



Turun yliopisto
University of Turku

TAIDEMUSEO KOHTAAMISEN PAIKKANA: kahdeksasluokkalaiset taidetta testaamassa

Maria Sula
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2020

SULA, MARIA: Taidemuseo kohtaamisen paikkana: kahdeksasluokkalaiset taidetta testaamassa

Tutkielma, 96 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2020

Taidetestaajat on Suomen historian suurin nuorille suunnattu kulttuurihanke, joka on tavoittanut lukuvuosina 2017–2020 suurimman osan maan kahdeksasluokkalaisista. Hankkeen tiimoilta kahdeksasluokkalaiset ovat päässeet kahdelle Suomen Kulttuurirahaston ja Svenska Kulturfondenin rahoittamalle taidevierailulle esimerkiksi teatteriin, konserttiin tai taidemuseoon. Tässä Pro gradu -tutkielmassa seurattiin neljän kahdeksannen luokan Taidetestaajat-käyntiä nykytaiteen museossa. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia merkityksiä kahdeksasluokkalaiset antavat kohtaamalleen nykytaiteelle Taidetestaajat-käynnillä. Kiinnostuneita oltiin myös siitä, millaisiin teoksiin ja teemoihin nuoret kiinnittävät näyttelyssä huomionsa sekä miten he jatkavat näitä teemoja sarjakuvissaan ja keskusteluissaan.

Tutkielma on konstruktivistis-narratiivisesti suuntautunut laadullinen tapaustutkimus, jonka tutkimusote on lähtökohdiltaan tulkitseva. Tutkielman päätutkimusaineisto koostuu nuorten Taidetestaajat-vierailulla tekemistä 45 kaksiruutuisesta sarjakuvasta, joihin suh-tauduttiin ennen kaikkea oppilaiden kuvallisina kertomuksina. Tukevana aineistona toimivat oppilaiden näyttelykierroksella videoimat keskustelut valitusta taideteoksesta. Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynnettiin narratiivisen analyysin lisäksi sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla eriteltiin laajaa sarjakuva-aineistoa sekä muodostettiin tyypillisten tarinoiden luokat.

Nykytaiteen näyttelyssä kahdeksasluokkalaiset kiinnittivät huomionsa erityisesti suuri-kokoisiin ja kolmiulotteisiin teoksiin, jotka varastivat huomion esimerkiksi liikkeellään. Tällaisia teoksia olivat muun muassa koko huoneen valloittaneet installaatiot ja videote-okset. Teoksien teemoista oppilaat tarttuivat erityisesti aikaan ja sen suhteellisuuteen, tek-nologiaan ja valvontaan sekä maailman tuhoutumisen ajatuksiin. Nuoret kehittivät te-osten teemoja ja merkityksiä yleensä synkempään suuntaan, kohti onnetonta loppua. Sar-jakuvien tapahtumia väritettiin kuitenkin usein ironian ja parodian keinoin; se antoi mah-dollisuuden nauraen käsitellä vakaviakin aiheita.

Merkityksiä teoksille annettiin vahvasti inhimillisestä näkökulmasta sekä oppilaiden kes-kinäisissä keskusteluissa että sarjakuvissa. Nykytaiteelle annetut merkitykset nousivat osin taiteesta itsestään, mutta nuoret sekoittivat joukkoon myös omaa kuvastoaan, jolloin teokset jäivät lavasteen rooliin, eikä niiden teemoja pohdittu kovinkaan syvällisesti. Nuorten keskinäiset keskustelut taiteesta olivat selvästi merkityssisällöltään köyhempiä kuin itsenäisesti tehdyt sarjakuvat. Tämä nostaa esiin kasvavan tarpeen taidekuvista kes-kustelemiselle ja omien tulkintojen perustelemiselle myös koulumaailmassa, sillä yksit-täisten taidevierailujen ajalliset resurssit ovat taiteen tulkinnan taitojen kannalta riittämät-tömät.

Asiasanat:

Taidetestaajat, nykytaide, taidekasvatus, narratiivisuus, taidemuseo, sarjakuva, yläkou-luikäinen

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	TAIDETESTAAJAT JA NYKYTAIDE TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA	10
2.1	Taidetestaajat – nuorille suunnattu kulttuurin jättihanke.....	10
2.2	Taidemuseot oppimisen ympäristöinä.....	12
2.3	Nykytaide ja taiteellinen oppiminen.....	14
3	NUORET TAITEEN ÄÄRELLÄ	17
3.1	Kahdeksaluokkalaisen kuvallinen kehitys	17
3.2	Taidekokemuksesta kokemukselliseen taiteen tarkasteluun.....	21
3.3	Nuorten sarjakuvat kertomuksina.....	24
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	28
5	TUTKIMUSMENETELMÄT, AINEISTO JA ANALYYSI.....	30
5.1	Konstruktivistinen tapaustutkimus	31
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja yhteisen Taidetestaajat-käynnin kuvaus	33
5.3	Tutkimusaineisto ja sen rajaus.....	35
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi.....	38
5.4.1	<i>Sisällönanalyysi sarjakuvien tutkimuksen apuna.....</i>	<i>39</i>
5.4.2	<i>Narratiivinen analyysi.....</i>	<i>42</i>
6	SISÄLLÖNANALYYSIN NÄKÖKULMIA NUORTEN SARJAKUVIIN.....	45
6.1	Värien ilotulitusta ja muuttumattomia kuvakulmia: oppilaiden sarjakuvien kuvailmaisulliset keinot.....	45
6.2	Ihmiset ajan ja teknologian pyörteissä: sarjakuvien henkilöt, paikat, esineet ja asiat.....	49
6.3	Lavasteita ja syvempiä merkityksiä: oppilaiden sarjakuvien suhde taideteokseen ...	54
6.4	Ivaa ja onnettomia loppuja: oppilaiden sarjakuvien kerronnalliset ratkaisut	57
6.5	Yhteenvedoa ja tyypillisiä tarinoita.....	62
7	NARRATIIVISESTI KOHTI MERKITYKSIÄ	66
7.1	Ajan suhteellisuuden tarina	66
7.2	Teknologiatarina.....	69
7.3	Tuhoutumistarina.....	73

7.4	Vejjaritarina.....	76
7.5	Oppilaiden nykytaiteelle antamista merkityksistä	79
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	82
8.1	Luotettavuus	82
8.2	Eettisyys	84
9	POHDINTA	86
9.1	Jatkotutkimusehdotukset	88
	LÄHTEET.....	90
	LIITTEET	97

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimuksen tiedonkäsitys, menetelmät ja aineistot (s. 30)

Kuvio 2. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä (s. 40)

Taulukot

Taulukko 1. Esteettisen kehityksen vaiheteorioita. (s. 19)

Taulukko 2. Oppilaiden sarjakuvien kuvailmaisuus (s. 46)

Taulukko 3. Oppilaiden sarjakuvien sisällöt (s. 49)

Taulukko 4. Oppilaiden sarjakuvien suhde näyttelyn teoksiin (s. 55)

Taulukko 5. Oppilaiden sarjakuvien kerronta (s. 58)

1 JOHDANTO

Taidetestaajat on Suomen kaikkien aikojen suurin nuorille suunniteltu kulttuurihanke, jonka kolmas lukuvuosi on tätä kirjoittaessa lähestymässä loppuaan. Hanke on tavoittanut tähän mennessä suurimman osan suomalaisista kahdeksaluokkalaisista eli noin 180 000 nuorta. Kaikki nuoret ovat lukuvuoden aikana päässeet peräti kahdelle ilmaiselle taidevierailulle esimerkiksi teatteriin, konserttiin tai taidemuseoon. Koulujen kannalta merkityksellistä on ollut se, että myös matkojen kustannukset on katettu. (Taidetestaajat-tiedote 18.12.2018.)

Seurasin syksyllä 2017 Taidetestaajat-hanketta entisten taidemuseokollegoitteni välityksellä mielenkiinnolla ja ihastelin myöhemmin esimerkiksi nuorten taidemieltymysten pohjalta kuratoitua näyttelyä. Samalla kasvoi käsitykseni hankkeen merkityksellisyydestä paitsi nuorten itsensä takia, jotka pääsivät tutustumaan ehkä muuten heille saavuttamattomaan taiteeseen, mutta myös meidän aikuisten näkökulman päivittäjänä. Nämä nuoret tulisivat opettamaan esimerkiksi taidelaitoksille paljon sisältöjen pedagogisesta suunnittelusta ikäryhmälle sekä yleisemmin tavastaan katsoa maailmaa ja taidetta.

Taidetestaajat-hankkeen kohtalo on ollut kaikista myönteisistä puheenvuoroista ja tutkimuksista huolimatta epävarma. Loppuvuodesta 2019 kuitenkin varmistui, että hanke tulisi jatkumaan seuraavana lukuvuotena yhden vierailun mallilla, jossa luokat tekevät yhden vierailun omalla lähialueellaan (Taidetestaajat-tiedote 7.4.2020). Toivottavaa onkin, että tämä tutkielma jo muiden hankkeesta tehtyjen tai tekoprosessissa olevien tutkimusten kanssa osaltaan vahvistaisi taidekokemusten merkitystä oppimisen ja kasvun kannalta – sekä sitä, miten tärkeää on jatkossakin tarjota näitä kokemuksia maksuttomasti kaiken ikäisille koululaisille. Käyntien maksuttomuus tukee myös Levannon (2004, 51) huomiota siitä, että jo suomalaisen museolaitoksen varhaisina vuosina korostettiin sitä, että museo on tarkoitettu kaikille ja jokaisella on oikeus museokokemukseen. Museokokemuksista tämä on helposti johdettavissa ajatukseen oikeudesta vieraila kaikenlaisissa taidelaitoksissa erilaisten taidekokemusten parissa. Tutkijat (esim. Laine & Hartman 2020) muistuttavat kuitenkin, ettei pelkkä taiteen saavutettavuus vielä takaa laadukasta taidekasvatusta.

Tutkimuksen kontekstin kiinnittyminen taidemuseoympäristöön selittyy osaltaan paitsi Taidetestaajat-hankkeen kansallisella vaikuttavuudella ja viime vuosien julkisuudella, myös omalla opiskelu- ja työhistoriallani. Olen pohjakoulutukseltani kuvataiteen

aineenopettaja, jonka tie taidekasvatuksen kentällä on kiinnittynyt vahvasti museopedagogiikkaan sekä taidemuseoissa työskentelyn että museologian sivuaineopintojen kautta. Koulujen ja museoiden yhteistyö sekä museot oppimisen paikkoina ovat olleet henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitani ja nämä teemat voidaankin nähdä perustuksina, joiden varaan tutkielma rakentuu.

Taustani vaikuttaa myös tutkielman aiheen kiinnittymiseen taiteen tarkasteluun ja sille annettaviin merkityksiin. Työni kuvataiteen opettajana on osoittanut, että taiteen syvempi tarkastelu ja taiteesta puhuminen on vaikeaa monelle aikuisellekin – tästä syystä kiinnostuin kuvallisen aineiston mahdollisuuksista henkilökohtaisten ja sosiaalisten merkitysten ilmentäjinä. Tutkielman pääaineisto koostuukin kahdeksaluokkalaisten taidenäyttelykävyn pohjalta piirtämistä sarjakuvista. Aineistovalinta jatkaa myös varhaisempaa kiinnostustani kuvantutkimukseen, sillä vuonna 2017 valmistunut Pro gradu -työni Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan käsitteli uusimpien aapisten kuvituksia. Tutkielma oli konstruktionis-semioottisesti suuntautunut laadullinen kuvantutkimus, jossa aapisten kuvituksia tarkasteltiin erityisesti lasten toimijuuden representaatioiden kannalta. (Sula 2017.)

Tämä Pro gradu -tutkielma alkaa teoriaosuudella, jota käsitellään luvuissa kaksi ja kolme. Ensimmäiseksi perehdytään Taidetestaajat-hankkeesta tehtyyn uusimpaan tutkimukseen (Laine & Hartman 2020) sekä museoihin ja nykytaiteeseen oppimisympäristöinä. Luvussa kolme puolestaan pohditaan taiteen merkityksenantoprosesseja, nuorten esteettistä kehitystä, taidekokemusta sekä sarjakuvan kertomuksellista, narratiivista luonnetta. Tutkielman taustalla olevia tärkeimpiä teoksia esteettisen kehityksen sekä myös kokemuksellisen taiteen tarkastelun näkökulmasta ovat Marjo Räsänen väitöskirja *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen* (2000) sekä hänen luokanopettajakoulutusta varten kirjoittamansa teos *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008). Myös Housenin (1996) esteettisen kehityksen vaiheteoria vaikuttaa tutkimuksen ajattelun taustalla.

Tutkimuksellisenä esikuvana kuva-aineiston narratiivisesta tarkastelusta mainittakoon Anniina Koivurovan vuonna 2010 valmistunut väitöskirja *Kuvien rajat: Totutut ja torjutut kuvat kuvataidettun sosiaalisessa tilassa*. Vaikka Koivurovan tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmää hyödyntäen ja oli tämän tutkielman aineistoa sanallisempi, auttoi väitöstutkimus aloittelevaa tutkijaa visuaalis-narratiivisen tutkimuksen teoreettisille jäljille. Sarjakuvien tutkimusta puolestaan valotti sekä ilmaisullisten että narratiivisten seikkojen valossa Juha Herkmanin (1998) teos *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Narratiivisen

painotuksen takia tutkimus lainaa vahvasti termistöä ja teoriaa myös kirjallisuustieteeltä; mainittakoon näistä esimerkkeinä Fryen (2000) tarinoiden lajityypit sekä Lightfootin (2004) juonikaaret.

Teoreettisen taustan jälkeen esitellään luvussa neljä tutkimuskysymykset sekä luvussa viisi tutkielman metodologinen perusta, aineiston rakenne ja käytetyt analyysimallit. Aineiston analyysi ja tulokset jakautuvat kahdeksi luvuksi: toisessa sarjakuva-aineisto analysoidaan sisällönanalyysin keinoin osin teoriaohjaavasti ja järjestetään neljäksi tyypilliseksi tarinaksi kohdatusta nykyaikaisesta, toisessa puolestaan näitä tyypillisiä tarinoita tarkastellaan syvemmin narratiiviseen analyysiin tukeutuen. Tässä luvussa tukevana aineistona toimivat myös oppilaiden pienryhmissä tekemät dialogivideot, joissa he keskustelvat itselleen mielenkiintoisesta teoksesta ja sen tuottamista merkityksistä.

Tapaustutkimuksen, jonka keskiössä alaikäisten nuorten kokemus ja merkityksenantoprosessi, on erityisen tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä seikkoja. Tutkimuseettisiin asioihin palataan luvussa kahdeksan, jossa analyysin ja tulosten perusteella arvioidaan myös tutkielman reliabiliteettia ja validiteettia. Tutkielman viimeisessä luvussa keskitytään tutkimusaiheen pohdintaan sekä jatkotutkimuksen näkökulmiin.

2 TAIDETESTAAJAT JA NYKYTAIDE TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

Tämä Pro gradu -tutkielma haluaa selvittää kahdeksaslukkalaisten nykyaiteelle antamia merkityksiä Taidetestaajat-hankkeeseen kuuluvalla museokäynnillä. Tässä luvussa perehdytään ensimmäiseksi Taidetestaajat-hankkeen erityislaatuuteen sekä siitä tehtyyn tutkimukseen. Tämän jälkeen tutkitaan museoita oppimisympäristöinä sekä viimeiseksi nykyaidetta muun muassa intervisuaalisuuden näkökulmasta.

2.1 Taidetestaajat – nuorille suunnattu kulttuurin jättihanke

Taidetestaajat on paitsi valtakunnallisesti, myös kansainvälisesti merkittävä kulttuurihanke. Se tavoitti kolmena lukuvuonna (2017–2020) suurimman osan Suomen kahdeksaslukkalaisista eli noin 180 000 nuorta. Kaikki nuoret tekivät lukuvuoden aikana kaksi taidevierailua; toisen omassa maakunnassaan ja toisen valtakunnalliseen kohteeseen, useimmiten Helsinkiin. Kuitenkin uusimaalaisten valtakunnalliset kohteet sijaitsivat Uudenmaan ulkopuolella. Taidetestaajat-hanketta koordinoi Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto ja sitä rahoittivat Suomen Kulttuurirahasto ja Svenska Kulturfonden. (Taidetestaajat-tiedote 18.12.2018.)

Hanke tulee jatkumaan lukuvuonna 2020–2021 yhden vierailun mallilla, jossa luokat tekevät yhden taidevierailun johonkin lähialueen kohteeseen. Käyntien lisäksi myös rahoitusmalli muuttuu siten, että valtio osallistuu vierailuihin maksamalla puolet kuluista ja aiemmin mainitut säätiöt puolet. (Taidetestaajat-tiedote 7.4.2020.) Vierailut ainoastaan lähialueiden kohteisiin eivät ole viimeisimmän Taidetestaajat-hankkeesta tehdyn tutkimuksen (esim. Laine & Hartman 2020) valossa välttämättä huono asia. Esiin noussut havainto oli, että lähivierailukohde voi olla taidekokemuksellisesti nuorille merkittävämpi kuin maantieteellisesti kaukaisempi kohde, sillä pitkän retkipäivän aikana taidekokemus helposti hukkuu muihin retkipäivän elämysten ja tilanteiden joukkoon. Omaan maakuntaan suuntautuvat taidevierailut tukevat myös paremmin nuorten myöhempiä itsenäisiä käyntejä kyseisissä taidelaitoksissa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 36) korostavat yhteistyön tärkeyttä lähiympäristön toimijoiden, kuten kulttuuritoimen ja museoiden kanssa esimerkiksi oppimisympäristön monipuolisuuden ja oppilaiden toimijuuden kasvattamiseksi.

Taidetestaajat-hankkeessa merkityksellistä on pyrkimys voittaa taiteeseen osallistumisen esteet, kuten liikuntarajoitteet, äidinkieli tai asuinpaikka. Selvää on, että haja-asutusalueen koulut ovat olleet epätasa-arvoisessa asemassa suhteessa isompien kaupunkien kouluihin ja Kulttuurirahaston ennen hankkeen alkua toteuttamassa koulujen osallistumisen esteitä kartoittavassa kyselytutkimuksessa suurimmaksi haasteeksi paljastuivatkin pitkät välimatkat ja kuljetustentarve sekä niistä syntyvät kustannukset. (Taidetestaajat-tiedote 18.12.2018.) Pitämällä huolta pääsymaksujen lisäksi näistä kuljetuksiin liittyvistä kustannuksista, Taidetestaajat-hanke mahdollistaa siis osaltaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti kaikille oppilaille mahdollisuuksia oppimiskokemuksiin, jotka tapahtuvat yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (POPS 2014, 426). Tutkijat (esim. Laine & Hartman 2020) kuitenkin muistuttavat, ettei pelkkä taiteen saavuttaminen vielä takaa laadukasta taidekasvatusta saatikka kulttuurista osallisuutta.

Taidetestaajista tehty uutisointi sekä hankkeen tavoitteet peilautuvatkin vahvasti juuri osallisuuden käsitteeseen. Osallisuus ei ole sama kuin osallistuminen, joka voi tarkoittaa lapsien kohdalla hyvinkin passiivista, lähinnä fyysistä osallistumista toimintaan ilman omaa vaikutusvaltaa. Osallisuudesta puhutaan silloin, kun lapsille annetaan mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja muuttaa sitä halutessaan. Toimintaan osallistuminen on siis sitä osallisempaa, mitä enemmän esimerkiksi lasten oma suunnittelu ja päätöksenteko tulevat esiin toiminnassa. (Lehtinen 2009, 105, 110.) Ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa Taidetestaajat-hankkeesta valmistunut laaja akateeminen tutkimus (Laine & Hartman, 2020) keskittyykin juuri nuorten taidevierailukokemuksiin ja kulttuuriseen osallisuuteen hankkeessa. Tutkimukseen osallistuneista nuorista noin puolelle vierailukohde oli ensikokemus kyseisestä taidemuodosta. Puolestaan nuorista 76 prosenttia olisi valmiita menemään vastaaviin kohteisiin uudelleen koulupäivän aikana. Kuitenkin yksi tutkimuksen keskeisiä tuloksia oli, että hanke on edistänyt kulttuurin saatavuutta, saavutettavuutta ja taiteen vastaanottoa, mutta oppilaiden rooli jäi hankkeessa kulttuurisen osallisuuden suhteen usein passiiviseksi.

Taidetestaajat-hankkeesta on käynnissä myös kaksi muuta valtakunnallista tutkimusta, joiden on arvioitu valmistuvan vuoden 2020 aikana. Niiden alustavia tuloksia kuultiin kuitenkin Taidetestaajat-seminaarissa syksyllä 2019. Toinen näistä myöhemmin julkaisuvista tutkimuksista käsittelee ruotsinkielisten kuntien oppilaiden kulttuurista toimijuutta Taidetestaajat-hankkeessa. Toisessa puolestaan päähuomio on koulujen ja taidelaitosten yhteistyössä Taidetestaajat-hankkeessa. Tämän Pääjoen tutkimuksen alustavien tuloksien mukaan sekä koulut että taidetoimijat pitävät hanketta tärkeänä ja toivovat sille jatkoa.

Erityisen tärkeäksi tämä koetaan sen takia, että yläkoulut tekevät vähemmän retkiä kuin alakoulut ja resurssit retkiin ovat kuntakohtaisia - eli kunnat, joilla on vähäisesti kulttuuritarjontaa, ei myöskään ole varaa koululaisten retkiin. Koulujen ja taidelaitoksien yhteistyön suurimmaksi haasteeksi nähtiin oppilaiden valmistelu taideretkeä varten. Käyntiä varten suunniteltuja ennakkotehtäviä oli tehty puutteellisesti, eikä oppilaita oltu muutenkaan valmisteltu vierailuun tai teoksiin tarpeeksi. Pääjoki totesikin, että koulut ja opettajat olivat mieltäneet itsensä enemmän asiakkaiksi kuin yhteistyökumppaneiksi kulttuurilaitosten kanssa. Kuitenkin myös taidelaitosten kouluille tekemissä ennakkomateriaaleissa nähtiin puutteita; kokemattomia kävijöitä ja opettajien motivointia ei oltu huomioitu tarpeeksi. (Pääjoki, muistiinpanot Taidetestaajat-seminaarissa 1.10.2019.)

Taidetestaajat-hanketta ja siihen tiiviisti liittyvää toimintaa on tutkittu kevääseen 2020 mennessä ainakin yhdessä ammattikorkeakoulun lopputyössä sekä neljässä Pro gradu -tutkielmassa. Opinnäytetöiden aiheet ovat liikkuneet Taidetestaajien aluekoordinaattorin kasvukertomuksen tutkimuksesta sekä hankkeessa toteutetun sävellyshankkeen tutkimuksista aina Kansallisgallerian Taidetestaajat-opastusten kehitysohjelmaan sekä opetus- ja kulttuurivierailun tutkimukseen. Taidetestaajat-hankkeen voimakkaan osallistumisen ja osallisuuden painotuksen kannalta Hartmanin (2020) Pro gradu -tutkimus Taidetestaajat-retkillä ilmenneestä nuorten hiljaisesta kumouksellisesta toiminnasta on kiinnostava myös tämän tutkimuksen näkökulmasta – ilmeneekö oppilaiden sarjakuvisa tai keskusteluissa nykytaiteeseen tai museotilaan kohdistettua vastarintaa?

2.2 Taidemuseot oppimisen ympäristöinä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittää jo ensimmäisissä luvuissaan, että oppimisen tulee olla monimuotoista sekä sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Taidetestaajat-hanke vastaa tähän vaatimukseen konkreettisella tasolla ja linkittyy näin osaksi museoiden ja koululaitoksen yhteistyön historiaa, jonka voidaan katsoa alkaneen Ranskan vallankumouksen myötä, kun taiteen ja sivistyksen katsottiin kuuluvan myös ”tavallisille” kansalaisille. Museoille annettiin siis nopeasti kasvatuksellisia tavoitteita, jotka näkyivät muun muassa teosten viereen ripustetuissa näyttelyteksteissä ja kansantajuissa opastuksissa. Kasvatukselliset ajatukset alkoivat vaikuttaa museoiden perustamiseen yhä enemmän ja myös koulut alkoivat hyödyntämään museoiden palveluita. Esimerkiksi Ateneumin kävijäluettelossa on jo vuodelta 1893 mainintoja suurista koulu-

laisryhmistä ja opetustyö aloitettiin 1900-luvun alussa. (Kallio 2004, 17–20.) Kasvatukselliset painopisteet ovat vaihdelleet aikojen myötä; alun kansainvalistuksen ajatus on vaihtunut osallistavaan ja vuorovaikutteiseen näkökulmaan – museosta on tullut paikka, jossa kuuluu katsomisen lisäksi tehdä myös itse (Lehto-Vahtera 2012, 16).

Nykyään museolaissa mainitaan itsestään selvästi museoiden yhtenä tehtävänä ”kulttuuri- ja luonnonperintöä koskevan tiedon saatavuuden edistäminen harjoittamalla siihen liittyvää opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisu-toimintaa” (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 296). Lisäksi museoalan ammattilaisille suunnatut Museotyön eettiset säännöt nostavat esiin museon kasvatuksellisen ja yhteisöllisen roolin. Museo nähdäänkin yhteiskuntaa palvelevana instituutiona, jonka tulee toimia vuorovaikutuksessa sitä ympäröivän yhteisön kanssa. (Kallio 2004, 24.) On siis perusteltua puhua taidemuseosta oppimisen ympäristönä, jolle on perusteensa paitsi koulujen opetussuunnitelmissa, myös museoita koskevassa säännöstössä.

Tämän tutkimuksen kontekstissa tärkeää on määritellä, millaisena oppimisympäristönä taidemuseot nähdään, jotta päästään oppilaiden taidekokemuksen ja teoksille annettujen merkitysten ytimeen. Eräs oppimisympäristöjen määritelmä jakaa oppimisen ympäristöt formaaleihin ja informaaleihin oppimisen ympäristöihin, joista formaalit sijoittuvat koululaitoksen piiriin ja informaalit puolestaan ovat sellaisia oppimisympäristöjä, joiden pääasiallisena tehtävänä ei ole opettaa, mutta joilla on toiminnassaan myös opetuksellinen ulottuvuus. Tällaisiin informaalsiin oppimisympäristöihin lukeutuvat siis myös taidemuseot. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 300–301). Tämä informaalisen oppimisympäristön ajatus vaikuttaa myös museossa tapahtuvaan oppimiseen ja oppimisen tavoitteisiin.

Osin informaalisessa oppimisympäristöajattelussa oppimistavoitetta ei ole asetettu enakkoon museon puolesta, vaan museon tarjontaa käytetään erilaisten oppimiskokemusten lähteenä. Oppimistavoite määrittyy kävijästä lähtien ja oppiminen käsitetään laajasti. Kyse ei siis ole pelkästään ennalta määritettyjen tietojen omaksumisesta, vaan oppimiseksi nähdään kaikki oppijassa tapahtuva ajattelun ja ymmärryksen muutos. Tästä syystä oppimisympäristöajatuksen piiriin kuuluvat kaikki museossa tapahtuvat kokemukset ja elämykset. Oppiminen voi siis olla tavoitteellista, mutta myös täysin informaalia ja suunnittelematonta. (Kaitavuori 2007, 281.)

Taidenäyttely voidaan mieltää museokävijän näkökulmasta kokonaisvaltaiseksi, esteettiseksi kokemukseksi, joka muodostuu tilan ja teosten yhteisvaikutuksesta (Kallio 2004, 99). Falk ja Dierking (1997) ovatkin pohtineet museokäyntiä kokonaisvaltaisena tapahtumana, jota he kutsuvat nimellä museokokemus. Heidän mukaansa tämä kokemus

rakentuu kolmesta tekijästä: henkilökohtaiset, sosiaaliset ja fyysiset olosuhteet. Museo-kokemuksessa siis kävijän omat henkilökohtaiset tiedot, taidot ja kokemukset sekoittuvat museon tarjoamaan sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuuteen sekä mielenkiintoiseen fyysiseen museoympäristöön. (Falk & Dierking 1997, 2–7.)

Sekä taidekasvatukseen, opetussuunnitelmaan että oppimisympäristöihin liittyvistä näkökulmista on siis itsestään selvää, että taiteista oppiessa on tarkoituksenmukaista kokea sitä itse, taiteen ympäröimänä. On myös taidekokemuksen kannalta varsin eri asia, tuijotetaanko esimerkiksi kultakauden klassikkoteosta videoprojektorin välityksellä vai nähdäänkö originaali – olenkin työni kautta päässyt todistamaan lukemattomia eri tilanteita, joissa eri ikäiset oppijat hämmästyvät taiteen äärellä, kun teos ei vastaakaan aiemmin syntyneitä mielikuvia. Erityisesti kolmiulotteisten teosten kohdalla ero pelkkään valokuvaan on valtaisa, sillä valokuvasta harvoin käsitämme esimerkiksi teoksen kokoa ja sen suhdetta ympäröivään tilaan. Tähän tarpeeseen Taidetestaajat-hanke vastaakin ja on toivottavasti osaltaan kasvattamassa tulevaisuuden taidemuseokävijöitä.

2.3 Nykyaide ja taiteellinen oppiminen

Taide on epävarma käytäntö. Sen käynnistämistä prosesseista tai synnyttämistä merkityksistä ei voi olla varma. Taiteen voima voikin piillä juuri siinä, että se voi asettaa liikkuvaan tilaan luutuneita käsityksiä, merkityksiä ja käytäntöjä. Tällainen hajottava ja avaava toiminta, jolla ei ole selkeää keskusta tai päämäärää, voi näyttäytyä kritiikin mahdollisuutena ja moniäänisyyteen kutsuvana.

Nämä Krappalan ja Pääjoen (2003, 13) sanat toimittamansa teoksen *Taide ja toiseus* johdantoluvussa kuvaavat mielestäni hyvin nykytaidetta ja sen voimaa oppimisympäristönä. Nykyaide on oman aikansa taidetta ja luonteeltaan avointa – sitä eivät määrittele niin käytetyt tekniikat kuin välineetkään. Nykyaide myös haastaa katsojansa avaamalla keskusteluja, joihin se valmiiden vastausten sijaan tarjoilee lisää kysymyksiä. Sava (2007) toteaaakin, että nykytaidetta tarkastellessa on perehdyttävä myös siihen, miten asioita ilmaistaan ja merkityksiä luodaan. Näin myös Eflandin (2002) määritelmä taideteoksesta eri tiedonalojen risteyskohtana, jonka syvällisessä ymmärtämisessä tarvitaan laaja-alaista tietoa, tuntuukin sopivan nykytaiteeseen erityisen hyvin.

Nykyaiteessa erikoislaatuista on siis se, että se vaatii usein katsojaltaan aktiivisuutta, eikä pelkkä näköhavaintoon perustuva tieto useinkaan anna riittävästi vihjeitä teoksen

ymmärtämiseen (Koivurova 2010, 61). Nykyaikaisessa keskeisintä ei välttämättä myöskään ole itse lopputulos, teos, vaan pääpaino voikin olla teoksen tekemisen prosessissa tai esimerkiksi yhteisöllisessä toiminnassa. Osin näiden syiden takia nykytaide koetaan välillä haastavana ja vaikeasti käsitettävänä oppimisympäristönä. Venäläinen (2019) onkin tutkinut väitöskirjassaan nykytaidetta erityisenä oppimisen ympäristönä. Hän kuvaa nykytaiteen olevan oppimisen ympäristö, joka on 1) leikillinen, mutta haastava, 2) asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen, 3) samalla aikaa yhteisöllinen ja yksilöllisyyden huomioiva sekä 4) vaativa ja vaikeasti arvioitava. (Venäläinen 2019, 243–244.) Nykyaikaisen kohdalla onkin tarpeen pohtia, miten saadaan aikaan taiteellisen oppimisen tapahtuma, jossa oppilas ei jää vain oman kokemuksensa varaan, mutta häntä ei toisaalta pakoteta tiettyyn katsomisen tapaan tai tulkintaan (Sava 2007, 116).

Sava (1993) puhuu taiteellisesta oppimisesta erityisesti sisäisenä merkityksenmuutosprosessina ja transformaationa. Transformaatiolla eli muuntumisella hän viittaa taidetta kokevan tai tekvän yksilön mielen sisällä tapahtuviin tulkinta-, merkityksenanto- ja luomistapahtumiin. Tällaisen transformaatiotapahtuman kautta ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita ja näin myös omaa sisäistä todellisuuttaan. Vaikka kyseessä voi olla yksilölle hyvin dramaattinenkin sisäinen kokemus, ei se kuitenkaan aina näy välittömästi ulospäin. Parhaimmillaan kuitenkin tällaisesta taidekokemuksesta voi muodostua oppijoiden välinen vuorovaikutustilanne, yhteinen merkityksenantotapahtuma. (Sava 1993, 17.)

Taiteellinen oppiminen nähdäänkin usein vahvasti sosiaaliseen ja kulttuuriseen vuorovaikutukseen limittyvänä. Sosiaalisella vuorovaikutuksella esimerkiksi Sava (1993) tarkoittaa oppijan ja hänen oppimisyhteisönsä jäsenten, kuten luokkatoverien ja opettajan oppimista yhteisen kokemisen, tulkinnan, jakamisen ja toimimisen kautta. Kyse on siis yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Kulttuurisen vuorovaikutuksen kautta taiteellinen oppiminen nähdään laajemmin yhteiskunnallisena ja kulttuurisena toimijuutena ja vaikuttamisena. (Sava 1993, 21–22.)

