaan, ja jollakin tavalla ilmaisemaan tunne. Nyt hyppäsimme suoraan oletukseen, että Kursk on pelottava, ja omakuvien tulee olla pelottavia, mitä ne eivät sitten kuitenkaan olleet kuvissa.

Metamorfooseihin ja muuntumiseen muuksi liittyy eri näkemyksiä. Joissain ulkomaisissa elokuvissa kuten Hayao Miyazakin *Henkien kätkemä* (2001), on paljon metamorfooseja, ja elokuvat ovatkin nuorten suosiossa. Haastatteluissani peloista 15-vuotiaat tytöt kertoivat pelkäävänsä ”oikeita” henkiä, mutta kokivat mystiset ihmiset kiehtovina. Pienemmät 5–6 -vuotiaat lapset sen sijaan pelkäävät kummituksia ja hirviöitä (Kirmanen 2000, 43). Heille on tyypillistä pelätä konkreettisia asioita ja kiinnittää huomionsa yhteen piirteeseen, kuten siihen, että jokin näyttää kammottavalta (Sparks & Cantor 1984, Toivonen 1992, 40). He eivät ymmärrä transformaatioita, ja pelkäävät metamorfooseja, vaikka niitä suositaan joissain lasten katsomissa elokuvatyypeissä (emt.). Tässä palaamme taas ikäkausiin. Pienemmille lapsille on tavallista esittää tai leikkiä jotain eläintä, joten sellainen muuttuminen ei ole pelottavaa. Sen sijaan yliluonnolliset asiat ovat liikaa.

Tärkeänä yksi opettaja näki valokuvien käsittelyn jälkeenpäin kouluilla, mikä ei läheskään kaikkien ryhmien kohdalla kuitenkaan toteutunut. Yksi opettaja mainitsi, että synkkää aihetta lähestyttiin iloisella tehtävällä, ja siitä jäi hyvä mieli. Kaksi opettajaa toivoi ohjaajilta erilaista otetta: enemmän eläytymistä, kontaktin ottamista ja jämämpää otetta. Yksi opettaja pohti vaihtoehtoa, että työpaja olisi edennyt toiseen suuntaan Kursk-salista Melankolia-saliin, mutta emme halunneet työryhmässämme edes harkita sitä, koska halusimme säästää mielenkiintoisimman osuuden työpajan loppuun.

5.6 Työpajan anti tekijöille ja osallistujille

Työpaja sai monenlaista kritiikkiä osakseen. Työpaja jakaantuu moneen osaan kahdessa tilassa: Melankolia-salissa oli myyteistä luento, sanatehtävä ja freeze- tehtävä ja toisessa salissa Kursk-teos ja valokuvaus. Työpajan eri osista pidettiin, mutta kokonaisuus jäi sirpaleiseksi:

Kokonaisuudessa on hyviä elementtejä, mutta niiden yhteensovittaminen herättää kysymyksiä... En tiedä, muistavatko oppilaat paljoakaan vierailustaan, kun saavat

kuvat nähtäväkseen. Huomaan, että työpajaan on käytetty aikaa ja ajatusta, mutta jotenkin se ei tunnu antavan sitä, mitä sen pitäisi antaa. Mutta mehän kehitymme jatkuvasti! (E1.)

Aikuisten opettajien (E1–E3) vieraillessa työpajassamme sanatehtävässä kukin opettaja sai kertoa omaan sanaansa liittyen perustelut, miksi sanan liitti johonkin teokseen. Tämä johti mielenkiintoisiin ja omakohtaisiin elämäntarinoihin, joita opettajat jakoivat meille. Yksi opettaja kertoi *kuolema*-sanaan liittyen tavasta, jolla hänen oma isänsä oli kuollut. Luulen, että sanatehtävä toimisi juuri parhaiten aikuisten tai ryhmän kesken, jossa sen jäsenet tuntevat toisensa hyvin. Tuolloin ei tarvitsisi pelätä paljastavansa jotain arkaluontoista itsestään, kuten esimerkiksi koulumaailmassa saattaa joutua pelkäämään vaikkapa kiusaamisen takia.

Opettaja, joka kritisoi tehtävää pinnalliseksi, saattaa osittain olla oikeassa. Olisi ollut kuvataideopetuksen kannalta järkevää opettaa oppilaita käyttämään kameraa ja antaa heidän kuvata toisiaan itse. Tuolloin olisi ehkä joutunut siirtymään muualle kameran käyttöä opettamaan, ja Kursk-teoksen tilan tumma tunnelma olisi kadonnut. Pääsyy siihen, miksi emme antaneet oppilaiden kuvata itse toisiaan oli se, että meillä oli käytössä omat kameramme. Emme halunneet ottaa riskiä, että ne olisivat siinä yleisessä tohinassa kaatuneet jalustoilla ja hajonneet. Lähes kaikki työpajaan liittyvä hankinta jäi meille opiskelijoille. Yhden koulun opettaja kuvasi itse kännykällään oppilaita koulun Instagram-tilille, ja luulen, että se oli koulun kannalta hauska sosiaalinen ja jaettu asia.

Kuvaustilanteessa ohjaajat ovat olleet ohjaavassa asemassa, ja kuvattavat itse melko passiivisia, melkein kuin koulukuvauksessa. Kun olimme pyytäneet oppilaita kuvaamaan itse kamerallamme, he olivat yleensä kieltäytyneet. Vasta aivan viimeisissä ryhmissä tämä onnistui. Valokuvaaminen hieman kaoottisessa tilanteessa, jossa aikaa oli rajallinen määrä, oppilaat kahdessa tilassa, ja ohjaajia vain kaksi, oli vaikeaa. Valokuvaussalissa olevan ohjaajan tuli ohjeistaa rekvisiitan etsimisessä, taskulamppujen jakamisessa ja niillä valaisemisen ohjaamisessa, hänen tuli ohjata ryhmää, ohjata kuvattavia sekä valokuvata samalla. Ohjaajien tilanteen haltuun otto ja ohjaaminen oli yksi asia, mitä voisimme kehittää. Mukava vuorovaikutustilanne valokuvaustilanteessa kuvaajan ja kuvattavien kanssa oli olennaista.

Työpajassamme vuorovaikutus oppilaiden ja ohjaajien välillä jäi hieman ohueksi. Sanatehtävässä kuuntelimme tarkoin ja myötäeläen, mitä heillä oli sanottavanaan. Freeze-tehtävässä ohjaajat olivat yleensä oppilaiden kanssa mukana tekemässä ihmispatsoita. Valokuvaustilanteessa taas jonkun piti ohjata tilannetta ja suhde oli hierarkkisempi. Valokuvaustehtävän olisi voinut pohjustaa syvemmin; jotta oppilaat olisivat joutuneet jo ennen pukeutumista miettimään, millainen tai kuka hahmo he haluavat olla. Pelottavan muotokuvan ottaminen vaatii myös jonkin verran ilmeilyä, mikä menee osittain eläytymisen ja näyttölemisen puolelle, mikä saattoi olla haasteellista koko ryhmän seurattessa.

Kursk-työpaja oli rankka kokemus monella eri tasolla, joita en tässä tutkielmassa pysty tyhjentävästi avaamaan. Prosessissa on tullut rajoja vastaan ja erilaisia konflikteja, joiden käsitteleminen tunnetasolla ei ole aina helppoa. Tavallaan rankkojen asioiden opettamisessa on kyse siitä, että pystyy itse olemaan läsnä ja avoin asioille, jotka tulevat vastaan. Kokemusperäinen tieto toisten ihmisten kokemuksista ja asenteista auttaa hahmottamaan, mitä jonkun toisen ihmisen mielessä saattaa tapahtua, jolloin osaa vastata siihen oikein, omasta keskuksestaan käsin. Oli antoisaa selvittää itselleen, millaisia kokemuksia oppilailla ja muilla opettajilla oli, ja kuinka he käsittelevät vaikeita aiheita.

Minusta työpajan idea draamallisesta matkasta on edelleen hyvä. Manalan matka -teemaa kannattaa harkita, koska uskonnollisista tai muista syistä jotkut oppilaat voivat ymmärtää tarkoituksen väärin. Toinen vaihtoehto on korostaa, että tämä kaikki tapahtuu leikin maailmassa. Kommunikaatiovaikeudet haastavan aiheen ympärillä on hyvä tiedostaa, koska ihmiset ymmärtävät ihan tavallisissakin asioissa toisiaan väärin. Kaikkein tärkeintä olisi kehittää kommunikaatiota joka tasolla — niin työpajan käytännön tehtävien kuin ideoiden tasolla — siten, että kaikki ymmärtävät, mistä on kyse. Vaikean aiheen käsittely ja synkkien teemojen äärellä oleminen on hieman vaikeaa, ja ihmisillä voi olla erilaisia odotuksia, reaktioita ja ajatuksia koko aihetta kohtaan. Saattaa olla niin, ettei omaa ideaa kykene tekemään muille (työyhteisölle, vierailijoille) ymmärrettäväksi, ja väärinkäsityksiä tapahtuu.

Työpajan tehtäviä pitäisi rakentaa kokonaisvaltaisemmin yhteen toimiviksi. Työryhmän pitäisi sitoutua ja panostaa tällaisen prosessin kehittämiseen, eikä jäädä pois ensimmäisen hankaluuden tullessa eteen. Tällöin asioista voisi oppia, ja kehittää niitä eteenpäin.

Varsinkin, kun on näin raskas ja uusi opeteltava ja opetettava aihe, pitäisi olla valmis käyttämään aikaa sen prosessoimiseen. Kuinka siis toimitaisiin toisin? Kun saisin palautetta, en heti muuttaisi työpajan kulkua, vaan pohtisin asiaa työryhmän kanssa syvällisesti. Toivoisin myös, ettei museon väki odottaisi yhtäkkiä muutoksia aamulla viiden minuutin varoitusajalla ennen työpajan alkua. Vaatisin, että yhteisiin pelisääntöihin sitoudutaan ja että työpajaa vetämässä olisi tarvittava määrä vetäjiä, jotka ovat perillä aiheen vaativuudesta.

Pohtisin jatkon kannalta vaikean aiheen kohtaamisessa, minkälaisia työkaluja voin tarjota lapsille ja nuorille. Läsnaolo, kuunteleminen ja puhuminen ovat tietenkin tavallisia keinoja. Onko muita keinoja käytävissä kuin puhe? Kuvan tekeminen, kirjoittaminen, toiminta? Millaisia keinoja draamakasvatus voisi tarjota? Omana lukioaikana meillä oli koulussa oma taiteiden yö, ja vietimme yön koululla. Osallistuin työpajaan, jossa käytimme sosiodraamaa erilaisten tilanteiden tarkasteluun eri ihmisten näkökulmasta: kuinka arka ihminen toimii, kuinka rohkea ihminen toimii, ja mitä he ajattelevat eri tilanteissa? Oppilaat joutuivat näyttelemään, ja kertomaan sekä analysoimaan kehittyviä tilanteita. Se oli hyvin mielenkiintoista ja opettavaista. Näihin työkaluihin haluaisin palata vielä tulevaisuudessa.

Olellaista vaikeiden asioiden käsittelemisessä opetuksessa on, että vuorovaikutus ohjaajan ja ryhmän välillä toimii. Keskustelulle tulee antaa tilaa. Draamaallisessa työskentelyssä rohkea eläytyminen ohjaajien puolelta voisi innostaa yleisöä paremmin. Oppilaiden vapautuminen ja eläytyminen valokuvaustilanteessa vaatisi minusta oppilaiden jakamista pienempiin yksiköihin, jolloin koko muu ryhmä ei seuraa heidän ilmeitään ja olemistaan kuvauksen kohteena. Tällöin kuvaustilanteesta tulisi vapautuneempi ja vuorovaikutuksesta kuvaajaan ja kuvattavien välillä välittömämpi. Ohjaajien tulisi myös tiedostaa, että lasten ja nuorten reaktiot asioihin saattavat jossain määrin erota aikuisten reaktioista. Tekijöinä jännitimme, kuinka oppilaat suhtautuisivat synkkiin tai pelottaviin asioihin. Museon lehtori ja osa opettajistakin saattoi kyseenalaistaa työpajan teemoja. Kuitenkin oppilaat olivat suurelta osin hyvillä mielin, eikä heitä pelottanut maailmanloppu. Toiminnallinen valokuvaustehtävä riitti häivyttämään pelon ja auttoi hallintakeinona, ettei teoksen aihe ja siihen liitetty tehtävänanto ollut liian ahdistava.

6 Lopuksi

Pro gradu -tutkielma on matkana ollut mielenkiintoinen. On ollut mielenkiintoista oppia, millaisia asioita lapsia pelkäävät, ja kuinka pelot muuttuvat heidän kasvaessaan. Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet puhuvat yhdenlaista kieltä ja ulkona lapsia odottava maailma toisenlaista. Kasvattajilla ja opettajilla on erilaisia käsityksiä ja odotuksia siitä, millä tavalla lasta pitäisi suojella tai altistaa asioille. Asenteisiin vaikuttaa heidän ihmis- ja maailmankuvansa. Taiteilijoilta ja koululaisilta odotetaan erilaisia asioita, ja heillä on erilaiset säännöt. Kuvataidetonilla nämä säännöt tulevat esiin opetuksen sisältövalinnoissa, ja opettajan pitää miettiä sopivuuden rajoja koulumaailmassa. Yhteiskunta muuttuu ja koulun tavoitteet oppimisen tapojen suhteen muuttuu.

Kuvataidekasvatuksen, psykologian ja aivotutkimuksen teorit tukevat vaikeiden asioiden käsittelemistä kuvataideopetuksessa, mutta millä tavalla se tehdään, jää epäselväksi. Peruskoulun opetussuunnitelma ei myöskään anna vastauksia kysymykseen. Opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa pääasiassa humanistinen ihmiskuva ja sen tavoitteena on kasvattaa lapsista tasapainoisia. Opetuksen tavoitteisiin kuuluu myös maailman ajankohtaisten asioiden käsitteleminen, mutta se, millä tavalla niitä käsitellään, jää paljolti opettajien itsensä harkintaan. Opetussuunnitelmassa korostuu jonkin verran turvallisuuspuhe, vaikka samaan aikaan otetaan käyttöön uusia oppimismenetelmiä. Oppimaan oppiminen on tietoyhteiskunnassa tärkeää: ihmisen tulee kyetä etsimään monipuolisesti tietoa ja oppia käyttämään sitä. Kehittyäkseen tarvitaan riskinottoa ja uudenlaista ajattelua. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa voidaan käsitellä yhtä teemaa monen oppiaineen kannalta, jolloin jokin ajankohtainen asia tai ongelma sopisi hyvin oppiaineita yhdistäväksi aiheeksi.

