

Eksistentiaalisen kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet sairaalakoulussa

Matti Kanabro
Pro gradu -tutkielma
Lapin yliopisto
Kuvataidekasvatus
Ohjaaja: Tuula Vanhatapio
2016

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Eksistentiaalisen kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet sairaalakoulussa

Tekijä: Matti Kanabro

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 122

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on hahmotella eksistentiaalisen kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia eräässä suomalaisessa sairaalakoulussa. Tutkimuksen lähtökohtana olivat eksistentiaalisuus filosofiana ja sen sovellusmahdollisuudet koulussa tapahtuvassa kuvataidekasvatuksessa. Tavoitteena sovelluksella on olemassaolonsa merkityksellisenä ja mielekkäänä kokeva eksistoinen ihminen, joka pyrkii toteutumaan maailmassa itselleen mielekkäällä tavalla ja siten tavoittelemaan hyvää ja tarkoituksellista elämää.

Tutkielmani on eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, jossa on myös toimintatutkimuksellinen empiirinen osuus. Hahmotellakseni eksistentiaalista kuvataidekasvatusta olen ensiksi pyrkinyt muodostamaan siitä filosofisen hahmotelman eksistentiaalisuuden ja kriittisen pedagogian yhteenliittymänä, joista jälkimmäistä olen hyödyntänyt erityisesti sivistyksen ongelman kautta. Pidän tärkeänä, että kasvatuksen ja taidekasvatuksen yhteiskunnallista roolia pyritään pohtimaan niiden filosofisista ja erityisesti kriittisistä sekä emansipoiivista tavoitteista käsin. Olen pyrkinyt muodostamaan eksistentiaalisesta kuvataidekasvatuksesta lähestymistavan, jolla pyritään näitä tavoitteita lähestymään yksilön subjektiivisen olemassa olemisen kautta.

Tutkielmani empiirinen osuus on eräässä suomalaisessa sairaalakoulussa toteutettu interventio, jossa olen soveltanut eksistentiaalista kuvataidekasvatusta hahmottelemassani muodossa. Intervention sisältämä tehtäväsarja pyrki selvittämään oppilaiden elämää ja elämismaailmaa sellaisena kuin he sen kokivat. Tutkielmani aineisto koostui oppilaiden tuottamasta kuva-aineistosta ja haastatteluaineistosta, joiden yhteydessä kuvia tulkittiin hermeneuttisesti. Aineiston analyysimenetelminä käytin semioottis-fenomenologista kuva-analyysia sekä haastatteluiden sisällön analyysia.

Tutkielmani tuloksena on intervention onnistuminen eksistentiaalisen kuvataidekasvatuksen eräänä soveltamistapana. Intervention tuottama aineisto kertoi oppilaiden maailmankuvasta sellaisena kuin he sen kokivat avaten heille itselleen heidän subjektiivista merkityksensä ja elämäntilanteensa rakennetta täten tuoden heidät lähemmäksi tietoista olemassaoloa eli eksistoinista. Eksistoinen ihminen on emansipoitunut elämänsä valintojen vapaudesta ja vastuusta tietoinen yksilö, joka on kykenevä tavoittelemaan hyvää elämää niin omalla yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla.

Avainsanat: eksistentiaalisuus, eksistenssi, situaatio, eksistentiaalinen fenomenologia, hermeneutiikka, fenomenologinen kuva-analyysi, sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: x

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Work Title: The Possibilities of Existential Art Education in Hospital
School Environment
Author: Matti Kanabro
Degree Programme/ Subject: Art Education
Type of the Work: Pro gradu thesis
Number of pages: 122
Year: 2016

Abstract

The aim of this pro gradu thesis is to outline existential art education and its possibilities in a Finnish hospital school environment. The basis of the research lays in existential philosophy and the aim is to apply it into art education. Existentialism's interest lays in the individual and the singular human existence as a subjectively meaningful and significant experience, which therefore could provide one possible approach to tackle the increasing number of mental disorders and depression diagnoses amongst the Finnish youth, if taken as preventive measures in everyday schooling. I hold that our current schooling system isn't concerned enough for the adolescents' hardships they encounter on their quest for good and meaningful life.

My thesis is a research combining existential, phenomenological and hermeneutical approaches with an empirical action research implementation. In search for a definition for what I call existential art education I have drawn on existential philosophy and critical pedagogy. The ultimate target for existential art education would be to produce a critical, emancipated and independent individual with awareness of one's existential existence.

The empirical part of the thesis took form as an intervention in a Finnish hospital school in which I implemented one potential outline of existential art education in practice. This intervention produced the research material that was both visual and interview material. During the intervention the pupils of the school were to produce visual artworks about their life and these works were then hermeneutically interpreted in the following interview. The main purpose of the artwork and the interview was to render salient the individual life-worlds and the existential situations of the pupils as they experience them. The analysis methods were hermeneutical interpretation with semiotic phenomenological image analysis approach and a content analysis of the interviews produced.

The results of my intervention imply that the implemented outline of existential art education can render salient the life-world of the participated pupils. The positive outcomes of the intervention were that the pupils felt more mindful about their existential situation and the existence itself. They experienced the intervention rather emancipating and in overall the results imply that the existential art education's approach to education could have positive impact on the evolvement process of young individuals' path to adulthood.

Key words: existentialism, existence, situation, existential phenomenology, hermeneutics, phenomenological image analysis, content analysis

I give my permission for the pro gradu thesis to be used in the library:

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	6
2. TODELLISUUDEN OBJEKTIIIVISUUS JA SUBJEKTIIIVISUUS.....	9
3. EKSISTENTIALISMI	13
3.1 Eksistentialismi, eksistenssifilosofia ja eksistenssi.....	13
3.2 Eksistentialismin inhimillinen ihmiskeskeisyys	17
3.2.1 Anti-abstraktionismi.....	19
3.2.2 Subjektiiivisuus	21
3.2.3 Intentionaalisuus	23
3.2.3 Situaatio	25
3.3 Eksistentialismin vapaus ja vastuu sekä ”huono usko”.....	27
4. EKSISTENTIALISTINEN (TAIDE)KASVATUS.....	30
4.1 Kriittinen pedagogiikka ja taidepedagogiikka	30
4.1.1 Sivistys itseäänselvyytenä ja sosialisatona	31
4.1.2 Sivistyksen vastuullinen ja välineellinen luonne	35
4.1.3 Tuotettu todellisuus ja sivistymättömyys.....	41
4.2 Taidekasvatuksen mahdollisuus sivistyksellisenä ja eksistentialistisena kasvatuksena	43
5. MENETELMÄT	47
5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen perustelu	47
5.2 Tutkimuksen eettinen ja hermeneuttinen ulottuvuus semioottisessa ja semanttisessa valossa	49
5.3 Fenomenologinen analyysi ja kuva-analyysi	52
5.3.1 Merkityssuhteen fenomenologinen analyysi.....	52
5.3.2 Merkityssuhteen eksistentiaalisesti analysoitava syvästrukturi	55
5.4 Yhteenveto: eksistentiaalis-fenomenologinen kuva-analyysi	59

6. ERÄS MAHDOLLINEN EKSISTENTIAALINEN TAIDEKASVATUSINTERVENTIO	62
6.1 Sairaalakoulu opetusyksikkönä sekä tutkimusympäristönä	62
6.2 Esiymmärryksen sairaalakoulusta ja oppilaista	63
6.3 Esiymmärrys oppilaista ja sen vaikutus tehtävänasetteluun	65
6.4 Tehtävänanto: ”Elämä”	66
6.5 Intervention rakenne.....	68
7. KUVAT SITUAATION REPRESENTAATIOINA	73
7.1 Kuvien sisältö: mitä esitettiin ja miten?	76
7.2. Situaationskomponentit: Mitä elämäni on nyt?	81
7.2.1 Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet situationaalisina komponentteina	81
7.2.2 Ihmissuhteet	83
7.2.3 Koulu ja arki.....	85
7.3 Mitä elämän ei pitäisi olla?	88
7.3.1 Ei-toivottavuudet situationaalisena faktisuutena.....	89
7.3.2 Uhkat ja pelot	91
7.3.3 Epäoikeudenmukaisuus.....	91
7.4 Mitä elämän pitäisi olla?	95
7.4.1 Intohimot	96
7.4.2 Ihmissuhteet voimavarana.....	99
7.4.3 Sosiaalinen asema	103
7.5 Yhteenveto ja tulokset.....	107
8. POHDINTA	112
LÄHTEET.....	117

1. Johdanto

Mikä on elämän tarkoitus? Miksi minä olen täällä? Onko ihmiskunnan historiassa ketään, joka ei olisi kysynyt noita kysymyksiä jossain vaiheessa elämäänsä, joku enemmän tosissaan, joku vähemmän? Näitä kysymyksiä on pyöritelty ihmismielissä maailman sivu tuloksetta kuin ratkaisemattominta arvoitusta. Näitä kysymyksiä pyöritellään edelleenkin, koska niihin ei ole vastausta, mutta aina ihminen kuitenkin palaa niihin uudelleen ja uudelleen. Nämä kysymykset ovat olleet ihmisen itse itselleen esittämiä kysymyksiä siitä lähtien, kun hän on tiedostanut oman olemassaolonsa. Tietoisuuden siitä, että hän on olemassa, heitettyä maailmaan vailla mitään selvää tarkoitusta, tietämättömänä vaikkakin vapaana, koko maailma hallittavanaan. Vielä tähänkään päivään mennessä ihminen ei ole saanut vastausta tähän kysymykseen, vaan hän on joutunut tyytymään vain omiin selityksiinsä. Se, että riivaavatko nämä kysymykset ihmistä ja missä määrin, riippuu nähtävästi siitä, kuinka hyvän selityksen kukin itselleen onnistuu tarjoamaan. Yhtä kaikille on kuitenkin se, että tämän selityksen joutuu kukin itselleen antamaan ja selvittämään sen itse yksin.

Pro gradu -tutkielmassani on kyse eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisesta toimintatutkimuksen toteutuspiirteitä sisältävästä tutkimuksesta, jossa pyrin hahmottelemaan sitä, miten taidekasvatus voisi osaltaan auttaa ihmistä pyrkimyksissään toteuttaa itseään tarkoituksellisesti sekä mielekkäästi ja siten tavoittelemaan hyvää elämää. Koen, että kysymykset elämän tarkoituksesta sekä mielekkäästä ja merkityksellisestä elämästä ovat luonteeltaan fenomenologis-eksistentiaalisia ja vastaukset näihin kysymyksiin kutakuinkin yhteneväisiä. Elämän tarkoituksen kysymys on usein ihmisen hiljaisesti itse itselleen esittämä (tai epätoivoisesti huudahtama) ja siten vahvasti subjektiivinen, henkilökohtainen ja syvästi kokemuksellinen. Nämä luonnehdinnat ovat helposti siirrettävissä kuvaamaan myös käsitystämme taiteesta yksilön ilmaisullisena toimintana ja siten näen luonnollisen liittymäkohdan taidekasvatukseen sekä hyvään ja mielekkääseen elämään kasvattamisen välillä. Koululaitoksemme on taipuvainen olemaan vahvasti tiedon objektiivisuutta painottava, älyllis-tiedollisesti suuntautunut ja rationaalisteknologista ihmiskuvaa ihannoiva ja tavoitteleva (ks. Lehtovaara 2005, 184–185;

Rauhala 2005, 19, 188–189; Varto 2005b, 204, 209), tällöin se helposti jättää eksistentiaaliset kysymykset käsittelemättä ja siten nuoret yksin nuoruuden, subjektiivisen kokemuksen ja inhimillisen epävarmuuden keskelle. Pidän mahdollisena ja todennäköisenäkin, että tämä epävarmuus ja tietämättömyys voi myöhemmin ilmetä eksistentiaalisena kriisinä tai ahdistuksena ja edelleen mahdollisesti myös syrjäytymisenä sekä mielenterveysongelmina.

Mielestäni eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia tulisi nostaa enemmän esille keskeisempään asemaan opetus- ja kasvatustyössä. Erilaiset mielenterveysongelmat ja ns. ”nuorten paha olo” ovat korostuneita aikamme ilmiöitä, joihin pyritään reagoimaan erilaisin terapioin ja mielenterveyslääkkein, mutta olen sitä mieltä, että ongelmat johtuvat nuorten käsittelemättömästä maailmasuhteesta ja yleensä koko inhimillisen elämän mielekkyyttä ja mielettömyyttä koskevien kysymysten huomioimattomuudesta. Mielestäni taidekasvatus tarjoaa näiden kysymyksien käsittelyyn sopivan alustan, koska taide eri muodoissaan on aina käsitellyt eksistentiaalisia kysymyksiä. Ihminen on tuntenut vetoa itsensä ilmaisemiseen näissä kysymyksissä aina, eikä niiden totuudellisuus ole hävinnyt mihinkään niiden tieteelliselle kielelle taipumattomasta luonteesta huolimatta. Päinvastoin, eksistentiaalisten kysymysten mielekäs käsitteleminen on ollut juuri taiteelle ominaisin tehtävä sen eri muodoissaan kunkin taiteen tekijän kokemuksellisen ja omakohtaisen subjektiivisen todellisuussuhteen ilmentäjänä. Subjektiivinen todellisuussuhde, toisin sanoen inhimillinen kokemus, kertoo yksilön maailmasuhteen lisäksi aina myös jotain yksilöä ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta ja toisaalta sosiaalisen todellisuuden käsitteleminen taiteessa kertoo aina jotain myös siitä kertovan yksilön todellisuussuhteesta. Täten taiteessa eksistentiaaliset (lue: yksilölliset) ja sosiaaliset elämän mielekkyyttä ja mielettömyyttä koskevat kysymykset saavat intersubjektiivisen kokemuksellisen ymmärrettävyyden taiteen tekijän ja taiteen kokijan välillä. Taiteessa on siten kyse yksilöllisen tiedon siirtämisestä sosiaaliseksi siinä elämismailmassa, jonka ihmiset jakavat, ts. siirtää kokemus yksilön (taiteilijan) tietoisuudesta toisen yksilön (taiteen vastaanottajan) tietoisuuteen (ks. Rauhala 2005, 194–197).

Toimintatutkimuksellinen käytännön osuus tutkimuksessani toteutui siten, että tein muutaman oppitunnin pituisen taidekasvatuksellisen intervention erääseen suomalaiseen sairaalakouluun selvittääkseni sairaalakoulun oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia omasta elämästään. Teetin koulun oppilailla kolme kuvataiteellista

työtä ja haastattelin heitä töiden sisällöistä. Intervention tavoitteena oli tuoda näkyväksi ja tiedetyksi oppilaiden elämäntilanne, situaatio ja sen faktisuus eli eräänlainen eksistentiaalinen pohja, josta he suuntautuvat maailmaan ja josta käsin heidän maailmankuvansa muodostuu. Aineiston käsittelyä ohjasi fenomenologinen kuva-analyysi, jossa oppilaat tuottivat itse merkityksiä tekemistään töistä tulkitsemalla niitä ikään kuin semioottisina merkkeinä. Sosiaalisesti tuotetun merkin, eli kuvan komponentteineen, oletin sisältävän tekijänsä todellisuussuhteen subjektiivisen merkityssisällön, jonka pyrin paljastamaan hermeneuttisesti kerros kerrokselta.

Tämä tutkielma käsittelee otsikkonsa mukaisesti eksistentiaalista kuvataidekasvatusta ja sen mahdollisuuksia eräässä suomalaisessa sairaalakoulussa. Etenen siten, että luvut 1 ja 2 ovat johdantolukuja, joissa pyrin pintapuolisesti esittelemään tulevia käsittelemiäni teemoja ja joita pyrin syventämään myöhemmissä luvuissa. Luvussa 3 avaan eksistentiaalisia fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan kytkeytyvänä filosofiana, jonka erityispiirteenä on kiinnostus yksittäisen ihmisen singulaariseen olemassa oloon sekä siihen liittyvään vapauteen ja vastuuteen. Luvussa 4 pyrin liittämään tutkielmani kasvatuksen kontekstiin ja pohtimaan siihen liittyen myös sivistyksen ongelmaa. Luvussa 5 sidon eksistentiaalismin fenomenologis-eksistentiaalisen tieteenfilosofian metodologiaan, josta johdan tutkielmani empiirisessä osassa (luvut 6–7) käyttämäni menetelmät.

Tutkimuksen tarkoitus oli tarjota oppilaille ei-psykiatrinen väylä tarkastella elämäänsä taiteellisen työskentelyn ja keskustelun kautta. Tutkimus ei ole luonteeltaan taideterapeuttinen, vaan taidekasvatuksellinen ja eksistenssifilosofinen, joista jälkimmäinen mielestäni luonnollisesti liittyy taidekasvatukseen siinä, että se pohtii ihmisenä olemista, mitä aihetta taide miltei aina enemmän tai vähemmän käsittelee ja mitä kasvatuksen tulisi myös käsitellä yksinkertaisen sosialisatioprosessin sijaan, millaisena se mielestäni tällä hetkellä näyttäytyy. Käsitän taiteen ihmisen tapana kuvantaa kokemaansa todellisuutta ja oleellista taiteelle on sen kyky välittää tätä kokemusta. Ymmärtäessämme tai vastaanottaessamme taidetta, ymmärrämme ja vastaanotamme näitä kokemuksia, joiden ilmaisemiselle muuten ei ole sanoja.

2. Todellisuuden objektiivisuus ja subjektiivisuus

Tutkielmassani on kyse eksistentiaalisen taidekasvatuksen hahmottelusta ja tutkimuskysymyksenäni on ”Millaista on eksistentiaalinen taidekasvatus?” Tutkielman taustalla on oma kiinnostukseni eksistentialismiin filosofiana ja sen mahdollisuuksiin osallistua taidekasvatuksen käytäntöön osana ihmisen henkisen kehittymisen prosessia ja mahdollisimman autenttista toteutumista, jonka koen tärkeäksi ja tällä hetkellä asiaksi, joka jätetään varsinkin nuorten kasvatuksessa huomiotta. Pyrin tutkielmassa pohtimaan eksistentialismin ja taidekasvatuksen mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten ns. pahaan oloon ja estää syrjäytymistä. Taustalla on vaikuttanut oletus nuorten ongelmien tarpeettomasta psykologisoinnista ja medikalisoinnista, jonka ajattelen vastaavan kehnosti syrjäytymisen uhkaan ja joka on oire vääränlaisesta, pelkästään objektiivovasta suhtautumisesta ihmiseen ja joka omalla toiminnallaan myös ylläpitää syrjäytymistä suotuisasta toiminnasta poikkeavana määritelmänä. Asettaessaan normit ja määritellesään nuoren toiminnan normista poikkeavaksi ja pyrkiessään poistamaan tuon poikkeavan toiminnan se tuottaa nuorelle tuntemuksen ”epänormaaliudesta” ja siten normaaliin ihmisten joukkoon kuulumattomuudesta, eli yhteiskunnan ulkopuolelle jäämisestä. Nuori ei välttämättä edes tiedä olevansa syrjäytynyt ennen kuin hänet sellaiseksi diagnosoidaan psykologisin määrittelyin ja psykiatrisin hoitotoimenpitein. Tällöin hän väistämättä joutuu tietynlaisen vallan käytön uhriksi, jolloin hänen olemistaan määrittelevät paremminkin yhteiskunnalliset normit ja intressit kuin hänen oma inhimillinen olemisen mielekkyyden tapansa.

Eksistentialismissa on alallemme olennaista sen liittyminen taidekasvatuksen tutkimuksen taustalla vaikuttaviin fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jotka tutkivat ihmistä sinä henkisenä kokonaisuutena, jona hänet tämän tutkimusperinteen mukaisesti tulisi käsittää. Sekä eksistentialismia että fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä yhdistävät niiden kiinnostus yksilön subjektiiviseen kokemukseen todellisuuden rakentajana. Yksittäinen ihminen on aina omassa ainutkertaisessa kokemussuhteessa todellisuuteen ja tätä todellisuussuhdetta määrittää hänen eksistentiaalinen olemassaolonsa. Hermeneuttis-fenomenologis-eksistentiaalisesta näkökulmasta todellisuus on aina tulkittua todellisuutta, joka rakentuu yksilön situationaalisesta faktisuudesta käsin.

Voidaan sanoa, että käsitys todellisuudesta on aina ihmismielen tulkintaan perustuva ja siten kukin ihminen viimekädessä päättää tulkintansa mukaisesti, miten todellisuus hänelle ilmenee subjektiivisena ihmistodellisuutena (ks. Saarinen 2002, 246–247.)

Toisaalta tietynlaista tapaa käsittää todellisuus myös tuotetaan sosiaalisesti antamalla ymmärtää, minkälainen todellisuudentulkinta on yhteiskunnassa hyväksyttyä. Tässä on kyse eräänlaisesta vallan käytöstä. (Aittola 2012, 66–67.) Esimerkiksi syrjäytynyt ihminen käsitteenä on mielestäni syntynyt juuri tämän todellisuuskäsityksen seurauksena, jolloin tietty olemisen tapa nähdään yhteiskunnallisesti suotavampana kuin toinen. Syrjäytymisen käsitteellinen määrittelyttä mikäli ihminen ei jaa todellisuutta sellaisena kuin se hänen itsensä ulkopuolella on määritelty, eikä hän ole sen määrittelyyn osallistunut, vaan hänet on pyritty siihen pelkästään sosiaalistamaan, hänet määritellään (hänen itsensä ulkopuolelta) syrjäytyneeksi. Käsitän tällaisen yhteiskuntakeskeisesti määritellyn olemisen tavan autoritaarisena todellisuustotalitarismina, joka ei anna tilaa yksilön ainutkertaiselle olemiselle ja vapaudelle, vaan käsittää normista poikkeavan toiminnan pikemminkin uhaksi, joka täytyy määritellä, diagnosoida ja parantaa. (vrt. Berger & Luckmann 1994, 129–131.)

Mielestäni on tärkeää ymmärtää yksilössä, yhteisössä ja yhteiskunnassa se, että todellisuus ei ole yksi ja sama kaikille, vaan se vaihtelee yhteiskunnittain, yhteisöittäin ja jopa yksilöittäin. Näkisin, että sosiaalisella tasolla todellisuus on konstruoitua todellisuutta, jolloin se on määritelty yhteisön tai yhteiskunnan käytäntöjä palvelevan näkemyksen mukaisesti (ks. Berger & Luckmann 1994). Siihen liittyy diskursseja, poliittisia intressejä, uskomuksia, historiaa ja käsityksiä siitä tehden sen täysin alttiiksi tulkinnoille ja paljastaen sen itsensäkin olevan vain yksi tulkinta, jonka toteuttajina ovat kaikki ja ei kukaan; kasvoton yhteiskunta, ihmiskunta, joka käsitteenä ei ole kukaan meistä ja joka kuitenkin koostuu pelkästään meistä ihmisistä ollen ilman meitä mahdoton ja lakaten silloin olemasta. Tämän vuoksi on tärkeää, että ihmiset tiedostavat todellisuuden, jossa he elävät sosiaalisella tasolla ja subjektiivisella tasolla sekä osaavat erottaa ne toisistaan.

Taidekasvatuksella on mahdollisuus tarjota tietoa ja taitoa yksilön oman todellisuuden tiedostamiseen, ilmaisemiseen ja myös toisten ihmisten todellisuuksien tulkittamiseen. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään erilaisia todellisuuksia toisesta todellisuudesta käsin. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti

ihmisen kohtaamista ihmisen kanssa. Kaikkia kolmea filosofiaa – eksistentialismia, fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa – yhdistää käsitys situaatiosta, joka määrittää ihmisen kyvyn ymmärtää ja tulkita havaitsemiaan ilmiöitä. Situaatio koostuu kaikesta ihmisen kokemusperinnöstä, arvoista, tiedoista ja aiemmin opitusta, jonka kautta hän tulkitsee havaittua ja koettua. Situaatiosidonnaisuus tekee ihmisen ja maailman, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta täysin subjektiivista, eikä tällöin hänen vuorovaikutustaan, havaintoaan tai kokemustaan tällöin voi normikeskeisen objektiivisesti määrittää tai arvottaa tekemättä väkivaltaa hänen oikeudelleen toteutua autenttisenä yksilönä.

Tässä tutkielmassa oletan, että taiteen voima piilee juuri sen tavassa tuottaa näkyväksi yksilön situationaalinen subjektiivinen todellisuus. Verbaaliset keinot sen tavoittamiseen ovat varsin rajalliset. Usein todellisuutta tuotetaan kommunikaatiossa kielen kautta, mutta kieli sisältää paljon abstrahointeja, jotka sellaisiksi jalostuttuaan ovat monesti menettäneet paljolti niiden alkuperäistä merkitystä yksilön kokemuksena. Esimerkkinä voidaan pitää vaikkapa onnellisuuden käsitettä, joka voi tarkoittaa eri yksilöiden kohdalla hyvin montaa eri asiaa, ja jonka määrittäminen verbaalisesti voi olla miltei mahdotonta, ja jonka palauttaminen sen kokemukselliseen alkutilaan ja tarkoitukseen on tulkitsijalle hyvin haastavaa. Taiteen keinoin on kuitenkin ehkä mahdollista ilmaista ja tulkita tunteita ja kokemuksia, jotka määrittävät yksilön omakohtaisesti kokemaan onnellisuutta. Pidän taiteen olemusta kokemusta välittävänä kielenä, joka ei ole kuitenkaan kieli merkkijärjestelmänä, kuten puhuttu tai kirjoitettu kieli, vaan joka voi välittyä ihmiseltä toiselle ilman systemaattista tulkintaa tai sovittua merkitysjärjestelmää. Välittyä välittömästi sen kautta, mikä meissä kaikissa ihmisissä olisi yhteistä.

Eksistentiaalisen taidekasvatuksen tavoitteena, sellaisena kuin itse sen tällä hetkellä näen olevan, olisi edesauttaa yksilön suhdetta itseensä situaatiosidonnaisena sekä subjektiivisesti kokevana yksilönä ja siten auttaa häntä vuorovaikutukseen ympäröivän todellisuuden kanssa. Mielestäni ihmisen situationaalisuus tekee jokaisesta ihmisestä väistämättä ainutkertaisen reaalituman, jonka elämis- ja kokemusmaailma on siten yhtäläillä ainutkertainen. Tämän vuoksi maailmassa on yhtä monta ”todellisuutta” kuin on ihmisiä ja mielekkäin tapa yhteisölliseen elämiseen on pyrkiä tiedostamaan oma ja muiden situaatio, eli nämä subjektiiviset todellisuudet, joista ihmisyyhteisöt ja yhteiskunnat koostuvat.

On oleellista huomata, että yhteiskunnat ovat yhteisöjä, jotka koostuvat yksilöistä. Ne ovat siis yksilöidensä summia. Yhteiskunnallinen yksilöidensä hallinta erilaisine sopimuksineen kuitenkin tuottaa monenlaisia arvoja, sääntöjä sekä normeja, jotka yksilöiden täytyy omaksua, jotta he voivat olla osana tuota yhteiskuntaa. Tämä on tietenkin hyväksyttävä, koska jonkinlaisia yhteisöllisiä sääntöjä on oltava olemassa, jotta rauhaisa yhteiselo olisi mahdollista. On kuitenkin huomattava, että vaikka ihminen syntyy yhteisöön ja yhteisö omaksuttaa ihmiselle sen normit, säännöt ja arvot, on ihmisen kehitysprosessi sikäli monimutkainen ja monimuotoinen – sanalla sanoen, yksilöllinen – tapahtuma, ettei tämä sosialisatio voi koskaan väkivallatta, eikä väkivalloinkaan, tapahtua ”täydellisesti”, jolloin tuloksena olisi pelkästään ideaaleja täysin saman todellisuuden jakavia mallikansalaisia. Edes totalitaariset yhteiskunnat eivät ole tässä onnistuneet harjoittamastaan sosialisatiiväkivallasta huolimatta. Yhteiskunnat kehittyvät yksilöidensä kautta; niiden yksilöiden, jotka eivät sopeutuneet vallitsevaan järjestelmään uskomuksineen ja ajattelutapoineen vaan pyrkivät haastamaan ne omalla yksilöllisyydellään ja ajattelullaan. Eksistentialismi lähtee tästä periaatteesta, että ihminen on itsensä tuote, eikä yhteiskunnan tai muun auktoriteetin suunnitelma, olemus. Eksistentialismin kuuluisin motto on se, että oleminen edeltää olemusta. Ihmisen täytyy ottaa vastuu itsestään ja omasta vapaudestaan, jonka mukaan hän tekee valintoja ja toimii elämässään. Hän ei voi sysätä tätä vastuuta yhteiskunnallisille olosuhteille, koska hän on osaltaan luomassa tuota yhteiskuntaa ollessaan osa sitä muodostavaa yhteisöä. Tällöin vastuu omasta vapaudesta on samalla myös vastuuta siitä, millainen yhteiskunta on ja millaiseksi se muodostuu. Tämän vuoksi eksistentialismia ei tule pitää yksilökeskeisyydessään moraaliltaan egoistisena ja naiivina filosofiana, kuten se usein käsitetään olevan, vaan se on ihmisen vapauden ja vastuun filosofiaa.

3. Eksistentialismi

Puhuttaessa eksistentialismista kietoutuu helposti sekä fenomenologiaan että jossain määrin myös hermeneutiikkaan. Yksinkertaistaen voitaisiin sanoa, että eksistentialismin tieto-opilliset juuret sijaitsevat fenomenologiassa ja sen sovellukset ovat jossain määrin hermeneuttisia. On kuitenkin aiheellista paneutua syvällisemmin näihin taustoihin, eli 1900-luvun eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan ja sen tuottamaan ihmiskäsitykseen. Ensin pyrin kuitenkin avaamaan hieman eksistentialismia itseään siinä määrin kuin se on mahdollista.

3.1 Eksistentialismi, eksistenssifilosofia ja eksistenssi

Eksistentialismin käsitettä käytetään varsin huolettomasti arkikielessä erityisesti ”eksistentiaalisen kriisin” yhteydessä, joka ymmärretään liittyvän ihmisenä olemisen vaikeuteen, tuskaisuuteen tai ahdistukseen. Eksistentialismilla onkin jokseenkin negatiivinen konnotaatio ja se saatetaan liittää 1960-luvun mustiin pukeutuviin baskeripäisiin ranskalaisnuoriin, jotka notkuivat kahviloissa tuskastelemassa elämän vaikeutta (ks. esim. Flynn 2006, x), tai tänä päivänä päättämättömiin tai ”hukassa” oleviin ihmisiin, jotka ”valittavat tyhjistä tai joilla on liikaa aikaa ajatella”. Yleensä ottaen se voidaan tulkita joksikin haihatteluksi, jolla ei ole tekemistä elämän realiteettien kanssa. Periaatteessa sitä voi käyttää juuri noin huolettomasti ja se voidaan liittää kaikkiin noihin määritelmiin, mutta ennen kaikkea se liittyy olemassa olemiseen. Eksistentialismi pohtii juuri olemisen problematiikkaa (ks. Appignanesi 2008, Crowell 2015, Lehtinen 2013). Eksistentiaaliset, olemassa olemista koskevat kysymykset voivat tuntua samaan aikaan triviaaleilta ja saivartelevalta käsitellessään niinkin itsestään selvää asiaa kuin olemassaolo ja samaan aikaan ne ovat kaikkein tärkeimpiä, sillä olemassaolo on perusta kaikelle.

Eksistentialismia avaamaan pyrkivässä teoksessaan *Mihin uskovat eksistentialistit?* (2008) Richard Appignanesi toteaa, että eksistentialismi ei ole yhtenäinen oppijärjestelmä, eivätkä eksistentialistit kuulu mihinkään yhteiseen uskomuskoulukuntaan. Hänen mukaansa sitä on hankala määrittää pelkästään nimensä perusteella, koska sillä ei ole mitään muuta keulakuvaa tai aatetta kuin eksistenssin, olemisen, yleinen asiointila (Appignanesi 2008, 7–8). Myöskään sitä

ei voi määrittää minkään kaikkia eksistentialisteja yhdistävän filosofisen opin perusteella, kuten Torsti Lehtinen (2013) toteaa, sillä sitä ei ole selvästi ja kiistämättömästi keksinyt tai alulle saattanut kukaan filosofi, vaan se on ollut olemassa aina ”elämän perustuntona” (Lehtinen 2013, 14; Flynn 2006, x–xi). Eksistentialisteille yhteistä on ihmisenä olemisen ihmetteleminen. Arkielämässä usein täytämme aikamme ja mieleemme jollain konkreettisesti käsillä olevalla: mitä meidän pitäisi tehdä tai millaisia meidän tulisi olla, ja unohtamme kysyä miltä pohjalta yritämme olla tai tehdä mitään tuota. Eksistentialistit palautuvat tuohon tilaan, ajatukseen ennen muuta: mitä merkitsee oleminen ja ennen kaikkea mitä on ihmisenä oleminen? (Appignanesi 2008, 8; Crowell 2015).

Yleisesti eksistentialismi käsitteenä liitetään ranskalaisen filosofi ja kirjailija Jean-Paul Sartren nimeen, jonka myös pyrki eksplikoimaan termin määritelläkseen filosofiaansa (Lehtinen 2013, 14, 29; Crowell 2015). Tämä siitä huolimatta, että esimerkiksi Richard Appignanesin mukaan eksistentialismi terminä syntyi ranskalaisen katolisen filosofi Gabriel Marcelin toimesta hänen pyrkiessään erottamaan oma uskonnollinen eksistentialistinen ajattelunsa Sartren ateistisesta eksistentialismista (Appignanesi 2008, 7). Kumpaa termin isänä sitten voidaankaan pitää, se alkoi ilmetä länsimaisessa kulttuurissa käsitteenä 1900-luvun alkupuoliskolla. Eksistentialismia on luonnehdittu yleispätevästi ”kulttuuri-ilmiöksi, joka vaikutti voimakkaasti viime vuosisadan henkiseen ilmapiiriin jättäen jälkensä paitsi filosofiaan, myös humanistisiin tieteisiin, taiteeseen, kirjallisuuteen ja maailmankatsomukselliseen keskusteluun” (Lehtinen 2013, 14; Crowell 2015).

Puhuttaessa eksistentialismista puhutaan usein myös eksistenssifilosofiasta. Eksistentialismi ja eksistenssifilosofia liitetään usein yhteen ja niistä puhutaan toistensa synonyymeinä, vaikka ne eivät aivan tarkkaan ottaen ole täysin sama asia. Tarkalleen ne eroavat toisistaan siinä, että eksistentialismin ajatellaan olevan eksistenssifilosofian suuntaus, joka on syntynyt maailmansotien välisenä aikana Ranskassa ja joka usein henkilöityy juuri Jean-Paul Sartreen. Eksistenssifilosofia taas on kaikenlaista sellaista filosofiaa, joka on kiinnostunut ihmisenä olemisesta ja jota voidaan löytää taiteesta ja kirjallisuudesta kirjoitetun historian alkuun. Eksistenssifilosofian voi käsittää olleen läsnä ihmisen ajattelussa aina esimerkiksi elämän tarkoituksen ikuisuuskyseksessä. Tällöin kaikki eksistentialismi on siis eksistenssifilosofiaa, mutta kaikki eksistenssifilosofia ei ole eksistentialismia. (Lehtinen 2013, 14; Flynn 2006, x–xi.) Oman tulkintani mukaan selvin ero

eksistentialismin ja eksistenssifilosofian välillä on Sartren eksistentialismin tapa alleviivata vapautta ihmisen eksistenssin tärkeimpänä ominaisuutena kun taas esimerkiksi Martin Heideggerin harjoittama eksistenssifilosofia ei tee alleviivauksia, vaan keskittyy pelkästään olemisen kysymiseen ja ihmisen eksistentiaalisen ongelman pohtimiseen. Sartren eksistentialismi olikin merkittävästi yhteiskunnallista ja myös poliittisesti latautunutta ja siten ratkaisuja etsivää erottaen sen Heideggerin eksistenssifilosofiasta, jossa hän vasta pohti kysymyksenasettelua (ks. Kakkori 2009, 177–178).

Eksaktia määritelmää etsivälle eksistentialismi tuntuu aina lähemmäksi tullessaan vain pakenevan sen tyhjentävää määritystä, mikä mielestäni johtuu sen määritystä pakenevasta luonteesta ts. alistumattomuudesta luonnontieteellis-analyttiselle objektivoinnille. Kuten edellä jo kävi ilmi, ei ole yksimielisyyttä siitä, onko tarvetta määritellä selkeästi erilleen eksistentialismi ja eksistenssifilosofia – vai onko se päinvastoin erittäin tärkeää – koska esimerkiksi eksistenssifilosofiksi tunnustautunut Martin Heidegger toisaalta kiisti olevansa eksistentialisti ja toisaalta eksistentialistiksi tunnustautunut Sartre imi suurimmat vaikutteensa häneltä (Crowell 2015; Lehtinen 2013, 183; Kakkori 2009, 173). Toisaalta myös Sartre myöhemmin irtisanoutui eksistentialismista, koska ei halunnut kahlita ajatteluaan minkään ”ismin” alle (Lehtinen 2013, 29). Tällöin eksistentialismista kiinnostunut tuleekin yhtäkkiä tilanteeseen, missä kysyä onko koko eksistentialismia olemassakaan; kaikki tuntuvat tietävän siitä niin paljon, että tietävät, etteivät ainakaan ole eksistentialisteja, mutta ketkä sitten ovat? Tilanne on ristiriitainen, mutta toisaalta taiteellisesta näkökulmasta ei niinkään kummallinen. Vertauskuvaannollisesti tilannetta voi verrata varsin hyvin taiteeseen ja taiteilijuuteen (ja sen tyhjentävästi selittävän määrittelyn mahdottomuuteen) sikäli, että monet saattavat sanoa olevansa taiteilijoita, mutta heitä ei välttämättä tunnusteta taiteilijoiksi, ja monet taas saattavat kieltää olevansa taiteilijoita, mutta silti heidät luokitellaan sellaisiksi. Kysymyksinä *mitä on taide?* ja *mitä on eksistentialismi?* ovat suorastaan sukulaiskysymyksiä, koska molempia käsitellen voi vaikkapa kirjoittaa kirjan, mutta tyhjentävää ja kaikkia tyydyttävää vastausta siltä on ehkä turha odottaa.

Sekä eksistentialismiin että eksistenssifilosofiaan liittyy kiinteästi eksistenssin käsite. Yleensä eksistenssillä ymmärretään minkä tahansa olemassa olemista, mutta eksistentialismissa sitä käytetään nimenomaan ihmisenä olemisesta. Ihmisenä

oleminen on olemassa olemisensa tietoista tiedostamista. Hän ei vain ole olemassa passiivisena kappaleena jossain ulottuvuudessa kuten havaitsemansa esineet ympäristössään, vaan hän tuottaa itse olemisensa ja hän tiedostaa sen. Hän siis toteuttaa, elää eksistenssiään – hän eksistoi. (Lehtinen 2013, 25.)

Martin Heidegger puhuu eksistenssistä ihmisen, jota hän kutsuu ”täälläoloksi” (Dasein), olemisen tapana, jonka täytyy olla sen oma. Eksistenssiä ei voi tarkkaan määrittää kysymällä mitä se on, koska sen olemus määrittyy hetkellisesti ja vain siinä suhteessa, jossa täälläolo (ihminen) on kulloinkin tuohon olemisen tapaansa. (Heidegger 2000, 32–33.) Tällöin eksistenssi on juuri se pohja, josta ihminen ponnistaa maailmassa olemiseen. Eksistenssi on se, mitä me pohjimmiltamme olemme ennen olemistamme missään suhteessa arkimaailmassa mihinkään.

Heidegger (mt., 33) kirjoittaa:

”Täälläolo ymmärtää itsensä vain eksistenssistään, mahdollisuudestaan joko olla itsensä tai olla olematta itsensä. Täälläolo on joko itse valinnut nämä mahdollisuudet tai se on jo joutunut tai kasvanut niihin. Vain kulloinenkin täälläolo itse määrää eksistenssin joko tarttumalla kiinni näihin mahdollisuuksiin tai lyömällä ne laimin. Kysymys eksistenssistä voidaan selvittää kulloinkin vain oman eksistoimisen avulla”

Eksistenssi on siis ihmisen tapaa käsittää itsensä ja tapahtua maailmassa tuon käsityksensä mukaisesti. Tuo tapa on kuin ihmisen sisäinen suhde itseensä, joka on täysin henkilökohtainen ja subjektiivinen, eikä ole määriteltävissä eikä paljastettavissa muuten kuin ihmisen omakohtaisella eksistoimisella. Suhde Heideggerin mainitsemiin mahdollisuuksiin, jotka ovat osa ihmisen kulloistakin tiluaatiota, voi olla tietoista eksistoimista tai tiedostamatonta, se joka tapauksessa tapahtuu ja on olemassa kullakin ihmisellä. On ihmisen itsensä varassa, tapahtuuko eksistoiminen ja hänen itsensä maailmassa oleminen hänen itsensä tiedostamana tapahtumana, jolloin hän itse valitsee mahdollisuutensa vai tiedostamattomana, jolloin hän ajautuu tapahtumaan maailmassa mahdollisuuksien mukaan, jotka eivät ole hänen itsensä valitsemia.

3.2 Eksistentialismin inhimillinen ihmiskeskeisyys

Ensimmäisiä, retrospektiivisesti eksistentialismille suuntaa-antaviksi ymmärrettyjä ajatuksia esittivät 1800-luvulla tanskalaisfilosofi ja kirjailija Søren Kierkegaard sekä aikalaisensa saksalaiskollega Friedrich Nietzsche (Crowell 2015). Kierkegaardista eksistentialistin teki hänen ihmisen eksistoinnista ainutkertaisuutta korostava kritiikki aikanaan vaikuttanutta G. F. W. Hegelin kaiken selittävää ja siten ihmisen eksistentiaalista osallisuutta aliarvioimaan ymmärtämäänsä dialektista filosofiaa kohtaan. Nietzschen eksistentialismi näkyi taas hänen väittämässään aikansa hallitsevan moraaliopin ihmiskuntaa orjuuttavasta ja veltostuttavasta, nihilismiin ajavasta vaikutuksesta. Nämä näkökannat tuovat heidät lähelle toisiaan ja eksistentialistisiksi kanta-isiksi, joita yhdistää henkilökohtaisen elämäänsä ja sen valintoihin liittyvän sitoutumisen ja siihen sisältyvän vastuun tärkeyden korostaminen yleispätevien selitysmallien ja ”laumasieluisen” konformismin sijaan. He korostivat henkilökohtaista totuutta tärkeämpänä kuin tieteellistä totuutta ja pyrkivät yhdistämään ajattelun ja elämän niin, että yksilö eläisi niin kuin ajattelee. (Crowell 2015; Lehtinen 2013, 20, 62–64.)