Puhuttaessa nykytaiteesta kulttuurin näkökulmasta, liitetään sen yhteyteen usein *intertekstuaalisuuden* käsite. Sekä kuvien tekeminen että niiden tulkinta on vahvasti sidoksissa moninaisiin henkilökohtaisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin – ne eivät ole irrallaan muista kuvista tai teksteistä. Voidaan siis puhua kulttuuristen tekstien (kuvallisten tai sanallisten) liittymisestä toisiinsa eli intertekstuaalisuudesta. (Herkman 1998, 178.)

Räsänen (2000, 46) kuvaa intertekstuaalisuuden tarkoittavan eräänlaista merkitysten kudelman, jossa teksti vaikuttaa siihen, miten toinen teksti ymmärretään. Tekstuaalisuuden painottaminen on kuitenkin välillä nähty kuvantutkimuksen kannalta hieman harhaanjohtavana ja esimerkiksi Ylimartimo (2015, 60–61) käyttääkin sen sijaan *intervisuaalisuuden* käsitettä. Käsitteen keskiössä on ajatus myös siitä, että kuvien tekeminen perustuu aina toisiin kuviin. Tässä tutkielmassa tukeudutaankin tästä lähtien itsertekstuaalisuuden sijaan intervisuaalisuuden käsitteeseen, sillä oppilaiden sarjakuvat oletettavasti sisältävät varsinaisia kirjallisia tekstejä enemmän kuvalainoja ja -vaikutteita paitsi museossa kohdatuista teoksista, myös muusta visuaalisesta kulttuurista. Nämä vaikutteet ovatkin osa oppilaan omaa tarina- ja kuvavarantoa, joka luo siltaa esimerkiksi oppilaalle merkitykselliseen media- ja populaarikuvastoon. Intervisuaalisuus on siis eräänlaista kuvallista ”kierrättämistä”, joka usein paljastaa lainattuun kuvaan liitettyjä merkityksiä.

Räsänen (2000) kuvaa tällaista katsojan omien tulkintojen muuntamista uudeksi taide-
teokseksi kolmella eri tasolla. Näistä tasoista ensimmäisessä, *pastississa*, kuvantekijä usein kopioi alkuperäisen teoksen sisältöä ja muotoa. Hän ei rakenna yhteyksiä teoksen ulkopuolelle tai näe yhteyttä sen ja oman elämismaailmansa välillä. Suhde alkuperäisteokseen on siis hyvin välineellinen. *Parafraasissa* puolestaan kuvan tekijä voi jo poiketa alkuperäisteoksen kuvallisesta esitystavasta, vaikka säilyttääkin suorat viittaukset siihen. Tällä tasolla tekijä suhteuttaa alkuperäisteoksen nykyisyyteen ja menneisyyteen liittyviä teemoja sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. Tiivistäen *parafraasissa* on aina kyse tietoisesta muuntamisesta, eräänlaisesta visuaalisesta kommentista aiempaan teokseen kohdistuen. Muuntavan ja tuottavan prosessin korkein taso on *palimpsesti*, jolloin tulkittavan taideteoksen pohjalta syntyy uusi, itsenäinen työ. Työn muodossa ei välttämättä ole lainkaan viittauksia alkuperäiseen teokseen, kuten *parafraasissa*. Näin henkilökohtaisen ja uusia merkityksiä sisältävän työn tekeminen vaatii yleensä katsojalta ajan kanssa tehtyä, syvällistä alkuperäisen teoksen tulkintaa. (Räsänen 2000, 45–47.) Kuvallisten lainojen esiintymistä mielenkiintoisempaa tämän tutkimuksen kontekstissa onkin se, miten oppilaat tällaisia kuvallisia yhteyksiä rakentavat ja minkälaisia ovat heidän sarjakuviansa suhteet alkuperäisiin teoksiin.

3 NUORET TAITEEN ÄÄRELLÄ

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaisten antavat kohtaamalleen nykytaiteelle ja kuinka he liittävät nämä ilmiöt omaan elämämaailmaansa. Taide ja sen tarkasteleminen nähdään tapana tuoda ilmi omia sisäisiä kokemuksia ulkomaailmasta (Räsänen 2000, 47). Taiteen ymmärtäminen nähdään vahvasti sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti määräytyneeksi. Kahdeksaluokkalaisten nuoret elävät kiihkeää kasvun vaihetta, jossa he paitsi rakentavat omaa minäkuvaansa, myös muodostavat käsitystään ympäröivästä yhteiskunnasta. Ensimmäinen alaluku onkin omistettu kahdeksaluokkalaisten kuvallisen ja esteettisen kehityksen pohtimiselle, jonka jälkeen siirrytään taidekokemuksen ja kokemuksellisen taiteen tarkastelun pariin. Lopulta pohditaan kuvaa ja erityisesti sarjakuvaa narratologian näkökulmasta ja sen termein.

3.1 Kahdeksaluokkalaisten kuvallinen kehitys

Kuvallista kehitystä on tutkittu erilaisista näkökulmista käsin 1800-luvun loppupuolelta lähtien. Varhaiset kuvallisen kehityksen teoriat perustuivat käsityksiin yleismaailmallisista, biologiseen ikään perustuvista kehitysvaiheista. 1960-luvulta lähtien alkoivat vahvistua erilaiset sosiokulttuuriset näkemykset kuvallisesta kehityksestä ja 1980-luvulta lähtien ollaan paneuduttu myös taiteen vastaanottamisen erityispiirteisiin. Nykyisin erityisesti kuvallisen kehityksen ikävaihteoriat on lapsen ensimmäisiä elinvuosia lukuun ottamatta pitkälti hylätty. Räsänen (2008) kritisoikin perinteisiä kuvallisen kehityksen teorioita ristiriitaisuudesta: toisaalta lasten taiteen ylistämisestä ja toisaalta halusta selvittää kuvallisen ilmaisun kehityskulkua. Hänen mukaansa ongelma poistuu, kun ”taidetta tarkastellaan yhtenä tietämisen tapana ja nähdään kuvallinen kehitys kognitiivisen kasvun ilmaisijana”. (Räsänen 2008, 40–45.)

Arnheim (1969) on ensimmäisiä taideteoreetikoita, joka on lähestynyt kuvallista ilmaisua kognitiivisten prosessien näkökulmasta. Hän esitti ajattelun ja visuaalisen havaitsemisen olevan lähes toisistaan erottamattomia toimintoja. Ne ovat molemmat kognitiivista toimintaa, johon kuuluvat esimerkiksi aktiivinen tutkiminen, pääkohtien löytäminen, yksinkertaistaminen, vertailu sekä kontekstiin sijoittaminen. Arnheim päätyikin toteamaan, että visuaalinen havaitseminen, näkeminen, on visuaalista ajattelua. (Arnheim

1997/1969, 13–14.) Myös Sava (2007) nimeää visuaalinen havainnoinnin aktiivisena toimintana, joka on passiivisen silmäilyn vastakohta. Kuitenkin vasta oppilaan oma kuvallinen toiminta tekee havaitsevan silmän ajattelevaksi. (Sava 2007, 97.) Arnheimia ja Savaa mukailleen kuvallinen ajattelu on siis sekä taiteen tekemiseen että tarkasteluun liittyvä kognition muoto, jota voidaan aktiivisesti kehittää.

Tutkielmassa tarkastellaan millaisia merkityksiä kahdeksasluokkalaiset antavat nykytaiteen ilmiöille ja miten he liittävät nämä ilmiöt osaksi elämismaailmaansa. Nuorten tapaa luoda merkityksiä taiteesta voidaan lähestyä tutkimalla heidän ymmärrystään teoksen, taiteilijan ja vastaanottajan suhteesta. Tällaisen ymmärryksen kehittymistä kuvaa Parsonsin (1987) esteettisen kehityksen vaiheteoria. Vaiheteoria pitää sisällään viisi erilaista tasoa, jotka kuvaavat katsojan suhdetta taiteeseen. Ensimmäisellä tasolla taidetta tarkastellaan *omien mieltymysten* (favouritism) pohjalta. Toisella tasolla teoksissa arvostetaan *kauneutta ja realismia* eli esittävyttä (beauty and realism). Kolmannella kiinnityttään teoksen *ilmaisevuuteen* (expressiveness) ja neljännellä sen *tyyliin ja muotokieleen* (style and form). Viimeisenä esteettisen kehityksen tasona Parsons esittelee autonomian (autonomy), jolla katsoja on jatkuvassa dialogissa teoksen, taiteen traditioiden ja kulttuuristen merkitysten kanssa. (Parsons 1987, 22–26.) Näillä tasoilla siis liikutaan mimeettisiltä, näköisyysvaatimukseen perustuvista mieltymyksistä kohti ilmaisullisia taideteorioita ja päätyen lopulta institutionalistisiin taidenäkemysiin.

Suomessa Räsänen (2000) on tiivistänyt Parsonsin esteettisen kehityksen vaiheet kolmeksi hierarkkiseksi tasoksi erityisesti koulukontekstia ajatellen. Ensimmäisellä, *itsekeskeisyyden* tasolla oppilaalle tärkeintä on hänen oma kokemuksensa taiteesta ja muiden näkökulman huomioon ottaminen on vaikeaa. Teoksen arvottaminen perustuu siitä pitämiseen, jota usein tukevat kiehtova aihe, realismi ja koettu kauneus. Seuraavalla *taidekeskeisyyden* tasolla oppilas pystyy jo irtautumaan realismin vaatimuksesta ja ymmärtää abstraktia taidetta. Hän voi nyt käsittää toisten ajatuksia ja tunteita, mutta pitää edelleen omaa taidekokemustaan ainutlaatuisena. Taidekeskeisyyden tasolla esteettisiä arvoja etsitään välineestä, muodosta ja tyylistä – sekä tyylin suhteesta taidehistoriaan. Esteettisen kehityksen korkeimmalla, *autonomisella* tasolla oppilas mieltää taiteen tehtäväksi kysymysten asettamisen jonkin yhden totuuden välittämisen sijaan. Hän myös tiedostaa ja kyseenalaistaa oman taidekokemuksensa taustalla vaikuttavia tekijöitä. Taideteosta pystytään tarkastelemaan kulttuurisista näkökulmista, muiden kanssa keskustellen. (Räsänen 2000, 47–49.)

Myös Housen (1996) on kehittänyt oman esteettisen kehityksen vaiheteoriansa, johon kuuluu viisi erilaista ajattelun vaihetta tai tasoa: 1) Luetteloiva (accountive), 2) Rakentava (constructive), 3) Luokitteleva (classifying), 4) Tulkitseva (interpretive) sekä 5) Luova (recreative). Parsonsin (1969) vaiheteoriasta poiketen Housenin tasoilla katsojalta odotetaan taidehistoriallista tietoutta ja tiettyä kriittistä tapaa tarkastella taidetta jo tasolta kolme eteenpäin. Näin ollen suurin osa taiteen tarkasteluun tottumattomista ihmisistä on tarinankerrontamaisen luetteloinnin tasolla tai realistista ilmaisua arvostavalla rakentavalla tasolla. Viimeisillä tasoilla katsojalta vaaditaan jo pitkää kokemusta ja paljon tietoa taiteen tarkastelijana. (DeSantis & Housen 1996, 8–13.)

Edellä kuvatut, eri teoreetikoiden esteettisen kehityksen tasot kuvaavat samankaltaisia kehityskaaria (Taulukko 1). Aluksi katsoja arvostaa lähinnä esittävää, jollakin lailla kauniiksi mieltämäänsä taidetta. Taidetta kyetään erittelemään lähinnä kuvaillen sen ilmisältöjä tai pieniä tarinoita tekemällä. Tämän jälkeen ymmärrys laajenee myös abstrakteihin ja ekspressiivisiin teoksiin sekä taidehistoriallisiin yhteyksiin. Katsoja pystyy jo ymmärtämään muiden näkökulmia tarkasteltuun teokseen, mutta oma kokemus on silti edelleen tärkein. Viimeisillä tasoilla kyetään jo monipuoliseen dialogiin paitsi teoksen, taiteilijan ja kulttuuristen merkitysten, myös muiden katsojien kanssa.

Taulukko 1. Esteettisen kehityksen vaiheteorioita.

	KATSOJAN SUHDE TAITEESEEN				
Parsons (1987)	1. Omat mieltymykset (favouritism)	2. Kauneus ja realismi (beauty and realism)	3. Ilmaisevuus (expressiveness)	4. Tyyli ja muotokieli (style and form)	5. Autonomia (autonomy)
Housen (1996)	1. Luetteloiva (accountive)	2. Rakentava (constructive)	3. Luokitteleva (classifying)	4. Tulkitseva (interpretive)	5. Luova (recreative)
Räsänen (2000)	1. Itsekeskeisyys	2. Taidekeskeisyys		3. Autonomia	

Housen (1996, 19) huomauttaa, että vaikka esteettisen kehityksen tasot esiintyvät järjestyksessä, ovat kaikki vaiheet ovat yhtä arvokkaita, eikä tasolta toiselle siirtyminen voi tapahtua pakotetusti. Räsänen (2000, 47) myös tarkentaa, ettei esteettisen kehityksen tasolta toiselle siirtyminen ole mahdollista ilman, että katsoja tiedostaa oman itsekeskeisyytensä ja pystyy tekemään eron moraalisten ja esteettisten näkemysten välille. Autonomiselle tasolle siirtymisessä taiteen tarkastelija tarvitsee tosin jo koulutuksellista apua. Tasolta toiselle siirtymisessä ei kuitenkaan ole kyse iästä; paljon erilaista taidetta kohdannut ja taiteesta keskustellut nuori saattaa olla omassa esteettisessä kehityksessään huomattavasti pidemmällä kuin esimerkiksi kymmenen vuotta vanhempi aikuinen. Samoilla

linjoilla ovat myös DeSantis ja Housen (1996), jotka toteavat, että ainoa tapa edistää esteettisen ajattelun kehittymistä on altistus taiteelle. He myös tähdentävät, että taiteeseen liittyvä kriittinen ajattelu on mahdollista varhaisnuoruuden sijaan jo alakoulun toisesta luokasta lähtien. (DeSantis & Housen 1996, 8–10.)

Esteettisen kehityksen tasot pyrittiin ottamaan tutkimuksessa huomioon esimerkiksi oppilaiden videokeskusteluja tukevissa kysymyksissä (Liite 2), jotka pohjautuvat Housenin ja Yenawinen kehittämään Visual Thinking Strategies- eli keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmään. Menetelmä on laajasti käytössä yhdysvaltalaisissa kouluissa, mutta kehitetty alun perin juuri taidemuseoiden tarpeeseen. Menetelmä on saanut nimensä aiemmin mainitulta Arnheimin (1969) visuaalisen ajattelun (visual thinking) käsitteeltä ja sillä viitataan oletukseen taiteen käyttämisestä ajattelun opettamiseksi. Arnheimin teorian lisäksi keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmä pohjautuu luonnollisesti Housenin omaan esteettisen kehityksen vaiheteoriaan (1996) sekä vertaistuellisen otteensa takia erityisesti Vygotskyn kehitysteorioihin.

Yksi menetelmän tavoitteista on transferin eli taitojen siirtovaikutuksen mahdollistaminen. Varsinkin yhteys esteettisen kehityksen vaiheteoriaan on selvä, sillä menetelmän ensimmäisen vaiheen kysymys *”Mitä tässä kuvassa/teoksessa on meneillään?”* rohkaisee vaiheteorian ensimmäisen tason tarinankerrontaan. Puolestaan menetelmän seuraava kysymys, *”Mitä sellaista näet, joka saa sinut sanomaan niin?”*, on askel kohti Housenin vaiheteorian toista vaihetta. Viimeinen kysymys *”Mitä vielä voimme löytää?”* rohkaisee sosiaaliseen merkityksen etsimiseen, kannustaa etsimään lisää uusia tulkintoja eikä toisaalta tyrmää aiemmin esitettyjä väärinä. Tarkoituksena on syventää merkityksenantamisen prosessia ja siirtyä esteettisen vaiheteorian seuraaville tasoille. (Yenawine 2013, 23–28.)

Esteettisen vaiheteorian merkitys näkyy keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmässä myös katsojalle suositeltavilla teosvalinnoilla: aloittelevien taiteen tarkastelijoiden kanssa tulisi käyttää taideteoksia, joissa on jotain heille tuttua, mahdollisuuksia tarinallisuuteen, mutta myös jotain monitulkintaista. Vähitellen vaikeusastetta kasvatetaan ja katsojille tarjotaan monimutkaisemmiksi miellettyjä teoksia. (Yenawine 2013, 26–27.) Tällaista teoksien valintaa on opinnäytetyössään kritisoinut esimerkiksi Peltola (2015), jonka mielestä tällainen menettely korostaa aloittelijoiden ja taiteen asiantuntijoiden välistä eroa.

Visuaaliseen havainnointiin ja ajatteluun pohjaavat erilaiset esteettiset vaiheteoriat ovat saaneet kritiikkiä osakseen paitsi taiteen tarkastelun aloittelijoiden ja ammattilaisten

välisen vastakkainasettelun luomisesta, myös taidekokemuksen latistamisesta vain näköhavaintoon perustuvaksi. Nykyiset taiteen moniaistisuuteen perustuvat teoriat sekä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) mainittu monilukutaidon käsite painottavatkin taiteen moniaistista, monikulttuurista ja sosiaalista kokemista.

3.2 Taidekokemuksesta kokemukselliseen taiteen tarkasteluun

Nuorten nykyaikaiselle antamien merkitysten kannalta taide-elämykseen ja -kokemukseen liittyvät näkökulmat ovat olennaisia, mutta kompleksisia. Erityisesti taidekokemuksen käsite pakenee tarkastelijaansa. Taiteen ihmisessä tuottamaa kokemusta onkin kuvattu lähes mystifioiden, jättäen ihmisen sekä tekijänä että kokijana sivurooliin. Venäläisen (2019) tavoin tässä tutkielmassa katsotaankin, että ihmisen omalla aktiivisuudella on keskeinen rooli taidekokemuksen synnyttämisessä – onhan niin taiteen tekemisessä kuin kokemisessakin kyse konkreettisista asioista. Tämä näkökulma vahvistuu, kun pohditaan taiteen suhdetta kasvatukseen ja oppimiseen.

Taidekokemuksella tarkoitetaan siis tämän tutkimuksen kontekstissa yksinkertaistettuna sitä kokemusta, jonka kokija saa yksittäisestä taideteoksesta tai -kokonaisuudesta. Deweyn (1934) mukaan varsinainen taideteos ei ole maalauksen tai veistoksen kaltainen inhimillisestä kokemuksesta erillinen objekti, vaan kyseisen teoksen vaikutus ihmisen kokemuksessa. Taideteos siis ilmenee erityisesti yksilöllistyneessä kokemuksessa ja sellaisena se on joka kerta erilainen. (Dewey 2010/1934, 11, 135.)

Kokemuslähtöisen ajattelutavan kautta voimme osittain selittää sitä, miksi ihmiset ovat eri mieltä saman taideteosten laadusta ja jopa sen sisällöstä. Tämä paikantuu kokemuksen subjektiivisuuteen, omaan henkilökohtaiseen esteettiseen makuun sekä aiempiin kokemuksiin ja tietoihin (Chupchik 2013, 79–81, 87). Lisäksi myös taidekokemuksen konteksti eli sen sosiaalinen luonne, fyysinen ympäristö sekä siihen liittyvä oheistoiminta vaikuttavat taidekokemukseen ja tätä kautta taiteelle annettuihin merkityksiin. Esimerkiksi Mäki (2005, 132–133) listaa taidekokemukseen vaikuttavia tekijöitä seuraavasti:

1. Taideteos fyysisenä kokonaisuutena tai esityksenä
2. Kokijan tieto tai kokemus teoksen ilmaisuvälineen historiasta ja teoriasta
3. Kokijan tieto tai kokemus genrestä tai paikallisesta taidetraditiosta, johon teos kuuluu
4. Kokijan omat intentiot ja toiveet

5. Kokijan oma henkilöhistoria ja persoonallisuus
6. Kokijan yhteiskunnallinen tausta
7. Paikallinen taidetraditio, jossa teos esitetään
8. Tieto tekijän intentiosta, tarkoittamasta sisällöstä
9. Tieto siitä yhteiskunnallisesta ympäristöstä, jossa teos syntyi
10. Esimerkiksi kriitikoiden tai muiden taidemaailman auktoriteettien kommentit teoksesta
11. Tieto tekijän henkilöhistoriasta

Mäki kuitenkin myös lisää osuvasti, että vaikka kaikki edellä listatut asiat voivat vaikuttaa kokemukseemme taideteoksesta, emme käytännössä voi olla yhtä kiinnostuneita kaikista näistä teoksen ja sen kontekstin ulottuvuuksista. Kaikki listatut asiat eivät myöskään vaikuta meihin yhtä voimakkaasti vaan se, miten herkkiä olemme kullekin kontekstin ulottuvuudelle, on hyvin yksilöllistä. Olemme myös tahallisen valikoivia eli valitsemme ne teoksen ominaisuudet ja kontekstin ulottuvuudet, jotka palvelevat tarkoituspärimme parhaiten. (Mäki 2005, 134.) Kahdeksaluokkalaisten nuorten kohdalla voidaankin perustellusti sanoa, että esimerkiksi teoksen tai ilmaisuvälineen historiallinen ja teoreettinen tausta tuskin vaikuttavat taidekokemukseen samalla tavoin kuin esimerkiksi taiteita useampia vuosia opiskelleella aikuisella. Tämä ei kuitenkaan tee heidän taidekokemuksestaan tai taiteelle antamistaan merkityksistä millään tavoin vähemmän arvokkaita.

Myös Sava (1993) esittelee oman näkemyksensä taiteellisesta kokemuksesta. Hänen mukaansa taidekokemus pitää sisällään ”paitsi aisti- ja tunne-elämykset, myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan jakamisen, kokemustenvaihdon ja sitä kautta tapahtuvan ymmärryksen lisääntymisen ja taiteellisen käsitetietouden kehittymisen”. (Sava 1993, 38.) Aisti-, elämys- ja mielikuvatietoudesta on tarkoitus siis vähitellen liikkua taiteellisen käsitteistön ja symboliikan ymmärtämisen ja käyttämisen tasolle.

Taidekokemus ja sitä kautta myös taiteelle annetut merkitykset paikantuvat siis teoksen, tekijän, kokijan ja kontekstin muodostamassa kentässä. Nämä taidekokemukseen vaikuttavat tekijät onkin pyritty huomioimaan oppilaiden dialogivideoihin liittyvissä ohjaavissa kysymyksissä (Liite 2). Kysymyksissä liikutaan teoksen ulkoisten piirteiden huomioimisesta omien merkitysten luomiseen ja taiteilijan intention pohtimiseen. Kontekstia pohditaan muun muassa sen kautta, miksi kyseinen teos on valittu näyttelyyn.

Räsänen (2000) on kehittänyt kokemuksellisen taideoppimisen mallin, jossa taideteosta tai muuta visuaalista materiaalia tarkastellaan kokemusta, havaintoa, kognitiota ja toimintaa yhdistäen. Hän kutsuu kokemuksellista taiteen ymmärtämistä sillan rakentamiseksi itsen ja taiteen välille. Kokemuksellinen taiteen tulkinta sisältää kolme vaihetta:

vastaanottamisen, kontekstualisoinnin ja tuottavan toiminnan. Vastaanottovaiheessa eläydytään aluksi teokseen, sen väreihin, muotoihin, tapahtumiin ja maisemiin. Ensivaihtelun jälkeen on havaintojen, assosiaatioiden ja teoksen herättämien muistojen vuoro, joita voidaan halutessa kirjoittaa tai piirtää muistiin. Tämän jälkeen kokemukset jaetaan yhdessä muiden kanssa.

Toista vaihetta Räsänen (2000, 18) kutsuu kontekstualisoinniksi. Siinä havainnoimalla saatua tietoa yhdistetään aikaisempiin kokemuksiin, omiin elämäkokemuksiin ja hankitaan lisää tietoa. Omien havaintojen pohjalla olleita lähtökohtia etsitään teoksesta. Kolmannessa vaiheessa kokemukset ja tieto yhdistetään tuottamalla itse kuvia, tehdään taidetta taiteesta. Jokaisessa vaiheessa on tärkeää kokemusten jakaminen muiden kanssa ja toisten kokemuksista oppiminen. Tällöin vuoropuhelu rakentuu katsojan ja teoksen välille. Parhaimmillaan tulkinta muuttuu pinnallisesta katsomisesta merkitysten ymmärtämiseksi. Keskustelun tarkoituksena on kokemuksen käsitteellistäminen ja sen jakaminen muiden kanssa. Keskustelusta ei kuitenkaan saa muodostua itsetarkoitus. Jos keskustelua ei synny, pitää vuorovaikutus synnyttää muilla tavoilla. Kommunikointi ja keskustelu voivat olla muutakin kuin puhuttuja sanoja, kuten esimerkiksi kehollista tai kuvallista. (Räsänen 2000, 18–19; Happonen 2006, 41.)

Taidemuseokäynneillä, joissa on myös työpajatyöskentelyn mahdollisuus, saattavat olla läsnä kaikki Räsänen (2000, 18) mainitsevat kolme kokemuksellisen taiteentulkinnan vaihetta. Niiden ei kuitenkaan aina tarvitse edetä sidotussa järjestyksessä ja toisinaan kokemuksellisen taideoppimisen syklissä voi olla useampia kierroksia. Lyhyillä vierailuilla ei välttämättä ole aina aikaa omaan taiteelliseen työskentelyyn. Tällöin menetelmän tärkein vaihe, eli uuden ja vanhan tiedon yhdistäminen jää puuttumaan ellei nähtyä ehditä käsitellä vierailun jälkeen. Taideteoksiin voidaan kuitenkin aina palata uudelleen sekä taiteen tarkastelun aloittaa jo koulussa tutustumalla tulevaan näyttelyyn jo etukäteen. (Räsänen 2000, 18–19; Happonen 2006, 40–41.) Taidetestaajat-käyntien jakautuminen ennakko- ja jatkotehtäviin tukee kokemuksellisen taideoppimisen toteutumista, mikäli koulut saadaan sitoutumaan tehtävien tekemiseen. Tämän tutkielman kontekstissa toteutuu myös työpajatyöskentelyn kautta oman taiteellisen tuottamisen vaihe, mutta sen sijaan kunnollista taiteesta keskustelemista tai tiedonhakua voi kovin rajatussa aikaikkunassa sekä akustisesti haastavissa näyttelytiloissa olla hankalaa järjestää. Siksi käynnin jatko-työstö kouluissa olisi ensiarvoisen tärkeää taide- ja museokokemuksen synnyn näkökulmasta.

Räsänen (2008, 126) kuvaa taideteosta siltana, jonka kautta katsojan ja tekijän maailmat kohtaavat. Taiteen voidaankin sanoa konstruoivan eli rakentavan representaatioita todellisuudesta tai mahdollisista todellisuuksista. Taiteesta löytyvät sosiaaliset konstruktiot ovat representaatioita eli omanlaisiaan esityksiä sosiaalisesta todellisuudesta. (Efland 2002, 171.) Sava puolestaan (2007) toteaa, että vaikka taiteen äärellä ja keinoin tapahtuva työskentely voi olla äärimmäisen henkilökohtaista ja yksilöllistä, on tämä yksilöllisyys vain osa totuutta. Itse, itseys ja oma identiteetti ovat todellisuudessa sosiaalisia rekonstruktioita, jotka rakentuvat vuorovaikutuksessa sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin sekä yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. (Sava 2007, 123.) Taide, sen kokeminen ja tekeminen määritellään siis luonteeltaan vahvasti sosiaaliseksi – tämän tutkimuksen kontekstissa voitaisiinkin väittää, että taideteos on silta paitsi katsojan ja tekijän välillä, myös katsojan ja toisen katsojan. Taidekokemuksessa kohtaavat siis myös maailmamme: omat arvomme, ajatuksemme, tietomme ja tunteemme.

3.3 Nuorten sarjakuvat kertomuksina

Nuorten kohtaaminen nykytaiteen kanssa jättää tässä tutkimuksessa jälkeensä sarjakuvia, joihin suhtaudutaan ennen kaikkea kertomuksellisesta näkökulmasta. Kuva käsitetään monikerroksiseksi ilmaisumuodoksi, joka antaa runsaasti vapauksia katsojalleen. Kuvan avoimuus, sen edestakainen luenta ja epävarmemmat merkityssuhteet tekevät kuitenkin kuvan kerronnasta kirjoitettuun tekstiin verrattuna säätelemättömämpää. Voidaankin todeta, että kuvaa on usein vaikeampi tulkita kuin kirjoitettua tarinaa, joka nojaa lineaariseen muotoon ja on kulttuurisesti yksiselitteisemmin ymmärrettävissä. (Koivurova 2010, 106.) Koska tässä tutkimuksessa halutaan tutkia sitä, millaisia merkityksiä nuoret antavat kohtamalleen taiteelle, on perusteltua lähteä tutkimaan sarjakuvaa sen kertomuksellisuuden eli narratiivisuuden kautta.

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, jossa ollaan kiinnostuneita kertomuksista tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tieteellisessä keskustelussa narratiivisuuteen viitataan yleensä neljällä eri tavalla. Ensimmäkin sillä voidaan viitata tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, jolloin narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen tiedonkäsitukseen. Toiseksi narratiivisuudella voidaan kuvata tutkimusaineiston muotoa. Kolmanneksi sillä voidaan viitata aineiston analysointitapoihin, ja viimeiseksi narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2007, 143, 145.) Narratiivisuus läpileikkaa tätä tutkielmaa niin tiedonkäsitöksen, aineiston kuin sen analysoinninkin suhteen.

Narratiivisuus käsitteenä on peräisin latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Käsitteelle ei ole vakiintunut suomenkielistä nimitystä, vaan narratiivisuuden synonyymeiksi esitellään muun muassa tarinallisuuden ja kertomuksellisuuden käsitteitä. Kuitenkin esimerkiksi kirjallisuudentutkimuksessa näille kahdelle käsitteelle esitellään erilaiset merkitykset: tarina on kertomukselle alisteinen käsite, joka kuvaa sitä *mitä* kerrotaan. Lisäksi erotellaan usein myös se, *miten* kertomusta kerrotaan, jota kutsutaan vaihtelevasti joko diskurssin tai kerronnan käsitteillä. (Heikkinen 2007, 143; Herkman 1998, 114–115; Hietala 1993, 82–83.) Myös sarjakuvantutkimuksessa on joissakin yhteyksissä (esim. Huhtamo 1983, 9) erotettu tarina ja kerronta toisistaan, mutta esimerkiksi Herkman (1998, 115) pitää erottelua mahdollisena ainoastaan teoriassa. Sarjakuvan tarinan nähdään siis olevan tiukasti yhteydessä tapaan, jolla se on kerrottu. Tämän käsitteiden läheisen ja monin paikoin päällekkäisen suhteen vuoksi narratiivia, tarinaa ja kertomusta käytetään tässä tutkielmassa synonyymisesti.

Narratiivisuutta terminä on käytetty myös kuvailtaessa tutkimuksen aineiston laatua. Tällöin voidaan viitata usein kerronnallisiin, kertomuksellisiin tai tarinallisiin aineistoihin, joiden pituus voi vaihdella paljonkin. Narratiivit voivat olla henkilökohtaisia tai julkisia; esimerkiksi elämäkerrat ovat olleet narratologien perinteisimpiä tutkimuskohteita. (Heikkinen 2007, 148; Hänninen 2010; 163.) Narratiivien tutkimus perustuu käsitykseen siitä, että ihmisillä on tapana kerronnallistaa havaintonsa ja kokemuksensa. Kertomusta voidaan siis pitää yhtenä maailman hahmottamisen ja ajattelun muotona. Narratiivisesti suuntautunut tutkimus keskittää siis erityisesti huomionsa siihen, miten yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoidensa kautta. Tämä erottaa narratiivisen tutkimuksen monista perinteisiksi koetuista laadullisen tutkimuksen tavoista, joissa tietoa kerätään esimerkiksi ennalta suunniteltujen ja jäseneltyjen haastattelukysymyksien valossa. (Heikkinen 2007, 156.)

Nykykäsityksen valossa (esim. Heikkinen 2007; Herkman 1998; Hänninen 2010) narratiivisen tutkimuksen aineistona voi käyttää monenlaisia aineistotyyppisiä. Vaativammassa määritelmässä aineistolta edellytetään kertomuksellisia piirteitä; esimerkiksi ajallisesti loogisen rakenteen noudattamista tai jonkinlaisen muutoksen kuvaamista. Väljemmän määritelmän mukaan narratiiviksi voidaan laskea kaikki edes jossain määrin kerrontaan perustuvat aineistot. Esimerkiksi Herkman (1998, 153) kuvaa yleisesti tekstin käsitteen laajentuneen kuvaamaan kaikenlaista kulttuurista merkitystuotantoa. Teksti ei siis merkitse enää vain kirjoitettua ja puhuttua kieltä, vaan pitää sisällään esimerkiksi taiteen

ja populaarikulttuurin kuvat sekä sähköisen viestinnän. Hietala (1993) todistaa kuvan kertomuksellisuuden yksinkertaisella testillä, jossa katsojaa pyydetään kuvailemaan sanallisesti esimerkiksi valokuvan tai maalauksen sisältöä. Tällöin katsoja lähtee yleensä erittelemään kuvassa näkemäänsä toimintaa varsin perinteisin kertomuksen rakenteen mukaisesti. (Hietala 1993, 84.) Myös DeSantis ja Housen (1996) esittävät esteettisen kehityksen vaiheteoriassaan ihmisten aloittavan taiteen tarkastelun yleensä tarinankerrontamaisella kuvailulla.