Turvallisuus on tärkeä tekijä lapsen kasvulle: ilman turvaa ei voi kunnolla oppia uutta. Kun pohditaan, suojellako vai altistaa lapsia, pitää myös huomioida, mille altistetaan. Lapset elävät arkeaan elinympäristössään, ja altistuvat sitä kautta erilaisille asioille. He väistämättä kuulevat tiedotusvälineiden kautta uutisointia maailman tapahtumista. Mainonnan, elokuvien ja pelien kautta he saavat vaikutteita. Internet taas on melko hallitsematon alue, jossa lapsi voi helposti kohdata asioita, jotka ovat vain aikuisille tarkoitettuja. Kuvataiteelle altistaminen asettaa ehkä hieman erilaisia asioita pohdittavaksi.

Kuvataide, kuten mikään edellä mainituista, ei ole homogeeninen massa, vaan siellä on esillä kaikenlaista muodon estetiikasta kauhistuttavaan sisältöön. Kuvataiteen esityspaikka on yleensä rajattu museo- tai galleriatila, vaikka nykyisin on myös ympäristö- ja internet-taidetta. Taiteen esittämiskonteksti luo yleensä jo itsessään jonkinlaisen turvallisen alustan, jossa voi avautua havaitsemaan ja kokemaan asioita tunnetasolla ja moniaistisesti. Harvoin taidetta nähdään vahingossa, vaan sitä mennään katsomaan. Ympäristöön sijoitettavissa teoksissa on yleensä jokin esteettinen ja kontekstin huomioiva harkintaprosessi käyty jo hyvin pitkälle ennen teoksen esillepanoa. Kuvataide on edellä mainituista alueista se, jolle lapset vähemmän altistuvat.

Kuvataide edustaa koulumaailmassa aluetta, jolla saa leikkiä ja käyttää luovuutta. Altistamalla oppilaat taideteoksille opettaja voi tarjota lapsille erilaisia kokemuksia, kuin mitä massaviihde tarjoaa: taiteilijan yksilöllisen visuaalisen tulkinnan maailmasta tai kokemuksestaan. Aivotutkija Bergströmin mukaan osa kasvatusteorioista pyrkii järjeistämään ja järjestämään liikaa lasten leikkiä, ja siten luovuutta. Hänen mukaansa ihmisen aivoissa on kaaospuoli ja järjestyksen puoli, ja niiden kuuluisi toimia yhdessä. Myös psykologiassa pidetään tiedostamatonta olennaisena osana ihmisen mieltä. Viihteessä on myös havaittavissa ihmisen tarve käyttää mielikuvitusta. Monipuolisen kuvataiteellisen ilmaisun voisi odottaa olevan yksi keino vapauttaa kaaospuolen jännitteitä, kuten pelkoa tai ahdistusta, ja tuoda luovuuden avulla tietoisuuteen asioita, joita piilotajunnassa kytee odottamassa. Jos opetussuunnitelman tavoite on monipuolinen ja monialainen oppiminen, tietoiseksi tuleminen erilaisista tietämisen tavoista sekä oppilaan kasvu tasapainoiseksi ihmiseksi, on tärkeää antaa tilaa myös ihmisen kaaospuolelle, jotta se ei purkautuisi levottomuutena, häiriöinä, kiusaamisena ja sosiaalisina ongelmina oppitunnin ulkopuolella.

Entä sitten, kun taiteilija astuu opettajan saappaissa koulumaailmaan, jota hallitsee peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen turvallisuuspuhe? Näkökulma muuttuu aika lailla erilaiseksi, kuin se, mihin taidemaailmassa ollaan totuttu. Uskon, että kysymykseen taiteilijaidentiteetistä koulumaailmassa törmää moni muikin taidealan ihminen, joka alkaa opettamaan kouluissa taidekasvatusta. Samalla tavalla Kiilin haastattelemat entiset taidealan opettajat tuovat esiin asioita, joita he eivät tulleet ajatelleeksikaan ennen opettajakoulutusta, kuten sensuroida taide-esineitä tai pohtia ikärajoja. Peruskoulun kuvataideopetukseen kohdistetaan hyvin erityyppisiä odotuksia

kuin taiteeseen. Tapahtuuko koulumaailmaan astuvalle taiteilijalle aina niin, että vapaana taiteilijana toiminut avoin persoona rajoitetaan syksyn lehtien piirtäjäksi, pohtivat kaksi Kiilin haastattelemaa opettajaa. Kuvataidekasvatus ei tuota tällaista ajattelua, mutta näin saattaa tapahtua paikan päällä, työyhteisöissä, opettajainhuoneessa. Riippuu kouluyhteisöstä ja opettajien virka-asemasta, kenen eettiset asenteet tulevat työyhteisössä hallitseviksi. (Kiil 2009, 239.)

Kurskin kaltaisen teoksen esittäminen oppilaille herätti aikuisissa pohdintoja sopivuudesta. Museon työntekijän mielestä teos oli lapsille pelottava. Kysymys teoksen esittämisestä lapsille kohtasi pian keskustelun lasten iästä. Taiteilijan mielestä teoksen voi esittää pienillekin lapsille. Hän sanoi, että *näytä mulle se, jolla on tarpeeksi unia olemaan asiantuntija* sen suhteen, että voiko Kurskia näyttää alle kouluikäisille lapsille. *Kellään ei oo pokkaa sanoo noin, et näin se menee. Millä koulutuksella, millä kokemuksella? (Onko) koko elinikä riittävä asiantuntemus? Jos aletaan oikein kuopimaan, niin kerro mulle, mikä on riittävä asiantuntemus?* Taiteilijan mukaan teos pitäisi esitellä eri ikäisille oppilaille eri tavoin: 9. -luokkalaisille pitäisi kertoa asiat, kuten ne ovat ja pienemmille korostaa teoksen sisällön positiivista puolta — pelastamisyritystä. Opettajien haastatteluiden mukaan opettajat näyttäisivät teoksen oppilaille, ja he näkivät paljon mahdollisuuksia opettaa eri asioita teoksen kautta: tunteita ja niiden merkitystä, pelkoa ja urheutta, realismia, tapahtuman eettistä pohdintaa, moraalialia ja vastuuta. Haastattelemini lasten mukaan teos ei ollut liian pelottava tai ahdistava kuin muutaman oppilaan mielestä. Tärkeää oppilaiden kannalta on teoksen käsitteleminen opettajan kanssa. Kuten ahdistavan uutisoinnin käsittelyllä koulussa, odottaisin teoksen ahdistavuuden vähenevän opettajan kanssa käytävän keskustelun myötä.

Pohdittavaksi jää myös, pelkääkö sellainen lapsi enemmän, jolla on ollut suojelevat vanhemmat, vai semmoinen, jolla ei alunperinkään ole ollut suojelevia vanhempia, kun he katsovat Kurskin kaltaisia teoksia, tai näkevät jotain kauheaa kadulla? Kumpi näistä lapsista pelkää enemmän? Kirmasen mukaan ei ole turvallisesti kiintyneitä ja turvattomasti kiintyneitä lapsia. Suhteen turvallisuus on aina jossakin erittäin turvallisen ja erittäin turvattoman välillä, mikä voi vaihdella myös yhden ja saman ihmissuhteen sisällä eri aikoina, koska puhutaan nimenomaan ”suhteesta”. Samalla lapsella voi olla turvallinen suhde isään, mutta turvaton äitiin. (Kirmanen 2000, 46.) Tällöin opettajakin voi olla lapsen

elämässä turvallinen tai ei-turvallinen, ja kokemus siitä riippuu heidän välisestä suhteestaan.

Sen lisäksi, että on yksittäisiä taideteoksia ja yksittäisiä teoksen katsojia, pitäisi myös huomioida, että yhteiskunnassa on eri aikoina erilaisia arvostuksia. On erilaisia näkemyksiä opetuksen päämääristä mutta myös sisällöstä. Koulu on osa yhteiskuntaa kuten taiteilijakin. Yhteiskunta muuttuu ja sen jäsenet muuttuvat. Kursk-työpajassa liikuttiin monen asian suhteen rajoilla, voiko asiaa esittää, pitääkö asia esittää muualla tavalla tai pitääkö asiasta vaieta. Myös yhteiskunnassa puhutaan vihapuheesta ja sensuurista: ihmisillä rajat kulkevat eri kohdissa, kuinka avoimesti he kokevat voivansa asioita kohdata ja niistä keskustella, ja millä tavalla keskustelua tulisi käydä. Nämä erilaiset asenteet näkyivät myös työpajan ympärillä käytävässä keskustelussa.

Vaikeita asioita työpajan sisällössä tuntui jälkeen päin ajatellen olevan enemmän kuin tarpeeksi. Hankaluutta aiheutti Kursk-teoksen esittämisaikankohda, kun Venäjä oli hyvin paljon esillä uutisissa Krimin tilanteen vuoksi. Tätä asiaa ei haluttu liikaa korostaa, koska uutisointi aiheutti huolta lasten mielissä muutenkin, minkä saatoin todeta tekemiäni haastattelujen pohjalta. Hankaluutta aiheutti myyttien manalan matka -teemainen työpaja, koska se saattoi — ainakin aikuisten mielissä — assosioitua uskonnollisiin asioihin, ja aiheuttaa epämukavuutta. Oppilaiden uskonnollinen tausta saattaa olla hyvin heterogeeninen ja siihen opettajan tulee osata varautua. Näyttelyn teosten kautta kuolema oli läsnä myös työpajassa. Koska kuolemaa ei oppilaiden mukaan käsitellä koulussa muuten kuin uskonnon tunnilla, saattoi oppilaiden valmiudet kohdata tällainenkin tema olla hyvin erilainen. Kuitenkin aikuisten tapa puhua asiasta ei ollut kielteisen torjuva vaan kertoi heidän luontevasta suhtautumisestaan kuolemaan. Yläkoulun oppilaille tehtävään liittyvä maailmanlopun tema ja ydinkärjen räjähtäminen aiheuttivat eniten pohdintaa, tuleeko sopivuuden raja jo vastaan. Näiden sitominen draamalliseen pukeutumis- ja valokuvaustehtävään saattoi onneksemme viedä aiheen traagisuudelta halvaannuttavimman terän, koska nuoret saivat roolileikin myötä ”uuden mahdollisuuden elää” muuntuneina tulevaisuuden olentoina. Työpajan valokuvaustehtävään kuului metamorfoosi joko tulevaisuuden olennoiksi tai mereneläviksi pimeässä näyttelytilassa Kursk-teoksen hahmojen edessä. Pienemmät lapset saattavat pelätä jo pimeää tilaa, mikä kannattaa huomioida. Toisaalta roolileikit ja pukeutuminen joksikin on hyvin tavallista suomalaisissa kouluissa joulun- ja kevätjuhlaesityksineen, joten se itsessään oli useimmista hauskaa.

Missä määrin lapsia ja nuoria voi viedä ”synkille matkoille” synkkien aiheiden pariin, on ollut tutkielmassani pohdinnan alla. Kysyn näitä samoja kysymyksiä nyt myöhemmin tutkimusaineistoa lukeneena ja työpajaa sulateltuani. Itselleni on kokemuksen tasolla hahmottunut oma tapani kohdata hankalia asioita. Opettajan asemassa tulee huomioida oppilaiden ikätaso ja heidän erilaiset taustansa ja herkkyytensä. Toisaalta lasten elämän aikuiset, vanhemmat ja kasvattajat näkevät asioita eri tavoin. Ilmeisesti se jää jonkinlaiseksi yhteiskunnalliseksi tai sosiaalisesti ristiriidaksi, että ihmiset altistavat lapsiaan asioille eri tavoin: osa altistaa ja rohkaisee heitä tukien samalla, jotta heistä tulisi rohkeampia, osa suojelee tai jopa ylisuojelee, ja osa ei taas osaa suojella ollenkaan. Sekin on yksilöllistä, minkä lapsen kohdalla mitenkään kannattaa toimia. Kasvattajan siis tulisi tuntea kasvatettavansa, mutta myös itsensä. Opettajan tulee tiedostaa omat rajansa: jos hän ei itse pysty käsittelemään jotain asiaa, ei lapsia kannata viedä aiheen pariin.

Loppujen lopuksi on olemassa jonkinlainen sosiaalinen konflikti yhteiskunnassakin, missä yritetään hakea rajoja samalla, kun jokaisella ihmisellä on rajat eri kohdissa eri asioissa. Asia jää siis jonkinasteiseksi keskusteluksi museon (tai koulun) kanssa, miten yhteistyö toimii taiteilijoiden, taideopiskelijoiden, museon työntekijöiden ja opettajien kanssa, jotka kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Osa heistä on myös päättämässä asioista suhteessa vierailevaan kohdeyleisöön: oppilaisiin — lapsiin ja nuoriin. Millainen on taidemuseon ideaalinen työpaja (tai kuvataiteen oppitunti koulussa): onko se viihdyttävä, vai laittaako se kokemaan tai pohtimaan? Voiko vastaus osittain löytyä myös siitä ajatuksesta, että ”taide nousee ihmisen haavoittuvuudesta ja viihde peittää sen”? Eikö taide juuri mahdollista jollain tavalla syvällisemmän kohtaamisen? Palataan taas ikäkysymykseen ja persooniin, kenen kanssa voi kohdata, ja kenen kanssa ei vain voi? Nuoremman lapsen kanssa voi kohdata hänen ehdoillaan. Kuinka sitten saada lapset ja nuoret houkutelluiksi taiteen äärelle? Voiko myös viihdyttävä työpaja olla juuri se oikea keino saada ihmiset avautumaan teoksille, kokemuksille ja merkityksille? Lopultakin matka taidemuseoon on kuitenkin lyhyt pyrähdys tai kierros ihmisen elämässä, mutta aina jotkut matkat jäävät paremmin mieleen kuin toiset.

Lähteet

Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Anderson-Minshall, Diane. 2012. *Transgender Jesus and LGBT Apostles Enrage Serbians*. Julkaistu 4.10.2012. <http://www.advocate.com/arts-entertainment/art/2012/10/04/transgender-jesus-and-lgbt-apostles-enrage-serbians> Viitattu 10.4.2016.

Anttila, Pirkko. 1998. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Art Review: Tracey Emin: 20 Years. 2008. The Scotsman. Julkaistu 1.8.2008. <https://www.scotsman.com/lifestyle/art-review-tracey-emin-20-years-1-1435428> Viitattu 17.4.2019.

Attacks Called Great Art. 2001. New York Times. Julkaistu 19.9.2001. <http://www.nytimes.com/2001/09/19/arts/attacks-called-great-art.html> Viitattu 15.5.2017.

Bergström, Matti. 1997. *Mustat ja valkeat leikit: leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Juva: WSOY.

