

ISBN 952-92-0018-8

Juha
Merta

Herääminen

Herääminen

— kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan
Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa

Juha Merta

JUHA MERTA

**Herääminen – kuvataiteen
kohtaamisesta hermeneuttiseen
tulkintaan**

Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan
luonnostelua tapaustutkimuksen valossa

English abstract

*Tampere University
Tampere 2006*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puh. (03) 3551 6055

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Graafinen suunnittelu: Jussi Mäkelä, Juha Merta

Kannen kuva: Juha Merta *Menneisyyden arkeologiaa*

Paperi: luonnonvalkoinen 250/150

Kirjasin: Goudy Old Style, Optima, Myriad Pro

Painettu väitöskirja

ISBN 952-92-0018-8

Paino: Tampereen Offset-palvelu

Tampere 2006

Sähköinen väitöskirja

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 516

ISBN 951-44-6590-3

ISSN 1456-954X

<http://acta.uta.fi>

Kiitän

Ohjaajaani professori Eero Ropoa neuvoista, kannustuksesta ja laaja-alaisesta ymmärtämisestä tutkimukseni aikana. Häneltä olen saanut tutkimukseni teoreettisessa osassa ja erityisesti kasvatustieteen menetelmällisissä pohdinnoissa runsaasti ajattelemisen aihetta. Hän on viisaasti ylläpitänyt ja syventänyt tutkimuksellista otettani.

Taiteen tohtoria, kuvataiteen didaktiikan lehtoria Jouko Pullista. Hän on kollegana ja taidegraafikkona vaalinut taiteen tutkimuksen henkeä. Keskustelut taiteesta ja tutkimisesta ovat päättymätöntä dialogia yhteisellä matkallamme. Kiitos.

Tiedeyhteisön professoreita Tero Autiota, Veli-Matti Värriä ja Eija Syrjäläistä, jotka kahvittelujen lomassa ovat ylläpitäneet keskustelua ja kannustaneet eteenpäin. Huomautusten ja kommenttien arvon olen huomannut vasta jälkikäteen.

Tampereen yliopistoa myönteisestä suhtautumisesta tieteen ja taiteen yhdistävään tutkimukseen.

Tampereen kaupungin tiede- ja kulttuurirahastoa saamastani apurahasta.

Väitöskirjan käsikirjoituksen esitarkastajia professori Inkeri Savaa ja professori Mika Hannulaa, jotka ovat olleet ohjaamassa tämän julkaisun rakentumista.

Kollegoja, opiskelijoita ja oppilaita. Teidän jälkenne näkyy vahvasti tutkimuksessani.

Työni kieliasun tarkastamisesta ja ajatusten kirkastamisesta maisteri Tiina Vuolteenaho.

Työni englanninkielisen tiivistelmän kieliasun hiomisesta professori Viljo Kohosta ja maisteri Päivi Wheeleriä.

Tutkimukseni graafiseen ilmeeseen on jättänyt jälkensä Jussi Mäkelä, jonka ansiosta teksti ja kuvat ovat dialogissa. Kokonaisuus ilmentää ja viestii niitä arvoja, joita haluan tutkimuksellani ja taiteellani välittää.

Gunnar Enckelliä viisaista sanoista ja henkisestä tuesta tutkimukselleni.

Isääni Paavo Mertaa isän varjosta, jossa on ollut hyvä kasvaa.

Lapsiani Juhanaa, Juliusta ja Miljaa sekä vaimoani Kirstiä henkisestä tuesta työlleni.

Tampereella helmikuussa 2006

Juha Merta

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Juha Merta

Herääminen – kuvataiteen kohtaamisesta hermeneutiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa.

191 sivua

Tutkimisen aloittamisen ensimmäisenä motiivina oli, että halusin selkiyttää ja yhdistää roolejani taidekasvattajana ja kuvataiteilijana. Sen aloittaminen oli luonnollista seurausta taiteellisen ilmaisuni kehittymisestä tutkivaan suuntaan. Tutkivaa otetta ovat vahvistaneet työpaikkani Tampereen yliopistossa ja tiedeyhteisön asettamat odotukset tutkimuskeskeisestä suuntautumisesta. Myös kollegani kuvataiteen didaktiikan lehtorin ja taidegraafikon Jouko Pullisen taiteellisen tutkimuksen myötäeläminen kannusti samaan suuntaan. Osin sen myötä tiedostin, että en tutkijana ole taidehistorioitsija. Tutkimukseni on kuvataiteeseen suuntautuneelle kasvatustieteen kenttätyöntekijälle sopiva kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa opettaja pyrkii todentuntuun tutkimalla sekä hahmottelemalla tulevien luokanopettajien kuvataidekasvattavuutta. Tutkimus on siis laadullinen ja ymmärtämään pyrkivä. Heräämiseni tapahtui hiljalleen. Oivallettuaani, että opettajan, taiteilijan ja tutkijan roolit voivat nivoutua minussa luontevasti, ryhdyin tekemään näköistäni tutkimusta. Otin etäiseksi tavoitteeksi henkilökohtaisen sivistysprosessin.

Tutkiva ote on oman työn kehittämisen kannalta olennainen: kun ymmärrys jostain asiasta, ilmiöstä tai tilanteesta syvenee, silloin on mahdollista mielekkäällä tavalla pyrkiä kehittämään tilannetta tai olemassa olevaa käytäntöä. Ymmärryksen syventämisen pyrkimys

on siis aina kehittämiseen tähtäävää toimintaa. Tämä edesauttaa sivistystehtävän toteutumista.

Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista muuttaa kehitystä mitattavaksi suureksi. Fyysikko Helmholtz kuvasi satakunta vuotta sitten terävänäköisesti hengentieteiden tutkimustapaa. Hän totesi, että hengentieteilijät, hermeneutikot, päätyvät tuloksiin aavistavalla lyhytpäätelmällä. Lyhytpäätelmien tekemiseen tarvitaan inhimillisiä tekijöitä: muistia, mielikuvitusta, tahdikkuutta, taiteellista hienotunteisuutta ja elämäkokemusta. Näillä pyritään totuuteen. (vrt. Gadamer 2004, 6.) Edellisen lisäksi koen, että suunnittelemalla, tutkimalla, lukemalla, tekemällä taidetta ja toimimalla yhteistyössä muiden kanssa muutosta tapahtuu – luovasti, mutta kuitenkin kurinalaisesti.

Koska olen toisen polven taiteilija, minulle on luontevaa johdatella taiteeseen mestarin välityksellä. Kuvataiteen didaktiikan lehtorina ja taidekasvattajana ajauduin puolivahingossa mestari–kisälli–oppipoikatyypiseen lähestymistapaan. Tutkimukseni perusidea vahvistui kollegani Jouko Pullisen kanssa dialogissa toteutettujen opintokokonaisuuksien ja yhteisten taidenäyttelyiden myötä. Näissä kahden kuvataiteilijan dialogin aiheena oli ensisijaisesti taide.

Kuvataiteen didaktikkona aloin tutkia Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen (HOKL) kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden ja

muidenkin luokanopettajiksi opiskelevien kuvataideopettajuutta. Kuvataidetta tarkasteltiin kokemuksellisuuden kautta. Tässä esikuvanani oli Marjo Räsänen kokemuksellisen taideoppimisen malli, jota olin jo aikaisemminkin soveltanut opetustyössäni (Räsänen 1997).

Tutkimukseni otsikolla viitataan siihen, että voimakas taidekokemus voi saada aikaan heräämisen, joka parhaimmillaan johtaa avoimuuteen uuden kohtaamisessa. Kohtaaminen on monisyinen ja rönsyilevä käsite. Tässä tutkimuksessa tarkoitan sillä dialogin syntymistä niin ihmisen kuin taideteoksenkin kanssa. Taidekuvan kohtaamisen ja siitä tehtyjen kuvalliskirjallisten tulkintojen avulla aloittelevien opettajien ymmärrys taiteesta syveni.

Lähtökohtana tutkimuksessani olivat Magnus Enckellin (1870–1925) symbolistiset teokset *Herääminen* ja *Poika ja pääkallo*, jotka valitsin siksi, että symbolistinen lähtökohta johtaa taideteoksen tarkastelijan luontevasti dialogiin ja korostaa tutkittavien tapausten ”äänen” löytämistä. Tämä johtaa myös pohtimaan: kuka minä olen?

Tapaustutkimuksessa tarkasteltiin rinnakkain opiskelijaryhmää ja oppilasryhmää, koska halusin näin tutkia opetusmenetelmän toimivuutta. Niin ikään pohdin historiallisesti kuvataiteen opetusta ja luokanopettajan kuvataideopettajuutta ”hyvä piirtäjä”-myytin

valossa. Lähestyin tapaustutkimuksessa esiin nostamiani opiskelijoita uudestaan vuonna 2005, jolloin he olivat olleet jo muutamia vuosia työelämässä. Näin saatoin laajentaa pohdintaani ”kisällien” suhteestaan kuvataiteen opettamiseen.

Työni edistyessä aloin tarkkailla myös kuvataidettani tutkimuksellisessa valossa. Taidenäyttelyissäni vuosina 2000–2003 pyrin kuvalliseen dialogiin toisaalta mestarini Magnus Enckellin kanssa ja toisaalta tutkimukseni kanssa. Näin elin itsekini tutkimustani kuvallisesti muuntaen minua askarruttavia tekstejä kuviksi.

Kuvataide on taidekasvatuksen ydintä, ja luokanopettajalla on tärkeä rooli taiteen maailmaan avaajana. Hän on asennekasvattaja ja parhaimmassa tapauksessa saa oppijan lähtemään taiteen maailmaan, aloittamaan arkea rikastuttavan elinikäisen matkan. Nämä ajatuksetni ovat vahvistuneet entisestään toimiessani vuodesta 2001 opettajien lisäkoulutusohjelmassa lehtorina ja tutustuttuani laajemmin luokanopettajien arkeen kenttäkouluilla.

Uskon, että tämän teoksen graafinen ilme osaltaan kannustaa lukijaa dialogisesti kirjaamaan ja luonnostelemaan omia ajatuksiaan. On suotavaa, että tyhjä tila täyttyy tuoreilla ajatuksilla.

Toivon, että tutkimukseni herättää kuvataidekasvatukseen suuntautuneissa tulevaisuuden luokanopettajissa

avoimuutta taiteen kohtaamiseen – ei ehdottomien totuuksien etsintää tai oikeiden vastauksien kaipuuta. Edelleen uskon, että tutkimukseni nostaa tieteen ja taiteen kentästä uusia kysymyksiä ja innostaa asiasta kiinnostuneita tutkimuksen tielle.

Avainsanat:

Opettajankoulutus, kuvataiteen opetus, hyvä piirtämyytti, kokemuksellinen oppiminen, mestari–kisälli–oppipoika, hermeneuttinen tulkinta, dialogisuus, herääminen, kohtaaminen, riittävyyden eetos

Abstract

University of Tampere, Teacher Education Dpt.

Juha Merta

Awakening: from encounter to a hermeneutical interpretation in arts – sketching a portrait of primary teachers teaching visual arts

191 pages

My first motive for this research stems from my need to clarify and integrate my roles as an art educator and an artist. As my artistic expression was becoming more reflective and inquiring it was natural for me to undertake the present study. The inquiring approach was strengthened by my work at the University of Tampere and the research orientation in the academic community. I was further encouraged for research by the empathy of my colleague, art didactics lecturer and graphic artist Jouko Pullinen. Partly owing to this I realized that being a researcher does not mean that I am an art historian.

My research developed into a qualitative case study, which seemed natural for a field worker of pedagogy specialized in art. Through the case studies I aimed at establishing a sense of reality by examining and sketching the development of primary student teachers as art educators. My research is thus qualitative and meaning-oriented. My own awakening was a gradual process. When I realized that the roles of a teacher, an artist and a researcher could integrate in me in a natural way I was ready to undertake a research that would look like me. As a distant goal I assumed a process of becoming personally more sophisticated.