Sarjakuvat voidaan sanallis-kuvallisen luonteensa takia mieltää helposti mieltää tällaisiksi kulttuurisiksi teksteiksi, joiden merkitykset muodostuvat suhteessa aikaan, paikkaan, sosiaaliseen tilaan ja kulttuuriseen kontekstiin. Herkman (1998, 26) mainitsee yhdeksi sarjakuvan kiehtovimmaksi ominaisuudeksi sen tavan yhdistää kuvallisia ja sanallisia esitystapoja toisiinsa. McCloud (1994, 153–154) onkin kuitenkin luokitellut sarjakuvantutkimukseen peräti seitsemän erilaista tapaa, joilla sarjakuva yhdistää kuvaa ja sanaa: sanapainotteisuus, kuvapainotteisuus, kaksinkertaiset yhdistelmät, täydentävät yhdistelmät, rinnakkaiset yhdistelmät, montaasi sekä riippuvuussuhde. Herkman (1998) huomauttaa McCloudin luokittelun kohtien olevan osin päällekkäisiä sekä käytännön analyysityön kannalta liian teoreettisia. Herkman tiivistääkin niiden pohjalta neljä eri tapaa, joilla kuvan ja sanan suhde ilmenee sarjakuvassa. Ensiksikin, *sanapainotteisessa* sarjakuvassa sanat määrittävät sarjakuvan merkityksiä ja kuvat toimivat vain niiden kuvittajina. Toiseksi, *kuvapainotteisesta* sarjakuvasta puhutaan päinvastaisessa tilanteessa, jossa kuva kannattelee sarjakuvaa sanallisen ilmaisun ollessa esimerkiksi erilaisia efekti- ja yksityiskohtatekstejä. Tiivistäen voidaan siis sanoa, että hätätilanteessa sanapainotteisessa sarjakuvassa pärjättäisiin ilman kuvaakin ja kuvapainotteisessa puolestaan ilman sanaa. Kolmanneksi Herkman esittelee *kuvan ja sanan yhteistyön*, jossa merkityksen muodostumisen kannalta sanojen ja kuvien tasot ovat toisistaan riippuvaisia eli eräänlaisessa tasarvoisessa yhteistyössä toistensa kanssa. Viimeiseksi voidaan puhua *kuvan ja sanan yhteismitattomuudesta*, jossa kuvien ja sanojen informaatio on keskenään ristiriitaista. Käytännössä tämä on varsin harvinainen tyylikeino sarjakuvan kentällä. (Herkman 1998, 58–59.)

Sanojen käytön lisäksi Herkman (1998) toteaa kerronnallisuuden olevan sisäänrakennettu sarjakuvan ilmaisukieleen, sillä sarjakuvan kuvat esitetään sarjallisena jatkumona. Sarjakuva muodostuu siis yleensä toisiaan seuraavista ruuduista, jotka nähdään sarjakuvan kerronnan keskeisinä elementteinä. Tarinaan liittyvät muutokset tapahtuvatkin

yleensä siirryttäessä ruudusta toiseen. (Herkman 1998, 49, 95.) Näiden ruutujen välisten siirtymien luonteen tutkiminen on yksi sarjakuvanarratologian keskeisimpiä kysymyksiä. Huhtamo (1983) esittelee sarjakuvaruutujen välistä siirtymää muutoksen käsitteen kautta. Ruutujen välillä voi tapahtua ajallisia (1), paikallisia tai tilallisia (2), ajallis-paikallisia (3) tai teknisiä (4) muutoksia (Huhtamo 1983, 10.) Herkman (1998) koostaa Huhtamon ja muiden tutkijoiden pohjalta neljä ruutujen siirtymätyyppiä, joita hyödynnetään tämän tutkielman analyysissä. Näissä olennaista on Huhtamon tapaan tarkastella ruutujen välisiä muutoksia: *ajallisia* muutoksia, *paikan tai tilan* muutoksia, *näkökulman* muutoksia sekä sitä, jos muutosta ei tapahdu lainkaan tai se on totaalista – eli *ruutujen välinen seuraussuhde puuttuu*. Herkman korostaa, että ruutujen välissä on usein huomattavissa useampaakin eri siirtymätyyppiä, mutta tutkimuksen kannalta on olennaista määrittää vain näistä tyypeistä vallitsevin. (Herkman 1998, 99–100.)

Narratiiviselle ajattelulle ja tutkimukselle esitetystä kritiikistä suurin osa kohdistuu määritelmään tarinoiden keskeisyydestä inhimillisen tiedon rakentumisessa. Esimerkiksi Strawson (2004) kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että jokainen ihminen jäsentäisi elämänsä narratiivisesti ja pitää ajatusta tarinallisuudesta avaimena onnelliseen elämään jopa syrjivänä. Ongelmana nähdään myös huonommin muodostuneiden, eli esimerkiksi rikkonaisten tai hajanaisten tarinoiden jääminen tutkijan analyysin laitamille (Hänninen 2010, 175). Herkman puolestaan (1998, 115) esittää perustellun kysymyksen siitä, että voiko sarjakuvasta taikka mistään muustakaan kertomuksen tavasta pelkistää jotain yhteistä tarinaa, jonka kaikki lukijat tulkitisivat samalla tavalla. Tarinan ymmärtäminen ja sen tulkitseminen liittyvät kuitenkin sarjakuvan kielen lisäksi aina lukijaan itseensä sekä lukemisen kontekstiin.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kahdeksasluokkalaisten nykyaiteelle antamia merkityksiä Taidetestaajat-käynnillä. Tutkimustehtävät muotoutuivat yhteiskunnallisesti tärkeäksi mielletystä kontekstista sekä tutkijan omasta taustasta käsin. Tutkimuksen pää-tutkimuskysymys sekä sitä tarkentavat alakysymykset ovat:

Millaisia merkityksiä kahdeksasluokkalaisten antavat kohtaamalleen nykyaiteelle?

1. Millaisiin teoksiin ja teemoihin nuoret kiinnittävät nykyaiteen näyttelyssä erityisesti huomionsa?
2. Miten nuoret jatkavat näyttelyn ja teoksien teemoja omissa sarjakuvissaan? Entä millaisia uusia kertomuksia he rakentavat kohtaamansa nykyaiteen pohjalta?
3. Minkälaisia merkityksiä nuoret antavat kohtaamalleen taiteelle dialogissa toisensa kanssa?

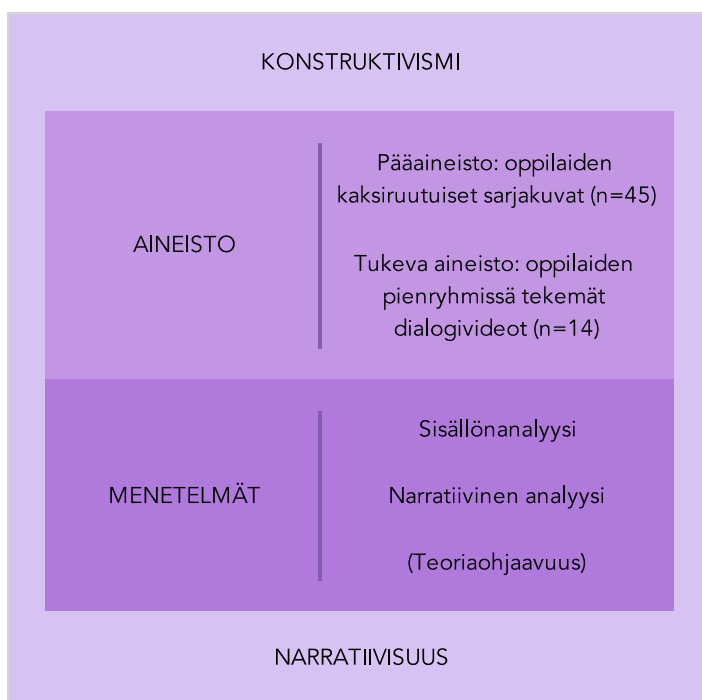
Kysymyksiin pyritään löytämään vastaus oppilaiden tuottaman sarjakuva-aineiston (n=45) sekä pienryhmissä tehtyjen keskustelu- eli dialogivideoiden avulla. Dialogivideot toimivat tutkimuksessa tukevana aineistona, joten niitä käytetään vain vahvistamaan tai kyseenalaistamaan sarjakuvien kautta löydettyjä merkityksiä. Ensimmäiseen alakysymykseen liittyen voidaan esteettisen kehityksen vaiheteorioihin (esim. Parsons 1987; Desantis & Housen 1996; Räsänen 2000) pohjaten olettaa suurimman osan kahdeksasluokkalaisten kiinnittävän huomionsa teoksiin, jossa on jotakin heille tuttua ja tarinallista. Mahdollisesti myös realistinen ja esittävä ilmaisu kiehtoo abstraktia enemmän.

Toiseen alatutkimuskysymykseen siitä, miten nuoret jatkavat näyttelyn ja teoksien teemoja omissa sarjakuvissaan, voidaan tehdä oletuksia lasten ja nuorten kirjoittamia tarinoita tutkineen Sunin (1998) tulosten valossa. Hän huomasi, miten noin 10-vuotiaat ja tätä nuoremmat lapset kirjoittivat yleensä onnellisen lopun tarinoita, kun taas 15–18-vuotiailla mukaan ilmestyi myös epämääräisen ja onnettoman lopun tarinoita. Tutkimuksen valossa tämän ikäiset nuoret ilmentävät tarinoittensa kautta omia, onnelliseen tarinakaavaan sopimattomia kokemuksiaan sekä valmistautuvat kohtaamaan epävarman maailman. (Sun 1998, 203–212.) Tähän tutkielmaan osallistuneet kahdeksasluokkalaisten elävät Sunin kuvaamaa epämääräisten ja onnettomien loppujen aikaa, joka saattaa heijastua myös heidän tekemiensä sarjakuvien loppuihin sekä teemaan muunteluun yleisemminkin.

Myös kolmanteen alakysymykseen siitä, minkälaisia merkityksiä nuoret antavat kohtaamalleen taiteelle dialogissa toistensa kanssa, voitaisiin esittää oletuksia esteettisen kehityksen vaiheteorioiden (esim. DeSantis & Housen 1996; Räsänen 2000) pohjalta. Suurin osa nuorista on mitä luultavimmin esteettisen kehityksen ensimmäisillä tasoilla, jolloin voidaan olettaa, että taiteelle annetut merkitykset liittyvät esimerkiksi taidehistoriallisten viittausten sijaan tiiviisti nuoren välittömään näköhavaintoon teoksesta.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT, AINEISTO JA ANALYYSI

Tämä pro gradu -tutkielma on konstruktivistisesti suuntautunut tapaustutkimus, jonka tutkimuskohteena on rajattu kokonaisuus sekä selkeä konteksti: neljän kahdeksannen luokan Taidetestaajat-käynti nykytaiteen museon aikateemaisessa näyttelyssä syksyllä 2019. Tutkielman päätutkimusaineistona toimivat oppilaiden kaksiruutuiset sarjakuvat (n=45) sekä tukevana aineistona oppilaiden näyttelyssä videoimat pienryhmien keskustelut, joita nimitetään lyhyesti dialogivideoiksi. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tutkimuksen tiedonkäsitys, menetelmät ja aineistot.

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen taustalla vaikuttavaa tiedonkäsitystä, tutkimusaineiston ominaispiirteitä, aineistonkeruuprosessia sekä käytettyjä analyysi- ja tulkintametojeja. Lukijalle hahmotetaan, mitä sarjakuva-aineiston sanallis-kuvallinen luonne tarkoittaa ja millä tavoin aineistoa on tarkasteltu. Aineiston luokitteluprosessia ja sen jäsentymistä teemoihin ja kokonaisuuksiin kuvataan sisällöllisesti ja narratiivisesti.

5.1 Konstruktivistinen tapaustutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin tutkitusta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61; Metsämuuronen 2006, 81). Tällaisessa tutkimuksessa halutaan myös joko tutkia jotakin luonnollista tilannetta, tai ”saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla” (Metsämuuronen 2006, 88). Tässä tutkielmassa tarkastellaan tiettyä tapausta, kahdeksaluokkalaisten Taidetestaajat-käyntiä nykytaiteen museossa sekä pyritään hankkimaan tietoa heidän nykytaiteelle antamistaan merkityksistä. Tutkielman tiedonhankinnan tapaa voi siis nimittää tapaustutkimukseksi.

Yin (1987) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa tilanteessa, sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimukselle tyypillisiä ovat usein monipuoliset sekä monilla eri tavoilla hankitut aineistot (Yin 1987, 23–25). Tapaustutkimus on intensiivinen tiedonhankinnan strategia, joka kohdistuu yleensä ajankohtaisiin asioihin, kuten tämän tutkimuksen kohdalla käynnissä olevaan Taidetestaajat-hankkeeseen. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava, mutta toisaalta se voi olla myös jonkinlainen ainutkertainen, paljastava tai opettava tapaus. (Eskola & Suoranta 1998, 65.)

Tutkielman tiedonkäsitys on narratiivisen lisäksi konstruktivistinen. Konstruktivismin perusajatus on se, että ihmiset rakentavat eli konstruoivat (engl. construct) tietonsa aiempien kokemustensa ja oppimansa varaan. Tällainen postmoderniksikin nimitetty tiedonkäsitys hylkää perinteisen positivistisen ajattelun yhdestä totuudesta, joka on olemassa kontekstista, ajasta ja tarkastelijasta riippumatta. Sen sijaan tiedon ajatellaan olevan eräänlainen kertomusten kudelma, joka rakentuu ihmisten mielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa alituisesti uudistuen. Ihmiset rakentavat siis kertomusten kautta paitsi itsensä, myös vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sen yhteiskunnallisen todellisuuden, jossa elävät. Samaan aikaan tämä rakennettu todellisuus muokkaa myös ihmistä itseään ja hänen toimintaansa. (Berger & Luckmann 1995/1966, 11; Heikkinen 2007, 146; Hietala 1993, 81; Sarpavaara 2004, 24–25.)

Konstruktivismiin ytimessä on siis ajatus siitä, että tiedon ja todellisuuden itseäänselvyys eli tietty ”luonnollisuus” tulisi kyseenalaistaa. Tämän kyseenalaistamisen aste vaihtelee sen mukaan, noudattaako tutkija jotakin konstruktivismiin radikaalimpaa vai maltillisempaa suuntausta. Radikaaleimmissa suuntauksissaan (sosiaalinen) konstruktivismi

tarkoittaa sitä, että kaikki tieto on aina jostakin näkökulmasta tuotettua, jotakin tarkoitusta varten eli sosiaalisessa suhteessa merkityksellistettyä. Näin ollen mitään luonnollista tietoa ei ole olemassa. Tämä väite on saanut tutkimuskentällä kritiikkiä osakseen, sillä monet tutkijat kokevat esimerkiksi ihmisen biologian ja luonnon asettavan rajoja mahdollisille konstruktiolle. Osaltaan tähän kritiikkiin vastaavat konstruktivismin maltillisemmat suuntaukset, joissa todellisuuden nähdään olevan olemassa ihmisten representaatioista, kuten kielestä ja kuvista huolimatta. (Sarpavaara 2004, 25–26.) Tämän tutkielman tutkimusote on lähempänä konstruktivismin maltillisempia suuntauksia, mutta sitoutuu vaatimukseen todellisuuden luonnollisuuden kyseenalaistamisesta.

Heikkinen (2007) esittää, että narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulema. Valmis tutkimusraportti paitsi viittaa aiempiin tutkimuksiin eli tieteelliseen kertomusvarastoon, myös liittyy keskusteluun omalla uudella tarinallaan. Tutkija on ennen kaikkea subjekti, jonka eletty elämä vaikuttaa siihen, miten hän tutkimuskohdettaan tarkastelee. Tietäminen nähdään siis sekä narratiivisesta ja konstruktivistisesta näkökulmasta suhteellisena – ajasta, paikasta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä riippuvaisena. Todellisuudesta voidaan konstruoida useita eri versioita: elämästämme ei niinkään ole olemassa absoluuttisia totuuksia, vaan pikemminkin erilaisia selitystapoja ja kertomuksia. (Heikkinen 2007, 147.)

Konstruktivistinen tiedonkäsitys on osaltaan mahdollistanut sen, että marginaaliin jääneiden ryhmien ääni on heidän omien kertomustensa kautta saatu kuuluville ja kyseenalaistamaan niin sanottuja ”suuria” ja usein alistavia kertomuksia. (Heikkinen 2007, 147–148.) Tämän tutkielman kohdalla pyrittiin vahvasti siihen, että nuoret saisivat sarjakuviansa avulla oman kertomuksensa kuuluviin: mikä taiteessa kiinnosti vai kiinnostiko mikään? Tätä tuettiin jo ennen sarjakuvien piirtämistä tapahtuneella museokierroksella, jolla hyödynnettiin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa Visual Thinking Strategies- eli keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmää. Tämän taiteen tarkastelumenetelmän keskiössä on katsojan oma henkilökohtainen näkemys teoksesta, jota ryhmän ohjaaja ei mitätöi, oli sitten kyse positiivisesta tai negatiivisesta suhtautumisesta teokseen. (Yenawine 2013, 28.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja yhteisen Taidetestaajat-käynnin kuvaus

Tutkimuksen aloittamisen aikoihin Taidetestaajat-hankkeen kolmas lukuvuosi oli juuri pyörähtänyt käyntiin ja vierailukohteita Suomessa oli yhteensä 55. Tutkimuksessa mukana ollut varsinaissuomalainen taidemuseo oli ollut osana hanketta edellisen kerran lukuvuonna 2017–2018 eli Taidetestaajat-vierailujen rakenne ennakko- ja jatkotyöstötehtävineen oli museolle ennestään tuttu. Kahdeksaluokkalaisten Taidetestaajat-käynti liittyi museolla tällä kertaa nykytaiteen näyttelyyn, joka loi katsauksen ajan kokemuksellisuuteen ja suhteellisuuteen. Näyttelyssä oli esillä yhteensä 28 teosta; videoita, valokuvia, veistoksia ja installaatioita sekä kotimaisilta että ulkomaisilta taiteilijoilta.

Pro gradu -tutkimukseen osallistui oppilaita yhteensä neljältä kahdeksannelta luokalta (n=45). Tutkimukseen osallistuneista luokista kaksi valittiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta koulusta ja kaksi pienemmän kunnan koulusta. Tällä tutkimuksellisella valinnalla haluttiin paitsi varmistaa osallistuvien luokkien heterogeenisyys, myös antaa tarvittaessa mahdollisuus tarkastella koulujen maantieteellisen sijainnin vaikutuksia aineiston laatuun. Kummankin koulun rehtoriin ja kuntien sivistystoimialaan oltiin yhteydessä syyskuussa 2019 tutkimuslupien saamiseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden luokkien oppilasmäärät olivat keskenään hyvin samantyyppiset (22–24 oppilasta) ja luokkien oppilaista keskimäärin puolet toivat mukanaan aiemmin koteihin lähetetyn suostumusasiakirjan (Liite 1). Suostumusasiakirjan palauttamatta jättäminen katsottiin luonnollisesti tutkimusluvan puuttumiseksi. Oppilaiden sukupuolta ei kysytty suostumusasiakirjassa tai koodattu aineistonkeruutilanteessa, sillä sen ei nähty olevan tutkimuskysymysten kannalta relevanttia.

Oppilaiden kahden tunnin mittainen Taidetestaajat-käynti jakaantui puoliksi museokierrokseen sekä työpajaan. Tutkimuksen päätutkimusaineisto, oppilaiden kaksiruutuiset sarjakuvat, tuotettiin työpajatilanteessa, kun taas tukeva aineisto eli dialogivideot näyttelykierroksella. Museossa taideteosten lomassa tapahtuneen näyttelykierroksen veti museo-opas ja työpajat kuvataiteilija. Museon Taidetestaajat-työpajoja ohjasi yhteensä kolme eri taiteilijaa vaihtuvien ohjeistuksien, joten tutkimukseen osallistuvien kahdeksansien luokkien yhtenä valintaperusteena toimi myös se, että nämä luokat kävivät saman taiteilijan ohjaamissa työpajoissa. Tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä saman taiteilijan ohjeistus pysyi todennäköisemmin melko samankaltaisena ryhmien vaihtumisesta huolimatta.

Tutkittavien luokkien museokäynti alkoi tutkijan ja museo-oppaan yhteisellä alustuksella, jossa kerrattiin oppilaille heidän oikeutensa tutkittavina, esiteltiin taidemuseo ja museokäynnin rakenne sekä tehtiin selväksi, että kaikki mielipiteet taiteesta ovat käynnillä sallittuja. Oppilaiden kanssa keskusteltiin myös nykytaiteen määritelmistä ja sen tekemisen monimuotoisista välineistä. Alustuksen jälkeen luokan kanssa siirryttiin videotekoksen äärelle ja keskusteltiin siitä VTS- eli keskustelevan kuvan tarkastelun menetelmän avulla, jonka pääkysymys on ”mitä kuvassa on meneillään?”. Kysymyksen tarkoitus on rohkaista katsojaa etsimään tapahtumia ja tarinallisuutta sekä lisäkysymysten avulla perustella tämä oma näkemys teoksesta löytyvien elementtien avulla. Menetelmä ohjaa paitsi teoksen tarkkaan katsomiseen ja omien mielipiteiden perusteluun, myös eri tulkintojen samanarvoisuuteen. (Yenawine 2013, 25–27.) Menetelmää on eritelty tarkemmin luvussa 3.1.

Yhteisen taiteen tarkasteluhetken jälkeen oppilaat saivat tehtäväkseen jakaantua noin 3–4 henkilön pienryhmiin ja valita näyttelystä jokin heidän mielestään kiinnostava teos. Teosta tarkasteltiin ja siitä keskusteltiin pienryhmässä ohjaavien kysymysten avulla (Liite 2). Kysymyksistä osa oli oppilaille ennestään tuttuja aiemmin yhdessä tehdyn keskustelevan kuvan tarkastelun kautta. Oppilaat videoivat dialoginsa siten, että kuvassa näkyi vain keskustelun kohteena ollut teos. Videodialogien kuvaamisen jälkeen oppilaiden valitsemista teoksista ja niihin liittyneistä huomioista keskusteltiin yhteisesti. Jäljellä olleen ajan oppilaat saivat vapaasti kiertää näyttelyssä ja esittää oppaalle kysymyksiä teoksista.

Näyttelykierroksen jälkeen oppilaat ohjattiin museon työpajatiloihin, jossa työpajaa ohjaava kuvataiteilija kertoi lyhyesti taiteilijan työstä sekä johdatti sitten oppilaat työpajan sarjakuva-aiheen pariin. Tutkimuksen tavoitteita varten laadittu suullinen ohjeistus oli jaettu kahteen osaan:

- 1) Piirrä saamasi paperin ensimmäiselle puolelle sarjakuvaruutu, jonka tapahtumat saavat jollain tavalla innoituksensa näyttelyn yhdestä tai useammasta teoksesta. Voit esimerkiksi kuvittaa jonkin teoksesta saamasi ajatuksen, mielleyhtymän, tunteen, oivalluksen, kysymyksen tai tarinan. Voit tehdä sarjakuvastasi värillisen tai mustavalkoisen.
- 2) Käännä paperi ja piirrä toiselle puolelle, mitä äsken kuvaamaasi tilannetta ennen tai jälkeen on tapahtunut. Ajallisen siirtymän pituuden saat itse päättää – se voi olla mitä tahansa silmänräpäyksestä miljardeihin vuosiin.

Toinen osa luettiin oppilaille siinä vaiheessa, kun suurin osa oli saanut ensimmäisen vaiheen valmiiksi, mutta kuitenkin viimeistään siinä vaiheessa, kun tunnin työpaja-aikaa oli noin 20–25 minuuttia jäljellä. Tällainen työpajatoiminnassa tapahtunut kuvallinen tuottaminen voidaan nähdä löyhästi kokemuksellisen taiteen tulkinnan tuottavan toiminnan vaiheeksi, sillä oppilaat tekevät omat sovellukset tutkimastaan taiteesta. Tarkoituksena ei ole matkia taiteilijaa, vaan esittää tulkinnallisia ideoita. (Räsänen 2000.)

Sarjakuvien valmistuttua oppilaat saivat halutessaan näyttää sarjakuvansa muille sekä kertoa ajatuksista sen takana. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kirjoittivat lisäksi erilliselle lapulle sarjakuvan innoittajana toimineen teoksen tai teoksien nimet sekä muita haluamiaan tarkennuksia. Heidän sarjakuvansa kummatkin puolet valokuvattiin yhdessä osallistujakoodin ja kirjoitetun teosnimilapun kanssa. Sarjakuvien valokuvaamiseen päädyttiin ajankäytöllisistä sekä aineiston palauttamiseen liittyvistä syistä: sarjakuvien haluttiin palautuvan oppilaille itselleen, mutta niiden toimitus aineiston analysoinnin jälkeen takaisin kouluihin olisi ollut haastavaa.

Aineistonkeruutilanteessa tärkeäksi koettiin se, etteivät käytetyt menetelmät muuttaisi tutkimukseen osallistuvien luokkien Taidetestaajat-käyntiä erilaiseksi suhteessa muihin museossa vieraileviin luokkiin. Tästä syystä myös tutkijan rooli aineistonkeruutilanteessa oli havainnoiva. Havainnoinnissa kyse on siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän etäältä tutkimuksen kohdetta ja tekee samalla muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Havainnointi voidaan perinteisesti jakaa neljään osallistumisen asteeseen sen mukaan, kuinka paljon tutkija on mukana tutkimassaan tilanteessa. Osallistuminen voi vaihdella täydellisestä objektiivisesta havainnoinnista täydelliseen toimintaan osallistumiseen. Tämän tutkimuksen kohdalla jo pelkästään tapaustutkimuksellinen tiedonhankintatapa ohjasi tutkijan roolia ääripäiden sijaan kohti havainnoivaa osallistujaa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on aineistonkeruutilanteessa selkeästi tutkijan roolissa, mutta tarpeen tullen osallistuu keskusteluun tai puuttuu havaitsemiinsa epäkohtiin. (Metsämuuronen 2006, 116–117.)

5.3 Tutkimusaineisto ja sen rajaus

Tapaustutkimukselle tyypillisesti tämän Pro gradu -tutkielman aineistot ovat monipuoliset sekä monilla eri tavoilla hankitut (Yin 1987, 23–25). Tutkielman pääaineisto muodostuu 45 kaksiruutuisesta sarjakuvasta ja tukeva aineisto puolestaan yhteensä neljästätoista

oppilaiden itsensä kuvaamasta dialogivideosta. Yksi tutkimukseen osallistuneista luokista toimi alun perin tutkimuksen esitestausryhmänä, mutta koska aineistonkeruuseen liittyvä ohjeistusta ei muokattu, otettiin tämänkin luokan sarjakuvat ja dialogivideot osaksi aineistoa. Kesken aineistonkeruun paljastui myös yhden luokista olevan kuvataidepainotteinen luokka, mutta tämän ei nähty olevan este tutkimukseen osallistumiselle. Aineistoon otettiin mukaan myös pari keskeneräiseksi jäänyttä sarjakuvaa, jolloin oppilasta pyydettiin kertomaan tai kirjoittamaan, miten sarjakuvan työstö olisi vielä jatkunut.

Aineistonkeruuvaiheessa haastateltiin myös viittä taiteilijaa, joilla oli joko omia teoksia mukana näyttelyssä, tai jotka olivat olleet vastuussa Taidetestaajat-käyntien työpajoista. Tyypiltään taiteilijoiden haastattelut olivat puolistrukturoitua teemahaastatteluita, jossa kaikille haastateltaville esitettiin tiettyjen etukäteen valittujen teemojen pohjalta kysymyksiä sekä niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Näiden haastatteluiden perimmäinen tarkoitus oli kartoittaa, millaisia taiteilijoiden kohtaamiset kahdeksaluokkalaisten kanssa olivat olleet sekä taiteilijoiden näkemyksiä koulujen ja taiteilijoiden välisestä yhteistyöstä. Haastattelujen yhteispituus oli 162 minuuttia, vaihdellen 20 ja 38 minuutin välillä. Lopulta tämä haastatteluaineisto kuitenkin rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, ettei Pro gradun laajuinen työ olisi paisunut liian laajaksi tai toisaalta analyysin laatu kärsinyt. Taiteilijahaastatteluiden ottaminen osaksi aineistoa olisi myös joko vienyt tutkimuksen fokusta pois nuorista ja heidän merkityksenannostaan tai jakanut tutkimuksen temaattisesti puoliksi kahdeksaluokkalaisiin ja taiteilijoihin.

Visuaaliset aineistot, joihin päätutkimusaineiston sarjakuvatkin (n=45) lukeutuvat, voidaan tuottamistapansa mukaan jakaa kolmeen eri kategoriaan. Ensimmäinen valmiisiin aineistoihin, joita edustavat esimerkiksi kirjojen kuvituskuvat tai lehtikuvat. Toiseksi tutkijan tuottamiin aineistoihin, kuten esimerkiksi hänen ottamiinsa valokuviin, sekä kolmanneksi tutkimuksen osallistujien tuottamaan aineistoon, kuten esimerkiksi tutkijan pyynnöstä tehtyihin sarjakuviin. (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2017, 16.) Tässä tutkimuksessa visuaalinen aineisto eli oppilaiden työpajoissa tuottamat sarjakuvat haluttiin nostaa keskustelun rinnalle, sillä osalle oppilaista taidekokemuksen käsittely kuvallisesti voi olla helpompaa kuin sen erittely suullisesti ryhmätilanteessa. Kuva myös käsittelee tässä tutkimuksessa monikerroksiseksi ilmaisumuodoksi, jolla voi kertoa eri tavalla kuin kirjoittamalla, joten sarjakuvien avulla voidaan olettaa saatavan sellaista taiteen kohtaamiseen liittyvää tietoa, joka esimerkiksi haastatteluissa voisi jäädä pimentoon. Kuva

antaakin runsaasti vapauksia katsojalleen ja katsoja siirtääkin kuvaan omat henkilökohtaiset ajatuksensa, arvonsa, asenteensa, tunteensa sekä aiemmat tietonsa. (Koivurova 2010, 106.)

Mustola, Mykkänen, Böök ja Kärjä (2017, 19) kuitenkin aiheellisesti huomauttavat, etteivät visuaaliset aineistot ja menetelmät yksiselitteisesti lisää ihmisten mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun tai anna automaattisesti tutkijalle tietoa siitä, mitä ihmiset ”oikeasti” ajattelevat tai tuntevat. Näin ollen visuaalisen aineiston lisäksi tähän pro gradu -tutkielmaan haluttiin alusta asti myös muita aineistotyyppisiä vastaamaan tutkimusongelmiin.

Tutkielman tukevana aineistona toimivatkin siis oppilaiden 2–4 henkilön pienryhmissä kuvaamat dialogivideot (n=32min). Oppilaiden keskinäinen dialogi ilman aikuisen mukanaoloa valikoitui tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun sijaan, sillä tutkijan ja tutkittavan epäsymmetrinen suhde johtaa välillä ongelmiin aineiston tuottamisessa (Mustola ym. 2017, 19). Haastateltava nuori ei välttämättä aikuisen tutkijan läsnä ollessa avautuisi taidekokemuksestaan samalla tavoin kuin tuttujen luokkakavereiden kanssa keskustellessa. Lisäksi Taidetestaajat-käynnin tiukan aikataulun vuoksi haastattelujen toteuttaminen olisi ollut erittäin haastavaa ja samalla muuttanut haastateltavien oppilaiden museokokemusta. Ongelmallista tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut myös oppilaiden haastattelu koulussa mahdollisesti päiviä tai jopa viikkoja museokäynnin jälkeen, sillä muistot tarkasteltuihin teoksiin liittyen olisivat jo saattaneet haalistua.

Dialogivideoita kertyi yhteensä 14 kappaletta ja niiden pituudet vaihtelivat noin minuutin mittaisesta hieman yli 5 minuutin pituiseen. Oppilaat käsittelivät videoissaan näyttelyssä olleista 28 teoksesta yhteensä seitsemää eri teosta. Valituista teoksista neljä oli videoteoksia, kaksi veistoksiksi luokiteltavia kolmiulotteisia teoksia ja yksi koko huoneen täyttänyt installaatio. Käsiteltyjen teosten vähäisen määrän sekä videoaineiston suppean koon takia videodialogit rajautuivat tämän tutkimuksen kontekstissa sarjakuvia tukevaksi aineistoksi.