Christian Boltanski: Documentation and Reiteration. Guggenheim. Teacher Resources. Julkaisuaika tuntematon. <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/teacher-resources/arts-curriculum-online?view=item&catid=732&id=153> Viitattu 18.4.2016.

Castle, Terry. 2011. *Stockhausen, Karlheinz. The unsettling question of the Sublime*. New York Magazine. Julkaistu 27.8.2011. <http://nymag.com/news/9-11/10th-anniversary/karlheinz-stockhausen/> Viitattu 11.4.2016.

Dagens Nyheter. 2009. *Anna Odells fejkade psykos ställs ut*. Video. Youtube-videopalvelu, julkaistu 12.5.2009. https://www.youtube.com/watch?v=CUtF_gBt2Zg Viitattu 16.4.2016.

Efland, Arthur D. 2002. *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Enckell, Lisa & Wegelius, Mi (toim.). 2008. *Radiohaastattelu takavarikon jälkeen*. Radio-ohjelma Kultakuume, Yle Elävä arkisto. Julkaistu 19.2.2008. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/14/lapsipornoteoksen-takavarikko> Viitattu 6.34.2016.

Frilander, Aino. 2015. *Valokuvaaja Lauri Eriksson kuvasi 22 koditonta: "Asunnottomuus ei ole oma vika"*. Helsingin Sanomat. Julkaistu 23.9.2015. <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1442892195099?jako=f52af3b224e5d3fb75bda72dd444b8c4&ref=og-url> Viitattu 16.4.2016.

Gagné, Laurie Brands. 2000. *The Uses of Darkness: Women's Underworld Journeys, Ancient and Modern*. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press.

Halinen, Irmeli. 2015. *Oppimisen ja osaamisen iloa turvallisessa ympäristössä*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/173261_turvallisuus_perusopetuksen_opetussuunnitelman_p_erusteissa.pdf Viitattu 17.4.2019.

Hannu Väisänen kuvitti uuden Kalevalan. MTV Uutiset. Julkaistu 17.8.1999.
https://www.mtv.fi/uutiset/kulttuuri/artikkeli/hannu-vaيسانen-kuvitti-uuden-kalevalan/2016486#gs.ly_akcQ Viitattu 26.8.2017.

Heikkilä, Martta. 2008. *Hävyttömyyden huippu — Taidekohun anatomiaa*. Taide-lehti 01/2008. Helsinki: Kustannus Oy Taide kt.

Heikkinen, Hannu. 2004. *Draamakasvatus ”tekstuaalisena leikkikenttänä” — draamakasvatus osana laaja-alaista kulttuurikasvatusta*. Fidea 1/2004.
<https://docplayer.fi/20074066-Draamakasvatus-tekstuaalisena-leikkikenttana-draamakasvatus-osana-laaja-alaista-kulttuurikasvatusta.html> Viitattu 17.4.2019.

Hirvonen, Tatu. 2011. *Varo varo varo! Irti ylisuojelevasta kasvatuksesta*. Helsinki: Minerva.

Holpuch, Amanda. 2012. *Andreas Serrano’s controversial Piss Christ goes on view in New York*. Julkaistu 28.9.2012. <http://www.theguardian.com/artanddesign/2012/sep/28/andres-serrano-piss-christ-new-york> Viitattu 10.4.2016.

Honour, Hugh & Fleming, John. 1991. *Maailman taiteen historia*. Helsinki: Otava.

Hovi, Tuomas. 2011. *Synkkä turismi*. Sananjalka 53. Turku: Suomen kielen seura, 181–195.

Immonen-Oikkonen, Pirjo & Leino, Anne (toim.). 2010. *Monikulttuurinen kouluyhteisö*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8.
http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf Viitattu 17.4.2019.

Inkeri, Virpi. 2015. *Nimikiista Makonde Linden näyttelystä*. Sisuradio. Sveriges radio. Julkaistu 1.12.2015.
<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6315685> Viitattu 10.4.2016.

Internet lasten ja nuorten elämässä. 2008. Julkaistu 22.7.2014
<http://www.mediakasvatus.fi/julkaisu/internet-lasten-ja-nuorten-elamassa/> Viitattu 15.5.2017.

Juhani Tuominen. Lapin taiteilijaseura. Galleria Napa.
<http://www.gallerianapa.fi/galleria/taiteilija/73> Viitattu 26.8.2017.

Johanna Hackman valokuvaa kodittomien elämää. 2012. Turun Sanomat. Julkaistu 3.10.2012
<https://www.ts.fi/kulttuuri/397085/Johanna+Hackman+valokuvaa+kodittomien+elamaa>. Viitattu 16.4.2016.

Jättipenis piipahti kävelykadulla – video. 2012. Karjalainen. Julkaistu 25.5.2012. <http://www.karjalainen.fi/uutiset/uutis-alueet/kotimaa/item/6892-jattipenista-esitellaan-tanaan-kavelykadulla> Viitattu 16.4.2016.

Kakkori, Satu. 2014. *Vanhemmat huomio: Tällainen kauhuviesti kiertää lasten puhelimissa*. Keski-suomalainen. Julkaistu 20.04.2014. <http://www.ksml.fi/uutiset/kotimaa/vanhemmat-huomio-tallinen-kauhuviesti-kiertaa-lasten-puhelimissa/1804002> Viitattu 30.1.2016.

Keski-Korpela, Nina. 2015. *Suosittu kauhupelit houkuttavat lapsia flirttiin jännän kanssa — pehmonallegin voivat pelottaa*. Julkaistu 14.3.2015. <http://yle.fi/uutiset/3-7856521> Viitattu 15.5.2017.

Kiil, Karolina. 2009. *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto 2009.

Kirmanen, Tiina. 2000. *Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta*. Kuopion yliopiston julkaisuja, E, Yhteiskuntatieteet. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Koivurova, Anniina. 2010. *Kuvien Rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuonin sosiaalisessa tilassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.). 2002. *Pahan kosketus. Ihmissyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laitinen, Sirkka. 2006. Media on kuvaa — mutta missä sitä opetetaan? Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajien keskusliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 200–213.

Lukianoff, Greg & Haidt, Jonathan. 2015. *The Coddling of the American Mind. In the name of emotional well-being, college students are increasingly demanding protection from words and ideas they don't like. Here's why that's disastrous for education — and mental health*. The Atlantic. Julkaistu 09/2015. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/> Viitattu 16.4.2016.

Mankkinen, Tarja & Ewwaraye, Ari & Vertio, Kia. 2012. *Miksi nuori surmaa? Yhteenveto nuorten tekemistä suunnitelmallisista henkirikoksista ja niiden taustoista*. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 44/2012 Julkaistu: 19.12.2012. <http://www.intermin.fi/julkaisu/442012?docID=38934> Viitattu 18.4.2016.

Manne, Kate. 2015. *Why I Use Trigger Warnings*. The New York Times. Julkaistu 19.9.2015. <http://www.nytimes.com/2015/09/20/opinion/sunday/why-i-use-trigger-warnings.html> Viitattu 16.4.2016.

Martsola, Riitta & Mäkelä-Rönholm, Minna. 2006. *Lapsilta kielletty. Kuinka suojella lasta meditraumalta*. Helsinki: Kirjapaja.

- Metsämuuronen, Jari (toim.). 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy.
- MTV Uutiset. 2015. *Pelottaako Venäjä-uutisointi? Näin puhut lapselle ja nuorelle*. Julkaistu 21.03.2015 20:41. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/pelottaako-venaja-uutisointi-nain-puhut-lapselle-ja-nuorelle/4922544> Viitattu 13.2.2016.
- Oikarinen, Maaria. 2004. *Kuoleman kanssa*. Taide-lehti 06/2004. Helsinki: Kustannus Oy Taide kt.
- Oikarinen, Maaria. *Terroritaidetta, taideterroria*. Taide-lehti 03/2004. Helsinki: Kustannus Oy Taide kt.
- Pallari, Leena. 2014. *83-vuotiaan alastonesitys kiellettiin Helsingissä – ”Surullista ja holhoavaa”*. Julkaistu 16.11.2014. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1416106113767?jako=f55d620dceca5bfa74049f8488a8600a&ref=og-url> Viitattu 6.4.2016.
- Pertti Lohiniva*. Lapin taiteilijaseura. Galleria Napa. <http://www.gallerianapa.fi/galleria/taiteilija/84> Viitattu 26.8.2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2014. Opetushallitus. Säädökset ja ohjeet. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus Viitattu 2.11.2017.
- Pohjakallio, Pirkko. 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Punamäki, Raija-Leena & Tirri, Kirsi & Nokelainen, Petri & Marttunen, Mauri. 2011. *Koulusurmat. Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy*. Suomalaisen Tiedeakatemian kannanottoja 2 / 2011. <http://www.acadsci.fi/kannanottoja/koulusurmat.pdf> Viitattu 2.5.2017.
- Pääjoki, Tarja. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla*. Jyväskylä: Kampus Kustannus n:o 52.
- Rajala, Antti & Hilppö, Jaakko & Stenberg, Katariina & Suvanto, Tiina-Elina & Mäki, Laura. 2000. Opetuksen omakohtaistaminen ja osallistava pedagogiikka. Teoksessa: Hannele Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ranta, Ville. 2011. *Muhammed, pelko ja sananvapaus*. Julkaistu 2006. Kaltio-verkkolehti. Pohjoinen kulttuurilehti. Julkaistu 2011. <http://www.kaltio.fi/vanha-arkisto/lehtiarkisto/kaltio-6-2011/ranta611> Viitattu 11.4.2016
- Risto Heikinheimo*. 2011. Helsingin sanomat. Julkaistu 1.1.2011. <http://www.hs.fi/muistot/art-2000002623849.html> Viitattu 26.8.2017.
- Rossi, Leena-Maija. 1999. *Taide vallassa: politiikkakäsityksen muutoksia 1980-luvun suomalaisessa taidekeskustelussa*. Helsinki: Taide.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Rytsä, Paavo. 2008. *Lapsipornoteoksen takavarikko*. Yle Elävä arkisto. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/14/lapsipornoteoksen-takavarikko> Julkaistu 14.3.2008. Viitattu 6.4.2016.

Räsänen, Marjo. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saarikoski, Sonja. 2015. *Puhdistus*. Ylioppilaslehti 02/2015. Julkaistu 6.2.2016. <http://ylioppilaslehti.fi/2015/02/puhdistus/> Viitattu 6.4.2016.

Saksassa kiellettiin osia Turkin presidenttiä pilkanneesta runosta. 2017. Yle uutiset. Julkaistu 10.2.2017. <http://yle.fi/uutiset/3-9453970> Viitattu 15.5.2017.

Sannikka & Ukkola. 6.10.2018. *Huhtasaaren mielestä kouluissa politisoidaan liikaa. Entä onko abortti aina ok?* <https://areena.yle.fi/1-50008743>

Sannikka & Ukkola. 9.11.2018. *Mukana jatkot Areenassa: Miksi nuorille opetetaan, että itsetyydytys on pahaksi? Åbo Akademi kielsi miesten tasa-arvokeskustelun*. Julkaistu 9.11.2018. <https://areena.yle.fi/1-50011985> Viitattu 9.11.2018.

Sarhimaa, Jutta. 2014. *Palkittu ohjaaja Anna Odell tutkii vallan väärinkäyttöä*. Helsingin Sanomat. Julkaistu 3.2.2016. <http://www.hs.fi/kulttuuri/a1391394359655?jako=2f72e488e354499766f933a27db9f5ab&ref=og-url> Viitattu 16.4.2016.

Segal, Hanna. 1991. *Dream, Phantasy and Art*. London: Routledge.

Selvitys: Uskonyhteisöiden opetukset pahoista hengistä pelottavat lapsia. 2015. MTV uutiset. Julkaistu 07.06.2015 <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/selvitys-uskonyhteisoiden-opetukset-pahoista-hengista-pelottavat-lapsia/5163830> Viitattu 17.4.2019.

Sepänmaa, Yrjö. 2003. *Katastrofiestetiikkaa*. Taide-lehti 01/2003. Helsinki: Kustannus Oy Taide kt.

Silfverberg, Kalle. 2015. *Alaston nainen kärpäskopissa hämmästytti ohikulkijoita Helsingissä*. Helsingin Sanomat. Julkaistu 7.8.2015. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1305975855278> Viitattu 6.4.2016.

Simovaara, Jyrki. 1999. *Näkökulma: Markus Copper: Seitsemän meren arkkienkeli*. Kiasma Nro 4 Vol 2. Julkaistu 1999. <http://www.kiasma.fi/kiasma-lehti/4.php?lang=fi&id=1> Viitattu 18.4.2016.

Smith, Melanie, MacLeod, Nicola & Robertson, Margaret Hart. 2010. *Key Concepts in Tourist Studies*. Los Angeles: Sage.

Tervetuloa Kursk-työpajaan! 2015. Kursk-työpajan mainos Rovaniemen taidemuseo Korundin internet-sivuilla. <http://www.korundi.fi/eventscalendar/Kursk-tyopaja-lapsille-ja-nuorille/e0m3e3dw/5b9a0c05-8c9a-49c5-99e4-c86eaae1925d> Viitattu 1.2.2016.

Toivanen, Anniina. 1996. *Aika paha kuva. Fenomenografinen tutkimus rovaniemeläisistä lukiolaisista pahuuden kuvaajina*. Pro gradu -tutkielma. Kuvataidekasvatuksen osasto. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Toivonen, Klaus. 1991. *Persianlahden sota, joukkotiedotus ja peruskoululaisten ahdistuneisuus*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, B, Tutkimusraportteja ja selvityksiä. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.

Toivonen, Klaus. 1992. *Tunteiden myrsky, sotauutiset silmin kuultuna ja korvin katseltuna*. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tommasini, Anthony. 2001. *Music; The Devil Made Him Do It*. New York Times. Julkaistu 30.9.2001. <http://www.nytimes.com/2001/09/30/arts/music-the-devil-made-him-do-it.html> Viitattu 15.5.2017.

Törmä, Sirpa. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Valkila, Joni. 2015. *Joitakin lasten hyvinvoinnin kannalta ongelmallisia ilmiöitä uskonyhteisöissä*. Uskontojen uhrien tuki, selvityksiä 1/2015. Julkaistu 3.6.2015 <http://www.uskontojenuhrientuki.fi/wp-content/uploads/2016/11/lapsiasiavaltuutetulle.pdf> Viitattu 17.4.2019.

Valta, Reijo. 2010. *Kaltion Muhammed-kohu helmikuussa 2006*. Pois työpöydältä -blogi. Julkaistu 27.2.2010. <http://poistypoydalta.blogspot.fi/2010/02/kaltion-muhammed-kohu-helmikuussa-2006.html> Viitattu 27.3.2016.