Kierkegaardin ja Nietzschen jälkeen eksistentialisteiksi, monesti tahtomattaan, on kutsuttu sellaisia 1900-luvun kirjailijoita, filosofeja ja yhteiskuntakriitikkoja kuin Martin Heidegger, Karl Jaspers, Maurice Merleau-Ponty, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir ja Albert Camus. (Lehtinen 2013, 20, 27.) Loppujen lopuksi heistä on kuitenkin mahdotonta muodostaa yhtenäistä koulukuntaa ja eksistentialismille yhtenäistä manifestia; ennemminkin kyse on hyvinkin erilaisten ajattelijoiden joukosta, joita yhdistää jonkinlainen samantapainen ihmettely, kriittisyys, elämänasenne ja ihmiskäsitys.

Eksistentialismia syvimmissä merkityksessään ei voi pitää vain 1900-luvulla syntyneenä filosofiana, vaan, kuten sanottua, sen eksistenssifilosofiset juuret ulottuvat kauas historiaan. Thomas Flynn (2006) menee eksistentialismin analyysissään niinkin pitkälle kuin Sokrateeseen (469–399 eaa.), länsimaisen filosofian syntyjuurille saakka. Hän rinnastaa eksistentialistisen yksilön vastuun itsestään Sokrateen ”elä niin kuin opetat” -periaatteeseen (vrt. Kierkegaardin ja Nietzschen ajattelun ja elämän yhdistäminen). Eksistentialismin yleisen konformismin vastustaminen ja yksilön ensisijaisen itse itselleen vastuussa olemisen korostaminen sai jo tuolloin ensimmäisen ”marttyyrinsa” Sokrateen silloisen yhteiskunnan tuomittua hänet mielipiteidensä vuoksi kuolemaan ”nuorten

mielten turmelijana”. (Flynn 2006, 1–3.) Sokrateen tapauksessa yksilön henkilökohtainen totuuteen sitoutumisen tärkeys yleisen totuuden omaksumisen sijaan sai äärimmäisen muodon ja seurauksen.

Voidaan hyvin siis sanoa, että eksistentialismi eksistenssifilosofisena pohdiskeluna on ollut olemassa tuolta filosofian alkujuurilta lähtien. 1900-luvulla Martin Heideggerin myötä henkiin herännyt eksistenssifilosofia onkin eräässä mielessä paluuta filosofian lähteille, olevaisen olemassaolon pohdintaan. Hänen mielestään länsimaisen filosofian tuli palata alkuun ja ajatella tuo alku uudelleen, jotta voitaisiin saada selville, mitä filosofian tulisi perimmiltään kysyä. Platonis- aristoteelinen absoluuttiseen ja yleistettävään totuuteen pyrkiminen oli hänen mielestään inhimillisen olemisen kannalta virheellistä ja että sen kannalta tulisi keskittyä yleistettävän etsimisen sijaan yksittäiseen, yleistämättömään hetkeen, jossa yksilö olemisessaan kulloinkin toimii. (Backman 2015, 80; 2009, 311.)

Torsti Lehtinen nostaa alkujaan filosofian liikkeelle panevaksi voimaksi ihmisen taipumuksen ihmettelyyn ja hyvän elämän tavoitteluun. Sokrateen oppilas Platon sanoi, että filosofia syntyy hämmästyksestä elämän ilmiöiden äärellä ja hänen oppilaansa Aristoteles, että filosofiassa on kyse ihmettelystä. Edellä mainitun mukaisesti he molemmat kuitenkin pyrkivät etsimään yleistä kaiken kattavaa syytä ja ”totuutta” ilmiöiden takana. Eksistentialistit kuitenkin hylkäävät tämän kaltaisen totuuden mahdollisen olemassaolon; he ovat kiinnostuneempia Sokrateesta ja *subjektiivisesta* totuudesta inhimillisen elämän merkityksellistäjänä. Sokrateen innoittamana Kierkegaard kirjoitti päiväkirjaansa: ”*the thing is to find a truth which is true for me, to find the idea for which I can live and die*” (1 August 1835). (Flynn 2006, 3.) Eksistentialistisesti olemassaolon ongelmassa on paremminkin kyse henkilökohtaisesta ongelmasta, joka kuitenkin samalla on jokaisen ihmisen *oma* henkilökohtainen ongelma. Yhden filosofin löytämä henkilökohtaisesti hyväksyttävä totuus tai ratkaisu ei ratkaise muiden ihmisten vastaavaa ongelmaa, saati sitten vielä monien syntymättömien ihmisten ongelmaa. Eksistentialistinen filosofia lähtisi täten inhimillisestä epätoivosta, joka seuraa, kun elämän mielekkyyden kaiken kattavasti selittäviä turvaverkkoja ei olekaan olemassa. Stoalainen Epiktetos sanoi, että filosofia alkaisi siitä, kun ihminen huomaa rajallisuutensa ja heikkoutensa. Lääkkeeksi tähän ihmisen tulisi Epiktetoksen mukaan keskittyä siihen, mihin hänen valtansa ja vapautensa ulottuu – eksistentialistisessa mielessä yksilön omaan eksistenssiin, omaan tapaansa elää ja

omiin arvoihinsa, joita haluaa elämässään toteuttaa. (Lehtinen 2013, 31–32.) Eksistentialismin voitaisiin siis ajatella olevan ihmisen henkilökohtaista filosofiaa, se vierastaa yleismaailmallisten totuuksien etsimistä ja julistamista ja sen sijaan se kehottaa itse kutakin etsimään totuutta ja tarkoitusta elämälleen sisältään.

Mainitusti epätoivo, ahdistus, huoli, elämän absurdius ja merkityksettömyys sekä tietämättömyys ovat eksistentialismissa esiintyviä ihmiselämää luonnehtivia käsitteitä (Lehtinen 2013, 71). Ne myös mainitaan usein silloin, kun puhutaan eksistentiaalisesta ahdistuksesta tai kriisistä. Eksistentialismia onkin moitittu liiallisesta pessimismistä ja negatiivisuudesta, kaiken positiivisen ja kauniin kieltävästä nihilismistä sekä moraalisen uskon ja selkärangan turmelemisesta (Appignanesi 2008, 10–11). Tähän kuitenkin Jean-Paul Sartre vastaa, että päinvastoin eksistentialismi pyrkii vahvistamaan yksilön omaa sitoutumista elämäänsä, ”toimimaan ilman toivoa” ja osoittautuu hyvin optimistiseksi siinä, että se uskoo ihmisen kohtalon olevan hänen omissa käsissään, hänen omalla vastuullaan, vailla perusteetonta toiveajatteluun perustuvaa uskoa paremmasta tai vastakohtaisesti vailla alistuvaa epäuskoa johtuen olosuhteiden pakottavista voimista (Sartre 1965, 27–28).

Epätoivon synnyttämiä filosofisia taipumuksia ihmisessä ja sen edesauttamaa oman elämänsä puhdistamista turhista uskomuksista kutsutaan eksistentialismissa rajatilakokemukseksi (Lehtinen 2013, 27). Lehtisen mukaan tuolloin ihminen havahtuu omaan ihmisyyteensä, eksistenssiinsä ja pyrkii toteuttamaan itseään valinnoilla, joissa hän on vastuussa itselleen, eikä uskomukselle siitä, mitä hänen tulisi olla tai tehdä. Sartren (1965, 12) väittämä, ”olemassaolo edeltää olemusta” on tässä muodostunut eksistentialistien periaatteeksi, joka painottaa yksilön subjektiivista vapautta, valintaa ja vastuuta siitä, mikä hän on ja miksi hän on tulossa valmiin, annetun ihmisolemuksen (vrt. ”ihmisluonto”) sijaan, joka määrittää hänet kuin esineen, joka valmistetaan tiettyä tarkoitusta ja suunnitelmaa silmälläpitäen. Ihmisen eksistenssi, olemassaoleminen, ylittää kaikki sitä luonnehtimaan pyrkivät kuvaukset tai määritelmät.

3.2.1 Anti-abstraktionismi

Kierkegaardin aikana vallinnut Hegelin kaiken kattava maailmaa selittävä dialektiikka perustui filosofialle, jossa maailma perustui ristiriidoille, joiden synteesistä syntyi kehitys. Tällöin maailmanmeno ja ihmisten elo maanpäällä on

vain osa suuremman voiman – eli maailmanhengen, kuten Hegel tätä nimitti – jatkuvaa ja varmaa ristiriitojen voittamista kohti absoluuttista totuutta, jolloin ristiriitoja ei enää ole, vaan kehitys on saavuttanut lopputuloksensa, puhtaimman totuuden (Lehtinen 2013, 16–17; Airaksinen 1994, 90). Sekä Kierkegaard että Nietzsche hylkäsivät Hegelin kehitysoptimismien ajatuksen ihmiskunnan kehityksen tuottamasta vääjäämättömän hyvän arvosta ja siitä, että maailmanhenki toteuttaisi siten itseään siunaten ihmisen toiminnan vääjäämättömästi hyvänä. Kierkegaard katsoi tämän johtavan silkkään konformismiin ja itsepetokseen sikäli, ihmisellä ei tällöin olisi vastuuta elämästään, vaan hegeliläinen filosofia hyväksyi kaiken vain osana suurempaa suunnitelmaa, mikä ei ollut ihmisen käsissä. Kierkegaard ei sallinut tällaista vastuuttomuutta ja vaan edellytti, että ihmisellä on vastuu itsellään kullakin hetkellä tekemistään valinnoista. Ihminen ei voi pelkästään nojata yleiseen moraalilakiin ja odottaa tehneensä oikein, vaan hänen on jokaisessa tilanteessa yksin ja yksityisesti otettava vastuu tekemisistään, sen hetkisen subjektiivisen kokemuksen valossa. Sekä Kierkegaard että Nietzsche vastustivat yleisen moraalilain tapaisia rakennelmia, koska katsoivat niiden käsitteellisessä yleisyydessään olevan vieraantuneita todellisesta yksilön kokemuksesta, ja niiden alkuperäinen kokemusta ilmaiseva voima olisi haipunut käsitteellisen yleistyksen, lain ja sanan merkityksestä. (ks. Mäkinen 2004, 22, 32) Juuri tämä vaatimus vastuun palauttamisesta ihmiselle teki heistä eksistentialisteja. Ihminen ei voi tuudittautua uskomukseen, että hän olisi vain itseään toteuttavan suunnitelman välikappale; oli tämä suunnitelma peräisin Jumalasta, yhteiskunnasta tai talouden laeista. (Flynn 2006, 25–26)

Nietzsche pyrki filosofiallaan kyseenalaistamaan vallitsevia yhteiskunnallisia moraaliarvoja ja uskomuksia. Hän pyrki löytämään näistä käsityksistä onttoja kohtia ”naputtelemalla niitä vasarallaan” ja löydettyään sellaisen toi sen päivänvaloon tyhjänä ja vailla perusteita vallitsevana arvona. Hän nimitti näitä onttoja kohtia ”epäjumaliksi, jotka ovat kaikista tyhjimpiä, mutta joihin silti uskotaan hartaimmin.” (Appignanesi 2006, 38–40; Nietzsche 1995, 7) Hyökkäämällä ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja moraalikäsitteitä vastaan Nietzsche toteutti eksistentialistien ideaa ja jopa velvollisuutta kyseenalaistaa vallitsevat ajatustottumukset vapautumalla niiden itseisarvosta ja arvioimalla niiden käyttökelpoisuus omakohtaisesti. Hän syytti porvarillista kristinuskoo arvojen ja moraalien yksinomimisestä, elämän kieltämisestä ja orjan moraalien

synnyttämisestä. (Appignanesi 2006, 40–41; Lehtinen 2013, 62.) Nietzschen mukaan kristinuskon ihannoima kärsimys maallisessa maailmassa ja sen lupaama taivaspaiikka palkkiona tuonpuoleisessa kielsi ihmiseltä vaikutusmahdollisuudet ja valinnanmahdollisuuden tässä elämässä, koska ihmiset alistuivat kärsimykseen ajatellen, että on parempi kärsiä kuin kuoltua joutua kadotukseen. Orjan moraalilla hän viittasi juuri kärsimyksen ensisijaisuuteen ja siihen, että ihmiset vaativat uskonnon moraalin varjolla kärsimystä myös toisiltaan, jolloin kärsimisestä tuli ainoa ”oikea tapa elää”. Nietzsche nimesi tällaisen elämän kieltämisen nihilismiksi, jolloin maailmalla ei ollut enää muuta arvoa kuin vain suhteessa tuonpuoleiseen. (Appignanesi 2006, 41–42.)

Sekä Kierkegaardin että Nietzschen kapinassa näkyy selvästi eksistentialismin ajama antiabstraktionismi (Saarinen 2002, 235). Se vastustaa kaikenlaisia yleistyksiä ja abstrahointeja ihmisestä, joiden se katsoo vievän huomion asian ytimeä, yksilön kokemuksesta johonkin yleiseen, joka koskettaa kaikkia ja loppujen lopuksi ei ketään yksilöllisellä, kokemuksellisella tasolla. Kierkegaard totesi abstrahoinnin ja ihmistä koskevien yleistysten laatimisen johtavan yleistyksen tuottamien näennäisongelmien pohtimiseen sen sijaan, että pohdittaisiin yksilön ongelmaa, jolloin subjektiivinen kokemus, koko ongelman ydin ja lähtökohta, jää vaille huomiota. S (. Lehtinen toteaa vastaavasti, että tieteelliseen käsitteiden (abstraktioiden) täsmällisyyden kehittämiseen ja varjelemiseen keskittynyt analyttinen filosofia syyllystyy samaan keskittyessään esimerkiksi pohtiessaan onnellisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteitä sen sijaan että pohtisivat onnellisuutta ja oikeudenmukaisuuden inhimillistä kokemusta (Lehtinen 2013, 38).

3.2.2 Subjektiivisuus

Kierkegaardin ja Nietzschen yleisten ajatusmallien koettelemiseen ja yksilön vastuuteen perustuen eksistentialismin keskeisimpiä piirteitä on, että se on erittäin yksilökeskeistä ja subjektiivista. Se toistaiseksi hylkää mahdollisuuden siihen, että kaiken selittävä tieteellis-filosofinen järjestelmä olisi löydettävissä ja kehitettävissä. (Puolimatka 1996, 41–42.) Tämän vuoksi se asettuu luonnostaan vastakkainasetteluun perinteisen tieteellisen tiedon objektiivisuuden ihanteen ja absoluuttisen totuuden tavoittelun kanssa. Subjektiivisuus näkyy erityisesti siinä, että pyrkimättömydessään olla kehittämättä minkäänlaista kaikkiin ihmisiin sovellettavaa oppijärjestelmää itsestään eksistentialismi pyrkii tekemään

tiedostetuksi yksilön oman subjektiivisen kokemusmaailman, joka on ainutlaatuinen ja kopioimaton jokaisen ihmisen kohdalla (Saarinen 2002, 237–238).

Esa Saarinen (2002) määrittelee tämän yksilön ”oman” todellisuuden ihmistodellisuuden käsitteellä. Todellisuus sinänsä ja todellisuus ihmistodellisuutena eroavat toisistaan edellisen ollessa sitä mikä on, ja jälkimmäisen ollessa todellisuutta ymmärrettynä inhimillisellä arvo- ja merkitysjärjestelmällä, joka hallitsee sitä, miten ihminen todellisuuden hahmottaa (Saarinen 2002, 248). Juuri subjektiivinen kokemusmaailma on se ”oma todellisuus”, jossa ihminen toteuttaa olemassaolonsa ja jossa hänen tilanteensa määrittelee hänen eksistenssiään, tapansa olla olemassa. Todellisuudesta ihmistodellisuuden ulkopuolella ei ole mitään arvoja tai merkityksiä löydettävissä sellaisenaan, koska kaikki sieltä ”löytyvä” on yksittäisen ihmisen itse sinne kiinnitettävä. Johtuen siitä, että ihmistodellisuus on aina täten vain yhden ihmisen arvo- ja merkitystodellisuus, tulee todellisuudesta ja totuudesta perustavanlaatuisesti hajanainen ja relativistinenkin, koska se on aina vain yhden siihen suuntautuneen ihmisen tulkitsema. Eksistentialismi käsittää ihmisen maailmasta sivullisena juuri sen vuoksi, että se voi hylätä tai hyväksyä totuuksia maailmasta kulloisenkin tajunnallisen näkökantansa mukaan, ihminen ei ikään kuin ole osa maailmaa, vaan se luo ja rakentaa sitä tietoisuudestaan erillisenä havaintoina ja niiden merkityksinä ollen täten tämän inhimillisen todellisuutensa vanki. Rationaalisen järjen tavoittelema totuus ilmiöistä ja maailmasta on aina inhimillisessä todellisuudessa tapahtuvan rationaalisen järkeilyn tuote ja siten sen itsensä värittäjä ja synnyttävä. Täten totuutta ei eksistentialistien mukaan voi koskaan tavoittaa, vaan ainoastaan fenomenologisen periaatteen mukaisesti noemaattisesti rakentuneita tulkintoja totuudesta, eli järkeiltyjä totuuksia. (mt., 246–247.)

Eksistentialismin anti-abstraktionistinen yleisen tieteellisen oppijärjestelmän torjuvuus ja subjektiivisuuden tiedostaminen näkyy juuri ihmistodellisuuden käsitteessä. Eksistentialismi kritisoi tieteen monistista maailmanselitystapaa siinä, että se katsoo tieteen samastavan toisiinsa todellisuuden ja jonkin tietyn ihmistodellisuuden, jota tiede pitää oikeana ja totuudellisempana kuin jotain toista. Eksistentialistien mielestä tieteen pyrkimys objektiivisuuteen on harhaa, koska objektiivisuuskin edellyttää tiettyjä arvoja, merkityssuhteita ja hahmotustapoja, joita taas ei voi olla olemassa ilman inhimillistä ja siten ihmistodellista

esiymmärrystä. (mts.) Eksistentialismin fenomenologinen ja hermeneuttinen sukulaisuus näkyy tässä selvänä. Fenomenologian perustaja Edmund Husserl totesi, että todellisuuden tieteellinen tarkastelu edellytti sen kokemista subjektiivisena elämismaailmana, jossa todellisuus muodostuu mielekkääksi eletyn kokemuksen ja käytännön perusteella, mille tieteellinen objektiivisuus vasta saattoi rakentua (Backman 2009, 310). Myös hermeneutiikan perustaja Wilhelm Dilthey totesi kaikkien tieteiden ja koulukuntien olevan empiirisiä, mutta kaikkien perustana on ihmisen tietoisuus, jota ei voida ylittää tai ohittaa (Niskanen 2011, 97). Objektiivisuus rakentuu täten siis subjektiivisuudelle. Tieteellinen pyrkimys havainnoimaan ”jumalan silmän” perspektiivistä ja rajaamaan ihmisten tekemästä tutkimuksesta ihminen pois on siten tuhoon tuomittu, koska toimijana on kuitenkin aina ihminen, ei tiede ”itse” (ks. esim. Griffiths, 2010). Täten objektiivinen todellisuus altistuu aina subjektiiviselle ihmistodellisuudelle. Eksistentialismi painottaa, ettei se itsekään ole kuin jokin oppi, jonka voi oppia ja omaksua kuten jonkin aatteen, ja joka olisi sitten ”valmis” ja sovellettavissa, koska tällöin se yleistäisi itsensä ainutkertaisen inhimillisen subjektiivisuuden ulkopuolelle. Se on jatkuvaa muutosta, yksilön maailmasuhteen ”tapahtumisen” tiedostamista ja tähän tapahtumaan aktiivista osallistumista (ks. Saarinen 1983, 216). Tässä mielessä eksistentialismi olisi enemmän elämäntapa, maailmankatsomus ja itsetutkiskeleva asenne kuin oppijärjestelmä.

3.2.3 Intentionaalisuus

Eksistentialismille ja fenomenologialle oleellisesti yhteistä on intentionaalisuuden käsite. Alkujaan intentionaalisuuden käsitteen kehitti Husserlin opettaja itävaltalaisfilosofi Franz Brentano, joka loi käsitteen pyrkiessään erottamaan toisistaan fyysiset ja psyykkiset ilmiöt. Samoin kuin Descartes, hän peräänkuulutti dualismia, jossa henkinen ja fyysinen todellisuus ovat toisistaan erotettavissa. Fyysisiä ilmiöitä määrittivät niiden aineelliset ominaisuudet kuten ulkonäkö, mitat ja paino. Psyykkisten ilmiöiden olemassaoloa taas ei voi näin mitata, vaan niiden olemassaoloa määrittää niiden intentionaalisuus, eli miten inhimillinen tietoisuus on suuntautunut niihin. (Saarinen 2002, 218–219; Lehtinen 2013, 45.)

Fenomenologiassa ja eksistentialismissa tavattava intentionaalisuus liittyy juuri siihen, miten ilmiöt yksilölle ilmenevät. Brentanon mukaan psyykkisten ilmiöiden määrittelevä tuntomerkki on niiden intentionaalisuus. (Saarinen 2002, 218–219) Tämä tarkoittaa sitä, että kun ajattelemme jotain ilmiötä, emme voi ajatella sitä

ajattelematta samalla sen suhdetta johonkin. Esimerkiksi niinkin arkipäiväinen kuin ”isän” (tai ”äidin”) käsite on sellainen. Isä on käsite, joka on isä vain ja ainoastaan, jos se on isä jollekin. Isyyttä ilman jälkeläistä (kuvaannollistakaan) ei ole olemassa. Ajattellessamme ”isää”, ajattelemme samanaikaisesti myös ”isän” jälkeläistä ja sen suhdetta jälkeläiseensä. Ilman tuota suhdetta ajatus ei ole mahdollinen. Edellä mainittu isä-esimerkki pätee myös tunteisiin ja ajatteluun. Ajattelua ei ole olemassa, ellei sillä ole jotain kohdetta, mitä ajatella. Myöskään tunnetta ei ole, jos ei sillä ole jotain kohdetta. Rakkaus ja viha vaativat molemmat kohteen ilmetäkseen, niitä ei ole olemassa sellaisenaan. Psykkiset ilmiöt vaativat aina jonkin kohteen, objektin, mitä kohden suuntautua. Tästä syntyy käsite intentionaalisuus. (Saarinen 2002, 219.)

Husserlille ja hänen vaikutuksestaan Sartrelle intentionaalisuus merkitsee oppia tietoisuudesta. Kun Brentano käytti käsitettä erotellakseen psyykkisiä ja fyysisiä ilmiöitä toisistaan, Husserl ja Sartre käyttivät sitä hahmottelemaan ihmisen tietoisuuden luonnetta ja toimintaa. Husserl painottaa, että intentionaalisuus on kaiken fenomenologisen ongelmanasettelun perusta ja kaikki fenomenologia alkaa intentionaalisuudesta. Myös Sartre toteaa intentionaalisuuden olevan kaiken tietoisuuden luonteenomainen rakenne. (Saarinen 2002, 220–221.) Erotuksena Brentanon intentionaalisuuteen, joka pyrki määrittämään ilmiöiden olemassa oloa ihmisen (sielun) ulkopuolella sellaisinaan, Husserl ja Sartre keskittyivät ihmisen tietoisuuteen noiden ilmiöiden olemassaolon mahdollistajana.

Fenomenologiassa intentionaalisuus osana tietoisuuden rakennetta paljastaa ihmisen kyvyn käsittää todellisuus nimenomaan subjektiivisena suhteena todellisuuteen. Fenomenologia ei ota kantaa siihen, ovatko inhimillisesti havaitut ilmiöt todellisia sinänsä, vaan se keskittyy pelkästään tietoisuuteen ja siihen, miten ilmiöt meille välittyvät. Tietoisuus on siten havainnon ja ilmiön välistä merkityssuhdetta. Tietoisuus koostuu ilmiöille annetuista merkityksistä ja tietoisuus siten on viittaavaa, suuntautunutta ja suhteellista. Suhteellinen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että tietoisuus on suhteessa johonkin ilmiöön ja tämä suhde antaa ilmiölle sen olemuksen. Ilmiön tai objektin luonnetta ei siten ole havaittavissa siitä sellaisenaan, vaan tietoisuus muodostaa tuon luonteen subjektiivisen merkityssuhteen kautta. Tietoisuus on siis tietoisuutta jostakin – tietoisuuttakaan sinänsä ei ole olemassa ilman kohdetta, johon se viittaa. (Saarinen 2002, 221, 223.) Fenomenologisen intentionaalisuusopin mukaisesti voitaisiin siis sanoa, että

todellisuutta ei ole olemassa ilman tietoisuutta, eikä tietoisuutta ole olemassa ilman todellisuutta. Molempien olemassaolo mahdollistuu ainoastaan niiden välisessä suhteessa.

Arkielämässä otamme tietoisuutemme itsestäänselvyytenä. Olemme taipuvaisia unohtamaan itsessämme tapahtuvat tajunnalliset prosessit eläessämme, tarkastellessamme ja kokiessamme itsemme ulkopuolista maailmaa. Näemme maailman ilmiöt ulkoisina kohteina ominaisuuksineen, vaikka ilman tietoisuutta, tajuntaa tuo maailma ei olisi havaittavissa eikä koettavissa. Tämä tietoisuus, joka on itsemme sisällä ja joka muodostaa havaittavaksi todellisuuden sellaisena kuin sen havaitsemme myös luo sitä tuottamalla siihen merkityksiä, jotka eivät sisälly ilmiöihin itseensä sellaisenaan, vaan tajuntamme tuottaa ne intentionaalisina akteina osana omaa subjektiivista ihmistodellisuuttamme.

3.2.3 Situaatio

Subjektiivisen todellisuuden ja ympäröivän maailman erottaminen toisistaan paljastaa, ettemme ole pelkästään konkreettisia, havaittavia olentoja konkreettisesti, havaittavassa maailmassa. Olemme *suhteessa* maailmaan oman henkilökohtaisen todellisuutemme kautta ja siten subjektiivisessa suhteessa siihen. Emme näe todellisuutta objektiivisesti sellaisena kuin se on (objektiivisesti sellaisena, että se olisi kaikille samanlaisena havaittavissa), vaan eräänlaisen linssin läpi, joka suodattaa maailman meille henkilökohtaisesti tärkeinä pitämiemme arvojen ja uskomusten läpi – toisin sanoen situaatiomme, eli elämäntilanteemme mukaisesti. Tämä linssi, tai situaatio, suorittaa faktisuudessaan maailman havainnoinnissamme valintaa ja on siten väline, joka määrittää olemassaoloamme hyvin perustavalla tasolla.

Niin fenomenologisessa kuin hermeneuttisessakin tutkimusperinteessä esiintyvä situaation käsite kuvastaa ihmisen olemassa olemiseen sisältyvää tilannetta, jonka kautta hän on suhteessa itseensä ja ympäristöönsä. Voidaan ajatella, että sekä Husserl, Heidegger että Sartre ovat puhuneet siitä eri tavoin. Husserlin elämämaailman käsite ja Heideggerin ”maailmassaolon” käsite voidaan käsittää vastaavina ihmisen eksistentiaalista olemista määrittävinä termeinä (Saarinen 2002, 234, 251, 255; Taneli 2010, 51). Situaatio on juuri se ihmisen kulloinenkin elämäntilanne siinä hetkessä, minkä mukaisesti hän on olemassa. Jussi Backmanin (2015, 78) mukaan situationaalisuus eli tilannesidonaisuus on se tapa, jolla yksilö

kokee olemassa olonsa mielekkääksi ja että tuo tapa on aina yksityinen, subjektiivinen ja yleistämätön, hän toteaa:

”Eksistenssifilosofisesta näkökulmasta yksilön suhde oman elämänsä ja olemassaolonsa mielekkyyden viimekätiseen lähteeseen tai suuntaan ei perustu yleisiin yhteisöllisiin normeihin tai aristoteeliseen tai hegeliläiseen universaaliin teleologiseen rationaalisuuteen, vaan se muodostuu viime kädessä perustelemattomasta ja omakohtaisesta eksistentiaalisesta heittäytymisestä ja sitoutumisesta. Ainutkertainen olemassaolon tilanne ei tule mielekkääksi siten, että se suhteutetaan yleiseen ja universaaliin, vaan sen mielekkyys perustuu juuri sen ainutkertaisuuteen, sen konkreettisten olosuhteiden tarjoamiin toistumattomiin mahdollisuuksiin.”

Situationaalisuus on eksistentiaalinen, olemassa olemistamme määrittävä käsite ja toisaalta fenomenologis-hermeneuttinen käsite, joka pitää sisällään eräänlaisen horisontaalisen ymmärryksen rajauksen. Situationaalisuuden eksistentiaalinen ja hermeneuttinen ulottuvuus yhdistyvät filosofisessa hermeneutiikassa, jota kehittivät Martin Heidegger ja oppilaansa Hans-Georg Gadamer. Filosofisen hermeneutiikan lähtökohtainen ajatuksena on kaiken mielekkyyden tulkinnallisuus ja historiallinen kielellinen muuttuvuus (Backman 2015, 80). Fenomenologinen käsite mielekkyys – tai mielellisyys – tulee käsittää ulkomaailmasta ihmismieleen välittyvinä tajunnallisina kokemuksina, joihin sisältyy jokin ”mieli” (noema), eli ne tarkoittavat tietoisuudessa jotain ”jollain tavalla” ts. ne ymmärretään ”joksikin” (Rauhala 2009, 49). Esimerkiksi tuoli ei ole tuoli luonnostaan, vaan siksi, että tietoisuus konstituoit havaitsemansa ilmiön (tuolin) ominaisuuksien sisällön niin, että syntynyt noema (mieli) on istumiseen soveltuva huonekalu (tuoli). Millä perusteilla tietoisuus taas konstituoit tai tulkitsee havaitsemansa ilmiön tuoliksi, on ajallisesti ja tilanteellisesti rajautunutta ja siten tilannesidonnaista ja tätä rajausta hermeneutiikassa kutsutaan tulkintahorisontiksi tai heideggerilaisittain esiymmärrykseksi (ks. Backman 2009, 332). Esimerkiksi lähitakavuosien ihme, säkkituoli, ei välttämättä olisi Heideggerille merkinnyt tuolia lainkaan.

Tulkintahorisontti tai esiymmärrys muodostuu jokaisen yksilön omasta elämäntilanteesta käsin uskomuksineen, kokemuksineen, arvoineen, sosioekonomisine statuksineen, sukupuolineen jne. (mts.) Kaikki ymmärryksemme

ja olemassa olomme välittömässä tilanteessa muotoutuvat situaatiostamme käsin, koska tulkitsemme kaikkea havaitsemaamme situationaalisen tulkintahorisontin kautta. Situaatiomme määrittää ymmärryksemme rajat kuten horisontti määrittää sen rajan, mihin asti voimme havaita ympäröivää konkreettista maailmaa näköaistillamme. Situationaalinen tulkintahorisontti on kuitenkin elävä ja jatkuvassa muutoksessa, kuten ihmisen oleminen ja elämäntilannekin on. Nykyinen tulkintahorisonttiamme on kehittynyt aikaisempien tulkintahorisonttien pohjalta ja siten myös toivottavasti ymmärryksemmekin on kehittynyt. (ks. Gadamer 2004, 20–21; Tontti 2003, 57)

3.3 Eksistentialismin vapaus ja vastuu sekä ”huono usko”

Olen nyt määritellyt eksistentialismia sen anti-abstraktionistisessa, yksilökeskeisessä ja fenomenologis-eksistentiaalisessa valossa. Näiden lisäksi oleellisinta eksistentialismissa on eksistenssi, ihmisen singulaarinen olemisen tapa, ihminen siten kuin hän itse kokee oman subjektiivisen olemisensa (Saarinen 1983, 15). Eksistenssin tiedostaminen tapahtuu käsittämällä yksilön situationaaliset komponentit, ts. situationaalisen faktisuuden, jonka nuo komponentit muodostavat. Tästä situationaalisesta tietoisuudesta käsin hän voi vapaasti toteuttaa olemistaan ja reaalistua maailmassa siten, kuten hän kaikessa potentiaalisuudessaan voi.

Kyseinen aktiivinen osallistuminen oman olemassa olonsa tapahtumaan tarkoittaa sanalla sanoen eksistoimista. Eksistoiminen verbinä kuvantaa kiteytetysti henkilökohtaista yksilön olemassa olonsa tapahtumaan osallistuvaa aktiivista toimijuutta. Tavallisesti kun sanomme: ”Minä olen olemassa”, toteamukseen sisältyy passiivisuutta siinä mielessä, että vaikka ”olemmekin olemassa”, emme silti ”harjoita” tuota olemista toimintana, vaan toteamme sen vain eräänlaisena johtopäätöksenä, staattisena asiointilana, olemuksena. Olla-verbi ei viittaa aktiiviseen toimijuuteen, vaan johonkin tilaan, joka on staattinen. Olen olemassa, olen iloinen, olen vihainen, jokin on vihreä, jokin on lämmin, kaksi plus kaksi on neljä jne. Taipumuksemme selittää jonkin olemista on kausaalinen ja ajattelemme sen olevan siten vain seuraus jostain; jonkun tulos – asiointila, joka on siten valmis. Olemassa oleminen eksistoivassa mielessä taas muuttaa tilanteen staattisesta dynaamisiksi. Dynaamisessa olemisessa ihminen on olemassa aktiivisesti ja ainutkertaisesti, tilannesidonnaisesti, tilapäisesti ja tapauskohtaisesti. Hän ei vain ole, vaan hän tapahtuu. Hän tapahtuu maailmassa ja maailma tapahtuu hänessä.

Oleminen on siis prosessi, tapahtuma. Tämä on perusta, joka on ihmiselle yhtä aikaa kaukaisinta – koska sitä ei tajuta – ja läheisintä – koska ilman sitä ei olisi ihmistä eikä sitä maailmaa, jossa asiat nyt näyttäytyvät sellaisina kuin näyttäytyvät. (Heidegger 2000, 70; Haapala 1998, 16–20.) Olemisen vaikuttaessa siihen, miten maailma näyttäytyy, vaikuttaa se myös siihen millaisia merkityksiä siihen sisällytetään; ihminen on itse vastuussa olemisensa ja tekemistensä mielekkyydestä ja mikäli hän ei ole tästä tietoinen, on hän kuin ”ajopuu” virran vietävänä (ks. Saarinen 1983, 187–188). ”Ajopuuna” olemisessa on usein kyse myös sosiaalisten roolien ja odotusten täyttämisestä niitä sen kummemmin kyseenalaistamatta; tällöin täytetään usein pelkästään esimerkiksi ihmisen roolia siinä merkityksessä, millaisena se on sosiaalisessa todellisuudessa annettu. Hubert L. Dreyfus on soveltanut heideggerilaista (ja myös sartrelaista) ajattelua pohtiessaan yhteisöllisten tapojen ja kulttuuristen paradigmojen muodostumista. Yksilön kasvaessa tiettyyn yhteisöön ja sen tapoihin ei hän kyseenalaista, miksi tiettyjä asioita arvostetaan ja miksi ne nähdään tietynlaisena pikemmin kuin jonakin muuna. Ihmiset juurtuvat tiettyyn maailmaan, kasvavat sen mukaisiksi siinä määrin, etteivät he voi irrottautua sitä konstituovista tekijöistä, koska ne ovat myös heitä itseään konstituovia tekijöitä. (Haapala 1998, 21–22.)

Eksistentialismissa on kyse juuri edellä mainittujen tapojen ja kulttuuristen paradigmojen kyseenalaistamisesta, mutta lähinnä yksilön oman eksistenssin tasolla. Selvintä se käy ilmi Jean-Paul Sartren ”huonon uskon” (*mauvaise foi*) käsitteessä, jolla hän tarkoittaa yksilön tapaa paeta vapauttaan ja uskotella itselleen olevansa olosuhteisiin sidottu; olemus, joka on valinnasta ja siitä seuraavasta vastuusta vapaa ja kieltää siten eksistentiaalisen olemisensa (ks. Saarinen 1983, 197–220). Sartrelainen huono usko Esa Saariselta tulkitsemana on siten eräänlaista itsepetosta, jossa ihminen siirtää vastuun elämästään itsensä ulkopuolelle. Tällaista vastuun siirtoa tapahtuu esimerkiksi silloin, kun ihminen mieltää todellisuuden sosiaalisena konstruktionakin sellaiseksi, johon hän ei koe voivansa vaikuttaa. Hän tuudittautuu tunteeseen, että sosiaaliset arvot ja uskomukset ovat yhtä todellisia kuin naturalistisen maailman ilmiöt kivineen ja puineen ja hän itse on kuin esine, jonka täytyy mukautua sosiaalisiin rakennelmiin kuin puun tuuleen ja sateisiin. Esimerkkinä tästä ovat vaikkapa perinteet, joita noudatetaan vain siksi, että niitä on aina noudatettu. Toinen esimerkki huonosta uskosta on identifioituminen rooliin, jolloin ihminen unohtaa inhimillisen itsensä ja eksistoi silkastaan roolin kautta.

Tämä rooli voi olla esimerkiksi ammatti, jonka koodiin ihminen ammattia harjoittaessaan tukeutuu niin, ettei se jätä hänen subjektiiviselle eksistentiaaliselle reaalistumiselle tilaa. Tätä ei tietenkään voi välttää: jotta yhteiskunta toimisi millään tavalla, olisi esimerkiksi lääkärin toimittava onnettomuustilanteessa sen mukaisesti kuin häneltä lääkärinä odotetaan. Tässä kuitenkin piilee ammattirooliin epäinhimillisen identifioitumisen vaara, jolloin ihminen ei enää kykene soveltamaan tilanteessa eläytymistä tai empatiaa, vaan toimii kylmästi ammattiprotokollan mukaisesti. Sartren mukaan hän toimii näin, jottei hänen tarvitsisi ottaa vastuuta tekemisistään, vaan hän vain toimii ohjesäännön mukaisesti. Esimerkkeinä tällaisesta toiminnasta voitaneen pitää miltei kaikenlaista byrokratiaa, joka yhteiskunnassamme vallitsee. Byrokratia on toisaalta nykymuotoisen yhteiskuntamme toiminnan edellytys, mutta toisaalta siitä seuraa, ettei valta yhteiskunnassa ole enää inhimillisessä toiminnassa ihmisten välillä vaan, säännöstöissä, jotka vallitsevat ihmisten välillä. Voidaan puhua jopa jonkinlaisesta yhteiskunnallista muurista, joka ihmisten välillä vaikuttaa: se luo turvaa ja pysyvyyttä suojaten kansalaisia toistensa mielivaltaisuudelta, mutta samalla estää myös heitä kohtaamasta toisiaan kokemuksellisella ja inhimillisellä tasolla.

4. Eksistentialistinen (taide)kasvatus

4.1 Kriittinen pedagogiikka ja taidepedagogiikka

Eksistentialistista taidekasvatusta ei ole tutkittu. Jo ylipäättään eksistentialistisen kasvatustieteenkin puuttuessa Suomesta näyttäisi olevan selvää, ettei sitä ainakaan julkilausuttuna ole olemassa (Suoranta 1999, 93–94, 110). Haku Suomen kirjastojen yhteistietokanta Melindassa asiasanoilla ”eksistentialismi AND kasvatus” tuotti tulokseksi vain Maija Lehtovaaran (1994) väitöskirjan sekä Marja-Leena Vierelän (1994) opinnäytetyön. Eksistentialistinen kasvatus mainitaan myös Tapio Puolimatkan (1995, 15, 40–47.) kasvatustieteisiin suunnatussa oppikirjassa. Sitä vastoin käytettäessä hakusanoja ”eksistentialismi AND taidekasvatus” ei tuloksiksi tullut lainkaan Suomessa tehtyä tutkimusta. Tämän vuoksi totean, että taidekasvattajien parissa eksistentialismi joko tunnetaan huonosti, sen piilevyyttä nykyisin vallalla olevissa kasvatustieteissä ei tunnusteta tai sen mahdollisuuksia taidekasvatuksessa ei ole tunnustettu.

Mira Kallion (2008, 108) mukaan Suomessa harjoitettava taidekasvatuksen tutkimus on pääasiassa fenomenologista, hermeneuttista tai pragmatistista. Kuten jo aiemmin olen todennut, on kuitenkin todennäköistä, että mikäli puhutaan fenomenologiasta ja hermeneutiikasta, puhutaan myös eksistentialismista. Siten väitän, että eksistentialismi on ainakin jossain määrin piilevänä tämän päivän fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, vaikka sitä ei erikseen siellä mainittaisikaan olevan. Tästä on osoituksena se, että esimerkiksi Heideggerin vaikutus (ja hänen eittämätön vaikutuksensa eksistentialismiin), hänen tuotantoonsa kohdistuva kiinnostus ja aina yhtä kiinnostava kysymys ihmisyydestä ja ihmisenä olemisesta ovat edelleen nähtävissä tämän päivän suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (esim. Saarinen, Kakkori, Backman, Varto, Suoranta, Rauhala, Siirala...).

2000-luvun suomalaista keskustelua kasvatuksesta on hallinnut kriittisen pedagogian filosofia (ks. esim. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, Suoranta 2008, Siljander 2014). Taide on itse aina ollut yhteiskunnallisesti kriittistä siinä kuin se on ollut myötäilevääkin, kuten myös kasvatus. Kriittisen pedagogian tarkoitus on palauttaa kasvatusajattelu sen lähtökohtiin ja kysyä, mistä kasvatuksessa oikein on kyse. Mielestäni tämä asenne sopi myös hyvin

hahmottelemani eksistentialistisen taidekasvatuksen pohjaksi, joka niin ikään pyrkii ihmisenä olemisen (taidekasvattajat pyrkinevät kuitenkin kasvattamaan ihmisiä) kysymyksen äärelle. Taiteen merkitykseen en perehdy tässä syvemmin, vaikka sillekin erityisesti taidekasvatuksen yhteydessä olisi tilausta. Voitaisi aivan hyvin kysyä, mitä kasvatuksen ja taiteen yhdistäminen filosofisesti pohjimmiltaan tarkoittaa ja mitkä sen tavoitteet ovat ihmisen sivistyksellisen todellistumisen projektin kannalta. Pyrin tässä luvussa avaamaan kriittistä kasvatusta sellaisena, kuin se näkee kasvatuksen ja sivistyksen yhteiskuntakriittisenä unilukkarina, jonka tarkoitus ei ole uusintaa uskottuja itsestäänselvyksiä yhteiskuntakeskeisestä sosialisatioprojektista käsin, vaan pitää kiinni alkuperäisestä kriittisen tietämisen ja sivistyksen valtuttamisen tavoitteesta, joka sillä on ollut.