Taidemuseokonteksti ja Taidetestaajat-käynnin pituus rajasivat eniten aineiston laatuun ja keräämiseen liittyneitä ratkaisuja. Taidemuseon korkeat ja kaikuvat tilat estivät suurempien ryhmätilanteiden tallentamisen äänittämällä tai videoimalla. Taidetestaajat-käynnin lyhyt pituus puolestaan vaikutti siihen, ettei oppilaita olisi ehtinyt haastattelemaan erikseen tai teettämään heillä ylimääräisiä kirjoitustehtäviä. Tutkimusmenetelmiin kohdistuneet rajoitukset kuitenkin lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä nuoret tekivät täysin samat tehtävät kuin tuhannet muutkin syksyllä 2019 Taidetestaajat-

vierailulla museossa olleet luokat. Ainoana erona käynnillä oli se, että tutkimukseen osallistujat videoivat keskustelunsa valitseman teoksen äärellä ja heidän työpajassa tekemänsä sarjakuvat valokuvattiin.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Narratiivisuus hahmotetaan tässä tutkimuksessa yleiseksi metodologiseksi viitekehkeksi, jossa kohdistetaan huomio tarinoihin todellisuuden rakentajina ja välittäjinä. Tutkimuksellisesti kyseessä on lähestymistapa, jossa tämän tutkimuksen kontekstissa analysoidaan sarjakuvan muodossa olevia kertomuksia. Kertomuksen muoto nähdään siis laajasti, sisältäen kirjoitettujen tekstien lisäksi myös kuvalliset esitykset. Narratiivisen tutkimuksen tutkimuksellinen ote ja käsitteistö läpileikkaa siis koko aineiston analyysin.

Tutkielman analyysimenetelminä käytetään sisällönanalyysia sekä narratiivista analyysia. Sisällönanalyysi mahdollistaa laajan kuvamäärän haltuunoton, sekä aineistosta nousseiden teemojen käsitteellistämisen (Wells 2011, 44). Sisällönanalyysi oli kuitenkin ensisijaisesti työkalu, jonka avulla päästiin nuorten sarjakuvissa vallitsevien tyypillisten tarinoiden jäljille. Narratiivisella analyysillä puolestaan eritellään oppilaiden taiteelle antamia merkityksiä tyyppitarinoita edustavien sarjakuvien sekä nuorten dialogivideoiden avulla. Aineiston analyysi, jota eritellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa, eteni seuraavien vaiheiden mukaisesti:

- 1) Sarjakuva-aineiston silmäily ja siihen tutustuminen. Dialogivideoiden litterointi tekstimuotoon.
- 2) Sarjakuva-aineiston läpikäynti sisällönanalyysin avulla. Analyysirunko (Liite 3) johdettiin osin teoriaohjaavasti.
- 3) Sisällönanalyysin avulla löydettyjen tyyppitarinoiden analysointi narratiivisen analyysin käsittein. Analyysin tukena dialogivideoiden keskustelut.

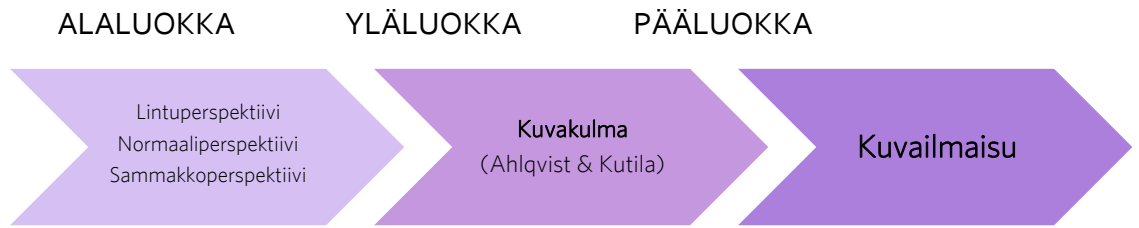
Analyysimenetelmien tukena on kirjallisuudentutkimuksen käsitteistön lisäksi esimerkiksi valokuva- ja elokuvantutkimuksen teorioita ja termejä. Seuraavissa alaluvussa eritellään tarkemmin valittuja käsitteitä, analyysimenetelmiä sekä sitä, miten menetelmiä hyödynnetään juuri tämän tutkimuksen kontekstissa. Analyysin tulokset esitellään sisällönanalyysin osalta luvussa 6 ja narratiivisen analyysin osalta luvussa 7.

5.4.1 *Sisällönanalyysi sarjakuvien tutkimuksen apuna*

Sisällönanalyysi on perinteisesti nähty metodisesti ja teoreettisesti joustavana analyysimenetelmänä, joka soveltuu sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen tarkoituksiin. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2002) puhuvat sisällönanalyysin ohella sisällön erittelystä. Tällä viitataan kvantitatiiviseen dokumenttien analyysiin, jossa esimerkiksi lasketaan tiettyjen sisältöjen esiintymistiheyttä aineistosta. Sen sijaan sisällönanalyysin he mieltävät pyrkimyksenä sanallistaa dokumenttien sisältö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–108.) Seppänen (2005, 144–146) kritisoi kahden termin käyttämistä, perustellen niiden limittyvän käytännössä jokaisessa menetelmää hyödyntävässä tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa yhdytään Seppäsen ajatukseen termien limittymisestä ja puhutaan siksi sisällönanalyysistä sisällön erittelyn sijaan.

Sisällönanalyysistä on kuvantutkimuksessa apua erityisesti laajojen kuva-aineistojen järjestämisessä, sillä se pyrkii tuottamaan kvantitatiivista tietoa tieteellisesti luotettavien ja tarkkojen kategorioiden avulla. Tällöin saadaan selville, millaisia toistuvasti esiintyviä representaatioita aineistosta löytyy, ja toisaalta, miten ne voidaan asettaa osaksi suurempaa aineistoa. (Seppä 2012, 212–214; Seppänen 2005, 141–147). Sisällönanalyysissä tutkija pyrkii myös tekemään oman tiedon tuottamisen prosessinsa läpinäkyväksi. Esittelemällä omat tulkintaa ohjaavat työkalunsa ja mittatikkunsa tutkija antaa muille paitsi mahdollisuuden arvioida kriittisesti tutkimuksen suorittamistapaa ja päätelmiä, myös toistaa tutkimuksen tarvittaessa. (Seppä 2012, 213.) Menetelmää on kuitenkin kritisoitu siitä, että siinä käytetään määrällistä analyysiä laadullisen aineiston analyysiin. Tärkeää on huomata, että ”sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103).

Tutkimuksen sarjakuva-aineiston analyysi tapahtui sisällönanalyysinä luokittelemalla aineistoa aluksi ala-, ylä- ja pääluokkiin (Kuvio 2.). Sarjakuvien luokittelun taustalla oli tarve saada niiden sisällöt kuvattua mahdollisimman hyvin tiivistettynä. Sisällönanalyysillä muodostettiin lopulta yhteensä neljä pääluokkaa: sarjakuvien kuvailmaisuus, sisältö, konteksti, sekä kerronta. Pääluokat jakaantuivat edelleen 15 yläluokkaan sekä yläluokat omiin alaluokkiinsa (Liite 3).



Kuvio 2. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä.

Taustateoriat toimivat aineiston analyysin apuna ja osin suuntaavat eklektisesti, millaisiin piirteisiin laajassa kuva-aineistossa kannattaa kiinnittää huomiota. Sisällönanalyysin kohdalla puhutaankin teoriaohjaavasta analyysistä, jossa tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin teoria ja vuoroin aineisto. Tällöin analyysiyksiköt nousevat useimmiten aineistosta, mutta niiden tulkintaa ja ryhmittelyä ohjaa teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109–117.) Teoriaohjaavuuden sijaan tai lisäksi voitaisiin puhua myös aineiston ajattelemisesta teorian kanssa. Tällöin aineistoa tai sen osaa luetaan erilaisissa teoreettisissa kehyksissä, juuri senkertaisten kehysten vaatimilla teoreettisilla käsitteillä. Tällöin saatetaan huomata aineistossa yhteyksiä ja aukkoja, jotka olisivat muuten jääneet huomaamatta. (Jackson & Mazzei 2012; Coffrey & Atkinson 1996.) Tässä tutkielmassa aineistoa ajatellaan teorian kanssa, mutta sen kirjoitusasullisen haastavuuden takia suositaan mieluummin teoriaohjaavuuden käsitettä.

Sisällönanalyysissä testattiin useita eri teoreettisia viitekehyksiä kategorioiden muodostamisessa. Lopulta mukaan valittiin aineiston kannalta toimivimmat teoriat tai teorioiden yhdistelmät. Pääkategorioista erityisesti sarjakuvan kuvailmaisun, kontekstin sekä kertomuksen ylä- ja alakategorioita muodostettiin teoriaohjaavasti.

Sarjakuvien kuvailmaisun analysoinnissa apuna käytettiin erityisesti valo- ja elokuvauksen termejä, jotka ovat useissa tutkimuksissa (esim. Abbott 1986; Harvey 1979) todettu myös sarjakuvantutkimukseen mielekkäiksi. Sarjakuvan yksittäisiä ruutuja verrataan usein kameralla otettuihin kuviin, jossa rajauksen merkitys korostuu: mitä on valittu kuvaan ja mitä puolestaan on jätetty sen ulkopuolelle (Herkman 1998, 27; Kuusamo 1990, 60). Sarjakuvan rajausta voidaan tarkastella tehokkaasti esimerkiksi kuvakoon ja kuvakulman käsitteiden kautta.

Kuvakoko on alun perin elokuvantekijöiden käyttämänä kahdeksan kuvan järjestelmä, jonka mittatikkuna toimii ihminen. Ahlqvist ja Kutila (1988) esittelevät kuitenkin paremmin sarjakuvien tutkimukseen soveltuvan kuuden kuvakoon järjestelmän, johon kuuluvat laaja yleiskuva, yleiskuva, kokokuva, puolikuva, lähikuva ja erikoislähikuva. Kuvakoot

erotellaan toisistaan siten, millä tavalla kuvattu ihminen, tai tässä tapauksessa sarjakuvahahmo, näkyy kuvassa. Laajassa yleiskuvassa esitellään sarjakuvan maailma laajemmin ja mahdollinen hahmo on niin pieni, ettei lukijan katse kohdistu automaattisesti siihen. Tätä kuvakokoa käytetään usein sarjakuvien alussa. Yleiskuva puolestaan tuo lukijan jo hiukan lähemmäs ja rajaa tarkemmin tapahtumapaikan sekä hahmo(t). Sarjakuvien mahdollisesti käytetyin kuvakoko, kokokuva näyttää sarjakuvan henkilöahmot kokonaisina, mutta sen verran läheltä, että niiden merkitys on katsojalle selvä. Puolikuvasta puhutaan, kun sarjakuvan hahmo näkyy ruudussa puoliksi, mutta vasta lähikuva tuo esille kunnolla hahmon kasvoilla näkyvät, yksityiskohtaiset tunnereaktiot. Kaikkein lähimmäs sarjakuvan maailmaa pääsee kuitenkin erikoislähikuva, joka yleensä nostaa esiin jonkun yksittäisen merkittävän yksityiskohdan hahmosta tai tapahtumaympäristöstä. (Ahlqvist & Kutila 1988, 50.)

Kuvakoon lisäksi muualta kuvataiteesta sarjakuvantutkimukseen on poimittu *kuvakulman* käsite. Kuvakulmalla Ahlqvistin ja Kutilan (1988) mukaan viitataan yleensä siihen tasoon, jolta katsoja katsoo kohdettaan. Tavallisin kuvakulma sarjakuvissa on normaaliperspektiivi tai katseen taso, jossa siis lukija ikään kuin seisoo samalla tasolla kuvatun sarjakuvamaailman kanssa. Normaaliperspektiivi on kuvakulmista arkipäiväisin, jolloin myös aika ruudun sisällä tuntuu kuluvan tavallisella vauhdilla. Lintuperspektiivissä puolestaan sarjakuvan maailmaa tarkastellaan yläkulmasta, kuin linnun silmien lävitse. Lintuperspektiiviä käytetään yleisesti tapahtumapaikkojen esittelyyn ja se luo lukijalle tunteen turvallisuudesta yläkulman muodostaman valta-aseman kautta. Lintuperspektiivin käytöllä pystytään myös normaaliperspektiiviä paremmin hidastamaan tai nopeuttamaan sarjakuvan ruudussa kuluva aika. Lintuperspektiivin täysi vastakohta on sammakkoiperspektiivi, jossa tapahtumia katsotaan alistuneesti alakulmasta käsin. Tällöin ympärillä olevat kohteet vaikuttavat usein suurilta ja mahtavilta. (Ahlqvist & Kutila 1988, 45.)

Sarjakuvien kuvailmaisuuksiin vaikuttavat äsken mainittujen keinojen lisäksi monet muut kuvailmaisulliset asiat, kuten rytmi, kontrastit, ruutujen muoto ja koko sekä luonnollisesti kuvan sisältö. Sarjakuvien kuvailmaisuuksiin taikka kerrontaan liittyen ei tarkasteltu esimerkiksi ruudun muotoa tai kokoa, sillä tehtävänanto ohjasi oppilaita käyttämään paperin etupuolta ensimmäisenä ruutuna ja takapuolta toisena. Oppilaiden ruudun muoto pelkistyi näin automaattisesti paperin muotoiseksi eli neliöksi. Näin myös sarjakuvan muoto tiivistyi automaattisesti kaksiruutuisiksi sarjakuvastripiksi. Sarjakuvastrippejä, eli tavallisimmin yhdestä viiteen ruutua käsittäviä sarjakuvia, semiotiikan näkökulmasta tutkinut Kuu-samo (1990, 205–206) alleviivaa niihin liittyvää kerronnan ja ilmaisun tiiviyyttä. Yleensä

jo striippien ensimmäinen ruutu paljastaa lukijalle tapahtumien lähtötilanteen yhdellä silmäyksellä, eikä turhia selityksiä tarvita. Viestin välittymistä tukee yleensä hyvin pelkistetty ja kärjistetty, jopa karikatyyrimäinen kuvallinen ilmaisu. Oppilaiden sarjakuvissa pelkistettyä kuvailmaisua ohjasi myös käytettävissä oleva aika sekä kaikille yhteiset välineet, mustat ja värilliset tussit. Näin ollen kuvailmaisuuun liittyen ei eritelty sarjakuvissa käytettyä tekniikkaa tai hienojakoisempia ilmaisullisia elementtejä, kuten esimerkiksi viivan käyttöä.

5.4.2 *Narratiivinen analyysi*

Hänninen (2010) ohjeistaa aloittamaan narratiivisen aineiston analyysin avoimella lukemisella eli ilman ohjaavia teorioita. Narratiivien tutkijan tulisi ajatella olevansa dialogikumppani lukemansa tarinan kanssa, eikä ajatella sitä tutkittavana objektina. Vasta parin lukukerran jälkeen on aika siirtyä analyyttisempaan aineiston läpikäyntiin. Yhdeksi yleisimmäksi narratiivisessa aineiston analyysitavaksi Hänninen mainitsee juonianalyysin. Juonianalyysissä keskitytään erittelemään millainen on kertomuksen tarinan juoni eli millainen on sen alkutilanne verrattuna lopputulemaan. Tärkeää on myös se, millaisten tapahtumien ja henkilöhahmojen avustuksella tarina etenee loppuunsa. (Hänninen 2010, 167, 169) Tähän juonianalyysiin tukeudutaan myös tämän tutkimuksen kontekstissa erityisesti juonikaaren ja lajityypin käsitteiden kautta.

Gergen ja Gergen (1983) sekä Lightfoot (2004) määrittelevät kertomuksille kolme erilaista juonikaarta sen mukaan, millainen tarinan alku on verrattuna sen lopputulemaan. Progressiivisessa eli editystarinassa kertomuksen henkilön tilanne on jollakin tavalla parantunut kertomuksen edetessä – hän esimerkiksi selvittää konfliktin ja saavuttaa samalla syvempää ymmärrystä jostakin asiasta. Stabiilissa eli vakaassa tarinassa konfliktit selvitetään, mutta päähenkilön elämässä ei tapahdu niiden jälkeen mitään huomattavaa muutosta. Regressiivisessä eli taantuvassa tarinassa puolestaan päädytään jollakin tavalla lähtötilannetta huonompaan, jopa traagiseen lopputulemaan. (Gergen & Gergen 1983, 258–259; Lightfoot 2004, 27–28.) Lasten ja nuorten kirjoittamia tarinoita tutkinut Sun (1998) huomasi, miten noin 10-vuotiaat ja tätä nuoremmat lapset kirjoittivat yleensä onnellisen lopun tarinoita, kun taas 15–18-vuotiailla mukaan ilmestyi myös epämääräisen ja onnetoman lopun sisältäneitä tarinoita. Tutkimuksen valossa tämän ikäiset nuoret ilmentävät tarinoittensa kautta omia, onnelliseen tarinakaavaan sopimattomia kokemuksiaan sekä

valmistautuvat kohtaamaan epävarman maailman. (Sun 1998, 203–212.) Tähän tutkielmaan osallistuneet kahdeksasluokkalaiset elivät tätä Sunin kuvaamaa epämääräisten ja onnettomien loppujen aikaa, joka heijastui myös heidän tekemiinsä sarjakuviin, joiden loput olivat useammin jollain tavalla onnettomia kuin onnellisia.

Kertomuksia voidaan tarkastella juonikaaren lisäksi myös sille läheisen lajityypin käsitteen avulla. Lajityyppinä eli genrenä voidaan erotella esimerkiksi sen mukaan, mikä on päähenkilön suhde yleisöön tai paraniko hänen tilanteensa tarinan myötä. Jos päähenkilö on yleisöön nähden tavallinen, eikä hänen tilanteensa juuri parane tai huonone kertomuksen aikana, on kyseessä mimeettinen tarina. Komediasa päähenkilön ja yhteisön ristiriita päättyy onnellisesti tai hauskasti. Ironisessa tai satiirisessa tarinassa päähenkilö on jotenkin naurunalainen ja alisteisessa asemassa yleisöön nähden. Romanssissa tai toiselta nimeltään sankaritarinassa päähenkilö on yleisöön nähden voimakas ja jalo. Sankaritarinan päähenkilö myös voittaa häntä tai yhteisöä uhkaavan vaaran. Tragediasa puolestaan päähenkilön pyrkimykset saavat onnettoman lopun. (Frye 2000, 33–37, 52, 140.)

Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä Gergenin ja Gergenin (1983) että Fryen (2000) juonijaottelua, sillä ne nähtiin vain osin päällekkäisinä; ensin mainittu keskittyy enemmän tarinan lopputulemaan, kun taas jälkimmäinen ottaa huomioon myös laajemmin lajityyppiin liittyviä kysymyksiä. Lajityyppi- ja juoniluokitteluita on kritisoitu erityisesti siitä näkökulmasta, että harva sanallinen tai kuvallinen kertomus asettuu ongelmitta yhden kategorian sisälle. Tästä näkökulmasta erityisesti lajityyppiluokitteluiden muokkaaminen osin tutkimusaineiston huomioivaksi kannattaa.

Sarjakuvien kerrontaa tutkiessa voidaan kiinnittää huomio myös kerronnan näkökulmaan eli perspektiiviin. Genette (1980, 189) kuvaa kerronnan näkökulmaa fokalisaation käsitteen kautta, jolla usein vastataan kysymykseen siitä, kuka kuvatussa tilanteessa näkee, puhuu tai kokee. Tätä näkijää, puhujaa ja kokijaa kutsutaankin narratologian teorioissa fokalisoijaksi (Herkman 1998, 142; Mikkonen 2005, 188). Fokalisaatio voidaan erottaa sisäiseen ja ulkoiseen sen mukaan, mihin kuvan tai tekstin kokija paikantuu. Sisäisessä fokalisaatiossa kerrontaa esitetään jonkun tarinan maailmaan kuuluvan henkilöhahmon havaintojen kautta. Ulkoisessa fokalisaatiossa puolestaan on kyse ulkopuolisen kertojan näkökulmasta. (Bal 1991, 166; Genette 1980, 189.) Oppilaiden sarjakuvien kohdalla kerronnan näkökulma saattaa paljastua esimerkiksi henkilöhahmojen katseen tai kuvan rajauksen kautta. Esimerkiksi kun kuvan katsoja sijoitetaan lintuperspektiiviin tarkkailemaan ulkopuolisena kuvan tapahtumia tai kuvan hahmo katsoo suoraan katsojaan, on usein kyse ulkoisesta fokalisaatiosta. (Koivurova 2010, 261–262.)

Hänninen (2010) korostaa, että tarinoiden analyyseistä voidaan rakentaa tutkimusteksti useilla eri tavoilla. Lyhyemmissä tutkielmissa saatetaan keskittyä vain yhden tyyppillisen tarinan yksityiskohtaiseen analyysiin, kun taas pidemmissä tavallista on kertomusten ryhmittely tarinatyypeiksi jonkin tutkimuksen kannalta olennaisen näkökulman perusteella. Tämän jälkeen tarinatyyppien sisältämät tarinat esitellään erikseen. Narratiivisessa analyysissä muodostetaan usein tyyppitarinoita tai -kertomuksia, jotka kuvaavat yksittäisten tarinoiden kokonaisuutta ja pääjuonia. Nämä konstruoinnit ovat eräänlaisia tyyppittelyjä, joissa tiivistetään aineiston keskeiset elementit. Tyyppitarinoissa ilmenee esimerkiksi tarinoiden juonirakenne keskeisine elementteineen, tarinoiden keskeiset henkilöt sekä muita osatekijöitä. (Hänninen 2010, 173.) Tämän tutkimuksen tyyppitarinoita ja niitä edustavia sarjakuvia sekä oppilaiden dialogivideoita analysoidaan tarkemmin narratiivisen analyysin omin metodein luvussa seitsemän.

Heikkinen (2002) esittelee kuitenkin narratiivisuuden aineiston analyysitapana jakautuvan itse asiassa kahteen eri kategoriaan. Ensinnäkin *narratiivien* analyysillä kertomuksia voidaan luokitella erilaisiin luokkiin esimerkiksi erilaisten kategorioiden, tapaustyyppien ja metaforien avulla. Toiseksi *narratiivisessa* analyysissä taas keskitytään uuden kertomuksen tai tarinan tuottamiseen tutkitun aineiston perusteella. (Heikkinen 2002, 191.)

Tämän tutkimuksen kohdalla olisi siis Heikkiseen (2002) perustuen parempi puhua narratiivisen analyysin sijaan narratiivien analyysistä, sillä oppilaiden sarjakuvien analyysissä luotiin luokkia ja tyyppiteltiin sarjakuvia esimerkiksi niiden juonirakenteiden perusteella tyyppitarinoihin. Tämänkään jälkeen näistä tyyppitarinoista ei luotu yhtenäistä juonellista tarinaa, vaan tyyppin ominaispiirteitä ja sen erityislaatuisuutta kuvailtiin tarkemmin. Tässä on kyse siis Heikkisen mainitsemasta kategorioiden ja tapaustyyppien avulla tapahtuvasta kertomusten luokittelusta eli narratiivien analyysistä. Sekaannuksien välttämiseksi tässä tutkielmassa kuitenkin käytetään yleisempää narratiivisen analyysin kattokäsitettä.

Oppilaiden tekemistä, sarjakuvan muodossa olevista kertomuksista ei nähty tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaiseksi tuottaa erillisiä kirjoitettuja tyyppitarinoita ja näin sekoittaa kahta toisestaan poikkeavaa kertomisen kieltä. Tämän sijaan tulevaisuudessa voitaisiin pohtia sarjakuvallisen tyyppitarinan mahdollisuutta – miltä näyttäisi oppilaiden sarjakuvakertomusten pohjalta tehty uusi tutkijan sarjakuva, joka tiivistäisi oppilaiden merkityksenantoa kohtaamastaan nykytaiteesta? Kuvallisen tyyppitarinan mahdollisuus on taiteellisten opinnäytetöiden ja tutkimusten kannalta kiinnostava, mutta tämän tutkielman kohdalla siihen ei kuitenkaan tartuttu kasvatustieteellisen painotuksen takia.

6 SISÄLLÖNANALYYSIN NÄKÖKULMIA NUORTEN SARJAKUVIIN

Tässä luvussa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin tutkielman sarjakuva-aineiston tyypillisiä piirteitä sekä pyritään vastaamaan tutkimuksen seuraaviin alakysymyksiin:

- 1 Millaisiin teoksiin ja teemoihin nuoret kiinnittävät nykytaiteen näyttelyssä erityisesti huomionsa?
- 2 Miten nuoret jatkavat näyttelyn ja teoksien teemoja omissa sarjakuvissaan? Entä millaisia uusia kertomuksia he rakentavat kohtaamansa nykytaiteen pohjalta?

Kolmanteen alakysymykseen sekä varsinaiseen pääkysymykseen siitä, millaisia merkityksiä kahdeksaslukkalaiset antavat kohtaamalleen nykytaiteelle, vastataan luvussa seitsemän dialogivideoiden sekä tyyppitarinoiden tarkemman narratiivisen analyysin avulla.

Sisällönanalyysissä koko sarjakuva-aineisto (n=45) käytiin läpi neljän, osin teoriaohjaavasti muodostetun pääluokan kautta. Nämä pääluokat olivat: kuvailmaisuus, sisältö, konteksti sekä kerronta. Pääluokat jakaantuivat edelleen 15 yläluokkaan sekä yläluokat omiin alaluokkiinsa (Liite 3). Teoriat eri luokkien muodostamisen takana on esitelty tarkemmin luvuissa 3.3 ja 5.4. Joidenkin yläluokkien kohdalla sama sarjakuva saattoi saada arvokseen useamman eri alaluokan, sillä esimerkiksi kuvakulma saattoi muuttua kahden ruudun välillä. Kun koko aineisto oli koodattu, laskettiin jokaisen alaluokan muuttujien absoluuttinen (lukumäärällinen) sekä suhteellinen (prosentuaalinen) toistuminen. Seuraavissa alaluvuissa esitellään jokaisen pääluokan analyysin tärkeimmät tulokset sekä tulosten yhteenvedosta syntyneet sarjakuvien tarinatyyppit.

6.1 Värien ilotulitusta ja muuttumattomia kuvakulmia: oppilaiden sarjakuvien kuvailmaisulliset keinot

Oppilaiden sarjakuvien (n=45) tyypillistä kuvailmaisua eriteltiin kolmen eri yläluokan kautta (Taulukko 2). Yläluokista kuvakoot jakautuivat teoriaohjaavasti edelleen kuuteen alaluokkaan: laajaan yleiskuvaan, yleiskuvaan, kokokuvaan, puolikuvaan, lähikuvaan ja erikoislähikuvaan. Kuvakulman yläluokka puolestaan jakaantui sekin teoriaohjaavasti

lintuperspektiivin, normaaliperspektiivin ja sammakkoperspektiivin alaluokkiin. Viimeisessä yläluokassa puolestaan eriteltiin sarjakuvien mustavalkoisuutta, värillisyyttä sekä värin merkitystä sarjakuvan kertomuksen kannalta; oliko väri vain koristava tekijä vai viittasiko se spesifisti esimerkiksi johonkin tuotemerkkiin tai ajan kulumiseen?

Taulukko 2. Oppilaiden sarjakuvien kuvailmaisu.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Laaja yleiskuva (11%) Yleiskuva (32%) Kokokuva (40%) Puolikuva (7%) Lähikuva (6%) Erikoislähikuva (4%)	Kuvakoot (Ahlqvist & Kutila)	Kuvailmaisu
Lintuperspektiivi (48%) Normaaliperspektiivi (52%) Sammakkoperspektiivi (0%)	Kuvakulmat (Ahlqvist & Kutila)	
Mustavalkoinen (16%) Väri "koristeena" (48%) Värillä selkeä merkitys sarjakuvan kannalta (36%)	Väri	

Sarjakuvien kuvailmaisuun liittyen ei tarkasteltu tarkemmin esimerkiksi sommittelua, ruudun muotoa tai kokoa, sillä tehtävänanto ohjasi oppilaita käyttämään paperin etupuolta ensimmäisenä ruutuna ja takapuolta toisena. Oppilaiden ruudun muoto pelkistyi näin automaattisesti paperin muotoiseksi eli neliöksi. Oppilaat käyttivätkin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta koko paperin alueen hyödykseen ja pysyttelivät neliön muotoisen ruudun formaatissa. Poikkeuksen muodostaneessa sarjakuvassa oppilas oli rajannut kummaltakin puolen paperia sen kulmaan suorakulman muotoisen ruudun ja jättänyt loput paperista tyhjäksi. Tämä valinta ei kuitenkaan merkittävästi vaikuttanut esimerkiksi lukijan tunteeeseen sarjakuvan ajan kulumisesta, joten tätä sarjakuvailmaisullista ratkaisua ei analysoitu sen tarkemmin.

Taidetestaajien sarjakuvat olivat pääosin esittäviä eli niistä voitiin tunnistaa selviä tapahtumia, henkilöitä, esineitä ja asioita. Vain yhden oppilaan sarjakuva voitiin luokitella ei-esittäväksi eli abstraktiksi, sillä siinä leikiteltiin geometrisilla ja orgaanisilla muodoilla, erilaisilla tekstuureilla sekä väreillä (Kuva 1). Ilman oppilaan mainintaa siitä, mistä teoksesta työ oli saanut innoituksensa, olisi ollut mahdotonta yhdistää sitä kyseiseen näyttelyyn ja sen teemoihin. Tämä abstrakti sarjakuva tuotti siis koodatessa haasteita erityisesti kerronnan ja sisällön pääluokan suhteen, sillä abstraktin kuvan kertomuksellisuus toimii eri tavoin kuin tunnistettavia tapahtumapaikkoja ja henkilöitä esittelevän kuvan.



Kuva 1. Oppilaan MA07 abstrakti sarjakuva.

Nuoret käyttivät sarjakuvissaan kaikkia kuutta Ahlqvistin ja Kutilan (1988) erittelemää kuvakokoa, mutta ehdottomasti suosituimmaksi nousivat yleiskuvan (32%) ja kokokuvan (40%) käyttö. Tämä tukee aiempia (esim. Herkman 1998) näkemyksiä siitä, että kokokuva on sarjakuvailmaisussa yleensä käytetyin kuvakoko, sillä se soveltuu tehokkaasti sarjakuvan hahmojen esittelyyn. Aineiston sarjakuvissa kuvakoko säilyi useimmiten samana, sillä vain kahdeksan oppilasta vaihtoi kuvakokoa ruutujen välillä. Kuvakoon vaihtaminen liittyi usein joko jonkin yksityiskohdan tai tunteen tarkempaan ilmaisemiseen. Esimerkiksi oppilaan AC09 sarjakuvassa puolikuvassa kuvataan järkytystä pommiin heränneen hahmon kasvojen ja ylävartalon kautta, kun taas seuraavassa ruudussa kokokuva sopii paremmin koulumatkan kiirehdyttämisen kuvaamiseen (Kuva 2).



Kuva 2. Oppilaan AC09 sarjakuva.

Kuvakulmaa puolestaan vaihtoi vielä harvempi, vain kolme oppilasta. Kolmesta kuvakulmasta käytössä olivat lintuperspektiivi sekä normaaliperspektiivi. Näiden suhteen käyttö jakaantui lähes puoliksi, normaaliperspektiiviä sarjakuvassaan käytti kaksi oppilasta enemmän kuin lintuperspektiiviä. Kuvan 2 sarjakuvassa ovat nähtävillä esimerkit sekä lintuperspektiivistä että normaaliperspektiivistä. Lintuperspektiivin käyttö näytti suurimmassa osassa sarjakuvia liittyvän erityisesti tilojen ja avaruuden kuvaukseen – näissä sarjakuvissa huomion kohteeksi nousi toiminnan sijaan siis ympäristö, jossa toimittiin. Sammakkoperspektiiviä puolestaan ei löytynyt yhdestäkään aineiston sarjakuvasta. Tämä saattaa selittyä sarjakuvan sisällön lisäksi sillä, että oppilaat kokevat usein asioiden piirtämisen alakulmasta teknisesti haastavammaksi.

Värillisiä sarjakuvia oli aineistossa 38 kappaletta (84%) eli huomattavasti enemmän kuin mustavalkoisia sarjakuvia, joita oli alle viidesosa (16%) koko aineistosta. Vain kaksi oppilasta yhdisteli sarjakuvassaan mustavalkoisuutta ja värillisyyttä siten, että toinen ruutu oli värillinen ja toinen mustavalkoinen. Runsas värien käyttö voidaan kokea siinä mielessä yllättävänä, että aikaa sarjakuvan tekemiseen oli suhteellisen vähän, vain hieman alle tunti. Värejä kuitenkin käytettiin useammin toteavasti ja koristavasti (48%) kuin siten, että niillä olisi ollut sarjakuvan aiheen tai kerronnan kautta suurempaa merkitystä (36%). Väri toimi sarjakuvissa merkityksellisessä roolissa silloin, kun esimerkiksi haluttiin alleviivata lukijalle jotakin sarjakuvan kannalta merkityksellistä yksityiskohtaa, kuvata ajan kulumista, jotakin tapahtumaa (Kuva 3) tai tunteiden paloa.