Vedenpää, Ville. 2012. *McDonald's-pellen varastanut taitelija katu tekoaan*. YLE uutiset. Julkaistu 4.6.2012. http://yle.fi/uutiset/mcdonalds-pellen_varastanut_taitelija_katuu_tekoaan/6160370 Viitattu 10.4.2016.

Voima. 2006. *Metallin maku*. Voima 7/2006. Julkaistu 9.9.2006. <http://voima.fi/blog/arkisto-voima/metallin-maku/> Viitattu 15.5.2017.

Yövärtijän painajainen. Five Nights at Freddy's 1 & 2. Peliraati-verkojulkaisu vanhemmille pelaamisesta. <http://www.peliraati.fi/pelit-ja-niiden-arviointeja/pelit-6/729-five-nights-at-freddys-1-2> Viitattu 26.11.2018.

Liitteet

LIITE 1

LISÄTIETOA OHJAAJILLE / TEOKSET:

1. MARKUS COPPER

Teos: *Kursk* (2004)

- kertoo voimakkaita tunteita pintaan nostattaen sukellusvene Kurskin traagisesta kohtalosta. Kurskin miehistöä pelastamaan saapuneet sukeltajat ovat mahdottoman edessä — se tulee hyvin selväksi teoksen äärellä.

Taiteilijan on itse joskus todennut pyrkivänsä tuottamaan *kunnon jytinöitä herkistämään ihmisiä silloin tällöin*. Hänen teoksilleen on tunnusomaista mekaaninen liike, moottoroidut rakennelmat ja tärykalvoja piinaavat äänet. Copperin teosten taustana on usein elämä itse; ihmisen ja luonnon kohtaaminen ja elämän ristiriitaisuus. Hän saa ideat teoksilleen ihmiskuntaa koskevista tragedioista, onnettomuuksista, väkivallasta, vallasta, luonnon tuhosta ja ihmisen osuudesta siihen. Hän ei hae kompromissia eikä konsensusta, vaan esittää ristiriidat, jotka ovat todellisuudessa läsnä kaiken aikaa.

2. JUHANI TUOMINEN, s. 1949 Oulu

Teokset: *IV Selam* (2008) ja *II and III Gül baban türbe* (2002)

Akryyli, pigmentti ja lyöntimetalli kankaalle, 204 x 408 cm.

- itämaisen ottomaaniajan hautakulttuuria
- Usko kuoleman jälkeiseen elämään
- Suuri ikuisuus

Säännöllisesti Istanbulissa vieraileva ja työskentelevä **Juhani Tuominen** tutkii maalauksissaan itämaisen ottomaaniajan hautakulttuuria romanttis-visuaalisena efektinä sekä metaforina taiteen olemuksesta: olevan ja oletetun välisenä vyöhykkeenä.

3. PENTTI LOHINIVA, s. 1958 Rovaniemi

Teos: *Ajasta* (1996)

Aihe: Aika, ajan muutosvoima – oli se sitten hetken tapahtuma, tai tuhat vuotta

Taiteilija yhdistää teoksissaan usein öljyväriä, valokuvia ja eri materiaaleja.

Pentti Lohiniva on kertonut käsittelevänsä teoksissaan kaikille tuttua ja läsnä olevaa mutta silti varsin abstraktia aihetta, aikaa. Kyseessä voi olla hetkellinen tapahtuma tai tuhannen vuoden kuluminen. Aika jättää jälkensä aina ja kaikkiin.

4. JOHANNA ILVESSALO, s. 1964 Helsinki

Teos: *Pelkäsin II* (1997)

Johanna Ilvessalo tutkii ihmisen elämänsä haavoittuvuutta valon ja heijastuksen yhdistelminä.

Materiaalien valinnalla hän tavoittelee ihmismielen oleellisia ominaisuuksia: läpinäkyvyyttä, kovuutta ja haurautta. Samalla teokset muistuttavat myös inhimillisestä lämmöstä.

(tyynyt, toistuva painajainen?)

5. PEKKA JYLHÄ, s. 1955 Toholampi

Teos: *Kynttiläni paloi molemmista päistä* (1995–96)

- lasi, lamppuöljy, tuli

Muita teoksia: Pupu-veistokset

Pekka Jylhän teosten äärellä voi miettiä elämän mysteerejä, pienen yksilön avuttomuutta tai kohtalon läsnäoloa. Taiteilijan omakohtaiset kokemukset elämän rajallisuudesta ovat olleet taustalla näiden teosten syntyprosessissa.

6. MAARIA WIRKKALA, s. 1954 Helsinki

Teos: *Jano* (1990)

- lasitikkaat, kivet, kala

esineet uudessa paikassa muovaa tilaa

Maaria Wirkkala tekee niin pienikokoista taidetta kuin laajoja installaatioitakin. Wirkkala yhdistää teoksissaan erilaisia materiaaleja, kuten luonnonmateriaaleja, lasia, muovieläimiä tai huonekaluja. Valolla, tilalla ja ajalla on tärkeä osa hänen taiteessaan.

7. RISTO HEIKINHEIMO, 1955–2011

Teos: *Yö* (1997)

Perhoset

Muuta: Jack Helen Brut, Helmut Panzer, performanssitaiteilija

Risto Heikinheimon teos *Yö* on kuin perhos- ja kasvitutkijan kokoelmasta.

8. HANNU VÄISÄNEN, s. 1951, Oulu

Teokset: *Ilmoitus tai Orfeus soittaa* (1986), *Orfeus läpi tyhjän* (1986) ja *Scala tai Orfeus soittaa* (1987)

Aiheet: Arkkityypit, Orfeus

Muuta: Record Singers, Kalevalan kuvitus

Hannu Väisänen kertoo näyttelyn teoksilla kreikkalaisen mytologiaan kuuluvan Orfeuksen kaunista, mutta samalla surullista tarinaa. Orfeus soitti lyyrallaan niin kauniisti, että joet lopettivat virtauksensa ja vuoret tulivat lähemmäksi kuullakseen paremmin. Orfeuksen rakkaustarina Eurydikeen saa traagisen lopun.

9. KUUTTI LAVONEN, s. 1960 Kotka

Graafikko ja maalari

Teos: *Melankolia* (1991)

- ihmiskasvot

- keskeinen kiinnostuksen kohde on uskonnollisten pyhimyshahmojen ja arkkienkelien tarinat

- kreikkalaisroomalaiset mytologiat sekä kristillisten legendat ovat tärkeitä

Mestarillisesta viivastaan tunnetun **Kuutti Lavosen** maalauksissa pääosassa ovat ihmisen kasvot.

Mallien kasvojen piirteet ja ilmeet ovat tarttuneet mukaan matkan varrelta. Taiteilijan yksi

keskeinen kiinnostuksen kohde on uskonnollisten pyhimyshahmojen ja arkkienkelien tarinat.

Kursk ja Melankolia, suomalaista nykytaidetta. Korundi tapahtumakalenteri.

<http://www.korundi.fi/eventscalendar/KURSK-JA-MELANKOLIA-Suomalaista-nykytaidetta/gxra5bib/e7302471-6f68-41cf-9b05-03bed3513cc5>

Kursk ja Melankolia -esite. Rovaniemen taidemuseo Korundi.

<http://www.korundi.fi/loader.aspx?id=82381f1b-942c-4e54-9382-3b79f9400da2>

Liite 2. Työpajaohje ohjaajille

KURSK-TYÖPAJA

Työpaja rakentuu yksinkertaistettuna seuraavista vaiheista:

1. SAAPUMINEN: portaiden ylösouseminen, vaatekappaleesta luopuminen, leima käteen

2. MELANKOLIA:

2a) myyteistä kertominen,

2 b) teosten käsittely pareittain annettujen sanojen avulla, parit kertovat, miksi valitsivat tietyn teoksen

3. KURSK -esittely, seinätekstien lukeminen, installaation päälle pano ja katsominen

4. RYHMÄ JAKAANTUU KAHTIA:

A) Freeze-leikki Melankolia-salissa ja

B) KURSK-valokuvaaminen rekvisiitan kanssa Kursk-salissa.

Ryhmät vaihtavat paikkaa, kun ensimmäinen valokuvausryhmä on saatu kuvattua.

5. LOPETUS: vaatteiden takaisin antaminen, vesi(leima) käteen, Väinämöisen elämänohjeet

1A. ALKUOHJEISTUS: kunkin osallistujan on jätettävä jokin päällysvaate päälle: joko pipo, hanskat, takki tms.

OHJAAJAT ovat manalan portinvartijan rooleissa. Mielellään mustat vaatteet?

1B.

Ohjaajat: ”Nyt päästäksenne Manalaan, teidän tulee luopua yhdestä vaatekappaleesta eri porteilla. Sumerien jumalatar Inanna (Ishtar) joutui luopumaan kaikista kuninkaallisista ornamenteistaan, naiseuden symboleistaan ja vaatteistaan mennessään manalaan. Siksi tekin jouduitte luopumaan jostain vaatekappaleesta., mutta ette ihan alasti joudu kuitenkaan astumaan Manalaan! Ylhäällä te saatte Manalan merkin, joka on meillä sukelluspuvun kypärä.”

PORTIT

- portaikon alatasolla

- puolivälissä

- ylhäällä

Portteina on mustat matalahkot **mustat huopamaiset kankaat**, joita ohjaaja pitää käsillään levällään edessään.

Keskiportilla (portaiden keskitaso) osallistujien tulee luovuttaa jokin päällysvaate, jonka on jättänyt päälleen. Ohjaajan vieressä on **musta iso ohutkankainen kangaskassi**, johon vaatteet tiputetaan.

1 C. Viimeisestä portista päästyään Manalan puolelle (näyttely), osallistujat **LEIMATAAN** ”Manalan merkillä” (leima käteen, joka on sukelluspuvun päähine).

2. MANALASSA (eli Melankolia-näyttelytilassa)

Saavuttuaan osallistujat ovat manalan merkitsemiä: saavat leiman käteen.

Ohjaaja: ”Tervetuloa Manalaan!”

Myyteistä kertominen -osuutta voi / pitää lyhentää!

Melankolia-salin teokset ja myytti tarinan jatkaminen voidaan käydä läpi jollain osallistavalla tavalla, esim. myytteihin liittyvien roolien avulla?

2A. MYYTEISTÄ KERTOMINEN

Ohjaaja: ”Manala tai Tuonela esiintyy monien **kulttuurien myyteissä**.”

Shamaani tekee usein matkan manalaan hakeakseen **apua** johonkin asiaan, kuten **sairauteen**.

Usein manalaan joutuminen liittyy **rakkauden menetykseen**.

Kreikkalaisen myytin mukaan **Orfeus** menettää rakastettunsa **Eurydiken** manalaan. Hän menee hakemaan Eurydikeä, ja soittaa lyyrallaan niin kauniisti, että hän saa luvan pelastaa Eurydikeen, mutta vain, jos hän ei katso taakseen. Orfeus oli niin peloissaan, ettei malttanut olla katsomatta, ja niin hän menetti Eurydikeen ikuisiksi ajoiksi. (Viitataan samalla Hannu Väisäsen Orfeusta käsitteleviin teoksiin.)

Haades taas kaappasi **Koren** manalaan. Koresta tuli **Manalan valtiatar Persefone**. Koren äiti **Demeter** suri tyttärtään, ja määräsi, ettei luonto kasva ennen kuin tytär löytyy. Lopulta Demeter tekee Manalan kanssa sopimuksen, että Kore on Manalassa osan vuotta, talven ajan, jolloin luonto ei kasva. Täten elämän ja kuoleman vaiheet liittyvät luonnon kiertokulkuun.”

Ohjaaja: KYSYMYKSÄ OSALLISTUJILLE: ”Muistaako kukaan, kuka Kalevalassa menee Tuonelaan?”

Ohjaaja: ”Väinämöinen. Hän lähti hakemaan Tuonelasta **sanoja** saadakseen Sampsa Pellervaisen rakentaman veneen toimimaan. **Tuonela sijaitsee veden takana.**

Väinämöinen kutsui **Tuonen tyttiä, Manalan matalaa neitiä** tuomaan **lautta**, jolla Väinämöinen pääsee Tuonelaan. Tuonen tytti kysyy syytä, miksi Väinämöinen haluaa mennä Manan majoille.

Väinämöinen valehtelee kolme kertaa kuolinsyynsä (rauta, vesi, tuli), mutta Tuonen Tytti ei usko, koska Väinämöisessä ei ole verta, vettä eikä yllään palaneita vaatteita.

Manalan emäntä kyseli, miksi Väinämöinen oli tullut manan majoille ilman tautia, ilman syytä. Väinämöinen kertoi haluavansa sanoja, joilla vene toimisi kunnolla.

*Tuopa Tuonelan emäntä sanan virkkoi, noin nimesi:
”Ei Tuoni sanoja anna, Mana mahtia jakele!
Etkä täältä pääsnekänä sinä ilmoisna ikänä
kotihisi kulkemahan, maillesi matelemahan.”*

Tuonen emäntä nukutti Väinämöisen, jonka aikana sitten kutoi Tuonelan Ukon ja Pojan kanssa verkon Manalan ympärille, ettei Väinämöinen pääse pois. Kuitenkin Väinämöinen lopulta otti käärmeen muodon, ja ui pois verkon läpi.”

2 B. KYSYMYKSIÄ OSALLISTUJILLE (TEOSTEN KÄSITTELY):

Mitä Manala merkitsee?

Onko manala ikuinen vai väliaikainen paikka?

Ryhmä jaetaan esim. pareiksi. Kunkin parin tulee etsiä ensimmäisen näyttelytilan (Melankolia-tila = Manala) teoksista teos, joka tuo mieleen manalan yhden ominaisuuksista (muitakin voi keksiä):

Kuolema? (ensimmäinen pari etsii teoksen, joka ilmentää heistä kuolemaa)

Suru? (toinen pari etsii teoksen, joka ilmentää heistä surua)

Kipu? (kolmas, jne..)

Väkivalta?

Rangaistuspaikka?

Uni? Painajainen?

Väliä?

Mielentila?

Sairaus?

Eristys?

Kriisi?

Yksinäisyys?

Onko toivoa?

OHJAAJA: ”Tutustukaa nyt teoksiin rauhassa, ja valitkaa parin kanssa niistä yksi, joka tuo mieleen teille annetun asian. Jääkää seisomaan valitun teoksen ääreen. Nämä kaksi isoa abstraktia maalausta esittää

Tämän jälkeen on yhteinen keskustelu, jossa kukin pari kertoo, miksi teos tuntuu liittyvän heidän aiheeseen.