An inquiring approach seemed essential for developing my work: a deeper understanding of a particular matter, phenomenon or occasion makes it is possible

to improve or develop the current situation or practice in meaningful ways. Deepening one's understanding is always aimed at developing activity. This also supports the task of developing sophistication.

In this study it is not possible to transform development into measurable units. The physician Helmholtz gave an insightful description of the research in mental sciences about a century ago in pointing out that mental scientists, hermeneuts, arrive at their findings by intuitive conclusions. Such conclusions depend essentially on human factors: memory, imagination, tact, artistic consideration and experience of life. They aim at uncovering truth. (Cf. Gadamer 2004, 6.) In the same vein, I believe that change takes place through planning, research, reading, creating art and collaborating with others – in a creative and yet disciplined way.

Being a second-generation artist myself, I find it natural to lead others to art with the help of a master. As a lecturer of arts didactics and an arts educator I was kind of accidentally led into this master-apprentice approach. The basic idea of my study was strengthened by the joint exhibitions and the courses taught together with my colleague Jouko Pullinen. In all of these, the dialogue between the two artists was focused on the essence of arts.

As the teacher of arts didactics I started to investi-

gate how arts teachership was understood by the students minoring in art education and by other student teachers at the Hämeenlinna Primary Teacher Education Unit of the University of Tampere. I explored learning from art through an experiential approach, using the model of experiential learning from art developed by Marjo Räsänen (1997), which I had used previously in my teaching.

The title of my study suggests a profound awakening that results from a strong experience of art. At its best such a feeling can lead to a capacity for an open-minded encounter of the new. Such an encounter is a many-faceted and complex notion. In this study I define it as the birth of a dialogue between both a person and a piece of art. Encountering a piece of visual art and analysing it through both pictorial and literary interpretations, the student teachers deepened their understanding of art.

The point of departure in my study is constituted by the symbolic works of 'Awakening' and 'The boy and a skull' by Magnus Enckell (1870-1925). I chose these because a symbolic starting point leads the art observer naturally into a dialogue and emphasizes the discovery of the 'voice' in the works analyzed. This also leads to the question, 'who am I?'

In the case study I had two groups under a parallel observation: a group of student teachers and a group

of pupils. This is because I wanted to find out how the teaching method worked in practice. I also considered a historical perspective to art teaching and the notion of being an art teacher in the light of the myth 'to be good at drawing'. In 2005 I approached again the same case study students, who had been in working life for a few years by then. This gave me an opportunity to expand my discussion of how they related to the teaching of art as beginning teachers.

With the progress of my work I also started to examine my own visual art in a research perspective. In my exhibitions in 200-2003 I aimed at creating a dialogue between my master Magnus Enckell on the one hand and my research on the other hand. This is how I was actually living research in my life, translating into pictures the texts that were vexing my mind.

Visual art is in the core of art education, and the primary teacher has an important role in opening the way into the world of art. He or she educates the pupils' attitudes and at best initiates the pupil to the world of art, to begin a lifelong journey into a richer daily life. These thoughts have become stronger still as I have worked as a lecturer in the postgraduate teacher education programme since 2001 and have become more acquainted with the everyday work of primary teachers.

I believe that the graphic layout of this study helps

the reader, in a dialogue, to record and sketch his or her own thoughts. It is my hope that the empty spaces will be filled with fresh ideas.

I hope that my study will encourage primary student teachers specializing in art education to develop a personal openness for encountering art, rather than looking for absolute truths or right answers.

I also believe that my research will raise new questions in the fields of art and research, and will encourage those interested to embark on research.

Key words:

Teacher education, art education, 'to be good at drawing'-myth, experiential learning, master - apprentice, hermeneutical interpretation, dialogue, awakening, encountering, ethos of adequacy

Sisällys

Kiitän	3
Tiivistelmä	4
Abstract	7
I TUTKIMUKSEN MAAILMA	13
1 Tutkimuksen kysymykset	14
1.1 Mestari, kisälli, noviisi	16
Mestari—kisälli—oppipoika-asetelma kuvataiteen opetuksessa	18
1.2 Tutkimuksen polut	20
1.3 Kuvan ja tekstin suhde tässä tutkimuksessa	22
1.4 Raportoinnin vihreä lanka	23
1.5 Lyhyt taide-elämäkerta	25
2 Tutkimusmetodiikasta	30
Hermeneuttinen lähestymistapa	30
Gadamerilainen tekstintulkinta	33
2.1 Esiymmärryksen tiedostaminen	33
2.2 Tulkitsija, traditio ja auktoriteetit	34
2.3 Aito buberilainen dialogi kohtaamisessa	36
2.4 Hermeneuttisella kehällä	42
2.5 Tutkijan kuvallinen dialogi tutkimuksensa kanssa – tutkija hermeneuttisella kehällä	44
2.6 Peli osana taiteen kohtaamista	50
2.7 Hiljainen tieto kohtaamisessa	53

2.8 Kohti ymmärrystä	57
2.9 Applikaatio	59
II TAITEEN MAAILMA	61
3 Taidon merkityksestä kuvataiteen opetuksessa	63
3.1 Myytti hyvästä piirtäjästä	66
3.2 Lasten ja aikuisten suhtautuminen kuvataiteeseen	72
4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	75
Konstruktivistinen tieteenteon malli	76
4.1 Kokemuksellinen taideoppimisen taustaa	80
4.2 Kokemuksellisen taideoppimisen tutkiminen	83
5 Kokemuksellinen taiteen kohtaaminen	85
5.1 Vastaanottovaihe	85
5.2 Kontekstualisoinnin vaihe	86
5.3 Tuottavan toiminnan vaihe	87
6 Symbolismi	90
6.1 Magnus Enckell (9.11.1870—27.11.1925)	92
6.2 Detalji – pala postmodernismia	96
III TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TULOKSET	101
7 Herääminen-kurssin tausta	102
7.1 Teosten valinta kursseille	104
7.1.1 Herääminen	106

7.1.2 Poika ja pääkallo	107	9.3 Aineiston keruu ja kokemisen ymmärtäminen	157
7.2 Tutkimusaineiston kerääminen	108	10 Kuvataidetta opettavan luokanopettajan muotokuvan luonnostelua	160
7.3 Muut aineistonkeruumenetelmät	111	10.1 Sivistyksen merkityksestä	160
7.4 Herääminen-jakson toteutus	112	10.2 Kuvataidekasvatus luokanopettajan arjessa	163
7.4.1 Vastaanottovaihe	114	10.3 Mieheen piirtynyt viiva	166
7.4.2 Kontekstualisoinnin vaihe	118	Lähteet	170
7.4.3 Tuottava toiminnan vaihe	122	Haastattelut	176
7.4.4 Aineiston analyysi ja tulos	126	Näyttelyluettelot	176
7.5 Poika ja pääkallo -kurssi	128	Kirjeet	176
7.5.1 Opetusjakson tausta ja toteutus	128	Lehdet / Tv-ohjelmat / Puheet	176
7.5.2 Tuotokset	131	Curriculum vitae	177
7.5.3 Noviisi kisälliksi kasvamassa!	136	Liitteet	178
7.6 Opetuskokeilujen tulokset – yhteenvetoa	139	Oppijoiden kuvat	190
7.7 Post scriptum -kirjeet	141	Kuvat	191
7.7.1 Sivuaineopiskelija I – pedagoginen ja taiteellinen noviisi	141		
7.7.2 Sivuaineopiskelija II – taiteellinen noviisi	142		
7.7.3 Sivuaineopiskelija III – pedagoginen ja taiteellinen noviisi	143		
7.7.4 Perusopiskelija IV – pedagoginen noviisi	145		
IV TULOsten ARVIOINTIA	149		
8 Tapaustutkimuksen anti	150		
9 Tutkimusprosessin arviointia	153		
9.1 Laadullisen tutkimuksen erityisluonne	153		
9.2 Tutkimuksen lähtökohdista ja teoreettisesta viitekehystä	155		



I TUTKIMUKSEN MAAILMA

Tutkia = 'koetella teräväpäisellä seipäällä, jonka nimi on tutka, veden alle joutuneita esineitä'

1 Tutkimuksen kysymykset

Taidekasvattajana ja kuvataiteilijana olen kulttuurin kenttätyöläinen ja hermeneutikko. Oppilaiden ja opiskelijoiden kuvallis-kirjallisten töiden ja tulkintojen lisäksi olen elänyt tutkimustani tulkitsemalla sitä omassa taiteessani. Hermeneuttinen ymmärtäminen näkyy tulkintana taidenäyttelyissäni (2000–2003) esillä olleissa teoksissa. Myös tutkiessani tulkitsen taiteilijan silmin, en puhki selittämällä ja tulkitsemalla. Vaalin tätä hermeneuttista asennetta tutkimuksessa.

Tutkimuksessani haluan selvittää, 1) millä tavalla kuvataiteen kokemuksellinen kohtaaminen lähestymistapana palvelee kuvataiteen oppimista ja kasvua kuvataiteen opettajaksi, 1.1) millaisia kasvun prosesseja kuvataiteen kohtaamiseen liittyy, sekä erityisesti 1.2), millä tavalla kuvataiteen kohtaaminen on yhteydessä opettajuuteen kasvamiseen. Sovellan Marjo Räsäsen ajattelu- ja opetusmallia omiin tarkoituksiini sekä tulevien luokanopettajien ja oppilaiden koulutukseen. Tavallistahan on, että kuvataiteeseen lapsen johdattelee 1–6-luokilla luokanopettaja, joka ei välttämättä ole taiteeseen vihkiytynyt siinä mielessä kuin varsinainen kuvataiteen opettaja. Tutkimustehtävänäni on Räsäsen menetelmän soveltaminen ja kokeilu omien intressieni

pohjalta symbolistisen taiteen kentällä. Näin pohdin sen merkitystä luokanopettajan työn ja oman työni välineenä.

Edellä mainittuja kysymyksiä pohdiskelen kuvataiteen opetuksen traditioon kuuluvan hyvä piirtäjämyytin kautta sekä kuvataiteen opetusharjoittelijan näkökulmasta. Tutkimuksessa saadussa empiirisessä aineistossa esittelen tapausesimerkkeinä luokanopettajaksi opiskelevia sekä heidän kokemuksiaan ensimmäisistä työvuosista kuvataideopettajuuden kannalta.

Tarkastelen kysymystä kolmiportaisesti perinteisen mestari–kisälli–noviisi-paradigman mukaisesti: 2) Miten perusopetuksen 3. luokan oppilaiden eli noviisien näkökulmasta Magnus Enckellin Poika ja pääkallo -teoksen kohtaamiseen sopii Marjo Räsäsen kehittämä kokemuksellisen oppimisen metodi? 2.1) Miten kuvataiteen perusopiskelijan, noviisin ammatillinen kasvu edistyi kokemuksellisen taideoppimisen Poika ja pääkallo -kurssilla. 2.2) Miten noviisiopiskelijoiden, kuvataidetta sivuaineena opiskelevien luokanopettajien herääminen edistyi Magnus Enckellin samannimisen teoksen tai Poika ja pääkallo -teoksen tulkinnan myötä?

Tätä heräämisen edistymistä tarkastelen oppilaiden ja opiskelijoiden kertomusten ja kuvien avulla. Niin ikään omia kuviani tehdessäni ja tutkiessani tiedostan niiden olevan kuvallisia kertomuksia tutkimuksestani.

Omien kuvieni merkitys tässä tutkimuksessa voidaan myös jakaa kolmeen tasoon: 1) Ne ovat kuvallisia kertomuksia tutkimusprosessista. 2) Ne ovat kuvallisia tulkintoja mm. tutkimuksessa käytettyjen auktoriteettien ajatuksista ja oman ymmärrykseni kehitys näkyy kuvissani. 3) Ne kertovat myös siitä, miten kuvallinen tulkinta yleensä kehittyy (vrt. mestari–kisälli–oppipoika-paradigma).