Kuva 3. Oppilaan MA10 sarjakuva: ”Kun musta aukko imee koko avaruuden, jäljelle jää vain valkoista.”.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tyypillinen tutkimusaineiston sarjakuva oli esittävä ja värillinen. Sarjakuvissa esitetyjä asioita oli kuvattu yleensä yhdestä kuvakoosta ja kuvakulmasta käsin, mutta poikkeuksiakin löytyi. Käytetty kuvakoko oli aiempaa tutkimusta mukailleen useimmin joko kokokuva tai puolikuva. Muita kuvakokoja käytettiin lähinnä tunteiden ja yksityiskohtien tarkempaan esittämiseen. Käytetty kuvakulma oli lähes yhtä usein lintuperspektiivi kuin normaaliperspektiivi. Oppilaat loivat kuvailmaisullisia siltoja kohtaamansa taiteen välille lähinnä värivalintojen kautta, kun taas kuvakulman ja kokokuvan valinnat liittyivät enemmän sarjakuvan tarinan mahdollisimman tehokkaaseen välittämiseen katsojalle.

6.2 Ihmiset ajan ja teknologian pyörteissä: sarjakuvien henkilöt, paikat, esineet ja asiat

Oppilaiden sarjakuvien sisältöä eriteltiin aineistolähtöisesti, muuttujia sarjakuvista itseltään etsien, luokitellen ja yhdistäen. Yläluokkia muodostettiin yhteensä viisi, joista kolmessa eriteltiin sarjakuvien henkilöhahmoja eri näkökulmista, yhdessä tapahtumapaikkoja ja yhdessä muita sarjakuvissa usein esiintyneitä esineitä tai asioita (Taulukko 3). Sarjakuvien tapahtuma-aikaa ei erikseen eritelty omaksi yläluokakseen, sillä oppilaat liikkuvat sarjakuvan ohjeistuksesta johtuen joustavasti menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden välillä. Aikaan liittyviin kysymyksiin palataan tarkemmin luvussa 7.1.

Taulukko 3. Oppilaiden sarjakuvien sisällöt.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Avaruus (16%) Luonto (14%) Julkinen tila (24%) Yksityinen tila, koti (12%) Teoksen maailmassa (18%) Internet (9%) Ei voida määrittellä (7%)	Tapahtumapaikka	Sisältö
Ei henkilöhahmoa/kuvan ulkopuolinen hahmo (31%) Yksi henkilöhahmo (29%) Kaksi henkilöhahmoa (24%) Kolme henkilöhahmoa tai enemmän (16%)	Henkilöhahmojen määrä	
Ihmiseksi luokiteltava hahmo (64%) Eläin (13%) Mielikuvitus-/visuaalisen kulttuurin hahmo (23%)	Henkilöhahmojen ulkonäkö	
Rakkaus (5%) Ystävyys/vertainen (20%) Auttaja-autettava (5%) Negatiivinen (pelko, viha, suru jne.) (30%) Neutraali/ei pysty määrittelemään (40%)	Henkilöhahmojen suhde toisiinsa	
Aikaan viittaavat (24%) Teknologia (24%) Tuote- ja populaarikulttuurin merkit (22%) Kulkuvälineet (18%) Kuolemaan viittaavat (12%)	Muut esineet ja asiat	

Aineiston sarjakuvien tapahtumapaikat vaihtelivat erilaisista rakennetuista ja luonnonympäristöistä aina virtuaaliympäristöihin asti. Yhteensä 11 sarjakuvassa tapahtumat sijoituivat kahteen eri tapahtumapaikkaan siten, että ensimmäisessä ruudussa oltiin esimerkiksi museon tiloissa, josta toisessa ruudussa oltiin puolestaan siirrytty ulkotiloihin. Tapahtumapaikkaa ei löytynyt tai voinut määrittää lainkaan aineiston neljän sarjakuvan kohdalla. Näissä sarjakuvissa kyse oli esimerkiksi abstraktista ilmaisusta, täysin mustasta ”tyhjyydestä” tai numeraalisista esityksistä, kuten aikajanoista.

Oppilaiden sarjakuvien tapahtumapaikkana oli lähes joka neljännessä sarjakuvassa jokin julkinen tila (24%). Tällaisia julkisia tiloja olivat esimerkiksi kuvaukset museotilasta ja urbaanista kaupunkiympäristöstä. Seuraavaksi eniten seikkailtiin teosten maailmassa (18%) ja avaruudessa (16%). Teosten maailmalla tarkoitettiin sitä, että sarjakuvan tapahtumat tapahtuivat teoksen sisällä, kuten esimerkiksi oppilas MB05 kuvaamassa videoteoksessa (Kuva 4). Avaruus puolestaan toimi sarjakuvissa seikkailujen näyttämönä, jossa väisteltiin mustia aukkoja, törmättiin raketilla avaruusolioihin sekä todistettiin planeettojen tuhoa. Avaruuden runsasta esiintymistä sarjakuvissa selittänee osin monen oppilaan kiinnostuminen näyttelyssä olleesta avaruusaiheisesta videoteoksesta. Tästä enemmän seuraavassa alaluvussa 6.3.

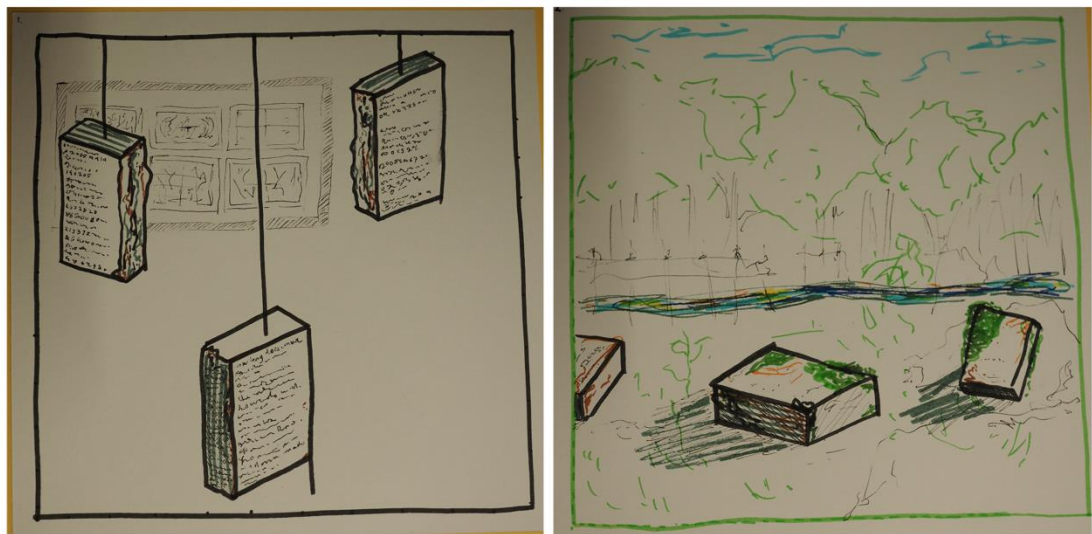


Kuva 4. Oppilaan MB05 sarjakuva.

Luontoa tapahtumapaikkana kuvattiin yhteensä kahdeksassa sarjakuvassa (14%). Välillä luonto oli enemmänkin tapahtumien lavasteen asemassa ja välillä sitä taas käytettiin luonnonkatastrofien näyttämönä tai ihmiskunnan tuhon metaforana. Luonto tapahtuma-

paikkana liitettiin sarjakuvissa myös ajan kulumisen ilmentämiseen, esimerkiksi sarjakuvaansa oppilas MA08 kuvasi kirjallisesti: *”Toisessa ruudussa aikaa on kulunut miljoonia vuosia ja kivet makaavat maassa sammalten peittäminä.”* (Kuva 5).

Sarjakuvan näyttämönä koti tai siihen verrattava yksityinen tila (12%) ei ollut vain arkisten askareiden tyyssija, kuten esimerkiksi kuvassa 2, vaan myös vakoilun kohde. Vakoilun ja valvonnan merkkejä näkyi myös aineiston Internetin maailmaa kuvanneissa sarjakuvissa (9%). Toisaalta myös kuvattiin Internetiin vahvasti sidoksissa olevia asioita, kuten hakukone Googlen aloitussivua.



Kuva 5. Oppilaan MA08 sarjakuva.

Taidetestaajien sarjakuvista koodattiin myös kaikki niissä näkyneet henkilöahmot. Henkilöahmoksi laskettiin myös hahmosta näkynyt pieni, mutta tunnistettava ja hahmon tekijyyttä sarjakuvassa jollain tavalla kuvaava osa, esimerkiksi ihmiskäsi. Sarjakuvissa henkilöahmojen määrä oli lähes kolmijakoinen: kolmessatoista eli noin kolmasosassa sarjakuvista seikkaili yksi henkilöahmo (29%), kahdeksassatoista sarjakuvassa kaksi tai useampia henkilöahmoja (40%) ja neljässätoista sarjakuvassa (31%) ei hahmoja ollut lainkaan. Useampien henkilöahmojen sarjakuvissa kuvattiin yleisimmin kahta hahmoa (24%) kuin useampaa (16%). Yllättävää oli, että lähes kolmasosa sarjakuvista jäi ilman henkilöahmoa. Toisaalta nämä sarjakuvat käsitelivät useimmiten sellaisia paikkoja, tiloja ja tilanteita, joissa henkilöahmot vaikuttivat ikään kuin jo kuvasta poistuneina.

Sarjakuvissa esiintyneitä henkilöahmoja eroteltiin myös niiden ulkonäköön perustuen. Lähes kaksi kolmasosaa henkilöahmoista (64%) voitiin identifioida ihmishahmoksi. Mielikuviutus- tai visuaaliseen kulttuuriin viittaavia hahmoja oli noin viidesosa

(23%) kaikista sarjakuvien hahmoista. Tällaisia hahmoja olivat esimerkiksi avaruusoliot ja elävät kuolleet eli zombit, mutta toisaalta myös populaarikulttuurista tutut henkilöt ja hahmot, kuten esimerkiksi oppilaan MA02 sarjakuvassa kuvaama John Lennon (Kuva 6) Loput hahmoista olivat selkeästi eläinhahmoiksi tunnistettavia (13%). Oppilaiden sarjakuvien henkilöahmoja voitaisiin erotella myös niiden ulkonäöllisen ja käytökseen liittyvän stereotyyppisyyden kannalta: minkälaiset hahmot lähtevät useimmin avaruusseikkailulle, minkälaiset hahmot näyttävät tunteitaan tai entä minkälaiseen vaatetukseen hahmot on puettu?



Kuva 6. Oppilaan MA02 sarjakuva: ”John Lennon paljastuu pilvien takaa tulevaisuudessa”.

Sarjakuvien henkilöahmoissa mielenkiintoisen osion muodostivat täysin ulkonäöllisesti identtiset hahmot, jotka seikkailivat useamman eri oppilaan sarjakuvissa. Useimmiten tällaisia hahmoja piirtelivät kaverit, jotka istuivat työpajatilanteessa lähellä toisiaan. Yksi tällainen kaveruspari kertoikin työpajatilanteessa päättäneensä tehdä jatkosarjakuvan: toinen heistä piirsi sarjakuvan lähtötilanteen, jossa ihminen lähtee maasta raketilla kohti avaruutta, tekee siellä tutkimuksia ja toinen jatkoi tilanteeseen, jossa raketillaan avaruudessa kaahaava ihminen törmää avaruusolion alukseen kohtalokkain seurauksin (Kuva 13). Tällaisia jaettuja hahmoja oli muitakin, esimerkiksi täysin identtisellä tavalla piirretty pieni hiiri sekä kissankorvainen avaruusolio (Kuva 7). Näitä jaettuja hahmoja esiintyi kuitenkin vain yhden tutkimukseen osallistuneen luokan keskuudessa, joten ei voida tietää, olivatko hahmot jo aiemmin keksittyjä ja käytössä olevia maskotteja tai tiettyyn ryhmään kuulumisen merkkejä.

Yleisempää kuin yhteisten hahmojen käyttö, oli ensimmäisen sarjakuvaruudun kopiointi lähes suoraan paperin toiselle puolelle. Monet säilyttivät ensimmäisestä ruudusta henkilöhahmojen, esineiden ja asioiden lisäksi myös kuvan sommittelun lähes identtisenä (kts. esim. Kuva 12). Tällaista kuvallista toistoa sarjakuvissaan hyödynsi hieman alle kolmannes (31%) kaikista oppilaista. Toisto on sarjakuvailmaisussa kätevä ja usein hyödynnetty keino, mutta se nostaa myös kysymyksen siitä, oliko työpajassa tarpeeksi aikaa ideoinnille?



Kuva 7. Vasemmalla osa oppilaan AC04 sarjakuvasta ja oikealla oppilaan AC10 sarjakuvasta. Kummassakin näkyvissä pieni, yhteinen hiirihahmo.

Kiinnostuneita oltiin myös sarjakuvien hahmojen suhteesta toisiinsa. Tätä tarkasteltiin muun muassa hahmojen välistä etäisyyttä, katseiden suuntaa ja ilmeitä tutkimalla. Suurimmalla osalla (40%) sarjakuvissa näkyvistä hahmoista ei ollut mitään varsinaista suhdetta ympärillä pyörineisiin muihin hahmoihin. Hahmot eivät esimerkiksi näyttäneet tuntevan toisiaan tai nähneet toisen lähestymistä kaukaisuudesta (kts. esim. kuva 13). Seuraavaksi eniten sarjakuvahahmojen suhteita hallitsivat negatiiviset asetelmat (30%), kuten pelko tai viha toista hahmoa kohtaan, mutta kaukana eivät olleet ystävyys tai vertaissuhteen kuvaukset, joita esiintyi joka viidennessä aineiston sarjakuvassa (20%).

Lopuksi sarjakuvista tarkasteltiin sellaisia sisällöllisiä elementtejä, jotka eivät olleet tulleet huomioiduiksi muissa alaluokissa. Näistä elementeistä monet saivat innoituksensa näyttelyssä olleista nykytaideteoksista ja niiden teemoista, joita käsitellään seuraavassa alaluvussa. Aikaan viittaavat elementit, kuten kellot, tiimalasit ja numerosarjat, olivat suosittuja; niitä oli tutkituista elementeistä lähes neljäsosa. Saman verran löydettiin viit-

tauksia teknologiaan esimerkiksi televisioiden, tietokoneiden, tablet-laitteiden ja valvontakameroiden muodossa. Tuotemerkkejä, kuten Ikeaa, Googlea ja Star Warsia oppilaat kuvasivat yhteensä seitsemässä sarjakuvassa (22%). Myös erilaisia kulkuvälineitä autoista ja junista aina raketteihin ja avaruusaluksiin asti löytyi (18%), mutta toisaalta myös viittauksia kuolemaan ja väkivaltaan (12%), kuten hautakiviä, hirttoköysi ja ampuma-ase.

Oppilaiden sarjakuvien sisältöihin liittyen voidaan todeta, että yllättävän monessa sarjakuvassa henkilöahmoa ei ollut lainkaan tai toimintaa kuvattiin yksittäisen hahmon kautta. Henkilöahmo oli useimmiten ihminen, mutta myös ympäröivän visuaalisen kulttuurin hahmoilla ja esimerkiksi tuotemerkeillä oli paikkansa nuorten sarjakuvissa. Sarjakuvahahmojen suhteet toisiinsa olivat vain harvoin rakkaudentäyteiset (5%), sillä tavallisempaa oli suhtautua toiseen esimerkiksi pelon, surun tai vihan kautta. Näyttelyn aikateemalla sekä teoksilla, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa, oli selkeä yhteys sarjakuvien tapahtumapaikkoihin sekä niissä esiintyneisiin esineisiin ja asioihin.

6.3 Lavasteita ja syvempiä merkityksiä: oppilaiden sarjakuvien suhde taideteokseen

Sarjakuvien sisältöihin liittyvät tulokset eivät olleet yllättäviä, sillä työpajan sarjakuvahjeistuksessa Taidetestaajia pyydettiin etsimään innoitusta sarjakuvaansa näyttelyn yhdestä tai useammasta teoksesta. Innoituksena olleen teoksen ei tarvinnut esiintyä sarjakuvassa, vaan esimerkiksi siitä syntynyt miellelyhtymä, tunne, oivallus tai kysymys sai määrittää sarjakuvan kuvallista sisältöä ja tarinaa. Tutkitun teoksen ei tarvinnut myöskään olla sama, jota oppilas oli pienryhmänsä kanssa dialogivideossa tutkinut. Teoskontekstin vaikutusta oppilaiden sarjakuviin eriteltiin kahden yläluokan avulla: teos sarjakuvan takana sekä suhde taideteokseen (Taulukko 4).

Taulukko 4. Oppilaan sarjakuvan suhde näyttelyn teoksiin.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Pastissi (69%) Parafraasi (22%) Palimpsesti (2%) Suhde vain näyttelyn teemaan, ei teoksiin (7%)	Suhde taideteokseen (Räsänen)	Konteksti
Heini Aho: liike + installaatio (4%) Heini Aho: valo + installaatio (14%) Daniel Crooks: videoteos (4%) Ilmari Gryta: installaatio (5%) Kaisaleena Halinen: esine-teos (2%) Erno Pystynen: liikkuva veistos (2%) Sebastian Stumpf: videoteos (2%) Santeri Tuori: videoteos (2%) Santeri Tuori: valokuvateos (4%) Pekko Vasantola: kiviveistossarja (14%) Pekko Vasantola: live-videoteos (13%) Grace Weir: videoteos/animaatio (23%) Grace Weir: esine-teos (4%) Ei käsitellyt spesifisti mitään teosta (7%)	Teos sarjakuvan takana	

Teoksia aikateemaisessa nykytaiteen näyttelyssä oli yhteensä 28 kappaletta, neljältätoista eri taiteilijalta. Täysin abstraktia taidetta näyttelyssä ei esitelty lainkaan. Sarjakuvissaan oppilaat eivät tarkastelleet tasaisesti kaikkia teoksia, vaan heidän kiinnostuksensa kohdistui noin puoleen eli viiteentoista näyttelyn teoksista. Teokset olivat yhdeksältä eri taiteilijalta, joista neljältä oppilaat käsitelivät kahta eri teosta. Teoksista eniten kiinnostivat taiteilija Grace Weirin avaruuteen liittynyt *Tähtien aika* -videoteos, jota käsiteltiin jossain muodossa lähes neljäsosassa oppilaiden sarjakuvia (23%). Kyseisessä videoteoksessa nähtiin NASA:n avaruusteleskoopin ottamaa kuvaa miljardien valovuosien päästä tähdistä, jotka saattoivat jo olleet sammuneet, kun niiden valo saavutti teleskoopin. Paljon huomiota kiinnittivät myös Pekko Vasantolan *Memorial* -kiviveistossarja (14%), jossa graniittiin oltiin kaiverrettu muun muassa Googlen haetuimpien kysymysten lista sekä koodin avulla valvonta- ja webkamerakuvaa ympäri maailmaa reaaliaikaisesti kaapannut *Livestream*-videoteos (13%). Videoteoksien lisäksi oppilaita kiinnostivat suurikokoiset teokset, kuten esimerkiksi Heini Ahon pyörivään valoon ja sen muodostaviin varjoihin perustunut koko huoneen installaatio *Day Inside* (14%).

Mielenkiintoista käsiteltyjen teosten jakautumisessa oli se, että yhdeltä luokalta (n=11) peräti seitsemän oppilasta käsiteli samaa Grace Weirin avaruusteemaista videoteosta. Tämän luokan lopuista oppilaista kaksi käsiteli keskenään eri teoksia ja kahden sarjakuvat eivät mitenkään liittyneet näyttelyssä olleisiin teoksiin. Koko luokan sarjakuvat pyörivät siis vain kolmen näyttelyssä olleen teoksen ympärillä. Muilla luokilla käsiteltävien teoksien lukumäärä oli kaksin- tai kolminkertainen, 6–9 teosta.

Neljän nuoren sarjakuva ei kiinnittynyt kuvallisesti tai tarinallisesti mitenkään näyttelyn teoksiin, mutta nekin olivat sidoksissa joko näyttelyn aikateemaan esimerkiksi aamuisen myöhässä heräämisen kuvauksen kautta (Kuva 2) tai omaan kokemukseen museon näyttelytiloissa. Esimerkiksi kuvassa 8 näkyvää sarjakuvaa oppilas kuvasi muistilapulla seuraavasti: *”Tämä on vähemmän teoksista. Halusin keskittyä omaan kokemukseen kirkkaiden näyttöjen kanssa.”*. Sarjakuva tuo mielenkiintoisella tavalla esiin oppilaan fyysistä kokemusta museotilassa; hän on värien ja valojen keskiössä ja tehokas rajaaminen erikoislähikuvaan toisessa ruudussa tuo esiin silmien väsymykseen ja rasiin liittyviä ilmaisullisia keinoja, kuten punertavat silmien reunukset.



Kuva 8. Oppilaan MA12 sarjakuva.

Tässä pääluokassa tarkasteltiin myös sarjakuvien suhdetta museon nykytaideteoksiin pastissin, parafrasoin ja palimpsestin käsitteiden (kts. luku 2.3) kautta. Suurimmassa osassa nuorten sarjakuvia (69%) suhde innoituksen lähteenä olleeseen taideteokseen voitiin määritellä välineelliseksi eli pastissiksi. Tällaisissa teokseen välineellisessä suhteessa olleissa sarjakuvissa alkuperäinen teos oli yleensä kuvattu sarjakuvaan sellaisenaan, eikä sen teemoja oltu lähdetty pohtimaan denotaatioita eli ilmisältöjä pidemmälle. Osassa tällaisista sarjakuvista oppilas oli napannut teoksen ulkomuodon sarjakuvaansa, mutta teos jäi lavasteen asemaan – esimerkiksi täysin teoksen laajemmista teemoista poikkeavan avaruusseikkailun näyttämöksi (kts. esim. kuva 13).

Noin neljäsosa oppilaista rakensi sarjakuvassaan syvempää suhdetta taideteoksiin parafrasoin (22%) tai palimpsestin (2%) muodossa. Avaruuden tähtien sammumisesta tai tiimalasin muotoisesta teoksesta siirryttiin ihmiskunnan tuhon tematiikkaan (Kuva 14) ja

kiveen kaiverretuista Google-hauista tietomme väliaikaisuuden pohdintaan. Esimerkiksi oppilas MB10 pohti näyttelykierroksella Ilmari Grytan *Saapuvat ja lähtevät* -juna-aikatauluinstallaation teemoja kuoleman kautta; voisivatko teoksessa esitetyt numerot kuvatakin saapuvien ja lähtevien junien asemasta tähän mennessä syntyneitä tai kuolleita ihmisiä? Sarjakuvassaan (Kuva 9) hän rakentaakin teoksen ympärille rakkauteen, kuolemaan ja ikävään liittyviä teemoja.



Kuva 9. Oppilaan MB10 sarjakuva.

Näyttelyn nykytaideteoksista oppilaat tarkastelivat erityisesti sellaisia teoksia, joissa tapahtui jotain esimerkiksi liikkeen muodossa ja jotka olivat kolmiulotteisia – mukaan tarkasteltujen teoksien joukkoon valikoitui vain yksi kaksiulotteinen ja paperipohjainen valokuvateos. Huomion varastivat suuret teokset; esimerkiksi koko huoneen valloittaneet videoteokset tai installaatiot. Oppilaiden sarjakuvien suhde näyttelyn teoksiin on melko suoraviivainen: noin kolme neljäsosaa lainaa teoksiinsa elementtejä tai ympäristöjä teoksien maailmasta, mutta ei juurikaan jatka teeman pohdintaa eteenpäin. Loput oppilaat kehittivät teoksien aikaan liittyviä teemoja eteenpäin ja sitovat niitä esimerkiksi ajatuksiin kuolemasta, ajan rajallisuudesta, yksilön valvonnasta sekä luonnon tuhoutumisesta.

6.4 Iva ja onnettomia loppuja: oppilaiden sarjakuvien kerronnalliset ratkaisut

Taidetestaajien sarjakuvia tutkittiin tutkimuksen narratiivisen painotuksen sekä aineiston sanallis-kuvallisen luonteen takia myös kerronnallisesta näkökulmasta. Kerronnasta

muodostettiin teoriaohjaavasti viisi yläluokkaa: kuvan ja sanan suhde, ruutujen väliset siirtymät, kerronnan näkökulma, juonirakenne sekä lajityyppi (Taulukko 5). Yläluokkien taustalla vaikuttavat teoriat on esitelty tarkemmin luvuissa 3.3 ja 5.4.

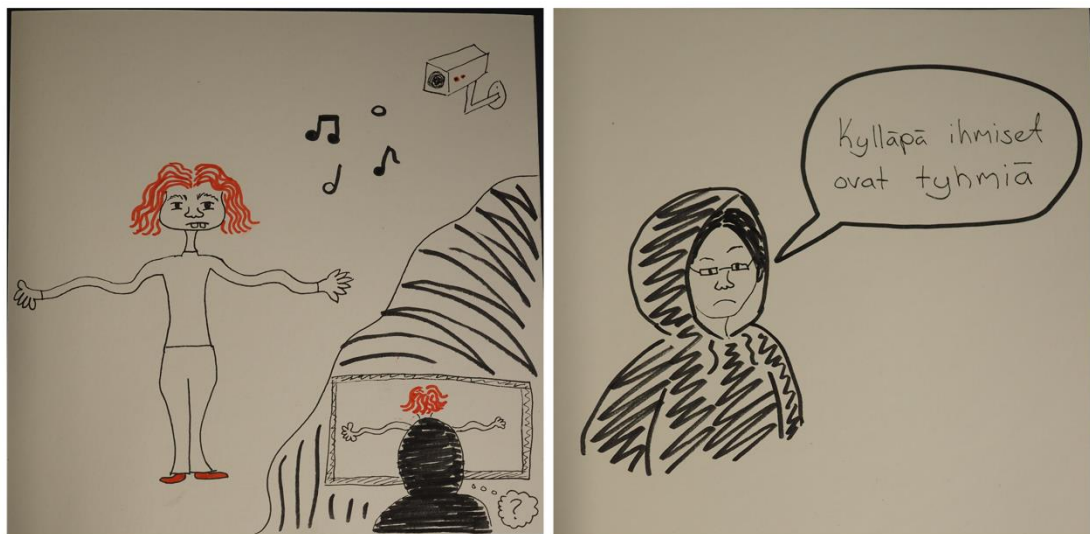
Taulukko 5. Oppilaiden sarjakuvien kerronta.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Kuvapainotteisuus (67%) Sanapainotteisuus (4%) Kuvan ja sanan yhteistyö (29%) Kuvan ja sanan yhteismitattomuus (0%)	Kuvan ja sanan suhde (Herkman McCloudin pohjalta)	Kerronta
Ajalliset muutokset (65%) Paikan ja tilan muutokset (22%) Näkökulman muutokset (11%) Ruutujen välinen seuraussuhde puuttuu (2%)	Ruutujen väliset siirtymät (Herkman Huhtamon ja McCloudin pohjalta)	
Sisäinen fokalisaatio (38%) Ulkoinen fokalisaatio (62%)	Kerronnan näkökulma (Genette & Bal)	
Progressiivinen eli edistymistarina (15%) Stabiili eli vakaa tarina (38%) Regressiivinen eli taantuva tarina (47%)	Juonirakenne/-kaari (Gergen & Gergen; Lightfoot)	
Mimeettinen tarina (27%) Komedia (13%) Sankaritarina (9%) Tragedia (29%) Ironinen tai satiirinen tarina (22%)	Lajityyppi (Frye)	

Oppilaiden sarjakuvista noin kaksi kolmasosaa oli kuvapainotteisia (67%), kun taas sanapainotteisia sarjakuvia löytyi aineistosta ainoastaan kaksi (4%). Lopuissa sarjakuvista kuva ja sana toimivat yhteistyössä (29%). Sarjakuvia, joissa kuva ja sana eivät olisi mitenkään olleet yhteydessä toisiinsa, ei esiintynyt aineistossa lainkaan. Aineiston vahva kuvapainotteisuus oli sarjakuvan sanallisen luonteen ja kuvantekemiseen käytetyn lyhyen ajan vuoksi yllätys. Toisaalta saattoi olla, että museoympäristön kuvallisuus sekä taiteilijan läsnäolo ohjasivat oppilaita nimenomaan kuvalliseen ilmaistamiseen, eivätkä he ehtineet ajan puitteissa siirtyä sanalliseen ilmaisuun. Esimerkiksi puhekuplia käytettiin vain seitsemässä aineiston sarjakuvassa. Selittäviä tai yksityiskohtatekstejä löytyi noin joka neljännessä sarjakuvasta (24%), mutta esimerkiksi äänien ja liikkeen kuvaamiseen käytettyjä efektitekstejä vain kahdesta aineiston sarjakuvasta (esim. kuva 13).

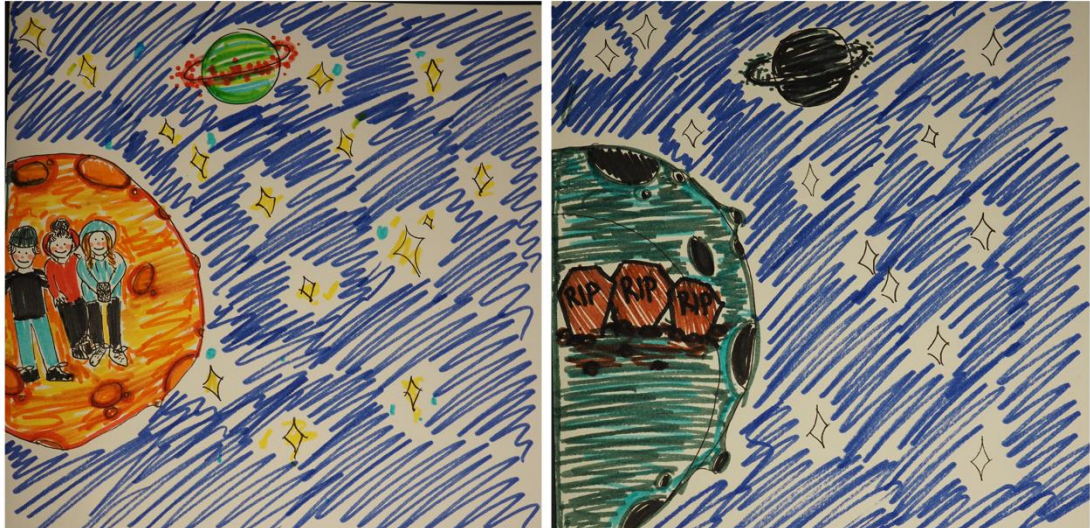
Sarjakuvien ruutujen välisiin siirtymiin liittyi jo tehtävän ohjeistuksessa painotus ajallisen muutoksen kuvaamiseen, sillä oppilaiden tuli miettiä mitä ennen tai jälkeen kuvattua tilannetta oli tapahtunut. Niinpä sarjakuvia koodatessa keskityttiin vallitsevimman siirtymän havainnointiin. Noin kahdessa kolmasosasta sarjakuvia ajallinen muutos piti pintansa vallitsevimpana siirtymätyyppinä (65%), kun taas seuraavaksi eniten (22%) esiintyi

paikan ja tilan muutoksia, joita käsiteltiin tarkemmin luvussa 6.2. Näkökulman muutoksia esiintyi viidessä sarjakuvassa (11%). Tällaiset näkökulman muutokset ilmenivät yleensä joko ulkopuolisen tarkkailijan ja hahmon sisäisen näkökulman vaihdoksina tai sitten hahmojen välillä, kuten kuvassa 10, jossa ensin seurataan punatukkaisen henkilön tanssia ja sitten kuvataan tapahtumia häntä valvontakameran välityksellä. Pelkästään visuaalisia ominaisuuksia tarkastelemalla ruutujen välinen selkeä seuraussuhde puuttui vain aineiston ainoasta abstraktista sarjakuvasta (Kuva 1). Tietenkin ohjeistuksen perusteella voidaan olettaa, että tämänkin työn taustalla on ollut ajallinen siirtymä, mutta oppilas itse ei sitä puheessa tai kirjallisesti tuonut esille.



Kuva 10. Oppilaan MB07 sarjakuva.

Sarjakuvien kerrontaa voidaan tutkia myös fokalisaation käsitteen kautta, joka voidaan katsojan positiosta katsoen määrittää joko ulkoiseksi tai sisäiseksi. Oppilaiden sarjakuvien fokalisaatio oli useammin ulkoista (62%) kuin sisäistä (38%). Esimerkiksi kuvassa 11 katsoja seuraa sarjakuvan tapahtumia lintuperspektiivistä ja avaruudesta käsin, eräänlaisena ihmiskunnan tuhon ulkopuolisena tarkkailijana. Kuvan hahmot eivät oikeastaan ole itsenäisiä toimijoita, vaan katsojan katselle altistettuja esimerkkitapauksia. Ulkoinen fokalisoija esiintyi usein tunteettomana ja toteavana, kun taas sisäisessä fokalisaatiossa päästään paremmin hahmon nahkojen sisään – oli sitten kyse negatiivisista tai positiivisista tuntemuksista. Sisäisen fokalisaation näkökulma puolestaan välittyi hyvin kuvasta 10, jossa tapahtumia seurataan tummaan huppariin pukeutuneen hahmon näkökulmasta. Lukija kutsutaan hänen kautta nauramaan ivallisesti varomattomalle tanssijalle.



Kuva 11. Oppilaan MB06 sarjakuva.