3. KURSK-NÄYTTELY

Teoksen esittely: moniaistinen installaatio

Tekijä: Markus Copper, s. 1968 Helsinki

Teos: Kursk, 2004

PÄÄASIA HISTORIASTA:

K-141 Kursk oli Venäjän pohjoisen laivaston **ydinsukellusvene**, joka upposi **12.8.2000** torpedosastojen räjähdysten seurauksena Barentsinmerellä. Pelastusyrityksistä huolimatta Kurskin kaikki **118** miehistön jäsentä menehtyivät onnettomuudessa, ja täten Kurskin menetys on Venäjän laivaston historian pahin sukellusveneonnettomuus.

Kaikki sukellusveneen miehistön jäsentä eivät kuolleet heti, vaan he jäivät vielä noin viikoksi eloon. (Venäjä ei ryhtynyt pelastustoimiin, eikä se paljastanut, että) aluksessa on ydinkärki. Länsimaat yrittivät tarjota apuaan, joka hyväksyttiin lopulta, mutta liian myöhään.

TEOS ON INSTALLAATIO

Installaatio tarkoittaa **tilateosta, jossa tilalla ja ympäristöllä on merkitystä**. Teos ei siis ole kaksiulotteinen maalaus tai patsasmainen veistos, vaan teoksessa on tilallisuus olennaisena osana.

Teos on ollut Korundissa esillä 2011 ensimmäisen kerran. Tämä on sukelluspuvuista toinen **päivitetty versio**, koska alkuperäiset sukelluspuvut ovat ratkenneet (esim. kainaloista), kun **teos on kiertänyt ympäri maailmaa**. Venäjälle teosta ei ole haluttu. Puvut on valmistettu sikafleksistä, jota käytetään rakennuksissa (tiivisteinä?) ja se on kovetettu muotoon valtavissa kipsimuoteissa.

Teokseen liittyy **ääni** ja **liike** myös olennaisina osina.

3 B. Teoksen esittelyn jälkeen osallistujat voivat lukea lyhyen aikaa teostekstejä.

3 C. Ohjaajat kehottavat kiertämään teosta ja katsomaan sitä eri puolilta.

Teos laitetaan päälle. Ohjaajat eivät puhu enää, vaan oppilaat saavat eläytyä teokseen rauhassa.

Tämän jälkeen teos laitetaan pois päältä.

4. KURSK-TILA JA FREEZE-TEHTÄVÄ

Ryhmä jaetaan kahtia (n. 8-10 hengen porukoita). Toinen porukka palaa Melankolia-saliin leikitettäväksi. Toinen jää Kursk-tilaan. Kun ekasta porukasta on kuvat otettu, ryhmät vaihtavat paikkaa: eli kuvansa ottaneet menevät freeze-kuvaleikkiin, ja leikissä olleet tulevat kuvattavaksi.

4A. KURSK-TILASSA VALOKUVAUS

Piirtoheitin laitetaan päälle. Piirtoheittimessä on piirtoheitinkalvon sijaan kuvana kuplamuovin pala, jonka läpi valo heijastuu seinälle ja teokseen muodostaen kuplamuovisen kuvion.

Ohjaajat: ”Nyt me kuvittelemme, että tuo ydinkärki olisikin räjähtänyt, ja me olisimmekin uudenlaisia eliömuotoja, jotka elävät ydinonnettomuuden jälkeen maapallolla.”

”Täällä meillä on rekvisiittaa, johon voitte pukeutua. On peruukkeja, kankaita, lasihelmiä...”

KUVAUSTILANTEESSA:

Pukeuduttuaan he tulevat Kursk-teoksen eteen, jossa heistä otetaan haluamansa kaltaisia valokuvia.

Osalla vierailijoista voi olla taskulamppuja ja otsalamppuja, joilla he valaisevat kuvattavaa. Toinen ohjaaja näyttää. Toinen on kameran kanssa. Valoja kokeillaan eri lailla ennen kuvaamisen aloittamista ja sen kuluessakin erilaisien vaikutelmien aikaan saamiseksi.

Ohjaaja esittelee myös ison lasikehyksen (ikkuna), johon oppilas voi painaa poskensa, joten kasvot näyttää oudolta ja hukkuneelta. Maalauskehykset toimivat myös ns. ikkunoina tai kehyksinä, jotka rajaavat kasvoja tms. Ohjaajan tulee esitellä nämä vaihtoehdot.

Ohjaajat: ”Voitte olla kuvassa yksin tai kaverin kanssa.”

Ohjaaja kuvattavalle / kuvattaville: ”Kerro, millainen eliö olet? Missä elät?”

VALOKUVAUS-OHJE:

Aihe: erilainen omakuva (tai pelottava omakuva)

Kuvien rajausta: Valokuvia otetaan molempia: sekä **kasvokuvia tai puolilähikuvia**, että **kokokuva** osallistujasta teos taustalla.

Kamera on Kaijalla ja jalusta on Kursk-tilan vieressä olevassa varastossa, missä ovat kaikki muutkin työpajan välineet.

Älkää koskeko kameran asetuksiin, koska ne on asetettu hämärässä tilassa kuvaamiseen.

- Kameran suljinaika ja aukko -asetukset on asetettu sellaisiksi, että pimeähkössä tilassa voi kuvata, ja syvyysterävyys on melko hyvä. Ei salamaa.

- **Zoomia ei tule käyttää.** Zoomia käytettäessä lähikuvista tulee helposti epäteräviä. Kuvaajan tulee tarkistaa, että kuvat ovat teräviä. Usein ne eivät ole! Älkää siis käyttäkö zoomia, koska se vähentää valon määrää. Kuljettakaa kameraa jalustalla lähelle ja kauas suhteessa kuvauskohteisiin.

- Kamerassa on automaattitarkennus valmiina.

Kameran jalustassa on jalustan kaulakohdassa vipu, jolla voi hieman löysätä kameran kuvakulmaa jalustalla. Tällöin voi ottaa kuvia kääntäen kameraa ylös- tai alaspäin. Älkää kuitenkaan irrottako kameraa toisesta vivusta, joka liittyy kameran kengässä jalustaan. Kamera tippuu...

Piirtoheitin, jonka päällä on kuplamuovinen palanen, on pääasiallinen valonlähde. Pistorasia on tilan sisäänkäynnin vieressä maassa olevan kivisen laatan alla.

Rekvisiittavalo (valkoinen pöytälamppu) voidaan kohdistaa kuvattaessa kuvauskohteisiin. Johto pistorasiaan seinässä olevan valkoisen ritilän takana.

Valaiskaa lisäksi varsinkin tummia kohteita (musta vaatetus, peruukki) sekä kasvoja **taskulampuilla!** Valaisijat pois kuvan rajauksen ulkopuolelle.

Huomioi, että myös jalkaterät tai laahus näkyy kokokuvassa, jos se sopii muotokuvaan. Siirrä kamera tarpeeksi kauas.

4B. FREEZE-TEHTÄVÄ MANALASSA

tai muu DRAAMALLINEN TAI TOIMINNALLINEN ELÄYTYMISTEHTÄVÄ

(tämä tapahtuu samaan aikaan kuin toisen ryhmän kanssa otetaan valokuvia!)

Esim. Freeze

Aihe: Kurskiin liittyvä? Rikos?

Ohjaaja leikittää toista ryhmää Freeze-tehtävällä.

Ohjaaja: ”Teemme Freeze-kuvan.”

Ohjaaja ottaa jonkin asennon, joka ehkä liittyy Kurskiin tai Manalaan, esim. sukelluspuku, Väinämöisen vene, koski... ihan mitä vain. Osallistujat jatkavat Freeze-kuvaa ottamalla jonkin

toisen asennon, jolla jatkavat ohjaajan aloittamaa kuvaa. Ohjaaja voi olla vaikka sukelluspuvun kypärä. Seuraava sukellusasun letku jne.

Toisen ryhmän valokuvauksen jälkeen ryhmät vaihtavat paikkaa, jotta kaikista otetaan valokuvat!

RYHMÄKUVA LOPUKSI KURSK-TEOKSEN EDESSÄ:

Koko ryhmä osallistuu (myös Freeze-tehtävän tekijät)

Ohjaajat: ”Nyt otamme kaikista teistä kaikista ryhmäkuvan. Laittakaa (osallistujat kummastakin salista) jokin vaatekappale tai peruukki yllenne, ja otamme ryhmäkuvan.

5. TYÖPAJAN PÄÄTTYESSÄ

Ohjaajat: ”Nyt kokoonnumme kaikki vielä Manalaan. Saatte myöhemmin nämä valokuvat kouluunne. Päästäksenne Manalasta pois pyyhkäisemme teitä nyt vedellä käteen, joka tavallaan puhdistaa teidät Manalasta. Saatte mukianne myös Väinämöisen elämänohjeet nuorille.”

Osallistujia sipaistaan vedellä toiseen käteen (ei manalan leima -käteen), heille annetaan vaatekappaleensa laukusta ja he saavat lapun, jossa Väinämöisen elämänohje:

*Vielä tuon sanoiksi virkki,
itse lausui, noin lateli
nuorisolle nousevalle, kansalle ylenevälle;
”Elkätte, imeisen lapset, sinä ilmoisna ikänä
tehkö syytä syyttömälle, vikoa viattomalle!
Pahoin palkka maksetahan tuolla
Tuonelan ko'issa:
sija on siellä syyllisillä, vuotehet viallisilla,
alus kuumista kivistä, palavoista paateroista,
peitto kyistä, käärmehistä,
tuonen toukista ku'ottu.”*

TYÖPAJAN JÄLKEEN

HUOM! Ohjaaja EI poista valokuvia kameran muistista, jotta ne varmasti saadaan talteen. Ryhmät erottuvat kyllä valokuvien päivämääristä.

Tavarat siivotaan takaisin varastoon Kursk-tilan takana.
Kamera annetaan Kaijalle. Jalusta laitetaan varastoon.

Työpajan suunnittelijat (Kaarle, Tessa, Susanna) tulostavat valokuvat Korundissa, ja ne tuodaan osallistujille myöhemmin oppilaitokseen digitaalisessa muodossa muistitikulla tms. myös. Samalla kysytään, mikä oli kokemuksen anti (Susanna käy.)

(Tai kuvat lähetetään ja oppilaat ohjeistetaan tekemään oma teos valokuvaan liittyen? Myöhemmin käydään kyselemässä työpajan tunnelmia...

Liite 3. Teemakysymykset 9. -luokkalaisille oppilaille

TYÖPAJA

Mikä osio työpajasta (Melankolia-sali ja sana-tehtävä, freeze-tehtävä, valokuvaus Kurskin lähellä) oli teistä

- a) mukavin
- b) hankalin?

1. KURSK

1.1. Mitä Kursk-teoksesta oli kerrottu etukäteen koulussa?

KAAVAKE PAPERILLA:

1.2. Miltä tuntui, kun katsoit Markus Copperin Kursk-teosta?

Tunteet asteikolla: (Ympäröi numero, joka kuvaa oman tunteesi voimakkuutta.)

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	1	2	3	4	5	6
Pelko	1	2	3	4	5	6
Ahdistus	1	2	3	4	5	6
Odotus	1	2	3	4	5	6
Innostus	1	2	3	4	5	6

1.3. Oliko Kursk pelottava? Mikä siinä pelotti?

1.4. Mitä teit, kun pelotti?

1.5. Oliko Kursk sellainen, kuin odotit? Mitä odotit?

1.6. Mitä ajattelit, kun katsoit teosta? (Kuolemaa...?)

1.7. Puhutaanko koulussa kuolemasta? Missä ja miten?

1.8. Mitä piditte Kursk-teoksesta? Onko se hyvä tapa käsitellä tai pohtia Kursk-onnettomuutta?

2. VALOKUVAUS

2.1. Miltä tuntui pukeutua hahmoksi? (Nolous, hauskuus, ei keksi...)

Miksi valitsit sen vaatteeksi?

2.2. Kursk-teos oli kuvan taustalla. Ketä hahmosi muistutti?

2.3. Onko kuva omakuva, vai ketä se kuvaa?

2.4. Miltä tuntui kuvan ottaminen Kursk-teoksen lähellä?

3. UUTISET JA MEDIA KUVATAIDETUNNILLA

3.1. Millaiset asiat pelottavat? Kotona? Ulkomaailmassa?

3.2. Muistele uutista tai jotain asiaa, jonka näit netissä, joka on pelottanut.

3.3. Mikä uutinen tai asia oli? (*KAAVAKE*)

3.4. Mitä teit sitten?

3.5. Puhuitko uutisesta kenenkään kanssa. Missä ja miten? (*KAAVAKE*)

A. Puhuitko koulussa opettajan kanssa? Kyllä Ei

B. Puhuitko kotona vanhempien kanssa? Kyllä Ei

C. Puhuitko kavereiden kanssa? Kyllä Ei

D. Autoiko asiasta puhuminen? Kyllä Ei

3.6. Oletteko koskaan puhuneet kuvataidetunnilla pelottavasta uutisesta tai muusta netissä esiintyvistä asiasta? Mikä uutinen tai asia oli? Millaisen työn teit?

3.7. Kuvataidetunneilla annetaan tehtäviä. Saatto tehdä tehtävään liittyen vapaasti, mitä haluat tai miten haluat? Onko jotain, mitä et saa piirtää tai tehdä?

Onko koulussa olemassa ”sääntöjä”, joita ei sanota ääneen, mutta jotka estävät joidenkin aiheiden piirtämisen?

Liite 4. Teemakysymykset 5. -luokkalaisille oppilaille

TYÖPAJA

Mikä osio työpajasta (Melankolia-sali ja sana-tehtävä, freeze-tehtävä, valokuvaus Kurskin lähellä) oli teistä

- a) mukavin
- b) hankalin?

1. KURSK

1.1. Mitä Kursk-teoksesta oli kerrottu etukäteen koulussa?

KAAVAKE PAPERILLA:

1.2. Miltä tuntui, kun katsoit Markus Copperin Kursk-teosta?

Tunteet asteikolla: (Ympäröi numero, joka kuvaa oman tunteesi voimakkuutta.)

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	1	2	3	4	5	6
Pelko	1	2	3	4	5	6
Ahdistus	1	2	3	4	5	6
Odotus	1	2	3	4	5	6
Innostus	1	2	3	4	5	6

1.3. Oliko Kursk pelottava? Mikä siinä pelotti?

1.4. Mitä teit, kun pelotti?

1.5. Oliko Kursk sellainen, kuin odotit? Mitä odotit?

1.6. Mitä ajattelit, kun katsoit teosta? (Kuolemaa...?)

1.7. Puhutaanko koulussa kuolemasta? Missä ja miten?

2. VALOKUVAUS

2.1. Miltä tuntui pukeutua hahmoksi? (Nolous, hauskuus, ei keksi...)

Miksi valitsit sen vaatteeksi?