Haluan tutkimuksessani tuoda esille, miten tutkija, taiteen kisälli ja Hermes, käy kuvallista dialogia tutkimuksensa kanssa. Tässä sana transformoituu kuvaksi ja hermeneuttiseksi prosessikuvaukseksi. Tarkastelen kysymystä oman taiteellisen kehittymiseni perspektiivistä. Tuon omaa prosessiani esiin kuvieni kautta. Samalla oma tulkintaperiaatteeni – viipyily kuvien ja tekstien äärellä – tulee lukijalle tutuksi. Tähän pyrin soveltamalla Jouko Pullisen (2003) väitöskirjatyössä esittelemää hermeneuttista kehää.

Kysymys, millainen minä olen kuvataideopettajana, on osaltaan eksperttiys-paradigmaan liittyvää pohdintaa. Lavenin (vrt. 1991, 65) mukaan identiteetin rakentuminen ja asiantuntijaksi kehittyminen ovat saman prosessin kaksi puolta. Niistä identiteetin rakentuminen motivoi jälkimmäistä ja antaa sille merkityksen. Tutkimuksessa asiantuntijaksi kasvua edesauttaa dialogi. Keskustelun teoreettiseksi syventäjäksi valitsin gadamerilaisen filosofisen hermeneutiikan.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja hermeneuttinen. Tarkastelen taiteen kohtaamista ja ymmärtämistä hermeneuttisen filosofian näkökulmasta ja tässä tukeudun gadamerilaiseen tekstintulkintaan. Hermeneutiikka käsitetään ymmärtämisen taidoksi. Halu toimia Hermeksenä eli taiteen lähettiläänä on pyrkimystä välittää kulttuuria. Tutkimukseen sisältyvässä autobiografiassani kuvaan omaa heräämistäni ja henkilökohtaista kasvuani. Tulkinnallista viitekehystä käsittelen sekä autobiografiassani että kuvissani.

Nostan kisällin mestarin ja noviisin väliin pedagogiseksi asiantuntijaksi ja dialogia ylläpitäväksi Hermekeksi ja taidekasvatuksen Hermeksenä, kisällinä, herättelen oppijoita. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, saako taiteen kohtaaminen ja sen äärellä viipyily aikaan heräämisen, halun laajentaa ja syventää omaa suhdetta taiteeseen ja sen opettamiseen.

Taideteoksen tulkinta luo ymmärrystä, ja buberilaisessa dialogissa toisten kanssa oma tulkinta usein laajenee. Tulkintaan liittyy aina riski, joka on rohkeasti otettava. Tulkitsijalla on velvollisuus ottaa kantaa ja esittää perusteltu näkemys tutkimuskohteesta.

Tutkimukseni ensimmäinen osa on kisällikeskeinen. Tutkijana käyn dialogia tutkimukseni kanssa ja samalla elän oppijoiden kanssa myös kuvallisesti tutkimustani. Hahmottelen mallia, jossa kuvallisen dialogini lähtökohtana on teksti, sen muuntaminen

kuvaksi ja hermeneuttiseksi prosessikuvaukseksi.

Oma prosessini hermeneuttisesti tutkivana opettajana ja taiteilijana on auttanut minua yhä paremmin ymmärtämään kuvataideopetuksen merkitystä. Koen, että opettajan tehtävänä on synnyttää ihmettelyä ja keskustelua ja ohjailla näin tulkintaprosessia, ei niinkään paljastaa lopullisia totuuksia.

Taiteen maailmaan astumme II osassa noviisien kanssa. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen on tapaustutkimukseni runkona. Taiteellisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein keskustellen tutkittavien kanssa heidän tuotoksistaan. Näin ollen kokemukselliseen ymmärtämiseen liittyy luontevasti yhteisöllisyys ja dialogisuus, joka voi syventää taiteen kokemista.

Ensimmäiseen ja toiseen osaan liittyvät ensimmäiseen tekijän kuvat. Opiskelijoiden ja oppilaiden kuvallis-kirjalliset näytteet, valituilta tapauksilta esitellään osassa III, tutkimuksen aineisto ja tulokset. Viimeisessä IV osassa pohdin tulosten arviointia, miten kuvataiteilija voi kohdata tutkimuksensa tulkitsemalla tutkimustekstiä kuvallisesti ja millaisia ovat luokanopettajakoulutuksen tuottamat riittävän hyvät kuvataidekasvattajat. Tätä pyrin analysoimaan ja esittämään tulokseni. Viimeisessä osassa tarkastelen myös tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä sen merkitystä taidekasvattajille ja kuvataiteeseen vihkiytyneille.

1.1 Mestari, kisälli, noviisi

Viittasin edellä kuvataiteen opetuksen traditioon, jossa kasvu kuvataideopettajuuteen tapahtuu mestarin varjossa. Käsittelen seuraavaksi tätä lähestymistapaa osana kuvataiteen opetuksen kontekstia.

Herääminen on symbolistisen teoksen nimi, joka sopii hyvin tutkimukseni otsikoksi, sillä tarkastelen pysähtymistä ja viipyilemistä taideteoksen edessä. Olen valinnut herättäjäksi, taiteelliseksi auktoriteetiksi symbolistin Magnus Enckellin. Hänen mestarina ja henkisenä tukenaan oli Albert Edelfelt (1854–1905). Olen valinnut mestariksi nimenomaan symbolistisen taiteilijan siksi, että olennaista on taidon lisäksi teokseen kätkeytyä ajatus ja olemassaolon pohdinta.

Tutkimuksen nimi viittaa siis osaltaan taidekasvatukselliseen lähestymistapaani. Perinteisesti kuvataiteen opetuksen ja ohjaamiseen on liitetty ekspertti-noviisi-suhde. Antiikin tradition mukaisesti taiteen (taidon) opetus tapahtui työpajoissa pitkälti mestari–kisälli–oppipoika-periaatteella, ja ammattitaidon käsite liitettiin perinteisiin taitoa vaatiiviin tehtäviin. Asiantuntijuutta on taas pidetty perinteistä ammasteista irrallisena tai niiden ulkopuolelle jäävänä tietämisenä ja osaamisena. Kuitenkaan luokanopettajan työssä ei ole mahdollista erottaa toisistaan tietämistä ja taitamista, vaan ne molemmat kuuluvat asiantuntijuuden käsitteen alle. (vrt. Karila 1997, 11–12.)

”Eksperttiyden luonnetta on tutkittu paitsi asiantuntijoiden toimintaa analysoimalla myös käyttäen ns. ekspertti-noviisi-paradigmaa vertailemalla eksperttejä ja noviiseja. Tässä vertailussa on suunnattu huomio erityisesti eksperttien ja noviisien tietämyksen rakenteeseen ja laatuun ja sen eroihin. Opettajankoulutuksissa tavoitteena on ollut löytää eroja aloittelevien ja kokeneiden opettajien välillä sekä tutkia, millaisten vaiheiden kautta kehittyminen noviisista ekspertiksi tapahtuu”

(Karila 1997, 15.)

Noviisina voidaan pitää opettajankoulutuksen läpikäynyttä, mutta käytännön opettajakokemusta vain vähän tai ei lainkaan omaavaa opettajaa. Noviiseja ovat myös opettajankoulutuksen opiskelijat, jotka toimivat opettajina. (vrt. Berliner 1988, 1992, Ropo 1991, 154–155.) Varsinaisen eksperttiyden tason saavuttaa Ropon mukaan vain pieni osa opettajista, loput yltävät osaavan ja taitavan suorittajan tasolle (vrt. kisälli). Pedagogisen eksperttiyden hankkiminen vie oman aikansa ja on myös opiskelijan tahdon asia, joten opettajankoulutuksen vaikutukset ovat rajallisia (esim. Shulman 1986, Ropo 1991). Eksperttiyden tason saavuttamisen on katsottu vaativan yli kymmenen vuoden kokemuksen asiantuntijuuden alueella (vrt. Ropo 2004, 159-179; Karila 1999, 15). Perimätiedon mukaan kuvataiteessa esimerkiksi taidegraafikon kas-

vaminen noviisista kisälliksi vie ainakin seitsemän vuotta ja mestariksi edistyminen saman ajan.

Kuvataiteen kehyksessä Enckell on mestari ja kuvataidekasvattajana olen kisälli. Kisällinä opin mestarin töiden ja vaikutuksen alaisena ammattitaidon, jonka avulla voin ajan myötä toteuttaa omia persoonallisia taidepyrkimyksiäni.

Kuvataideopetuksessa pidän kisällin asemaa oleellisena. Kisälli on viestinviejä eli Hermes mestarin ja oppipojan välissä. Hermes voi buberilaisen ajattelun mukaan dialogisissa tilanteissa hyödyntää Minä-Sinä tai Minä-Se-suhteita sen mukaan, mikä kulloinkin on tarkoituksenmukaista. Suhtautumistapa korostaa toisen yksilöllisyyden kohtaamista ja kunnioittamista, ja tätä pedagogista tahdikkuutta edellytetään kisälliltä.

Kisällille taiteen olemuksen ymmärtäminen ei yksin riitä, vaan tarvitaan myös pedagogisia avuja. Kisälli voi parhaimmillaan olla erinomainen pedagogi, joka mestariaan paremmin taitaa dialogiset suhteet oppipoikien kanssa. Näin oppiaineen ydinsubstanssin välittäminen varmistuu. Taideopetuksen piirissä ammattitaiteilijat usein muistelevat kaiholla mestareitaan, esimerkiksi Mestari K:n eli Pentti Kaskipuron koulua arvostetaan graafikkopiireissä. Taidegraafikko Pentti Kaskipuro (2005, 9) toteaa Grafiikanlehdessä, että ”kun oppilas purki teoksiinsa syviä tunteita ja elämyksiä, koin olevani enemmän avustaja. Toimin herättäjänä - -”.

Niin ikään opinahjoissa muistetaan usein lämmöllä hyviä pedagogeja. Uskon, että mieleen jäänyt hyvä opettaja on ennen kaikkea onnistunut keskustelun ylläpidossa. Juuri pedagogiset avut ja dialogisuus korostuvat luokanopettajan, yleispedagogin, toimiessa kuvataidekasvattajana, sillä aineen ydinsubstanssi jää usein vähemmälle kuin aineenopettajalla. Luokanopettajan kehityksessä kuvataidekasvattajaksi on tämän tutkimuksen myötä omaksumani näkemyksen mukaan kyse oppipojan kasvusta kisälliksi ja edelleen mestariksi.

Täydellisyden eetos on tosin etäinen tavoite; useimpien kohdalla riittävän hyvän tavoittelemisen on realistista. Ropo (1999, 156–157) vertailee unelmia sekä kriisejä ja toteaa kummankin taustana olevan kysymys, ”kuka haluaisin olla”. Unelmassa tämä halu ei ole vielä realisoitunut toiminnaksi ja osaamiseksi, ja kriisissä mahdollisuudet toteuttaa minuuttaan ovat vähentyneet ratkaisevasti. Nuoren opettajan, noviisin, minuuden kehittyminen on tasapainoilua riittävyden ja täydellisyden välimaastossa, ja etenkin taiteen opettamisessa taitoon liittyvät vaatimukset koetaan usein mahdottomaksi saavuttaa. Mestariksi tunnustetun sosiologi Antti Eskolan Tavoittamatonta kannattaa tavoitella -artikkelissa (2004) on lohdullinen sanoma: ”Vaikka ihmisen olisi mahdotonta tavoittaa `täydellisyys`, kuten luulen, hänen kannattaa tavoitella sitä. Nimittäin

tärkeitä ovat yrittämisen hedelmät. Ne saattavat ilmetä ihmisen elämässä turvana, elämisen mielekkyytenä, hyvyytenä ja viisautena.” Jatkan kuvataidetta opettavan nuoren luokanopettajan muotokuvan luonnostelua esitellessäni tutkimuksen tuloksia.