Näen kriittisen pedagogiikan, taidepedagogiikan ja eksistentialismin välineinä, joilla voidaan ”tuoda valoa pimeään”, missä pimeys on tietämättömyyttä, vapaudettomuutta, epäuskoa itseen ja omiin kykyihin, autoritaarista ylivaltaa, ahdistusta ja huonoa uskoa. Nämä käsitteet ovat sekä eksistentialistisia että kriittisen pedagogian käyttämiä ja siten eksistentialismi on kutoutunut jossain muodossa kriittiseen pedagogiaan. Mielestäni kriittisen pedagogian edellyttämä yhteiskunnallinen tietoisuus ja kriittisyys edellyttävät eksistentiaalista heräämistä (ks. Suoranta 2008, 37–39), jolloin tietoisuus velvollisuudesta vapautteen ja vastuuseen vasta voivat ilmetä sekä kasvattajassa että kasvatettavassa. Eksistentialismin filosofia sinällään ei välttämättä riitä herättämään ketään, mutta käsitan sen enemminkin sisältönä, jonka työkaluna on taidekasvatus ja jonka tähän aikaan ja paikkaan sitovana tekijänä on kriittinen pedagogiikka.

4.1.1 Sivistys itsestäänselvytenä ja sosialisatona

Lähdettäessä määrittämään eksistentialistista taidekasvatusta tulee tietysti kysyä, mikä on sen tavoite. Edellisessä luvussa eksistentialismin tavoitteeksi määrittyi autenttinen ihmisenä oleminen vapaana ja vastuullisena tietoisuutena, joka ei voi välttää tätä velvollisuuttaan syyllistymättä itsepetokseen ja huonoon uskoon. Mikä on sitten taidekasvatuksen tavoite? Mikäli pilkotaan sekä vielä taiteeseen ja kasvatukseen, niin ainakin jälkimmäisellä usein tämä tavoite on sivistys. Arkiajattelussa sivistys sisältää yleensä aina positiivisen konnotaation ja sen koetaan edustavan jotain ihmiselle tavoiteltavaa, ihmisyyteen ja ihmisarvoon kuuluvaa. Sen vastakohtana pidetään usein barbariaa ja ”villi-ihmisyyttä”, jotka sisältävät vastavuoroisesti välittömän negatiivisen konnotaation. Käyttämällä

sivistys-sanaa ehkä tiedostamattammekin arvotamme maailmaa hyväksi (sivistyneeksi) ja pahaksi (sivistymättömäksi vrt. barbaria, villit). Sivistystä voi pitää eräiden määritelmien mukaan ”tietoina ja taitoina, jotka kuuluvat kaikille kansalaisille”, ja toisaalta ”elämäntapana, johon kuuluu filosofista pohdiskelua, joutenoloa ja käytännön tietoja” (Pitkänen 2000). Näistä ensin mainittu sopii selvästi koulussa tapahtuvan yleissivistyksen liikkeelle panevaksi voimaksi, kun jälkimmäinen taas muistuttaa enemmänkin antiikin kreikan määritelmää sivistyksestä, joka suotiin vain vapaille, joutilaille miehille. Molempien määritelmien tavoitteena kuitenkin oli/on, että kaikki (vapaat) kansalaiset voisivat osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Tämä taas vaatii kansalaiskompetenssia eli sivistyksellistä tietotaitoa, joka mahdollistaisi tämän osallistumisen (mt., ks. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 8). Antiikin kreikassa tämä kompetenssi oli enemmän filosofinen ja siten vain joutilaiden vapaiden miesten tavoiteltavissa, Uuden ajan Euroopassa sekä nyky-yhteiskunnassa tiedollis-taidollinen ja kaikkien tavoiteltavissa.

Sivistyksellä näyttäisi olevan siis kahdenlainen olemus, toisaalta käytännön tietotaidollinen, toisaalta filosofinen. Filosofin Toivo Salonen määrittelee sivistyksen olemuksen ehkä ylevimmiten: ”[se on] ihmisenä olemisen ja todellistumisen ideaali; hengen viljely, humanistinen elämäntapa” (Salonen 2008, 224). Salosen määritelmä ei ota kantaa siihen, mitä sivistyksellä tulisi tehdä tai mitä varten se on, vaan se itseisarvoisesti on sellaista, mihin ihmisen tulisi omassa elämässään pyrkiä, jotta hän voisi elää ihmisarvoista elämää täydellisimmillään. Myös Lauri Rauhala toteaa kasvatuksen yhteydessä tavoitteeksi ”aidon sivistyksen”, jonka pohjana on kokemisen viljeleminen merkityssuhteita synnyttävänä ja kehittäväenä toimintana, joka siten rikastaa ja monipuolistaa ihmisen maailmankuvaa ja antaa hänelle parhaan mahdollisen yleisen elämäntaidon (Rauhala 2005, 186). Olisin itse halukas ymmärtämään sivistyksen tällaisena Salosen ja Rauhalan mukaisena ihmisessä viljeltävänä itseään sivistävänä, humanistisena ja evolutiivisena (henkisessä mielessä) todellistumista tavoittelevana toimintana, joka on aktiivista ja dynaamista tapahtumista, ihmisen oman olemisen vastuun ilmentymää, joka on alati liikkeessä ja muutosprosessissa. Sen sijaan, että se olisi silkka kokoelma tietoja ja taitoja, joita tarvitaan elämiseen modernissa yhteiskunnassa, mitkä koulu opettaa ja joka olisi sitä myöten ”valmis” ja käytettävissä ”jotain varten”.

Sivistys-käsitteen purkaminen on tarpeellista, koska se mielestäni ymmärretään varsin monella tavalla. Juuri esittämäni ero ihmisen todellistumista edesauttavan sivistyksen ja annetun, välineellisen sivistyksen välillä tulee selvästi esiin arkipäiväisiin ”kansan” parissa esiintyviin lausahduksiin sivistyksestä: esim. ”lähteä sivistyksen sekaan”, ”sinulla on aukko sivistyksessä”, ”sivistyssana”, ”minäpä sivistän sinua tässä asiassa”, ”käyttäytyvät sitten niinku sivistyneet ihmiset siellä!”. Ensimmäisen kertoessa sivistyksestä maaseudulta katsottuna kaupunkilaisten ”herraskaisuudesta” eli oppineisuudesta (ja siitä numeron tekemisestä) se viittaa sivistyksen tuomaan arvokkuuden auraan, joka ainakin maalta katsoen näyttää ilmeiseltä ja johon suhtaudutaan pelonsekaisella kunnioituksella sen kantajalleen salliman vallan vuoksi. Toinen lausahdus viittaa tietämykseen, koulusivistykseen ja yleensä siihen, ”mitä pitäisi tietää”, kolmas vierasperäiseen (turhaan?) sanaan, jonka tarkoitus on käsitteellinen ja täsmällinen ja jonka ymmärtäminen vaatii jo jonkinlaista sivistystä/tietämystä, neljäs viittaa opettamiseen, jolloin kouluissa tapahtuva kasvattaminen eli sivistäminen on lähinnä tiedon siirtoa, (eikä olemisen kysymistä) ja viides viittaa käyttäytymiseen eli tiettyyn sosiaaliseen koodiin, käyttäytymismalleihin. Kaikista viidestä esimerkistä on luettavissa yksi sivistyksen ja kasvatuksen tavoitteista, eli toisaalta kansan tietämyksen ja osaamisen lisääminen ja toisaalta heidän hallinta normittamalla se, mikä pitää tietää ja mikä on oikein. Sivistys tässä mielessä ymmärrettynä on vallan työkalu, josta voidaan käyttää myös nimitystä sosialisatio. (ks. Tomperi ym. 2005, 7, 17; Puolimatka 1995, 89, 95).

Juha Suoranta (2008) kysyy onko jälkimodernissa maailmassa sivistyksen käsite jo tarpeeton, koska kaikki on postmodernissa hengessä hetkellistä, muuttuvaa ja sirpaleista. Tällöin entisaikaisten modernien ns. ”suurten kertomusten” tarjoamalla vakaalla ja essentiaalisella sivistyksellä ei ole enää kerrottavaa kasvatettaville, vaan kasvatuksen merkitystä ja olemusta tulee pohtia ja rakentaa tämän uuden ajan vaatimuksia silmällä pitäen tilanne- ja paikkasidonnaisesti. (Suoranta 2008, 13–14). Vaikka emme enää eläisikään post- tai jälkimodernia aikakautta – nykyisin monesti puhutaan metamodernista tai postpostmodernista aikakaudesta (ks. esim. Komonen 2014; Vermeulen & van den Akker 2010) – eikä sivistys tai sen edustamat arvot ole enää alttiita jatkuvalla kyyniselle kyseenalaistamiselle tai relativismille, on siltikin ajankohtaista ja aiheellista pohtia ja avata sivistyksen käsitettä uudelleen siinä mielessä, mitä se tässä ajassa tarkoittaa. Vaikka Suoranta on kirjoittanut edellä

mainitun jo melkein kaksikymmentä vuotta sitten (alkuperäispainos ilmestyi vuonna 1997), on sivistyksen arvokeskustelu ehkä ajankohtaisempaa nyt postmodernismin jälkiaalloissa kuin koskaan; onko sivistyksellä yhteiskunnallista merkitystä valtauttavana vai lähinnä vallan välineenä, millaisia arvoja se edustaa ja ovatko nämä arvot yksilön kannalta voimaannuttavia vai alistavia. En osaa sanoa, tavoittiko postmodernismin synnyttämä kriittinen pedagogiikka koskaan kouluissa tapahtuvaa kasvatusta postmodernina aikakautena, mikäli se nyt katsotaan jo ohi menneeksi. Enemminkin minusta näyttää siltä, että se on tavoittanut sen käytännön tasolla vasta nyt uuden opetussuunnitelman (2016) kriittisyyttä, subjektilähtöisyyttä ja autoritaarisuusvastaisuutta painottavissa aspekteissaan.

Tomi Kiilakoski (2001, 74) toteaa jo puolitoista vuosikymmentä sitten: *”Siinä missä valistus halusi vapauttaa ihmiskunnan uskonnon pauloista tieteen keinoin, haluavat postmodernit pedagogit usein saattaa hänet tietoiseksi omaa elämäntilaansa koskevien määritelmien ja määrittelijöiden diskursiivisuudesta. Kyseessä on samanlainen pyrkimys. Sisältö on muuttunut: meidän tulisi hallita diskurssimme.”* Kiilakosken esittämä postmodernismin ydin yksilön vapauttamisesta häntä määrittelevistä valtaa pitävien määritelmistä ja postmodernin kasvatuksen tavoitteesta yksilöstä, joka kykenee itse määrittelemään itsensä, on oman tutkimuskysymykseni tausta-asetelman kannalta oleellinen, koska juuri tämän kaltaista määrittelyä ja diskursiivista vallankäyttöä mielestäni harjoitetaan nuorten medikalisoimisella ja psykiatrisilla diagnooseilla. Tämä tendenssi siten kielii, että ehkäpä taide-elämässä eletäänkin jonkinlaista metamodernismia, mutta muu sosiaaliyhteiskunta käytäntöineen elää vielä visusti kehityspsykologian asettamissa raameissa ja hallinnollisissa käytänteissä viime vuosisadalla, ollen vielä kaukana postmoderneistakaan ihanteista (ks. esim. Lehtovaara 2005). Mielestäni täten tämä postmoderni eetos, saati yksilöä auktoriteettivapautteen emansipoiva modernikaan eetos (ks. Kiilakoski 2001, 73) ei ole kasvatustajajärjestelmää tavoittanut vaan edelleen kasvatusta usein ymmärretään sanan ahtaimmassa mielessä vanhempien ja koulun lapsiin kohdistamana ”tavoille opettamisena” ja tietämättömyyden poistajana, eli ”sivistämisenä jotain varten”. Pragmaattisena toimintana, jonka tavoite on sosiaalistettu yhteiskuntakelpoinen kansalainen, joka osaa syödä haarukka ja veitsi oikeissa käsissä ja tietää yhteiskunnan hyväksymiä ja tärkeänä pitämiä tosiasioita.

Tällaista kasvatusta voisi pitää Tapio Puolimatkan (1995) mainitsemana sosialisatioparadigman muotona, jossa yhteiskunta tulee ennen yksilöä ja muokkaa yksilön palvelemaan ja toimimaan omien intressiensä mukaisesti. Tällöin sosialisatio on pääasiassa jotain, mitä yksilölle tapahtuu ilman, että tapahtuisi dialogia kasvatettavan ja kasvattajan välillä. Puolimatka lainaa sosiologi H.H. Hymania, [Hyman 1969, 95] joka toteaa että ”sosialisaatiossa yksilö sisäistää toisten näkemykset omikseen” (Puolimatka 1995, 96). Kasvattaja toimii tällöin sosialisatian yhteiskunnallisten intressien vasallina ja sosiaalistaa kasvatettavan yhteiskunnan ehtojen mukaiseksi ”yhteiskuntakelpoiseksi yksilöksi”.

Sosialisatian ja sosialisatioparadigman tapahtminen on eksistentiaalisessa mielessä ongelma, sillä se ei sellaisenaan salli yksilölle vapautta kyseenalaistaa tarjoamaansa ja edellyttämäänsä eetosta. Se ei ajattele yksilön oman autenttisen olemisen, eksistenssin kehittymistä oleellisena omassa potentiaalissaan, vaan näkee oleellisena ainoastaan omien ehtojensa raameissa toteutuvan lopputuloksen. Sinänsä emme heti ajattele, että tässä olisi aihetta huolestua, elämehän demokratiassa ja ihmisoikeuksia kunnioittavassa yhteiskunnassa, jotka ymmärrämme arvoiksi, joita olemme valmiita puolustamaan olosuhteista riippumatta. Nämä ovat kuitenkin vain käsitteitä ja juhlapuheissa toistuvia korulauseita, eikä yhtäältä näiden arvojen pysyvyydestä tai edes toteutumisesta ole takeita, varsinkaan kun toisaalla ovat kustannustehokkuus ja liberaalin markkinatalouden arvot. Esimerkiksi ihmisoikeudet joutuvat venymään päivittäin vanhustenhoidossa erilaisten hallinnollisten mittareiden alle, joilla mitataan kustannustehokkuuden riittävää toteutumista. Ihmisoikeuksien toteutumisen mittaaminen yhdistettynä kustannustehokkuuteen tuottaa absurdeja ja elämälle vieraita standardeja, kuten montako kertaa päivässä saa vaipat vanhukselle vaihtaa, jotta se olisi kustannustehokasta ja kuitenkin ihmisarvoista. Tällainen todellisuus on vain tietyn arvopohjan mahdollistama todellisuus ja on kysyttävä, eikö tällaisen arvopohjan tuottamaan todellisuuteen sosiaalistaminen ole kasvattajalta mitä suurimmassa määrin vastuutonta ja epäeettistä.

4.1.2 Sivistyksen vastuullinen ja välineellinen luonne

Koulumaailmassa tällainen järjen välineellistävä kasvatusta on Suorantaa mukaillen *omistavaa, välineellistä ja teknologista* kasvatusta, joka etäännyttää kasvatuksen käsitteenä kauas sen varsinaisesta toiminnasta, joka on ”sinän ja minän kohtaamista aina tämän hetkessä ja palautumattomassa kasvatusyhteydessä”. Suoranta

huomauttaa, että yhteiskunnan opetusministereiden, virkamiesten ja byrokraattien tuottaessa vaatimukset ja tavoitteet siitä, mitä kasvatuksen tulisi olla, se tuottaa heidän kaltaistaan kasvatuserittelyä, jossa sekä ihminen että kasvatustavoitteet ovat alisteisia tehokkuustavoitteellisille hyötynäkökulmille. Tällainen kasvatuserittely tuottaa itsensä näköisiä ihmisiä ja yhteiskuntia. (Suoranta 2008, 15.) Suorannan kritiikkiin yhtyy myös historian filosofi ja yhteiskuntakriitikko Juha Siltala, joka katsoo tehokkuuserittelyn sopivan erittäin huonosti kansalaisten sivistämiseen, koska sivistys koostuu siitä, että yksilö muodostaa tiedoistaan oman maailmankuvansa ja tämä vie aikaa (Pitkänen 2000). Sivistystä ei siten tavallaan voida opettaa koulussa, mutta sen voidaan antaa kehittyä ja sitä voidaan ruokkia. Usein sivistys sekoitetaan siihen tietoaimekseen, jolla sitä ruokitetaan, mutta sivistys on syvempää kuin pelkkä tietotaito. Sivistys ei ole asioiden tietämistä, vaan niiden ymmärtämistä. Tämä ymmärrys on yhtäläistä teknillis-tiedollista kuin empaattistaakin. Samoilla linjoilla tuoreemmin on myös Lapin yliopiston professori Jaana Erkkilä, joka toteaa tehokkuuserittelyn tekevän luovan toiminnan mahdottomaksi ja tuottavan tehokkuuden sijaan silkkää huonosti suunniteltua hosumista (Puoskari 2014). Olen Erkkilän kanssa sikäli samaa mieltä, että miellän tehokkuuserittelyn tuottavan toimintaa, jossa ajatellaan enemmän välineen tehokkuutta kuin välineellä tuotettavaa lopputulosta, toisin sanoen luovuuden lopputulos kärsii luovuuden tehokkuuden takia.

Suoranta kuitenkin palauttaa sivistyksen kasvatukseen ottamalla käyttöön käsitteen ”sivistyksellinen kasvatuserittely”, jolla hän ajaa tiettyä vastaparia, vaihtoehtoa välineelliselle kasvatukselle. Tässä hän ei tarkoita sivistyksellä maailmankansalaisen teknistä tietotaitoa ja lukeneisuutta vaan kasvatusta, joka ottaa vakavasti sen aikakauden ja toimintayhteyden, jossa kasvatustapahtuu. Erityisenä huomionkohteena on tällöin kasvatuksen inhimillinen käytäntö, joka tapahtuu kasvatustilanteissa muuten lähes automaattisesti ja ajattelematta. Sivistyksellisessä kasvatuserittelyssä ihminen on ainutkertaisuudessaan ja toiseudessaan arvokas sinänsä ja hänelle oletetaan mahdollisuus varsinaiseen olemiseen. (Suoranta 2008, 16.) Tässä kohtaa Suoranta selvästi viittaa eksistentiaaliseen ihmisen ainutkertaiseen ja ainutlaatuihin ihmiskäsitykseen, joka edellyttää olemista ennen olemusta. Kasvatettavaa ei oleteta joksikin (olemus), johon voidaan jollain tavalla vaikuttaa, vaan hänelle annetaan mahdollisuus muotoutua joksikin (oleminen) itse tarjoamalla tilaisuus siihen ja jonka hän käyttää

parhaansa mukaan. (vrt. Sartre 1965, 12–13.) Kyse on siis pohjimmiltaan kunnioituksesta subjektien välillä. Suoranta jatkaa, että pohdittaessa tämän kaltaista kasvatusta on pyrittävä pysymään erillään arkipäivän itsestäänselvyyksistä ja yritettävä nähdä niiden taakse. Itsestäänselvyydet ovat hänen mukaansa Nietzscheä lainaten ”moraalisia tosiasioita [joita] ei ole lainkaan olemassa”. (mts.; ks. Nietzsche 1995, 48) Päinvastoin, heittäytyminen itsestäänselvyyksien vallitseville olosuhteille siinä uskossa, että ne ovat tosiasioita, tarkoittaa, ettei ota teoistaan vastuuta eikä siten osallistu moraalin rakentamiseen omakohtaisesta toiminnasta käsin (vrt. vanhustenhoito ja kasvatuksen vastuu). Sartre puhuu myös vastaavasti, että ”Mikään tunnettu moralioppi ei voi teille osoittaa, mitä teidän pitäisi tehdä” ja että ”Ihminen tekee itsestään sen minkä tekee, hän ei ole valmis ja rakentaa itseään myös valitessaan moraalin” (Sartre 1965, 23, 35). Mielestäni Sartren moraalisten valintojen yksinäisyyden ja valmiiden vastausten puuttumisen mukaisesti Suoranta näkee sivistyksellisen kasvatuksen filosofisena ja epävalmiina tapahtumana, jonka kautta kulttuurisesta unesta, itsestäänselvyyksien kyseenalaistamattomasta omaksumisesta ja toisintamisesta herääminen on mahdollista.

Tämän ”heräämisen” kautta voitaisiin nähdä, mitä tarkoitetaan, kun puhutaan normaalista elämästä, normaaleista käytännöistä, perinteisistä tavoista – siitä, miten on ennenkin tehty ja miten nytkin kuuluu tehdä. Kulttuurinen uni ja itsestäänselvyydet uusiintuvat sellaisessa kasvatustoiminnasta, joka tuotetaan ”valmiina annettuna ja markkinoituna” sen sijaan, että kysyttäisiin näiden itsestäänselvyyksien – oletusten ja uskomusten – taakse mitä on olla ihmisenä maailmassa ja miten ja millaisia mahdollisuuksia ihmisellä on toteuttaa olemistaan. (Suoranta 2008, 16–17.) Suoranta peräänkuuluttaa siis kasvattajan henkilökohtaista kriittistä suhtautumista kasvatukseen ja siihen, millaisia arvoja hän työssään osallistuu kannattamaan. Kasvatuksen inhimillisen käytännön ei tulisi olla pelkästään yhteiskuntakeskeisesti sosiaalistavaa, vaan siinä päinvastoin täytyisi huomioida kasvatettavan ihmisyyden ja siten sen tulisi olla paremminkin yksilökeskeistä, jolloin vastuu olemisesta ja sen perimmäisestä tarkoituksesta palautuu yksilölle. Yksilön vastuu elämästään on hänellä itsellään, ei olosuhteilla. Jotta hän tämän vastuun voi ottaa kantaakseen, hänen tulee ymmärtää normaalien itsestäänselvyyksienkin olevan pohjimmiltaan vain oletuksia ja uskomuksia, joihin kyseenalaistamatta uskomisen on valinta. Tieteen faktat ovat miltei yhtäläillä uskon

asioita kuin uskontokin silloin, kun se, ”miten maailma makaa” annetaan valmiina vastauksina.

Kasvattajan vastuu kasvatustoiminnassa, sivistäjänä on sen tiedostamista, millaisien arvojen kannattelemana hän näkee sivistyksen olevan. Sanoisin, että tämä pätee kaikkeen inhimilliseen toimintaan, jossa tekoa määrittää sen kannatteleminen perimmäisten arvojen luonne. Arvot asettuvat keskiöön ja luovat keskeisen pohjan kaikelle inhimillisen toiminnalle, mitä vasten sen oikeutusta tulisi peilata. Arvojen, kuten ei muidenkkaan ”ohjenuorien” tulisi olla dogmaattisia, vaan niiden tulisi suuntaa-antavasti määrittää ihmisenä olemisen periaatetta ihmisestä itsestään käsin. Itsereflektiivisyys on välttämätöntä ja edellyttää aika-ajoittaista alkuun palaamista.

Kasvattajan pohjan toiminnalle antaa koulu ja sen edustamat arvot. Tomi Kiilakosken (2005, 142) mukaan sivistysajattelun näkökulmasta tavoitteena on johdattaa ihminen itsenäiseen tietoon sekä moraaliin. Hän siteeraa kansallisfilosofi J.V. Snellmania, joka on todennut: ”Kaiken opetuksen tulee pyrkiä antamaan elävä oivallus, tietäminen, joka elää ja kehittyy uusiksi oivalluksiksi.” Snellmanin mukaan tämä sama sivistämisen tehtävä on opettajilla kansakoulusta yliopistoon ja että se tehtävä oli kansakunnalle välttämätön, jotta se kohoaisi menestykseen. Kasvatusta ei voinut antaa pelkästään perheen tehtäväksi vaan sen sivistykseen kasvattamisen tuli olla koululaitoksen ja opettajien tehtävä. Tähän päivään sovellettuna perheen lisäksi, ja ehkäpä jopa tilalle, tulisi ottaa media ja muut arjessa koulun ja perheen ulkopuolella kasvatettavan arvomaailman rakentamiseen osallistuvat ilmiöt. Sekä Snellman, että hänen seuraajansa kasvatustieteen oppituolin haltijana, Z.J.Cleve, ajattelivat, ettei koulun tehtävänä ole suoranaisesti pyrkiä palvelemaan yhteiskuntaa sen kummemmin kuin perhettä, vaan sen on oltava autonominen ja uskollinen ainoastaan näkemykselleen sivistyksestä, joka viime kädessä edistää myös yhteiskuntaa (Kiilakoski 2005, 143). Täten koulun kriittisen kasvatuksen aatteen voi nähdä olevan olleen läsnä jo koululaitoksen ensimmäisistä askelista lähtien. Kiilakosken mukaan koulun ja opettajien tuli pysytellä irrallaan minkä milloinkin yhteiskunnassa vaikuttavista muutisuunnauksista ja ideologioista, peilata sitä kriittisesti omaa sivistyksen ideaansa vasten ja tämän reflektion synnyttämänä määrittää kulloinkin harjoittamansa kasvatustieteen ajattelu. Oleellista tässä on juuri koulun autonomisuus ja se, että koulu ja opettajat tekevät tämän sivistyksen tulkinnan, eikä esimerkiksi valtiovalta tai markkinatalous. (mt., 144.)

Kasvattajan vastuu on siis koulun kehtona ajatellun sivistyksen vaaliminen. Tämä sivistys ei saa olla alisteinen yhteiskunnassa tapahtuville poliittisille suuntauksille tai ideologioille sen enempää kuin mediankaan luomille maailmankuville. Sivistyksen tulee pohjautua perimmäiseen käsitykseensä itsenäiseen tietoon ja moraalisiin kasvattamisesta. Tätä ihannetta on varsin mielenkiintoista tarkastella nykykoulutuspoliittisten diskurssien valossa. Valtiovalta on ottanut isännän roolin koulutuslaitoksen rahoittajan suomilla valtuuksilla ja koska sen toimia ohjaavat pelkästään kulutustehokkuus ja globaalin markkinatalouden sekä kilpailukyvyyn kyydyssä pysyminen, ts. talouden lait. Nämä talouden lait ovat levittäytyneet ja pätevöityneet mitä tahansa muutakin yhteiskunnallista toimintaa koskeviksi mahtilaeiksi – myös koululaitosta koskeviksi (ks. Tomperi ym. 2005, 14–15). Talouden lait ja käsitteet ovat *reifikoituneet* luonnonlaidiksi, jotka auttamatta jyräävät kaikenlaisen idealistisen ihanteellisuuden tieltään, myös koululaitoksen sivistyksen idean. Tämä on huomattavissa vaikkapa tämän päivän tapana puhua koulusta palveluna, vanhemmista ja oppilaista asiakkaina ja rehtoreista johtajina, yliopistojen tulee tuottaa innovaatioita ja verkostoitua yritys-elämään. Kaikki nämä käsitteet ovat talousmaailmasta tuttuja, eikä voida kieltää, etteikö koululaitos ja kasvatustieteet olisi tällöin alistettu yhteiskunnalliselle kulutusta ja sen tehokkuutta jumaloivalle muotivirtaukselle ja poliittiselle ideologialle. Sosiologiassa tämä ilmiö tunnetaan nimellä reifikaatio: kun jokin ihmisen luoma järjestelmä, instituutio, koetaan ihmisen toiminnasta riippumattomaksi voimaksi, ikään kuin juuri luonnonlaidiksi tai jumalaiseksi voimaksi (ks. Berger & Luckmann 1994, 103–107). Näyttäisi siten kuin Snellmanin idea sivistyksestä olisi uhrattu rahan alttarille.

Juha Varto (2005) on myös kysynyt koulun perimmäistä syytä olemassaololleen. Valistusajan ajattelijoille koulu merkitsi vapauden, veljeyden ja tasa-arvon, eli tulkitusti eurooppalaisen demokratian periaatteen vaalijana, jonka kautta demokratian idea voisi toteutua. Koulun tarkoitus oli antaa vapauden keinoja, joilla ihmiset voisivat vapautua vallitsevan, alistavan moraalisen kahleista ja luottaa itseensä sekä ymmärrykseen. Varto viittaa Suorannan tavoin Nietzscheen ja ”orjamoraalin” käsitteeseen; mikäli ”ihminen uskoo, että aina on joku, joka tietää kaiken paremmin, hän pysyy älyllisesti ja moraalisesti orjana”. (Varto 2005b, 197–198.) Tämä koulun alkuperäinen tehtävä viittaa myös Snellmanin ja Cleven ajatuksiin koulun autonomisuudesta, yhteiskunnallisista vallitsevista olosuhteista vapaana olevana ja kansalaisia valistavana tahona. Valitusajan toisen ihanteen,

tieteellisen objektiivisuuden ja positivistisen tieteen, edesauttamana koulusta kuitenkin muokkautui alkuperäisen subjektiivisuuden vapauden ja itseluottamuksen korostamiseen ristiriitaisesti suhtautuva laitos ja lopulta 1900-luvun totalitarismien, joiden se näki olevan subjektiivisten, vääristyneesti arvolutautuneiden kasvatusten tuloksia, koulu puhdistautui kaikesta arvosidonnaisesta aineksesta jättäen jäljelle kuitenkin uskonnon, jolla nähtiin sosialisointin harjoittamisessa hyödyllinen orjamoraalisen sisäisen syyttäjän synnyttäjän tarkoitus (mt., 198–199). Totalitarismia ehkäisevä korjausliike oli toki kannatettava, mutta siinä näytettiin unohtavan, että totalitarismikin voi syntyä vain orjamoraalista, eli ajattelemisen lopettamisesta siksi, että joku muu on ajatellut paremmin. Tämä puhdistautuminen vaikuttaa olleen varsin omituisen järkeilyn tulos, koska täysin objektiivisiin oppiaineisiin siirtyminen ja subjektiivisen maailmasuhteen sitominen pelkästään uskontoon vei koulun takaisin ajalle ennen Valistusta, jolloin uskonnollinen maailmankuva hallitsi ihmisten moraalialia. Siirryttiin siis totalitaristisesta orjamoraalista takaisin herranpelon orjamoraaliin ja siihen, mitä vastaan koulu alun perin perustettiin. Arvopohjainen keskustelu ihmisen ideasta tuli reformin myötä mahdottomaksi sellaisten oppiaineiden poistuttua, joissa keskustelu olisi ollut mahdollista ja totalitarismeihin johtaneiden ihmiskäsityksien perimmäiset syyt siten lakaistiin maton alle (ks. mts.).

Edellä mainittu kehityskulku on johtanut siihen, että suomalainen koululaitos on erittäin tiedollinen ja objektivistinen (Varto 2005b, 200). Mielestäni se myös osoittaa sen, että koululaitos keskittyy selvästi yhä enemmän sen sosiaalistavaan tehtävään yhdenmukaistajana ja yhteiskunnan välittömiin tarpeisiin vastaajana. Peruskoulun ja lukion ajatellaan olevan korkeakouluun ”valmistavaa yleissivistämistä”, missä yleissivistys ei ole ”hengen viljelyä”, vaan objektiivista ja positiivistista tietoa (mts.). Tällainen matemaattis-luonnontieteellinen painotus koulujärjestelmässämme on mielestäni vaarallista, koska se kehittää pelkästään matemaattis-luonnontieteellistä, *laskevaa* ajattelua ja moraalialia. Laskevalla ajattelulla viittaa Heideggerin käsitteeseen ”laskeva ajattelu”, joka tarkoittaa tietyissä puitteissa tapahtuvaa ajattelua. Suunnitellessamme ja tutkiessamme ja toimiessamme toimimme yleensä tietyissä puitteissa, jotka asettavat sekä lähtökohdan, että tavoitteen toiminnalle. (Heidegger 1991, 26–27; Varto 1995, 11–12.) Esimerkiksi maitopurkin kaupasta hakeminen – tai systemaattiset kansanmurhat – ovat tällaista toimintaa, jossa toiminta suunnitellaan ja toteutetaan

tietyssä tilanteessa ja tiettyä tavoitetta hakien. Objektivismiin ihanne toteutuu niin, että ihmisillä ei ole empatiaa tai kokemuksellista suhdetta enää edes itseään kohtaan, koska kaikki maailmassa on pelkästään mitattavia ja määritettäviä kohteita sekä jaettavissa hyödyllisiin (hyödynnettäviin) ja hyödyttömiin kohteisiin. Tällainen ajattelutapa mahdollistaa myös näennäis-eettiset teknillis-objektivistiset käsitehviöt, jotka eivät ristiriitaisuudessaan kestä syvempää eettistä tarkastelua, kuten voisi esimerkiksi olla vanhustenhoidon yhteydessä mainitsemani ”kustannustehokas ihmisoikeuksien toteutuminen”. (ks. Suoranta 2008, 70.)

Juha Varto toteaa, että koska valtio ja elinkeinoelämä tarvitsevat nopeammin ja tehokkaammin täsmäkoulutettuja toimijoita ja siksi objektiivisen ja positiivisen tiedon koulussa lisääntyessä ja sellaisen kasvatusosuuden, jonka ”tarkoituksena olisi kasvattaa lapsessa ja nuorella hänen subjektiivisuuttaan, sen arviointia ja siihen luottamista”, vähetessä, alkaa toiminnan ajatus muistuttaa totalitarististen valtioiden käytäntöjä. On muistettava, että demokraattisen valtiomuodon juuret ovat subjektiivisissa arvoissa vapaudesta, veljeydestä ja tasa-arvosta eivätkä valtion tai elinkeinoelämän tarpeet liity näihin yksilöllisiin tai yhteisöllisiin tarpeisiin. Demokraattinen vakuuttavuus ilmenee vasta subjektiivisessa kokemuksessa ja objektiiviset ”yleisen hyvän” tavoitteet eivät vakuuta edes yhteisen hyvän tavoitteina vaan näyttäytyvät pelkästään abstrakteina kuvitelmina. (Varto 2005b, 201.)

4.1.3 Tuotettu todellisuus ja sivistymättömyys

Mielestäni viime vuosisataiselle modernismin ajalle tunnusomaiset ns. ”suuret kertomukset” eivät sinänsä ole poistuneet mihinkään, vaan niitä tuotetaan edelleen joka päiväistä elämää ympäröivissä diskursseissa. Kollektiivinen käsitys ihmisestä ja ihmisyydestä muotoutuu näissä diskursseissa, joita tuotetaan mediassa ja uutisissa. Tavoitteet ja ”elämän realiteetit”, eli uskomukset ja itsestäänselvydet, muodostuvat kansalaisten kodeissa median välityksellä ja nämä toimintamallit siirtyvät arkielämään sekä yleensä tapaan ymmärtää todellisuus ja maailma. Myös Suoranta (2008, 17–18) kritisoi sitä, että vaikka mediapedagogit kehoittavat suhtautumaan kriittisesti lukien mediaan, jottei se kohteistaisi (kertoisi mitä tulee pitää tärkeänä) meitä kokonaan, huomio kiinnittyy vain mediaan kuin johonkin itsenäiseen toimijaan, eikä siihen ketkä sitä tuottavat. Mediaa tuottavat ja medialle tietoja antavat tahot päättävät siitä, mikä on tärkeää ja siten päättävät myös siitä, miten todellisuus tulee ymmärtää. Muuan kiinnostava lukunsa on myös sosiaalisen

median, erityisesti Facebookin algoritmit, jotka valikoivat, vahvistavat ja tuottavat käyttäjälle pelkästään hänen kiinnostuksenkohteidensa mukaista kuvaa maailmasta (ks. Hämäläinen, 2016). Tällöin käyttäjä itse päättää henkilökohtaisen todellisuutensa näköisyyden ja sen, mikä siinä on tärkeää. Vaikka algoritmien alkuperäinen tarkoitus ei uskoakseni olekaan ollut synnyttää todellisuuskuplia eikä siten ole ollut tarkoituksellista toimintaa edesauttaa ymmärtää todellisuus tietyllä tavalla, ovat niiden seuraukset silti vakavia synnyttäessään vihapuhetta, rasismia ja suvaitsemattomuutta.

Olisi helppo todeta, että edellä mainittujen todellisuuskuplien syntyminen tai mediakritiikkittömyys olisivat sivistymättömyyttä ja että sivistys olisi niihin lääke. Tällöin kuitenkin unohdettaisiin, että sivistys koululaitoksen ulkopuolisten tahojen sanelemana teknillis-tietotaidollisena koulutuksena itsekkin on eräänlainen kulttuuris-eetoksellinen arvoisältöinen todellisuuskupla, joka näkee todellisuuden tietynlaisena ja pyrkii hallitsemaan ihmisiä sen omien tavoitteidensa mukaisesti. Mikäli oletetaan, että sivistys olisi yhteiskuntakelpoisuutta, se olisi alisteinen yhteiskunnassa vallitseville normeille, moraalioppeille ja sosialisatiolle ts. itsestäänselvyyksille, tällöin se tulee sokeaksi itselleen. On kysyttävä, mihin tällainen sivistys perustuu, mitkä ovat sen perimmäiset arvot, joista kritiikki kohteeseensa suuntautuu, jotta nähtäisiin, mitä ja miksi kritisoidaan ja mitä pidetään sellaisena olemista määrittävänä taustana, arvona ja oletuksena josta katsoen kritiikki on oikeutettua. Sivistyksen tulisikin olla aina valmis arvioimaan ja uusintamaan itseään kyseenalaistamalla ja nietzscheläisittäin ”vasaralla filosofoimalla”. Koska on ehkä kohtuutonta luottaa siihen, että kovin monet ihmiset tekisivät näin luonnostaan ja automaattisesti, siihen rohkaisemisen ja edesauttamisen tulisi olla kasvatuksen ja kasvattajien tehtävä. Uskoisin, että myös Suorannan ”sivistyksellisestä kasvatuksesta” olisi tästä lopulta kyse hänen todetessaan kasvatuksen olevan ihmisen maailmassaolemisen perusedellytys ihmistyttävässä ja sivistävässä mielessä (tässä kohdin ymmärrän Suorannan tarkoittaman sivistyksen juuri edellä mainittuna kyseenalaistavana ja laadullisuutta kysyvänä ajatteluna) ja kasvattajien olevan tietäen tai tiedostamattaan kulttuurin synnyttäjiä, uusintajia ja uudistajia (Suoranta 2008, 22).

Sivistys on ongelmallinen käsite eksistentiaalisesta näkökulmasta, sillä se palautuu suuriin tarinoihin siitä, millainen ihmisen tulisi olla, ikään kuin olisi vain yksi yhteinen tapa, jolla ihmisten tulisi käsittää ja tietää asiat, jotta he voisivat olla

”sivistyneitä”. Tällöin sivuutetaan ihmisen ainutkertaisuus ja situationaalinen inhimillinen faktisuus, tajunnallinen luovuus ja kyky nähdä asioita erilaisista näkökulmista, ts. tavoitellaan olemusta olemisen sijaan. Sivistynyt ihminen on olemus, essentia, joka edellytetään ennen olemista, eksistenssiä. Sivistystyö (kasvatus) voisi täten olla helppo nähdä naturalistisen ihmiskäsityksen ja loogis-rationaalisen maailmankuvan jatkeena, joka muokkaa ihmisen ajattelua yhdenmukaiseen ja siten hallittavaan suuntaan. Samoin kuin loogis-empiirinen tutkimustraditio näkee luonnon olevan ihmiselle alisteinen ja hallittavissa, näkee se ihmisen olevan ihmiselle vastaava hallittavissa oleva tutkimus- ja hyödyntämiskohde. Sivistys olisi tällöin vain mekanismi, jolla ylläpidetään tietynlaista ihmiskuvaa ja arkipäiväisestä kyseenalaistamisesta tulee sivistymättömän ja ”elämän realiteeteista” tietämättömän tai niitä ymmärtämättömän ihmisen tunnusmerkki.

4.2 Taidekasvatuksen mahdollisuus sivistyksellisenä ja eksistentialistisena kasvatuksena

Näen taidekasvatuksen kuitenkin jo olemassa olevana vastavoimana tällaiselle kasvatus- ja maailmankuva-ajattelulle. Eräs määritelmä taiteen ilmiöstä on se, että ”Se täydentää, haastaa ja kyseenalaistaa olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä todellisuudesta” (Anttila ym. 2011, 5). Tämän perusteella voisi jo olettaa, että edellä mainitsemani todellisuuden ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamisen tavoitteet olisivat jo läsnä. Myös Varto (2001, 7–8) mainitsee taidekasvatuksen olevan kasvatusta taiteeseen, toisaalta taiteen tekemiseen ja toisaalta kasvatusta taiteen kautta. Varto määrittelee edelleen, että taidekasvatus poikkeaa tavanomaisesta päämäärätietoisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksesta siinä, ettei se pyri jonkin valmiiksi ajattelun saavuttamiseen. Sen sijaan taidekasvatus pyrkii avaamaan mahdollisuuksia, joita kasvatettavassa jo on, näitä mahdollisuuksia ovat ilmaiseminen, tunnistaminen ja ajatteleva. Näiden mahdollisuuksien tapahtuminen taas tapahtuisi (taide)kasvattajan ja kasvatettavan välisessä kohtaamisessa, jossa molemmat näyttäytyvät toisilleen etsijöinä tekemisen ja toimimisen ääressä ja jonka tuloksena on esteettinen purkaus, taideteos.

Koska taiteeseen usein liittyy erottamattomasti taito, on se myös Varton esteettisen taidekasvatuksen keskiössä. Hän selittää, että taito esteettisenä toimintana on sitä, että ihminen pystyy tavoittamaan kauneuden todellisuudessa ja toisintamaan sen tehden sen siten näkyväksi taideteoksessa. Tähän liittyy todellisuuden

tarkasteleminen, (taiteellinen) tekeminen, (kauneuden) oivaltaminen ja sen kuvaamisessa harjaantuminen. Varto korostaa, että taidekasvattajalle estetiikka on perustiede, jonka kautta juuri taito täytyy ymmärtää mahdollisimman laajasti. Taito ei ole vain mekaanista osaamista, harjaantuneisuutta jonkin tekniikan toistossa kohti täydellisyyttä. Taitoon esteettisessä mielessä ymmärrettynä sisältyy oivallus toiminnan periaatteesta, moraalista ja vastuusta. Estetiikassa on painotettu historiansa aikana hyvinkin erilaisia asioita, mutta pohjavireenä siinä on ollut aina ihmisen aistinen maailmasuhde. Taidekasvattajan tehtävänä on ohjata kasvatettavaa aistiseen valppauteen tässä suhteessa; antaa taitoa selviytyä siitä, mikä kulloinkin on vastassa. (Varto 2001, 7–9.) Tämä ”mitä kulloinkin on vastassa”, tulisi mielestäni ymmärtää siten, että todellisuus ei ole koskaan täysin annettua, varmaa, vaan siltä tulee kysyä, mitä se tosiasia on. Tämä hermeneuttinen kysyminen tapahtuu aistisen valppauden avulla, ollen kohde (ilmiö) toinen ihminen tai muu todellisuudessa havaittu (vastassa oleva). Taito tapahtuu kohtaamisessa sen kanssa, mikä on vastapäätä: nähtynä, tunnettuna ja koettuna (mt., 9).