2.2. Kursk-teos oli kuvan taustalla. Ketä hahmosi muistutti?

2.3. Onko kuva omakuva, vai ketä se kuvaa?

2.4. Miltä tuntui kuvan ottaminen Kursk-teoksen lähellä?

3. UUTISET JA MEDIA KUVATAIDETUNNILLA

3.1. Millaiset asiat pelottavat?

3.2. Muistele uutista tai jotain asiaa, jonka näit netissä, joka on pelottanut.

3.3. Mikä uutinen tai asia oli? (*KAAVAKE*)

3.4. Mitä teit sitten?

3.5. Puhuitko uutisesta kenenkään kanssa. Missä ja miten? (*KAAVAKE*)

A. Puhuitko koulussa opettajan kanssa? Kyllä Ei

B. Puhuitko kotona vanhempien kanssa? Kyllä Ei

C. Puhuitko kavereiden kanssa? Kyllä Ei

D. Autoiko asiasta puhuminen? Kyllä Ei

3.6. Oletteko koskaan puhuneet kuvataidetunnilla pelottavasta uutisesta tai muusta netissä esiintyvistä asiasta? Mikä uutinen tai asia oli? Millaisen työn teit?

3.7. Kuvataidetunneilla annetaan tehtäviä. Saatto tehdä tehtävään liittyen vapaasti, mitä haluat tai miten haluat? Onko jotain, mitä et saa piirtää tai tehdä?

Onko koulussa olemassa "sääntöjä", joita ei sanota ääneen, mutta jotka estävät joidenkin aiheiden piirtämisen?

Liite 5. Tehtävä 9. -luokkalaisille oppilaille

Jaoin työpajan jälkeen myöhemmin koululla oppilaille tulosteina heistä otetut pelottavat muoto- ja ryhmäkuvat (liite 12). Samalla, kun haastattelin osaa oppilaista pienryhmissä, muiden oli tarkoitus tehdä valokuviiin liittyvää jatkotehtävää luokassa. Tehtävän tarkoituksena oli jatkaa työskentelyä työpajan teeman parissa. Kevään muiden koulukiireiden takia vain pieni osa 9. -luokkalaisista teki tehtävän. Tuotokset eivät siksi ole osa tutkimusta. Kuvassa 4 on osa 9. -luokkalaisten oppilaiden sarjakuvaa.

KURSK: TEHTÄVÄ KUVATAIDETUNNILLA

SINÄ: Tyttö _____ Poika _____ (rastita jompikumpi)
Ikä _____

A. KIRJOITA omasta olennostasi:

1. Keksi OLENNOLLE NIMI

2. Olennon ELIÖLAJI

3. Olennon ASUINPAIKKA

B. SARJAKUVA OLENNOSTASI ELINYMPÄRISTÖSSÄÄN

Kuvauspaikkamme Kurskin lähellä oli aika erilainen kuin arkinen ympäristömme. Kuvitellaan, että meidän maailmamme tulevaisuudessa olisi muuttunut aivan erilaiseksi. Koska se on erilainen, se voi olla pelottavakin tai jännittävä, tai sitten ei.

Eläkö olentosi maalla, merellä, puissa, kaupungissa vai luonnossa? Lentääkö hän ilmassa, vai miten hän liikkuu?

Olento voi sarjakuvassa kohdata muita olioita tai olla omissa puuhissaan.

Piirrä sarjakuva aiheesta:

MILLAISESSA MAAILMASSA OLENTO ASUU ja MITÄ SIELLÄ TAPAHTUU?

Liite 6. Tehtävä 5. -luokkalaisille oppilaille

Jaoin työpajan jälkeen myöhemmin koululla oppilaille tulosteina heistä otetut pelottavat muoto- ja ryhmäkuvat (liite 12). Samalla, kun haastattelin toista osaa oppilaista, toiset tekivät valokuviiin liittyvää jatkotehtävää luokassa. Tehtävän tarkoituksena oli jatkaa työskentelyä työpajan teeman parissa. Tuotokset eivät ole osa tutkimusta, koska 9. -luokkalaisilla oppilailta ei ollut tarpeeksi aikaa tehtävän tekemiseen.

KURSK: TEHTÄVÄ KUVATAIDETUNNILLA

SINÄ: Tyttö _____ Poika _____ (rastita jompikumpi)
Ikä _____

A. KIRJOITA omasta olennostasi:

1. Keksi OLENNOLLE NIMI

2. Olennon ELIÖLAJI

3. Olennon ASUINPAIKKA

B. PIIRRÄ JA/TAI MAALAA KUVA OLENNOSTA ELINYMPÄRISTÖSSÄÄN.

Kuvauspaikkamme Kurskin lähellä oli aika erilainen kuin arkinen ympäristömme. Kuvitellaan, että meidän maailmamme olisi muuttunut aivan erilaiseksi, ja koska se on erilainen, se voi olla pelottavakin tai jännittävä, tai sitten ei.

Eläkö olentosi maalla, merellä, puissa, kaupungissa vai luonnossa? Lentääkö hän ilmassa, vai miten hän liikkuu?

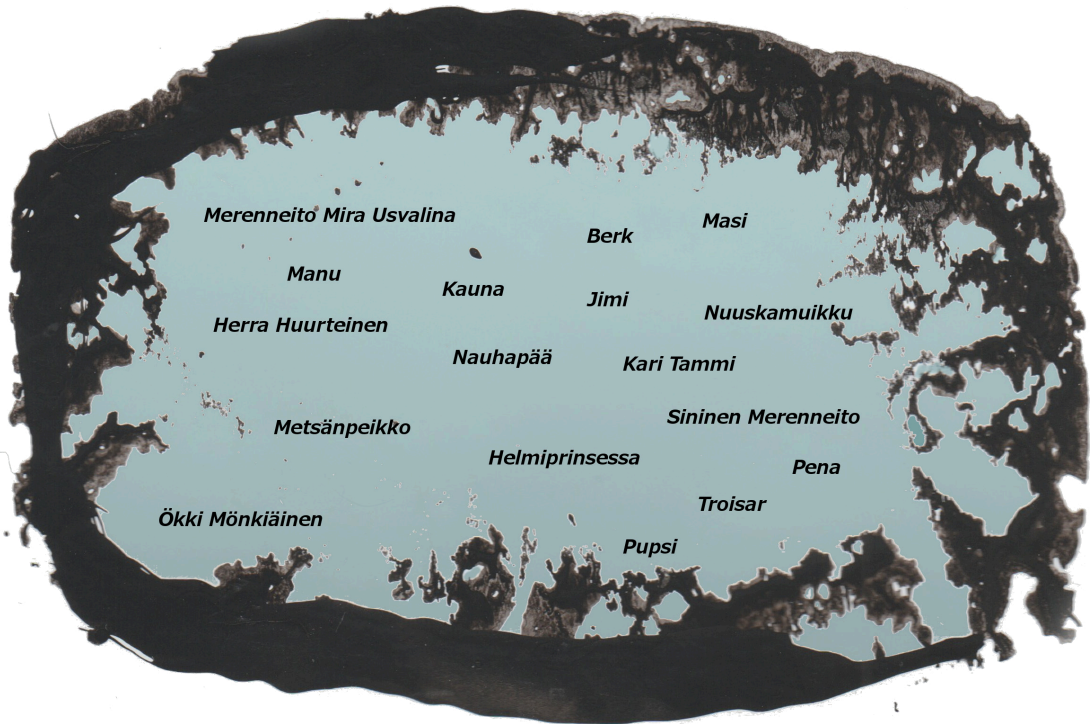
Olento voi kuvassa kohdata muita olioita tai olla omissa puuhissaan.

PIIRRÄ JA /TAI MAALAA KUVA

LOPUKSI:

C. KIRJOITA paperille lyhyt kuvaus, MILLAISESSA MAAILMASSA OLENTO ASUU ja MITÄ KUVASSA TAPAHTUU?

Kooste 5. -luokkalaisten keksimien merenolentojen nimistä



Liite 7. Kyselykaavake haastatteluiden yhteydessä oppilaille

KYSYMYKSET HAASTATTELUSSA

1. KURSK

1.2. Miltä tuntui, kun katsoit Markus Copperin Kursk-teosta?

Tunteet asteikolla: (Ympäröi numero, joka kuvaa oman tunteesi voimakkuutta.)

	Ei ollen- kaan	Vähän	Jonkun verran	Aika paljon	Paljon	Liikaa
Jännitys	1	2	3	4	5	6
Pelko	1	2	3	4	5	6
Ahdistus	1	2	3	4	5	6
Odotus	1	2	3	4	5	6
Innostus	1	2	3	4	5	6

3. UUTISET JA MEDIA KUVATAIDETUNNILLA

3.3. Mikä uutinen tai asia oli?

3.5. Puhuitko uutisesta kenenkään kanssa. Missä ja miten?

- A. Puhuitko koulussa opettajan kanssa? Kyllä Ei
- B. Puhuitko kotona vanhempien kanssa? Kyllä Ei
- C. Puhuitko kavereiden kanssa? Kyllä Ei
- D. Auttoiko asiasta puhuminen? Kyllä Ei

Liite 8. Kyselykaavake opettajille

Minkä ikäisiä oppilaita opetat? _____

VAIKEIDEN AIHEIDEN KÄSITTELY KUVATAIDETUNNILLA

Ihmiskunnan historiassa ja päivittäisissä uutisissa on runsaasti vaikeita aiheita, joista osa koskettaa myös nuorten maailmaa. Nykyhetkessä tapahtuva asia saattaa olla vaikutukseltaan voimakkaampi kuin asia, joka on ajallisesti tai maantieteellisesti kaukainen.

OPETTAJANA OPPITUNNILLA JA OPPILAAN KOHTAAMINEN

1. Esitteletkö väkivaltaa, kuolemaa, uskontoa, politiikkaa ja seksuaalisuutta tms. käsitteleviä teoksia kuvataidetuoneilla? Millä tavalla? Kerro esimerkki.
2. Millaisia teoksia et esittäisi oppitunnilla? (Oppilaiden ikä?)
3. Onko sinulla ollut opetuksessasi tilanteita, joissa olet kieltänyt joidenkin aiheiden kuvaamisen? Jos, millaisia?
4. Millä tavalla itse reagoit oppilastyöhön, jossa on vaikeita aiheita?
5. Kerro jokin mieleesi jäänyt kokemus opetuksesi aikana, jolloin teos, teoksen tekeminen tai katsominen on herättänyt tunteita tai keskustelua.

KOULUN SUHTAUTUMINEN

6. Sallitaanko koulussasi / opetuspaikassasi vaikeiden aiheiden käsitteleminen kuvataiteessa? Voiko kaikenlaisia oppilastöitä laittaa koulussa / opetuspaikassasi esille? Mitkä asiat rajaavat esillepanoa?
7. Onko koulussa mielestäsi mahdollista käsitellä yhdessä tunteita?

KURSK-TYÖPAJA

8. Millaisia ajatuksia ja tunteita Markus Copperin Kursk-teos sinussa herätti?
9. Mitä Copperin Kursk-teoksen kautta voi opettaa oppilaille? Millä tavalla itse opettaisit Kursk-onnettomuudesta ja -teoksesta?

LISÄKYSYMYKSET (vapaaehtoinen)

10. Kerro mielipiteesi työpajasta, tai muuta, jonka haluat sanoa.

Liite 9. Haastattelukysymykset taiteilijalle

PELKO

1. Pelottavien aiheiden käsittely?
2. Pelottavien asioiden kiehtovuus — jättävätkö pelottavat asiat rauhaan?

PELOTTAVIEN AIHEIDEN OPETTAMINEN

3. Millä tavalla toivoisit työpajoja vedettävän? Millä tavalla työn pelottavuutta voisi käsitellä?
4. Mitä opettaisit lapsille tai nuorille?
5. Mitä haluat opettaa teoksella?

OMA LAPSUUS JA KOULUKOKEMUKSET

6. Millainen oli oma koulukokemus kuvataiteessa?
7. Mikä antoi kipinän kuvataiteilijaksi?
8. Miten omana aikanasi pelottavia asioita käsiteltiin?
 - a) koulussa
 - b) kotona
 - c) vapaa-aikana?

TUNTEET

9. Millä tavalla Kursk-teos herättää tunteita? Millä tavalla teos pyrkii tunteiden herättämiseen?
10. Taide, joka herättää tunteita. Mitkä tunteet ovat olennaisia, joita haluaisit herättää?
11. Käsitteletkö taiteessasi omia traumoja?
12. Onko koskaan haavoittuva olo, kun teos on esillä?

EETTISYYS

13. Onko eettisesti tärkeää tehdä omia teoksiasi / käsitellä aiheitasi?
14. Missä menee rajasi, ettet tekisi teosta?
15. Aiheiden valinta. Mikä vetoaa aiheen valinnassa?
16. Teoksen poliittisuus. Teos on nyt yli 10 vuotta sitten tehty, mutta juuri nyt ajankohtainen, kun Suomen ja Ruotsin vesillä on havaintoja sukellusveneistä, ja Euroopassa voi sanoa olevan sota. Onko sinulla pyrkimys tehdä kannanotto teoksella suhteessa Venäjän politiikkaan (yleensä, ei vain tämän hetkiseen)? Vai liittyikö teos vain onnettomuuteen yleensä? Onnettomuuksia tapahtuu, mutta voiko ajatella, että myös Venäjän harjoittama politiikka onnettomuuden aikana vaikutti haluusi tehdä teos?

MUUTA

17. Millaisissa kohteissa vieraillet matkoillasi? (Dark tourism, light tourism. http://en.wikipedia.org/wiki/Dark_tourism)
18. Onko taide tärkeää tai tärkeintä?

Liite 10. Tutkimuslupa

Hei,

Teen tutkimusta työpajoista, jotka järjestetään Kursk ja Melankolia -näyttelyn yhteydessä Korundissa. Kysyn oppilailta anonymisti heidän kokemuksistaan työpajoista ja näyttelystä ryhmässä tehtävän teemahaastattelun ja taiteellisen työn muodossa. Tutkimusaineisto on vain minun hallussani ja sitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen.

Pyydän teiltä lupaa haastattelun tekemiseen ja aineiston käyttämiseen tutkimuksessani.

Ystävällisin terveisin,

Susanna Liukkonen

Lapin yliopisto / TKK

Kuvataidekasvatus

Annan Susanna Liukkoselle luvan haastatteluun ja kuvataidetoiden käyttöön hänen tutkimuksessaan työpajoista ja näyttelystä:

Päiväys

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 11. Työpajan mainos Korundin nettisivuilla

Tervetuloa Kursk-työpajaan!