Tutkimukseni tehtävänä on kokemuksellisen taideoppimisen mallia soveltamalla tutkia tulevien luokanopettajien kasvuprosessia kisälliksi, tuleviksi ”kuvataideopettajiksi” 1–6-luokilla. Tähän haen vastausta tutkijan Herääminen-kurssilla HOKL:n kuvataiteen sivuaineopiskelijoille että opetusharjoittelijan Poika ja pääkallo -kurssilla normaalikoulun 3. luokan oppilaille. Kyse on opettaja–opiskelija–oppilas-suhteesta, jossa toistuu jokaisen kohdalla sama prosessi. Tutkitaan ja tuotetaan kuvia sekä tekstin tulkintaa saadaksemme kuulla auktoriteetilta, kuka minä olen, mitä minä osaan.

Mestari—kisälli—oppipoika-asetelma kuvataiteen opetuksessa

Mestari

Mestari on taiteen tai tieteen mestari, auktoriteetti, johon tukeudutaan tai johon vedotaan. Hän on arjen yläpuolella. Hän näyttää tietävän, mitä pitää tehdä pystymättä kuvailemaan ulkopuoliselle toimintansa perusteita tai ajattelunsa kulkua. Jokainen meistä kaipaa

mestarin tukea. Mestari on tekijä, joka nauttii taide- ja/ tai tiedemaailman arvostusta. Mestarin asiantuntemus antaa opetuksessa mielekkään lähtökohdan opiskelulle ja itsensä kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa nimettyjä mestareita ovat mm. Hans-Georg Gadamer ja Magnus Enckell.

Kisälli

Kisälli on taiteen tai tieteen ammattilainen, hänessä yhdistyy intuitio, osaaminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Hän on asialle vihkiytynyt ammattilainen, mestarin luottohenkilö. Hänellä on dialoginen yhteys mestariin ja ”kenttään”, hän on kulttuurin kenttäytöntekijä. Tässä tutkimuksessa kuvataiteen didaktiikan lehtori, kuvataiteilija ja tutkija on kisällin asemassa.

Oppipoika

Oppipoika on taiteen tai tieteen amatööri, jolla on viriämässä kiinnostus aiheeseen. Hän kaipaa tukea ja ohjausta, aitoa ja avointa kohtaamista. Oppipojan nöyryys ja halu oppia uutta on ammatillisen kehittymisen edellytys. Parhaimmassa tapauksessa hän hyväksyy auktoriteetin. Näin viipyily taiteen edessä on mahdollista. Oppipoikina tutkimuksessani ovat toisaalta opiskelijat ja toisaalta oppilaat.

Oppipojan koulutuksessa on tässä ollut tavoitteena saada aikaan muutos tai riittävä herääminen, joka

edistää kuvataiteen opiskelua ja pyrkimystä avoimeen, rohkeaan ja itsenäiseen kuvataideopettajuuteen. Oppipoika voi kasvaa pedagogiseksi ja/ tai taiteelliseksi kisälliksi.

Mika Waltarin ”tehkää parannus” -aiheinen katkelma kuvaa hyvin prosessista jonka olen itse kokenut kasvaessani oppipojasta kisälliksi:

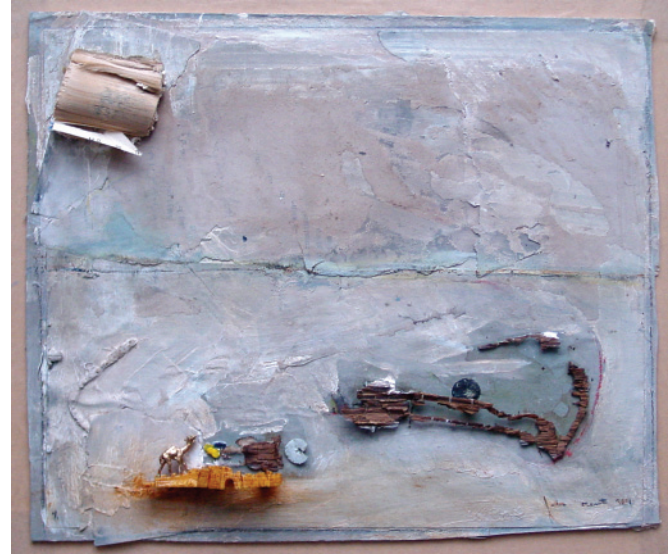
”Itse asiassa minuun teki erittäin vapauttavan vaikutuksen, kun jokin aika sitten luin sanoista `tehkää parannus`, joka on raamatullinen Uuden testamentin käsityksen perustavia lauseita. Se on minulle ollut aina vastenmielinen, koska tuntien ja tietäen itseni – sanokaamme oman viheläisyyteni tässä kuoleman ruumiissa – en koskaan pysty mihinkään todelliseen parannukseen. Luin että tämän kreikankielisen Uuden testamentin verbin metanoëte suomenkielinen vastine on oikeastaan ’oppia ajattelemaan uudelleen’ tai ’kääntää suuntaa’ tai ’uudistua’ – oikeastaan suomen sana ’parannus’ ei vastaa sen todellista sisällystä. Minulle merkitsi suurta vapautumista pelkkä tuo ajatus, että parannus tarkoittaa mielenmuutosta, oppimista ajattelemaan toisella tavalla.”

(Haavikko 1980, 461.)

1.2 Tutkimuksen polut

Juha Varto (2001, 49–52) kysyy: ”Eikö tutkimisen menetelmä – minkä tahansa johdonmukaisen tutkimisen menetelmä – ole esille saattaminen? Näin siis taiteellisessa luomisessa ja tieteellisessä tutkimuksessa olisi kyse pohjimmiltaan samasta esille saattamisesta.” Voisi sanoa, että Varton lähestymistapa taiteellistaa tiedettä yhtä paljon kuin tieteellistaa taidetta. (Ks. myös Siukonen 2002, 59.) Näiden ajatusten saattelemana lähestyn kohdettani kasvatustieteen suunnasta soveltamalla Marjo Räsäsen (1997) tutkimusta opettajankoulutuksen tarpeita ajatellen ja Jouko Pullisen (2003) tutkimusta taiteellisen tutkimuksen näkökulmasta ja kehitän näin perustaa omalle taiteelliselle toiminnalleni ja tutkimusotteelleni.

Veijo Meren (1991, 415) mukaan tutkia tarkoitti alun perin ”koetella teräväpäisellä seipäällä, jonka nimi oli tutka, veden alle joutuneita esineitä”. Tutkiminen edellyttää hermeneuttista asennetta, avoimuutta ja valmiutta oppimiseen ja omien käsitysten kyseenalaistamiseen dialogeissa toisten käsitysten kanssa. Koski (1995, 16.) kirjoittaa: ”Tosi hermeneuttis-humanistinen asenne merkitsee lähes vakaumuksenomaista piittaamattomuutta tieteenrajoista tai tieteen ja taiteen välisestä rajasta silloin kun tällainen piittaamattomuus tuntuu tarkoituksenmukaiselta tai kun rajojen ylittyminen tapahtuu tutkimuksen edetessä luonnostaan.”



Kuva 1.
Silkkitie.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

Pullinen (2003, 9) viittaa Gadameriin todetessaan, että ”ymmärtäminen on seikkailua” (Gadamer 1981, 109). Hän kirjoittaa tutkimuksensa osalta ”polkujen” olevan poukkoilevia ja metaforan tutkimusmatkasta kulkeneen mukana alusta lähtien. ”Tutkimusmatkaani ovat leimanneet monet erilaiset ja yllättävät kokemukset ja eri suuntiin ohjaavat kysymykset. Matkafilosofiaan eivät ole kuuluneet tarkat etukäteissuunnitelmat, eikä kulkiessa ole liemmin vilkuiltu karttaa. Ei paljon kalenteria eikä kelloakaan, asiat ovat muhineet ja kypsyneet rauhallisesti, ilman kiirettä ja tiukkaa etukäteen asetettua aikataulua.” Nämä Pullisen ajatukset tuntuvat hyvin läheisiltä. Haluaisin vielä liittää ymmärtämiseen ja seikkailuun eksymisen ilon ja hallitun sattuman. Gadamerilaisittain ajatellen tulos ei ole tärkeä, vaan prosessin kulku. (Ks. Kuva 1.)

Omaan tutkimukseeni sisältyy tutkijan autobiografiaa ja tutkimukseen osallistuvien tuotoksia. Ne ovat minusta tarpeen siksi, että tutkimuksen kuvalliskirjalliset tuotokset, tulkinnat, ovat henkilökohtaisia ja ilmentävät yksilön kasvua.

Tutkimukseni rakentuu neljästä osiosta: **I tutkimuksen maailma, II taiteen maailma, III tutkimuksen aineisto ja tulokset sekä IV tulosten arviointia.**

Teoria ja käytäntö täydentävät toisiaan kuvalliskirjallisena kertomuksena. Aikoinaan pohdiskelin, ryhdynkö tekemään tiedettä vai taidetta. Tämä sano-

jen vastakkainasettelu ei kerro muusta kuin sanojansa ennakkoluuloista. Mitä pidemmälle olen edennyt tutkimuksessani, sitä vähemmän tämä näennäinen dikotomia on häirinnyt minua. Teen taiteellisesti tieteellistä tutkimusta. Tieteellinen tutkimus, jossa taide on vahvasti läsnä, on johtanut minut dialogiin toisaalta taiteen ja toisaalta tutkimuksen kanssa. Dialogi on luonteeltaan hermeneuttista. Keskustelu alkoi kokemuksellisesta taiteen ymmärtämisestä Marjo Räsäsen tutkimusten inspiroimana. Tutkimukseni käytäntöä ohjasi ja jäseni Marjo Räsäsen väitöskirjatyössään *Building Bridges* (1997) kehittämä malli kokemuksellisesta taiteen ymmärtämisestä (vrt. Kolb 1984). Näin sain tapaustutkimukseeni metodin, ”työkalun” ja toimivan lähtökohdan aineiston hankinnalle. Sovelsin mallia tulevien luokanopettajien koulutuksessa. Tutkimuksen edetessä on ajatteluani virittänyt tieteen mestarina Hans-Georg Gadamer (1900–2002).

Gadamerin ajatuksiin olen tutustunut lähinnä Jussi T. Kosken väitöskirjan ”Horisonttiensulautumisia, Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä” sekä Gadamerin pääteoksen englanninkielisen version ”*Truth and Method*” (1979) kautta. Ajatuksiani tulkinnasta on avannut ja vapauttanut tutustuminen Mika Hannulan, Ismo Nikanderin ja Jarkko Tontin gadamerilaisiin kirjoituksiin sekä Gianni Vattimon

(1999) Tulkinnan etiikkaan.

Hermeneuttinen filosofia gadamerilaisittain ymmärrettynä laajensi taiteen tulkitsemista pohdiskelevampaan ja filosofisempaan suuntaan. Tutkimukseeni liittyvät kuvalliset tulkintani puolestaan saivat tukea Jouko Pullisen (2003) taiteellisesta väitöskirjasta. Hänen tutkimuksessa taideteokset käyvät kuvallista dialogia Albrecht Dürerin teosten kanssa. Sovelsin hänen taidekuvan tulkintaan kehittelemäänsä hermeneuttista kehää omassa työssäni.

Taiteen mestareiden teoksista tulkinnan kohteena ovat tässä tutkimuksessa symbolisti Magnus Enckellin maalaukset. Hänen taiteeseen olen tutustunut erityisesti Lauri Puokan väitöskirjan (1949) ja Helsingin kaupungin taidemuseon Magnus Enckell -juhlanäyttelyn (2000) ja -kirjan kautta sekä haastatteleamalla hänen pojanpoikaansa Gunnar Enckelliä (4.3.2003).