Taidekasvatuksen tavoittelemaa kuvanlukutaitoa, mediakriittisyyttä ja ns. monilukutaitoa on ongelmallista yrittää viljellä koulussa, jos muu koulun antama kasvatusta on luonnontieteellisen loogis-empiristisen tieteentradition sanelemaa. Sen kriittisyys tai vaihtoehtoinen todellisuutta havainnoiva tarkastelutapa jää selvästi alakynteen kun vastassa on maailman objektisoiva, esineellistävä tapa käsittää ilmiöt käsitteellisinä, sanallistettavina, mitattavina ja määrällisinä ja siten normitettavina ja jokapäiväistä ajattelua ja toimintaa ohjaavina faktapohjaisina säännösteinä. Tällaiseen ajattelutapaan on vaikeaa, miltei mahdotonta yrittää sisäistää laadullista ajattelutapaa vartenotettavana tapana ymmärtää maailmaa, itseä ja toisia ihmisiä, koska laadullisen tavan pyrkimyksenä on ymmärrys selittämisen sijaan. Luonnontieteellinen ajattelu taas pyrkii selittämään ja tuottamaan jonkinlaisen mallin, ”oikean menettelytavan”, jonka se ihmistutkimuksessa nimeää normaaliksi ja siten suotuisaksi lopullisen tavoitteen kannalta. Tällöin on oleellista kysyä, mikä on tuo tavoite, jota tavoitellaan ja millaiselle arvopohjalle tuo tavoite perustuu sillä se muodostaa koko sen todellisuuden, jona me todellisuuden yhteisesti käsitämme.

Normaalin ja normaaliuden hallitessa ajatteluamme niin, että samoin kuin ilmiön kaksi plus kaksi merkitys on vaihtoehdottomasti neljä, samoin kaikkien muidenkin havaittavien (abstraktienkin) ilmiöiden merkityksellistämisen tulisi tapahtua

kaikkien ihmisten tietoisuuksissa samalla vaihtoehdottomalla tavalla. Tämä mahdollistaa toki yhteisöllisen toimimisen yhteisten tavoitteiden eteen, mutta vaara piileekin tällöin siinä, että sen oletetaan tapahtuvan vaihtoehdottomasti ja että ihmiset toteuttavat tätä samaa eetosta kyseenalaistamatta ja sokeasti. Toisten ihmisten oletetaan käsittävän todellisuus tällä samalla tavalla ja odotetaan, että ihmisen ainutkertainen elämismaailma on kaikilla sama.

Tämän kaltainen todellisuuskäsitys voi johtaa tilanteeseen, jota psykiatri ja filosofi Martti Siirala nimittää ”*todellisuuden harhaiseksi omistamiseksi, yhteisösaunaudeksi eli yhteisöpatologiaksi*” (ks. Uurtimo 2000, 16, 31). Yhteisösaunauden räikeimpiä esimerkkejä ovat totalitaariset yhteisöt, kuten Natsi-Saksa, Etelä-Afrikka tai Stalinin Neuvostoliitto, mutta sen ilmenemistä on huomattavissa myös koulukiusaamisessa ja työpaikkakiusaamisessa. Totalitaarisissa yhteisöissä (valtion) määräävä hierarkia katsoo tietävänsä tarkkaan, mikä on hyväksi ihmiselle, millainen ihmisen on oltava ja miten hänen tulee ajatella (mt., 30–31). Tämän tiedon tuoman varmuuden turvin yhteisön johto pyrkii hallitsemaan yhteisöä ja yksilöitä tuotettujen normien ja moraalien mukaan. Koulukiusaamisessa ja työpaikkakiusaamisessa on mielestäni kyse samasta ilmiöstä, jossa oikea sosiaalisen olemisen tapa on se tausta, jota vasten kiusaaja oikeuttaa kiusaamisen. Kiusaaja ei välttämättä edes ymmärrä toimivansa väärin, vaan hän luulee noudattavansa ääneen lausumatonta yhteisössä vallitsevaa eetosta, joka normalisoi tietynlaisen olemisen muodon ja pitää epänormaalina ja ojennettavana jokaista siitä poikkeavaa. Tällöin hän sisäistää yhteisön tavan omistaa todellisuus, eikä kykene näkemään toimintaansa muutoin kuin oikeutettuna, vaikka se olisi äärimmäisen vääristynyt. Tietyn yhteisön tuottaman normin iskostuttua kerran ihmisen tietoisuuteen, sen vastakkaiset mielipiteet tai moraalisäännöt hylätään tuohon normiin sopimattomana ja siten kelvottomina. Esimerkiksi tämän päivän vihapuhe, suvaitsemattomuus ja vihervasemmistoviha (vrt. esim. Hämäläinen 2016; Lehtomäki 2012a; 2012b) ovat esimerkkejä tällaisesta ilmiöstä, jossa tietynlainen todellisuus on itsestänselvyys ja moraalit ylhäältä annettu, missä todellisuus on totuttu käsittämään tietyllä tavalla (se omistetaan) ja vastakkaiset näkemykset sotivat rajusti sitä vastaan ja tuomitaan valheellisina, oikeuskäsityksen vastaisina ja jopa sairaina sekä yhteiskunnallisesti ”mädättävinä”. Tätä tietenkin sopii myös pohtia itsereflektiivisesti toisin päin, eli mitä todellisuuskäsitystä vasten vihapuhe, suvaitsemattomuus ja vihervasemmistoviha

suuntautuvat. Tämä onkin mielestäni ainoa oikea tapa, eli sen sijaan että puhuttaisiin käsitteellisesti suvaitsevaisuudesta ja suvaitsemattomuudesta, vihervasemmistolaisesta tai (ääri)oikeistolaisesta kuplasta, ”tolkun ihmisistä” ja äärikiihkoilijoista, tulisi puhua arvoista, ihmiskäsityksistä ja yleensä siitä, mitä ihmisenä oleminen on sekä mitä me yleensä tavoittelemme tällä elämällämme yksilöinä tai yhteisöinä – ja miksi me ylipäätään elämme?

5. Menetelmät

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen perustelu

Tutkittaessa ihmistä sellaisenaan, kuten tämänkin tutkielman tarkoitus on, edellyttää laadullista tutkimusotetta sen todellisessa, fenomenologisessa mielessä ilman, että sitä pyritään ”vahvistamaan” positivistisilla, määrällisillä piirteillä. Juha Varto (2005a) väittää, että tällainen pyrkimys on ollut ja on edelleen uhkana tehtäessä taiteen ja yhteiskunnan laadullista tutkimusta ja usein sitä harjoitetaan harhaisesti niin, että tutkiessaan ihmisiä kohteina se hukkaa noiden kohteiden todellisen luonteen (ainutkertaisen laadullisuuden) ja sen sijaan yksiköistää ne ilmiöiksi, joiden kesken ei ole tutkimuksen kannalta oleellista eroa. Varto kutsuu tällaista positivistisesti värittyä laadullista tutkimusta laatuja yksiköistävän ja mittaavan laadullisen lähestymistavan sisältäväksi tutkimukseksi ja ”aitoa” laadullista tutkimusta ihmistä laadullisena kokonaisuutena merkitysisältöjen avulla tutkivan metodologian sisältäväksi tutkimukseksi. (Varto 2005a, 5–7.)

Vartoa mukailleen tämä tutkielma voitaneen luokitella kuuluvaksi ankaran tieteen piiriin, jossa ihmistä pyritään lähestymään muuna kuin biologisena olentona. Tämä sisältää ennakko-olettamuksen, että minä tutkijana ja tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuulumme samaan kokemukselliseen maailmaan ja tuo maailma hahmottuu siinä eläville erilaisina merkityksinä, joita olen tässä tutkielmassa tutkimassa. Tämä yhteiseen maailmaan kuuluminen, eli siihen sitoutuminen inhimillisellä tavalla edellyttää sen, että tutkijana en voi käsitellä tutkimuskohdettani esineellistävasti eli idealisoida ja rationalisoida tutkimustuloksia yksiköimällä ja mittaamalla niitä, vaan analyysissa on noudatettava ankaralle tieteelle luonteenomaista eettistä herkkyyttä ja siten tutkimuskohteita ja heiltä saatua aineistoa on käsiteltävä jokaisen tutkimuskohteen ainutkertaista ihmisyyttä ja kokemusmaailmaa kunnioittaen. (Varto 2005a, 13–14.) Tässä tutkielmassa tämä tarkoittaa, että pyrin mahdollisimman vähän tekemään oppilaiden välisiä yleistyksiä ja käsittelemään jokaista oppilasta yhtenä ainutkertaisena inhimillisenä ja subjektiivisena todellisuutena. Subjektiivisella todellisuudella tarkoitan oppilaan omaa olemassaoloa, hänen ”sisäistä maailmaa”, josta voidaan käyttää nimityksiä kokemusmaailma, elämissä maailma ja

merkitysmaailma (ks. Latomaa 2011, 28). Toisaalta siitä voidaan käyttää myös nimityksiä tajunta ja maailmankuva (Rauhala 1993, 15).

Tutkimuksen tehtävänä näin ollen pidän sitä, että sen on kuvattava oppilaiden elämistodellisuutta sellaisenaan kuin se heille itselleen ilmenee. Tällöin tulee kuitenkin epistemologiseksi hankaluudeksi se, että miten voidaan saada tietoa ”sisäisen maailman” ilmiöstä, minkä ilmeneminen on aina sen kullekin kokijalle henkilökohtaista ja siten ”aineetonta” eikä välittömälle havainnoinnille altista. Ongelmana on, millä tavoin tätä ilmiötä tulisi lähestyä, jotta siitä voisi saada eettisesti ja luotettavasti tietoa ”puhtaimmillaan” ainutkertaisena inhimillisenä todellisuutena, jollaisena se kokijalleen välittyy.

Lauri Rauhala (2005, 14) puhuu ontologisesta analyysistä ja ontologisesta ratkaisusta, jotka tulisi suorittaa ennen kuin tutkimuskohde edellytetään jonkinlaiseksi ja valitaan menetelmät, minkä puitteissa sitä voidaan tutkia. Aina kun tehdään empiiristä tutkimusta, sillä on jokin kohde ja sitä tehdään joissain puitteissa. Nämä puitteet voivat olla rajoittavia ja epäonnistuneitakin, mikäli niiden antamien mahdollisuuksien rajoissa ei voida kohteesta saada selville mitään siitä, mitä tosiasiaassa halutaan kysyä. (esim. Rauhala 2005, 12–13; vrt. Varto 1995, 10–11.) Konkreettisen todellisuuden piiriin kuuluvia ilmiöitä voidaan havainnoida ja tutkia luonnontieteellisin, määrällisin keinoin. Subjektiiviseen todellisuuteen kuuluvia taas ei voida, se on tutkijalle näkymätöntä, aineetonta aluetta, josta voi kertoa ainoastaan subjektiivisen todellisuuden luoja itse, eli toinen ihminen (Latomaa 2011, 24). Koska omassa tutkimuksessani oli kyse ihmistutkimuksesta ja erityisesti tutkimuskohteen oman inhimillisen kokemuksen selvittämisestä hänen omassa subjektiivisessa todellisuudessa (eli elämismaailmassa) taidekasvatuksen mahdollistamin aineistonkeruumenetelmin, on ehkä luontevin ontologinen valinta lähestyä aihetta fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää soveltaen, jossa oletan, että kohteen ollessa yläkouluikäinen varhaisnuori hänellä on subjektiivinen todellisuutensa, joka määrittää hänen olemistaan sosiaalisessa todellisuudessa eli maailmassa. Tällöin paras tapa selvittää tämän subjektiivisen todellisuuden olemusta on kysyä sitä häneltä itseltään haastatellen (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

5.2 Tutkimuksen eettinen ja hermeneuttinen ulottuvuus semioottisessa ja semanttisessa valossa

Toisen ihmisen kertomiin kokemuksiin ja niiden tulkintaan täytyy suhtautua eettisellä herkkyydellä, nimittäin juuri tutkijan omaan tutkimuskohteeseen kohdistuvaan tulkintaan. Kuunnellessamme haastateltavan puhetta ja sanoja, tosiasiaassa tulkitsemme merkkejä. Nämä merkit (sanat) sisältävät merkityksiä, jotka ovat peräisin elävistä kokemuksista eli elämyksistä. Vaikka, kuten Varto (2005, 15) toteaa, fenomenologis-hermeneuttisessa laadullisessa tutkimuksessa oletetaan, että tutkija ja tutkittava ovat osa samaa tai samankaltaista merkitysten kokonaisuutta jonka yhteinen jakaminen tekee ihmisestä ainutlaatuisen tutkimuskohteen, on tähän mielestäni kuitenkin suhtauduttava tietyllä varauksella. Jokaisen elämis- ja merkitysmaailma ovat kuitenkin situationaalisesti ainutkertaisen subjektiivisia (ks. Rauhala 1993, 44), emme voi koskaan tulkitessamme merkkejä olla varmoja, että haastateltavan käyttämän merkin merkitys vastaa samaa elämystä, jota me ilmaisimme samalla merkillä. Vastaavaa tilannetta kutsutaan psykologiassa kaksoishermeneutiikaksi, jolloin tutkittavalla ilmiöllä, subjektiivisen mielen tuottamalla ilmauksella on jo olemassa jokin merkitys, ennen kuin tutkija antaa ilmiölle oman merkityksensä (Latomaa 2011, 24–25). Mielestäni kaksoishermeneutiikkaa on havaittavissa miltei aina kun ihmiset kommunikoivat keskenään. Vaikka kieli on yhteinen ja sen merkitykset periaatteessa kaikille samat, ei käytännössä näin kuitenkaan aina tapahdu arkipäiväisissäkään kommunikointitilanteissa, jolloin väärinkäsityksiä syntyy kun ”ihmiset puhuvat samoista asioista eri nimillä”. Erityisesti taiteen tulkinnassa tämä on helppoa ymmärtää, kun samasta teoksesta on olemassa hyvinkin erilaisia tulkintoja ja valitettavan usein ne myös tulkitaan väärin tai selvästi jopa pyritään olemaan ymmärtämättä taiteilijan intention mukaisesti, kuten esimerkiksi takavuosien kohuttu taiteilija Ulla Karttusen teos ”Neitsythuorakirkko” (ks. esim. Rytsä 2011).

Filosofian tohtori Timo Latomaa (2011) käsittelee semiotiikkaa ja semantiikkaa, merkki- ja merkitysoppia, ymmärtävän psykologian ja kokemuksen tutkimisen yhteydessä. Latomaa yhdistää semiotiikan, semantiikan ja psykologian fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen ja Lauri Rauhalan fenomenologiseen ajatteluun tajunnan merkityssuhteista, jotka muodostuvat elämyksistä, kokemuksista ja merkityssuhteista. Jürgen Habermasin

tieteenperinteiden erottelua empiiris-analyyttisiin ja rekonstruktivisiin (vrt. määrällisiin ja laadullisiin) tieteisiin lainaten Latomaa erottaa toisistaan aistein havaittavan todellisuuden (fysikaalisen maailman) ja symbolisesti rakentuneen merkitystodellisuuden (”sisäisen maailman”), jota ei voi aistein havaita. Empiiris-analyttinen tiede koskee konkreettista, fysikaalista todellisuutta ja rekonstruktivinen tiede symbolista todellisuutta. Tällä erottelulla hän taholtaan tuo esiin myös Rauhalan mainitseman välttämättömyyden tutkimuskohteen ontologisesta analyysistä, joka määrittää, kumpaan tieteenperinteen piiriin tutkimuskohteeseen kuuluu sekä puitteet sille, millaista tietoa on mahdollista tutkimuskohteesta saada. Lisäksi Latomaa tekee myös selvän erottelun sille, millaisia todellisuuksia on olemassa. (Latomaa 2011, 21–24.)

Laadulliselle tutkijalle näiden todellisuuksien tiedostaminen on ensiarvoisen tärkeää: on tärkeää tiedostaa, ettei tutkijan todellisuus ”kaikessa viisauudessaan” voi koskaan tavoittaa tutkittavan todellisuutta sellaisenaan, vaan se näyttäytyy ja tulkituu aina vasten tutkijan esiyymmärtäneisyyttä, joka rakentuu tutkijan omista kehollisista, tajunnallisista ja situationaalisista ominaisuuksista. Näiden jokaiselle ihmiselle ainutlaatuisten ominaisuuksien yhdistelmä, esiyymmärrys eli eksistenssi, tekee jokaisen tutkijan tulkinnasta ainutkertaista ja siten alisteista myös virhetulkinnolle, jolloin tulkinnan totuudellisuus ei ole lähtöisin tulkinnan kohteena olevan ilmiön, tutkittavan subjektiivisesta todellisuudesta, vaan tutkijan omasta. Tästä hermeneuttisesta sudenkuopasta ei fenomenologisessa ihmistutkimuksessa ehkä koskaan päästä pysyvästi eroon, mutta sen tiedostaminen on askel oikeaan ja jos ei muuta, niin välttyttäisiin ainakin tekemästä epäeettistä väkivaltaa tutkimuskohteelle määrittämällä hänen sisäisen maailman intentionensa sellaisiksi, mitä ne eivät tosiasiallisesti ole.

Semiotiikalla ja semantiikalla on symbolisesti rakentuneen merkitystodellisuuden ymmärtämisessä perustava asema. Semiotiikkaan ja semantiikkaan liittyy keskeisesti käsitteet merkki, merkitys, merkityksenanto ja merkityssuhde. Latomaan mukaan esitämme suhdettamme itseemme mielessämme ja ulkoisiin asioihin ja sosiaaliseen maailmaan erilaisten merkkien avulla. Merkin kantavat aina merkityksiä. Sanat, eleet ja liikennemerkkit ovat merkkejä, jotka sisältävät merkityksiä, viittauksia symboliseen merkitystodellisuuteen. (Latomaa 2011, 25.) Mikään merkki ilman tällaista viittausta ei tarkoita mitään. Subjekti toimii merkityksenantajana, joka antaa merkityksen objektille. Voidaan siis ajatella, että

merkitys on subjektin, havainnoitsijan, ja objektin, havaittavan välissä liittäen objektin osaksi subjektin tietoisuutta. (mts.) Ilman tätä liitosta, merkitystä, objektia ei ole subjektille olemassa. Tämä on sikäli tärkeää huomata, että kaikki asiat eivät ole yhtä merkityksellisiä kaikille ihmisillä ja siten heidän todellisuutensa tai maailmankuvansa voi koostua hyvinkin erilaista asioista eli merkityssuhteista. Lauri Rauhala (1993, 15, 127) mukaan yksinkertaisimmillaan merkityssuhteessa on kolme jäsentä: ”[1.] *objekti tai asia*, [2.] *merkitys tai mieli ja* [3.] *tajunta, psyyke tai tietoisuus, jolle merkitys tai mieli on*”. Tästä merkityssuhteesta voidaan puhua silloin kun ihmisen mielessä (kokemusmaailmassa) ilmenee jokin merkitys.

Lisäksi oletan, että ihmisen luontainen taipumus on ilmaista itseään taiteellisesti vaikka tämä ei yksiselitteisesti olekaan osoitettu tosiasia, vaan uskomus, jota taiteen tutkimuksen tehtävänä on alituisesti todentaa (Varto 2011, 31). Tälle uskonnolle kuitenkin on olemassa edellytyksiä esimerkiksi lasten tavassa ilmaista itseään jo ennen kuin oppivat puhumaan tai kirjoittamaan (Ruokonen 2011, 113). Ihmisen luontaisen ei-sanalliseen ilmaisuun taipuvaisuuden huomioon ottaen oletin, että subjektiivisen todellisuuden rakennetta voi kysyä kuvallisesti, jolloin kuva kertoo ”enemmän kuin tuhat sanaa”. Tämä lentävä lause kuitenkin mielestäni on sikäli harhaanjohtava, että se perustuu pelkästään vastaanottajan tulkintaan, jolloin ne ”tuhat sanaa” eivät niinkään kerro taitelijan tai kuvan tuottajan pyrkimyksistä ts. hänen subjektiivisesta todellisuudesta vaan vastaanottajan todellisuudesta ja niistä merkityssuhteista, joista hänen oma subjektiivinen todellisuutensa koostuu ja joilla hän lataa kuvien merkit. ”Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” on juuri sellainen hermeneuttinen sudenkuoppa, jossa kuvan vastaanottaja kuvittelee, että hän voi määrittellä kuvan tuottajan intentiot omien intentioidensa kautta.

Välttääkseni omien merkityksieni siirtämisen oppilaiden teoksiin edellytin, että oppilaat tulkitsevat ja avaavat teoksiensa merkityksiä itse. Tällöin saisin aikaan ikään kuin merkityksiä merkityksellistävän tulkinnan, jolloin tulkinta on merkkien (kuvan aiheiden) sijaan merkityksissä, jotka oppilailla jo ovat olemassa heidän ne kerran tuotettuaan symboleiksi taideteokseen. Oppilaat ovat siis kuin taiteilijoita: he tuottavat teoksia, jotka ovat semioottisessa mielessä merkkejä, mutta näiden merkityksien hermeneuttiseen avaamiseen osallistuvat pääasiassa vain he itse, jolloin saavutettaisiin mielestäni tutkijan omien kuvan tulkintaan vaikuttavien merkityssuhteiden fenomenologisen idean mukaan redusoiduessa pois luotettavin

mahdollinen, vaikkakaan ei tietenkään koskaan ”puhdas”, tulkinta joutuessani edelleen kielellisesti tulkitsemaan heidän kertomuksiaan.

5.3 Fenomenologinen analyysi ja kuva-analyysi

Aineistonkeruussa käyttämäni kuvallista menetelmää perustelen sen taidekasvatukseen oleellisena piirteenä kuuluvuuden lisäksi fenomenologisena kuvan tutkimuksena. Kuvan tulkinnassa olen käyttänyt Anita Sepän (2012) esittelemiä kuvantulkintateorioita. Näistä fenomenologiseen analyysiin soveltuviksi olen mieltänyt semioottisen tulkintateorian, ilmaisuteorian ja imitaatioteorian sen intentionaalis-representaativisessa muodossa, joka kylläkin tässä yhteydessä liittyy juuri semiotiikkaan. (Seppä 2012, 57–58, 128–129). Käsitteeni on, että oppilaiden tuottamat kuvat ovat representaatioita, jotka voi purkaa merkkeihin, jotka viittaavat intentionaalisesti maailmankuvan konstituutioihin, eli merkityssuhteisiin.

Fenomenologinen analyysi Lauri Rauhalan mukaisena maailmankuvan merkityssuhteiden konstituutioiden analyysinä ja fenomenologinen kuva-analyysi representaatioiden semioottisena sekä semanttisena analyysinä limittyvät tässä tutkielmassa toisiinsa erottamattomasti. Tämä tapahtuu käsitteellisellä tasolla siten, että representaatio edustaa maailmankuvan osaa, eli merkityssuhdetta, kuvan (representaation) aiheet edustavat merkkejä ja haastattelut edustavat merkkien merkitysten kokemukseräisyyden avaamista. Eteneminen representaation tulkitsemisessä noudattaa hermeneuttista kehää, jossa tulkinta etenee ja täsmentyy kehä kehältä (merkitys merkitykseltä) paljastaen representaation intentionaalisen konstituution. Täsmennän vielä, että pyrkimyksenä on oppilaiden tekemä tulkinta. Tämä tulkinta kuitenkin tapahtuu pitkälti siinä fenomenologisen analyysin viitekehyksessä, jota itse ohjaan. Täten tulkinta ei siis ole aivan vapaata ja täysin oppilaslähtöistä sen äärimmäisessä muodossa, mutta se ei koskaan tutkimusta tehdessä voi ollakaan, vaan tutkimus tapahtuu aina jonkinlaisissa puitteissa, olivat puitteet sitten luonnontieteellisiä laboratorio-olosuhteita tai tässä tapauksessa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen rajaamia.

5.3.1 Merkityssuhteen fenomenologinen analyysi

Soveltamani fenomenologinen analyysi noudattaa eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian uranuurtajan Lauri Rauhalan esittelemää muotoa. Fenomenologinen analyysi pyrkii tekemään näkyväksi ja tiedostetuksi maailmankuvan konstituution

eli sen merkitysrakenteen. Merkitysrakenne muodostuu konstituenteista, rakenneosista eli merkityssuhteista. Psykkisinä olentoina emme ole suhteessa maailmaan ja sen ilmiöihin välittömästi emmekä suoraan, vaan olemme yhteydessä siihen merkityssuhteiden kautta. Merkityssuhde muodostuu, kun tajunnalle välittyy jokin mieli (merkitys, noema), joka liittyy eli suuntautuu tajunnan ulkopuolelle johonkin ulkomaailman kohteeseen eli objektiin. Tätä tarkoittaa fenomenologian ydinkäsite intentionaalisuus: jokin ilmiö on olemassa ihmiselle vain tietynlaisena suuntautumisenä eli suhteena tuohon ilmiöön. Tästä merkityssuhteesta käytetään myös nimitystä intentionaalinen akti. (Rauhala 1993, 15; myös Saarinen 2002, 220, 224.)

Intentionaalisuus paljastaa myös ilmiöiden suhteellisen ilmenemisen eri subjekteille. Samat ilmiöt eivät merkitse kaikille ihmisille samaa, eli mieli, joka tajunnassa viittaa objektiin on laadullisesti erilainen. Toiselle esimerkiksi Eino Leino (ilmiö) tarkoittaa kansallisrunoilijaa (mieli) ja hänelle tämän mielen sisältö (laadullisuus) on vaikkapa Hymyilevän Apollon runo-elämyksiä. Minulle taas esimerkiksi Eino Leino tuo mieleen Vesa-Matti Loirin laulammat tulkinnat Leinon runoista eli tajuntani Eino Leinoon suuntaama intentionaalinen akti on laadultaan musiikkielämyksellinen. Toisin sanoen merkityssuhde oivaltuu (muodostuu) tajunnassa eri tavoin riippuen kokijan aiemmasta historiasta ja suhteesta ilmiöön. Tätä kutsutaan myös tilanteen tuottamaksi esiymmärrykseksi, jonka valossa ja rajoissa yksilö ymmärtää kohtaamansa ilmiöt. (Rauhala 1993, 15, 102–104.)

Sama ilmiö voi myös ilmentyä samalle ihmiselle eri tavoin, Rauhala käyttää esimerkkinä objektista (ilmiöstä) ja tajunnasta (ihmisestä/subjektista) lasta ja äitiä. Lapsi on äidille rakas, eli rakas on äidille mieli, jonka kautta hän tietää/tuntee kohteen lapsi. ”Äidin rakas lapsi” on siis merkityssuhde, jossa äiti on subjekti, rakas on mieli (noema) ja lapsi on objekti. Lapsi voi olla myös monta muutakin asiaa; vallaton, ilkeä, äidin tiellä, rajoituksena jne. ”Äidin tiellä oleva lapsi”, onkin jo aivan erilainen merkityssuhde. Äidin maailmankuvassa lapsi kuitenkin on olemassa näillä ja mahdollisesti lukuisilla muilla tavoilla, ja näitä samankaltaisia merkityssuhteita on kaikkien ihmisten maailmankuvissa suunnaton joukko. (Rauhala 1993, 15.) Saman ilmiön ilmenemisen loputtomat mahdollisuudet ja sen yhden ”oikean” olemuksen määrittäminen on tältä kannalta mahdotonta ja siten ilmiö on aina olemassa ihmisen elämisaailmassa sellaisena kuin se kulloisellakin hetkellä on. Ongelmaisen rakkaussuhteen osapuolen sanomana ”Toisaalta vihaan ja

toisaalta rakastan häntä”, voi esimerkiksi olla lausahdus, joka paljastaa sen kuinka merkityssuhde samaan objektiin eli rakkaussuhteen toiseen osapuoleen voi olla tilannekohtais-laadullisesti hyvin erilainen ja ristiriitainenkin.

Ihmisen maailmankuvan muodostuminen edellyttää merkityssuhteita muodostavaa tajuntaa. Tajunta on siis olemassa merkityssuhteina – ilman merkityssuhteita ei ole olemassa tajuntaakaan. Tajunta merkityssuhteina on tajuntaa maailmasta tietyllä mielellisellä tavalla ja tietyissä puitteissa. Rauhala toteaa, että Edmund Husserlin mukaan mielellisyys ei kuitenkaan tarkoita välttämättä merkitystä, vaan tajunnalle välittyvä mieli voi olla puutteellinenkin tai epäselvä, pelkkä elämys vailla tarkempaa suuntaa, karaktääriä. Jotta tajunnassa voi ilmetä mieli, on sillä oltava jo jotakin tunnettua tai tiedettyä, välttämätön ymmärrysyhteys, johon se sijoittuu. Näitä mielellisyyden struktuuriin perustuvia tajunnallisia ymmärrysyhteyksiä Husserl kutsui horisonteiksi. Horisonttien edellyttäminen kaikissa erityyppisissä ymmärtämisen akteissa tarkoittaa sitä, että meissä olevat ymmärtämisen edellytykset osallistuvat siihen, mitä ja miten me tiedämme, tunnemme, uskomme, toivomme, pelkäämme jne. Esimerkkinä horisontin rajaamasta ymmärryedellytyksestä Rauhala käyttää esimerkkinä kynää, joka länsimaiselle ihmiselle ilmenee kirjoitusvälineenä, kun taas Afrikan bushmannille se ilmenee huonona nuolena, jolla valkoinen mies tuskin saa saalista. Juuri horisontin käsite tekee käsitettäväksi sen, että näennäisen sama ymmärretään usein niin monin eri tavoin. (Rauhala 1993, 16–17.)

Yhteenvetona, jos lähdetään ”pohjalta”, niin fenomenologisen analyysin mukaan ihmisen subjektiivinen tajunnallinen olemassaolo rakentuu Rauhalan (mt., 40) mukaan mielestäni seuraavasti:

**horisontti – elämys – mieli (noema) – merkityssuhde – maailmankuva
(tajunta)**

Rakenne ei ole aivan näin lineaarinen, mutta se on suuntaa-antava. Horisontti on tämän rakenteen mukaan se, mikä kuuluu kaiken tajunnallisen toiminnan struktuuriin pohjalle, eikä sitä siksi yksilö voi havaita omassa psyykkisessä toiminnassaan. Horisontti on puitteet, joissa mahdollistuu ylipäättänsä minkäänlainen tajunnallinen toiminta. Esimerkiksi liikennesääntöjen tunteminen on tällainen pohja, jota ilman minkäänlainen semioottiseen viestintään perustuva liikenteen ohjaaminen ei onnistu. Elämys on tapahtuma, jossa mieli (noema) jostain

maailman ilmiöstä oivaltuu (kokemuksellistuu) merkitsemään jotain, esimerkiksi kyltti, jossa lukee ”stop” (ilmiö, merkki), sisältää mielen pysähtymisestä ja yksilö havainnoidessaan tämän kokee elämyksen, jossa kyltin pysähtymis-mieli oivaltuu hänessä pysähtymisenä ja näin hän pysähtyy. Tämä oivaltuminen stop-kyltin ja pysähtymisen välillä on merkityssuhde eli kokemus, jona ilmiö yksilölle välittyy ja joka on osa hänen maailmankuvaansa eli tajuntaansa. Mikäli yksilöllä ei ole liikennesääntöjen tuntemusta, tätä kokemusta ei voi tapahtua eikä hänen maailmankuvassaan ole tätä merkityssuhdetta ja tällöin hän ei pysähdy kyltin nähdessään. Täten on selvää, että perustuen erilaisiin horisontteihin, mitä ihmisillä on, heidän tulkintansa todellisuudesta ovat erilaisia ja ne myös vaikuttavat heidän toimintaansa todellisuudessa, vaikka tässäkin tapauksessa kyse on vain tekstiä sisältävästä kyltistä, jolla ei ilman liikennesääntöhorisonttia ole kovinkaan suurta auktoriteettia. Kuitenkin, voi myös olla, että vaikka yksilö tuntisikin liikennesäännöt, hän ei pysähdy. Tällöin hänen tajunnassaan tapahtuva elämys kyltin mielestä ei oivallu pysähtymisenä, vaan liikenteen vaarantamisena. Miksi hän tekee näin, johtuu ehkä hänen sääntöjen vastaisesta, kapinallisesta asenteestaan tai siitä, että hänellä on ennen aikaisesti synnyttävä puoliso autossaan ja hän pyrkii sairaalaan mahdollisimman nopeasti. Tällöin hänen toimintaansa ei määrittele pelkästään tajunnallinen liikennesääntöhorisontti, vaan elämäntilanne, josta lähtien liikennesääntöjen noudattaminen on toissijaista. Tämä elämäntilanne, jota Martin Heidegger kutsuu situaatioksi, määrittää ihmisen toimintaa ja todellistumista maailmassa syvemmällä, eksistentiaalisella tasolla kuin tajunnallisesti omaksuttavat liikennesäännöt ja ovat siten syrjäyttävä liikennesääntöjen noudattamisen niin vaatiessa. Täten pyrittäessä ymmärtämään ihmisen toimintaa fundamentaalisesti, pelkkä fenomenologinen analyysi ei ole riittävä, vaan sitä on syvennettävä eksistentiaalisella analyysillä, joka määrittää ihmisen maailmassa olemista omaksutun tajunnallisen toiminnan takana.

5.3.2 Merkityssuhteen eksistentiaalisesti analysoituva syvästrukturi

Lauri Rauhalan eksistentiaalinen fenomenologia tieteenfilosofian hermeneuttisena menetelmänä pohjautuu Edmund Husserlin fenomenologialle ja Martin Heideggerin eksistentialismille (Rauhala 1993, 6, 15). Rauhalan mukaan Husserl tavoitteli kokemuksen ehtojen analyysia lähinnä tajunnallisella tasolla, mutta tämä analyysi osoittautui riittämättömäksi tiedon tai yleensä inhimillisen kokemuksen perustelussa ja täten sitä täytyi syventää heideggerilaisella eksistentiaalisella

analyysillä. Rauhala toteaa, että eksistentiaalis-fenomenologinen ihmistutkimus on juuri ihmisen filosofiaa ja siten ymmärrettävä hermeneuttisesti suuntautuneen ihmistutkimuksen päämetodiksi. (Rauhala 1993, 34, 38, 69.)

Rauhalan mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen jaottuu kahteen erilliseen ymmärtämisen tasoon: 1.) varsinaisen ymmärtämisen taso ja 2.) esiyymmärtämisen taso. Siinä kun edellinen taso on tajunnallista toimintaa oivaltuvina merkityssuhteina, ei jälkimmäinen taso ole ensinkään tajunnallista toimintaa, vaan sillä tarkoitetaan varsinaisen ymmärtämisen rajaehtojen ja sisältöjen määräytymistä ihmisen situaatiossa. Jotta yksilön subjektiivinen maailmakuva voi jäsentyä tajunnallisessa merkityssuhteitten mielessä, on maailma oletettava jo jollain tavalla annettuna ymmärtämisyhteytenä, jossa yksilö jo on ja jonka ilmiöistä hän voi muodostaa minkäänlaisia merkityssuhteita. (mt., 20–21) Ihmisen olemassaolo sinänsä ennen ainuttakaan tajunnallista toimintaa maailmassa on siis jo *jonkinlainen* ja tämä *jonkinlaisuus* on ihmisen eksistentiaalinen valikoituma.

Heideggerin mukaan ihminen todellistuu maailmaan ensisijaisesti ”Täälläolona” (*Dasein*). Tämä on aluksi pelkkä avoin mahdollisuus, aukeama, joka reaalistuu maailmaan eksistentiaalisen valikoituman kautta (mt., 43). Tämä valikoituma on situaatio, joka määrittää ihmisen esiymmärryksen ja pohjan varsinaiselle ymmärtämiselle. Situaatio, eli eksistentiaalinen valikoituma on kaikkien niiden ilmiöiden, objektien ja asiaintilojen kokonaisuus, joiden alaisena ja joihin suhtautuen yhden ainoan ihmisen tajunnallinen ja orgaaninen olemassaolo reaalistuvat. Näitä erilaisia situaation rakennetekijöitä kutsutaan myös komponenteiksi. Niitä ovat perintötekijät, kasvatusvaikutukset, perhetilanteet, koulut ja koulutus, työelämä, kulttuuri-, yhteiskunnalliset ja maantieteelliset olotilat, kieli, arvot, normit yms. ideaalinen todellisuus jne. Komponenttien reaalisisältöön ja laatuun referoidaan yleisesti termillä faktisuus. (mt., 20–21, 70.)

Heideggerin mukaan inhimillisen olemassaolon todellistuminen on kaikilla ihmisillä struktuuriltaan samanlainen, so. yhteinen, mutta todellistumista edellyttävä situationaalinen faktisuus, eksistentiaalisen valikoituman muuttuvuus, tekee siitä jokaisen ihmisen kohdalla ainutlaatuisen. Eksistentiaalinen valikoituma on osittain sellainen, mihin ihminen voi vaikuttaa ja osittain ei. Peruuttamattomia, kohtalonomaisia, ominaisuuksia ovat perintötekijät kuten ihonväri, sukupuoli, aika ja paikka johon synnyttään, vanhemmat, tietyt taipumukset jne. Kohtalonomaisuus valikoimana tapahtuu siten ihmisen tullessa maailmaan (syntyessä). Näiden

komponenttien valitsemiseen ihminen ei ole voinut psyykkisenä olentona osallistua, eivätkä ne ole seurausta hänen tahtomisestaan tai valinnastaan. Rauhalan mukaan tämä kohtalonomainen valikoituma säätelee ihmisen myöhempiä psyykkisiä valintoja, joilla kuitenkin on sinänsä autonominen asema, että ne voivat myös ohjata ihmisen reaalitumista eksistentiaalisella tasolla tulevaisuudessa. Me ikään kuin joka hetki päätämme, mitä olemme seuraavassa hetkessä. Situaatio kohtalonomaisena, syntymässä suoriutuneena valintana ihmisen maailmasuhteeseen vaikuttavana faktisuutena tarkoittaa, että tilanteeseen valikoituu joitain komponentteja ja jotain samalla jää pois. Kohtalonomaisuus tarkoittaa tällöin, että valikoitumasta seuraa se, että ihminen on jotain, mutta hän ei voi olla kokonaisvaltaisesti kumpaakin tai poissulkevasti ei kumpaakaan esim. tummaihoisen - vaaleaihoisen valikoitumassa. (mt., 21, 44.) Eksistentiaalinen valikoituma on kokoelma ominaisuuksia, mitä kullakin ihmisellä on, ja jotka tekevät hänestä juuri sen ihmisen, mikä hän on.

Eksistentialismin vapautta, vastuuta ja valintaa ihmisen olemassaoloa määrittävinä tekijöinä tulee selvästi ilmi eksistentiaalisen valinnan yhteydessä, jolla viitataan sekä kohtalonomaiseen valikoitumaan että psyykkisiin valintoihin. Psyykkiset valinnat voimme tehdä tietoisesti ja näillä valinnoilla voimme ottaa vastuun elämästämme ja ohjata sitä tietoisesti johonkin suuntaan (mt., 21). Tietyt psyykkiset valinnat ovat mahdollisia vain tietyssä eksistentiaalisessa valikoitumassa (mt., 44). Tällöin esimerkiksi sokea ihminen ei voi valita bussinkuljettajan uraa hänen kohtalonomaisen eksistentiaalisen valikoitumansa estäessä tämän. Hän kuitenkin on voinut olla joskus näkevä ja tehnyt psyykkisen valinnan olla käyttämättä suojalaseja ilotulitteiden kanssa, jolloin onnettomuuden satuttua hänen situationaalinen esiyymmärtäneisyytensä miehuudesta (esim. miehuus ja siihen liitettävä rohkeus, joka sulkee pois suojalasien käyttämisen ”akkamaisena” varovaisuutena) valinnallaan on ollut hänen eksistentiaalista reaalitumistaan kohtalokkaasti määräävät seuraukset. Tästä käy ilmi oleellisesti ero kohtalonomaisella eksistentiaalisella valikoitumalla ja kohtalokkaalla eksistentiaalisella valinnalla, josta seuraa tilanteita ”kohtalonomaisena” komponenttina määräävä ominaisuus. Täten käy selvästi ilmi se, että olemme joka hetki vastuussa siitä, mitä olemme seuraavaksi. Asian voi ajatella myös positiivisesti, eli aina nykyhetkessä voimme henkisissä ratkaisuissa suunnata sitä, mitä olemme tulevaisuudessa. (mt., 21, 45.) Feminismin ja mustien vapaustaistelun

voi ajatella lähteneen tällaisesta henkisestä omaa eksistentiaalista reaalitumista koskevasta ajattelusta, missä syntyessä todellistumien naiseksi tai tummaihoiseksi on näyttäytynyt fundamentaalisesti merkitykselliseltä eksistentiaalikomponentilta, mutta joka onkin paljastunut pelkästään arvo- ja normiperustaiseksi esiyymmärtäneisyydeksi ja siten tajunnan tasolla vaikutettavaksi ja sosiaalisessa todellisuudessa muutettavaksi. Sen sijaan psyykkisesti tai fyysisesti vajaakykyinen ei voi valita reaalitua aivan samalla tavalla kuin ns. normaali, vaan hän joutuu ottamaan huomioon vajavuutensa ja reaalitumaan sen puitteissa (esim. vammaisurheilu). Oleellista on, että yleensä fyysinen rajoite on pelkästään jonkinlainen fyysinen rajoite, eikä kokonaisvaltainen rajoite, joka sulkisi fyysisen urheilemisen tyystin pois. Tällöin urheilun edellytyksenä ei pidetä kokonaisvaltaista normaaliutta, vaan eksistentiaalisen valikoituman huomioimista. Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä mukaillen jälkimmäisessä tapauksessa rajoite on kehollinen, joka vaikuttaa tilanteeseen, mutta ei kuitenkaan tajuntaan kun taas ensimmäisessä tapauksessa rajoite on ollut situationaalinen, jonka on luultu vaikuttavan tajunnalliseen ihmisen todellistumiseen. Eksistentiaalinen vapaus ja vastuu todellistuvat kaikilla holistisen ihmiskäsityksen piireillä, mutta niiden tiedostaminen vaatii situationaalisen esiyymmärtäneisyyden paljastumisen ja sen muokkaamisen tajunnallisen, psyykkisen valinnan kautta.