Työpajassa lähdemme matkalle iäisyyteen ja tutustumme Markus Copperin teoksen sekä melankolian viitoittamaan maailmaan draamallisen kerronnan kautta. Luvassa on valokuvaustyöpaja, jossa jokainen pääsee osallistumaan pukeutumisen, maskeerauksen ja kuvien ottamisen kautta Kurskin inspiroimaan tarinaan – tai keksimään sitä itse: Mitä jos Kurskin mukana uponnut ydinreaktori olisi räjähtänyt? Millaisia olentoja eläisi pinnan alla merenpohjaan jääneiden sukellusmiesten luona? Tämä kaikki selviää, kun astumme näyttelyn pimeyteen.

Aika: Järjestetään ma-pe klo 8.30–16 välisenä aikana

Kesto: 1,5 h sisältää tutustumisen näyttelyyn ja työpajatoiminnan

Kohderyhmä: 1 lk alkaen

Määrä: Ryhmän koko max. 30 henkeä

Hinta: Työpajat ovat maksuttomia Rovaniemen alueen kouluille.

Varaukset: Kaija Kähkönen 016-322 2237 / Varauksia ei oteta s-postilla eikä tekstiviesteinä

Ohjaajina toimivat Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan opiskelijat

<http://www.korundi.fi/eventscalendar/Kursk-tyopaja-lapsille-ja-nuorille/e0m3e3dw/5b9a0c05-8c9a-49c5-99e4-c86eaae1925d>

Luettu 1.2.2016

Liite 12. Kuvia Kursk-työpajasta



Melankolia-salissa teokset: Yö, Orfeus-sarja, Melankolia, Jano



Malankolia-salissa teokset IV Selam, Ajasta, Pelkäsin II



Liite 13. Yhdysvaltojen yliopistoissa heijastuu yhteiskunnan ilmapiiri

Yhdysvaltojen yliopistoissa osa professoreista on ryhtynyt varjelemaan opiskelijoita tekstien sisällöiltä, jotka saattavat häiritä heitä. Näitä kutsutaan ”trigger warnings”, millä viitataan siihen, että tekstin sisältö saattaa laukaista traumaattisia kokemuksia tai loukata. Tällaisia sisältöjä ovat Cornell Yliopiston apulaisprofessori **Kate Mannen** mukaan mm. sotilaallinen taistelu, lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö, inesti tai seksuaalinen väkivalta. Jotkut kritisoivat tällaisten varoitusten käyttöä, koska heidän mukaansa yliopisto on älyllisen ja emotionaalisen kehittymisen aikaa ja oppilaita tulisi haastaa. Opettaja voi myös varoittaa oppilaita etukäteen oppituntien sisällöistä ja tulevista aiheista, joista on tarkoitus keskustella, jotta he voivat paremmin henkisesti valmistautua niihin. Kriitikoiden mielestä tällaiset varoitukset johtavat uhriutumisen kulttuuriin. Manne pohtii, missä vetää siis raja, milloin käyttää tällaisia varoituksia ja milloin varoittaminen on jo liiallisuuksiin menevää? Joillekin uskonnon tai politiikan käsittely on herkkä asia, ja saattaa tehdä heistä irrationaalisen vihaisia. Manne kuitenkin toteaa, että useimmat pystyvät käsittelemään vihaisuuden tunteitaan, tai ainakin heidän tulisi kyetä siihen. (Manne 2015, The New York Times.)

Toisaalta yliopiston opiskelijat ovat vaatineet yliopistoista turvallisia alueita, joilla he eivät joudu kohtaamaan sanoja, ideoita tai aiheita, jotka heitä voisi loukata tai aiheuttaa epämukavuuden tunteita. Puhutaan mikroaggressioista, joilla tarkoitetaan pieniä tekoja tai sanoja, joilla ei ole ollut tarkoitus tahallaan loukata, mutta jotka koetaan kuitenkin väkivaltana. Aasialaisille tai latinalaisamerikkalaisille ei saa esittää kysymystä, missä he ovat syntyneet, koska se sisältää vihjauksen, etteivät he olisi oikeita amerikkalaisia. Tällaisia ”triggereitä” ovat esimerkiksi rotuun liittyvät, naisvihamieliset tai väkivaltaa kuvaavat tekstit, koska oppilaat, jotka ovat kokeneet vaikkapa kotiväkivaltaa tai rasistista väkivaltaa, saattavat saada traumaattisen takauman. Lehdistö kutsuu tätä ilmiötä usein poliittiseksi korrektiudeksi, mutta asialla on toinenkin puoli, jossa halutaan tukea emotionaalista hyvinvointia. Yliopistoista halutaan turvallisia tiloja, joissa opiskelijoita suojellaan sanoilta ja ideoilta, jotka aiheuttavat joillekin epämukavuutta. Jos joku ylittää tällaisia rajoja edes vahingossa, hänet saatetaan asettaa syytteeseen epäsensitiivisyydestä, aggressiosta – tai vielä pahemmasta. ”Trigger warning” symboleita alkoi aluksi ilmaantua itsehoito- ja feministisiin ryhmiin internetissä noin 2011, ja niiden kasvu huipentui 2015. Yliopistoissa opiskelijat alkoivat samoihin aikoihin vaatia opettajilta varoituksia sisällöistä, jotka voivat laukaista takaumia tai paniikkikohtauksia. Tätä tendenssiä voidaan kritisoida esimerkiksi sananvapauden näkökulmasta. Opetetaanko opiskelijoille, mitä he saavat ajatella, vai opetetaanko heille, kuinka ajatella? Voiko tällainen rajoittaminen toisaalta myös aiheuttaa ahdistusta ja masennusta? (Lukianoff & Haidt 2015.)

Yhdysvalloissa poliittinen ilmapiiri demokraattien ja republikaanien välillä on jyrkentynyt vuosikymmenten saatossa. Toisaalta opiskelijoiden psyykkisten sairauksien kasvuun on kiinnitetty huomiota. Osan selittää varmastikin parempi diagnosointi ja halukkuus hakea apua ongelmiin, mutta ei ehkä kaikkea. Artikkelin kirjoittajien mukaan olisi kuitenkin myös traumaattisia kokemuksia kokeneille parempi – sen sijaan että he välttelisivät kokonaan tiettyjä aihealueita, kuten väkivaltaa – kohdata traumaattisia aiheita uudelleen luokkahuoneessa, jossa todellisia traumaattisia kokemuksia, kuten väkivaltaa, tuskin tapahtuu. Heidän mukaansa jatkuva varoittelu luo myös muille opiskelijoille, jotka eivät ole traumatisoituneet, ilmapiirin, jossa heitä rohkaistaan ajattelemaan, että on jotenkin vaarallista tai vahingoittavaa ajatella vaikeita asioita historiassamme. (Lukianoff & Haidt 2015.) Tässä ilmapiirissä voisi olla hyvä pohtia, missä on ajattelun ja tieteen vapaus? Yhteiskunnallisen ilmapiirin ollessa tulehtunut, opettajankin olisi hyvä pohtia keinoja, kuinka puhua koululuokassa ajankohtaisista tapahtumista, joihin politiikka liittyy.

Liite 14. Taidemaailman hankalia teoksia

Kuten synkässä turismissa, taiteilijoita kiehtoo voimakkaat tunnetilat, jotka herättävät ihmisen tavallisesta arjesta. Jotkut taiteilijat käsittelevät teoksissaan sotaa, terrorismia ja muita katastrofeja. Tuhopoltot ja rakennusten palamiset herättävät samalla sekä haikeutta menetetyistä että nuotion tavoin nautintoa tulen katselemisesta, vaikkakin siihen liittyy pelon tai jännityksen tunne. World Trade Centerin terrori-isku oli järkyttävä tapahtuma. Avantgarde-säveltäjä **Karlheinz Stockhausen** (s. 1928) taas totesi, että tapahtuma oli ”koko kosmoksen mahtavin taideteos ikinä”, mikä johti kaikkien hänen konserttiansa peruuntumiseen (Sepänmaa, Taide-lehti 01/2003, 33, *Attacks Called Great Art* 2001, Castle 2011). Myöhemmin hän pyysi anteeksi ja yritti selittää sanomaansa: hän oli puhunut iskun vaikutuksesta, ja tarkoittanut metaforan tasolla, että muusikot voivat pyrkiä sellaiseen (suureen) vaikutukseen, mutta eivät koskaan kykene siihen (Tommasini 2001).

Kuolema on usein romantiikan aikana kuvattu traagisena tai myyttisenä tapahtumana, ja symbolistisena aikana se on saanut kuoleman enkelin tai muun hahmon olomuodon. Nykytaiteessa kuolema on hieman eri tavalla läsnä. **Marjatta Tapiolan** (s. 1951) varhaisissa eläinten pääkallomaalauksissa se saa jälleen hieman symbolistisen merkityksen. **Pasi Tammen** (s. 1971) maalauksissa kuolema on läsnä eri tavoin: se on joko tulinen ja tuskaisa, tai viileän rauhallinen, kun olemisen läsnäolo on jo hellittänyt. Itse näkisin myös osassa **Mark Rothkon** (s. 1903) maalauksissa tummahkon, sammuvan maiseman. Rajummin kuolemaa on käsitellyt **Tea Mäkipää** (s. 1973) performanssi-installaatiossaan *Expert*, jossa taiteilija tekee itsemurhan hirttäytymällä. Teos oli alaikäisiltä kielletty ja se esitettiin Ateneumin portaikossa Taiteiden yönä 2004. (Oikarinen, Taide-lehti 06/2004, 13.)

Osa taiteilijoista haluaa käsitellä marginaaleihin työnnettyjen tai torjuttujen ihmisten tarinoita. Valokuvaajat **Johanna Hackman** (s. 1966) ja **Lauri Eriksson** (s. 1965) ovat kuvanneet kodittomia ihmisiä ja heidän elämäänsä (*Johanna Hackman valokuvaa kodittomien elämää* 2012, Frilander 2015). Hackman on kuvannut kodittomia Amerikan ja Euroopan suurkaupungeissa, kun taas Eriksson kuvasi suomalaisia kodittomia tuoden heidän tarinansa esiin henkilökuvin. (Emt.) Ruotsalainen taiteilija **Anna Odell** (s. 1973) esitti performanssin *Okänd, kvinna 2009–349701* (1995, Dagens Nyheter 2009), jossa hän näytteli psykoosiin sairastunutta naista sillalla. Ohikulkijat ottivat esityksen tosissaan, ja hänet vietiin St. Göranin psykiatriseen sairaalaan, jossa hänet pantiin lepositeisiin. Kerrottuaan, että hän näytteli kohtauksen, sairaala haastoi hänet oikeuteen, ja hän sai sakot. Hän on myös elokuvassaan *Luokkakokous (Återträffen, 2013)* käsitellyt koko lapsuutensa jatkunutta koulukiusaamista. (Sarhimaa 2014, HS.) Ihmisen olemista ja elämistä nykyaikaisissa kerrostalokodeissa kuvaa esimerkiksi **Minna Jatkola** (s. 1974) ja **Viggo Wallensköld** (s. 1969). Wallensköldin ihmiset ovat usein yksin, jollakin tavalla erilaisia, eivätkä he sovi ihmisen normiksi.

Jatkolan ihmiset ovat kummallisissa maisemissa, joissa on vauhtia, ja erikoisia tapahtumia. He ovat irrallisia ja ehkä hukassa yhteiskunnan kehityksen pyörteessä.

Jani Leinonen (s. 1978) tuli kuuluisaksi kaapattuaan kahden muun henkilön (Food Liberation Army) kanssa Ruoholahden McDonald'sin pellepatsaan. He pukeutuivat huoltomiehiksi, ja onnistuivat viemään patsaan keskellä päivää. Ryhmä esiintyi kidnappajina ja he vaativat McDonald'silta selityksiä mm. ravintolan raaka-aineiden alkuperästä ja terveellisyydestä. Hampurilaisketju ilmoitti, ettei se neuvottele rikollisten kanssa. Ryhmän performanssi sai maailmanlaajuista huomiota ja lopuksi he mestasivat terroristeja mukailen maskotista tehdyn kopion giljotiinilla. Ryhmä joutui oikeuteen syytettynä petoksesta ja väärennöksestä. Taiteilijan mukaan teoksessa oli tarkoitus puhua puhtaan ravinnon puolesta ja ruokatuotannon eettisyydestä. (Vedenpää 2012, YLE.)

Taiteilijat osallistuvat myös poliittiseen ja uskonnolliseen keskusteluun monin tavoin. **Ville Rannan** (s. 1978) sarjakuva ”*Muhammed, pelko ja sananvapaus*” (2006), on Kaltion verkkosivuillaan julkaisema 5-sivuinen sarjakuva, joka hermostutti ajankohtaisuudellaan. Kaltio ry:n hallitus poisti Ville Rannan sarjakuvan sivuiltaan ja erotti lehden päätoimittajan. Lehden mainostajat Pohjola, Tapiola ja Sampo sanoivat irti yhteistyön (Valta 2010). OAMK osti sarjakuvan alkuperäisversion 2006, ja lupasi laittaa sen pysyvästi esille oppilaitoksen seinälle, mutta sitä ei laitettu. (Emt.) Edellisenä syksynä (2005) Jyllands-Posten oli julkaissut 12 profeetta Muhammedia esittänyttä pilapiirrosta, mistä johtuen muslimien keskuudessa lietsottiin ympäri maailmaa Tanskan ja länsimaiden vastaisia boikotteja ja mellakoita. Länsimaissa taas keskusteltiin sananvapauden rajoista, joka jatkui myöhemmin ranskalaisen satiirilehden Charlie Hebdon julkaistua Muhammed-aiheisia pilapiirroksia. Vuonna 2015 Charlie Hebdon toimitukseen hyökkäsi aseistautuneet miehet surmaten 12 toimituksessa työskennellyttä ihmistä. Kulttuurierot ilmenevät keskustelussa ja teoissa. Reijo Valta kirjoitti blogissaan: ”*Omia – saati toisten – ajatuksia ei voi kontrolloida. Tekojansa sen sijaan voi. On tärkeää, että tiedostaa tekojensa motiivit. Sarjakuvien avulla voi tutkailla omaa sisintään, turvallisesti tarkastella myös pimeitä puoliaan.*” (Valta 2010.)