1.3 Kuvan ja tekstin suhde tässä tutkimuksessa

”Intertekstuaalisuudella tarkoitetaan tekstin, kirjallisen tai kuvallisen teoksen suhdetta sitä ympäröivän kulturellisen kontekstin muihin teksteihin ja diskursseihin.” (Sakari 2000, 84.) Se johtaa siihen, ettei kuvan tulkinnoissa pyritä yhteen oikeaan tulkintaan, vaan teokset nähdään laajoina merkitysverkkojen tiivistyminä ja yhteydessä muihin diskursseihin (vrt. emt.).

Taideteokset siis viittaavat muihin teoksiin ja muuhun kulttuuriin.

Tutkimuksessani on syytä pohtia kielen asemaa kuvanteossa. Haluan täsmentää, että kuvakieli ja kirjoitettu kieli, kuva ja sana ovat tasavertaisessa asemassa tässä tutkimuksessa. Kuvat eivät kuvita kirjoitusta, eikä kirjoitus selosta kuvia. Niiden suhde on dialoginen. (vrt. Sava, I. & Nuutinen, K. 2000,21) Tämä on ymmärrettävissä postmodernin kuvakielen ja varsinkin käsitetaiteen kautta. Kuvataideopetuksessa tämä on ongelmallisempaa ja edelleen opettajat pitävät erillään kuvan ja sanan. Kuvataidepedagogina olen tietoisesti halunnut lähentää näitä elementtejä kuvan tuottamisessa. Pidän kieltä ajattelun välineenä ja ajatusten välittämisen menetelmänä. Se antaa kuvataideopetuksessa mahdollisuuden ilmaisuun myös sille, joka ”ei osaa piirtää”. Tämä liittyy myyttiin hyvästä piirtäjästä kuvataiteen opetuksen historiallisissa kontekstissa ja on tärkeää, koska kaikki luokanopettajat eivät ole erinomaisia piirtäjiä.

Symbolismin kohdalla intertekstuaalisuus on luonteavaa. Tekstit voivat olla kuvallisia ja kuvat voivat sisältää tekstiä. Ylipäänsä termillä ”teksti” tarkoitetaan nykyisessä kulttuurissa yhtä hyvin puhuttua ja kirjoitettua kuin kuvallistakin tekstiä. (vrt. Lehtonen 1996, 87 ja Pullinen 2003, 11.)

Modernismin aikana sanonta ”kuva kertoo enem-

män kuin tuhat sanaa” piti kuvan ”puhtaana” kirjallisesta aineksesta. Postmodernissa hengessä kuvan ja tekstin symbioosi on ollut luontevaa. Oma kuvallinen dialogini toteutui pitkälti niin, että tieteestä nousi käsitteitä, joihin pohdintojen jälkeen reagoin kuvallisesti.

1.4 Raportoinnin vihreä lanka

Tutkimukseni alussa pohdin kuvataiteen kohtaamista ja tulkinnan problematiikkaa. Taiteen kohtaaminen on myös osa omaa kehityskertomustani. Kuten autobiografiani osoittaa, elämässäni taide on aina ollut läsnä. Toisaalta tuleville luokanopettajille taiteen kohtaaminen on usein uusi ja tuore kokemus. Useimmilla luokanopettajiksi opiskelevilla ei ole ollut kosketusta kuvataiteeseen yläasteen jälkeen. Näin kisällin ja novii-sien taiteen kohtaamisella on erilainen konteksti, jota valotan esittelemällä lähtökohtiamme.

Kohtaamiset voivat olla opiskelijan elämässä hyvin ratkaisevia. Kohtaaminen näkyy tutkimuksessani kuvallis-kirjallisissa tarinoissa joko dialogina tai monologina. Opettajan ja opiskelijan (tai oppilaan) välinen dialoginen kohtaaminen syntyy läsnäolon ja kannustuksen myötä.

Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein keskustellen tutkittavien ihmisten kanssa dialo-

gisesti. Tarkoituksena on, että kertoja ja tutkija saavuttavat yhteisen, intersubjektiivisen ymmärryksen, jossa kertoja antaa merkityksiä asioille omalla äänellään. Tämän vuoksi ihanteena on, että tutkija ja tutkittava työskentelevät yhdessä pitkän ajan ja keskustelevat paljon keskenään. (Hatch & Wisniewski 1995, 113–117.) Tämä narratiivinen periaate tuntuu käyttökelpoiselta kuvataiteen työpajatyypisessä työskentelytavassa, kun pyritään keskustellen yhdessä eteenpäin. Tässä tutkimuksessa tätä vaalitaan dialogisuuden kautta.

Pyrin myös tietoisesti raportoinnissa lähentämään tiedettä ja taidetta sekä käsittelemään niitä rinnakkain. Kuvataiteen opetuksen käytännönläheisyyttä olen rikastanut teoreettisella pohdinnalla. Taiteellisessa tutkimuksessa ja varsinkin taideteosten tulkinnan yhteydessä olen käyttänyt kaunokirjallisempaa kieltä kuin tutkimukseni teoreettisissa osuuksissa. Lisäksi tutkimuksessa kuvat ovat tekstin veroisessa asemassa. Kuvan tuottaminen on tässä tutkimuksessa kuvallista dialogia taidehistorian, kuvataiteen opetuksen historian ja muiden oppijoiden kanssa. Raportoinnin käytännön osuuden painopiste on tapaustutkimuksen kuvaamisessa ja tulkintojen tarkastelussa. Tutkimus sisältää runsaasti siteerauksia, jotka ovat luonnollinen osa käymääni keskustelua eilen–tänään-kontekstissa. Tutkimuksessa ovat kaikin tavoin läsnä sekä tieteen että taiteen maailma.

Tutkimukseni tekoa voi verrata taidenäyttelyn suunnitteluun ja rakentamiseen. Kokonaisuus rakentuu osakokonaisuuksista ja yksittäisistä teoksista, kappaleista. Jokaisella on oma roolinsa, ja uskon, että kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa.

Tutkimuksessa vaalin teorian ja käytännön hermeneuttista dialogisuhdetta. Sen avulla pyrin edistämään kuvataidetta opettavien tulevien luokanopettajien kuvataideopettajiksi kasvamista.

Tutkimuksen lähtökohtana oli mestari–kisälli–oppoika-paradigma. Myös kuvataideopetuksen traditiot ovat läsnä auktoriteetteina. Tältä pohjalta pyrin kuvaamaan suhdettani kuvataideopetukseen elävänä ja toisaalta jatkuvasti muuttuvana prosessina, jota voi metaforisesti verrata rakentamiseen.

Tutkimuksen tieteellisiä lähtökohtia selostan metodologisessa osassa. Erilaisten käsitteiden runsaudesta olen kokenut tärkeäksi tarkastella tämän tutkimuksen kannalta oleellista tapaustutkimuksen tieteellistä rakennetta, valintoja ja perusteluja, koska niiden myötä lukijalle avautuu näkymät siitä, millaista tietoa voi tällaiselta hermeneuttiselta tutkimukselta odottaa ja kuinka hän voi itse tuottaa vastaavaa tietoa.

Tutkimukseni pyrkii olemaan verevää elämää ristiriitaisuuksineen: toisaalta käytännön ja teorian vuorovaikutusta, toisaalta tieteen ja taiteen dialogia. Tekstin ohien liitetyt kuvat valottavat osaltaan tutkimuksen

kisällin ja noviisien tulkintoja. Omiin kuvallisiin pohdintoihini voi tutustua laajemmin www.sivuillani.fi. Nämä kuvagalleriat eivät kaikilta osin liity suoraan tutkimukseeni, mutta täydentävät sitä. Sitä, miten onnistun kuvallisessa dialogissani tutkimukseni kanssa, voi jossain määrin arvioida liitteinä esitetyistä taidekriitikeistä (liitteet 1–5). Nämä kuvat kertovat siitä, miten tulkinnallinen viitekehysni kehittyi.

Tutkimusraportin jäsenitys ei siis ole perinteinen, mutta laadullisessa tutkimuksessa kuvallis-kirjalliset raportoinnin muodot ovat sallittuja ja jossain määrin suotavia, mikäli siten kyetään paremmin tuomaan tutkimuskäytäntö lukijoille ymmärrettäväksi. (ks. Denzin & Lincoln 1994). Taiteellisen tutkimuksen henkeä välittyi tutkimuksen graafisen ilmeen kautta.

Raportointiin vaikuttaa metodologisesti erityisellä tavalla tutkimuksen konstruktivistinen näkökulma, joka näkyy myös tutkimuksen käytännön toteuttamisessa. Tietoa luodaan ja käsitellään yhdessä osallistujien kanssa. Hermeneuttinen tulkinta on moniääninen kooste, jossa asian ymmärtämisessä on kokijalla ja lukijalla sijansa. Lukija pääsee osalliseksi tästä tiedon konstruointiprosessista ja voi omasta kontekstistaan lähtien luoda todellisuutta tämän relationaalisen tiedon perusteella. Toivon erilaisten näkökulmien herättävän avointa keskustelua, todellista dialogia kuvataiteen opetuksesta ja taidekuvan kokemisesta.

Tapaustutkimuksen yhteydessä syntyy kuvallis-kirjallisia puheenvuoroja, jotka osaltaan vahvistavat tämän tutkimuksen hermeneuttista dialogia. Tutkimus ei pyri maalaamaan valmista kuvaa kuvataiteeseen suuntautuneista luokanopettajista tai yleensä eri-ikäisistä kuvataiteen opiskelijoista, vaan luonnostelee kasvua kuvataideopettajaksi.

Relationaalisessa mielessä tämän tutkimuksen tieto on paikallista, keskeneräistä ja tietystä mielessä väliaikaista. Opettajuuteen ja taiteeseen kuuluu keskeneräisyyden sietäminen.

1.5 Lyhyt taide-elämäkerta

Taiteilijaprofessori Gunnar Pohjola (1927–) luonnehtii taiteen tekemistä seuraavasti: ”Suolla on hyvä liikkua toinen jalka tukevalla maalla toisen hapuillessa pitävää maata.” (Ks. myös Lepistö 1993, 100–111.)

Oma taustani on osa tutkijan identiteettiäni. Olen kasvanut taiteilijayhteisössä. Lapsuuden muistoihini liittyvät ateljeemiljöö, taidenäyttelyt ja vanhempieni ystäväpiirin boheemit istunnot, joissa pohdittiin taiteen probleemia. Useat pitkän taiteilijauran tehneet kuvantekijät muistan lapsuudesta perhetuttuina: Unto Hietasen, Kimmo Kaivannon, Raimo Kanervan, Gunnar Pohjolan, Olavi Vaarulan jne. Tiesin heidän ammattinsa, mutta minulle he olivat lähinnä isän

kavereita. Heidän kuvistaan olen kiinnostunut vasta aikuisiällä.

En nuorena ollut kiinnostunut taiteesta sinänsä, mutta tiedostin olevani taiteilijan poika. Olin klassisen koulun kasvattina enemmän kiinnostunut historias-ta, latinasta, filosofiasta ja uskonnosta. Päädyttyäni opiskelemaan Tampereen yliopistoon, Hämeenlinnan OKL:een, törmäsin ensimmäisen kerran kodin piirin ulkopuolella kuvataiteen opiskeluun ja opetukseen. Osana opintoja suoritin kuvataiteen perus- ja sivuaineopinnot, joihin sisältyi myös kuvataiteen opetusta kuvataiteen didaktiikan lehtorin taidemaalari Jouko Lapintien johdolla.

Koin raskaaksi taakaksi ennen kaikkea piirtämisessä ”isän varjon”, mutta kannustavassa, avoimessa ilmapiirissä oli mahdollisuus muutokseen. Tulevana luokanopettajana innostuin taiteen opettamisesta ja sittemmin myös tutkimisesta.