Tavoitteena on saavuttaa fenomenologisella analyysillä oppilaiden oman olemisen eksistenssi, tilanne, horisontaalinen pohja. Tämän pohjan tavoittamisen myötä heidän eksistentiaalinen olemisensä tulisi näkyväksi ja mahdollisesti myös voimaannutettavaksi. Ymmärrän husserlilaisen horisontin käsitteen eksistentiaalisin termein tajunnallisena tilanteena, jota taas määrittää heideggerilainen esiyymmärtäneisyys. Mielestäni eräällä tavalla esiyymmärtäneisyys ja horisontti tarkoittavat samaa tajunnallista ”pohjaa”, josta ihminen suuntautuu maailmaan; joka määrittää, miten hän maailman kokee. Arkielämässämme harjoittama olemassaolo, jossa reagoimme maailmaan sekä tajunnallis-älyllisesti että vaistomais-kehollisesti pohjautuu tähän olemisen tasoon, jossa maailma on tietyllä tavalla ymmärretty ja horisontti määrittää tämän ymmärryksen rajat. Maailma on täten tietyllä tavalla itsestään selvä ja siihen reagoidaan tämän itsestään selvyuden rajoissa. Kun ihminen jollain tavalla kyseenalaistaa mielekkään olemassaolonsa, hän kyseenalaistaa tämän pohjan. Tällöin voidaan myös puhua eksistentiaalisesta kriisistä tai ahdistuksesta. Olemassaolo ja sen kontekstina oleva

maailma ei olekaan enää itsestään selvä ja ahdistus syntyy tämän itsestäänselvyuden häviämisestä. Itsestäänselvyys onkin pelkkä tulkinta, joka muodostuu esiyymmärryksen mukaisesti ja joka voi muuttua esiyymmärryksen muuttuessa. Tällöin vapaus ja vastuu tulkinnasta palautuvat ihmiselle, jonka on välttämätöntä muodostaa oma eksistentiaalinen pohja, taso, josta hän maailmaa ja kokemaansa todellisuutta voi tulkita. Tästä tasosta eteenpäin tai ylöspäin, kohti jokapäiväistä tajunnallista reaalitumista, kutsuttakoon sitä vaikkapa ”pintatasoksi”, ihminen valitsee tietynlaiset konkreettiset ja sosiaaliset mahdollisuudet toteuttaa eksistenssiään, jotka voivat olla joko hänen eksistenssiään rajoittavia tai vapauttavia. Mielestäni nämä valinnat kuitenkin ovat niitä valintoja, jotka ihmisen tulisi tehdä tietoisena vapaudestaan ja vastuustaan niiden seurauksista. Tämä on myös se taso, mikä kasvatuksessa olisi huomioitava, mikäli tavoitteena on kasvattaa ”kriittisesti” ja kohti itsenäistä ja itsemääräytyvää subjektiutta (Siljander 2014, 26). Taiteellinen työskentely pyrki kartoittamaan tätä tasoa määrittämällä siellä vaikuttavaa esiyymmärtäneisyyttä, eli mitä vasten sellainen itsestäänselvyys kuin oma elämä ilmenee tajunnallisena mielellisenä kokemuksena.

5.4 Yhteenvedo: eksistentiaalis-fenomenologinen kuva-analyysi

Taide intentionaalisenä ja fenomenologisena merkitysten välittäjänä on ollut kiinnostuksen kohteena jo pitkään. David E. Cooper (2003) esittää, että vastaavasti kuin romanttisen taiteen voima piili siinä, että taiteilijat eivät maalaa aihetta vaan ”Aihetta” sen ideaalisessa, olemuksellisessa mielessä, eli siis toimivat kanavana ideaalisen ja esineiden maailman välillä, niin vastaava sama taiteen kanavoiva ja paljastava olemus on ymmärrettävissä myös fenomenologisessa mielessä. Tällöin ei kuitenkaan enää ajateltaisi taiteilijaa oraakkelinä, joka kertoo jotain totuudesta näkyväisen maailman takaa ideoiden maailmasta, vaan inhimillisenä subjektiivisena olevaisena, joka pyrkii siirtämään jotain omasta elämismaailmastaan näkyväksi sosiaaliseen maailmaan. Hän kirjoittaa:

”On olemassa erilaisia näkökulmia sellaiseen laajaan määritelmään, että taide olisi toisenlaisin menetelmin toteutettua filosofiaa. Erityisen kiinnostava näistä näkökulmista on taiteen kiinnittäminen fenomenologiaan – filosofiaan, jossa keskeistä on sanallistaa ja muuttaa näkyväksi se merkitysmaailma, jota Husserl ja hänen seuraajansa kutsuivat ”elämismaailmaksi”. Täten taiteelle, joka on

fenomenologisesti orientoitunutta, olisi ominaista juuri merkitysten avaaminen ja purkaminen”. (Cooper 2003, 108–109)

Tämä taiteen kyky muuttaa näkyviksi merkeiksi ihmisen subjektiivista elämismaailmaa on tässä keskiössä. Tällöin taide on merkki, joka sisältää merkityksiä, jotka kertovat subjektiivisen todellisuuden ”rakennuspalikoista” eli merkityssuhteista. Täten koen, että oppilaan kyky sanallistaa ja artikuloida (merkittää) merkitys on luontevampaa kuvallisesti kuin sanallisesti ja täten kuvallinen aineistonkeruu on hyvinkin soveltuva metodi tutkittaessa ihmisen kokemusta, eli subjektiivista todellisuutta, merkitysmaailmaa tai elämismaailmaa.

Soveltamani eksistentiaalis-fenomenologinen kuva-analyysi lähtee siitä oletuksesta, että taiteilija on tiennyt mitä on ollut tekemässä ja että hänen työskentelynsä ja työhönsä toteuttamansa aiheet ovat intentionaalisia semioottisesti tulkittavissa olevia merkkejä, jotka sisältävät merkityksiä, jotka viittaavat hänen subjektiiviseen maailmankuvaansa. Maailmankuvan merkitysyhteyksien avaaminen taas kertoo hänen eksistentiaalisesta situaatiosta ja esiyymmärtäneisyydestään. Esiyymmärtäneisyyden tiedostaminen, eli arkisesti miksi ajattelee asioista niin kuin ajattelee, ei ole pelkästään kausaalista syy-seuraus psykologiaa, vaan se kertoo ihmisen itsensä ihmisenä käsittämisestä; situationaalisen olennon vastuusta tapahtua maailmassa kaikessa vapaudessaan ja ohjata itse omaa elämäänsä. Eksistentiaalinen käsitys vapaudesta ja vastuusta on siten filosofinen ja ihmisen käsitys itsestä *ainutkertaisena itsenä* jokaiselle yksittäiselle ihmiselle henkilökohtainen ja tärkeä, jotta ihminen voi elää täysipainoisesti ja itselleen rehellisesti.

Käytännössä etenin tässä tavoitteessa siten, että soveltaen Stuart Hallin kuvantulkintateoriaa lähestyin oppilaiden tekemiä töitä intentionaalisina representaatioina, jotka kertoivat tekijöidensä subjektiivisista merkityssuhteista (Seppä 2012, 58–59). Rohkaisin oppilaita abstraktiin ja ei-esittävään työskentelyyn, jolloin itse taiteellinen esittävyys tai tekninen taituruus mimeettisessä mielessä ei ollut pääosassa, vaan oppilaiden ajatukset eli intentiot olivat. Ei-esittävät representaatiot olivat myöskin semioottisessa mielessä menetelmän kannalta mielekkäitä tulkittavia, koska tällöin tulkintavastuu oli selvästi oppilaalla ja oma roolini oli vain rohkaista ja ohjata oppilasta kuvan tulkintaan käyttäen tulkittamisesta pidättyen suuntaviivoina kuvan formaaleja ominaisuuksia, kuten väriä, muotoa, pinta-alan hallitsevuutta jne. Tämä yhdistelmä omaa kuvan

lukemistani ja oppilaan kuvan merkityksellistämistä eteni hermeneuttisen kehän mukaisesti vuoropuheluna, jossa oppilaan antamat merkitykset avasivat hänen työnsä aiheeseen kuvaamia merkityssuhteita hänen omasta tietoisuudestaan ja näiden merkityssuhteiden rakennetta pyrin itse avaamaan tarkentavilla kysymyksillä pyrkien täten saavuttamaan oppilaan tilanteen, jossa merkitykset muodostuvat.

Ihmiskäsitykseni on eksistentiaalinen, joka minulle tarkoittaa sekä Suorannan sivistyksellistä ihmiskäsitystä että Rauhalan määritelmää, jossa ihmisen henkisen kehittymisen päämääräksi nousee oman itsensä tiedostaminen ja hyväksyminen (Hautala 2008, 14). Tiedostamisen ja hyväksymisen myötä saavutetaan yksilöllisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen vaikuttaa omilla ratkaisuillaan elämäänsä (Rauhala 1990, 38–39). Lisäksi jaan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, jossa ihminen käsitetään sekä tajunnallisena, kehollisena että situationaalisenä olentona (Rauhala 2005, 32–34). Rauhalan käsityksessä oleellisinta mielestäni on juuri situationaalisuus sikäli, että se muodostuu osin kohtalonomaisista komponenteista, joihin ihminen ei voi vaikuttaa, mutta myös psyykkisistä valinnoista, joihin ihminen kykenee vaikuttamaan ja joista hän on vastuussa. Kohtalonomaisia tilanteiden komponentteja ovat ennen syntymää valikoituneet komponentit, kuten sukupuoli, ihonväri, ympäristö, geenit, vanhemmat jne. Näitä valikoitumia ihminen ei voi valita, eikä hän ole niistä vastuussa. Hän kuitenkin voi olla vastuussa siitä, miten hän valitsee suhtautua näihin valikoitumiin ja millaisena hän näiden valintojen kautta reaalistuu maailmassa. Tilanteiden sisältämistä kohtalonomaisista eksistentiaalisista valikoitumista vapautuminen toki on hankalaa, mutta ei mahdotonta, jos ajatellaan vaikkapa sukupuolenkorjausleikkauksia. Sen sijaan näiden valikoitumisen luomien puitteiden sosiaalisesti institutionalisoituneista uskomuksista, oletuksista ja ennakkoluuloista vapautumisen tulisi olla pelkästään tiedostamiskysymys.

6. Eräs mahdollinen eksistentiaalinen taidekasvatus-interventio

Voidakseni vastata tutkimuskysymykseen ”Mitä eksistentiaalinen taidekasvatus voisi olla?”, oli vastausta mielestäni mielekästä etsiä myös käytännössä ”kentältä”. Edellisissä luvuissa pohdiskelin vastausta eksistentiaalismin, fenomenologian ja kriittisen kasvatuksen näkökulmasta, jolloin sen teoreettiseksi määritelmäksi hahmottui ”kasvatus, joka korostaa autenttista eksistoinista kriittisessä hengessä taiteen tarjoamin keinoin”. Tämän määritelmän käytännössä toteuttaminen oli seuraava vaihe, jolla pyrin tutkimuskysymykseen vastaamaan.

Tutkielmani empiirinen osuus on eksistentiaalisen taidekasvatuksen hengessä toteuttamani interventio eräässä suomalaisessa sairaalakoulussa. Tutkimuseettisistä syistä en mainitse sairaalakoulua nimeltä enkä paikkakuntaa, missä se sijaitsee, vaan käytän tutkimukseen osallistuneesta sairaalakoulusta pelkästään nimitystä sairaalakoulu A. Oppilaiden, kuten myöskään henkilökunnan nimiä en mainitse, vaan kaikkien nimet olen koodannut ja muuttanut. Tämä interventio oli kolmesta erillisestä opetuskerrasta sekä tehtävänannoista opetuskokeilu, jossa keräsin sairaalakoulun oppilaiden tuottamaa kuvallista aineistoa sekä niiden pohjalta tehtyjä haastatteluita. Tästä materiaalista muodostui tutkielman empiirinen tutkimusaineisto.

6.1 Sairaalakoulu opetusyksikkönä sekä tutkimusympäristönä

Sairaalakoulu on opetusyksikkö, joka tarjoaa perusopetuslain mukaista sairaalaopetusta, jonka tehtävänä on turvata oppilaan koulunkäynti osasto- tai avohoidon aikana ja tilanteissa, joissa oppilaan voimavarat opiskeluun ovat eri syistä heikentyneet. Vuonna 2016 Suomessa toimii 24 sairaalaopetuksen yksikköä tai koulua ja vuosittain sairaalaopetusta saa Suomessa n. 5000 - 6000 lasta ja nuorta. Sairaalaopetuksen oppilaalle annettava määrä vaihtelee lyhyistä 1–1,5 tunnin kestoisista hoitokäyntien yhteydessä annettavista opetussessioista useisiin vuosiin. Sairaalaopetuksen järjestämisen velvollisuus on kunnalla, jossa oppivelvollisuusikäisen potilaan hoitoa antava sairaala sijaitsee. Opetusta annetaan foniatrian, neurologian, somaattisesti sairaiden sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian osastoilla ja poliklinikoilla. (Tilus & al. 2011, 6, 11; Sairaalaopetus 2016.)

Nykyisin erityisesti lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyttä on sairaalaopetusyksiköiden toimintamuoto muuttunut sikäli, että perustehtävän lisäksi yksiköiden odotetaan antavan oppilaaksiottoalueiden kouluille konsultaatioapua, malleja haastaviin tilanteisiin tai vastuunottoa psykososiaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Lisäksi sairaalakoulujen rooli avohoitopotilaiden (esimerkiksi nuorisopsykiatria) oppimisen ja koulunkäynnin eheyttäjänä sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä on painottunut. (Tilus & al. 2011, 10.) Tämä muutos näkyi tutkimukseen osallistuneessa sairaalakoulu A:ssa niin, että keväällä 2015 tutkimukseen osallistuneilla yläluokilla oli vain yksi somaattinen, syöpähoidoissa käyvä oppilas, joka hänkään ei käynyt koulussa sairaalan osastolta vaan kotoa. Loput oppilaista olivat sairaalakoulussa tulkittavasti juuri psykososiaalisista syistä ja he asuivat joko kotona tai lastenkodissa. Psykososiaalisilla syillä viitattiin esim. yhteiskunnalliseen sosialisointiin sopeutumattomuuteen, syrjäytymisuhkaan, koulunkäynnin laiminlyömiseen, väkivaltaisuuteen ja peliriippuvuuteen.

Sairaalakoulussa A on vuosittain oppilaita n. 20–30 ja luokka-asteina luokat 0–9. Sairaalakoulu A:ssa oli kaksi vakituista yläluokkien opettajaa sekä kaksi alaluokkien opettajaa, joiden lisäksi koulussa toimi 2–5 tuntiopettajaa. Lisäksi koulunkäyntiohjaajia oli 4, kaksi alemmille ja kaksi ylemmille luokille. Oppilasvaihtuvuuden vuoksi määrä vaihtelee paljonkin. Jotkut oppilaista olivat ”pysyviä” oppilaita, joiden tavoitteena oli suorittaa peruskoulu sairaalaopetuksen piirissä ja pyrkiä sen jälkeen mahdollisuuksiensa mukaan jatko-opintoihin lähinnä ammattipistoihin. Useimmat olivat koulussa väliaikaisesti ja palasivat normaaleihin kouluihinsa hoitosuunnitelmiansa ja edistymisensä mukaisesti.

6.2 Esiymmärryksen sairaalakoulusta ja oppilaista

Ennakkotietoni sairaalakouluista yleensä ja kyseisestä sairaalakoulu A:sta olivat hyvin vähäiset. Ensimmäisten suunnitelmieni mukaan minun oli tarkoitus teettää interventio jossain psykiatrisessa hoitolaitoksessa avo-osastolla, koska ajattelin sikäläisten potilaiden olevan vastaanottavaisia vastaavalle projektille, mutta kun minulle suositeltiin aineistonkeruuympäristöksi sen sijaan sairaalakoulua, se tuntuikin varsin sopivalta. Kouluympäristö kytkisi projektin automaattisesti osaksi koulumaailmaa ja myös taidekasvatusta, vaikka kasvatuksen käsitteen voikin ajatella olevan läpi elämän aikuisuudessakin tapahtuva itsesivistysprosessi, eikä pelkästään koulussa tai lasten kanssa tapahtuva toiminta (Suoranta 2008, 46–47).

Sairaalakoulu kuitenkin nopeasti määrittyi keskeiseksi tutkimusongelmiakin määrittäväksi tekijäksi, koska esiymmärrykseni raadollisuudessaan ja koruttomuudessaan oli, että sairaalakoulu on eräänlainen tämän päivän tarkkailuluokka ja että entisajan häiriköt ja lintsaajat ovat nykyään siellä. Aloin kuitenkin nopeasti ymmärtää, että nämä oppilaat voisivat olla mitä otollisinta kohderyhmää sellaiselle toiminnalle, jossa he saisivat pohtia omaa elämäänsä taiteen kautta, saada äänensä kuuluviin ja mahdollisesti muuttaa omaa olemistaan johonkin itselleen suotuisaan suuntaan projektin seurauksena. Tämä ajatus nuorista eksistentiaalisen kriisin keskellä voimattomasti kapinoimassa tuulimyllyjä vastaan tietämättöminä elämänsä suunnasta ja tarkoituksesta korvasi nopeasti aiemman ajatukseni vastaavista ihmisistä psykiatrisessa avohoitoyksikössä (mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö hekin voisi vastaavasta projektista hyötyä). Käsitin, että jos nuoruus ja nuorien kohtaamat haasteet eivät ole eksistentialististen teemojen, vapaude(ttomuude)n, tietämättömyyden, ahdistuksen ja autenttisuuden sekä epäautenttisuuden kyllästämiä, niin mikä sitten olisi.

Sairaalakoulu suhtautui hyvin nopeasti projektiini ja he olivat erittäin yhteistyömyönteisiä. Ensimmäisissä tapaamisissa keskustelimme projektini toteuttamistavasta ja siitä millaisessa muodossa se hyödyttäisi paitsi tutkimustani myös koulua mahdollisimman paljon. Olin itse ajatellut kahta tapaa. Ensimmäisessä vaihtoehdossa olisin ottanut informanteiksi vain pari-kolme oppilasta ja tehnyt siten eksistentialististen kysymysten käsittelystä oppilaslähtöisemmän ja henkilökohtaisemman projektin, jossa työskentelyn sekä haastatteluiden lisäksi olisi ollut mahdollisuus myös jonkinlaiselle keskustelulle. Toinen, sairaalakoulun kannattama vaihtoehto, olisi taas perinteisempi luokka-asetelma, jossa kysymykset käsitellään pienellä alustuksella, joista seuraa tehtävänanto ja myöhemmin oppilaskohtaiset haastattelut. Ensimmäiseen vaihtoehtoon liittyi ongelma siitä, että oppilaat osallistuessaan projektiini olisivat joko velvoitettuja osallistumaan siihen vapaa-ajallaan tai sitten heidän osallistumisensa olisi pois heidän sairaalakouluopetukseen osallistumisesta. Vaikka mahdollisten syntyvien keskustelujen ja siten tutkimuksellisen syvyyden kannalta tämä vaihtoehto olisi ollut parempi, oli se kuitenkin joko oppilaiden osallistumisen tai sairaalakoulun opetuksen kannalta huonompi vaihtoehto. Lisäksi ongelmana oli, etten voinut tietää, millä perusteella olisin informantit valinnut, jos heitä olisi ilmoittautunut monta. Toisaalta esiymmärrykseni mukaisesti en voinut myöskään olla varma,

olisiko heitä ilmoittautunut ensimmäistäkään. Toisen vaihtoehdon etuja olivat informanttien ainakin jonkinasteinen sitouttaminen ja siten aineiston muodostumisen varmuus sekä se, että projekti tavoittaisi siten mahdollisimman suuren joukon sairaalakoulun oppilaita ja täten hyödyttäisi parhaiten sekä kaikkia oppilaita että sairaalakoulua. Täten sekä aineistonkeruun ainakin jonkinasteisen varmuuden että sairaalakoulun opetusjärjestelyiden helpottamisen vuoksi päädyimme perinteiseen luokkahuoneopetuksen mukaiseen ratkaisuun.

6.3 Esiymmärrys oppilaista ja sen vaikutus tehtävänasetteluun

Käsitykseni sairaalakoulun oppilaista oli aika pitkälti se, että he eivät syystä tai toisesta ole soveltuneet tavallisen koulun luokkaopetukseen. Näiden syiden arvelin olevan omaan koulukokemukseeni ja opetustyökokemukseeni pohjaten jonkinlaista yhteistyökyvyttömyyttä ja haluttomuutta olla osana koulun käytäntöjä ja opetusta. Toisin sanoen oppilaita, joiden toiminta tavallisessa koulussaan on ollut lähinnä häiriköintiä ja lintsaamista. Tämä käsitys oli tietenkin varsin negatiivinen ja rajoittunut, eikä huomionnut oppilaiden neurologisia, psyykkisiä tai fyysisiä rajoitteita, joiden vuoksi he tarvitsivat sairaalaopetusta. Tästä huolimatta esiymmärrykseni vaikutti odotuksiini siitä, miten projekti otettaisiin vastaan. Olivat sairaalakoulun oppilaiden sairaalaopetuksen siirtämisen syyt sitten neurologisia tai psyykkisiä, mutta mikäli niiden ilmentymät ovat yhteistyökyvyttömyyttä tai haluttomuutta osallistua koulun käytäntöihin ja tässä tapauksessa tutkimukseen, kokisin esiymmärrykseni kuitenkin oikeutetuksi. Ajattelin, että eksistentialististen aiheiden ja olemassaolon pohtiminen olivat aiheita, joiden käsitteleminen ns. tavallisenkin koulun oppilaille voisi olla haastavaa niiden epämääräisyyden vuoksi, niin vielä haastavampaa se olisi sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät ole tottuneet ilmaisemaan itseään rakentavasti ja yhteistyössä opettajan kanssa.

Se, mitä eksistentialismi ja olemassa oleminen minulle tarkoitti ja mitä sillä tavoittelin, oli tarpeeksi vaikeaa selittää ja sanallistaa lyhyesti muutenkin, joten mietin pitkään miten tätä aihetta saatettaisiin lähestyä ilman, että se olisi liian abstraktia ja hämmentävää. Miten käytännössä voin kehottaa oppilaita pohtimaan autenttista eksistoinimista? Pyrin lähestymään asiaa sen vastakohdasta, eksistentiaalisesta kriisistä käsin, jonka eksplikoiminen on helpompia. Eksistentiaalisessa kriisissä ihminen tuntee elämänsä merkityksettömäksi ja mielettömäksi, joka aiheuttaa hänessä ahdistusta ja epätoivoa. Keskiössä on täten ihminen ja elämä ja se, miten hän kokee sen. Jotta voitaisiin tehdä ihminen

tietoiseksi elämästään ja siitä, miten hän kokee sen muutenkin kuin itsestään selvänä sellaisenaan kulloisessakin hetkessä, on saatettava hänet tietoiseksi tästä elämisen tapahtumasta tietoisena prosessina, eli opetettava hänet eksistoimaan.

6.4 Tehtävänanto: ”Elämä”

Se, miten lähestyisin sairaalakoulun oppilaita ja millaisella tehtävänannolla, tuotti hankaluuksia. Eksistentialismin filosofiana ollessa niin moniulotteinen ja työläs ymmärrettävä asiaan perehtyneellekin teki sen mielekkäästä esittelystä teini-ikäisille varsin haastavan ajatuksen. Eksistentialismi tulisi olla jollain tapaa luonnollisesti läsnä, vapautettuna sen filosofisesta abstraktista ulottuvuudesta käsitteineen ja olemisen ontologioineen. Lisäksi oli tärkeää, ettei tutkimus saisi ainakaan terapeuttisia piirteitä, koska tarkoituksena ei ole terapia psykologisessa mielessä. Toisaalta ihmisyyksilön oman elämän pohtimista ei tulisi käsittää sellaisena terapeuttisena toimintana, johon ainoastaan ammattiterapeuteilla olisi oikeus rohkaista ja joiden ohjausta tuo toiminta vaatisi.

Yksi asia, mikä oitis erotti tutkimuksen ja aiheen käsittelyn perinteisemmässä mielessä, oli kuvataiteen käyttäminen eräänlaisena haastattelutyökaluna. Ajatuksena oli, että koska yksi kuva sanoo enemmän kuin tuhat sanaa, olisi vaikeasti käsiteltävissä olevan aiheen ilmaiseminen kuvallisesti mielekkäämpää kuin sanallisesti. Tämä ei sinänsä ole mitään uutta, taideterapiahan perustuu juuri tälle ajatukselle, että mitä ei sanoin voi ilmaista, se maalattakoon ja/tai piirrettäköön. Kuvien tuottaminen sanojen sijasta ei kuitenkaan ole pelkästään taideterapeuttinen väline. Kuvan tuottaminen kommunikaation välineenä on ihmiselle luonnollinen tapa ymmärtää ja ymmärtyttää asioita. Joku voi esimerkiksi piirtää kartan toiselle neuvoakseen hänet johonkin paikkaan tai rakennusprojektista voidaan piirtää kuva, jotta osallisilla olisi yhteinen käsitys siitä, mitä ollaan tekemässä. Kuva on siis yleinen informaation siirtämisen väline.

Jos työkalu olikin selvillä – se mitä työkalulla tehtäisiin – oli edelleen pohdittavana. Edelleen aiheen filosofinen ja abstrakti luonne oli ylitettävänä. Vaikka kuvalla saatetaankin ilmaista abstrakteja ja filosofisia ajatuksia, oli abstraktit ja filosofiset ajatukset ensin synnyttävä ja tämä tapahtuisi tehtävänannolla. Eksistentiaaliset aiheet kuten vapaus, tietämättömyys ja ahdistus, kokemukset vieraudesta ja irrallisuudesta, oman elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden pohtiminen ja

tunne sen hallinnasta eivät ole helppoja aiheita, jotka kuuluisivat kuvataideopetuksen perustehtävänantoihin.

Päätin lähestyä aihetta kiertoteitse kolmella erillisellä tehtävänannolla. Ensimmäisen tehtävän tarkoitus olisi herättää oppilaat pohtimaan elämäänsä sellaisena kuin se sillä hetkellä on; mitä siihen sisältyy eri muodoissaan iloineen ja suruineen, ihmisineen ja asioineen. Toisen tehtävän tarkoitus olisi saada heidät pohtimaan, mitä he eivät haluaisi elämänsä olevan; mitä he pelkäävät tai mitä he eivät haluaisi itselleen tapahtuvan. Kolmannen tehtävän tarkoitus olisi kartoittaa, mitä oppilaat halusivat elämältään, millaisia haaveita ja unelmia heillä on. Nämä kaikki kolme kysymystä kiteytyvät eksistentiaaliseen tilanteeseen, siis oppilaiden käsitykseen siitä, mitä heidän elämänsä heille tällä hetkellä merkitsee ja millaisia merkityssuhteita näihin merkityksiin sisältyy. Toisin sanoen, millaisessa suhteessa he ovat maailmaan ja millaisena todellisuus heille tällä hetkellä näyttää. Täten tehtävänantojen kysymyksiksi ja töiden aiheiksi tulivat:

1. Mitä elämäni on nyt?
2. Mitä elämän ei pitäisi olla?
3. Mitä elämän pitäisi olla?

Aineisto koostui näiden kolmen kysymyksen tuottamista vastauksista. Kysymysten oli tarkoitus olla helposti lähestyttävää ja ”keveitä”, mutta kuitenkin henkilökohtaisia ja pohdiskelua aiheuttavaa. Kysymyksillä oli tarkoitus saada tietoa oppilaan senhetkisestä maailmankuvasta eli siitä, miten he itse henkilökohtaisesti elämänsä ja ympäristönsä kokevat. Mikä on heille tärkeää ja mikä ei, minkä he kokevat mielekkääksi ja merkitykselliseksi ja minkä eivät. Ensimmäinen tehtävä olisi eräänlainen nykyhetken sijoittuva tilannekatsaus, jossa oppilas voisi etäännyttää itsensä elämästään itsestään selvyytensä ja tarkastella sitä kuin ulkopuolelta. Toinen ja kolmas tehtävä taas olisivat mahdollisuuksien tarkastelua, joiden tehtävä olisi auttaa oppilaita tiedostamaan potentiaalinsa vaikuttaa elämään heidän nykyisestä tilanteestaan käsin.

Mahdollisuudet todellisuudessa kahden viimeisen kysymyksen kautta esitettynä tarjoaisivat oppilaalle nimenomaan olosuhteisiin suuntautuvan arvioinnin mahdollisuuden. Se, mitä elämä tällä hetkellä oppilaalle on ja millaisena se näyttää, on vain kokemusperäinen selvitys, jollaisena oppilas itse elämänsä piirinsä sillä hetkellä kokee. Kysymyksillä siitä, mitä elämän ei pitäisi olla ja mitä elämän

tulisi olla, on pyrkimys olosuhteista irtautumiseen ja siten vaihtoehtoisten todellisuuksien olemassaolon mahdollisuuksien tarkasteluun. Tämä tarkoittaa sitä, että ei ole kysymys siitä, miten realistisia ja toteutuskelpoisia unelmat ja haaveet olisivat, koska niiden realismi ja toteutuskelpoisuus määräytyy pitkälti vallitsevien olosuhteiden kautta. Olosuhteet ovat se todellisuus, jossa oppilas kokee elävänsä ja jonka hän kokee elämänsä ja sen mahdollisuuksia rajoittavaksi ympäristöksi. Kysymysten, mitä elämän ei pitäisi ja mitä pitäisi olla, olisi täten tarkoitus vapauttaa oppilas todellisuuden koetusta rajoittavuudesta, joka saattaa sisältyä ensimmäisen työn elämänpiiriin ja antaa mahdollisuus tarkastella, missä suhteessa jälkimmäisten töiden kysymyksien vastauksia sisältyy ensimmäisen työn tilannekatsaukseen.

6.5 Intervention rakenne

Tutkimukseen valitut sairaalakoulun oppilaat on valittu ei-satunnaisena otantana. Tähän on vaikuttanut heidän helppo tavoitettavuutensa fyysisesti sairaalakoulussa ja oma mielenkiintoni juuri jonkinlaisissa vaikeuksissa painivien nuorten ihmisten tutkimiseen, mihin määritelmään sairaalakoulun oppilaat kukin omalla tavallaan sopivat. Interventiossa saatu aineisto muodostui oppilaiden tekemistä töistä ja haastatteluista.

Intervention tarkoitus oli herättää nuorissa ajatuksia siitä, millaisena he elämänsä kokevat, mitä he eivät halua elämältään ja mitä taas haluavat. Lähtökohtaisesti olin sitä mieltä, että ”nuorten pahoinvointi” on pohjimmiltaan eksistentiaalista kriisiä, jolloin he eivät koe elämänsä mielekkääksi tai merkitykselliseksi. Projektin tarkoitus ei ollut psykoterapeuttisesti poistaa tai ”hoitaa” tätä pahoinvointia, vaan tarjota uusi näkökulma siihen. Uusi näkökulma ei ollut kuvataiteellinen työskentely asian parissa, vaan eksistentiaalinen filosofia, jonka puitteissa työskentely tapahtui. Eksistentiaalinen psykoterapia sinänsä on olemassa oleva hoitomuoto, mutta koska en ole psykoterapeutti, en tietenkään sellaista voi harjoittaa. Sen sijaan interventiossa on kyse ihmisen filosofiasta, josta kiinnostumiseen ei pitäisi olla ammattipätevyysvaatimuksia ja jonka katson olevan jokaisen ihmisyyksilön harjoitettavissa ja myös edellytettävissä hyvään elämään pyrkimyksessä. Tavoitteena oli eräänlainen eksistentiaalinen voimaannuttaminen, jonka tuloksena oppilaat voisivat tiedostaa itsensä ja oman eksistenssinsä ja siten mahdollistua ihmisenä maailmassa kokonaisvaltaisemmin ja itsenäisemmin.

Interventiossa saatu aineisto koostui yhdeksän sairaalakoulun yläluokalla koulua käyvien oppilaan teoksista ja niitä koskevista haastatteluista joita kertyi yhteensä 25. Tutkimuksen aikana sairaalakoulussa kävi yläluokilla koulua 11 oppilasta, mutta kaksi oppilasta kieltäytyi tyystin osallistumasta tutkimukseen. Mieleenpainuvasti ”*Nyt menee liikaa mukavuusalueen ulkopuolelle*” oli toisen kieltäytyneen vastaus. Toinen kieltäytyneistä oli luokan ainoa tyttö, mikä oli harmi sikäli, että tällöin tutkimuksen informanteiksi valikoitui ainoastaan poikia. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei halunnut tehdä kuin yhden työn, jolloin aineiston kokonaislukumäärä on vain 25 kahdenkymmenenseitsemän sijasta, mikä olisi tullut tulokseksi jos kaikki oppilaat olisivat tehneet kolme työtä ja antaneet kolme haastattelua.

Käytin sekä työskentelyn että haastatteluiden dokumentoimiseen videokameraa ja nauhuria. Tutkimuslupa sovittiin sairaalakoulun kesken siten, että allekirjoitin vaitiolosopimuksen. Tutkimuslupaa ei kysytty suoraan oppilaiden vanhemmilta, vaan se hoidettiin edellä mainitulla tavalla epäsuorasti. Kaikilla oppilailla oli kuitenkin mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, jolloin kaikki olivat tietoisia siitä, että kyseessä on tutkimus, materiaali tulee vain minun käyttööni ja että tulokset julkistetaan koodattuna siten, ettei ketään ole tunnistettavissa. Kuten mainitsin, vain kaksi oppilaista käytti hyväksi tämän mahdollisuuden, loppujen kanssa työskentely onnistui hienosti.

Työskentely toteutettiin kolmena oppituntina, joiden jälkeen haastattelin oppilaita yksittäin tähän käyttöön varatussa huoneessa. Oppitunneilla käytin referenssimateriaalina kuvia Action Painting-teoksista, joiden tarkoitus oli rohkaista oppilaita lähinnä ekspressiiviseen työskentelyyn ja ilmaisuvapauteen jolloin painopiste olisi ilmaisussa ja intentioissa, jolloin työskentely yhden aiheen parissa olisi kohtalaisen nopeaa sen sijaan, että keskityttäisiin teoksen tekniseen ja esteettiseen ulkoasuun, mikä olisi saattanut aiheuttaa useamman oppitunnin työskentelyn yhden aiheen parissa. Ensimmäisellä tunnilla, ja vastaavasti myös myöhemmillä tunneilla, esittelin aiheen tehtävänannon mukaisesti siten, että oppilaat ilmaisisivat teoksessa asioita, joita he kokevat ja joista heidän elämänsä tällä hetkellä koostuu niin ajatuksien, tekemisten kuin läsnä olevien asioidenkin tiimoilta. Käytin esimerkkeinä harrastuksia, ihmissuhteita ja sen sellaisia. Jälkeenpäin olen pohtinut, oliko viisasta tarjota niin konkreettisia esimerkkejä; oppilaiden ajatusten suuntaaminen tässä kohdin esimerkkien avulla saattoi olla

aineistoa turhankin paljon määrittävä ja suuntaava toimenpide, jota ilman aineisto olisi saattanut olla vivahteikkaampi ja tarjota yllätyksellistä ja odottamatontakin materiaalia, mutta toisaalta aiheen abstraktiuden vuoksi se ehkä oli perusteltavissa. Loppujen lopuksi olen kuitenkin sitä mieltä, että aineisto osoittautui rikkaudessaan riittäväksi ja että oppilaat käsittelivät myös abstrakteja asioita sen sijaan, että olisivat keskittyneet vain kuvaamaan edellä mainittujen tapaisia konkreettisia Aspekteja elämässään.

Joidenkin oppilaiden kohdalla jouduttiin oppituntien suunnitellun määrän kohdalla joustamaan siten, että ylimääräisiä työskentely- ja haastattelupäiviä jouduttiin järjestämään, koska he eivät jostain syystä voineet olla jonain noista kolmesta opetuskerrasta olemaan paikalla tai että he eivät jostain muusta syystä halunneet osallistua tehtävän suorittamiseen tuona päivänä ja heille annettiin siten uusi mahdollisuus. Näitä ei kuitenkaan ollut paljoa; somaattisen oppilaan kohdalla oli tarpeen järjestää oppitunti hänelle yksityisesti, koska oli mahdollista, että hän olisi altistunut tartuntatautiriskille, mikäli hän olisi työskennellyt muiden kanssa samassa tilassa samanaikaisesti. Hänen lisäksi järjestimme kolmen oppilaan kanssa ylimääräisen kerran (joka oli ainoa kerta kun ”Topi” osallistui tutkimukseen ja siten antoi panoksensa aineistoon). Olen kiitollinen sairaalakoulun henkilökunnalle tällaisten joustomahdollisuuksien antamisesta ja päivittäisistä rutiineista poikkeamisen mahdollisuuksista, jota he osoittivat ja siten mahdollistivat suurimman mahdollisen aineiston keruun.

Haastattelumenetelmänä käytin Jari Eskolan ja Jaana Vastamäen (2010) esityksen mukaista teemahaastattelumenetelmää, jossa on myös syvähaastattelun piirteitä sikäli, että annoin haastattelun aikana keskustelun rönsyillä, mikäli se niin teki, eikä kaikkien kysymyskohtien läpikäyminen ollut ehdoton edellytys kaikkien haastateltavien kanssa. Tällöin periaatteenani oli pyrkimys mahdollisimman luonnolliseen, epäviralliseen, vilpittömään ja rehelliseen keskusteluun. Läsnä ollut videokamera ja nauhuri tietysti sotivat tätä pyrkimystä vastaan, mutta pyrin asemoimaan ne niin, että oppilas ei kiinnittäisi niihin huomioita vaan ne olivat sijoitettuna selkäpuolelle. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta sellaisen, että se paitsi hyödyttää tutkimusta ja siten itseäni, myös oppilaita sikäli, että he saavat mahdollisuuden tuoda esiin mielipiteensä ja kertoa (ehkä narsistisestikin) omista kokemuksistaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–29.) Lisäksi pyrin häivyttämään haastattelutilanteeseen sisältyvää valta-asetelmaa siten, että istuimme oppilaan

kanssa vierekkäin vastakkain kohtaamisen sijasta ja tarkastelimme oppilaan työtä ikään kuin samalta tasolta tasaveroisina. Asetelma oli täten sellainen, että teos oli tilanteessa objekti (josta pyrimme subjekteina saamaan tietoa), eikä oppilas, vaikka tosiasiallisesti tutkimuskohde olikin oppilas. Mielestäni tämä asetelma oli kelvokas sikäli, että pyrin välttämään sitä, ettei oppilaalle tulisi sellaista oloa kuin häntä ”kuulusteltaisiin”. (mt., 31.) Ryhmähaastattelua en lopulta kokenut mielekkääksi vaihtoehdoksi ollenkaan alkuperäisestä pienryhmätyöskentelyvaihtoehdostani huolimatta. Oletin ryhmäkeskustelun tuottavan sellaista tietoa, joka ei välttämättä ole luotettavissa oppilaan henkilökohtaisena merkityssuhteena, vaan ennemminkin sosiaalisen maailman tuotteena ja kollektiivisina uskomuksina ja hokemisina. Lisäksi uskoin, että ryhmähaastattelutilanteessa oppilaat eivät välttämättä uskalla kertoa itsestään mitään henkilökohtaista, vaan jotta voisin saada tällaista tietoa, olisi keskustelutilanteen oltava henkilökohtainen ja luottamuksellinen sekä vapaa ilmaisua rajoittavista tai muokkaavista sosiaalisista tekijöistä, kuten luokkatovereiden mielipiteistä.

Teemahaastattelun mukaisesti olin etukäteen valmistellut kysymysrunгон haastattelulle, jonka mukaisesti pyrin kaikkien oppilaiden työt käsittelemään. Rungon olin valmistellut eksistentiaalis-fenomenologisen menetelmän mukaisesti siten, että pyrin hermeneuttisesti oppilaiden vastauksia purkamalla saavuttamaan heidän esiyymmärtäneisyytensä teokseensa kuvaamistaan ilmiöistä. Kysymykset olivat samat jokaiselle kolmelle tehtävästä:

1. Kerro omin sanoin, mitä teos esittää/pitää sisällään?
2. Miksi valitsit nämä värit?
3. Miksi olet maalannut tällaisia muotoja?
4. Oletko tyytyväinen työhösi?
5. Haluaisitko muuttaa työssä mitään, ottaa jotain pois tai lisätä sinne jotakin?
6. Ovatko nämä työhösi kuvaamat asiat sinulle tärkeitä, mielekkäitä ja merkityksellisiä?

Kysymyksissä on selvästi nähtävissä pyrkimykseni objektiivisuuteen formaalin kuva-analyysin menetelmin. Tällä menetelmällä tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan mikään luonnontieteellinen universaali objektiivisuus, vaan fenomenologisen reduktion mukainen omien tulkintojeni sulkeistaminen ja teoksen tulkinnan ohjaaminen sen merkitykselliseen sisältöön kantaa ottamatta. Tässä kohdin haastattelumenetelmäni saapuu sille veteen piirretylle viivalle, joka teema- ja

syvähaastattelun välillä on: koska tarkoituksenani oli keskustelu oppilaan elämästä yleensä, ei olisi tietenkään ollut tarkoituksenmukaista käsitellä sitä vain joissain temaattisissa ja formaaleissa puitteissa, vaan tavoitteena oli tavoittaa oppilaan kokemus siitä kaikessa sen merkityksellisessä rikkaudessa (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 29). Tällöin formaalien teosta purkamaan pyrkivien kysymysten tarkoitus oli ainoastaan saattaa oppilaan omat merkityssuhteet ääneen lausutuiksi ja tämän jälkeen pyrin avaamaan näitä käsityksiä spontaanisti oppilaan vastauksiin reagoiden. Esimerkiksi oppilas saattoi vastata, että ”Tuo harmaa tarkoittaa tylsyyttä”, jolloin jatkoin keskustelua kysymällä, mitä hän tarkoittaa tylsyydellä, millaisena tämä tylsyyden merkitys hänen mielessään hahmottuu, millainen on hänen kokemuksensa tylsyydestä jne. Formaalien kysymysten tarkoitus oli siten avata ja ylläpitää keskustelua ja antaa jonkinlainen alusta ja lähestymistapa tuleville merkitystenannoille, jotka tosiasiaassa muodostivat tutkimuksen pääasiallisen aineiston.