Juonikaareen ja lajityyppiin liittyvät havainnot oppilaiden sarjakuvista olivat hyvin samankaltaisia: taantumus ja tragedia hallitsivat niitä. Regressiivisiä eli juonikaareltaan loppua kohden huononevia tarinoita kuvattiin lähes puolessa (47%) aineiston sarjakuvista. Tragediaksi voitiin samaan aikaan nimittää noin kolmasosaa (29%) sarjakuvia – luku ei ole yhtä korkea kuin regressiivisten juonikaarien määrä, sillä taantuva tarina saattoi olla lajityypiltään tragedian lisäksi myös ironinen tai satiirinen (22%). Tragediset ja regressiiviset tarinat kuvasivat monilta osin yksilön ahdistusta tai kaameaa kohtaloa (esim. kuva 9), ihmisen tulevaisuuden lohduuttomuutta sekä maailman totaalista tuhoa.

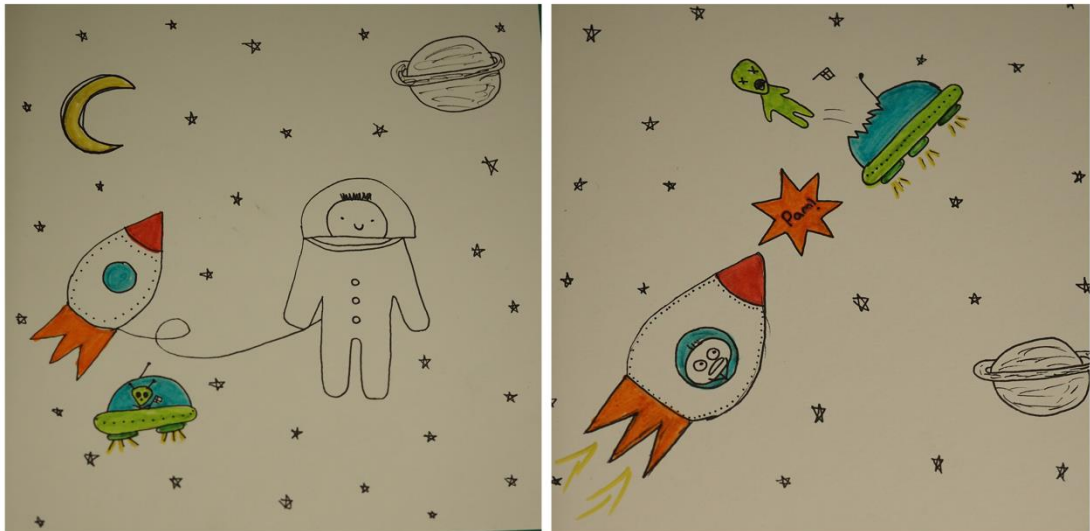
Seuraavaksi eniten aineistosta löytyi juonikaareltaan stabiileja tarinoita (38%), joista suurta osaa voitaisiin kuvata myös mimeettisen tarinan lajityypin kautta (27%). Tällaisista sarjakuvista monia voitaisiin kuvata neutraalin tyytyväisinä sekä pastissinomaisina toteamuksina näyttelyn ja teosten teemoista. Esimerkiksi oppilas AA01 kuvaa sarjakuvassaan (kuva 12) elämää taideteosten keskellä nyt ja 20 vuotta myöhemmin – juuri mikään muu ei ole muuttunut kuin tuoli, jolla sarjakuvahahmo istuu.



Kuva 12. Oppilaan AA01 sarjakuva.

Vähiten oppilaat kuvasivat sarjakuvissaan perinteisiä romanttisia sankaritarinoita (9%), millä saattoi olla vaikutusta siihen, että myös sarjakuvien juonikaaret olivat melko harvoin progressiivisia eli positiivisia (15%). Aineiston onnellisiksi mielletyt sarjakuvat liittyivät esimerkiksi onnistuneeseen avaruuteen pääsemiseen sekä jonkin työtä vaatineen askareen onnistuneeseen suorittamiseen. Tämä sopii toisaalta Sunin (1998) huomioon siitä, että teini-ikäiset toistavat epämääräisen ja onnettoman lopun tarinoita – saattaa olla, että varhaislapsuuden keskeisesti kuuluneet sankaritarinat positiivisine loppuineen nähdään tässä kehitysvaiheessa jo auttamattoman lapsellisina.

Sarjakuva-aineiston lajityypeistä vaikeimmin toisistaan erotettavia ja osin päällekkäisiä olivat ironiset tai satiiriset tarinat (22%) sekä komedia (13%). Niiden välillä eroa tehtiin sen mukaan, oliko sarjakuvan mukana tarkoitus nauraa ivallisesti vai lämminhenkisesti ja oliko kyse yhteiskunnan vai yksilön ominaisuuksien kommentoinnista. Esimerkiksi sarjakuvassa 10 tarkoituksena on nauraa yksilön kustannuksella ja tätä kautta osoittaa satiirilla laajempia yhteiskunnassa pielessä olevia seikkoja. Samaan aikaan taas sarjakuvassa 13 on kyse hyvántahtoisesta komiikasta, jolla on tarkoitus saada lukija hyvälle tuulelle ilman sen suurempia taustalla olevia yhteiskunnallisia ajatuksia.



Kuva 13. Oppilaan AC05 sarjakuva.

Kahdeksaslukulaisten sarjakuvien kerronta oli vahvan kuvallista, eikä edes sarjakuvaan usein tiiviisti liitettyjen puhekuplien määrä ollut aineistossa kovinkaan suuri. Sarjakuvaruutujen välillä tapahtunut muutos oli useimmin ajallinen, mutta myös paikan ja tilan muutoksia nähtiin. Ulkoinen fokalisaatio määritteli kerronnan näkökulmaa siten, että katsoja vieraannutettiin ulkopuolisen tarkkailijan asemaan. Sarjakuvien tarinat olivat negatiivisesti ja traagisesti värittyneitä, eikä onnellisia sankaritarinoita juurikaan nähty. Oppilaiden sarjakuvakerronta nosti esiin myös ivan ja parodioinnin merkityksen arvojen ja teemojen käsittelyn keinona. Ne huumorin ohessa antoivat mahdollisuuden nauraa niin tylsille ja vakaville aiheille kuin tabuillekin.

6.5 Yhteenvetoa ja tyypillisiä tarinoita

Sisällönanalyysiä käyttämällä yritettiin vastata tutkimuksen kahteen ensimmäiseen alakysymykseen sekä löytää aineistosta tyypillisiä tarinoita, joiden pohjalta oppilaiden teoksille antamia merkityksiä voitaisiin käsitellä syvällisemmin. Sisällönanalyysin tuloksilla ei pystytty vastaamaan kysymyksiin täydellisesti, mutta joitakin linjoja aineistosta pystyttiin nostamaan esiin.

Alakysymykseen siitä, millaisiin teoksiin ja teemoihin nuoret kiinnittävät erityisesti huomionsa nykytaiteen näyttelyssä, voidaan vastata erityisesti sarjakuvien sisältöihin (Taulukko 3) sekä kontekstiin liittyvien kategorioiden valossa (Taulukko 4). Oppilaat käsitelivät sarjakuvissaan eniten sellaisia teoksia, joissa tapahtui jotain esimerkiksi liikkeen

muodossa ja jotka olivat kolmiulotteisia – mukaan tarkasteltujen teoksien joukkoon valikoitui vain yksi kaksiulotteinen ja paperipohjainen valokuvateos. Huomion varastivat pienien ja keskikokoisten sijaan suuret teokset; esimerkiksi koko huoneen valloittaneet videoteokset tai installaatiot. Myös ainut oppilaiden huomion saanut valokuvateos oli erittäin suurikokoinen – sitä pienemmät valokuvat ja piirrokset jäivät oppilailta huomioimatta. Oppilaiden teosten valintaa ohjasivat tietenkin myös näyttelyn kuraattorin tekemät valinnat mukaan otettavista teoksista sekä niiden sijoittelusta; esimerkiksi pienempiä kaksiulotteisia teoksia oli näyttelyyn valikoitunut varsin vähän ja niiden paikka oli usein näyttelysalien reunamilla.

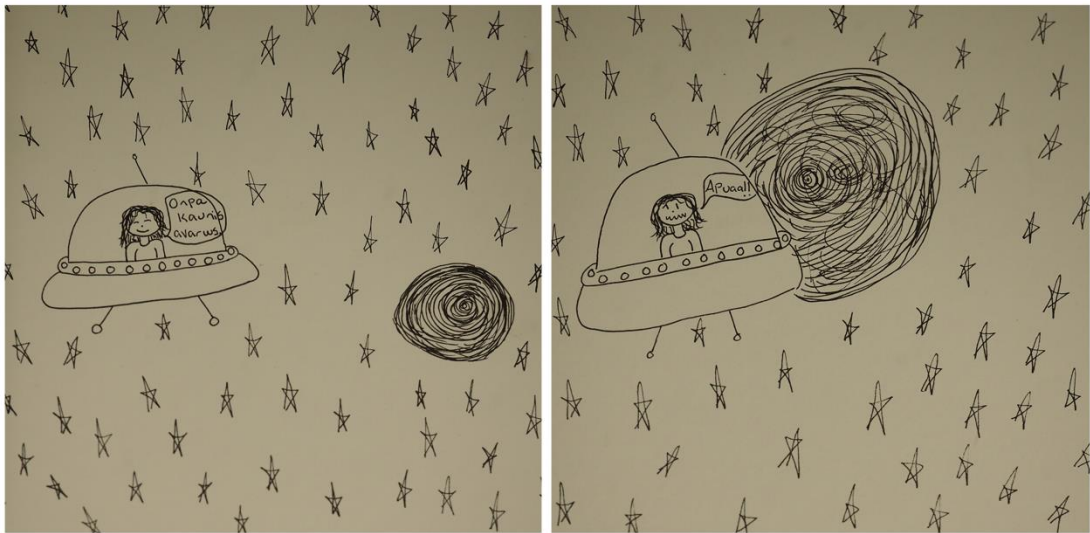
Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden sarjakuvien suhde näyttelyn teoksiin on melko suoraviivainen: noin kolme neljäsosaa lainaa sarjakuviinsa elementtejä tai ympäristöjä teoksien maailmasta, mutta ei juurikaan jatka teeman pohdintaa eteenpäin. Loput oppilaat kehittivät teoksien teemoja eteenpäin ja sitovat niitä esimerkiksi ajatuksiin kuolemasta, ajan suhteellisuudesta, teknologian etiikasta sekä luonnon ja ihmiskunnan tulevaisuudesta. Seuraaviin tutkimuksen alakysymyksiin vastatakseen mukaan on otettava myös sarjakuvien kerrontaan liittyvät näkökulmat (Taulukko 5).

Voidaan jo pelkästään sarjakuvien lajityyppejä ja juonikaaria tarkastelemalla sanoa, että oppilaat jatkoivat teosten esittelemiä teemoja yleensä synkempään suuntaan. Esimerkiksi videoteoksessa nähty tähtien sammuminen liitettiin usein avaruudesta tulevaan tuhoon, kuten mustiin aukkoihin, oman maapallomme kestävykyyn sekä ihmiskunnan tuhoon. Eräs oppilas puolestaan rinnasti Kaisaleena Halisen esineteoksessa näkemänsä tiimalasin hiekan ihmisiin ja ihmiskunnan vähiin käyvään aikaan: *”Ihmiskunnan tulevaisuus on tuho. Toisessa ruudussa taustalla riehuu tulipalo.”* (Kuva 14).



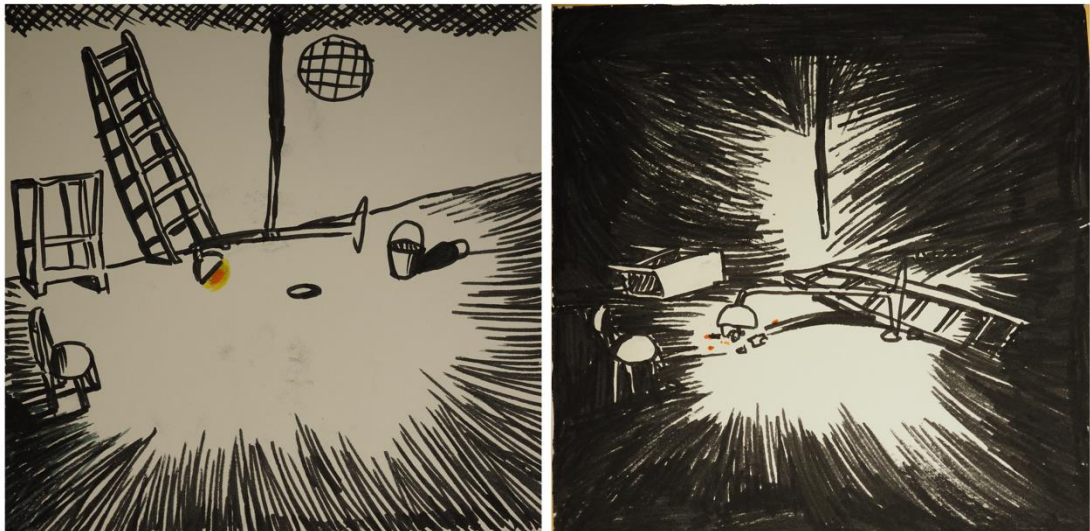
Kuva 14. Oppilaan AC07 sarjakuva.

Toisaalta vakavia teemoja käsiteltiin myös huumorin ja ironian keinoin. Sarjakuvan liioittelevaa luonnetta käytettiin hyväksi esimerkiksi Pekko Vasantolan live-valvontakameravideon tuomien ajatuksien käsittelyyn; joissain sarjakuvissa päähenkilö itse halusi päätyä kameran kuvaamaksi, välillä hän joutui kuvatuksi tietämättään (esim. Kuva 10) ja välillä kameraa ja valvontaa yritettiin paeta, mutta laihoiin tuloksin. Myös avaruuteen liittyviä teemoja käsiteltiin avaruusseikkailujen ja hassuttelujen keinoin – esimerkiksi oppilaan AC03 (Kuva 15) kuvaus mustasta aukosta on huomattavasti lohdullisempi kuin oppilaan MA10 sarjakuva (Kuva 3), jossa ”*musta aukko imee koko avaruuden ja jäljelle jää vain valkoista*”.



Kuva 15. Oppilaan AC03 sarjakuva.

Osa nuorista keskittyi teosten teemojen jatkamisen sijaan tuottamaan kertomusta omasta kokemuksestaan näyttelyssä (Kuva 8) tai nosti esille teoksesta uuden teeman. Näin kävi esimerkiksi Heini Ahon *Day Inside* -installaatioon liittyen, kun osa nuorista hoksasi, että teoksen osana oli käytetty Ikean valkoisia huonekaluja. Tämä johti sarjakuvien osalta paitsi huonekalujätin logon piirtämisen, myös kritiikkiin kertakäyttöyhteiskuntaa kohtaan. Oppilas MA09 kuvaakin sarjakuvassaan tilannetta, jossa ”*toisessa ruudussa kaikki on hajonnut, koska Ikean tavarat eivät kestä ikuisuutta*” (Kuva 16).



Kuva 16. Oppilaan MA09 sarjakuva.

Sisällönanalyysin keinoin ei pystytä pääsemään tarpeeksi syvälle nuorten merkityksenantoprosesseihin, joten on tarkoituksenmukaista nostaa laajasta sarjakuva-aineistosta esiin rajattu määrä tarinatyyppisiä sekä valita parhaiten aineistoa edustavia kuvia seuraavan luvun narratiiviseen analyysiin. Näitä kuvia valitessa on hyvä pitää mielessä sisällönanalyysin tärkeimmät tulokset, sillä muuttujakategoriat olivat osaltaan toisiaan selittäviä ja tukevia, joten ne luovat monipuolisen kuvan aineistoon. On tarkoituksenmukaista esimerkiksi valita kuvia eniten esiintyneiden lajityyppien ja juonikaarien perusteella. Huomattava tietenkin on, että yksi yksittäinen kuva voi sisältää useamman muuttujakategorian vaatimuksen.

Sisällönanalyysin tulokset mielessä pitäen koostettiin neljä tyyppitarinaa aineiston sarjakuvien pohjalta:

- 1) Ajan suhteellisuuden tarina
- 2) Teknologiatarina
- 3) Tuhoutumistarina
- 4) Veijaritarina

Kuhunkin tyyppitarinaan luokitellut sarjakuvat eritellään liitteessä 4. Osa sarjakuvista oltaisiin voitu luokitella kahteenkin tyyppitarinaan kuuluvaksi, mutta tässä tutkimuksessa eriteltiin vain vallitsevin tyyppi. Seuraavassa luvussa analysoidaan narratiivisen analyysin keinoin tarkemmin näitä tyyppitarinoita sekä oppilaiden dialogivideoiden suullista kertomusta näyttelyn teoksista.

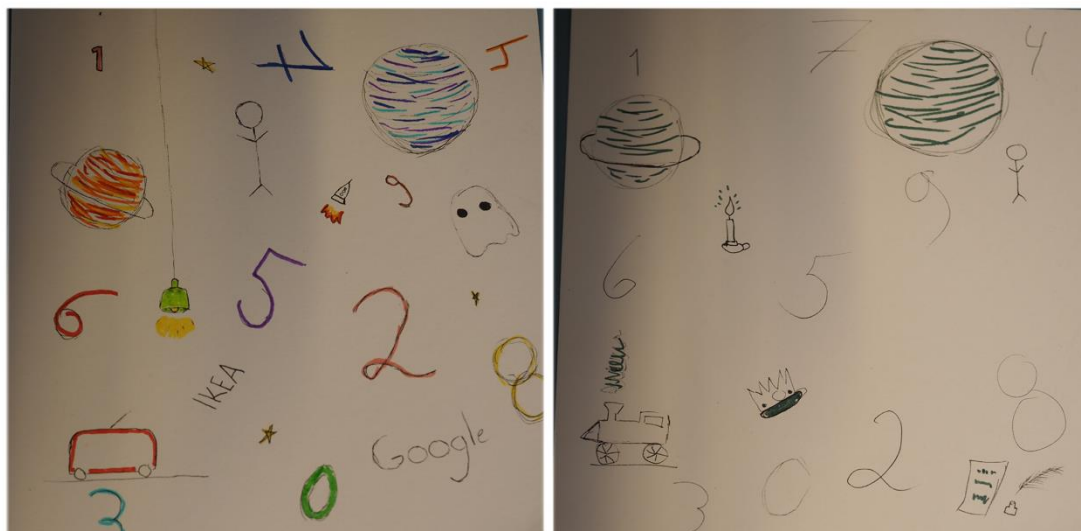
7 NARRATIIVISESTI KOHTI MERKITYKSIÄ

Oppilaiden sarjakuvat ja niistä muodostetut tarinatyyppit eivät kuvaa asioita sellaisena kuin ne ovat, vaan todellisuus on paljon vivahteikkaampi ja monisyisempi. Tietynlaisia nuorten uskomuksia, ajatuksia ja merkityksenantoa ne toivottavasti tuovat esille, sillä tutkimuksen päätutkimuskysymys oli selvittää, millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiset antavat kohtaamalleen nykyaikaiselle taiteelle. Tässä luvussa käydään läpi sisällönanalyysin avulla muodostetun neljän tyyppitarinan ominaispiirteitä sekä peilataan niitä oppilaiden dialogivideoissa käymiin keskusteluihin. Näiden videoiden avulla pyritään myös vastaamaan kolmanteen alatutkimuskysymykseen siitä, millaisia merkityksiä oppilaat antavat kohtaamalleen nykyaikaiselle taiteelle dialogissa toistensa kanssa. Luku päättyy yhteenvetoon tutkimuksen tuloksista.

7.1 Ajan suhteellisuuden tarina

Ajan suhteellisuuden tarina oli sarjakuva-aineiston (n=45) määrällisesti ja teemallisesti laajin tarinatyyppi, joka piti sisällään viidentoista oppilaan sarjakuvat (Liite 4). Tämän tarintyyppin sarjakuvissa oppilaat myös hyödynsivät laajimmin näyttelyn teoksia; he käsitelivät yhteensä kahdeksan eri taiteilijan taideteosta. Sarjakuvat käsitelivät osin näyttelyn teeman ja teoksien mukaisesti nykyisyyteen ja menneisyyteen, ajan kulumiseen sekä sen ilmenemiseen liittyviä asioita.

Tämän tyyppin sarjakuvista suurin osa oli värillisiä. Ajan kulumisen kannalta väriä käytettiin tehokeinona erityisesti yhdessä sarjakuvassa (Kuva 17), jossa menneisyyteen siirtymistä tai menneisyydessä olemista kuvattiin haaleammalla, lähes mustavalkoisella värimaailmalla. Samalla voitiin nähdä myös nykyaikaisten keksintöjen ja kuvassa näkyvien hahmojen paluun menneisyyteen. Muissa sarjakuvissa ajan kulumista kuvattiinkin juuri erilaisten esineiden ja asioiden, kuten kellon viisarrien, vuosilukujen ja vuorokauden vaihteluiden kautta.



Kuva 17. Oppilaan AA09 sarjakuva.

Sarjakuvista alle puolessa oli läsnä yksi tai useampia henkilöhahmoja, jotka olivat yhden sarjakuvan zombi-hahmoja (Kuva 18) lukuun ottamatta aina ihmisiksi luokiteltavia. Hahmojen ilmeet erottuivat katsojalle kunnolla kolmessa sarjakuvassa, jolloin ilme oli useammin tyytyväinen kuin jollain tavalla negatiivisia tunteita kuvastava. Kasvojen ilmeiden huono erottuminen johtui luonnollisesti esimerkiksi käytetystä kuvakoosta, joka oli tässä kuvatyyppissä lähimmillään kokokuva, mutta vielä useammin tapahtumapaikkojen esittelyyn soveltuva yleiskuva tai laaja yleiskuva. Käytetty kuvakulma oli myös useammin lukijaa tapahtumista etäännyttävä yläkulma eli lintuperspektiivi. Kerronnan näkökulma oli siis näillä monilla tehokeinoilla yleensä ulkoinen, eikä lukijaa haluttu saada samaistumaan hahmojen näkökulmaan tai tapahtumiin.

Yli puolet sarjakuvista edusti juonikaareltaan vakaata eli stabiilia tarinaa. Vain yhden sarjakuvan (Kuva 6) katsottiin olevan edistymistarina, kun taas lopuissa kuudessa sarjakuvassa juonikaari oli laskeva eli tapahtumat saivat käänteen kohti huonompaa. Samanlainen melko neutraali asetelma oli nähtävissä sarjakuvien lajityypeissä, sillä lähes kaksi kolmasosaa lukeutui mimeettisen tarinan lajityyppiin. Lähes kaikki loput sarjakuvat luettiin tragedioiksi ja vain yksi komediaksi. Oppilaat suhtautuivat sarjakuvissaan aikaan ja sen kulumiseen siis varsin neutraalisti, usein välittömän näköhavainnon perusteella.

Ajan suhteellisuutta tarkasteltiin sarjakuvissa lähinnä kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin oppilaat kuvasivat ympäristössä, esimerkiksi luonnossa ja julkisessa tilassa tapahtunutta muutosta. Ajallinen siirtymä saattoi olla joitakin tunteja, kymmeniä tai miljoonia vuosia, mutta kuvatut tapahtumat eivät olleet dramaattisia tai nopeita. Enemmän-

kin ne olivat hiljaisia, neutraaleja havaintoja esimerkiksi auringon tai lampun liikuttamista varjoista, tutkitun teoksen liikkeestä tai elämän jatkumisesta suhteellisen samanlaisena vuodesta toiseen (kts. esim. kuva 12).

Toiseksi, noin puolessa tämän tarinatyyppin sarjakuvissa aikaa tutkittiin sen loppumisen näkökulmasta. Tulevaisuutta ei näissä nähty yleensä positiivisena, vaan se toi mukanaan tyhjyyttä, kuolemaa tai muuta taantumusta – tai ainakin ajan kuvattiin soljuvan eteenpäin ihmisestä huolimatta. Esimerkiksi Ilmari Grytan *Saapuvat ja lähtevät* -teosta tulkittiin siten, että sen pyörivät numerot kuvasivat väkiluvun muutoksia. Oppilaan MB04 sarjakuvassa (Kuva 18) teemaa käsiteltiin apokalyptisissa tunnelmissa: ”*Saapuvat ja lähtevät teoksen numerot antoivat minulle olon, että ne olisi väkilukuja, joten tein hautausmaan ja sairaalan kuvaamaan syntymistä ja kuolemista.*”. Yksi oppilas pohti kuoleman jälkeistä aikaa sarjakuvassaan myös unohduksen ja tulevaisuuden näkökulmasta: ”*Aika valuu pois käsistäni, mutta ehkä tulevaisuus on kaunis, vaikka kukaan ei näkisikään sitä.*” (Kuva 9).



Kuva 18. Oppilaan MB04 sarjakuva.

Aikaa ja sen suhteellisuutta käsiteltiin dialogivideoissa varsin vähän, vaikka se oli olennainen osa näyttelyn tematiikkaa. Eniten aikaa pohdittiin ohjeistuksessa (Liite 2) olleen kysymyksen kohdalla, jossa kysyttiin nuorten arviota siitä, miksi heidän tarkastelemaisensa teos oli otettu mukaan taidenäyttelyyn:

- *Sitten se seuraava kysymys oli, että tota, miksi tää on valittu tähän? No siksi, koska tää on nykytaidetta. Ennen jos ois näytetty tämmöstä niin kaikki ois ollu et ”what the fuck is*

that”. Ja sitten toisena, koska on videoteos, niin se kertoo aika paljon siitä, että sitä ei oo voitu tehdä kauheen kauaa aikaa sitten.

(MB01, MB02, MB10, MB11)

- *No tää on just tosi tämmönen moderni.*
- *Tää kuvaa nykyhetkeä.*
- *Jep, nykyhetkeä ja sit tää on tosi moderniko täs on tota koodausta ja valvontakameroita.*

(MB03, MA04, MA05, MB09)

- *Miksi luulette, että teos on valittu näyttelyyn mukaan?*
- *Koska se on kiinnostava ja tavallaan käsittelee aikaa, ihmisten ajankäyttöä.*

(MA06, MA08, MA09, MA13)

Ajan suhteellisuuden tarinatyyppissä nuoret lähestyivät kohtaamaansa nykytaidetta kahdesta näkökulmasta: ensinnäkin neutraalein, ympäristöön liittyvin havainnoin ajan kulumisesta ja toisaalta sen loppumisen näkökulmasta. Aikaa tarkasteltiin erityisesti ihmisen näkökulmasta – myös hänen poissaolonsa kautta. Mukaan mahtui muutamia traagisia kuvauksia (esim. kuva 9), mutta yleensä ajan kulumiseen suhtauduttiin neutraalisti, väistämättömänä tapahtumana.

7.2 Teknologiaatarina

Oppilaiden sarjakuvista (n=45) yksitoista luokiteltiin ensisijaisesti teknologiaatarinan tarinatyyppiin kuuluvaksi (Liite 4). Näissä sarjakuvissa toisaalta verrattiin vanhoja ja uusia teknologioita toisiinsa, ahdistuttiin välkkyvän kuvavirran keskellä sekä ivailtiin valvontakameroiden kautta nettiin joutuville. Suurin osa tämän tarinatyyppin sarjakuvista kiinnittyi joko Pekko Vasantolan *Livestream* -videoteokseen tai *Memorial* -kiviveistossarjaan – tai kumpaankin niistä. Dialogivideoista (n=14) kolmessa käsiteltiin jompaakumpaa näistä teoksista. Videoteoksessa taiteilijan kirjoittama koodi kaappasi kuvaruudulle reaaliaikaisesti valvomatonta valvonta- tai nettikamerakuvaa, jossa näkyi ihmisiä. Kiviveistossarjassa puolestaan ilmassa roikkuviin kivipaasiin oltiin kaiverrettu esimerkiksi Ilmatieteenlaitoksen yhden päivän säähavainnot sekä Googlen haetuimmat kysymykset. Vain yksi tähän tarinatyyppiin luetuista sarjakuvista (Kuva 8) ei käsitellyt Vasantolan teoksia, vaan keskittyi nuoren omaan ahdistuneeseen kokemukseen keskellä museotilan teknologiaa.

Yhtä sarjakuvaa lukuun ottamatta kaikissa teknologiaatarinoissa käytettiin värejä, mutta yleensä vain koristustarkoituksissa. Sarjakuvista puolella esiintyi vain yksi henkilö-hahmo, eikä ystävyys- tai vertaissuhteita juuri kuvattu. Sarjakuvien henkilö-hahmot olivat

aina ihmiseksi luokiteltuja, eikä esimerkiksi eläimiä tai fantasiahahmoja esiintynyt lainkaan – ehkäpä teknologia ja sen käyttö miellettiin ihmisen yksityisoikeudeksi tai ainakin pääasiassa ihmistä koskevaksi. Sarjakuvissa liikuttiin siis yleensä yksin joko julkisessa tilassa, kotona tai Internetin maailmassa.

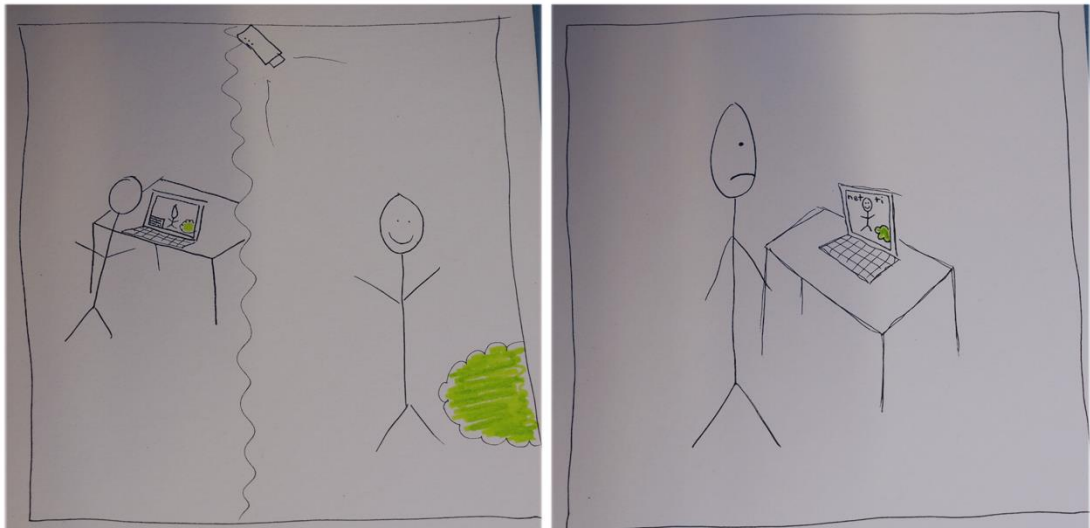
Sarjakuvien kerronnan näkökulma oli lähes yhtä usein ulkoinen kuin sisäinen. Sisäisen fokalisaation sarjakuvissa oli hieman enemmän hahmoja ja hahmojen tunteet välittyivät esimerkiksi ilmeiden kautta tehokkaammin kuin ulkoisen fokalisaation sarjakuvissa. Myös kuvakoko vaihteli niissä useammin tuoden esimerkiksi hahmon kärsivän ilmeen lähikuvaan. Ulkoisen fokalisaation sarjakuvissa kuvakoot ja -kulmat säilyivät muuttumattomina.

Puolessa tämän tarinatyyppin sarjakuvista juonen kaari oli taantuva; päähenkilö ahdistui teknologian keskellä tai yritti piiloutua siltä tai tuli valvontakameran kuvaamaksi ja joutui näin naurunalaiseksi. Vain kahdessa teknologiatarinan sarjakuvassa (kts. esim. kuva 19) juonikaaren katsottiin olevan progressiivinen eli päähenkilö edistyi pyrkimyksissään tai sarjakuvan loppu oli onnellinen suhteessa aloitustilanteeseen. Oppilaan AA03 sarjakuvan voi katsoa myös leikittelevän uuden ja vanhan teknologian yhdistämisellä, sillä päähenkilö kaiversi onnistuneesti kiveen kuvan meidän aikamme teknologiasta eli jonkinlaisesta tablet-laitteesta. Loput tämän tarinatyyppin sarjakuvat olivat juonikaareltaan tasaisia; ne esimerkiksi leikittelivät Vasantolan teosten Internetiin liittyvillä sisällöillä, mutta eivät tuoneet niihin mukaan mitään dramaattisia tapahtumia.



Kuva 19. Oppilaan AA03 sarjakuva.

Pieni osa teknologiatarinan sarjakuvista oli lajityypiltään mimeettisiä tarinoita tai tragedioita. Tragedioissa kuvattiin erityisesti näyttöjen tuijotuksesta ja välkehdinnästä johdettavaa kipua erityisesti päähenkilön silmissä – esimerkiksi eräässä sarjakuvassa päähenkilön silmät lähes valuvat päästä pois ja sen ympärillä pyörii tummia koukeroita kenties pään pyörällä olemisen kuvauksena. Kuitenkin yli puolet tämän tarinatyyppin sarjakuvista oli luonteeltaan ironisia tai satiirisia. Kaikissa sarjakuvissa naurun kohteeksi joutuu teknologian käyttäjä tai sen valvovan silmän alle joutuva yksilö. Esimerkiksi oppilas MB07 kuvasi sarjakuvansa (Kuva 10) sisältöä: ”*idiootti tanssii itsekseen, mutta joku katsoo häntä valvontakamerasta*”. Katsojan sijaan tuomitaan siis vakoiluksi tai katsotuksi tullut kohde. Samoin käy myös oppilaan AA02 sarjakuvassa (Kuva 20), jossa aluksi valvontakamerakuvaa seurannut päähenkilö joutuu lopussa itse kameran kuvaamaksi, eikä ilahdu tästä laisinkaan. Kyseinen sarjakuva voidaan toki tulkita myös siten, että päähenkilö tiesi kameran olemassaolosta, mutta ei ilahtunut näkemästään kuvasta.