Päällimmäiseksi vaikutelmaksi kuvataiteen opiskelusta 1980-luvulla jäi jäljittelyteorian vallitseva ja vahva asema niin opiskelussa kuin kouluopetuksessakin. Kun kuvataide 1800-luvulla määriteltiin jäljittelyksi, nousi keskeiseksi, miten uskottavasti ja ”luonnonmukaisesti” esimerkiksi taidemaalari osaa kuvata luontoa, *ars imitare naturam*. Itse kuitenkin vierastin ja arastelin pelkkää imitointia.

Valmistuttuani kuvataiteeseen erikoistuneeksi luo-

kanopettajaksi 1983 alkoi matka peruskoulun ala-asteen kuvataideluokan kautta yliopistoon kuvataiteen didaktiikan lehtoriksi opettajankoulutuslaitokseen sekä Hämeen läänin kuvataiteen lääninkouluttajaksi.

Opettajan ja kouluttajan toimieni ohessa vahvistui oma taiteen tekeminen. Nuoruuteen sopivat hyvin ekspressiivisen taiteen ihailu ja omakohtaiset boheemit kokeilut.

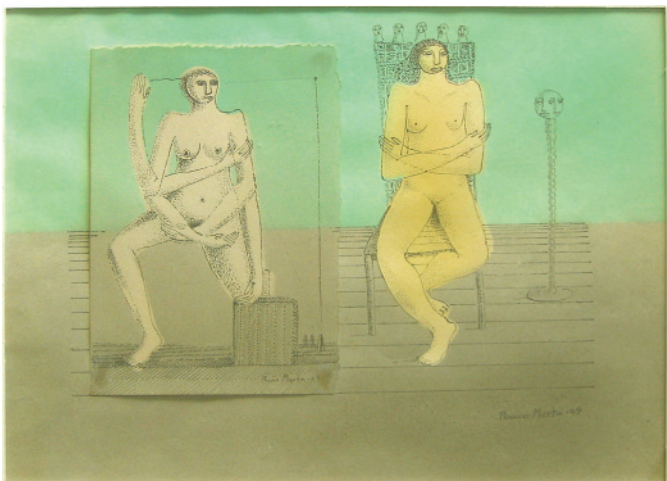
Opettaessani kuvataidetta tiedostin jäljittelyteorian voiman. Nuorille ja aikuisille ensisijaisena onnistuneen tuotoksen kriteerinä oli usein näköisyyden tavoittaminen omassa kuvallisessa tulkinnassa, monesti sisällönkin kustannuksella. Kuvataideopetuksessa kuvan tekemisessä on painotettu formaalisia asioita (väri, muoto, pinta, tila, ...), jotka antavat hyvät eväät tunteiden ja ajatusten välittämiseen asiaan vihkiytyneille kuvantekijöille. Kuvataideopettajana kuitenkin havaitsin, että on runsaasti luokanopettajaksi opiskelevia, joiden kuvallisen ilmaisun taidot ovat olemattomat.

Vaikka katsoja ei aina ymmärtäisikään sisältöä, yritän opettajana ohjata hänet pohtimaan, millainen tunne tai ajatus teokseen kätkeytyy. Kiinnostavaa on myös se, millaisia ajatuksia teos herättää eri aikoina.

Varmasti jokainen opettaja kohtaa sellaista taidetta, joka ei kiinnosta itseä, mutta joka institutionaalisesti kuuluu taiteen piiriin. Itse päädyin tekemään eron ns. virallisen ja henkilökohtaisen taiteen välillä.

Huomasin, että se taide, josta itse olin kiinnostunut, joka herätti intohimoja ja joka todella kosketti, oli vain osa laajasta taiteen kentästä. Taidepedagogina ja kuvataiteen didaktikkona pyrin esittelemään neutraalisti kaikkea kuvataidetta. Taidekasvattajan omat taidemieltymykset eivät saa hallita opetusta. Erilaisten ajattelutapojen ja tulkintojen hyväksyminen tuli pedagogiseksi tavoitteekseni.

Olen kuvantekijänä ja kuvataidekasvattajana kasvanut irti vielä modernismin aikaankin vallalla olleesta näkemyksestä, jossa tekeminen ja tuottaminen mieluusti rinnastettiin aikaisempiin auktoriteetteihin – mielestäni usein negatiivisen kriittisessä sävyssä. Vertailu aiheutti sen, että vaikuttajat ja auktoriteetit kernaasti piilotettiin ja jopa kiellettiin uskottavuussyistä. Muistan isäni taidemaalari Paavo Merran pahoittaneen mielensä 1970-luvulla, kun kriitikko mainitsi hänen töistään löytyvän samanhenkisyttä taidemaalari Unto Koistisen (1917–1994) maalausten kanssa. (Ks. Kuva 2.) Nyt kolme vuosikymmentä myöhemmin, kun taidekriitikko mainitsi minun töistäni löytyvän ”koistismaista viivaa”, olen siitä ylpeä (ks. taidekriitikit; liite 1: HS 23.3.2000, liite 5: Aamulehti 20.2.2004). Tässä näkyy siirtymä modernista postmoderniin. Omassa kuvan tekemisessäni ja kuvataiteen didaktiikan opetuksessa olen muutenkin voimakkaasti kokenut siirtymisen modernismista postmodernismiin. Esimerkiksi



Kuva 2.
Horisontin tällä puolen.
Sekatekniikka.
(Paavo Merta, 1969.)

vielä Marjatta Saarnivaaran väitöskirja vuodelta 1993 lähtökohdiltaan ilmentää voimakkaasti ismilähtöistä kuvataiteen tarkastelua lasten silmin. Samoin rakentuivat 1980- ja 1990-lukujen kuvaamataidon oppikirjat ja oppaat. Sittemmin postmodernin hengen mukainen avoimempi auktoriteettien, mestarien tunnustaminen ja esikuvaviittaukset ovat helpottaneet tekemistä, tutkimista ja keskustelua taiteesta. Tätä viestittää esimerkiksi Marjo Räsänen taidekasvattajille suunnattu Sillanrakentajat-teos (2000).

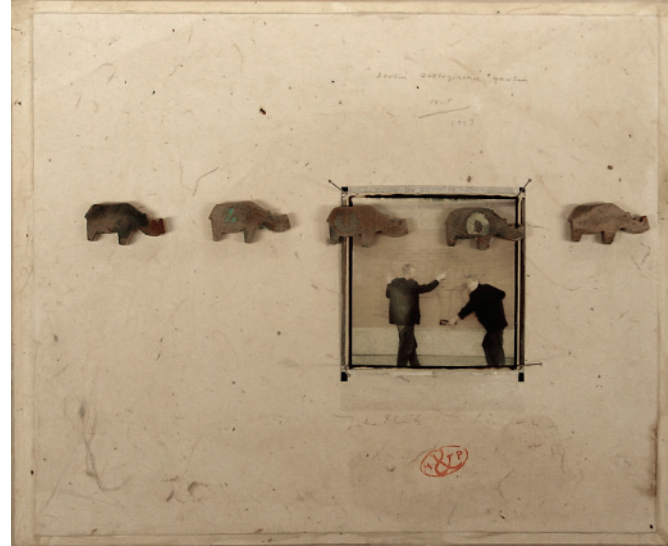
Kuvataidekasvattajana ja kuvataiteilijana koen tehtäväkseni toimia taiteen ja tieteen kentässä noviisien ja mestarien välimaastossa. Kisällinä, taiteen Hermeksenä, olen sanan-/kuvansaattajana. Kisällin on ymmärrettävä mestariaan ja toisaalta noviiseja. Valitsen taidekasvatuksellisin perustein mestarini, joita ”työpajassani” johdollani tutkitaan kuvallisesti ja kirjallisesti.

Omaan kuvataideopettajuuteeni vaikuttivat merkittävästi 1990-luvulla Tampereen yliopiston Hämeenlinnan OKL:een yhdessä ystäväni kuvataiteen didaktiikan lehtorin, taidegraafikon Jouko Pullisen kanssa suunnitellut ja toteutetut opintokokonaisuudet, jotka rakentuivat dialogin varaan. Kahden opettajan vahva läsnäolo, ajatusten vaihto ja väittelykin taiteesta kurseilla laajenivat taiteelliseksi yhteistyöksi. Näiden kokemusten myötä opin arvostamaan dialogisuutta

ja ymmärsin sen merkityksen aikuisopetuksessa. Kahden opettajan dialogi, ääneen ajattelu, havainnollistaa kuulijoille ajattelun rakentumista ja parhaimmillaan rohkaisee heitäkin osallistumaan avoimesti.

Kiinnostuimme käsitetaiteen kautta taiteen peruskysymyksistä. Pohdimme ja kyseenalaistimme taideajatteluamme. Käsitetaiteellinen ajattelu (ks. Sakari 2002), joka nousi perinteisistä ilmaisutavoista, auttoi etsimään ja tutkimaan kuvallisen ilmaisun olemusta ja rajoja.

Taiteen filosofinen pohdintani ja jatkuva dialogini kollegani Jouko Pullisen kanssa konkretisoituivat Hämeenlinnan taidemuseossa, jonne rakensimme Imitare-näyttelyn vuonna 1993. (Ks. Kuva 3.) Näyttelyssä kokeilimme ajatuksiamme, kyseenalaistimme toimintatapojamme, etsimme taiteesta pelin kaltaisia järjestelmiä (vrt. Gadamerin Spiel-käsite) ja työstimme yhdessä kehittämiämme ideoita yhteisissä teoksissa. Tällainen näyttelyprosessi oli minulle monella tapaa merkittävä ja mielenkiintoinen tämänkin tutkimukseni kannalta: 1) Näyttelyn työt syntyivät dialogissa, jossa tekijän omat pyrkimykset sekoittuivat toisen tekijän pyrkimyksiin. Parhaimmillaan dialogin tulos oli enemmän kuin osiensa summa. 2) Taideteosten suunnittelu oli paitsi kuvallista myös sanallista vuoropuhelua, joka näkyi teoksissa kuvallisina ja kirjallisina elementteinä. 3) Teokset sisälsivät viittauksia niin toisiin taideteok-



Kuva 3.
Berlin Zoologischer Garten.
Kooste.
(Merta & Pullinen, 1993.)

siin kuin estetiikkaan ja taidefilosofiaan. 4) Koska teokset sisälsivät kahden tekijän väistämättä toisistaan eroavia merkityksiä, siirtyi vastuu katsojalle, jolla oli mahdollisuus tulkita teoksia omista lähtökohdistaan. (vrt. Pullinen 2003, 15.)

Nyt kymmenen vuotta myöhemmin tutkijan silmin tarkasteltuna yhteisiin näyttelyihimme sisältyivät pitkälti ne elementit, jotka ovat keskeisiä tutkimuksissamme. Taiteilijana itse koettua onkin hyvä tarkastella toisesta, tutkijan perspektiivistä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessani on siis taiteentutkimuksen henkeä. Yhteistä kuvallista dialogiamme jatkaa vuonna 2004 Hyvinkään taidemuseosta alkanut Sanansaattaja-näytelysarja.

Oma opettajuuteni ja kuvan tekemiseni edistivät ammatillista pohdintaani. Tiedostin roolini toisaalta toisen polven kuvataiteilijana ja toisaalta yliopiston kuvataideopettajana. Koska koin kuvataideopetuksen tradition kahlitsevaksi, halusin tutkia, millainen opetus parhaiten edistää ja syventää kuvataiteen kohtaamista. Huomasin, että luokanopettajalle olisi merkityksellistä mielekkään kokemukseen perustuvan toimintamallin löytäminen sekä sitoutuminen sen kautta taiteeseen ja opetukseen.

Luonnollisesti tutkiminen kumpuaa myös halusta sivistää ja ymmärtää paremmin itseään. Olen samaa mieltä kuin Friedrich Paulsen, joka (1912/1930, 251–

252) tähdensi jo 1900-luvun alussa, kuinka ”sivistys ei ole ulkoa päin annettavissa, se kasvaa sisältä päin”.