Kokemuksen tutkimusta fenomenologisesta näkökulmasta tutkineen Timo Laineen (2010, 37) mukaan teemahaastattelu ei sovellu kokemuksen tutkimiseen, koska haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta suuntaavia. Mielestäni kuitenkin teemahaastattelu yhdistettynä kuvalliseen tutkittavan itse tuottamaan aineistoon formaalisen kuva-analyysin menetelmin on täysin soveltuva, eikä ohjaa vastauksia merkittävästi vaan ennemminkin pyrkii sanallistamaan ”jo sanottua”. Oppilaan vastaus on ”jo sanottu” hänen teoksessaan; teemahaastattelun tarkoituksena on saattaa tämä kuvallisesti koodattu informaatio tutkijan tietoon siten, kun tutkittava on sen itse työskennellessään halunnut sanoa. Täten haastattelu tapahtuu periaatteessa kahdessa tasossa siten, että vaikka itse haastattelutilanteessa oppilas käytännössä vastaa teemahaastattelurungon kysymyksiin, hän tosiasiaassa vastaa hyvinkin avoimeen kysymykseen siitä, mikä teoksen aiheena on ollut, esim. ”Mitä elämän tulisi olla?”.

7. Kuvat tilanteen representaatioina

Aineiston analyysi jakautuu tässä tutkimuksessa fenomenologiseen kuva-analyysiin ja sisällönanalyysiin. Ensimmäinen, kuva-analyysi, toteutui aineistonkeruuvaiheessa formaalin kuvantulkinnan mukaisena ohjauksenani ja oppilaiden subjektiivisina tulkintoina, joista koostui tutkimuksen kuva-aineistoon pohjautuva haastatteluaineisto. Täten saatua haastatteluaineistoa edelleen käsiteltiin sisällönanalyysin menetelmällä pääasiassa teemoitellen ja lopuksi tyytitellen (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2013).

Fenomenologista kuva-analyysia ohjasi deskriptiivinen lähestymistapa kuviin. Käytin deskriptiivistä kuvan lähestymistapaa sen kielelliseen ilmaisuun soveltuvuuden vuoksi ja mahdollisuuden käsitellä kuvaa sellaisenaan ilman, että siitä vielä tarvitsee tehdä tulkintoja. Tämä lähestymistapa tarjosi minulle tutkijana, kuten kuvataidetta ja visuaalista kulttuuria tutkinut Anita Seppä toteaa, teorian, jolla oli mahdollista puhua teoksista, mutta ei kuitenkaan antaa tietoa itse tutkittavasta kohteesta (Seppä 2012, 17). Kuvan tulkitseminen ja tiedon muodostaminen oli sen sijaan oppilaiden tehtävä ja formaalin lähestymistavan tarkoitus oli auttaa heitä tässä tehtävässä.

Se, että tekijä itse tulkitsee kuvaa, jonka hän itse on tuottanut, oli tässä kohtaa mielekäs tapa kahdestakin syystä. Ensimmäinen sen vuoksi, että kyseessä oli kuvallinen ilmaisu oppilaan ainutkertaisesta merkitysmaailmasta, tilanteesta ja maailmankuvasta, joita en luonnollisestikaan voinut itse tulkita syylistymättä puoskarointiin ja lähes varmoihin väärintulkintoihin. Toiseksi pidin oppilaan tuottamaa kuvaa yhtä arvokkaana informaatiolähteenä kuin jos hän olisi kirjoittanut aiheesta monisivuisen esseen. Pidin teosta ”jo sanottuna” merkistönä, representaationa, jossa haastattelu oli jo ikään kuin olemassa. Näiden kuvaksi koodattujen vastausten purkamisen eli sanallistamisen voisi pelkästään oppilas tehdä ja minun tehtäväni oli vain auttaa häntä siinä. Nojasin tässä menetelmässä Stuart Hallin representaatioteorian intentionaaliseen näkökulmaan, jossa oletetaan, että teos on ilmaus tekijänsä tietoisista pyrkimyksistä eli intentioista (mt., 59). Myös tulkinnassa taiteilijan tunnetta ja sen ilmaisua korostava ilmaisuteoria Benedetto Crocen mukaisena tulkintana tuki tätä menetelmää siinä mielessä, että Crocen mukaan ilmaisemalla teoksessa henkilökohtaisen intuiutionsa taiteilija nostaa tuon

intuition tunteineen ja ajatuksineen oman huomionsa kohteeksi ja joutuu tavallaan kuin itsensä ulkopuolisena katsojana itse selvittämään, mistä näistä tunteissa on kyse (mt., 67). Täten menetelmäni korosti oppilaan itsereflektiivisyyttä ja siten toivoin saavani (ja hänen saavan) teoksensa intentioista ja siten kokemusmaailmansa merkityssuhteista mahdollisimman syvää esiyymmärryksellistä tietoa. Fenomenologis-hermeneuttisesti sanoen, tarkoituksena oli tehdä ”jo tunnettua tiedetyksi” sen periaatteen mukaisesti, että ”jo tunnettu” on tottumuksen kautta häivyttynyt huomaamattomaksi ja itsestäänselväksi, koetuksi, muttei tietoisesti ajatelluksi (Laine 2010, 33).

Aineiston käsittelyyn sovelsin sisällönanalyysia erityisesti sen teemoittelevassa mielessä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92; Moilanen & Räihä 2010, 55–57). Aineiston käsittelyssä ensimmäiseksi litteroin oppilaiden haastattelut kirjalliseen muotoon. Olen litteroinnissa käyttänyt tarkkuutta, jossa en ole editoinut oppilaiden vastauksia lainkaan, jotta voisin saavuttaa tarkimman mahdollisen tulkinnan. En kuitenkaan ole sisällyttänyt taukojen pituuksia muuten kuin kolmena pisteenä, jolloin litterointimenetelmä oli ”sanasta sanaan + tauot”. Tämä tuntui minusta luonnollisimmalta työskentelytavalla, jolloin oppilaiden oma kuvaus teosta tulisi luonnollisimmin esille heidän luonnollista puhetapaansa jäljitellen. (Saaranen-Kauppinen, Puusniekka 2006) Tämän jälkeen etsin teemoittamisen mukaisesti teksteistä haastattelujen kysymyskohtaiset vastaukset, jossa oppilaat nimeävät ne merkitykset, mitä he ovat pyrkineet työllään ilmaisemaan. Täten lähestymistapani oli aineistolähtöinen siten, että teemoitin aineistoa omien kysymysteni kautta ja keskeistä oli merkitysten löytäminen (Moilanen & Räihä 2010, 55). Nämä merkitykset vastasivat teemarungon mukaisesti siihen, mikä kunkin työn aiheena/pääkysymyksenä (avoimena kysymyksenä) oli. Näistä vastauksista laadin oppilaskohtaisesti tiivistelmän, jossa keskeiset ja olennaiset vastaukset olivat esillä muokkaamattomina ja mahdollisimman tarkasti oppilaan omaa puhetta myötäilevinä (Laine 2010, 40).

Teemoittamisen seuraavassa vaiheessa järjestin edelleen oppilaskohtaisesti heidän haastattelutiivistelmänsä taulukoiksi, joista ilmeni työssä ilmenneet aiheet, värit, muodot, niiden symboliset, indeksiset tai ikoniset (ks. Latomaa 2011, 25–26) merkitykset ja kokemukset näistä merkityksistä. Voitaisiin sanoa myös niin, että tiivistelmästä ilmeni oppilaan tuottaman representaation semioottiset merkit ja niiden merkitykset mielellisinä merkityssuhteina. Tässä vaiheessa käsittelin

aineistoa vielä niin, että tuotetut representaatiot ja niiden sisältö ohjasi teemoittelua ja nämä sisällöt ohjasivat sitä, mitkä oppilaiden tuottamat merkitykset koin tutkimuksen kannalta oleellisiksi.

Sisällytin tähän taulukkoon myös sellaisia huomioita oppilaan puheesta, joita hän ei ollut ilmaissut representaatioissa, mutta jolla oli mielestäni merkitystä työn aihetta eli pääkysymystä ajatellen. Esimerkiksi, jos ensimmäisen tehtävän aiheena oli se, mitä oppilaan elämä nyt on, ja jossain vaiheessa haastattelua hän sanoo, ettei voi sietää vaaleanpunaisen ja mustan väriyhdistelmää, olen pyrkinyt avaamaan tätä mielipidettä tarkentavilla kysymyksillä ja mieltänyt sen oleelliseksi informaatioksi tutkimuksen kannalta, mikäli se on jollain tavalla korreloinut tehtävänannon kanssa.

Teemoittelun kolmannessa vaiheessa aloin tarkastelemaan aineistoa tehtävänannon tasolla. Tässä vaiheessa siirsin teemoittelun painopisteen itse temahaastattelulla luomasta temaattisesta rakenteesta aineistolähtöiseen teemoitteluun, jolloin teemat määräytyivät oppilaiden esiin nostamien merkityksien mukaisesti. Toteutin tämän kokoamalla tehtävänantokohtaisesti yhteen taulukkoon oppilaiden antamat merkitykset ja niiden kuvaukset, eli *millaisena* mikin elämään sisältyvä ilmiö hänelle oivaltuu tai millaisena hän kokee sen (Latomaa 2011, 27; Rauhala 1993, 15). Eri merkityksiä oli odotettavasti tässäkin vaiheessa varsin paljon, mutta jotkin ilmiöt toistuvat ja aineistoa sai siten pelkistettyä ja tiivistettyä. Edelleen kuitenkin pidin oppilaiden kokemukset ja merkitysten sisältämien elämysten kuvailun rikkaana ja tarkoitukseni oli tuoda esiin monipuolinen merkityssuhteiden aineisto, jolla tiettyä yhteistä ilmiötä oppilaat ovat kokemuksellisesti kuvailleet.

Analyysin viimeisessä vaiheessa etsin merkityssuhteista yhtäläisyyksiä niin, että saatoin luoda tehtävänantokohtaisesti kategoriat, jotka kuvastavat oppilaiden situationaalista suhdetta elämäänsä tajunnallis-horisontaalisella tasolla. Kategoriat eivät ole heidän olemassaoloaan määrääviä, vaan ennemminkin hahmottavia siinä mielessä, että heidän olemassaolonsa on situationaalisella tasolla näillä kategorioilla luonnehdittavissa. Pidän tätä tutkimukseni tuloksena. Tutkimuskysymyksenäni olleen eksistentiaalisen taidekasvatuksen voisi siten katsoa kartoittavan ihmisen situationaalisuutta ja sen työkaluna voisi olla esimerkiksi käyttämäni menetelmä oppilaiden kokemusmaailmaa tunnetusta tiedetyksi tekevä fenomenologinen lähestymistapa. Situationaalisuuden ollessa jokaisen kohdalla ainutkertaista johtuen situaation faktisuuden monista muuttujista aina kohtalonomaisista tekijöistä vapaavalintaisiin tajunnallisiin valintoihin ei ole

mielekäästä todeta yhdeksän oppilaan otoksesta mitään sellaista johtopäätöstä, jonka voisi todeta luonnehtivan kaikkien oppilaiden kokemusmaailmaa eikä tutkimuksen tulos tässä mielessä ole yleistettävissä. Tätä ei tosiasiaassa voi tehdä edes kahden ihmisen kohdalla, koska yhdenkin ihmisen situaatio on ajallis-historiallinen ja siten jatkuvasti muutoksen tilassa. Voidaan kuitenkin tehdä kategoriallinen hahmotelma, jossa oppiainien situationaalisuus tulee näkyväksi ja on hahmotettavissa häiden kategorioiden sisällä.

7.1 Kuvien sisältö: mitä esitettiin ja miten?

Kuvailen seuraavaksi fenomenologisen kuva-analyysin menetelmää esimerkin kautta, miten se tutkimuksessa toteutui. Sepän (2012, 128) mukaan semioottinen kuvan tutkimus on aina representaatioiden tutkimusta, joka kysyy mitä kuvat esittävät ja miten. Yhdistin semioottisen kuvan tutkimuksen ja fenomenologisen kuva-analyysin siten, että kuvat ovat semioottisesti rakentuneita merkki-representaatioita, joiden merkitykset ovat avattavissa fenomenologis-hermeneuttisella kuvaa ”pala-palalta” purkavalla lähestymistavalla. Tätä selvittääkseni kehitin teemahaastattelurungon, jossa kysyin seuraavaa:

1. Kerro omin sanoin, mitä teos esittää/pitää sisällään?
2. Miksi valitsit nämä värit?
3. Miksi olet maalannut tällaisia muotoja?
4. Oletko tyytyväinen työhösi?
5. Haluaisitko muuttaa työssä mitään, ottaa jotain pois tai lisätä sinne jotakin?
6. Ovatko nämä työhösi kuvaamat asiat sinulle tärkeitä, mielekkäitä ja merkityksellisiä?

Tämä menetelmä perustui siihen, että heti ensimmäisen kysymyksen kohdalla oppilas sai esittää sen, mitä hän oli ajatellut teosta tehdessään siihen ilmaista ja siten tulkinta oli heti aloitettu. Tämän jälkeen pyrin syventämään oppilaan tulkintaa ”pilkkomalla” teosta osatekijöihin. Keskustelu työstä saattoi alkaa esimerkiksi näin (K=kysyjä (haastattelija), V=vastaja (haastateltava)):

K: Joo... Okei, elikkä nyt ollaan sitten ”kriiikitilaisuudessa”, elikkä taiteilija itse saa kertoa työstään – mitä hän on sillä ajatellut.

V: No tuo on vähän sellainen työ misä kuvvaa niinku että... mun perhettä ja sitten mun harrastusta ja... vähän niinkö... kaikenlaista se kuvvaa.

K: Joo, perhettä ja harrastusta ja... ja... okei, noniin okei, elikkä me lähetään nyt sitten pilkkomaan sitä, elikkä tuota, mikä väri edustaa nyt sitten mitäkin?

V: Miten se menikään... no tuo sininen edustaa minun harrastusta.

(Oppilas 07, "Niilo" 1. tehtävä: "Mitä elämäni on nyt")

Kyseessä olevassa "Niilon" esimerkkitapauksessa hän esitti heti alussa suppean tulkinnan, jonka mukaan hän on pyrkinyt ilmaisemaan teoksessa konkreettisia asioita hänen omasta elämästään, kuten perhettä ja harrastuksia, mutta myös "vähän kaikenlaista" muuta. Tämän jälkeen oma tehtäväni oli auttaa häntä kertomaan, mitä "vähän kaikenlainen" on sekä syventämään hänen kokemustaan perheestä ja harrastuksista. Sen sijaan, että olisin kysynyt suoraan mitä "vähän kaikenlainen" on, lähestyin kysymystä teoksen kautta luottaen siihen, että sen elementtien kautta hän voisi paremmin tavoittaa hetken, jona hän maalasi teokseen sisällyttämäänsä elementtiä, ja ilmaisun takana olleen ajatuksen.

V: Sit keltanen kuvaa miun perhettä, sitten tuo violetti tai tuo mikä tuossa on... tuo...

K: Joo.

V: ...kuvaa sitte miun kavereita, sitten... tuo punanen kuvaa tätä koulua, tuo hopea niinku vähän niinku yhittää niitä kaikkia [...] mun elämää.

(Oppilas 07, "Niilo" 1. tehtävä: "Mitä elämäni on nyt")

Kuvan elementtien kautta sen sisältöä purkaessa eri väreille ja muodoille löytyi omat selityksensä ja "Niilo" tavoitti myös intentionaalisia teknisiä ratkaisuja, kuten "kaikkia asioita yhdistävän" hopean, joka ikään kuin satoi kuvan ja myös hänen elämänsä eri elementit yhteen. Yksi asia, mihin formaalissa kuvanpurkumenetelmässä oli mielekästä kiinnittää huomioita, oli se, kuinka hallitsevia mitkäkin elementit kuvassa ovat. Ajattelin, että tämä korreloisi sen asian kanssa, kuinka hallitsevia näiden elementtien ilmaisemat asiat oppilaan elämässä ovat ja siten määrittäisivät hänen olemassaoloaan. "Niilon" kohdalla tämä kävi ilmi seuraavassa:

K: Okei, jes. Onko näillä muodoilla... tai sillai että...mikä on minkäkin kokoinen, sulla on niinku tommosia pinta-aloja tuossa...no sä sanoitki et jalkapallo on täällä pienellä, koska se on pienemmässä roolissa ku sitten taas vaikkapa tuo laskettelu, mut sulla on tää laskettelu on täällä niinku hallitseva.

V: Mm-m.

K: Verrattuna sitten vaikkapa kouluun tuohon punasella, onko tämä harkittu ratkaisu?

V: No, on se jotenkin, mutta ei sitä kovin paljon. Se vaan tuli ku se oli niin tärkeää, tai tuo laskettelu on niin tärkeätä mut se koulu ei vaan mahtunu siihen niin se on...

(Oppilas 07, "Niilo" 1. tehtävä: "Mitä elämäni on nyt")

Tässä käy jo ilmi, että "Niilo" pitää laskettelua hyvin tärkeänä asiana elämässään ja että se hallitsi hänen työskentelyään niin, että esimerkiksi koulu ei saanut työssä niin suurta sijaa. Hän sanoo, ettei tämä ollut täysin tietoisesti harkittu ratkaisu, mutta hän kuitenkin myöntää tiedostamattaan keskittyneensä niin lasketteluun ilmaisemiseen työssään, että koulu jäi sen jälkeen vähintään toiseksi. Mielestäni tämä tiedostamaton työskentely kertoo juuri siitä, minkä oppilas kokee tilanteissaan oleelliseksi, ei siitä, minkä hän tiedostaa. Tärkeysjärjestys sai myöhemmin myös tiedostetun ja tarkan ilmaisun siitä, miten tärkeänä hän minkäkin kuvaamansa asian elämässään kokee:

K: En kysynyt mitenkään niinku että pitäis asettaa mitään niinku tärkeysjärjestykseen, mutta että... hmm... oletko myös ottanu sinne mukaan sellaisia asioita että mitä... et pidä tärkeinä, tai mikkä niinku tuntuu enemmänki... taakalta.

V: No, tuo oli ehkä... tuohon ois helpompi vastata et mikä olis tärkeimpänä. Noo, se ois jos semmosta kysyttäis että sitte mikä ois niinku tärkeysjärjestyksessä, sitten niinku perhe, kaverit, laskettelu, jalkapallo... koulu... sitte niin... Noi on mulle tärkeysjärjestyksessä.

(Oppilas 07, "Niilo" 1. tehtävä: "Mitä elämäni on nyt")

Yritin tällä kysymyksellä tavoittaa tärkeyden sijaan paremminkin kuvatun asian laatua, eli millaisena hän sen kokee; onko kokemus positiivinen vai negatiivinen, onko asia siten tärkeä vai ennemminkin taakka, jota ilmentäen voisi elää. Kysymys tilanteessa kuitenkin muotoutui kuvatulaiseksi ja "Niilo" tarttui juuri tärkeysjärjestys-sanaan ja vastasi sen mukaan. Tässä tärkeysjärjestyksessä kuitenkin oli hieman ristiriitaisuutta ja hän sanoi kokevansa jalkapallon tärkeämmäksi asiaksi kuin koulun, vaikka koululla teoksessa oli esteettisesti hallitsevampi rooli. Pidin kuitenkin ilmaisuteorian mukaisesti tärkeämpänä sitä, mitä oppilas sanoi kuin sitä, mitä teoksessa oli, koska tarkastellessaan työtään hän saattoi täsmentää ja tarkastella tarkemmin sitä, mitä oli tarkoittanut ilmaista ja mitä lopulta oli ilmaissut.

Jottei työ olisi ollut pelkästään tutustumisleikkimäinen pinnallinen esittelypuhe, halusin palata vielä uudestaan edellisessä kysymyksessä tiedustelemaani kokemuksen laatuun:

K: Okei, no itseasiassa sehän tuli just ihan hyvin. Onksulla mitään semmosta niinku... miten mä sanoisin... amm... Jos aatellaan et tää ois niinku ihan koko niinku elämän kattava...työ, niin onko jotain... joku semmoinen asia, jota niinku, mitä... mikä sua vaivaa, tai niinku sinun mielestä niinku tai... mikä on epämiellyttävä asia elämässä?

V: Hmm...

K; Sitä ei tartte sanoa, mutta voisko semmosen lisätä tuonne?

V: No kaihan semmosen vois.

K: Voisko sulla tulla jotain mieleen?

V: No ehkä jotakin, mutta onhan sitä aika... ku on tämä mun elämä aika mukavaa ku ajattelee.

(Oppilas 07, ”Niilo” 1. tehtävä: ”Mitä elämäni on nyt”)

Tämä katkelma on aivan haastattelun loppupuolelta ja vaikken periaatteessa saanut vastausta kysymykseen – enkä halunnut painostaakaan ”Niiloa” siihen, jotten olisi ohjannut haastateltavan vastauksia – oli vastaus kuitenkin mielestäni kokemuksesta kertova sittenkin, ettei oppilas kokenut tällaista kokemusta elämässään olevan. Tässä mielestäni myös näkyy intervention tarkoitus ja tavoite voimauttavana toimintana, jossa oppilaat tarkastelisivat elämäänsä, siihen sisältyvää situaatiota ja tulisivat siitä siten tietoisiksi. Ainakin ”Niilon” kohdalla hän tuli tulokseen elämänsä olevan sikäli mukavaa, ettei hän kokenut siinä olevan ainakaan mainittavampia negatiivisia puolia.

”Niilon” haastattelukatkelmista käy ilmi, miten lähestyimme teoksia formalistisesti ja oppilaiden tulkitsemisena ja miten se käytännössä tapahtui. Siitä käy ilmi myös se, miten pyrin haastattelun aikana reagoimaan oppilaiden vastauksiin siten kuin kyseessä ei olisi haastattelu vaan työn äärellä tapahtuva keskustelu. Tämän teki haastatteluista loppujen lopuksi varsin erilaisia, mutta pohjana toiminut teemahaastattelurunko piti kuitenkin huolen siitä, että niissä pääosin puhuttiin samoista asioista. Tällaisella teemahaastattelun ja avoimen haastattelun yhdistelmällä aineistosta tuli rikkaampaa kuin mitä strukturoiduilla tai puolistrukturoiduilla haastatteluilla olisi saatu hankituksi.

Pyrkimykseni oli, että oppilas saisi kertoa teoksestaan mahdollisimman paljon omin sanoin. Esimerkiksi ”Niilon” kanssa tämä onnistui oikein hyvin, mutta osa

oppilaista oli myös hyvin vaitonaisia, eivätkä kovinkaan innokkaasti alkaneet tai osanneet alkaa avaamaan teoksensa syvyyksiä; hyvin usein kuulemani ensimmäinen vastaus oli ”en tiedä”. Tällöin jouduin rohkaisemaan heitä ja tällaista rohkaisua jouduin tekemään aika paljonkin. Tämä ei välttämättä ollut aivan tavoitteen mukaista, mutta aineiston saamiseksi se oli välttämätöntä. Tyypillinen rohkaisutilanne oli esimerkiksi ”Hannun” tapauksessa, jossa haastattelu alkoi heti tällaisella tilanteella, mutta joka kuitenkin onnistui niin, että ”Hannu” löysi teoksestaan varsin paljon sellaista, jota hän ensin ”ei tiennyt”.

K: Kerro mulle nyt ihan omin sanoin, että mitä sä... tuosta työstä, elikkä... mitä siinä nyt on milläkin värillä?

V: Hmm... emminä oikein tiää.

K: Kyllä mä luulen et sä tiität, on sulla joku ajatus ollu ku sä oot sitä maalannu. Mitä vaikka tuo punainen edustais?

V: Varmaan näitä... kaikkea... harrastuksia tai kiinnostuksenkohteita.

K: Okei, hyvä, elikkä se on tavallaan vähän niinku sillai kaiken pohjalla. Minkälaisia harrastuksia ja innostuksen kohteita tarkoitat?

V: Ainaki autot.

(Oppilas 01, ”Hannu” 1. tehtävä: ”Mitä elämäni on nyt”)

Syvennettäessä analyysiä värien kautta hän myöhemmin sai työstä ja väreistä esille erilaisten elämänsä tilanteeseen kuuluvien komponenttien (kiinnostuksen kohteet, kaverit, perhe) lisäksi jo erilaisia kokemuksen laatuja, kuten voimakkuutta ja rauhoittavuutta:

K: Okei, millä perusteella sä valitsit nämä värit?

V: Hmm... sininen on semmoinen rauhottava väri, se niinku soppii minun mielestä siihen kavereihin ja perheeseen.

K: Mm-hm. Joo, entä punanen?

V: Punanen...on niinku voimakas väri. Niinku kiinnostuksen kohteet on.

(Oppilas 01, ”Hannu” 1. tehtävä: ”Mitä elämäni on nyt”)

”Hannun” esimerkistä käy ilmi se kuinka oppilaat usein määrittivät adjektiivien värien laatuja ja assosioivat niitä ilmaisemiinsa asioihin ja niistä kokemiin tuntemuksiinsa. Tämä teki väreistä ja muodoista oivallisen työkalun kertomaan maailmasuhteesta, joka muuten olisi saattanut olla varsin vaikea ilmaistava. Värien assosiaatioissa oli huomattavissa jotain yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi, että usein

punainen määriteltiin voimakkaaksi ja tärkeäksi väriksi ja sillä kuvattiin asioita, joilla oli tärkeä merkitys oppilaan elämässä. Punaisella kuvattiin kiinnostuksenkohteita, perhettä, ihanteita ja rakkautta. Toisaalta kahdessa tapauksessa sitä käytettiin kuvaamaan koulua (esim. ”Niilo”) ja kummassakaan tapauksessa sitä ei koettu positiivisessa mielessä tärkeäksi. Värien käyttö jo niihin liidetyt laadut saattoivat siis poiketa toisistaan radikaalistikin, mutta tällä ei ollut menetelmän kannalta merkitystä, koska tarkoituksena ei ollut tutkia värien tulkintoja sinänsä vaan sitä mitä subjektiivisia merkityksiä ne merkkeinä kunkin oppilaan kohdalla kantavat; millä merkityksillä he itse ovat ne ladanneet niitä käyttäessään. Väri saattoi olla myös pelkästään oppilaan lempiväri tai muuten vain mieluinen ja sitä oli käytetty teoksessa sen esteettisen miellyttävyyden vuoksi. Tämä kuitenkin saattoi tarjota väylän kysyä oppilaalta siitä, minkä hän koki olevan elämässään miellyttävää ja siten eräällä tavalla voitaisiin ajatella hänen kertoneen siitä teoksessaan, vaikkei sitä ensin tiennytkään tehneensä. Tässäkin pidin ohjenuorana Crocen ilmaisuteoriaa siinä mielessä, että teoksen merkitys saattaa paljastua taiteilijallekin vasta siinä vaiheessa, kun hän tarkastelee sitä itse valmiina.

7.2. Situaation komponentit: Mitä elämäni on nyt?

Oppilaiden työt ja niiden tulkinnat nostivat esiin varsin yksityiskohtaisia ja spesifejä situaation komponentteja, jotka he kokivat oleellisina vaikuttimina elämässään ja jotka tulkitsen oleellisina eksistentiaalisina taustavaikuttajina siinä, miten he ovat olemassa. Ensimmäisen tehtävän kysymys ”Mitä elämäni on nyt?” tuotti hyvin paljon erilaisia vastauksia ja merkityksiä, mutta jotka kuitenkin saattoi luokitella kolmeen kategoriaan, jotka yleisemmällä tasolla luonnehtii oppilaiden sen hetkistä elämäntilannetta eli situaatiota. Nimesin nämä kategoriat seuraavasti:

- harrastukset ja kiinnostuksen kohteet
- ihmissuhteet
- koulu ja arki

7.2.1 Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet situationaalisina komponentteina

Harrastusten ja kiinnostuksen kohteet näkyivät oppilaiden vastauksissa selvästi. Harrastuksiksi ja kiinnostuksenkohteiksi nimettiin autot, pelit (konsoli-, kännykkä- ja tietokonepelit), laskettelu, jalkapallo, skeittaaminen ja jääkiekko. Harrastuksissa ja kiinnostuksen kohteissa oli havaittavissa intohimoista suhtautumista kyseisiin

lajeihin ja aiheisiin, mikäli se oli työssä esitetty. Situationaalisenä komponenttina suhde harrastukseen oli kunkin sen selvästi nimenneen oppilaan elämässä hyvin hallitseva ja he kuvasivat tämän suhteen hyvin selvin ilmauksin.

Ymmärrykseni näiden harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden intohimoisesta luonteesta ei muodostunut vielä tämän ensimmäisen työn kohdalla, vaan se muodostui kaikkien kolmen tehtävän töiden ja haastattelujen myötä. Esimerkiksi ”Hannun” kohdalla, en vielä ensimmäisessä haastattelussa ymmärtänyt, miten suuresta intohimosta hänen kohdallaan autoista puhuttaessa oli kyse, enkä siten pureutunut siihen yhtään enempää, vaan tiedustelin muita mahdollisia kiinnostuksia:

K: Okei, hyvä, elikkä se on tavallaan vähän niinku sillai kaiken pohjalla. Minkälaisia harrastuksia ja innostuksen kohteita tarkoitat?

V: Ainaki autot.

K: Mm-hm? Autot... sitten muuta? Mikä muu kiinnostaa?

V: Urheilu.

(Oppilas 01, ”Hannu” Tehtävä 1: ”Mitä elämäni on nyt”)

Tietenkin minun täytyi tehdä näin saadakseni mahdollisimman kattavan situaatioanalyysin, mutta oleellista oli se, että oppilas itse työskentelyn ja töistään puhumisen myötä selvitti itselleen, mitä elämässään pitää tärkeänä ja mitkä situationaaliset komponentit ohjaavat hänen reaalitumistaan maailmassa kokemuksellisesti mielekkäimmin. Haastattelukatkelmasta ilmenevä urheilu esimerkiksi ei noussut enää myöhemmin siinä määrin esille, että sitä olisi voinut pitää merkittävänä kiinnostuksena ja siten intohimona. Täten olen sitä mieltä, että oppilaiden elämäntilanteen, siihen sisältyvien pelkojen ja haaveiden käsittely oli hermeneuttisesti onnistunut menetelmä, jossa samaa ilmiötä (elämää) tarkasteltiin useasta eri näkökulmasta ja se siten syvensi sekä oppilaiden että myös omaa ymmärrystäni heidän situaatiostaan ja sen rakennuskomponenteista.

”Hannun” lisäksi harrastukset merkitsivät erittäin paljon myös ”Niilolle”, jolla intohimoisin harrastus oli laskettelu ja ”Jarmolle”, jolle se oli jääkiekko. Nämä kävivät helposti ilmi haastatteluista jo ensimmäisen tehtävän yhteydessä, mutta kuten ”Hannunkin” tapauksessa, ymmärrykseni syveni tästä loppua kohden. Harrastus saattoi olla myös miltei täysin ainoa asia, mikä oppilaalle merkitsi elämässään yhtään mitään. Esimerkiksi ”Iivarille” ja ”Laurille” pelit olivat erittäin

keskeinen kiinnostuksen kohde, ja heidän maailmassaan ne merkitsivät heille miltei kaikkea, erityisesti ”Laurille”:

V: M-hm! Pe-- Tuohon mustaan kuuluu... tietokoneet, pe...tietokone ja siihen pelit ja... puhelin, siihen pelit...pleikat, siihen pelit.

K: Sä pelaat aika paljon vissiin?

V: A-ha? ...Jos emmä tykkää muuta tehdä... tylsää muun tekeminen... liian rasittavvaa... [naurahtaa] Rankkaa!

(Oppilas 05, ”Lauri” Tehtävä 1: ”Mitä elämäni on nyt”)

”Laurin” työ oli miltei kokonaan musta ja se oli maalattu erittäin paljon vettä ja maalia käyttäen. Lisäksi työssä oli aika paljon sinistä, joka edusti ”akkoja”, eli tyttöjä kiinnostuksenkohteina. Musta edusti pelejä kaikilla mahdollisilla alustoilla ja kuten haastattelukatkelmasta ilmenee, ei hän halunnut ainakaan tällä hetkellä elämässään muuta tehdä kuin pelata.

7.2.2 Ihmissuhteet

Oppilaiden teoksissa toistuneet perheen ja ystävien merkitykset muodostivat ihmissuhteiden kategorian, joka määrittä heidän kokemuksiinsa olemassa olostaan. Perheen mainitseminen tärkeäksi situationaaliseksi komponentiksi oli toisaalta kyllä helposti odotettavissa, mutta se ei silti esiintynyt kuin neljässä teoksessa kahdeksasta (”Marko” ei tehnyt ensimmäistä työtä). Kaverit esitettiin tärkeäksi kolmessa teoksessa. Ainoastaan yhden oppilaan teoksessa oli läsnä tytöt kiinnostuksen kohteina. Perhe situationaalisena komponenttina kävi teoksissa ilmi esimerkiksi ”Jarmon” kohdalla seuraavasti:

V: Tai semmonen... Ja sitten tuo...punanen on...tavallaan niinkö...niinkö silleen niinku...tavallaan niinkö...perhe tai semmonen...niin.

K: Okei, miksi tuo muoto?

V: No...ehh...se on tavallaan ko...ko on niinkö...isä ja äiti ja...minä. Mm...silleen.

K: Joo. Et kaikki ovat tollai niinko liitoksissa toisiin?

V: Mm... [niin].

K: Onko...ajattelikko yhtään, että...kuka on kukin? [osoitan punaista muotoa maalauksessa, joka koostuu kolmesta yhteen liittyneestä pallosta]

V: No, minä oon varmaan se...pienin ja...nii ja sitten on äiti ja isä. [Oppilas nimesi pallot noin pienimmästä isoimpaan]

K: Okei, onko sillä väliä, että kumpi on...heti vieressä, äiti vai isä?

V: Ei...

K: Molemmat on yhtä läheisiä?

V: Mm...[niin]

(Oppilas 03, ”Jarmo”, Tehtävä 1: ”Mitä elämäni on nyt”)

Tämä ”Jarmon” esitys perheen roolista ja kokemuksesta elämässä on osiin pilkottuna hyvin kuvaava; oppilas kuvaa perheen punaisella värillä kolmena pallona, jotka ovat liittyneet toisiinsa reunoistaan. Pallot ovat erikokoisia: pienin on oppilas itse, vieressä oleva seuraavaksi isoin on äiti ja kolmas, suurin on isä. Tämä kuvaus kertoi myös sen, ettei perheessä ole muita lapsia. Oppilas myöhemmin nimesi punaisen tärkeäksi väriksi ja siten antoi perheen kokemukselle laadun. ”Jarmon” kohdalla tosin jouduin usein rohkaisemaan häntä avaamaan teosta ja merkityksiä ääneen. Hyvin usein hänen ensimmäinen vastauksensa oli ”en tiedä”. Tämä ajoi minua tekemään ehdotuksia siitä, mitä teoksella mahdollisesti oppilas halusi ilmentää. Periaatteessa tämä ei ole hermeneuttisen menetelmän vastaista siinä, että oppilaalla oli mahdollisuus torjua tulkintaehdotukseni paikkansapitävyys ja tarkoitukseni oli vain etsiä yhteistä tulkintaa ehdotuksen ja korjaamisen periaatteen kautta. Äännähdykset kuten ”mm”, jonka tulkitsin keskustelun aikana myöntäväksi ”niin”-sanaksi, eivät olleet kovinkaan informoivia siinä, olinko oikeassa tulkintani kanssa vai en, enkä siten voi olla varma, oliko ”yhteinenkään” tulkintamme oikea. Luulen, että hän koki tehtävän jokseenkin vaikeaksi ja ahdistavaksi ja olen siksi aika varovaisesti käyttänyt tutkielmassa hänen haastatteluidensa aineistoa.

Täysin erilainen ulosanniltaan taas oli ”Pauli”, joka vaikutti ajatelleen asioita itseksensä paljon ja hänen työskentelynsä oli hyvin määrätietoista ja siitä puhuminen helppoa. Tämä sai ainakin jonkinlaisen selityksen sillä, että hän sanoi erityisopettajan teettäneen hieman vastaavanlaisen tehtävän hänen kotipaikkakuntansa koulussa, missä hänen tuli maalata värejä ja sen jälkeen miettiä, mitä niistä tuli ensimmäisenä mieleen. ”Paulin” ensimmäisessä teoksessa suurimmassa osassa olivat sininen, ilon, ja punainen, rakkauden, väri:

K: Elikkä tossa sulla on ilo ja rakkaus kaikkein isoimpana.

V: Joo...koska ne on tärkeimmät...

V: -ja niinkö tällä hetkellä isoin osa elämää.

K: Okei...mistä se koostuu, mistä tulee rakkaus ja mistä tulee ilo?

V: No, rakkaus varmaan tulee perheestä ja ilo tulee kaikesta mikä itte...niinkö omaan mieleensä omi...hyväksi...

K: Okei, minkälaiset asiat ne on?

V: No, suurimmaksi osaksi...kaverit ja...tämmöset...se on semmonen...[...].ja sitte ko näkkee, että ihmisiä autettaan tuollaki...kaupungi...täällä kaupungissaki...

K: Mhm?

V: Ihmisiä autetaan ni seki tuopi semmosen hyvän mielen, että...

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 1: ”Mitä elämäni on nyt”)

”Pauli” vaikutti pohtineen sitä, millaista ihmisenä oleminen on ja millaisena hänen haluaisi kokea ja myös nähdä koettavan. Hän koki perheensä hyvin tärkeäksi ja sitä ”sydämen värinä” kuvaava punainen muoto olikin suurimmassa asemassa teoksessa. Ilon hän mielsi siniseksi väriksi ja sen vertauskuvaksi taivaan sinen. Iloa hän määritteli kokemuksina kavereista ja ystävydestä sekä tuntemuksena, jota kokee kun ihmiset auttavat toisiaan oli itse auttamassa tai oli itse autettavana. Hän koki tärkeäksi tällaiset kokemukset, jotka määrittelivät ihmistä empaattisena ja yhteisöllisenä olentona.

7.2.3 Koulu ja arki

Useissa oppilaiden töissä tuli esiin koulu situationaalisenä faktisuutena. Koulu mainittiin monesti tärkeäksi asiaksi, vaikka yhtä usein se luonnehdittiin pikemminkin välttämättömäksi pahaksi kuin mahdollisuuksien tarjoajaksi. Koulu koettiin velvollisuutena, joka olisi pakko suorittaa, mutta josta juuri kukaan oppilaista ei vaikuttanut innostuvan. Lähinnä koulu oli jonkinlainen elämää rajoittava tekijä, josta oppilaiden elämä ja arki kuitenkin ajallisesti pääasiassa koostui.

Yhden oppilaista, ”Ossin”, työ koostui pelkästään punaisesta, ei-esittävästä, muodosta. Hän ei aluksi osannut esittää minkäänlaista tulkintaa siitä, mitä hän on halunnut tällä elementillä elämästään kuvata. Purettaessa työtä siten, että miksi hän oli valinnut punaisen värin ja mitä hän halusi sillä ilmentää, ajaututtiin yhdenlaiseen noidankehään, jossa punaisen värin roolia työssä oikeutti oppilaan sanoin vain se, että ”se on hyvä väri” ja kysyessäni miksi se on hyvä väri, se oli hyvä siksi, ”koska se on punainen”. Tämä ei vienyt tulkintaa mitenkään eteenpäin,

joten pyrin lähestymään teosta itse ja tekemään siitä jonkinlaisen formalistisen kuvauksen, johon oppilas voisi reagoida:

K: Hyvä...okei, miksi se on hyvä?

V: Koska se on punanen.

K: Punanen...tota...onkse...hmm...mitenhän sen nyt sitte pilkkois...miksi punanen väri...mikä tekee punaisesta väristä...hyvän värin?

V: Se, ettei se ole sininen väri.

K: Okei...miksi sininen...taas ei oo hyvä väri?

V: Siksi, koska se ei oo punanen...

K: Oravanpyörä...noidankehä... Ehmm...no...punanenhan on aika voimakas väri...

V: [nyökkäilee]

K: Onko se yksi syy, että miksi se on hyvä väri?

V: Joo...

K: Miksi...voimakas väri on hyvä asia?

V: Pittää olla voimakas.

K: Onko sun elämäsi nyt voimakasta?

V: Joo.

K: On...?

V: [nyökkäilee]

K: Miten se ilmenee?

V: Vaikka siten, että koulu on alkanu menneen nyt vähän paremmin.

(Oppilas 08, "Ossi", Tehtävä 1: "Mitä elämäni on nyt")

Täten päästiin tulkinnassa siten eteenpäin, että "Ossi" saattoi hyväksyä kuvaukseni värin luonteesta ja täten pääsimme luonnehtimaan värin luonteen merkitystä hänelle itselleen. Värin voimakkuus ei ehkä ollut hänelle tietoinen valinta työskentelyn aikana, mutta voimakkuus tavoitteellisena luonteenpiirteenä ja siten hänen situationaalisuuttaan määrittävänä komponenttina kävi tässä vaiheessa selväksi. Hän kuvasi tätä esimerkiksi siitä, että koulu on alkanut menemään nyt paremmin, jolloin voimakkuus oli hänelle yhtä kuin velvollisuuksista suoriutumista. Tämä kävi selväksi myös myöhemmin, kun hän ykskantaan nimesi koulun tärkeäksi sitoutumisen kohteeksi elämässsänsä siksi, että "saa ammatin ja tämmösen". Tämä suhde kouluun osoittautui kuitenkin ristiriitaiseksi seuraavassa tehtävässä.

Ehkäpä selkein ja ristiriidattomin suhtautuminen kouluun ilmeni ”Laurin” haastattelussa. Hänen työssään oli mielenosoituksellisesti ja varsin kuvaavasti pienellä punaisella täplällä työn äärimmäisessä reunassa koulu, jolla ”Lauri” halusi ilmaista sen marginaalisuutta ja pienen kiinnostuksen ja tärkeyden ansaitsevaa roolia:

V: Siellä oli [...] reunassaki punasta vähän... missä perseessä?

K: Tuolla!

V: Se o vittu koulu.

K: Se on koulu?

V: Nii!

K: Okei—

V: Ei innosta yhtään tämä koulu! Se ois varmaan...minun entinen koulu, ni vittu se ois varmaan puolet tosta, ainaki.