Kuva 20. Oppilaan AA02 sarjakuva.

Toisten yksityiselämään tunkeutuminen ja tiedon saaminen muiden hassuistakin ajatuksista nähtiin teoksissa kiinnostavana ja nämä ajatukset vaikuttivat siirtyvän myös oppilaiden sarjakuviin. Usein höpsönä nähtiin se, joka ei ymmärtänyt teknologiaan liittyviä sääntöjä tai esimerkiksi tunnistanut taidenäyttelyssä reaaliaikaista videokuvaa normaalia videotaiteesta. Dialogivideoissa nuoret ilmaisivatkin kiinnostuksensa esimerkiksi muiden Google-hauille sekä naureskelivat niiden koetulle älyttömyydelle:

- *"How to hack wifi?" ... "Is alcohol a drug?" (naurua)*
- *Okei öööm... Miksi valitsitte kyseisen teoksen?*
- *Koska siin oli hauskoja kysymyksiä ja se oli kiinnostavan näköinen.*
- *Paljon luettavaa.*
- *Ja siin saa tietoa mitä muut ihmiset hakee Googlesta, mikä on hyvin kiinnostavaa.*
(MA06, MA08, MA09, MA13)

- *Siis kaikkihan haluaa tietää mitä muut ihmiset googlaa!*
(AA10, AA11, AA12)

Osassa sarjakuvia oppilaat tuntuvat vihjaavan valvonnan olevan arkipäivää. Esimerkiksi oppilas MB01 sanoo yrittäneensä sarjakuvansa kautta kuvata sitä, miten *"sinun tietosi eivät ole koskaan turvassa"* (Kuva 21). Samalla kuitenkin katsojaa yritetään naurattaa sillä, miten päähenkilö ei yrityksestään huolimatta pääse pakoon valvontakameran katsetta. Kuitenkin parissa sarjakuvassa katsotuksi ja huomatuksi tulemisen katsotaan nykypäivänä olevan jopa toivottua. Esimerkiksi oppilaan AA10 sarjakuvassa kuvataan hakukone Googlen aloitussivua, johon ilmestyy teksti: *"How to get famous in TikTok"*. TikTok on erityisesti nuorten suosiossa oleva mobiilisovellus, jolla jaetaan lyhyitä videopätkiä julkisesti muille käyttäjille. Voidaankin pohtia, onko katselluksi tuleminen arkipäiväisyytensä lisäksi tämän ikäisille nuorille myös tapa saavuttaa julkisuutta ja sitä kautta esimerkiksi rahaa. Kaikki videomateriaali ei siis ehkä olekaan pahasta, vaan se, miltä siinä näyttää. Itsensä häpäiseminen esimerkiksi nololla käytöksellä on paljon pahempaa silloin, kun se päättyy videona nettiin. Myöskään yhdessä dialogivideossa valvontakamerakuvaan päätymistä ei katsottu pahalla, vaan jopa toivottavana sattumuksena:

- *Miksi valitsitte kyseisen teoksen? No siis mun mielestä tää ainaki näyttää kivalta ja on tosi mielenkiintoista seurata kameroiden kautta mitä ihmiset tekee. Ko niillä ei oo niinku mitään ideaa, et ne on tässä teoksessa mukana.*
- *Mieti jos sua kuvattais tolleen jossain.*
- *Se ois siistii!*

(MB03, MB04, MB05, MB09)



Kuva 21. Oppilaan MB01 sarjakuva.

Tiivistäen voidaan sanoa, että teknologiatarinan sarjakuvissa kuvattiin yleensä ihmis-yksilöä teknologian keskellä. Yksilö nähtiin ensisijaisesti teknologian käyttäjänä, joka on vastuussa käytöksestään tai omasta suojauksestaan. Puutteelliset taidot maksetaan vähintään kasvojen menetyksellä sekä naurunalaiseksi tulemisella. Valvonta koettiin ahdistusta useammin hauskaksi – tai ainakin siitä haluttiin esitellä kavereiden läsnä ollessa mieluummin hassuja puolia.

7.3 Tuhoutumistarina

Aineiston sarjakuvista (n=45) yhdeksän luokiteltiin tuhoutumistarinan tarinatyypin kuuluvaksi (Liite 4). Oppilaat liittivät tuhoutumistarinan tarinatyypissä sarjakuvissaan kohtaamaansa nykytaiteeseen joko yksilön, ihmiskunnan, fyysisen tilan tai laajemmin ympäristön tuhoon liittyneitä merkityksiä. Tämä oli sinänsä yllättävää, sillä missään sarjakuvien taustalla vaikuttaneissa taideteoksissa ei käsitelty tuhoa, vaan laajemmin aikaa ja siihen liittyviä ilmiöitä. Toisaalta yhdessä dialogivideossa (n=14) nuoret olivat kiinnittäneet huomionsa taiteilijaryhmä IC98:n videoteokseen, johon he liittivät teoksen nimen vihjaamalla tavalla ihmisen tuhoutumiseen liittyviä ajatuksia:

- *No niinku se teoksen nimi ehdotti, niin tää on "Ihmisen jälkeinen aika", sen jälkeen ko ihmiset tyliin melkein tuhos maapallon ja kuoli sukupuuttoon. Sit eläimet oli vaan silleen et "me jatketaan täällä".*

- *Mun mielestä tää kuvaa sitä miten eläimet on paljon voimakkaampi kuin ihmiset, koska jos ihmiset kuolis sukupuuttoon ja ne pystyis silti elää niin se tarkoittais et niil on--*

- Hyvät selviytymisvaistot?
- Totta, se on hyvä.

(MB01, MB02, MB10, MB11)

Tätä teosta dialogivideossa tutkineista oppilaista kuitenkin vain yksi päätyi kuvaamaan tuhoa sarjakuvassaan, kun taas muut kiinnittyivät sarjakuvissaan toisenlaisten tarinoiden kertomiseen. Hän ei myöskään sarjakuvassaan kuvailmaisullisesti tai omalla kertomuksellaan kiinnittynyt dialogivideossa tutkimaansa teokseen, vaan viittasi enemmän Grace Weirin avaruusteemaiseen videoteokseen. Oppilaan sarjakuvassa (Kuva 22) kuvataan selkeästi ihmisen toiminnallaan aiheuttamaa tuhoa, mutta tässä tulkinnassa edes luonto ei selviydy tilanteesta voittajana.



Kuva 22. Oppilaan MB02 sarjakuva: *Ihminen tuhoaa maan ja kaikki kuolee!*

Sarjakuvissa tuhoutumiseen liitetty suhtautuminen oli pääasiassa kaksinaista. Ensimmäkin neljässä sarjakuvassa suhtautuminen tuhoon oli neutraali; puita kaatuili, asioita rikkoutui ja musta aukko nielaisi koko avaruuden, mutta yhtäkään henkilöahmoa ei ollut todistamassa tilannetta saatikka antamassa sille tunteita tai sanoja. Tuho vain tapahtui. Lopuissa tarinatyyppin sarjakuvissa suhtautuminen tuhoon oli puolestaan avoimen liioittelua joko ironisesta tai humoristisesta näkökulmasta. Kaikissa näissä sarjakuvissa oli mukana yksi tai useampia ihmishahmoja, joiden kasvojen ilmeet olivat yleensä näkyvissä. Kasvojen ilme oli useimmin hymy tai irvistys. Hymy voitiin useimmin nähdä onnellisen tietämättömänä, joka muuttui seuraavassa ruudussa irvistykseksi tai päättyi hahmon totaaliseen tuhoutumiseen.

Tuhoon suhtautumisen vaihteluista huolimatta kaikkien tuhoutumistyyppin sarjakuvien juonikaari oli regressiivinen eli taantuva. Eli olipa ensimmäisen ruudun tilanne millainen tahansa, päästiin siitä yhä huonompaan suuntaan toiseen ruutuun tultaessa. Kuvakoko säilyi silti aina vähintään kokokuvana, eikä tilanteita tai hahmojen ilmeitä otettu lähempään tarkasteluun esimerkiksi lähikuvan keinoin. Voidaankin ajatella, että lähikuvien välttämällä lukijan ei haluta samaistuvan hahmojen tunteisiin liiaksi, vaan hänet sysätään mieluummin ulkopuolisen tarkkailijan rooliin. Tätä tulkintaa tukee myös kerronnan näkökulma, joka on yhtä sarjakuvaa (Kuva 15) lukuun ottamatta ulkoinen.

Värien käyttö tuhoutumistarinasarjakuvissa vaihteli lähes täydellisen mustavalkoisuuden sekä kirkkaiden värinpurkausten välillä. Rungas värien käyttö liittyi erityisesti tunteiden tai tapahtumien kuvaukseen: esimerkiksi oppilaan MB02 sarjakuvassa (Kuva 22) kuvataan tilannetta, jossa ”ihminen tuhoaa maan ja kaikki kuolee” – tuhon tilanne on sekoi- tus tuhoutuvia raketteja, hahmoja ja räjähdyksiä. Muutamassa sarjakuvassa (kts. kuvat 1, 11 & 16) värit haalenivat tai muutuivat toiseen ruutuun tultaessa kokonaan mustavalkoiseksi aivan kuin korostaen surkeaa lopputulemaa. Sarjakuvan tapahtumapaikka sen sijaan ei näyttänyt vaikuttavan värimaailmaan, vaan avaruus saattoi yhtä lailla olla mustavalkoinen kuin täynnä kirkkaita värejä. Tapahtumapaikkana katastrofeille olikin useimmiten avaruus, mutta sen sijaan kodin piirissä ei sarjakuvissa liikuttu kertaakaan.

Suhtautuminen tuhon kohteena tai sen aiheuttajina oleviin ihmisiin ei ollut tämän tarinatyypin sarjakuvissa empaattista tai ymmärtävää. Samankaltaista kriittisyyttä ihmisen toimintaa kohtaan oli myös erityisesti yhdessä videodialogissa:

- *Mut ”minkä te antaisitte tän teoksen uudeksi nimeksi?” oli kysymys.*

- *Onks sul ehdotuksii?*

- *”Ihmiskuonan häviäminen”.*

- *”Elämä ilman ihmisiä” ois mun mielestä aika hyvä.*

--

- *Eiku siis, jos ihmiskunta jatkaa tällä tavalla elämistä, niin ne ei tuu selvi pitkään. Ja tää tulee olemaan meidän maailman loppu. Tai siis linnut tulee munimaan meidän sisälle muniansa. Mut niin mitä hän haluaa tällä sanoa?*

- *Jos luonnon valtias kuolee, niin kyllä jotkut muut eliöt ryhtyy luonnon valtiiaaks.*

- *Joo toi. Ja sit ehkä hän haluaa sanoa tällä et ihmiset on loppujen lopuks aika huono asia luonnolle. Et niinku niiden pitäis...*

- *Mikään ei oo niinku huono asia luonnolle --*

- *No kyllä on! Me ollaan erittäin huono asia luonnolle, jos me ei keskitytä siihen. Me kulutetaan luontoa jatkuvasti, me tuhotaan sitä ja käytetään sitä vessapaperiks!*

(MB01, MB02, MB10, MB11)

Tuhoutumistarinat onnettomine loppuineen eivät ole yllättäviä Sunin (1998) tutkimustuloksia ajatellen, sillä tämän ikäiset nuoret saattavat käsittää omaa epävarmaa suhdettaan maailmaan niiden kautta. Toisaalta tuhoskenaariot olivat tapahtumapaikaltaan etäisellä tasolla oppilaiden omasta elinympäristöstä ja käsittelivät oppilaiden arjesta kaukaisia asioita, kuten esimerkiksi mustien aukkojen aiheuttamaa tuhoa. Sarjakuvien kautta teoksille annettujen tuhoisien merkityksien taustalla voi olla aito huoli ihmiskunnan ja luonnon nykyisestä tilasta, mutta erityisesti sarjakuville tyypillinen liioittelu sekä aiheen osin ironinen käsittely vetävät tulkitsijan mieltä myös toiseen suuntaan – entä jos kyse onkin juuri huolipuheeseen kyllästymisestä tai sen kyseenalaistamisesta? Kyse saattoi olla myös oppilaiden mielenilmauksesta nykytaiteen keskellä: jos teoksissa ei rytissyt ja tapahtunut nuorten mielestä tarpeeksi, niin sarjakuvissaan heillä oli valtaa muuttaa tilanne haluamukseen.

7.4 Veijaritarina

Oppilaiden sarjakuvista (n=45) kymmenen luokiteltiin ensisijaisesti veijaritarinan tarinatyypin kuuluvaksi (Liite 4). Veijaritarinoiksi luokiteltuja sarjakuvia yhdisti erityisesti humoristinen ote sekä pienet seikkailut ja sattumukset. Tämän tyyppin sarjakuvista puolet kiinnittyi jollain tavalla avaruuteen Grace Weirin avaruusteemaisen *Tähtien aika* -videoteoksen inspiroimana. Kyseistä teosta dialogivideoissaan (n=14) käsitteli kolme ryhmää. Muita suosittuja teoksia tässä tarinatyypissä olivat Heini Ahon kookkaat *Day Inside* ja *Everyday Revolutions* -installaatiot, joiden kummankin keskiössä oli pyörivä liike. *Day Inside* -teosta oltiin käsitelty myös neljän pienryhmän dialogivideoissa. Yksi sarjakuvista (Kuva 2) ei kiinnittynyt mihinkään näyttelyssä olleeseen teokseen.

Veijaritarinatyypin sarjakuvissa käytettiin paljon kirkkaita värejä, jotka olivat osaltaan tuomassa sarjakuviin humoristista ja energistä tunnelmaa. Sarjakuvista neljän laskettiin kuuluvan komedian lajityyppiin ja kahden ironian ja satiirin. Myös sarjakuvien juonikaaret vahvistivat veijaritarinoiden asemaa positiivisimpana tarinatyypinä: sarjakuvista neljässä juonikaari oli vakaa ja neljässä nouseva eli progressiivinen. Tässä tarinatyypissä taantuva juonikaari oli ainoastaan kahdessa sarjakuvassa (kts. esim. kuva 13), mutta niissäkin päähenkilön kannalta huono tai järkyttävä loppu palveli pääasiassa huumoritarkoituksia, jolloin lajityyppi ei välttämättä ollut tragedia.

Yhtä sarjakuvaa lukuun ottamatta kaikissa veijarityypin sarjakuvissa oli vähintään yksi henkilöhahmo. Nämä hahmot olivat ihmisten lisäksi eläinhahmoja sekä fantasiahahmoja,

kuten erilaisia avaruusolioita sekä lentäviä kirjoja (Kuva 23). Itse asiassa kaikki aineiston eläinhahmot, vaikka sivuhenkilöiden rooliin jäivätkin, löytyivät juuri tämän tarinatyyppin sarjakuvista. Hahmojen kasvoilla olevat ilmeet ilmensivät yleensä positiivisia tunteita, kuten iloa ja jännitystä. Vain kolmessa sarjakuvassa nähtiin järkytyksen tai surun ilmeitä (kts. esim. kuvat 2 ja 13). Tällaisetkaan ilmeet eivät kuitenkaan vähentäneet sarjakuvan huumoriarvoa, vaan päinvastoin jopa lisäsivät sitä, kun päähenkilö esimerkiksi tajusi moikanneensa jotenkin. Hahmoja ja sarjakuvan tapahtumia tarkasteltiin teemaan sopivasti useimmin sisäisen fokalisaation kautta – lukija haluttiin saada mukaan veijaritarinoiden maailmaan sekä samaistumaan hahmojen kokemukseen.



Kuva 23. Oppilaan AA05 sarjakuva.

Veijaritarina-sarjakuvien suhde työskentelyn lähteenä olleeseen teokseen tai teoksiin oli yhtä sarjakuvaa lukuun ottamatta pastissi eli lähinnä välineellinen. Sarjakuvissa teosta käytettiin siis lähinnä tapahtumien lavasteena, eikä sen teemoja juurikaan pohdittu sen pidemmälle. Tämä saattoi osin johtua myös oppilaiden valitsemasta teoksesta, sillä esimerkiksi Grace Weirin videoteosta kuvailtiin dialogivideoissa lähinnä adjektiivilla hieno, eivätkä nuoret jääneet pohtimaan teoksen ajallisia ja tieteellisiä kytköksiä:

- Sitte, miksi luulette, että teos on valittu näyttelyyn mukaan?
- No se on hieno.
- Ja tos nyt näytetään miten se syntyy.
- Niin, eli kyl se on hieno.

(AC03, AC04, AC10, AC11)

- Miksi luulette, että teos on valittu näyttelyyn mukaan?
- Koska se on hieno.
- Miksi arvelette taiteilijan tehneen teoksen?
- Et ihmiset rauhottuis.

(AA03, AA08)

- Siis tää on tosi hienosti kuvattu, koska tästä ei pysty sanoo et onks tää oikee kuva vai onks tää muokattu.
- Tää teos näyttää mun mielestä avaruudelta, koska tuol on tähtiä ja sit on aika pimeetä.
- Täs teokses näkyy avaruus. Koska tääl on tähtii ja on niin pimeetä niin tää tuo semmo- sen hyvän tunnelman tänne.

(MB06, MB07, MB08 & MB12)

Saattaa olla, että kyseinen teos oli näennäisen helppo ja rauhallinen vaihtoehto työskentelyn lähtökohdaksi, sillä se sijaitsi omassa pimeässä tilassaan mukavien säkkituolien ympäröimänä, eikä siinä ollut paljoa tapahtumia tai erilaisia elementtejä. Teos itsessään ei siis kuvallisesti antanut paljoa mihin tarttua, vaan tarkastelijan olisi pitänyt joko tukeutua omiin aiempiin taustatietoihinsa tai etsiä aktiivisesti tietoa teoksen esittelytekstistä sekä laajemmin Internetistä päästäkseen syvempiin tulkintoihin. Tämä heijastui osaltaan siis myös teoksen pohjalta tehtyihin sarjakuviin, jotka olivat melko kepeitä seikkailutarinoita avaruudessa. Toisaalta tällaisen teemoiltaan abstraktin teokseen tukeutuminen saattoi olla myös strateginen valinta; kun teos ei ulkomuodollaan turhan paljon ohjannut tulkintoja mihinkään suuntaan, mahdollisti se nuorille omanlaisen kepeän tarinan kehittelyn.

Veijaritarinat voidaan nähdä aineiston positiivisimpana tarinatyyppinä esimerkiksi juonikaaria, lajityyppettä sekä hahmojen ilmeitä tarkastelemalla. Tämän tyyppin sarjakuvissa hulluteltiin ja tuotiin mukaan sellaisia aiheita, joita nykytaiteeseen harvoin voisi uskoa liitettävän, kuten esimerkiksi avaruusolion, joka menee sekaisin syötyään liikaa karkkeja (esim. AC10, kuva 7) sekä Ikean hotdogin katoamisesta. Tämä osoittaa, että oppilaat tarttuvat hyvinkin pieniin, itseään huvittaviin yksityiskohtiin taideteoksissa ja valjastivat ne omiin tarkoituseriinsä sopiviksi. Tällaiset sarjakuvat saattoivat myös toimia kaverien välisten vitsien ja omien kiinnostuksenkohteiden ilmaisemisen instrumenttina. Hyvin mahdollista on myös se, että oppilaat haastoivat näillä valinnoilla aikuisen auktoriteettia ja museon institutionaalista asemaa teoksien valitsijana – tai kyseenalaistaa tutkitun teoksen taidearvoa ja ymmärrettävyyttä.

7.5 Oppilaiden nykytaiteelle antamista merkityksistä

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy siihen, millä tavalla yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoidensa kautta. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää kahdeksasluokkalaisten nykytaiteelle antamia merkityksiä sarjakuvien muodossa olevien tarinoiden välityksellä. Näitä merkityksiä lähdettiin rakentamaan kolmen alatutkimuskysymyksen avulla.

Ensimmäiseen alakysymykseen, jossa pohdittiin, millaisiin teoksiin ja teemoihin nuoret kiinnittävät nykytaiteen näyttelyssä erityisesti huomionsa, vastattiin osin sisällönanalyysiä hyödyntäen, mutta narratiivinen analyysi täydensi kokonaiskuva. Kahdeksasluokkalaiset kiinnittivät huomionsa erityisesti suurikokoisiin ja usein kolmiulotteisiin teoksiin, joissa tapahtui jotain esimerkiksi liikkeen muodossa. Tällaisia teoksia olivat esimerkiksi koko huoneen valloittaneet installaatiot ja videoteokset. Dialogivideoissa oppilaat selittivät teoksen valintaa pääasiassa sen hienolla tai oudolla ulkonäöllä ja sillä, että se oli huoneeseen kävellessä varastanut ryhmän huomion. Voidaan siis ajatella, että oppilaita teoksen puoleen kutsui useimmiten eräänlainen vau-efekti – tämän äärelle on pakko pysähtyä. Teemallisesti teoksissa kiehtoivat erityisesti teknologia ja valvonta, maapallon ja ihmisen tulevaisuus sekä teokseen sisältynyt huumorielementti esimerkiksi hassujen Google-hakujen muodossa.

Toiseen alakysymykseen siitä, miten nuoret jatkoivat näyttelyn ja teoksien teemoja sarjakuvissaan, vastattiin pääosin sisällönanalyysin keinoin. Nuoret jatkoivat teosten esittelemiä teemoja yleensä synkempään suuntaan. Esimerkiksi videoteoksessa nähty tähtien rauhallinen sammuminen liitettiin usein avaruudesta tulevaan tuhoon, kuten mustiin aukkoihin, oman maapallomme kestävyys sekä ihmiskunnan tuhoon. Toisaalta nuorten sarjakuvakerronta nosti esiin myös ivan ja parodioinnin merkityksen teemojen käsittelyn ja jatkamisen keinona. Ne huumorin ohessa antoivat mahdollisuuden nauraa niin tylsille kuin vakaville aiheillekin. Osa nuorista päätti myös olla jatkamatta teosten teemoja lainkaan; he saattoivat keskittyä omaan fyysiseen kokemukseensa näyttelyssä tai kiinnittyä teoksiin vain nimellisesti, sitä sarjakuvassaan eräänlaisena lavasteena käyttäen.

Kohtaamansa nykytaiteen pohjalta nuoret muodostivat sarjakuvakertomuksia, jotka jaettiin neljän tarinatyyppin alle. Tyypeistä ensimmäisessä, ajan suhteellisuuden tarinassa nuoret lähestyivät kohtaamaansa nykytaidetta kahdesta näkökulmasta: ensinnäkin neutraalein, ympäristöön liittyvin havainnoin ajan kulumisesta ja toisaalta sen loppumisen

näkökulmasta. Aikaa tarkasteltiin erityisesti ihmisen näkökulmasta – myös hänen poissaolonsa kautta. Toisessa tarinatyyppissä, teknologiatarinassa, verrattiin vanhoja ja uusia teknologioita toisiinsa, ahdistuttiin välkkyvän kuvavirran keskellä sekä ivailtiin valvontakameroiden kautta nettiin joutuville. Yksilö nähtiin ensisijaisesti teknologian käyttäjänä, joka on vastuussa käytöksestään tai omasta suojauksestaan. Kolmannessa eli tuhoutumistarinan tarinatyyppissä nuoret liittyivät sarjakuvissaan kohtaamaansa nykyaikaiseen joko yksilön, ihmiskunnan, fyysisen tilan tai laajemmin ympäristön tuhoon liittyneitä merkityksiä. Tuhoutumistarinoissa ei onnellisia loppuja nähty, mutta tuhoutumiseen suhtautuminen oli joko neutraalia tai avoimen liioiteltua joko ironisesta tai humoristisesta näkökulmasta. Viimeisessä, veijaritarinan tarinatyyppissä oppilaat antoivat kohtaamalleen taiteelle täysin uudenlaisia humoristisia merkityksiä esimerkiksi erilaisten seikkailukertomusten ja kohellusten kautta.

Tutkimuksen kolmatta alakysymystä siitä, minkälaisia merkityksiä nuoret antavat kohtaamalleen taiteelle dialogissa toistensa kanssa, tutkittiin oppilaiden pienryhmissä tekemien dialogivideoiden kautta. Videoissa oppilaiden sanallinen ilmaisu oli hyvin tiivistä, eivätkä kaikki ryhmäläiset päässeet ääneen. Oppilaat kuvailivat suoraan teoksessa näkemäänsä asioita, eivätkä useinkaan päässeet tulkin tasolle asti. Sen sijaan he tarttuivat asioihin, joista he pitivät tai tunnistivat, kuten installaatioissa käytetyt Ikean huonekalut. Tämä sai usein keskustelun jumittumaan johonkin tiettyyn näkökulmaan tai hauskaksi koettuun asiaan, eikä keskustelu edennyt syvemmille tasoille. Teoksille ryhmäkeskustelutilanteessa annetut merkitykset olivat siis huomattavasti kapea-alaisempia kuin sarjakuvissa esitetyt.

Nykyaikaiselle taiteelle annetut merkitykset sitoutuivat siis esimerkiksi ajan suhteellisuuden, teknologian ja valvonnan sekä tuhoutumisten teemojen alle. Nykyaikaiselle taiteelle annetut merkitykset nousivat osin taiteesta itsestään, mutta oppilaat sekoittivat joukkoon myös omaa hulluttelevaa kuvastoaan. Kaiken kaikkiaan oppilaat antoivat kohtaamalleen taiteelle osin humoristisia ja osin synkeitä merkityksiä. Sen sijaan esimerkiksi rakkauteen tai ystäväyhteyteen liittyviä merkityksiä ei jaeltu lainkaan. Merkityksiä teoksille annettiin kuitenkin vahvasti inhimillisestä näkökulmasta. Nuorten sarjakuviin valitsemat hahmot olivat pääosin ihmisiä ja myös dialogivideoista välittyi paikoin ihmiskeskeisiä ajatuksia: ihmistä kutsuttiin luonnon valtiaaksi ja kiinnostuneita oltiin nimenomaan toisten ihmisten käytöksestä esimerkiksi Internetin maailmassa. Toisaalta voidaan ajatella, että merkitykset ja kuvat

syntyvät toisten kuvien pohjalta eli näyttely ja sinne valitut teokset omilla aiheillaan suuntasivat myös nuorten merkityksenantoa. Näyttelyn kuratointi onkin vallankäyttöä, jossa joitakin merkityslinjoja suljetaan pois eheän kokonaisuuden saavuttamiseksi.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Monet tämän tutkielman kipupisteistä asemoituvat aikaan ja paikkaan liittyviin rajoitteisiin. Taidetestaajat-käynti tutkimuskontekstina oli monin tavoin rajattu: oppilaat opettajineen tulivat kaukaa ja heidän käyntinsä oli tiukasti ajallisesti sekä toiminnallisesti sidottu. Toisaalta tämä paransi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä tutkimukseen osallistujien käynti taidemuseossa oli täysin samanlainen kuin muidenkin, mutta samaan aikaan se asetti rajoitteita sekä tutkimusmenetelmään että aineistoon liittyen.

Pro gradu -tutkielma tehtiin tutkijan aiempien opintojen takia nopeutetussa aikataulussa eli yhden lukuvuoden aikana. Tämä asetti omat haasteensa erityisesti tutkimuslupiin liittyen, jotka tuli hakea aivan syyslukukauden alussa huolimatta siitä, missä vaiheessa lukuvuotta aineisto kerättiin. Nykyiset tutkimuslupakäytännöt ovat myös opiskelijan näkökulmasta raskaat ja rajoittavat huomattavasti sitä, millaista aineistoa aloitteleva tutkija uskaltaa lähteä keräämään – esimerkiksi videot, joissa tutkittavien kasvot näkyisivät, olisivat saattaneet johtaa tutkimusluvan hylkäämiseen ja viivästyttäneet tutkielman valmistamista.

8.1 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta ollaan perinteisesti kuvattu reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Reliabiliteetilla viitataan yleisesti tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetilla puolestaan siihen, tutkitaanko tai mitataanko sitä, mitä on tarkoitus. (Metsämuuronen 2006, 56.) Narratiivisen tutkimuksen kontekstissa luotettavuuden perinteinen arviointi kohtaa kuitenkin haasteita. Esimerkiksi narratiivisen tutkimusotteen takana vaikuttava konstruktivistinen tiedonkäsitys perustuu näkökulmaan, että todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä, mikä kumoaa pitkälti tutkimuksen toistettavuuden tavoittelun (Heikkinen 2002, 194).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon myös se, että kuva antaa runsaasti vapauksia tulkitsijalleen ja tämän omat kulttuuriset ja sosiaaliset lähtökohdat, tiedot, tunteet, mielenkiinnonkohteet ja kokemukset vaikuttavat aina kuvien tulkintaprosessiin (Koivurova 2010, 106). Tästä syystä kuvantutkimuksen luotettavuuden arviointi ei voi perustua objektiivisuuden ihanteeseen, vaan luotettavuus paikallistuu mui-

den seikkojen kautta. Tästä syystä tässä tutkimuksessa luotettavuuden tärkeimmiksi kriteereiksi nostetaan erityisesti aineistonkeruun ja analyysin läpinäkyvyys sekä analyysin pohjaaminen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Esittelemällä omat tulkintaa ohjaavat työkalunsa ja mittatikkunsa tutkija antaa muille paitsi mahdollisuuden arvioida kriittisesti tutkimuksen suorittamistapaa ja päätelmiä, myös toistaa tutkimuksen jossain muodossa tarvittaessa. (Seppä 2012, 213.)

Tutkimuksen luotettavuutta paransivat monipuoliset aineistonkeruumenetelmät, sillä pääaineistona toimineiden sarjakuvien lisäksi kerättiin myös oppilaiden keskusteluun painottuneita videoita. Mustola, Mykkänen, Böök ja Kärjä (2017, 19) aiheellisesti huomauttavat, etteivät visuaaliset aineistot ja menetelmät yksiselitteisesti lisää ihmisten mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun tai anna automaattisesti tutkijalle tietoa siitä, mitä ihmiset ”oikeasti” ajattelevat tai tuntevat. Näin ollen visuaalisen aineiston lisäksi tähän pro gradu -tutkielmaan haluttiin alusta asti myös muita aineistotyyppisiä vastaamaan tutkimusongelmiin.

Tutkielman luotettavuutta lisäsi oleellisesti paitsi huolellinen perehtyminen narratiiviseen tutkimuskirjallisuuteen, myös sisällönanalyysiin ja sen muuttujatekijöiden eli kategorioiden määrittelyyn. Tärkeää muuttuja-arvojen suunnittelussa oli se, että ne ovat mahdollisimman loogisia tutkimuksen aiheen kannalta, mutta eivät toistensa kanssa päällekkäisiä. (Seppä 2012, 223–226; Seppänen 2005, 152.) Arvostelijan reliabiliteettia parannettiin uudelleenkoodaamalla aineistoa. Koodausten välille jätettiin aikaa, jotta lisääntynyt tieto sekä aineistosta että taustateoriasta pääsi vaikuttamaan koodaamisen taustalla (Seppänen 2005, 155). Alakategorioiden muuttujia päädyttiinkin määrittelemään uudelleen, yhdistelemään ja poistamaan. Erityisesti yläluokkien ”tapahtumapaikka”, ”lajityyppi” sekä ”juonikaari” muuttujien tarkistamiseen ja muokkaukseen käytettiin analysointivaiheessa aikaa. Koodausrunгон toimivuuteen oltiin korjausten jälkeen pääosin tyytyväisiä, mutta sen luotettavuutta olisi voinut ennestään parantaa ristiinkoodaamalla eli antamalla jonkun ulkopuolisen koodata sillä tietty määrä aineiston sarjakuvia. Näin esille olisi saattanut tulla joitakin päällekkäisyyksiä tai epä johdonmukaisuuksia käytetyissä taustateorioissa ja koodausrungossa.

8.2 Eettisyys

Tutkimuskirjallisuus (esim. Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 2008) mainitsee ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpinä eettisinä periaatteina olevan tietoon perustuva suostumus tutkittavilta, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä voidaan siis tarkastella tiedon eli tutkimusaineiston keräämisen sekä aineiston käytön ja käsittelyn näkökulmista (Eskola & Suoranta 1998, 52). Seuraavassa käsitellään tämän tutkielman eettisyyttä edellä mainituista näkökulmista käsin.