2 Tutkimusmetodiikasta

Hermeneuttinen lähestymistapa

Tässä käsittelen hermeneutiikkaa yleisellä tasolla. Hannula (2001,b 70) toteaa: ”Haluan nähdä hermeneutiikan suhteessa taiteelliseen tutkimukseen, ei niinkään filosofiana, vaan nimenomaan lähestymistapana ja asenteena. Se ei ole tavoitteiltaan rajaava, vaan avaava. Se ei voi antaa vastauksia, vain selvittää kysymysten mielekkyyttä, nivoa tutkimuksen perinteesen ja tuottaa lisäpolkuja. Tällöin hermeneutiikkaan kuuluu tiiviisti tietoisuus tulkinnasta ja siitä, missä ja miten se tapahtuu”.

Pidän taiteen kokemuksellista oppimista tutkimukseni lähtökohtana, jota hermeneuttinen asenne täydentää. Nimitys hermeneutiikka viittaa Hermekseen, jumalten sanansaattajaan. Mytologian mukaan Hermes tulkitsi jumalien viestejä ihmisille. Rinnastan jatkossa kisällin taidekasvattajana Hermekseen.

Hermeneutiikka sana pohjautuu kreikan kielen verbin *hermeneuo*, joka voidaan kääntää kolmella tavalla: 1) ilmaista, sanoa; 2) selittää; 3) tehdä ymmärretyksi (Puolimatka 1999, 157). Kaikki nämä merkitykset liittyvät myös tulkinnan käsitteeseen. Ilmaiseminen kuvaa tulkinnan ekspressiivistä, julistavaa luonnetta.

Hermeksen (vrt. kisälli) tehtävänä on julistaa jumalien sanomaa ihmisille. Selitykset ja merkityksen ymmärtäminen perustuvat dialogiin. ”Ymmärrettäväksi tekeminen viittaa siihen, että tulkinnassa on kysymys kahden tai useamman horisontin, toisilleen vieraiden maailmojen, yhteensovittamisesta.” (Siljander 1988, 101)

Tutkimuksessani on kysymys hermeneuttisesta tulkinnasta, jossa lähdetään liikkeelle valmiista, symbolistisesta teoksesta. Sitä pyritään tulkitsemaan ja yritetään löytää teoksen merkitys. Tulkinta on kuvallista ja sanallista ilmaisua, jonka lähtökohtana on symbolistisen teoksen ajatus tai kuvallinen idea. Näistä tulkinnoista keskustellaan, ja näin syntyy vähitellen syvenevä dialogi ryhmän kanssa.

Hermeneuttisella tutkimuksella ei ole alkua ja loppua, eikä tutkimuksen päämääränä ole antaa vastauksia vaan esittää kysymyksiä sekä tutkijalle että osallistujille. Tutkijana pyrinkin olemaan kokoaja ja jäsentäjä ja samalla, ehkä paradoksaalisesti, kysyjä ja kyseenalaistaja. Yksi hermeneuttisen tutkimuksen päämääristä on dialektisesti lisätä ymmärrystä kokeilemalla uusia vastauksia. Heuristiseksi malliksi pyrkimyksilleni sopii munkki William, Umberto Econ Ruusun nimi -romaanissa. Nuori munkki Adson menee ymmälle käsittäessään, että silloin kun munkki William ei löydä yhtä oikeaa vastausta, tämä pyrkii soveltamaan monia erilaisia vastauksia.

"Teillä ei siis ole vain yhtä vastausta kysymyksiinne?" Adson kysyy.

"Adson, jos minulla olisi, opettaisin teologiaa Pariisissa."

"Onko niillä Pariisissa aina oikea vastaus?"

"Ei koskaan", sanoi William, "mutta he ovat sangen varmoja virheistään."

(Eco 1983, 387–388.)

Alun perin hermeneutiikalla ymmärrettiin Raamatun eksegetiikan teoriaa 1600- ja 1700-luvuilla. Hermeneutiikka pyrki kehittämään keinoja, jotka auttavat paljastamaan tekstissä olevan salaisen tai kätkeyn merkityksen. Tämä sopii myös symbolismin avaamiseen. Nuoren munkin Adsonin ja kokeneemman munkin Williamin keskustelu kuvaa osuvasti vaikutushistorian tuntemisen merkitystä tekstin tulkinnassa: "Miksi meidän pitäisi lukea toisia kirjoja saadaksemme tietää mistä tässä kirjassa puhutaan? Joskus voi tehdä tällä tavalla. Kirjoissa puhutaan usein toisista kirjoista. Usein aivan viaton kirja on kuin siemen, joka sitten kukoistaa toisessa, vaarallisessa kirjassa – tai päinvastoin, jokin kirja voi olla katkeran juuren tuottama makea hedelmä." (Eco 1983, 361.) Minä puolestani koen, että minun pitää tehdä kuvia, jotta ymmärtäisin tarinoita ja tekstejä. Tämä on minulle luontainen tapottaa haltuun asioita.

Hannula korostaa tulkinnan historiallisuuden mieltämistä, hyväksymistä ja näkökulmien suhteuttamista menneeseen. Kyse on menneisyydestä, joka on alati läsnä nykyisyydessä. Menneisyys, siis ajatusmuotojen ja ideoiden traditio ja kehitys, jota ei saa kieltää, mutta johon täytyy pyrkiä hakemaan rakentavaa ja kriittistä suhdetta ja suhtautumista. (Hannula 2001b, 70.) Kuvataideopetuksessa historiallisuus ja traditiot ovat vahvasti läsnä. Niinpä menneisyyden kanssa on hyvätulla toimeen.

Hermeneutikot ottivat tavoitteekseen kehittää teorian, jonka tarkoituksena on selvittää dialogissa tapahtuvan ymmärtämisen edellytyksiä. Tällöin hermeneutiikka käsitettiin yleiseksi teoriaksi, jonka periaatteet voivat toimia kaikenlaisten tekstien tulkinnan perustana. Sittemmin hermeneuttista tulkintaa on käytetty niin taiteiden kuin ihmisyyden käytännön ymmärtämisessä.

Historiallisuus ja paikallisuus – lähestulkoon poistavat hermeneutiikkaan liian hätäisesti leimatun vaaran relatiivisuudesta. Tulkinta, joka on tietoinen mistä käsin se toimii ja mitä se tahtoo, on täsmälleen päinvastaista kuin ajatus tilanteesta, jossa kaikki käy ja millään ei ole mitään väliä. On aivan totta, että hermeneuttinen lähestymistapa edellyttää erilaisten kertomusten ja todellisuusversioiden moninaisuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, eikä saa tarkoittaa,

että kaikki versiot ovat merkittäviä, vaan johtaa eri versioiden keskinäiseen vertailuun ja myös kilpailuun. Kyse on viime kädessä siitä, mitä versiota tuetaan ja miksi.

(Hannula 2001b, 71.)

Hermeneutiikalla on hyvin vahva ja pitkä perinne, joka on kaikkea muuta kuin homogeeninen. Itse tukeudun lähinnä filosofiseen hermeneutiikkaan, joka asettuu konservatiivisen ja radikaalin hermeneutiikan välimaastoon. Gadamerin mukaan: ”Tulkitsijan ymmärtämä merkitys ei siis ole koskaan identtinen taideteoksen tekijän tai tulkittavan tekstin alkuperäisen kirjoittajan tarkoittaman merkityksen kanssa. - -

Tulkintaan liittyy aina uutta luova elementti. Sekä teksti että lukija antavat panoksensa merkityksen muodostamisessa. Gadamerilainen hermeneutiikka korostaa dialogista, luovaa keskustelua, kommunikaatiota lukijan ja tekstin välillä, jossa tapahtuu horisonttien sulautuminen.” (Gallagher 1992, 9–10.) Tämä optimismi osaltaan kannusti minua tutkijana pyrkimään opiskelijoiden kanssa kokemukselliseen taiteen ymmärtämiseen dialogin avulla ja toisaalta kuvantekijänä dialogiin tutkimukseni kanssa. Dialogisuus korostaa osittain tulkinnan ei-subjektiivista luonnetta. Tulkinta ei koskaan ole täysin subjektiivista tai objektiivista.

Taidekasvatuksellisissa dialogissa kisällin merkitys korostuu. Mitä hän pitää opetussuunnitelmassa

merkityksellisenä? Ja mitä ei? Lisäksi on tiedostettava, että valintoihin vaikuttavat yksilön elämäkerralliset ainekset, aiemmat merkitykselliset kokemukset ja yksilölle ominainen tapa toimia ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. Oppija ei missään asiantuntijuuden kehittymisen vaiheessa ole ”tyhjä taulu”, vaan aiemmat kokemukset ja persoonallinen elämänasenne ovat asiantuntijuuden rakentumisessa aina mukana. (Vrt. Karila 1997, 43.) Tarkoitin oppijoilla tässä ensisijaisesti opiskelijoita, mutta tämä liittyy myös oppilaisiin.

Hermeneuttinen lähestymistapa korostaa meidän kaikkien maailmassa olemista. Miten, missä ja keiden kanssa olet maailmassa? ”Suhde voi olla esimerkiksi henkilön itsensä välinen, kahden henkilön välillä, katsojan ja taideteoksen välillä tai taiteen ja työn välillä.” (Hannula 2001,b 71.) Oppilas ei ole hermeneuttisessa, tulkinnallisessa suhteessa pelkästään opittavaan asiaan vaan myös toisiin oppijoihin ja itseensä. Oppimisessa toteutuu siten useita tulkinnallisia vuorovaikutussuhteita samanaikaisesti (ks. Gallagher 1992, 81).

Edelleen on hyvä muistaa, että tieteen filosofi Thomas Kuhn on osoittanut, miten kukin – myös tutkija – on omien lähtökohtiensa vanki niin hyvässä kuin pahassa. Lopputuloksena on, että ymmärrys on aina vain osittaista. (Ks. Kuhn 1994, 208)

Gadamerilainen tekstintulkinta

Tapaustutkimuksessani tukeuduin kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen malliin (vrt. Kolb 1984, Räsänen 1997). Tämä on hyvä lähtökohta tarkasteltaessa kuvataidetta oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa.

Tutkijana ja kuvataiteilijana käsittelen tutkimukseni teemoja ja Magnus Enckellin Heräämistä ja Poikaa ja pääkalloa gadamerilaisen tekstin tulkinnan hengessä myös kuvallisesti. Tämä ei ole tutkimusmetodi, mutta näin kisällä voi nostaa esiin kysymyksiä, joita hermeneuttisessa dialogissa olisi hänestä hyvä käsitellä. Tulkinta ja kuvalliset reunahuomautukset eivät etene järjestelmällisesti vaiheesta toiseen, vaan vaiheet lomittuvat toisiinsa.

Tiivistän Kosken (1995, 118) gadamerilaisen tekstintulkinnan neljään vaiheeseen:

1) *Esiymmärryksen tiedostaminen*, jossa tekstin tulkitsija pyrkii ymmärtämään omat lähtökohtansa ja omaan tulkintahorisonttiinsa vaikuttavat seikat. 2) *Dialogi* tulkittavan tekstin ja tulkitsijan välillä, jossa tulkitsija erittelee tekstin sisältämiä merkityksiä. 3) *Horisonttien sulautumisessa* nämä merkitykset sulautuvat tulkitsijan ymmärtämien uusien merkitysten kanssa. Sulautumisessa syntyy uutta ymmärrystä, uusi näkemys tekstin käsittelemästä asiasta. 4) *Applikaatio*, jossa paljastuu tekstintulkinnan luoman uuden ymmärryksen

merkitys tulkitsijan omassa elämässä. (Vrt. Pullinen 2003, 37.)