(Oppilas 05, ”Lauri”, Tehtävä 1: ”Mitä elämä on nyt”)

”Lauri” asui lastenkodissa ja kävi sairaalakoulua sieltä. Hänen ”entinen” koulunsa oli toisella paikkakunnalla, mitä hän tuntui arvostavan paljon enemmän. Toisaalta, keskusteluissa kävi ilmi, että hän ei ollut käynyt koulussa siellä kuin kahtena päivänä viikossa. Muuten hän oli vain nukkunut päivät ja valvonut yöt. Sairaalakouluun siirtoa hän ei kuitenkaan selvästikään ollut hyväksynyt ja vaikutti vastustavan eri auktoriteetteja sitä raivokkaammin, mitä enemmän häneen autoritaarisia toimenpiteitä kohdistettiin:

K: Tuleksä kouluun ihan vapaaehtoisesti aamulla?

V: En oikein haluais mutta on pakko.

K: M-hm, mitä sitten tapahtuu, jos et tulis?

V: Rangaistuksia. Puhelin saattaa lähteä, peliajat saattaa lähteä, telkun kattominen saattaa lähteä...

K: Aivan.

V: Ja jos pelit lähtee, ni sitte mulla ainaki menee hermot... Sitte mä en pysty olleen mitenkään päin siellä...

K: Aivan.

V: Kerran jo sanoin niille, että jos mulla lähtee pelit... puhelin ja telekun kattominen kaikki yhtä aikaa, vittu mä karkaan sieltä.

K: Sitte ei ois mitään merkityksellistä...tai tärkeää?

V: M-hm...? [tauko] ...Tääki koulu vituttaa niin paljon, ettei enää säännöt kiinnosta.

K: Mikä täällä on niin paha?

V: Rasittavat opettajat.

(Oppilas 05, "Lauri", Tehtävä 1: "Mitä elämä on nyt")

"Laurin" situaatiota määrittävänä pohjavireenä vaikutti olevan jonkinlainen vapauden kaipuu. Hän ei arvostanut koulua eikä yleensä sosiaalistamista vaan koki, että ala-asteen jälkeen "osaa jo kaikki", eli on oppinut kaiken elämässä tarpeellisen. Hän vastusti sekä sairaalakoulun opettajien että lastenkodin henkilökunnan häneen kohdistamia vaatimuksia ja olisi toivonut vain tulevansa jätetyksi rauhaan. Hän sanoi lempiväriinsä olevan musta, koska se edustaa pimeyttä ja pimeässä hän koki saavansa olla rauhassa. Hän odotti täysi-ikäisyyttä, jotta saisi "päättää itse, mitä ajallaan tekisi". Vaikka "Lauri" on selvässä syrjäytymisvaarassa ja sosialisatioprosessin kannalta ongelmatapaus, eksistentiaaliselta kannalta hän on varsin tietoinen omasta eksistensistään ja ahdistunut sosialisatiosta, joka pyrkii muokkaamaan hänestä jotain sellaista, mitä hän ei koe omaksi itsekseen. Voitaisiin sanoa, että vaikka hänen tavoitteensa eivät ole yhteiskunnalliselta kannalta kovinkaan yleviä, hän on niissä kuitenkin instituutiovastaisuudessaan varsin rehellinen itselleen. Myös itse sain kokea hänen auktoriteettivastaisuuden siten, että tämän ensimmäisen haastattelun jälkeen hän ei antanut kuin yhden haastattelun viimeisen tehtävän yhteydessä ja silloinkaan en saanut käyttää videokameraa enkä nauhuria dokumentoimiseen vaan ainoastaan käsimuistiinpanot olivat sallittuja. "Laurin" haastatteluista ei siten ole enempää litterointeja olemassa.

7.3 Mitä elämän ei pitäisi olla?

Toisessa tehtävänannossa tarkoituksena oli oppilaiden situaation ja esiymmärtäneisyyden hahmottaminen sen kautta, mitä he eivät haluaisi elämänsä olevan. Se, että yksilö ohjaa elämäänsä ja tekee tietoisia valintoja elämässään, pohjautuu aina jollekin esiymmärrykselle siitä, mitä ei haluaisi valinnoistaan seuraavan. Täten ajattelin tämänkaltaisen tehtävänannon olevan hedelmällinen näkökulma heidän situaatioonsa. Aineisto, mitä tällä lähestymistavalla sain, saattoi olla jaettavissa kolmeen kategoriaan:

- ei-toivottavuudet
- pelot ja uhkat

- epäoikeudenmukaisuus

7.3.1 Ei-toivottavuudet situationaalisenä faktisuutena

Ensimmäinen kategoria, ei-toivottavuudet, ollee hieman kömpelösti nimetty, mutta toisaalta sen sisältämät teemat ovat luonteeltaan oleellisesti kahdesta muusta kategoriasta poikkeavia siksi, että niissä on kyse sellaisista elämän mielekkyyteen kohdistuvista uhkista, joihin oppilaat kokivat voivansa tietoisesti vaikuttaa ja joita he saattoivat tajunnallisilla valinnoilla ehkäistä. Tietoisuus tämän kategorian kuvaamasta elämästä ei-toivottujen tajunnallisten valintojen seurauksena ilmeni teoksissa alkoholin ja huumausaineiden aiheina, mutta myös kuvauksina ei-toivotusta ammatista ja koulusta yleensä.

Aineistossa ilmenneet alkoholin ja huumausaineiden aiheet olivat esillä kolmen oppilaan teoksissa. Jostain syystä ”Marko” osallistui vain tämän tehtävän tekemiseen ja haastatteluun ja hänen teoksessaan olivat molemmat aiheet esillä. Lisäksi joko molemmat aiheet tai vain toinen niistä esiintyi ”Ossin” ja ”Laurin” teoksissa. Huumeet koettiin täydelleen negatiivisina ja niiden ei katsottu kuuluvan elämään missään muodossa. Alkoholiakaan ei arvostettu ja oppilaat pitivät molempien päihteiden kanssa joko omakohtaisia tai muiden käytön seuraamisesta saamiaan kokemuksia epämiellyttävinä ja ei-toivottavina. Esimerkiksi ”Marko” suhtautui ehdottoman kielteisesti molempiin päihteisiin:

K: Okei, no mitä tuota...alkoholi tekee ihmiselle?

V: Se tekee ihmisestä niinku...toisen ja...vieraan ja...hölömästi käyttäytyvän.

K: Okei, entä mitä huumeet tekee?

V: Aikalaille samaa asiaa, mutta paljon...suuremmassa mittakaavassa.

(Oppilas 06, ”Marko”, Tehtävä 2: ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

”Marko” ja ”Lauri” kuvasivat molemmat suhdettaan päihteisiin siten, etteivät he niitä itse ole koskaan käyttäneet, mutta ovat olleet niitä käyttävien ihmisten kanssa tekemisissä. Näitä kokemuksiaan he kuvasivat tilanteina, joissa tuttuus muuttuu vieraaksi ja ihmiset alkavat käyttäytymään epämääräisesti ja ”sekopäisesti”. Päihteet tulivat esille ainoastaan tässä ”Mitä elämän ei pitäisi olla” -tehtävänannossa ja kaikki tätä käsitelleet suhtautuivat niihin yksiselitteisen kielteisesti.

Jo edellisessä tehtävässä esiin tullut koulu situationaalisenä tekijänä oppilaiden kokemuksissa olemassaolostaan tuli esille myös tässä tehtävässä. Yhtäläistä kokemuksille koulusta oli tässä tehtävässä se, että sitä pidettiin turhana ja aikaa vievänä tarpeettomuutena. Edellisen tehtävän esimerkeissä mainitsemani ”Ossin” ristiriitainen suhtautuminen koulunkäyntiin paljastui vasta tässä tehtävässä:

V: [...] No koulu, mutta pakkohan se on käyä...

K: Mmh. Se on periaatteessa vähän niinku ristiriitanen...

V: Nii.

K: No kerrotko, miksi koulu on vastenmielinen?

V: No...aikaset aamut ja muutenki, et täällä jaksais olla koko päivää.

K: Hmm...entä sitten tota...koulussa...oppi asioita...onko se sun mielestä hyödyllistä?

V: Jokku on ja jokku ei.

K: Okei. Kerro mikkä on ja mikkä ei.

V: Vaikka niinkö...kielet on hyödyllisiä.

(Oppilas 08, ”Ossi”, Tehtävä 2 ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

Hänen suhteensa kouluun oli täten ristiriitainen. Aikaisemman tehtävän haastattelun perusteella hän koki koulun suorittamisen tärkeäksi velvollisuudeksi, mutta tämä velvollisuus tarkoitti hänelle lähinnä tahdon vastaista pakkoa ja negatiivisia kokemuksia, kuten aikaisia aamuhäämmisiä, liian suuren ajan päivästä koulussa viettämisestä ja tarpeettomia oppiaineita. Toisaalta hän koki kielten opiskelun tulevaisuuden kannalta hyödyllisenä, mutta se oli ainoa asia, jonka hän nimesi koulusta positiivisena tämän tehtävän yhteydessä. Situaation tarkasteleminen tehtävänannollisesti tästä näkökulmasta oli kuitenkin hedelmällinen sillä se antoi monipuolisemmin tietoa oppilaan kokemuksesta tästä elämässään oleellisesti läsnä olevasta ilmiöstä. Tämän kokemuksen ristiriitaisuus olisi muuten jäänyt tiedostamatta.

Sekä ”Kallen” että ”Hannun” töissä nousi esiin tylsyys määriteltäessä, mitä elämän ei pitäisi olla. ”Hannulla” tylsyys tarkoitti joutumista epämiellyttävään työhön, jonka hän mielsi ”toimistossa istumiseksi”. Lisäksi ”Kallella” tylsyys määrittyi sähköttömyytenä, pelkona siitä, ettei tulevaisuudessa olisi sähköä. Hänelle tämä pelko konkretisoitui kokemuksena sähkökatkoksesta, jonka hän oli kokenut edellisessä. Tämän uhkakuvan myötä kävi myös selväksi se, että hänen

elämäntilannettaan määrittä valtaosin tietokoneella pelaaminen. ”Kallen” kokema määritelmä tylsyydestä ei kuitenkaan tosiasiallisesti kuulu tähän kategoriaan, vaan seuraavaan, itsestä riippumattomien tekijöiden eli uhkien ja pelkojen kategoriaan.

7.3.2 Uhkat ja pelot

Kysyttäessä, mitä elämän ei tulisi olla, hyvin monen oppilaan teoksessa esiintyi erilaisia konkreettisia uhkia ja pelkoja. Näitä olivat erilaiset onnettomuudet ja väkivallanteot niin yksittäisinä tapauksina kuin laajempina sodan kaltaisina konflikteina. Pelot onnettomuuksista liittyivät erilaisiin tapaturmiin, mitä voisi sattua vaikkapa harrastuksen parissa, esimerkiksi lasketteluonnettomuus tai hukkuminen uudessa. Toivottiin, ”ettei sattuisi mitään” ja että itsellä ja läheisillä terveys säilyisi.

Pelot saattoivat olla kuvattuna myös konkreettisina, mutta varsin epätodennäköisiltä vaikuttavilta uhkina. Esimerkiksi ”Niilon” tapauksessa työtä hallitsi läheltä kuvattu kissaeläimen silmä, jonka hän sanoi esittävän tiikerin silmää. Tämä kuvasti hänen pelkoaan joutua petoeläimen syömäksi. Purettaessa tätä kuvausta hän assosioi sen konkreettisiin kokemuksiin villisti käyttäytyvistä koirista, joita kohtaan tunsi kammoa ja jotka kohdattaessa ”kiersi kaukaa” mahdollisuuksien mukaan. Täten kokemus uhkasta oli aivan konkreettinen ja helposti ymmärrettävissä kuuluvaksi hänen jokapäiväiseen kokemusmaailmaansa.

7.3.3 Epäoikeudenmukaisuus

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että varsin monet heistä olivat hyvin tietoisia siitä, mikä heidän mielestään oli oikeudenmukaista ja mikä ei. Töiden tulkinnoissa tuli esille esimerkiksi ”harmaa talous”, jonka ”Hannu” koki epäoikeudenmukaisena. Hänen tilanteensa arvopohjaan kuului lojaaluisuutta hyvinvointiyhteiskunnalle, mikä tarkoitti rehellisyyttä ja verojen maksamista.

K: Aha? Mikä... mikkä asiat siinä harmaassa taloudessa tekevät siitä... vastenmielisen?

V: Ku ei se oo sillee reilua.

K: Ehm... miksi se ei oo reilua?

V: Niinku valtiota kohtaan, että kierretään veroja ja silleen...

(Oppilas 01, ”Hannu”, Tehtävä 2: ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

”Ossin” työstä keskusteltaessa kävi ilmi, että hänen maailmankuvaansa värittää epäluottamus poliisiin, koska hänen kaverinsa oli kokenut mielestään epäoikeudenmukaista kohtelua heidän taholtaan:

K: Poliisit...Miksi poliisit?

V: Ne on inhottavia.

[...]

V: Vaikkei ole tehnykkään mittään, ne nakkaa putkaan...

K: Aha...ooksä ollu putkassa?

V: Emmie, mutta kaverille tehtiin silleen, se ei ollu tehny yhtään mittään ja se nakattiin putkaan.

(Oppilas 08, ”Ossi”, Tehtävä 2: ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

”Ossi” oli niitä oppilaita, joille teemahaastattelurungon viides kysymys ”Haluaisitko muuttaa työssä mitään, ottaa jotain pois tai lisätä sinne jotakin?” oli hyödyllinen. Hän ei välttämättä kokenut taiteellista työskentelyä niinkään omimmaksi tavakseen ilmaista itseään ja teokset olivat varsin pelkistettyjä eivätkä sisältäneet paljoakaan eri elementtejä, mihin analyysissa pureutua. Haastattelun aikana hän kuitenkin ilmaisi monia sellaisia situaatiotaan määrittäviä kokemusmaailmallisia merkityksiä, jotka hän koki sellaisiksi, mitä teokseen olisi voinut lisätä, jotta se olisi kuvastanut hänen kokemusmaailmaansa parhaiten. Tässä tehtävässä kaverin poliisiin liittyviin kokemuksiensa lisäksi hän otti esille kiusaamisen epäkohdan.

”Paulin” työstä oli havaittavissa hänen maailmankuvallinen näkemyksensä erilaisista ihmisistä. Hän oli kuvannut erilaisia hahmoja, jotka koostuivat ulkokuorista ja sisimmistä. Hän luonnehti näitä ihmisiä: ”läpeensä pahoina, ulkoisesti pahoina mutta sisältä hyvinä, teeskentelevinä, ylimielisinä sekä pelkästään hyvinä ja auttavina” ihmisinä. Nämä ihmistyyppien muodostukset pohjautuivat hänen aikaisempiin kokemuksiinsa ja hän oli pyrkinyt tulkitsemaan niitä näiden luonnehdintojen kautta.

V: -jotka esittää...sitten musta väri kertoo siitä...no just siitä ilkeydestä ja tämmösestä...ja sitte tuo seuraava pilari...nii siinä on tuota vihreää sisällä, elikkä se ihminen esittää pahhaa, mutta se on sisimmässään hyvä.

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 2 ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

Tämän kuvauksen tulkinnassa voi käyttää tukena ensimmäisen tehtävän oppilaan merkitysmaailman yleisluontoiseen kuvaukseen liittyviä merkityksenantoja:

V: No mulla se on tuo sininen, punanen ja vihreä on semmoset värit, mitkä...niinkö viittaa iloisuutteen.

[...]

V: Mustahan on...aina...synkkä väri ja...se on tuota...semmonen pimeä ja...se tulee jotenki...mustasta mieleen semmonen pimeys ja...viha ja tämmönen.

(Oppilas 09, ”Pauli” Tehtävä 1 ”Mitä elämäni on nyt”)

Täten ”Paulin” töissä oli selvästi huomattavissa, kuinka tiettyjen värien merkitykset pysyivät oppilailla samoina läpi tehtävänantojen ja täten teokset tukivat ja osallistuivat toistensa tulkintaan yli tehtävänantorajojen. Tämä antoi mahdollisuuden tulkita samoja merkityksiä hieman eri kantilta ja myös yhdistellä merkityksiä muiden kokemusmaailmaan kuuluvien merkitysten kesken, kuten tässä tapauksessa ensimmäisessä tehtävässä ilmi tulleet vihreällä värillä ilmaistava ilo ja mustalla ilmaistavat viha, synkkyys ja pahuus yhtyvät merkityksineen samassa teoksen elementissä, joka ilmaisee juuri ”teeskentelevää, ’koviksen’ roolia vetävää” ihmistä. ”Paulin” tämän kaltainen ihmiskäsitys situationaalisina komponentteina on siten ymmärrettävissä hänen kiusaajiinsa liittyviin kokemuksiin ja toisaalta hänen sen pohjalta muodostamaan kokemukseen ideaalista ihmisestä vastakohtana näille kokemuksille.

”Paulin” työn keskeinen sisältö ei kuitenkaan ollut niinkään hänen kokemiensa ihmistyyppien kuvailussa, vaan kokemuksessa oikeudenmukaisuudesta, jota hän näiden rakentamiensa kuvailujen kautta pyrki ilmentämään. Kuvan eri ihmistyyppeihin viittaavat ”hahmot” olivat keskenään suhteessa sekä konkreettisesti että ominaisuuksiensa mukaisesti. Yksi hahmo saattoi nojata toiseen, joka kuvasti avun tarvetta ja riippuen tuon nojatun hahmon ominaisuuksista se olisi joko tarjonnut apua tai päästänyt toisen kaatumaan maahan. ”Pauli” korosti tässäkin teoksessa, kuten ensimmäisessäkin, ihmisen positiivisia myötäelämisen ja empatian puolia ja hän oli kuvannut teokseen sinisen, empaattisen hahmon, tukemaan kaatuvaa. Tämä vaikutti aika selvästi tehtävänannon vastaiselta asetelmalta, joten jouduimme hieman tarkentamaan, että mitä hän tarkoitti tällä esityksellä:

K: Mutta tämän...työn aiheena oli vähän niinku, että mitä elämän ei pitäisi olla...?

V: Mmh...ja sen ei pitäisi olla sitä, että...just tuo viimeinen kertoo siitä...että jos siinä olis ollu...vaikka tuo musta pilari tuon sinisen tilalla, ni se olis antanu sen kaatua-

K: Mmh?

V: -ja sen ei piä olla sitä, että ihmisen pittää niinkö polkea toista maahan.

[...]

K: Entä mitä ajattelet tuosta niinku...että tosiaan...toinen...on kaatumassa ja toinen tukee sitä...onko siinä jotain sellaista, että...mitä niinku...ei pitäisi olla?

V: Ei ole. Se vain kuvvaa sitä, että...siinä on niinkö hyvä ihminen pahan ihmisen tilalla.

(Oppilas 09, "Pauli", Tehtävä 2 "Mitä elämän ei pitäisi olla")

Täten ilmeisesti tarkoituksena oli kuvata vastakohtaan kautta tilanne, jollaista elämän ei pitäisi olla. Oikeudenmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus tarkentuivat siten teoksen kokemusmaailmallisiksi taustavaikuttimiksi siten, kun oppilas ne itse kokee tai on kokenut.

Kaiken kaikkiaan toisen tehtävänannon oppilaiden situaatiota kartoittavan toiminnan tuloksena näytti erilaisten onnettomuuksien ja muiden uhkakuvien kokemisen esiintulon lisäksi jonkinlainen tilanteen arvopohjallinen perusta. Erityisesti tämä tuli ilmi "Hannun" ja "Paulin" teoksista, joissa korostuivat oikeudenmukaisuuden käsitykseen vaikuttavat arvomaailmat ja ihmisen yhteisöllinen vastuu. "Hannulla" tämä vastuu oli paremmin yhteiskunnallista kun "Paulilla" se oli inhimillistä vastuuta kanssaihmisistä. "Niilo" ja "Ossi" nostivat esiin kiusaamisen asiana, jota ei kokenut elämäänsä kuuluvaksi, mutta koki että kaverinsa oli joutunut virkavallan taholta epäoikeudenmukaisen kohtelun kohteeksi ja tämä kokemus oli vahvasti rakentamassa hänen merkityssuhdettaan poliiseihin, jotka hän koki "inhottaviksi". Myös muista kategorioista oli johdettavissa arvoja, kuten "Hannun" käsityksessä sodasta, joka merkitsi hänelle lähinnä viattomien ihmisten kärsimystä ja kuolemaa. Samoin ajatteli myös "Niilo", joka koki maailman sisältävän myös pahuutta ja synkkyyttä rosvoineen ja murhamiehineen, joista viattomat joutuvat kärsimään. "Paulin" työssä oli myös esitettyä surun, vihan ja eräänlaisen itsereflektiivisen tavoitteen teemat:

K: Mhm... No sitten keltanen?

V: No...se oli vähän tuota...siihen vaan jotenki tuli se keltanen...tuli ensimmäisenä mieleen siitä, että...se on vähän semmonen...jotenki surullisen olonen väri. En tiä miks, mutta tuli vaan tämmönen mieleen.

K: Okei, hyvä... No sitten tuo musta?

V: Mustahan on...aina...synkkä väri ja...se on tuota...semmonen pimeä ja...se tulee jotenki...mustasta mieleen semmonen pimeys ja...viha ja tämmönen.

(Oppilas 09, "Pauli" Tehtävä 1 "Mitä elämäni on nyt")

Keltainen, hieman punaisella taitettu sävy, jonka "Pauli" mielsi surun väriksi viittasi hänen tämän hetkiseen elämäntilanteeseensa, joka tarkoitti hänen joutumistaan tavallisesta koulustaan sairaalakouluun sekä perheen hajallaan oloa hänen itsensä ollessa poissa kotipaikkakunnaltaan ja äitinsä ja pikku veljensä muutettua äidin työn perässä toiselle paikkakunnalle. Perheen ollessa hänelle niin tärkeä tämä tuotti hänelle surua. Mustalla ilmaistu viha viittasi kokemuksiin kiusaajista, jotka tosin kuuluivat menneisyyteen, mutta jotka yhä kummittelivat hänen mielessään. Itsereflektiivisen tavoitteen teeman hän oli maalannut ruskeaksi muodoksi, jota hän luonnehti "rentoutena" ja "rauhallisuutena". Tämä ilmentyi myös vastavoimana hänen kuvaamilleen negatiivisille tuntemuksille siten, että hän koki sairaalakouluun siirtymisen olevan hänelle elämönhallinnassa askel oikeaan suuntaan ja hän myös tavoitteli tietynlaista mielenrauhaa vailla kiusaajiin liittyviä vihan ja suuttumuksen tunteita.

V: No, nyt ko tätä...helpottunu olo ja sillä lailla, että saanu tämän kouluasian nytten vähän paremmin kuntoon...

K: Mmh...

V: Ja mie olen muutenkin omasta...omasta mielestäni semmonen rauhallinen ja...en tuota...suutu helposti ja...tämmönen rento ihminen.

(Oppilas 09, "Pauli" Tehtävä 1 "Mitä elämäni on nyt")

7.4 Mitä elämän pitäisi olla?

Viimeinen oppilaiden maailmankuvaa ja situaatiota selvittelevä tehtävänanto oli muodossa "Mitä elämän pitäisi olla". Tämä tehtävänanto toimi jälleen uutena näkökulmana oppilaiden eksistenssin realistumiseen, eli kysymys oli siitä, miten he itse toivoisivat voivansa olla olemassa maailmassa. Yksinkertaisemmin, mitä heidän mielestä hyvä elämä on, millaisista haaveista se koostuisi ja mitä nämä haaveet kertovat heistä itsestään, so. heidän situationaalisesta faktisuudestaan.

Monet tähän näkökulmaan muodostuneista kategorioista ovat miltei samoja, mitä muodostui ensimmäisessä tehtävässä. Tämän voi katsoa kertovan oppilaista ehkäpä tietynlaisesta realismista tai situationaalisesta tietoisuudesta. Joka tapauksessa samat teemat toistuivat, tosin täsmentyneempinä, tässä tehtävässä kuin ensimmäisessä. Tämä täsmentyneisyys ilmeni erityisesti siten, että kun ensimmäisessä tehtävässä tehtiin situationaalista kartoitusta ja vastaukset ja niiden ilmaiset komponentit olivat ehkä hieman epävarmoja, niin tässä tehtävässä nämä komponentit tarkentuivat ja korostuivat siksi situationaaliseksi faktisuudeksi, josta oppilaiden tulevaisuudensuunnitelmat ja eksistenssiään määrittelevät valinnat kumpusivat. Tässä tehtävässä ensimmäisen tehtävän kategoriat jalostuivat siten, että harrastukset ja kiinnostuksenkohteet täsmentyivät intohimoiksi, ihmissuhteet ihmissuhteiksi voimavaroina sekä koulu ja arki sosiaaliseksi asemaksi.

7.4.1 Intohimot

Tässä tehtävässä töissä alkoi ilmetä aiheita, jotka oppilaat kokivat hyvin merkityksellisinä. Nämä aiheet olivat joissain tapauksissa esillä jo ensimmäisessä tehtävässä, mutta niiden merkityksellisyyden aloin ymmärtää vasta tämän tehtävän kohdalla. Tämä kävi ilmi esimerkiksi ”Hannun” kohdalla, joka oli ensimmäisessä tehtävässä nimennyt yhdeksi kiinnostuksenkohteekseen autot. Tässä tehtävässä tämä kiinnostus täsmentyi seuraavalla tavalla:

V: Tuo sininen on...auto.

[...]

K: Hyvä. Hmm...auto on kaiken...keskiössä. Mitä se edustaa?

V: Ku meikä tykkää tosi paljon autoista.

(Oppilas 01, ”Hannu”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Tämä hänen kiinnostus autoihin oli varsin kokonaisvaltaista ja kuvassa esiintyvä auton kuva sisälsi useita merkityksiä. Näitä merkityksiä olivat kokemukset isän kanssa auton korjaamisesta ja huollosta, omasta mummolassa sijaitsevasta peltoautosta, sillä ajamisesta ja sen huoltamisesta ja yleensä siitä, että ”Hannu” oli pienestä pitäen ”rassannut autoja”. Nytkin hänellä oli elävänä mielessään, kun oli isänsä kanssa vaihtanut perheen autoon uudet renkaat edellisenä viikonloppuna. Hän myös toivoi ammattia alalta, joko korjaajana tai kuljettajana. Tästä kaikesta saattoi päätellä, että autot olivat hänen intohimonsa.

Vastaava intohimo määrittyi myös osaksi ”Niilon” eksistenssiä. Hänen ensimmäisessä työssään oli vahvasti läsnä hänen free-style - lasketteluharrastuksensa ja tässä teoksessa se oli vielä hallitsevampana kuin ensimmäisessä.

V: No se, että ainakin siellä rinteessä ei tarvi niinkö...siellä saa laskea miten haluaa ja sitten varsinki ko sielä joka päivä harjottelee ni silloin menee niinkö valmentajan mukkaan, mut sielä saa mennä niinkö miten ite haluaa.

K: M-hm. Juuri, et semmonen oma...vapaus tulee sitten-

V: Nii-in.

K: -siinä esille. Joo-o...mikse vapaus on tärkeää?

V: No välillä on kiva mennä, että itekki saa päättää ite.

(Oppilas 07, ”Niilo”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Käy ilmi, että hän käy rinteessä joka päivä monen tunnin ajan ja hän myös harjoittelee laskemista valmentajan kanssa. Merkityksellisesti hän luonnehtii sitä kokemuksina vapaudesta ja luovuudesta, mutta toisaalta myös toimintana, josta haluaa oppia koko ajan lisää valmentajan johdolla. Lisäksi kehollinen toiminta oli hänelle tärkeää. ”Niilo” alkoi tämän ymmärrettyään pohtimaan vakavammin lasketteluharrastuksen merkitystä hänen elämässään ja sitä, miten se määrittää häntä ihmisenä.

K: Joo-o...sano vielä omin sanoin, että mitä sä haluat?

V: No, mie haluan, että lasketteliija ois aika mukava tai sitten kokki.

K: Mhm?

V: Mutta ko mie mietin sitä kokkia nykyään, että onko se oikeasti semmonen mitä mie haluan...siksi mie en lisänny sitä tuonne.

(Oppilas 07, ”Niilo”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Kun tapasin oppilaat ensimmäistä kertaa luokkatilassa, esittäytyttyäni kyselin heiltä hieman, että mitä he haluavat elämältään. Vastaukset olivat tuolloin aika varautuneita ja epämääräisiä, enkä myöskään pitänyt niitä silloin tutkimuksen kannalta vielä oleellisina, vaan halusin lähteä käsittelemään aihetta kuvataiteellisen työskentelyn kautta, mutta kysymys oli tarkoitettu enemmänkin orientoivaksi alustukseksi tulevaa työskentelyä varten. Tässä kohtaa ”Niilon” työskentelyä kuitenkin nousi esiin hänen tuolloin antamansa vastaus, joka oli kokin ammatti. Hän oli tuolloin pohtinut, että se saattaisi olla hänen mahdollinen tulevaisuutensa, koska

piti ruoanlaitosta ja leipomisesta. Tämän työskentelyn myötä hän kuitenkin herkistyi ”kuuntelemaan itseään”, näkemään olemassaolonsa situaatiostaan käsin ja miettimään tarkemmin, mitä elämältään haluaa. Tämä oli eittämättä myös intervention tavoite. Hän edelleen halusi pitää kokon ammattin vaihtoehtoissaan mukana, mutta hän toisaalta suhtautui lasketteluun intohimona vakavammin ja pohti mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa tämän lajin parissa.

Ennakkotietona ”Kallesta” minulle kerrottiin sairaalakoulun henkilöstön taholta, että hänelle pelit ovat ongelma, että hän olisi suorastaan peliriippuvainen. Kysyttäessä, mitä elämän tulisi olla, hänen teoksessaan ilmeni tämä seikka siten, että hän haluaisi olla joku päivä ns. ”pro-pelaaja”. ”Pro-pelaaja” on varsin uusi ammattinimike, mutta yksinkertaisimmillaan se on siis henkilö, joka pelaa ammatikseen erilaisia pelejä (tai paremminkin ehkä hän on erityisen harjaantunut yhdessä pelissä, kuten esimerkiksi Counter Strike -sotapelissä, joka vaikuttaa tällä hetkellä olevan suosituin tämän kaltaisista peleistä). Pelaajat pelaavat joko yksilöinä tai perustavat muutamista henkilöistä koostuvia tiimejä (kuten em. CS-sotapelissä) ja pelaavat toisiaan vastaan yhteisellä virtuaalifoorumilla. Kyseessä on siis elektroniseksi urheiluksi tai e-urheiluksi kutsuttu yksilö- tai joukkuelaji, joka voisi täyttää urheilun tunnusmerkit siinä kuin olympiakomitean tunnustama shakkikin. Tämä ilmiö on kehittynyt vasta kahden viimeisen vuosikymmenen aikana muutaman tietokoneen yhteispelistä (muistan, kun itse pelasin 90-luvulla kavereiden kanssa muutamalla koulun koneella lähiverkossa, enkä todellakaan osannut silloin kuvitella, miksi se voisi kehittyä) kansainväliseksi elektroniseksi urheiluviihteeksi. Suomessakin on televisioitu näitä e-urheiluturnauksia ja sattumalta olin katsonut televisiosta juuri tällaista turnausta, joten jollain tavalla tiesin, mistä ”Kalle” puhuu.

K: Okei...voikko vielä kertoa, että mitä ois mukavat asiat? Mitä sä haluaisit tulevaisuudessa tehdä... Muuta ku tämä, että sä pääsisit...kouluun, mutta että mitä sä haluaisit tehdä itse?

V: Hmm...tulla ehkä pro-pelaajaksi.

[...]

K: Okei...Kerro siitä vähän enemmän, miksi...pro-pelaajaksi, siinä on niinku, on tota...rahaa...ja voi pelata tiimissä...miksi nämä on hienoja asioita?

V: Ois ihan siistiä pelata silleen...tiimin kanssa...hyvää peliä.

K: Okei...hmm...siinä on...se sosiaalisuus...että ois mukava tehdä myöskin porukassa?

V: [nyökyttelee]

(Oppilas 04, ”Kalle”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Pelaamisessa ”Kalle” piti tärkeänä tietysti itse pelaamista, mutta myös sen sosiaalista ulottuvuutta. ”Tiimin” kanssa ”hyvän pelin pelaaminen”, kertoo yhteisöllisyydestä ja joukkuehengestä, joka hänelle ihmisenä toteutumisessa olisi täten oleellista. Se, että ”Kalle” leimataan helposti peliriippuvaiseksi tai että ”pelit ovat hänelle ongelma” ei e-urheilun valossa näyttäyty niinkään ongelmana kuin intohimona, joka ei eroa vaikkapa kansainvälisille kiekkoareenoille pääsystä haaveilevasta jääkiekon harrastajasta, jonka menestymiseen vaaditaan yhtälailla erittäin suurta omistautumista.

”Kallen” tapauksessa on huomionarvoista se, milloin julkisessa diskurssissa puhutaan ongelmasta ja milloin intohimosta. Nämä kaksi asiaa voivat aivan hyvin olla sama asia, mutta niiden laatu riippuu siitä, kuka niitä tulkitsee ja mistä näkökulmasta. Kyseessä on hyvinkin fenomenologisesti lähestyttävä ilmiö, jonka tulkinta vaihtelee tulkitsijasta käsin, jolloin myös ilmiön merkitys vaihtuu.

7.4.2 Ihmissuhteet voimavarana

Oppilaat eivät halunneet olla maailmassa yksin. Miltei kaikkien oppilaiden vastauksissa olivat kanssaihmiset jollain tavalla mukana, jos ei tässä tehtävässä niin aiemmissa. Tässä tehtävässä ”Laurin” haastattelussa toistui ensimmäisessä haastattelussa mainittu haave tyttöystävästä, jonka hän kokisi tuovan sisältöä elämäänsä. ”Kalle” piti tärkeänä pelaamisen yhteisöllisyyttä. ”Iivari” koki elämässään kaverit ja heidän kanssaan vietetyn ajan ja yhdessä tekemisen tärkeänä. Hänen elämässään skeittaus oli tärkeää juuri sen yhteisöllisyyden, toistensa skeittaamisen videokuvaamisen ja näiden videoiden yhdessä katsomisen vuoksi.

Selkeimmin ihmissuhteiden ja rakkauden merkityksen elämässä tärkeinä asioina ilmaisivat tässä tehtävässä ”Hannu” ja ”Pauli”. ”Hannun” teoksessa on auton lisäksi punainen tausta, jonka hän kertoi edustavan ystäviä, perhettä ja rakkautta. Hän piti tärkeänä, että on ihmisiä ympärillä, joilta saa tukea silloin kun itsellä on huolia. Huolien jakaminen oli hänen mielestään välttämätöntä, koska ”ei yksin niinku jaksa”.

”Paulin” kaikki työt kertoivat jollain tasolla ihmissuhteista, välittämisestä ja auttamisesta. Tässä työssä tämä korostui siten, että ”Pauli” oli toteuttanut suorastaan tilastomaisen pelkistetyn kuvauksen arvomaailmastaan; työ esitti kolmea pilaria, jotka oli numeroitu tärkeysjärjestykseen ja tässäkin punainen pilari edusti rakkautta.

V: Ni tuota...ensinnäkin tämä ykkönen, minä olen merkinny niinkö ykkönen, ja se on just kertoo rakkaudesta, maailmassa pitäisi olla paljon rakkautta.

[...]

K: Hienoja tommosia...abstrakteja ajatuksia...(-) purkaa tota...rakkautta, millä tavalla...mitä sun mielestä on rakkaus?

V: No...semmosta, että ihmiset...no just tämmönen: auttaa toisiansa ja...sitte ku joku rakastaa jotaki oikeasti ja...perheen kesken rakkautta ja ylipäänsä maailmassa rakkautta.

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

”Paulin” maailmankuva sisälsi siis tällaisen maailman, jota hän piti ideaalina. Rakkauden lisäksi hän korosti ylipäänsä tunteita ja niiden näyttämisen merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Hänen mielestään tunteet tulisi näyttää niin hyvässä kuin pahassa, jotta ihmiset voisivat olla rehellisiä toisilleen ja tietäisivät, keneen voi luottaa ja keneen ei. Hänen mielestään teeskenteleminen ja epäaito oleminen eivät kuuluneet sellaiseen maailmaan, jollaisena hän halusi sen nähdä.

V: No just se, että ihmisen pitäisi osata näyttää tunteensa. Jos on suuttunu, ni sanoo siitä ja jos on tuota...iloinen on, hymyilee ja...just tämmönen.

K: Elikkä ihmisten tulee olla avoimia niin hyvässä kuin pahassakin?

V: Joo. Pittää osata niinkö...ja sitten se, että...tietää kehen...kehen luottaa ja kehen ei.

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Hän myös painotti haastattelussa tehtävänannon mukaisesti, että tämä maailma, millaisena hän tässä sen on esittänyt, on sellainen maailma, jollaisena hän sen haluaisi nähdä, mutta se, millaisena hän sen tällä hetkellä kokee, on paljon synkempi. Haastattelussa hän sanoo, että jos olisi maalannut totuudenmukaisen kuvan maailmasta sellaisena, kuin hän sen nyt kokee, olisi hän maalannut työssä maailman pahuutta ilmentäneen aiheen (eräänlaisen pilarin) kyläisemmäksi.

V: Ja sitten tämä sininen kertoo taas...enemmänki niinkö...tämmösestä, että...pittää olla maailmassa

jotaki...pahempaakin...mutta ei niinkö, ei pahaa, mutta tämmöstä, että...no, huonompia asioita, eihän sitä kaikki voi aina olla niinkö...hyvin.

[...]

V: Se kertoo siitä, että...jos...tämmönen olis maailma ni...se olis aikalailla hyvin. Tämmönen sen pitäis olla, mutta jos niinkö...aletaan ylipäätään maailmaa kattomaan, niin kyllähän se olis...jos mie oisin sitä tällä hetkellä kattonu niin...oisin värittänyt sitä enemmän. Että koska minun mielestä tässä maailmassa on aivan liikaa pahaa, pahoja ihmisiä ja muutenki pahaa.

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Kaiken kaikkiaan ”Paulin” teokset käsittelivät hänen elämäntilannettaan varsin abstraktilla tasolla tuntemuksina, joiden purkaminen tuotti mielekkäällä tavalla kokemuksia konkreettisella tasolla. Mielestäni työskentely ”Paulin” kanssa kertoi ehkä intervention tavoittamista oppilaista rikkaimmin oppilaan situaatiosta ja sen faktisuudesta. Olin myös vaikuttunut siitä, kuinka helposti hän ilmaisi tuntemuksiaan erityisesti rakkaudesta ja kuinka hän mielsi sen normaaliksi ja tärkeäksi situationaaliseksi faktisuudeksi oman eksistenssinsä realistumisessa. Esiymmärryksen sairaalakoulusta ”tarkkailuluokkalaisina” oli vastannut lähinnä kirosanoin kommunikoivaa ”kovista”, joten tässäkin kohtaa sain tilaisuuden laajentaa tätä ymmärrystäni ja pohtimaan, millainen diskurssi on tuottanut esiymmärrykseeni tällaisen käsityksen, koska omakohtaista kokemusta minulla ei tarkkailuluokkalaisistakaan ole elämässäni ollut.

Olen myöhemmin pohtinut, voisiko ”Paulin” ensimmäisen työn yhteydessä mainitsema edellisessä koulussa erityisopettajan kanssa tekemänsä väriassosiaation kaltainen tehtävä myös sopia eksistentiaaliseen taidekasvatukseen ikään kuin tätä tehtävää valmistelevalle tehtäväksi. Mikäli ”Paulin” valmius tämän tehtävän tekemiseen oli edellisessä koulussa tekemänsä erityisopettajan antaman tehtävän ansioita, se tietysti olisi, mutta tätä ei kuitenkaan voi varmuudella tietää, vaan se voi johtua myös jostain muusta hänen situaationsa komponentista. Eittämättä se kuitenkin on jossain määrin vaikuttanut ”Paulin” situaatioon jo pelkästään sen vuoksi, että se kuuluu hänen historiaansa.

Vaikka yleensä ihmissuhteet olivat oppilaille positiivisina elämäntilannettaan määrittävinä tekijöinä, tuli yhden oppilaan, ”Ivarin” kohdalla ihmissuhteiden ehkä liiallinenkin tarkeys esiin kiertoteitse toisen tehtävän kohdalla. Tällöin sain sellaisen vaikutelman, että kaverit olivat hänen elämässään hyvin tärkeällä sijalla.

Tämä kävi ilmi töiden tulkinnan aikana, kun ”Iivari” sanoi tehneensä jonkin työhön sisältyvän aiheen vain siksi, koska ei ollut tiennyt mitä tehdä ja oli kysynyt vierustoverilta luokassa neuvoa, mitä väriä hän käyttäisi tai mitä tekisi:

K: Joo... Jos aatellaan tuota mustaa...jälkeä tuossa, niin tuota...voisko tämä musta nyt edustaa jotain, musta värinä?

V: [kohauttaa olkiaan] ”Kalle” (nimi muutettu) sillon siihen sanoi, että värjätä vaikka jotain mustalla ni mie värjäsin.

K: Aijaa? Olikos vaikeuksia siinä että sä et keksi, että mitä sä tekisit?

V: Eiku mie sanoin sille, että mitä mie teen niin sitten se sanoi, että väritä mustalla siihen joitan.

K: Aha...ahaa...elikkä niinkö ”Kalle” on siis toiminu sinun innottajana tässä työssä?

V: Joo...

K: Hmm...miksi...hyväksyit tämän ehdotuksen?

V: Emmie tiä, ku ei miulla ollu mittään ideaakaan, mitä mie tekisin, ni sit se vaan sano, että laitetaan mustalla jotain...suttua siihen.

(Oppilas 02, ”Iivari” Tehtävä 2. ”Mitä elämän ei pitäisi olla”)

Situationaalisesti tämä kertoi ihmissuhteiden tärkeydestä ”Iivarin” elämässä ja siksi olen sen käsitellyt tämän kategorian yhteydessä, vaikka se tuli esille jo toisen tehtävän aikana. Ymmärsin tämän jonkinlaisena epäitsenäisyytenä, joka olisi kaivannut enemmänkin avaamista, mutta johon minulla ei ollut työkaluja, koska työ esitti vain mustaa abstraktia tussipiirrosta, eikä Lassi tähän osannut antaa muuta tulkintaa kuin mitä haastattelukatkelmasta ilmenee. Eksistentiaalisesti katsoen tämä kertoisi epäautenttisuudesta ja vastuuttomuudesta itselleen siinä, että yksilö ei halua ottaa vastuuta mielipiteestään, vaan sälyttää sen kaverilleen jolloin tuloksena on merkki vailla subjektiivista merkityksenantoa. Epäsuorasti tämän merkin voidaan ehkäpä katsoa kertovan ”Iivarin” epäitsenäisestä maailmasuhteesta. Sama toimintamalli toistui oppilaalla myös viimeisen, ”Mitä elämän pitäisi olla” - haastattelun aikana:

K: Tämä oli nytten sinun viimeisin?