Tiedon hankintaan liittyvät eettiset kysymykset sisältävät muun muassa tutkimusluvut sekä tutkittavien suostumukset (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Tämän tutkielman kohdalla tutkittavien koulujen rehtoreiden kanssa sovittiin alustavasti tutkimuksen tekemisestä ennen kaupunkien virallisten tutkimuslupahakemusten toimittamista. Lisäksi ennen aineistonkeruuta tutkittavaksi valittujen luokkien huoltajille lähetettiin rehtorien välityksellä tiedotusasiakirja sekä suostumuslomake (Liite 1) tutkimukseen osallistumisesta, sillä kyse on alle 16-vuotiaista nuorista. Tiedotusasiakirja sisälsi selkeän kuvailun tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä siitä, miten tutkimusaineistoa tullaan käyttämään. Se painotti myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä sitä, että tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä tahansa vaiheessa. Haastattelujen taiteilijoiden kohdalla toimittiin samanlaisin periaattein, mutta heiltä pyydettiin lupa haastattelun nauhoittamisesta sekä haastattelujen muuttamisesta kirjalliseen muotoon. Taiteilijoita koskevaa tiedotetta ja suostumuslomaketta ei ole erikseen esillä tässä tutkimusraportissa, sillä heidän haastattelunsa rajautuivat tämän tutkielman aineiston ulkopuolelle. Haastateltuihin taiteilijoihin otetaan uudestaan yhteyttä, mikäli aineistoa päädytään käyttämään jossakin myöhemmässä artikkelissa.

Eettiset kysymykset koskien tietojen käsittelyä sisältävät tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen sekä luottamuksellisuuden (Eskola & Suoranta 1998, 57). Tutkittaville oppilaille painotettiin paitsi tiedotusasiakirjassa (Liite 1), myös itse tutkimustilanteessa Taideestaajat-käynnillä aineiston anonymiteettia sekä sitä, että aineistoa käytetään ainoastaan kyseisen tutkimuksen tekemiseen sekä raportointiin. Oppilaille painotettiin myös sitä, että he saivat peruuttaa tutkimukseen osallistumisensa missä tahansa vaiheessa Taideestaajat-käyntiä tai käynnin jälkeen sähköpostitse tiedotuskirjeestä löytyvään sähköpostiosoitteeseen. Itse käynnillä suostumuksensa peruutti kaksi oppilaista, mutta jälkikäteen ei kukaan.

Taidetestaajat-käynnin ohjeistuksilla varmistettiin se, ettei aineistosta itsestään tullut esille oppilaiden nimiä tai kasvoja. Työpajoissa tuotettuja sarjakuvia ei signeerattu, vaan ne kuvattiin yhdessä oppilaan osallistujakoodin kanssa. Videodialogin ohjeistuksessa (Liite 2) painotettiin teoksen kuvaamista itsen sijaan, joten videoaineistoon ei päätynyt oppilaiden kasvoja tai muita visuaalisia tunnusmerkkejä. Videodialogitehtävässä ryhmät muodostettiin siten, että tutkimuksessa mukana olleet oppilaat muodostivat keskenään ryhmät – näin videoaineistoon ei vahingossa päätynyt tutkimusluvattomia nuoria. Videot merkittiin ainoastaan osallistujakoodeilla, joten oppilaiden nimiä ei kerätty missään tutkimuksen vaiheessa.

Tietojen käsittelyn eettiset kysymykset pitävät sisällään nykyään myös tutkimusaineiston tietoturvallisen säilyttämiseen sekä aineiston hävittämiseen liittyviä näkökulmia. Tutkimuksessa käytetyt digitaaliset aineistot suojattiin salasanojin ja ne säilytettiin lukitussa tilassa. Myös paperiset aineistot, esimerkiksi tutkijan muistiinpanot, säilytettiin lukkojen takana. Aineistot eivät ole riski tietoturvallisuuden kannalta, sillä niissä ei ole materiaalia muualta kuin julkisesta museotilasta, eikä tutkittavien kasvoja kuvattu. Tutkimusaineisto ei myöskään sisällä oppilaiden nimiä missään muodossa. Tietosuojaselosteelle ei siis tämän tutkielman kontekstissa ollut tarvetta, sillä henkilörekisteriä ei kerätty missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimusaineisto on ollut vain tutkijan itsensä käytettävissä, eikä sitä luovuteta tulevaisuudessakaan kolmansille osapuolille. Tutkimusaineisto hävitetään vuoden kuluttua Pro gradu -tutkielman hyväksynnän jälkeen.

9 POHDINTA

Tutkimuksessa kartoitettiin kahdeksaluokkalaisten nykyaiteelle antamia merkityksiä Taidetestaajat-käynnillä. Nykyaiteelle annetut merkitykset sitoutuivat esimerkiksi ajan suhteellisuuden, teknologian ja valvonnan sekä tuhoutumisten teemojen alle. Taiteelle annetut merkitykset nousivat osin taiteesta itsestään, mutta nuoret sekoittivat joukkoon myös omaa hulluttelevaa kuvastoaan. Merkityksiä teoksille annettiin vahvasti inhimillisestä näkökulmasta; oli ihminen sitten fyysisesti sarjakuvissa läsnä tai ei.

Kahdeksaluokkalaiset kiinnittivät huomionsa erityisesti suurikokoisiin ja usein kolmiulotteisiin teoksiin, joissa tapahtui jotain esimerkiksi liikkeen muodossa. Teemallisesti teoksissa kiehtoivat erityisesti teknologia ja valvonta, maapallon ja ihmisen tulevaisuus sekä teokseen sisältynyt huumorielementti esimerkiksi hassujen Google-hakujen muodossa. Tämä noudatti osin Housenin (1996) esteettisen kehityksen vaiheteoriaa, jossa ensimmäisillä tasoilla ihmiset viehättyvät teoksista, jotka ovat esittäviä ja joissa on jotakin heille tuttua ja tarinallista. (DeSantis & Housen 1996, 8–13.) Osa oppilaista tosiaankin viehättyi itselleen tutuista aihepiireistä, kuten esimerkiksi Internetiä jollain tavalla käsitteistä teoksista, mutta isoa osaa kutsui myös teoksen outous ja uutuus esimerkiksi installaation muodossa. Täysin abstrakteja teoksia ei näyttelyssä ollut lainkaan, mutta vahvan käsitteellisiä kylläkin.

Nuorten nykyaiteelle antamista merkityksistä mielenkiintoisimpia, mutta myös huolestuttavimpia, olivat synkät tulevaisuuskuvat. Itse näyttelyn teoksista ainoastaan yksi esitteli selkeästi ihmisen kannalta synkeänä nähtävän tulevaisuuden, kun taas loput käsitelivät aikaa täysin muista näkökulmista. Tästä huolimatta nuoret jatkoivat teosten esittelemiä teemoja sarjakuvissaan yleensä synkempään suuntaan. Onnettomien tai epämääräisten loppujen määrä toisaalta vahvisti Sunin (1998) tuloksia siitä, että 15–18-vuotiaat nuoret käyttävät niitä enemmän kuin heitä nuoremmat. Hän myös ehdotti tämän ikäisten nuoret ilmentävät tarinoittensa kautta omia, onnelliseen tarinakaavaan sopimattomia kokemuksiaan sekä valmistautuvat kohtaamaan epävarman maailman. (Sun 1998, 203–212.)

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä testattiin myös oppilaiden pienryhmissä tekemiä keskustelu- eli dialogivideoita, sillä perinteiselle haastattelulle ei tutkimustilanteessa ollut mahdollisuutta ja lisäksi pohdittiin tutkijan ja tutkittavan epäsymmetrinen suhteen johtavan ongelmiin aineiston tuottamisessa (Mustola ym. 2017, 19). Ajateltiin,

että nuori saattaisi avautua taidekokemuksestaan monisanaisemmin tuttujen luokkakaverien kuin ulkopuolisen aikuisen tutkijan kanssa jutellessa. Tutkimuksen aineistoa tarkastellessa kävi kuitenkin selkeästi ilmi, että oppilaiden tuottamat sarjakuvat olivat huomattavasti merkityksellisesti rikkaampia kuin ryhmissä tuotetut dialogivideot. Sarjakuvissa oppilaat tuottivat monipuolisempia näkökulmia kohtaamiinsa teoksiin, kun taas dialogivideoissa pienryhmä tarttui yleensä ensimmäisenä tehtyyn huomioon teoksesta, eikä vastakkaisia tai vaihtoehtoisia tulkintoja juuri tehty. Keskusteluissa oppilaat pysyivät siis melko vahvasti eri esteettisten vaiheteorioiden ensimmäisillä tasoilla; he kuvailivat suoraan teoksessa näkemiään asioita, eivätkä useinkaan päässeet tulkinnan tasolle asti.

Osin dialogivideoiden tiiviys ja köyhemmät sisällöt voitaisiin selittää kierroksen aika-aulullisilla syillä tai videoimisen mahdollisesti aiheuttamalla jännityksellä, mutta suurempi vaikutus lienee ollut sosiaalisella tilanteella sekä tottumattomuudella taiteen tarkasteluun. Dialogivideoissa taiteesta puhumisen hoiti yleensä pienryhmän koosta riippumatta pari ryhmän aktiivisinta nuorta. Oman mielipiteen esittäminen ja teoksen tarkastelu rauhallisessa saatettiin kokea vaikeaksi ryhmäpaineen takia; tehtävä tuli saada äkkiä ja suoraviivaisesti ”suoritettua”, jotta päästäisiin puuhaamaan muuta. Tehtävän hätäinen tekeminen saattoi myös kieliä nuorten mieleen iskostuneesta pelosta siitä, että ”en ymmärrä taidetta, joten en uskalla sanoa siitä mitään, mistä en ole täysin varma”. Tällaisia pelkoja yritettiin hälventää käynnin alussa yhteisellä keskustelulla sekä yhden videoteoksen ääressä tehdyllä keskustelevan kuvan tarkastelun harjoitteella, mutta vakiintuneita ajattelutapoja on näin lyhyellä käynnillä vaikeaa muuttaa. Tästä syystä keskustelevan (Yenawine 2013) tai kokemuksellisen (Räsänen 2000) taiteen tarkastelun menetelmien vahvempi soveltaminen jo koulussa olisi tärkeää. Kaiken kaikkiaan taiteen tarkastelu, kuten mikä tahansa muukin opeteltava taito, vaatii aikaa, aiheeseen paneutumista sekä toistoa.

Dialogivideon nopea tai hieman ivallinen tekeminen saattoi johtua myös ongelmista nuoren kulttuurisen osallisuuden kokemisessa Taidetestaajat-käynnillä. Keskustelun apukysymykset (Liite 2) tai kohdattu taide saatettiin kokea liian vaikeina, tylsinä tai omasta kokemusmaailmasta irrallisina. Tällöin videoiden tekemiseen ei sitouduttu, vaan ne voitiin yhtä hyvin tehdä vitsillä, hieman puolivillaisesti. Eräs oppilas refleктоikin omaa pohdintaansa dialogivideossa toteamalla, että ”tulipa vähän tyhmä vastaus”. Sama vaillinainen osallisuuden kokemus saattoi vaikuttaa myös niiden sarjakuvien taustalla, joissa nuori ei jatkanut teoksen teemoja lainkaan, vaan käytti sitä ainoastaan oman sarjakuvansa lavasteena. Huumorilla ja parodioinnilla saatettiin näin esittää omaa hiljaista vastarintaa käyntiä ja taidetta kohtaan.

Vaikka sarjakuvissa kaikenlaista hulluttelua ja liioittelua esiintyikin, minut tutkijana yllätti sarjakuvien eräänlainen kiltteys. Esimerkiksi Koivurova (2010, 35) päätyi väitöskirjassaan ottamaan oppilaiden aineistopaperien ylimääräiset merkinnät ja piirrookset osaksi aineistoa ja tarkasteli myös kuva-aineiston groteskeja piirteitä. Tällaiset irvokkaat, liioitellut ja väkivaltaiset, jopa painajaismaiset hahmot puuttuivat tämän tutkimuksen aineistosta lähes kokonaan. Esimerkiksi aseita esiintyi todella vähän, eivätkä ne olleet sarjakuvan merkityksen kannalta pääroolissa (kts. esim. kuva 9). Aineiston ainoa groteskiksi mielletty sarjakuva kuvasi sekä lähinnä oppilaan ärsyyntymistä yhteen näyttelyn videoteokseen, joka kuvasi 35 minuuttia putkeen hymyilevää miestä – sarjakuvassa miehen maanisesti hymyilevä pää tuhottiin.

Yllättävää sarjakuva-aineistossa oli myös intervisuaalisten viittausten vähäinen määrä. Selkeimmät viittaukset yhdistyivät oppilaille tuttuihin brändeihin ja tuotemerkkeihin, kuten Ikeaan, Googleen sekä Star Warsiin. Tietenkin huomioon on otettava myös se seikka, etten tutkijana välttämättä tunnistanut oppilaiden käyttämiä hienovaraisia viittauksia. Esimerkiksi oppilaiden käyttämät yhteiset hahmot (kts. esim. kuva 7) voivat olla omanlaisiaan intervisuaalisia viittauksia, jotka viittaavat johonkin olemassa olevaan visuaalisen kulttuurin ilmiöön.

9.1 Jatkotutkimusehdotukset

Taiteisiin osallistuminen on osalle nuorista kiinteä osa elämää ja yhteiskunnassa toimimista. Toisaalta on myös paljon lapsia ja nuoria, joilla ei ole resursseja päästä tutustumaan taiteeseen, eikä näin myöskään riittäviä perusvalmiuksia kohdata taidetta ja keskustella siitä. Taidekokemuksesta keskustelu edellyttääkin erityistä osaamista, mitä kaikilla nuorilla ei välttämättä ole, jos sitä ei ole harjoiteltu koulussa, kotona tai omaehtoisen harrastamisen parissa. Myöskään osalla opettajista ei välttämättä ole riittäviä valmiuksia keskustella taidekokemuksista, saati sitten eheyttää niitä koskevaa keskustelua muuhun opetukseen. Uusi Taidetestaajat-hankkeesta tehty tutkimus (esim. Laine & Hartman, 2020) esittääkin huolestuneen havainnon siitä, että osalla kouluista ja opettajista on puutteelliset tiedot siitä, miten taide-elämys syntyy ja miten sitä voi tukea. Tähän näkökulmaan tai luokkien välisten erojen kartoitukseen ei tämän tutkimuksen kontekstissa ryhdytty, mutta se sisältää myös kasvatussosiologisesti mielenkiintoisia näkökulmia: antavatko esimerkiksi pääkaupunkiseudun koululaiset taiteelle kompleksisempia merkityksiä, koska heillä

on ollut pieniin kuntiin verrattuna enemmän mahdollisuuksia kohdata taidetta esimerkiksi museoympäristöissä?

Aineistonkeruuvaiheessa haastateltiin myös viittä taiteilijaa, joilla oli joko omia teoksia mukana näyttelyssä, tai jotka olivat olleet vastuussa Taidetestaajat-käyntien työpaikoista. Haastatteluiden perimmäinen tarkoitus oli kartoittaa, millaisia taiteilijoiden kohtaamiset kahdeksaluokkalaisten kanssa olivat olleet sekä taiteilijoiden näkemyksiä koulujen ja taiteilijoiden välisestä yhteistyöstä. Lopulta tämä haastatteluaineisto ei päätenyt osaksi Pro gradu -tutkielmaa tutkielman laajuuden ja rajauksellisten seikkojen takia. Haastattelut nostivat kuitenkin esiin mielenkiintoista taiteilijanäkökulmaa koulumaailmaan liittyen esimerkiksi Taidetestaajat-ryhmien mukana olleiden opettajien suhtautumisesta nykytaiteeseen. Haastateltavien määrää kasvattamalla tätä aineistoa voisikin tulevaisuudessa käyttää lyhyemmässä tutkimusartikkelissa tai väitöskirjan osana.

Yllättävää Taidetestaajat-hankkeesta tehtyjen tutkimusten valossa on opettajien osin nuiva suhtautuminen etukäteis- ja jatkotehtävien tekemiseen. Tehtävien tekemättä jättäminen voidaan toki suurilta osin johtaa tuntijakoon sekä Taidetestaajat-käynnin vastuualueisiin liittyviin ongelmiin, mutta tärkeää olisi huomioda tutkimus siitä, että oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun taidekokemus ei jää vain yksittäisen käynnin varaan. (Pääjoki, muistiinpanot Taidetestaajat-seminaarissa 1.10.2019.) Olisikin tarpeen tutkia sitä, miksi museoiden etukäteen suunnittelemat ja tekemät tehtäväkokonaisuudet jätetään tekemättä? Olisiko opettajat tarpeen ottaa tehtävien suunnitteluprosessiin kiinteämmin mukaan?

Kuluvana keväänä 2020 elämme erikoisia aikoja: yli kymmenen henkilön kokoontumisten ollessa kiellettyjä myös taidemuseoiden on täytynyt keksiä uusia tapoja taiteen kohtaamiselle ja tarkastelulle. Myös kevään Taidetestaaja-käynnit ovat osin siirtyneet verkkoon, mutta onnellista on se, että tämä sekä kulttuuri- että koululaitosten tärkeäksi kokema toiminta saa jatkoa ainakin lukuvuonna 2020–2021 (Taidetestaajat-tiedote 7.4.2020). Toivottavaa onkin, että tämä tutkielma jo muiden hankkeesta tehtyjen tai tekoprosessissa olevien tutkimusten kanssa osaltaan vahvistaa taidekokemusten merkitystä oppimisen ja kasvun kannalta – sekä sitä, miten tärkeää on tarjota näitä kokemuksia kaikille ikäryhmille. Tämä tutkielma loppukoon siis suoraan lainaukseen eräältä haastattelulta taiteilijalta taiteen merkityksestä:

”Taide on paikka ajatella ja hämmentyy, ymmärtää ja olla ymmärtämättä. Vapaa tila tai epätila, jossa voi tapahtua mitä vaan. Et onko mitään kiinnostavampaa?”

LÄHTEET

AINEISTOKUVAT:

- Kuva 1.** Oppilaan MA07 sarjakuva. (s. 47)
Kuva 2. Oppilaan AC09 sarjakuva. (s. 47)
Kuva 3. Oppilaan MA10 sarjakuva. (s. 48)
Kuva 4. Oppilaan MB05 sarjakuva. (s. 50)
Kuva 5. Oppilaan MA08 sarjakuva. (s. 51)
Kuva 6. Oppilaan MA02 sarjakuva. (s. 52)
Kuva 7. Vasen ruutu oppilas AC04 ja oikea ruutu oppilas AC10. (s. 53)
Kuva 8. Oppilaan MA12 sarjakuva. (s. 56)
Kuva 9. Oppilaan MB10 sarjakuva. (s. 57)
Kuva 10. Oppilaan MB07 sarjakuva. (s. 59)
Kuva 11. Oppilaan MB06 sarjakuva. (s. 60)
Kuva 12. Oppilaan AA01 sarjakuva. (s. 61)
Kuva 13. Oppilaan AC05 sarjakuva. (s. 62)
Kuva 14. Oppilaan AC07 sarjakuva. (s. 63)
Kuva 15. Oppilaan AC03 sarjakuva. (s. 64)
Kuva 16. Oppilaan MA09 sarjakuva. (s. 65)
Kuva 17. Oppilaan AA09 sarjakuva. (s. 67)
Kuva 18. Oppilaan MB04 sarjakuva. (s. 68)
Kuva 19. Oppilaan AA03 sarjakuva. (s. 70)
Kuva 20. Oppilaan AA02 sarjakuva. (s. 71)
Kuva 21. Oppilaan MB01 sarjakuva. (s. 73)
Kuva 22. Oppilaan MB02 sarjakuva. (s. 74)
Kuva 23. Oppilaan AA05 sarjakuva. (s. 77)

LÄHTEET:

Abbott, L. (1986). *Comic Art: Characteristics and Potentialities of a Narrative Medium*.
Journal of Popular Culture, 19(1986):4, 155–176.

Ahlqvist, K. & Kutila, A. (1988). *Puhekuplia 3. Piirrä sarjakuvaa!* Kemi: Kemin kulttuurilautakunta.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bal, M. (1991). *Reading "Rembrandt": Beyond the World-Image Opposition*. The Northrop Frye Lectures in Literary Theory. New York: Cambridge University Press.

Berger, P. & Luckmann, T. (1995/1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedon- sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.

Chupchik, G. (2013). I am, therefore I Think, and Express both in Life and in Art. Teoksessa T. Roald & J. Lang (toim.), *Art and Identity: Essays on the Aesthetic Creation of Mind* (s. 67–92). Amsterdam: Brill Academic Publishers.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks & London: Sage.

DeSantis, K. & Housen, A. (1996). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. Visual Understanding in Education (VUE).

Dewey, J. (2010/1934). *Taide kokemuksena*. Tampere: Niin & näin. Alkuperäinen teos *Art as Experience* 1934.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York, NY & Reston VA: Teacher's College Press and the National Art Education Association.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998/2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Falk, H. & Dierking, L. (1997). *The Museum Experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.

Frye, N. (2000). *Anatomy of Criticism. Four Essays*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse*. Oxford: Basil Blackwell.

Gergen, K. & Gergen, M. (1983). Narratives of the Self. Teoksessa T. Sarbin & K. Schiebe (toim.) *Studies in Social Identity* (s. 254–273). New York: Praeger.

Happonen, E. (2006). ”Lasten kanssa onnistuu usein” – museolehtorin näkökulma. Teoksessa E. Happonen & K. Kähkönen (toim.), *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide* (s. 37–45). Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo.

Harvey, R. (1979). *The Aesthetics of the Comic Strip*. *Journal of Popular Culture*, 12(1979):4, 640–652.

Heikkinen, H. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. (2007). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). Jyväskylä: PS-kustannus.

Herkman, J. (1998). *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Tampere: Vastapaino.

Hietala, V. (1993). *Kuvien todellisuus. Johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Huhtamo, E. (1983). Semiotiikkaa sarjakuvissa eli johdatus sarjakuvien semiotiikkaan. *Sarjainfo* 3(1983), 8–13.

Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 160–178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Sage.

Kaitavuori, K. (2007). Museo ja Yleisö. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään*. Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.

Kallio, K. (2004). *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 54.

Koivurova, A. (2010). *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Krappala, M. & Pääjoki, T. (2003). *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön*. Helsinki: Stakes.

Kuusamo, A. (1990). *Kuvien edessä: esseitä kuvan semiotiikasta*. Helsinki: Gaudeamus.

Laine, S. & Hartman, M. (2020). *Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 224.

Lehtinen, A.-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 89–114). Tampere: Vastapaino.

Lehto-Vahtera, J. (2012). Yksi museo on kaksi museota. Teoksessa J. Lehto-Vahtera & E. Holkeri (toim.), *Aboa Vetus & Ars Nova – Historian ja nykytaiteen museo* (s. 9–19). Turku: Matti Koivurinnan säätiö.

Levanto, M. (2004). Temppeleissä ja toreilla – oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa M. Levanto & S. Pettersson (toim.), *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. (s. 49–63). Hämeenlinna: Karisto Oy.

Lightfoot, C. (2004). *Fantastic Self. A Study of Adolescents' Fictional Narratives, and Aesthetic Activity as Identity Work*. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.), *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society* (s. 21–37). Thousand Oaks: Sage.

Malmisalo-Lensu, K. & Mäkinen, M. (2007). Museo oppimisen paikkana. Teoksessa P. Kinanen (toim.), *Museologia tänään*. Helsinki: Suomen museoliiton julkaisuja 57.

McCloud, S. (1994). *Sarjakuva – näkymätön taide*. Helsinki: The Good Fellows Ky.

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkonen, K. (2005). *Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuva- taiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.

Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. & Kärjä, A.-V. (2017). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123.

Mäki, T. (2005). *Näkyvä pimeys – esseitä taiteesta, filosofiasta ja politiikasta*. Helsinki: Like.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 24.4.2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Parsons, M. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge, MA: University Press.

Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A28.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90.

Sarpavaara, H. (2004). *Ruumiillisuus ja mainonta. Diagnoosi tv-mainonnan ruumiillisuus- representaatioista*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 338. Tampere: Tampere University Press.

Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja* (s. 15–44). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Sava, I. (2007). *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.

Strawson, G. (2004). *Against narrativity*. Ratio 17 (4), 428–452.

Sun, L. (1998). *The Loss of Narrative Innocence. The Development of Narrative Consciousness from Child to Adolescent*. Narrative Inquiry, 8: 1, 203–212.

Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 247–261). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002/2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä. Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyväskylän yliopisto: JYU Dissertations 130.

Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry. Pocket Guides to Social Work Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Yin, R. (1987). *Case study research*. London: Sage.

Ylimartimo, S. (2015). Kuvittelun ylimääräkin. Tyttö sinisessä tornissa ja fantasiakuvittajan keinot. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.), *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin* (s. 43–63). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET:

Hartman, M. 2020. ”Parvella kahdeksaluokkalainen tehnyt toisen hiuksiin letin” – Nuorten olemisten ja tekojen hiljainen kumouksellisuus Taidetestaajat-retkillä. Pro gradu -työ. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sula, M. 2017. *Lasten toimijuuden representaatiot uusimpien aapisten kuvituksissa*. Pro gradu -työ. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Taidetestaajat-tiedote. 18.12.2018. Viitattu 18.9.2019. <https://taidetestaajat.kuvat.fi/kuvat/Tiedotteet/Taidetestaajat+181218.pdf>

Taidetestaajat-tiedote. 7.4.2020. Viitattu 29.4.2020. <https://taidetestaajat.kuvat.fi/kuvat/Tiedotteet/Taidetestaajat07042020.pdf>

LIITTEET

Liite 1: Tiedote ja suostumusasiakirja huoltajille

Tiedote huoltajille:

Huoltajan lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa kahdeksasluokkalaisten taidekokemuksesta Taidetestaajat-hankkeeseen liittyvällä museokäynnillä. Lapsenne kohdalla Taidetestaajat-käynti suuntautuu syyslukukaudella 2019 Wäinö Aaltosen museoon. Tutkimuksen ohjaajana toimii yliopistotutkija Tuire Palonen.

Tutkimuksessa aineistona toimivat oppilaiden itsensä pareittain tai pienryhmissä videoimat keskustelut taideteoksen äärellä sekä työpajoissa tehdyt sarjakuvat. Videoissa oppilaiden kasvot eivät ole näkyvissä ja sarjakuvat valokuvataan siten, että oppilaan nimi ei ole näkyvissä. Tutkimuksesta saamani tiedot ovat luottamuksellisia ja niitä käytetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen (esimerkiksi videoita ei julkaista missään).

Lopullisesta kirjallisesta raportista ei tule ilmi oppilaiden henkilöllisyys eikä koulu, jota he käyvät. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä se tuota lisätyötä oppilaille tai muuta heidän Taidetestaajat-käyntinsä rakennetta verrattuna muihin luokkiin. Tutkittavina oppilaille on luonnollisesti oikeus kieltäytyä, keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa tai peruuttaa suostumuksensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto tuhoetaan vuoden kuluttua pro gradu -tutkielman valmistumisesta.

Pro gradu -tutkielma valmistuu loppukeväästä 2020 ja se on nähtävillä sähköisesti Turun yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa. Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin liittyen tutkimukseen ja siihen osallistumiseen.

Ystävällisin terveisin,

Maria Sula

mairsu@utu.fi

Leikkaa tästä

Suostumusasiakirja huoltajille

Tämä on suostumusasiakirja oppilaiden huoltajille Maria Sulan pro gradu -tutkielmaan Wäinö Aaltosen museossa järjestettävään Taidetestaajat-käyntiin liittyen joulukuussa 2019.

Lapseni (nimi) _____

Lapseni ryhmässä videoimaa keskustelua taideteoksen äärellä sekä työpajassa tehtyä sarjakuvaa saa käyttää tutkimustarkoituksiin. **Kyllä** [] **Ei** []

Päiväys ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys: _____

Palauta tämä alaosa Taidetestaajat-käynnin yhteydessä [REDACTED] / [REDACTED] tai ilmoita samat tiedot ennen käyntiä sähköpostitse osoitteeseen mairsu@utu.fi.

Liite 2: Oppilaiden ohjeistus videodialogin tekoon

Kuvatkaa iPadeilla 2–3 henkilön ryhmässä video valitsemanne taideteoksen äärellä.

HUOM! Älkää näyttäkö kasvojanne tai kaverin kasvoja videossa, vaan kuvatkaa teosta!

Voitte liikkua myös lähemmäs teosta saadaksenne paremmin jonkun yksityiskohdan kuvaan.

Puhukaa selkeästi ja kohti iPadia. :)

Vastatkaa KAIKKIIN kysymyksiin:

1. Mitä teoksessa on mielestänne meneillään? Mikä teoksessa näkemänne saa teidät sanomaan niin?
2. Miksi valitsitte kyseisen teoksen? Minkä uuden nimen antaisitte teokselle? Miksi luulette, että teos on valittu näyttelyyn mukaan?
3. Miksi arvelette taiteilijan tehneen teoksen? Mitä hän haluaa sillä sanoa?
4. Keksikää kysymys teoksen taiteilijalle!

Kun olette valmiit, kirjoittakaa tähän lappuun ryhmäläisten tarralapuissa olevat koodit.

Ryhmäläisten koodit: _____

Liite 3: Visuaalisen aineiston koodausrunko

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Laaja yleiskuva (11%) Yleiskuva (32%) Kokokuva (40%) Puolikuva (7%) Lähikuva (6%) Erikoislähikuva (4%)	Kuvakoot (Ahlgvist & Kutila)	Kuvailmaisu
Lintuperspektiivi (48%) Normaaliperspektiivi (52%) Sammakkoperspektiivi (0%)	Kuvakulmat (Ahlgvist & Kutila)	
Mustavalkoinen (16%) Väri "koristeena" (48%) Väriellä selkeä merkitys sarjakuvan kannalta (36%)	Väri	
Kuvapainotteisuus (67%) Sanapainotteisuus (4%) Kuvan ja sanan yhteistyö (29%) Kuvan ja sanan yhteismitattomuus (0%)	Kuvan ja sanan suhde (Herkman McCloudin pohjalta)	Kerronta
Ajalliset muutokset (65%) Paikan ja tilan muutokset (22%) Näkökulman muutokset (11%) Ruutujen välinen seuraussuhde puuttuu (2%)	Ruutujen väliset siirtymät (Herkman Huhtamon ja McCloudin pohjalta)	
Sisäinen fokalisaatio (38%) Ulkoinen fokalisaatio (62%)	Kerronnan näkökulma (Genette & Bal)	
Progressiivinen eli edistymistarina (15%) Stabiili eli vakaa tarina (38%) Regressiivinen eli taantuva tarina (47%)	Juonirakenne/-kaari (Gergen & Gergen; Lightfoot)	
Mimeettinen tarina (27%) Komedial (13%) Sankaritarina (9%) Tragedia (29%) Ironinen tai satiirinen tarina (22%)	Lajityyppi (Frye)	
Pastissi (69%) Parafraasi (22%) Palimpsesti (2%) Suhde vain näyttelyn teemaan, ei teoksiin (7%)	Suhde taideteokseen (Räsänen)	
Heini Aho: liike + installaatio (4%) Heini Aho: valo + installaatio (14%) Daniel Crooks: videoteos (4%) Ilmari Gryta: installaatio (5%) Kaisaleena Halinen: esineteos (2%) Erno Pystynen: liikkuva veistos (2%) Sebastian Stumpf: videoteos (2%) Santeri Tuori: videoteos (2%) Santeri Tuori: valokuvateos (4%) Pekko Vasantola: kiviveistosarja (14%) Pekko Vasantola: live-videoteos (13%) Grace Weir: videoteos/animaatio (23%) Grace Weir: esineteos (4%) Ei käsitellyt spesifisti mitään teosta (7%)	Teos sarjakuvan takana	Konteksti
Avaruus (16%) Luonto (14%) Julkinen tila (24%) Yksityinen tila, koti (12%) Teoksen maailmassa (18%) Internet (9%) Ei voida määrittellä (7%)	Tapahtumapaikka	Sisältö
Ei henkilöahmoa/kuvan ulkopuolinen hahmo (31%) Yksi henkilöahmo (29%) Kaksi henkilöahmoa (24%) Kolme henkilöahmoa tai enemmän (16%)	Henkilöahmojen määrä	
Ihmiseksi luokiteltava hahmo (64%) Eläin (13%) Mielikuvitus-/visuaalisen kulttuurin hahmo (23%)	Henkilöahmojen ulkonäkö	
Rakkaus (5%) Ystävyys/vertainen (20%) Auttaja-autettava (5%) Negatiivinen (pelko, viha, suru jne.) (30%) Neutraali/ei pysty määrittelemään (40%)	Henkilöahmojen suhde toisiinsa	
Aikaan viittaavat (24%) Teknologia (24%) Tuote- ja populaarikulttuurin merkit (22%) Kulkuvälineet (18%) Kuolessaan viittaavat (12%)	Muut esineet ja asiat	

Liite 4. Tyypitarinoihin luokitellut sarjakuvat

Tyypitarina	Määrällinen esiintyminen (n=45)	Oppilaskoodi
Ajan suhteellisuuden tarina	15kpl (33%)	AA01, AA04, AA06, AA09, AC02, AC06, AC08, MA02, MA08, MA11, MB03, MB04, MB08, MB10, MB12
Teknologiatarina	11kpl (25%)	AA02, AA03, AA10, AA12, MA04, MA06, MA12, MB01, MB05, MB07, MB09
Tuhoutumistarina	9kpl (20%)	AA11, AC03, AC07, MA03, MA07, MA09, MA10, MB02, MB06
Veijaritarina	10kpl (22%)	AA05, AA07, AA08, AC01, AC04, AC05, AC09, AC10, AC11, MA01