Ranskalainen kuvataiteilija **Christian Boltanski** (s. 1944) on käsitellyt valokuvainstallaatioissaan *Altar to Chases High School* natsien suorittamaan juutalaisten joukkotuhoa (*Autel de Lycée Chases*, 1986–87, 1988). Hän ripusti koulusta löytämiään juutalaisten lasten kuvia seinille, ja valaisi ne pienellä lampulla. Lampun voi nähdä joko (syyttävänä) kuulustelulamppuna tai muistoalttarin kynttilänä (*Christian Boltanski: Documentation and Reiteration*). Teos todennäköisesti herättää katsojissa surua ja myötätuntoa. Päinvastaisen reaktion sai osakseen toinen teos Tukholman historiallisessa museossa. Esillä oli installaatio *Lumikki ja totuuden hulluus*, joka koostui altaallisesta punaiseksi värjättyä vettä, altaan laidalla olevasta palestiinalaisen

itsemurhapommittajan Hanadi Janaradin kuvasta, musiikista ja tekstistä. Hanadi Janarad oli tappanut 21 ihmistä räjäyttäessään itsensä haifalaisessa ravintolassa. Teoksen oli tehnyt juutalainen **Dror Feiler** ja **Gunilla Sköld Feiler**. Feiler on luopunut Israelin kansalaisuudestaan, koska ei halunnut suorittaa palvelustaan armeijassa Gazan alueella. Museon avajaisissa Israelin suurlähettiläs veti sähköpiuhat irti ja heitti yhden lampuista veteen. Hänen mielestään teos ei ollut taidetta, vaan iljettävää ja loukkaavaa, koska hänen mukaansa teos kehotti tappamaan juutalaisia nostamalla terroristin sankariksi. (Oikarinen, Taide-lehti 03/2004, 9.) Maaliskuussa 2016 Turkin presidentti loukkaantui saksalaisen koomikon häneen kohdistaneesta pilasta ja vaatii koomikkoa oikeuden eteen. Tapahtuma rasitti maiden välejä ja lopulta koomikon laatimasta runosta kiellettiin osia (*Saksassa kiellettiin osia Turkin presidenttiä pilkanneesta runosta* 2017).

Taiteilijoiden teoksissa käsitellään myös seksuaalisuutta. Nainen oli historian kuluessa pitkään miestaiteilijan katseen vangitsema kaunis kohde. Nykyisin naistaiteilijat käsittelevät teoksissaan sekä omaa ruumiillisuuttaan ja kokemuksiaan, että yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten sukupuolen ja seksuaalisuuden esittämistä. **Cindy Sherman** (s. 1954) on valokuvannut naisen perinteisten ja nykyisten roolien lisäksi naisiin kohdistuvaa väkivaltaa (Untitled Film Still #30 – 1977). **Mimosa Pale** (s. 1980) hämmensi katukuvaa vetämällä perässään teostaan *Mobile Female Monument* (2007), valtavaa naisen sukupuolielintä, joka oli sen verran suuri, että aikuinenkin pystyi kapuamaan sen sisään — kuin pesään. Suomen Estetiikan Seura myös palkitsi teoksen Vuoden 2007 esteettinen teko -palkinnolla. Valintaraati (Pauline von Bonsdorff ja Jyrki Siukonen) puolusti valintaa teoksen esteettisillä, yhteisöllisillä ja provokatiivisilla arvoilla (Heikkilä, Taide-lehti 01/2008, 5). Heidän mukaansa teos haastaa julkisen kuvanveiston maskuliinisen perinteen pehmeänä ja liikkuvana feminiinisenä monumenttina (emt.). Teos aiheutti lehtien palstoilla keskustelua, ja osa ihmisistä piti teosta mauttomana tai ällöttävänä, kun taas toisten mielestä teos oli vapauttava ja sen kautta voi pohtia, mitä julkisessa tilassa voi esittää. Keskusteluissa tuotiin esiin myös vaihtoehto, jos teos olisikin miehen sukupuolielin, niin mikä mahtaisi olla vastaanotto silloin? Seksuaalinen häirintä? Joku ehdotti, että teos ei olisi aiheuttanut ihailua, vaan silkkaa vihaa. (Emt.) Myöhemmin taiteilija **Jani Strand** tekikin jättipeniksen, joka nähtiin katunäkymässä ainakin Helsingin Senaatintorilla ja Joensuun kävelykadulla (2012). Penis oli tehty alunperin *Häpeä*-kabareeta varten 2009. Joensuun kävelykadulla kuvatun videon perusteella teos sai lähinnä hämmentynyttä naurua osakseen. (*Jättipenis piipahti kävelykadulla -video*, 2012.) Toisella tavalla taas suhtauduttiin näyttelytilassa (Etelä-Karjalan taidemuseo) esitettyihin **Tapani Kokon** (s. 1969) puuveistoksiin, joissa osalla mieshahmoista oli suhteettoman suuri erektio. Tuolloin näyttelylle haettiin ikärajaa lääkärin ja Lappeenrannan opetustoimen taholta, mutta sitä ei asetettu. (Heikkilä, Taide-lehti 01/2008, 5.)

Tracey Emin (s. 1963) teoksissa käsitellään paljon henkilökohtaisia ja intiimejä asioita. Kuuluisaksi hän tuli Tate museossa esitetyllä teoksellaan *My Bed* (1998). Teoksesta tulee helposti mieleen seksuaalisuus ja intiimielämä: sänky on petaamaton ja sen ympärillä on kondomeja ja verisiä alushousuja. Tracyn elämään liittyy tragedioita, lapsuuden aikaista seksuaalista hyväksikäyttöä, ja teoksista on tulkittavissa, että tapahtumat ovat vaikuttaneet syvästi ja ne näyttäytyvät teoksissa. (*Art Review: Tracey Emin: 20 Years* 2008.)

Myös **Markus Copper** on tehnyt omanlaisensa veistoksen vaginasta: *Khyber Pass* (2014). Teoksessa käsitellään tyttöjen ympärileikkauksia, ja tuulimyllyn siivet esittävät viiltäviä veitsiä. Tuulimyllyn runko muistuttaa vaginaa, ja sen pinta on koristeltu reliefeillä, joissa toistuu naisen sukupuolielin ja sen ympäröimiä käsiä. Teoksen nimi Khyber Pass viittaa vanhaan Silkkitien osaan, joka yhdistää Pakistania ja Afganistania, jolloin voi olettaa teoksella olevan poliittinen viesti naisten ja tyttöjen oloista mm. näillä alueilla. Ruotsissa taas pahennusta herätti **Makonde Linden** kakkuteos *Painful Cake* (2012), joka esitti mustaihoisen naisen yläosaa (Inkeri 2015). Aina kun kakkua leikattiin, se voihkaisi. Teos symboloi mm. naisten ympärileikkausta. Makonde Linden toisen näyttelyn nimi *Neekerikuninkaan paluu* koettiin myös rasistisena. Taiteilija puolustautui sanoen: ”Yhteiskuntakriittinen taide, jonka tarkoituksena on ravistella yleisöä, ei voi mitenkään olla korrektilä. Jos taide on poliittinen manifesti, niin silloin ymmärrän, että se voi olla loukkaavaa. Ja sitä paitsi, jos tuntee taiteellisen työni, nimi ei ole mitenkään ihmeellinen.” (Inkeri 2015.) Kantaottava taide melkein aina loukkaa jotakuta, ja tällaiset teokset, joissa liikutaan intiimialueilla saattavat mennä katsojassa henkilökohtaisen mukavuusalueen yli.

Uskonto ja seksuaalisuus on myös yhdistetty toisinaan taiteessa. Ruotsalaisen **Elizabeth Ohlson Wallinin** (s. 1961) näyttelyssä *Ecce Homo* (1998) esitettiin taiteilijan valokuvia, joissa kristillinen symboliikka ja taide esitettiin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kautta. Valokuvissa käytetään vanhojen kristinuskoa käsittelevien teosten asetelmia: Pieta veistoksen mukaisissa asennoissa Marian tilalla oli sairaanhoitaja ja Jeesuksen paikalla AIDS-potilas. Leonardo da Vincin *Pyhä ehtoollinen* (1498) oli uudelleen lavastettu *Nattvarden* teoksessa siten, että Jeesusta ympäröivät transvestiitit. Jeesuksella itsellään oli korkokengät valkoisen kaapunsa kanssa. Näyttely on ollut esillä tavanomaisten näyttelypaikkojen lisäksi Uppsalan katedraalissa. Serbiassa näyttelyä joutui valvomaan mellakkapoliisit (Anderson-Minshall 2012). Valokuvat esitettiin myös Suomessa, ja näyttely aiheutti myös täällä keskustelua sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen asemasta kirkossa. Samoihin aikoihin **Andres Serranon** (s. 1950) *Pissa-Kristus* (1989) valokuva esitettiin Helsingin kaupungin taidemuseossa. Monissa kristityissä maissa teos on herättänyt voimakasta vastustusta, ja se on jopa tuhottukin Ranskassa 2011. Tekijä itse kertoo, että teos kuvaa Jeesuksen ihmisyyttä: Jeesus ristillä ollessaan ei kolmen päivän aikana vain vuotanut verta, vaan myös muut eritteet, kuten uloste ja virtsa valuivat hänestä (Holpuch 2012).

Ulla Karttusen (s. 1956) *Pyhiä naisia ja teini beibejä?* -näyttely (2008) Kluuvin Galleriassa ei ehtinyt olla esillä kuin avajaisten ajan, jonka perusteella toinen taiteilija teki näyttelystä rikosilmoituksen. Teoksessa *Neitsyhuorakirkko* oli esitetty lapsipornosivuilta tulostettuja kuvia, jotka oli asetettu pressumaisen autokatoksen lattialle. Taiteilijan tarkoituksena oli kritisoida lapsipornon helppoa saatavuutta ja valtavirtaistumista. Hän on tutkinut aiemmin pornoa, ja hän yllättyi siitä, kuinka paljon tavallisilla pornosivuilla oli myös lapsipornoa. Poliisi takavarikoi teoksen ja Karttusta syytettiin sukupuolisiveellisyttä loukkaavan lasta esittävän kuvan hallussapidosta. Tutkija-taiteilija itse kertoi halunneensa tutkia ilmiötä ja herättää keskustelua. (Rytsä 2008.) Radiohaastattelussa Helsingin kaupungin taidemuseon johtaja Gallen-Kallela-Siren sanoo, että oli kyse ennakkotapauksesta, joka herättää laajaa keskustelua, ja jossa käsitellään taiteen vapauden perusoikeuden ja taiteen sisällön ristiriitaa Suomen rikoslain säädännön suhteen. Hänestä nykytaiteen tärkeä tehtävä on nostaa esiin vaikeita teemoja, mutta taidemuseossa esitettävien teosten täytyy olla linjassa Suomen lainsäädännön kanssa. Ohjelman lopuksi toimittaja kysyi vielä: onko lattialle asetetut netistä tulostetut lasten kuvat taidetta? (Enckell & Wegelius 2008.) Lopulta Karttunen välttyi rangaistukselta, vaikka saikin tuomion (Saarikoski 2015).

Myöhemmin Karttunen jatkoi näyttelyiden pitämistä ja julkaisi kirjan *Donna Criminale: Kapitalismi uskontona, markkinakritiikki rikoksena* (2014). Ylioppilaslehden haastattelussa nostetaan esiin muita lapsen seksuaalisenakin esittäviä teoksia, kuten **Sally Mannin** (s. 1951) omista lapsista ottamat valokuvat, joiden esittämiseen Taidemuseo Tennispalatsissa poliisi ei puuttunut (Saarikoski 2015) seitsemästä esitutkintapyyntöstä huolimatta. Sensuuri iski sitten taas julkisella paikalla esitettävää taiteilija **Dries Verhoeven** performanssia kohtaan, jossa 83-vuotias nainen olisi istunut alasti vitriinissä osana teosta ”*Ceci n’est pas...*” Baltic Circle -festivaalilla (2014). Poliisi piti performanssia siveellisyttä loukkaavana haluten suojella etenkin lapsiperheitä. (Saarikoski 2015). Alastoman naisen esittäminen kadulla taideteoksessa ei minusta kuulosta sukupuolisiveellisyttä loukkaavalta, koska Suomessa alastomuuteen yleisissä saunoissa on totuttu. Toisaalta **Beata Linne** (s. 1967) esiintyi seuraavana vuonna (2015) alasti performanssiteoksessaan *Encounter with Flies* Helsingin keskustassa myös vitriinin kaltaisessa tilassa (Silfverberg 2015). Kuulostaa absurdilta, mutta oliko Baltic Circle -festivaalin teoksen sensuurin syy esiintyvän naisen ikä? Onko alaston vanha nainen tabu? Baltic Circle -festivaalin johtajan Eva Neklyaevan mielestä ”julkinen tila on täynnä mainoksia ja onnellisia kuvia. Ceci n'est pas... -teoksen kohtaukset ovat käsitelleet esimerkiksi teiniraskauksia ja ennakkoluuloja muslimeja kohtaan. Viimeinen kohtaus käsittelee vanhan ihmisen kehoa. Sitä ei mainoksissa näy.” (Pallari 2014.)

Karttunen kysyy myös Ylioppilaslehden haastattelussa, miksi taidemaailma tai osa siitä torjui hänen teoksensa ja syyllisti häntä, vaikka jotkut olivat puolustaneetkin? Karttusen mukaan ”Kaikki

olivat lasten puolella, ydinpaha tiivistyi taiteilijaan, joka kyseenalaisti teinipornotähteyden ylevyyttä” (Saarikoski 2015). Myöhemmin hän järjesti Rööperin Taidesalongissa performanssiteoksen, jossa yleisö saisi tulla osoittamaan vihansa Karttuselle. Gallerian keskellä oli arkku, johon valkoisiin pukeutunut Karttunen asetettiin. Yleisölle jaettiin kiviä, joilla olisivat voineet heittää Karttusta. Kukaan ei heittänyt. Teoksen nimi oli *Kuoliaaksi kivittäminen*. Joskus käy niin, että huonon viestin tuojaa tai jopa rikoksen uhria rangaistaan. Teon tai viestin herättämät tunteet ja ajatukset koetaan niin vastenmielisinä, että teon tai rikoksen paljastajaa halutaan rangaista. *Lapsilta kielletty* -kirjassa puhutaan myös vaikeiden asioiden kohtaamisen hankaluudesta. Jopa ammatti-ihmiset eivät toisinaan halua puolustusmekanismiensa ylitse mentävän, ja heidän mielestään heillä on oikeus itse päättää, mitä he haluavat nähdä. Tämä liittyy lasten psykiatrien Esko Varilon ja Leena Linnan mukaan ihmisten defenseseihin suhteessa väkivaltaan ja inestiin liittyviin ilmiöihin. Heidän mukaansa on olemassa jonkinlainen salaisuussyndrooma, jossa väkivalta tulee pitää piilossa. Jos järkyttäviä asioita nostetaan esiin, täytyy siitä saada rangaistus, ja moraalittomuudesta syytetään väkivallan paljastajaa, eikä sen tekijää. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 163.)