V: Joo. Ajattelin värittää sen vaan vihreellä ja sitten...[tallenteesta ei saa selvää] niin...”Kallelta”, että siihen seuraavaksi ja sitten se sano...[tallenteesta ei saa selvää] ni jätin sen sinne...

K: Ahaa...jälleen kerran ”Kalle” on toiminu sinun muusana?

(Oppilas 02, ”Iivari” Tehtävä 3. ”Mitä elämän pitäisi olla”)

Eksistentiaalisesti tällainen toimintamalli on ongelmallinen ja mielestäni kasvatuksen tulisi edesauttaa nuorissa itsenäistä ajattelua ja kasvattaa ulos tällaisesta itsevastuuttomuudesta. Oppilaalla ei ole mahdollisuutta löytää omaa ainutkertaista potentiaaliaan, mikäli hän omaa elämänsäkin käsittelevässä teoksessa kysyy kaverilta neuvoa, mitä hän siihen laittaisi. Tällainen kavereita myötäilevä käyttäytyminen on tietenkin varsin normaalia yläkouluikäisillä nuorilla, mutta useimmiten myös hyvin suuri osa esimerkiksi tyhmyyksistä tulee tehtyä tällaisen ajattelun seurauksena ”joukossa tyhmyys tiivistyy” -periaatteen mukaisesti, jolloin kukaan ei voi jälkikäteen sanoa ajatelleensa tilanteessa itsenäisesti. Tämän vuoksi itsenäistä ajattelua olisi tärkeää kehittää koulussa esimerkiksi tämän kaltaisten taiteellisten tehtävien avulla. Täytyy myös todeta, että ”Iivari” oli ainut tällainen tapaus työskentely aikana. Muuten kaikki oppilaat työskentelivät itsenäisesti ja rohkeasti itseään ilmaisten.

7.4.3 Sosiaalinen asema

Viimeiseksi kategoriaksi olen muodostanut sosiaalisen aseman kategorian, joka kertoo oppilaiden tulevaisuuden toiveista yhteiskunnan sisällä. Olen nimennyt kategorian sosiaalisesti asemaksi Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen käyttämän käsitteen mukaan, jonka se on määritellyt käsittämään ihmisen koulutuksen, työmarkkina-aseman, ammattiin perustuvan sosiaaliluokan sekä tulojen sekä varallisuuden ulottuvuudet (THL 2016). Oppilaiden vastauksista löytyivät em. ulottuvuudet opiskelun ja työn, rahan sekä täysi-ikäisyyden aiheina. Yleensä ottaen kategoria pitää sisällään oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia siten, miten he kokevat tulevansa sijoittumaan osaksi yhteiskuntaa.

Monet oppilaista kokivat opiskelun ja koulupaikan merkityksen tärkeäksi tulevan ammatin ja työllistymisen kannalta. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan suunnitellut menevänsä peruskoulun jälkeen lukioon, vaan haastatteluissa ilmenneet suunnitelmat liittyivät järjestään ammattikoulun linjoihin. Näistä linjoista yhteneväisinä tavoitteina oli autoala, joka ilmeni ”Hannun” ja ”Paulin” suunnitelmissa hyvin selkeästi. ”Niilo” oli ainoa, joka suunnitteli poikkeavasti kokiksi opiskelua ja ”Kalle” ainoa, joka halusi ammattikouluun opiskelemaan tietotekniikkaa. Myös ”Marko” ja ”Ossi” suunnittelivat menevänsä ammattikouluun, mutta hän ei vielä tiennyt, mitä siellä opiskelisi. ”Lauri” oli ehdottomasti sitä mieltä, että ei haluaisi mennä peruskoulun jälkeen enää mihinkään kouluun. ”Iivari” ja ”Jarmo” mainitsivat koulun olevan tärkeää, mutta hekään eivät

vielä tienneet, mitä tekisivät oppivelvollisuuden suorittuaan. Otan tässä esimerkiksi ”Paulin” ajatukset, jotka kuvastavat hänen tulevaisuuden suunnitelmiaan logistiikka-alalla:

V: Ammattikouluun joku ammatin ja...se olis just tuommonen logistiikka-ala, että pääsis rekalla...ajelemaan ympäri maailmaa...

K: Mhm...

V: -se olis semmonen unelma...

[...]

K: Mut joo...kyllä...tuo kuulostaa ihan tosi hyvältä, että...lähtee vähän kättelemään maailmaa ja...mikäpä sen helpompaa sitten onkaan tehdä ku, että...rekan mukana...samalla ku töitä tekee ni sitten pääsee liikkumaan.

V: Niin...aina sanottu, ettei kannata hommata semmosta työtä, mikä...mistä ei tykkää.

K: Mmh.

V: Koska ei se tuu ees sujumaan...

(Oppilas 09, ”Pauli”, Tehtävä 3: ”Mitä elämän pitäisi olla”)

”Paulin” kokemuksen tulevasta ammatista voisi luokitella myös tämän tehtävän ensimmäiseen ”Intohimot” -kategorian alle. ”Paulillekin” auton, tässä tapauksessa rekan, ajaminen oli intohimo siinä mielessä, että siinä pääsisi näkemään maailmaa. Toisaalta tästä ei voi olla aivan varma, että onko autonkuljettaminen juuri hänen intohimonsa, vaan paremminkin matkustelu, jota pääsisi helpoiten tekemään kansainvälisenä rekkakuskina. Yhtäkaikki, hän koki voivansa yhdistää nämä kaksi asiaa tulevassa ammatissa ja siten hänen tulevaisuuden näkymiään määrittä vahvasti tuleva työnkuva. Hän myös selvästi tiedostaa sen, ettei halua tehdä mitään sellaista työtä tulevaisuudessa, mistä ei pidä, vaan haluaa saada toteuttaa siinä itseään jollain tavalla. Hän sanoo, että ”aina sanottu, ettei kannata hommata semmoista työtä, mistä ei tykkää”. Tämä minulla jäi huomioitua haastattelutilanteessa ja siihen olisi voinut tarttua tarkemmin, sillä se vihjaisi siihen, että hänelle kenties vanhemmat olisivat opettaneet tällaisen elämänohjeen. Nyt sitä ei varmasti voi tietää, mutta toisaalta vihjaus siihen on vahva. Joka tapauksessa, ”Pauli” vaikuttaa olevan varsin tietoinen oman tilanteen tiedostamisen tärkeydestä ja sen huomioimisesta yhteiskunnallisessa toiminnassa, kuten tulevassa ammatissa, jotta yksilö voi toteuttaa itselleen mielekkäällä tavalla ja olla onnellinen.

Samoin tietoinen siitä, mitä halusi tulevaisuudessa situationsa huomioon ottaen tehdä, oli ”Kalle”, jonka intohimona oli pelaaminen ja joka haaveili siitä itselleen ammatin tekemisestä. Ensisijaisesti hänellä kuitenkin yhteiskunnallisen sosiaalisen aseman hankkimiseksi oli suunnitelmissa ammattikoulu, mikä oli läsnä teoksessa hieman epämääräisesti:

V: Pääsis jonnekki hyvään ammattiin...kouluun.

K: Joo...ammattiin ja...kouluun?

V: Mm...mukavalle linjalle.

K: Okei, minkälainen se ois se mukava linja?

V: Joku ATK semmonen...

(Oppilas 04, ”Kalle”, Tehtävä 3 ”Mitä elämän pitäisi olla”)

”Kalle” ei määriteltyt kokemuksena ”mukavuutta” sen tarkemmin, vaan ”mukava linja” oli epämääräisesti jotain, joka on tietojenkäsittelyä. Kuten ”Niilolla” lasketteluun, hänelläkin suhde pelaamisharrastukseen oli intohimoinen, mutta hän halusi myös ”jonkin hyvän ammatin”, jonka hän halusi hankkia ammattikoulun kautta. Tämä kertoisi molempien kohdalla siitä, kuinka harrastuksesta ammatin tekeminen koetaan taloudellisesti epävarmaksi ja siten se usein väistyy ”oikean ammatin” hankkimisen tieltä. ”Oikea ammatti” ei välttämättä ole juuri se, minkä oppilas kokisi elämässään mielekkäimmäksi, mutta tulkitsem sen olevan eräänlainen takaportti, joka halutaan hankkia työllistymisen ja taloudellisen ajattelun – heideggerilaisesti ”laskevan ajattelun” – puitteissa ”Kallella” ei ollut aivan selvää kuvaa siitä, mitä tuleva työ tulisi olemaan, mutta hän kuitenkin pysytteli harrastuksensa kanssa samassa piirissä, eli tietokoneiden kanssa työskentelyssä.

Työhön ja työllistymiseen sekä taloudelliseen toimeentuloon liittyen ilmiö nimeltä raha tuli esiin vain kahden oppilaan teoksissa tai merkitysten purkamisessa. ”Ossilla” tämä ilmeni selkeinten hänen työssään, johon oli kuvattuna varsin yksiselitteisesti rahaa ja jonka hän myös haastattelussa kertoi:

K: Joo...okei, sit me voidaan siirtyä tätä myöten siihen...kolmanteen työhön elikkä mitä elämän pitäisi olla...ja yhä mennään...yksinkertaisempaan ilmaisuun...?

V: [nyökkäilee]

K: Kerro, mitä se esittää?

V: Rahhaa.

K: Rahaa?

V: Rahaa.

K: Okei...miksi olet kuvannut tämän aiheen?

V: Koska rahhaa tarvii aina.

(Oppilas 07, "Ossi", Tehtävä 3: "Mitä elämän pitäisi olla")

"Ossille" raha oli oleellisen tavoitteellinen realiteetti elämässä ja hän piti sitä elämän kannalta välttämättömyytenä. Hänelle tavallaan siis se, mitä elämän pitäisi olla, oli selvästi pragmaattinen kysymys ja sen mielekäs toteutuminen vastaavasti käytännönläheisesti rahalla hankittavissa. Purkamalla tätä kävi edellä mainittu ammatin hankkimisen välttämättömyys selväksi. Hänelle oli selvää, että hankkiakseen elämän välttämättömyydet, kuten ruokaa, asunnon ja auton, oli hankittava työpaikka. Hän ei kuitenkaan kokenut mitään työtä sinänsä sellaiseksi, missä kokisi reaalistuvansa autenttisesti, vaan kuten sanottua, lähinnä välttämättömyydeksi:

K: Hmm...okei...ja tuota...no siinä tuli oikeastaan aika pitkälti kaikki kysymykset käsiteltyä...No...jos ajatellaan sitten sitä, että jos tämä olis tavoite...elikkä, että rahaa olis että vois ostaa ruokaa, kämpän ja auton...niin...mitä sun pitäis tehdä, että niin olisi?

V: Käydä koulut kunnolla.

K: Mm-hm? Ja...sitten...

V: Tehä töitä.

[...]

K: Jos sä miettisit nyt, että mikä ois semmonen tapa, että...millä sä...haluaisit ansaita rahaa...kaikkein mieluiten?

V: Tehä töitä.

K: M-hm? Ja...minkälaisia töitä?

V: Sitä ku en tiä vielä...

(Oppilas 07, "Ossi", Tehtävä 3: "Mitä elämän pitäisi olla")

Epätietoisuus siitä, millaisen ammatin hankkiminen tavoitteen (joka oli rahan hankkiminen) saavuttamiseen olisi mielekäs, käy ilmi tästä katkelmasta. Tämä on rinnastettavissa myös situationaaliseen epätietoisuuteen sikäli, ettei "Ossilla" ollut mielessä mitään erityistä ammattia, mihin hän olisi tuntenut luontaista kiinnostusta.

Sinänsä hänen ajatuskulkunsa on looginen; täytyy opiskella, jotta saa ammatin, ammatti tarvitaan työn tekemiseen, työtä täytyy tehdä, jotta saa rahaa, rahaa täytyy ansaita, jotta saa välttämättömän elintason. Hän täten selvästi tiedosti maailman ja elämän vaatimukset. Hänellä ei kuitenkaan ollut tietoisuutta siitä, miten hän voi kytkeä yhteen nämä ja omat vaatimukset; miten hän voi reaalistua näissä vaatimuksissa itselleen mielekkäällä tavalla.

Muuan oppilaiden vastauksissa ilmennyt seikka oli ”tuuri”. Tällä oppilaat tarkoittivat lähinnä sitä, että asiat menisivät hyvin ja suunnitellusti, eli että elämässä ”kävisi hyvin”. Tämä yksi tuntemus kokoaa kaikki edellä mainitut kategoriat yhteen siten, että elämässä olisi tuuria, jotta kaikki edellä mainitut situationaaliset kategoriat voisivat toteutua heidän elämässään heidän toivomallaan tavalla. Tämän voinee tulkita myös siten, että he tiedostavat, että elämässä voi olla myös epäonnea – että asiat eivät menekään kuten on toivonut tai suunnitellut. Sikäli tämä kertoo jonkinlaisesta realismista: elämä ja millaiseksi se muodostuu, ei välttämättä ole aina omissa käsissä. Itsestä riippumattomat seikat ja niiden vaikutukset elämään voivat muodostua eksistentiaalisiksi kohtalonomaisiksi komponenteiksi, jotka radikaalilla tavalla muuttavat situaatiota ja siten eksistenssiä, maailmassa reaalistumista. Esimerkiksi rattijuopon alle jääminen voi olla tällainen tapahtuma, jonka omalle kohdalle tapahtuminen on silkkaa epäonnea ja jonka välttämiseen ei autenttinen eksistoinen olisi auttanut. Olisi tarvittu pelkästään tuuria.

7.5 Yhteenveto ja tulokset

Tässä tutkielmassa pyrin tutkimaan kuvataiteellisella interventiolla oppilaiden kokemuksia elämästään kolmen eri tehtävänannon myötä. Miltei kaikki luokan yksitoista oppilasta osallistuivat tehtävien tekemiseen; heistä kaksi kieltäytyi tyystin tekemästä tehtävänantoa ja yksi oppilas teki vain yhden työn. Tällöin tutkimukseen osallistui 9 oppilasta, heistä 8 teki 3 työtä ja yksi oppilas vain yhden työn. Täten lopullisessa aineistossa oli 25 työtä ja haastattelua.

Näiden 25 haastattelun perusteella olen luonut edellisissä luvuissa esitetyt 9 kategoriaa. Kategoriat koostuvat teemallisesti erilaisista situationaalisista komponenteista, jotka määrittävät oppilaiden tämän hetkistä maailmankuvaa. Kategorioita ei tule käsittää siten, että ne olisivat tyypittäviä siinä mielessä, että nämä kategoriat löytyisivät jokaisen oppilaan maailmankuvasta. Ne ovat pelkästään hahmotelma, joka kertoo erään sairaalakoulun yhdeksän yläluokkalaisten oppilaan

erilaisista maailmankuvista yleensä. Ne siten periaatteessa kertovat heistä kaikista ja ei kenestäkään.

Maailmankuva tässä tutkielmassa on oppilaiden tajunnallista maailmassa reaalistumista määrittävät puitteet; siis eräänlainen subjektiivinen tajunnallinen merkitystodellisuus, jossa he elävät. Kasvatuksessa oleellista on tähän subjektiiviseen todellisuuteen, maailmankuvaan, vaikuttaminen inhimilliseen olemiseen myötävaikuttavana toimintana. Tehtävänannoissa tämä todellisuus pyrittiin tekemään näkyväksi ja tulkituksi ja siten saavuttamaan oppilaiden situaatio, eksistentiaalinen valikoituma, jonka kautta konkreettisen ja sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden merkitykset tulkituivat. Mitään yhteistä merkitystodellisuutta tai situaatiota, jonka avulla kaikkia oppilaita voitaisiin jollain tavoin yhteisesti tulkita, ei ole pyritty hakemaan tai muodostamaan, koska tekemättä väkivaltaa oppilaiden ainutkertaisille ja subjektiivisille ihmistodellisuuksille tätä ei voida tehdä. Tämän tutkielman tarkoitus ei ollut selvittää oppilaiden maailmankuvia tai situaatioita sellaiseen ihmistutkimukselliseen käyttöön, jotta tuotettua tietoa voitaisiin käyttää esimerkiksi diagnostiin tarkoituksiin, vaan sen tavoite ja tarkoitus oli selvittää, onko taidekasvatuksella ryyditettynä eksistentiaalisella filosofialla mahdollisuuksia tuoda nämä situaatiot näkyviksi, ”jo tunnettu” tiedetyksi, ja siten tuottaa oppilaille itselleen voimaantumisen kokemuksia ja itsetuntemusta, joka voisi olla voimavarana heille kohti hyvää elämää.

Kategoriat olivat loppujen lopuksi varsin, sanoisinko, yleisinhimillisiä. Tämä kertoo juuri siitä, että ne ovat useamman ihmisen maailmankuvasta muodostettuja ja siksi varsin epäpersoonallisia. Olen kuitenkin myös itse tarkoituksellisesti pyrkinyt tähän yleistämiseen teemoittelun ja tyypittelemisen myötä, jotta olen saanut oppilaiden tulkitsemat merkitykset supistettua jokseenkin hallittavaan ja suppeasti esitettävään, mutta kuitenkin mahdollisimman kattavasti aineistoa hyödyntävään muotoon. Mielestäni ei olisi ollut mielekäästä lähteä muodostamaan maailmankuvia jokaisesta yhdeksästä oppilaasta erikseen, eikä se olisi ollut tällä aineistolla jokaisen oppilaan kohdalla mahdollistakaan – esimerkiksi ”Markon” kohdalla, joka ei tehnyt kaikkia tehtäviä. Yleisluontoinen kategorisointi kuitenkin mahdollisti hänenkin haastattelunsa sisällyttämisen siinä kohdin kuin se oli mahdollista. Aineiston mahdollisimman laaja-alaisen hyödyntämisen vuoksi olen täten valinnut tässä tutkielmassani käyttämäni kategorioita tuottavan menetelmän,

koska se mahdollisti kaikkien oppilaiden tuottaman aineiston sisällyttämisen tutkimukseen jollain tavalla. Mikäli olisin vaihtoehtoisesti analysoinut oppilaiden maailmankuvat perinpohjaisesti, olisi se mahdollisesti vaatinut useamman haastattelukerran, jotta tulkinat ja niihin vaikuttaneet eksistentiaaliset valikoitumat olisivat tulleet ehdottoman selviksi ja yksittäisten oppilaiden elämismaailman autenttisuutta kunnioittavasti toisintaviksi, eikä se näin monen osallistujan kanssa ollut ajan puitteissa mahdollista. En myöskään usko, että tällaisen oppilaskohtaisesti syväluotaavan situationaalisen tiedon tutkimuksellinen tuottaminen olisi sittenkään taidekasvatuksellisesti tarkoituksellista, koska kyse on kuitenkin taidekasvatuksen tutkimuksesta, eikä ihmistutkimuksesta sinänsä.

Mielestäni tutkimuksen toiminnallisen osuuden tapahtumapaikaksi valikoitunut Sairaalakoulu A tarjosi tutkimukselle varsin sopivat puitteet. Ensinnäkin tutkimuksen käytännön toteuttaminen oli sujuvaa ja koko yläluokkien henkilökunta oli tutkimuksen toteuttamiseen sitoutunut. Toisekseen koulun oppilaat olivat kukin hakeutuneet tai joutuneet sairaalakouluun syystä taikka toisesta ja siten he olivat valmiiksi orientoituneet jonkinlaiseen itsetutkiskeluun siitä, mikä heidät on tuonut nykyiseen tilanteeseen, jossa he eivät voi käydä koulua normaaleissa olosuhteissa. Näistä taustoista varsin pintapuolisesti tietoisena minulle ei kuitenkaan välittynyt sellaista kuvaa, että oppilaat olisivat kovinkaan paljon ainakaan psyykkisesti erityistapauksia. Omakohtaisesti se, mitä koin oppilaiden kanssa työskennellessä oli lähinnä vaikeuksia saada heitä haastattelutilanteeseen välitunnilla kavereidensa parista. Ongelmat olivat tällöin lähinnä vain kurinpidollisia ja omaa auktoriteettiani koettelevia. Tilanne voisi olla täydellisesti erilainen, mikäli olisin ollut heille ennestään tuttu ja jonkinlainen luottamus olisi ehtinyt välillemme muodostua. Yksittäinen tutkijan piipahtaminen heidän elämässään kyselemässä heille tärkeistä asioista ei myöskään todennäköisesti ole riittävä tapaus tekemään heistä autenttisuudelleen vastuullisesti vapaudessaan eksistioivia ihmisiä, mutta projektin jälkeen oppilaista kuitenkin oli ymmärrettävissä, että he kokivat prosessin olleen ajatuksia herättävä ja innostava.

Joissain kohdin haastatteluaineistoa purkaessani huomasin, että olisin voinut pyrkiä avaamaan oppilaiden tuottamia merkityksiä vielä syvemmin ja yksityiskohtaisemmin. Laatimani teemahaastattelurunko ei sinällään vielä ollut täysin riittävä, jotta pelkästään sitä seuraamalla haastattelutilanteessa olisi oppilaan antaman merkityksen sisältämän kokemuksen voinut saada puhtaimmillaan esille.

Jotta oppilaan kokeman merkitystodellisuuden ja kokemuksen pohjalla olevan tilanteen olisi saanut puhtaimpana mahdollisena esille, oli hermeneuttista kehää seuraavien jatkokysymysten tekeminen haastattelutilanteessa tärkeää. Tilanteet olivat usein kuitenkin varsin hektisiä ja yllättäviäkin, jolloin ehkäpä tutkijan kokemattomuudesta johtuen ne jäivät joissakin kohdin hyödyntämättä, minkä huomasi vasta haastatteluja purkaessani. Tämä olisi tietenkin ollut korjattavissa jatkohaastatteluilla, mutta siihen en ollut ajallisissa puitteissa valmistautunut.

Mielestäni tällä aineistolla saatu informaatio kuitenkin kuvantaa oppilaiden tämän hetkistä tilannetta yläkouluikäisinä nuorina ja sen arvon katson olevan ensisijaisesti oppilaiden interventiosta saamistaan kokemuksissa. Mielestäni kohtaaminen oppilaiden kanssa käyttäen pohjalla heidän tuottamiaan taiteellisia kuvia osoittautui menestyksekkääksi sikäli, että tutkimusaineistoa kertyi hyvinkin paljon ja sairaalakoulun oppilaat loppujen lopuksi halusivat aivan mielellään puhua itsestään ja heidän tärkeinä pitämistään asioista sekä niiden kokemisesta. En voi tietenkään tehdä mitään kovin suoria johtopäätöksiä, mutta olisi ehkä aiheellista kysyä, onko heidän kouluhistoriassaan tällaisille kohtaamisille ollut aiemmin tilaa. Olen myös sitä mieltä, että tällainen työskentely oppilaiden kanssa pitäisi olla osa tavallisenkin koulun käytäntöjä, jotta nuori/lapsi tulisi kohdattua ajoissa ennen mahdollisia kriisejä ja esimerkiksi kiusaamistapaukset tulisivat päivänvaloon tavallista tehokkaammin. Toisaalta ei tarvitse olla kyse mistään kriisi- tai ongelmatilanteesta, vaan yksinkertaisesti nuoren kohtaamisesta hänen henkilökohtaisessa elämisaikavälissään, hänen arvostamisesta ihmisyydenä ja hänen itsensä saattamisesta hänen oman elämänsä arvokkaaksi päähenkilöksi.

Taidekasvatuksen tavoitteita tukevasti menetelmänä käyttämäni fenomenologinen kuva-analyysi voi rohkaista oppilaita tulkitsemaan taideteoksia muutenkin juuri taiteilijoiden oman tilanteen tuotteina näiden edesauttaen heitä ymmärtämään taidetta ylipäättään inhimillisenä todellisuuden tulkintana. Tässä tutkimuksessa oppilaat tulkitsivat sitä, mitä he itse olivat teoksiinsa sisällyttäneet, mutta kokemus voi antaa heille virikkeen siihen, miten nykytaidetta tai yleensä kuvan lukemista voi tehdä. Siten koen, että tämän tutkielman käytännön osuus tuki myös kouluissa tapahtuvaa kuvataideopetusta muutenkin esimerkiksi monilukutaidon opetustavoitteissa, eikä se ollut pelkästään tässä tapauksessa tutkimusta hyödyttävä ”katkos” koulun normaalissa opetuksessa. Mielestäni eksistentiaalinen kuvataidekasvatus olisi näiden mahdollisesti sisällytettävissä koulun normaaliin

kuvataideopetukseen sekä sen omien tavoitteiden mukaisena että oppilaiden itsetuntemusta ja elämännhallinnallista voimaantumista edesauttavana toimintana.

8. Pohdinta

Olen pyrkinyt tässä tutkielmassa hahmottelemaan ja soveltamaan sitä, millaista eksistentiaalinen taidekasvatus voisi olla. Olen lähestynyt tätä selvittämällä mitä eksistentiaalisuus on ja pyrkinyt perustelemaan sille kuuluvan aseman ja vaikutuksen 1900-luvun fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä. Eksistentiaalisuus näyttäisi henkilöityvän pitkälti Jean-Paul Sartreen ja hänen vapauden käsitettä alleviivaavaan eksistentiaalisuuteen. Toisaalta erittäin tärkeänä taustavaikuttajana eksistentiaalisuudessa on Martin Heidegger ja hänen eksistentiaalinen fenomenologiansa – tai fundamentaaliontologiansa, kuten hän itse tutkimustyötään nimitti. Olen jättänyt tutkielmasta pois monia eksistentiaalisia, kuten Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Simone de Beauvoir ja Martin Buber. Tämä siksi, että koin tässä tutkielmassa kasvatuksen käyttötarkoitusta varten oleellisimmaksi Sartren käsityksen ihmisen radikaalista vapaudesta ja taipumukseen epäautenttiseen elämiseen huonossa uskossa sekä Heideggerin olemassa oloa määrittävän tilanteen käsitteen eksistentiaalisena valikoitumana, jonka myötä ihminen reaalistuu maailmassa. Mielestäni nämä aspektit ovat oleellisimpia eksistentiaalisuuden mukaisesti kysyttäessä ihmisenä olemisen mielekkyyttä.

Eksistentiaalisuus kytkeytyy siis osaksi fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Edelleen se kytkeytyy myös osaksi sosiologian, psykologian ja kasvatustieteiden erityistieteitä. Siten kun fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden konstituutumisesta, niin eksistentiaalisuus on kiinnostunut ihmisestä, joka nuo ilmiöt konstituoi. Hermeneutiikan taas ollessa kiinnostunut tekstien (ilmiöiden) tulkinnasta, on eksistentiaalisuus paremminkin tulkitsijan tulkintaa. Eksistentiaalisuuden keskiössä on siis yksiselitteisesti ihminen maailmassa tapahtuvana reaalistumana. Eksistentiaalisuudessa ihminen ei tapahdu monikossa ”ihmiselle tyypillisenä toimintana”, kuten usein ihmisestä puhuttaessa tulkitaan. Eksistentiaalisuus painottaa individualistisen yksilön radikaalia vapautta toteutua maailmassa kaikilla mahdollisilla tavoilla, mutta myös vastuuta tästä ainutkertaisesta tapahtumisesta. Vastuu on vastuuta ihmiselle itselleen; hänet on ”heitetty maailmaan” vailla tarkoitusta, joka hänen täytyy itse keksiä. Tästä vapaudesta määritellä elämänsä tarkoitus ja omakohtainen vastuu tämän määritelmän täyttämistä tuottaa eksistentiaalisen ahdistuksen kokemuksen. Hän on itse itselleen vastuussa elämänsä mielekkyydestä, koska hän voi vapaasti valita kulloisenkin tavan reaalistua

yhteiskunnalle ja pakenevat näin omaa vastuuta elämästään ja niistä valinnoista, joita heidän täytyy joka tapauksessa elämässään tehdä.

Koulun tulee muistaa alkuperäinen tehtävänsä riippumattomana ja autonomisena ihmistä sivistävänä ja siten valtauttavana toimijana, joka ei palvele sen enempää perheitä asiakkainaan kuin kulloista yhteiskuntajärjestystäkään herranaan, vaan pelkästään kulloistakin käsitystään sivistyksestä, jota voitaisiin kutsua myös ihmisen kokonaisvaltaiseen eettiseen täydellistymiseen tähtäävänä projektina. Sivistys ei ole pelkkää tietotaitoa vaan myös empatiaa ja eläytymiskykyä ja inhimillisen hyvän elämän tavoittelua, joka omalta osaltaan pyrkii osallistumaan – jos ei elämän tarkoituksen kysymykseen vastaamiseen, niin ainakin luomaan edellytyksiä ja työkaluja itse kullekin vastata tuohon kysymykseen itse parhaalla mahdollisella tavalla. Taideaineita on pidetty ihmisen inhimillisen sivistyskasvatuksen tukipilareina, mutta niiden osuutta on opetussuunnitelmissa jatkuvasti kavennettu tai vähätelty matemaattis-luonnontieteellisten aineiden saadessa yhä enemmän tilaa ja vaikutusvaltaa yhteiskunnan tärkeänä pitämien arvojen mukaisesti. Vuonna 2016 käyttöön otettavan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan useaan otteeseen kriittisyys kasvatuksen tavoitteena. On kuitenkin hämärän peitossa, mitä tällä kriittisyydellä tarkoitetaan. Kriittisyydellä on aina jokin kohde sekä jokin arvo tai mielipide, mistä se kohteeseensa suuntautuu ja mille se kriittisyytensä perustaa. Opetussuunnitelman perusteista (mt., 15) löytyy luonnollisestikin perusopetuksen arvopohja, joka asettaa tavoitteekseen kasvatuksen *totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan*. Edelleen jää kuitenkin auki, mitä näillä käsitteillä varsinaisesti tarkoitetaan ja kuka niiden sisällön määrittelee. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta nämä joka tapauksessa määritellään diskursseissa joltain taholta ja jotain varten. Koulun tulee kaiken järjellisen välineellistymisen keskellä pitää mielessään käsityksensä ihmisen sivistyksellisestä ideasta ja ennen kaikkea siitä, millaisia arvoja se pyrkii yhteiskunnassa edistämään ja miten ajattelevia kansalaisia kasvattamaan.

Tutkielmaan sisältyvää eksistentiaalista taidekasvatusinterventiota pidän sikäli onnistuneena, että hyvin monet oppilaista kokivat saaneensa tehtäväsarjasta itselleen ajateltavaa ja uutta näkökulmaa siihen, mitä he elämältään haluaisivat. Mielestäni on tärkeää, että kasvavan nuoren maailmankuvaan ja ajatuksiin suhtauduttaisiin aidolla kiinnostuksella ja hyväksynnällä. Voi olla, että opettajat

harjoittavatkin tätä jokapäiväisessä luokkatyössään hetkittäisissä ainutkertaisissa kohtaamisissa oppilaiden kanssa, mutta ”osaajia” tuottavassa tulostavoitteiden ja tehokkuusajattelun läpäisemässä yhteiskunnassa ja sen kilpailukykyä ylläpitäväksi velvoitetussa koulutusjärjestelmässä tämä ei käsittääkseni ainakaan julkinen tavoite ole. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koen saaneen juuri tämän kaltaisen kohtaamisen kokemuksen: he tulivat kuulluiksi oman elämänsä päähahmoina, joiden haaveita, pelkoja tai tavoitteita ei pyritty arvottamaan, vaan he saivat tuoda itsensä esiin juuri sellaisina kuin he itse itsensä kokevat. Mikäli koulussa halutaan kasvattaa itsenäisesti ajattelevia ihmisiä, on myös heidän itsetuntemustaan ja itsereflektiivisyyttään kehitettävä ts. kasvatettava. Tämä tapahtuu mielestäni parhaiten heidän eksistentiaalisen tilanteensa esiintuomisella. Eksistentiaalinen tilanne on eräänlainen pohja, josta ihminen suuntautuu maailmaan ja joka koostuu ”valikoitumista”, jotka määrittävät pitkälti sen, miten ihminen intentionaalisesti todellisuuden käsittää ja tiedostaa. Tämän valikoituman tiedostamisen kautta on mahdollista kriittinen suhtautuminen todellisuuteen sekä omana elämismaailmana että yhteiskunnallisena sosiaalisena konstruktiona. Ainoastaan ihminen, joka kykenee suhtautumaan kriittisesti myös itseensä, voi osallistua yhteiskunnan kehittämiseen hedelmällisesti. Muussa tapauksessa kyse voi helposti olla pelkästään ”todellisuuden harhaisesta omistamisesta”, jolloin oma todellisuus, elämismaailma ja merkitysmaailma käsitetään ainoana mahdollisena ja muiden odotetaan noudattavan sitä itsestään selvästi.

Yhtäläisyyksiä eksistentiaaliseen ajattelutapaan on viimeaikoina löydetty esimerkiksi Heideggeria tutkineen Leena Kakkorin pohdinnoissa heideggerilaisen Daseinpedagogiikan kehittämisen mahdollisuudesta (ks. Kakkori 2009, 188) sekä uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisältämän globaalikasvatuksen tai kasvatuksellisen ”maailmankansalaisuuden” taustalla olleissa Opetushallituksen hankkeissa (ks. Jääskeläinen & Repo 2011). *Gloaalikasvatuksen tavoitteena on lisätä nuorten kriittistä ja luovaa ajattelua, avoimuutta ymmärtää erilaisuutta ja optimismia toimia paremman maailman puolesta. Oppilaat tarvitsevat taitoja osallistua ja vaikuttaa globaaleihin kysymyksiin omassa paikallisessa arjessaan. Tämän lisäksi mainitaan, että Globaalikasvatus on määritelty kasvatukseksi, ”joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman erilaisille todellisuuksille ja herättää heidät toimimaan oikeudenmukaisemman, tasa-arvoisemman ja ihmisoikeuksia kunnioittavan*

maailman puolesta.” (ks. Heino & Houtsonen 2011, 108–109.) Tämä suunta on mielestäni hyvä. Koen silti, että mikäli tällaista kasvatustoimintaa voitaisiin tehdä, olisi todellisuus sellaisenaan kyettävä käsittämään ihmistodellisuutena, jossa muutos on mahdollista. Suhtaudun sikäli toiveikkaammin Kakkorin Daseinpedagogiikan kehittelyyn sen ihmisen yksilölliseen olemiseen ja hänen inhimilliseen todellisuuteensa keskittyvän puolen vuoksi. Globaalikasvatus näyttäisi ajavan käsitystä todellisuudesta siten, että käsityksissä todellisuudesta on vain kulttuurisia eroja, vaikka eksistentiaalis-fenomenologisesta ja erityisesti eksistentiaalistisesta näkökulmasta todellisuuksia on yhtä monia kuin on ihmisiä. Vasta tämän perustavanlaatuisen moninaisuuden ymmärrettyämme meillä on mahdollisuus hyväksyä maailma sen inhimillistodellisessa mielessä ja kyky pyrkiä aitoon hyväksyvyyteen, yhteisymmärrykseen ja lähemmäs inhimillisen elämän tarkoitusta ja toteuttamista eksistentiaalisena, autenttisenä tapahtumana. Tätä lähemmäksi emme ehkä koskaan elämän tarkoitusta pääse.

Lähteet

Anttila, E., Bresler, L., Juntunen, M-L., Löytönen, T., Räsänen, M., Rouhiainen, L., Saastamoinen, R., Sava, I., Varto, J., Väkevä, L. & Westerlund, H. 2011. Johdanto teoksessa Anttila, E (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Appignanesi, Richard 2008. *Mihin uskovat eksistentiaalistit?* (Suom. Susanna Tuomi-Giddings). Helsinki: Otava.

Backman, Jussi 2009. Lauri Rauhala ihmisen ainutkertaisuuden ajattelijana. Teoksessa Rauhala, Lauri: *Henkinen ihminen*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 299–367.

Cooper, David E. 2003. *Meaning*. Durham, GBR: Acumen. Accessed August 3, 2015. ProQuest ebrary. (Luettu 3.8.2015).

Crowell, S. 2015. Existentialism. Sivustossa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/existentialism/>>. (Luettu 29.04.2015)

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, L. & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Flynn, Thomas R. 2006. *Existentialism: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Griffiths, Morwenna. 2010. Research and the self. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Reino Unido: Routledge, 167-185. <<http://www.transart.org/writing/files/2015/02/routledge-companion-to-research-in-the-arts.pdf#page=198>> (Luettu 18.4.2016)

Haapala, Arto (toim.). 1998. *Heidegger: Ristiriitojen filosofi*. Helsinki: Gaudeamus.

Hautala, Päivi-Maria 2008. *Lupa tulla näkyväksi: kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 341. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3649-5>>. (Luettu 23.10.2016)

Heidegger, Martin 2000. *Oleminen ja aika*. (Suom. Reijo Kupiainen) Tampere: Vastapaino.

Heidegger, Martin 1991. *Silleen jättäminen*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. XIX. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.

Heino, Erja-Outi & Houtsonen, Lea 2011. Globaalivastuu ja kehityskumppanuus. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011: 16, 105–110.

<http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf>. (Luettu 4.10.2016).

Hämäläinen, Veli-Pekka 2016. *Ihmiskoe Facebookin vihakuplassa*. Yle Uutiset kotimaa 12.6.16.

<http://yle.fi/uutiset/ihmiskoe_facebookin_vihakuplassa__eli_miten_maailman_suurimmasta_sosiaalisesta_mediasta_tulee_propagandakone/8944708> (Luettu 27.7.16)

Jääskeläinen, Liisa & Repo, Tarja 2011 (toim.). *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011: 16. <http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf>. (Luettu 4.10.2016).

Kakkori, Leena 2009. *Martin Heideggerin olemisen kysyminen*. Tampere: University Press.

Kallio, Mira. 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt/Origins* 2/2008. Aalto-yliopiston verkkojulkaisu. 106–115.

<<https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf?version=1&modificationDate=1348580282000&api=v2>> (Luettu 27.1.2016)

Kiilakoski, Tomi 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatus: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 139–165.

- Kiilakoski, Tomi 2001. Vaikeata on saada suunta – postmoderin haaste pedagogiikalle. *niin & näin* 2/2001, 72–76.
<<http://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn012-21.pdf>>. (Luettu 18.10.2016)
- Kylliäinen, Janne 2010. Kierkegaard: Reseptio maailmalla ja Suomessa.
<<http://filosofia.fi/node/5318>>. (Luettu 28.4.2015)
- Laine, Timo 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latomaa, Timo 2011. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 4. painos. Tampere: Juvenes Print, 17–88.
- Lehtinen, Torsti 2013. *Eksistentiaalisuus – Vapauden filosofia*. Helsinki: Arktinen Banaani.
- Lehtomäki, Sakarias 2012a. *Politiikkatesti, tuloksesi: Punavihermadättäjä*.
<<http://www.pelulamu.net/politiikkatesti/punavihermadattaja.html>>. (Luettu 28.7.2016).
- Lehtomäki, Sakarias 2012b. *Politiikkatesti, tuloksesi: Totalitaaridemokraatti*.
<<http://www.pelulamu.net/politiikkatesti/totalitaaridemokraatti.html>>. (Luettu 28.7.16).
- Lehtovaara, Maija 2005. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatus: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 166–196.
- Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Mäkinen, Olli 2004. *Moderni, toisto ja ironia – Sören Kierkegaardin estetiikan aspekteja ja Joseph Hellerin Catch-22*. Oulun: Oulun yliopisto.

<<http://jultika oulu fi/files/isbn9514272684.pdf>> (Luettu 11.6.16).

Nietzsche, Friedrich. 1995. *Epäjumalten hämärä*. (Suom. Markku Saarinen)

Helsinki: Unio Mystica.

Niskanen, Sirkka 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio.

Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 4. painos.

Tampere: Juvenes Print, 89–114.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014/96.

<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. (Luettu 23.10.2016).

Puoskari, Bikka 2014. *Professori: tehokkuustempoilu mennyt överiksi kaikilla elämänalueilla*. Yle Uutiset 27.10.14.

<http://yle.fi/uutiset/professori_tehokkuustempoilu_mennyt_overiksi_kaikilla_elamanalueilla/7545572>. (Luettu 30.7.16).

Rauhala, Lauri 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, Lauri 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 41. Tampere: Jäljennepalvelu.

Ruokonen, Inkeri 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 122–135.

Rytsä, Paavo 2011. Lapsipornoteoksen takavarikko. Yle: Elävä arkisto.

<<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/14/lapsipornoteoksen-takavarikko>>. (Luettu 5.9.2016)

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV -

Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/transkriptiot.pdf>>. (Luettu 25.09.2016).

Saarinen, Esa 2002. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto I. & Saarinen E. (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 215–255.

Saarinen, Esa 1983. *Sartre: Pelon, inhon ja valinnan filosofia*. Soundi-kirja 19. Tampere: Fanzine Oy.

Salonen, Toivo 2008. *Filosofian sanat ja konseptit*. 4. Uudistettu painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sartre, Jean-Paul 1965. *Esseitä I*. Keuruu: Otava.

Siljander, Pauli 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino.

Suoranta, Juha 1999. Mikä kasvatuksessa on ratkaisevaa? Elämäntekniikoiden kasvatustieteestä tarkastelua. Teoksessa M. Lahtinen (toim.) *Rakkaudesta filosofiaan*. Tampere: Taju, 93–114.

Suoranta, Juha 2008. *Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatustieteellinen ajattelu tässä ajassa*. Tampere University Press.

<<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7250-3>>. (Luettu 26.7.16)

Taneli, Matti 2010. J. A. Hollon kasvatusteoriasta ja kasvatuksen maailmasta elämänmuotona. *Kasvatus & Aika* 1 (4) 2010, s. 41–56.

<http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_taneli_0504101205.pdf>. (Luettu 25.7.16).

Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatus: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uurtimo, Yrjö 2000. *On puhuttava siitä mistä vaikenemme: Martti Siiralan ajatuksia elämästä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varto, Juha 2005a. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Elan Vital.

<http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>. (Luettu 13.10.2016)

Varto, Juha 2005b. Koulun syytä etsimässä: Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) *Kenen kasvatus: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 197–216.

Varto, Juha 2001. *Kauneuden taito: estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Varto, Juha 1995. *Tästä jonnekin muualle – polkuja Heideggerista*. 2. painos. Tampere: Taju.

Virtanen, Juha 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 149–159.

Painamattomat lähteet:

Sairaalakoulun vuosisuunnitelma 2014. Sairaalakoulun tutkijalle luovuttama materiaali. Tutkijan oma arkisto.

Vierelä, Marja-Leena 1994. Sartrelainen sateenvarjo: eksistentialismi kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -opinnäytetyö. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.