2.1 Esiymmärryksen tiedostaminen

”Gadamerilainen hermeneutiikka ei pyri objektiiviseen tietoon erilaisten metodien avulla eikä usko tällaisen tiedon mahdollisuuteen kuten konservatiivinen hermeneutiikka. Se lähtee liikkeelle oletuksesta, että tulkitsija ja tulkinnan kohde ovat yhteydessä toisiinsa tradition kontekstin kautta, jolloin tulkitsija ei voi koskaan ryhtyä tulkintaan neutraalista asemasta. Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan emme voi koskaan saavuttaa eikä mikään metodi voi taata absoluuttisen objektiivista tulkintaa tekstistä, sillä historiallinen situaatiomme ja käyttämämme kieli vaikuttavat aina ymmärtämiseemme.”

(Koski 1995, 35.)

Tulkittavina olleet Enckellin Herääminen ja Poika ja pääkallo ovat kiistatta taidehistoriallisesti merkittäviä teoksia. Itselläni oli omat ennakkokäsitykseni tekiästä ja teoksista. Myönnän ajatelleeni pitkälti isäni taidemaalari Paavo Merran tapaan: ”Upea piirtäjä, mutta vähän erikoinen persoona.” Lisäksi taidehistoriassa Magnus Enckellin painoarvo on vaihdellut. Pysin tunnistamaan ennakoasenteeni ja tulkitsemaan teoksia avoimesti. Oma suhdettani tutkimusalueeseen

valottaa subjektiivinen, omakohtainen taidehistoriikki luvussa 1.4.

Kaiken kaikkiaan Enckell tuntui monitulkintaiselta taiteilijalta. Hämmennystä lisäsivät Magnus Enckellin pojanpojan Gunnar Enckellin (2003) mietteet isoisästä symbolismista ja kolorismin kaipuusta. Hänestä tuntui kummalliselta, että Magnus Enckellin värikylläiset maalaukset on jätetty vähälle huomiolle.

Näkemykseni Magnus Enckellistä piirtäjänä ja symbolismista taidesuuntana saivat minut tutkijana valitsemaan juuri hänen teoksensa tutkittavaksi. Harkitsin muitakin symbolisteja, mutta päädyin Enckelliin, koska häntä on kuvataiteenopetuksessa vähemmän käsitelty. Lisäksi hänen piirtäjämäisyytensä tarjosivat mahdollisuuden käsitellä kouluopetuksessa hellittyä myyttiä hyvästä piirtäjästä.

2.2 Tulkitsija, traditio ja auktoriteetit

Tutkijan toimiessa opettajana, taiteen Hermeksenä, omien ennakkokäsitysten ja ennakkoluulojen reflektio on tärkeää. ”Tulkinnan lähtökohtana on omien ennakkokäsitysten, ennakkoluulojen reflektio, pyrkimys tulla tietoiseksi omasta hermeneuttisesta situaatiosta eli horisontistaan” (Gadamer 1979, 269). Ennakkoluuloihin vaikuttaa tulkitsijan oma kulttuuritraditio. ”Kysymällä tulkitsija voi asettaa omat aiheita koske-

vat ennakkoluulonsa kyseenalaiseksi ja antaa tekstille mahdollisuuden tuoda asiaan toinen näkökulma.” (Gadamer 1979, 325–327.)

Oma kulttuuritaustani ja käsialani ovat voimakkaammin läsnä omissa kuvallisissa tulkinnoissani tutkimuksen teemoista ja käsitteellisistä termeistä. Esimerkiksi taidehistoriallinen käsite detalji on oleellinen pohdittaessa Poika ja pääkallo -teoksen pääkallon merkitystä. Tästä olen kirjoittanut oman kappaleen.

Traditioon kuuluu tietoisuus taiteilijan vaikutushistoriasta, jolla Gadamer tarkoittaa tulkinnan kohdetta koskevan aiemman tutkimuksen tuntemista. Enckellistä on luonnollisesti olemassa taidehistoriallisia tutkimuksia. Puokan henkeväen aikalaistutkimuksen (1949) lisäksi löytyy tuoreempaa perspektiiviä taiteilijan tuotantoon ja henkilökuvaan sekä vuoden 2000 näyttelyluettelossa (Sarajas-Korte, 2000) että Kalhan (2005) taiteilijan seksuaalisuutta pohdiskelevassa tutkimuksessa Tapaus Magnus Enckell. Vaikutushistoriaan liittyvät lisäksi mielestäni sukulaissieluteokset eli toisten taiteilijoiden ilmaisultaan samankaltaiset teokset. On antoisaa tutkia taidehistoriaa tästä näkökulmasta: samanhenkisten tekijöiden ja teosten etsiminen harjaannuttaa silmää ja antaa mahdollisuuden tehdä kuvallisia löytöjä, oivalluksia. Tässä kohdin kuvataiteopettajana aina itse muistutan, että tämäkin ”sukulaisuus” osaltaan ilmentää taidehistorian tradi-

tion vaikutusta. Esimerkiksi Enckellin ja ranskalaisen taidemaalari Edouard Manet´n (1832–1883) teoksia on usein rinnastettu, ja samaan tulokseen tuli yksi opiskelijani.

Taiteen saralla uusi kiinnostus symbolismiin näkyi 1990-luvulla siten, että eri alojen taiteilijat (kuvataiteen, näyttämötaiteen jne.) tekivät omia tulkintojaan symbolistien teoksista. Suurimman mielenkiinnon kohteena oli Magnus Enckellin aikalainen ja kollega Hugo Simberg (1873–1917).

Enckellin teosten tulkitsija joutuu tilanteeseen, jossa teosten syntyajankohta on modernistinen ja tulkintatilanne postmoderni. Näin korostuu ajallinen etäisyys, josta Gadamer käyttää nimitystä temporaalinen distanssi, historiallinen etäisyys. ”Kyse on tulkintatilan-teen hermeneuttisessa keskustelussa partnerina toimivan syntyajankohdan välisestä ajallisesta etäisyydestä. Temporaalinen distanssi vaikuttaa hermeneuttiseen ymmärtämiseen sekä positiivisesti että negatiivisesti” (Koski 1995, 107). Tulkintaan vaikuttaa tekoajan erilainen taidekäsitte; tosin ihmisvartalon kuvaus on jossain määrin ajatonta eivätkä symbolistiset kysymykset ole aikaan sidottuja. Temporaalinen distanssi tuottaa uusille tulkinnoille suuntaa tarjoavia ennakkoluuloja tradition yleisen vaikutuksen ja tulkittavan tekstin vaikutushistorian kautta (vrt. emt.). Tavallaan kyse on siitä, että vanhasta teoksesta on jo tehty tulkintoja ja tutkimuksia,

teos on sijoitettu paikalleen taidehistorian traditioon.

Gadamer (1979, 249) viittaa sekä henkilöön kiinnit-tyvään auktoriteettiin että myös yleisemmin tradition auktoriteettiin. Tämä helpottaa noviisin matkantekoa. Kuitenkaan ”auktoriteettiin vetoamisessa ei ole kysymys sokeasta tottelevaisuudesta vaan vaikutushistori-allisesta tietoisuudesta” (vrt. Koski 1995, 107.) Aukto-riteettia on kuitenkin hyvä teititellä ennen sinunkaup-voja. Tavallaan jo tutkimukseni nimi Herääminen kunnioittaa Magnus Enckelliä ja viittaa tutkimukseni tavoitteisiin.

Viittaaan eri yhteyksissä kuvataiteen opetuksen tra-ditioon nimenomaan opettajien kautta läsnä olevana auktoriteettina. Kuvataiteen opetuksen traditioita on hyvä kunnioittaa, mutta niihin voi suhtautua myös kriittisesti. Tässä tutkimuksessa nostan esimerkiksi ”hyvä piirtäjä” -myytin käsittelyn oleelliseksi osaksi luokanopettajien koulutuksessa.

Auktoriteetin asemaan voi Enckellin ja hänen teos-tensa lisäksi nostaa hänen taiteestaan tehdyt tutkimuk-set. Välillisesti myös kisälli (Hermes) kuvataiteen opetuksen asiantuntijana ja kuvataiteen opetuksen historian äänenä voi toimia auktoriteettina. Tällöin hän kättilön tavoin avittaa oppijoiden omia tulkintoja ja antaa niille suuntaa. Taidetta tulkittaessa on hyvä muistaa, että teos ei välttämättä aina miellytä. Tärkeää on, että teos ei ole yhdentekevä, vaan herättää ajatuksia ja tunteita.

Ideana on nimenomaan ensin suhteen luomisen yrittäminen, joka tapahtuu altistumalla, kuuntelemalla, mitä vastapuoli haluaa ja yrittää sanoa. Se ei tarkoita sitä, että kaikkea pitää kuunnella ja kaikkeen pitää suhtautua vakavasti, vaan sitä, että ensin on käytettävä jonkin verran aikaa ja vaivaa suhteen muodostamiseen. Tietty kuilu ja yhteensopimattomuuskin on tarvittaessa hyväksyttävä. Yleisellä tasolla kohtaamista ja vuorovaikutusta voidaan kuvailla esimerkiksi viipyilemiseksi ja hämmästy miseksi teosten edessä, niiden kanssa. (Ks. Gadamer 2000, 43; Hannula 2001, b 72.)

2.3 Aito buberilainen dialogi kohtaamisessa

”Samoin kuin pieni lapsi tarvitsee toisten ihmisten vahvistamista ja hyväksyntää, myös taiteilija pyrkii luovuudellaan synnyttämään vastavuoroisen tapahtuman – dialogin”

(Claes Andersson 2002, 132–133).

Hermeneutiikan taustalla on Platonin dialektinen metodi, jossa ideain maailmaa pyrittiin tiedostamaan rationaalisesti etsimällä oikeaa määritelmää. Dialogissa esitetään määritelmäehdotus, minkä jälkeen ehdotus otetaan kriittiseen tarkasteluun ja väittelyn kohteeksi. Puutteiden ja ongelmien toteamisen jälkeen esitetään uusi määritelmäehdotus, ja keskustelu jatkuu. Tyypillistä on, että lopullista vastausta ei saavuteta ja dia-

logit päätyvät avoimiin ongelmiin (Määttänen 1995, 228). Hermeneutiikka sisältää kuitenkin aina osatekijän, joka ulottuu pelkän retoriikan ylitse: se kattaa myös toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaamisen. (Gadamer 2004, 74.)

Kohtaaminen vaatii tilaa ja aikaa: asioiden on annettava tapahtua, toisia on pysähdyttävä kuuntelemaan. Se ei ole mystistä, vaan perinpohjaisen arkista ja käytännöllistä. Kisällin on pyrittävä luomaan kohtaamista edistävä levollinen ja avoin ilmapiiri. ”Toiseuden kohtaaminen sen sijaan edellyttää kriittistä katsetta ja etäisyyden hankkimista omiin lähtökohtiinsa ja tarpeisiinsa. On oltava ilmaa, ilmavuutta. Rakentavan kriittisyyden aika koittaa sen jälkeen, kun suhde, miten tahansa poukkoileva tai utuinen se olikaan, on auennut kuuntelijan ja sanoman, ja samanaikaisesti sanoman välittäjän välille. Rakentava kriittisyys tarkoittaa ennen kaikkea, että vastaanotettu viesti asetetaan kuuntelijan omaan kontekstiin ja paikallisuuteen. (Hannula etc. 2003, 71–72.)

Kisällin tehtävänä on rakentavasti kommentoida noviisien huomioita, tavallaan selittää niiden syitä heille ja asettaa ne laajempiin yhteyksiin. Rakentava kriittisyys tarkoittaa ennen kaikkea, että vastaanotettu viesti asetetaan kuuntelijan omaan kontekstiin. Tämä mahdollistaa suhteen ylläpitämisen ja syventämisen.

Aidossa dialogissa toiseen ihmiseen suhtaudutaan

pyyteettömästi ja intressittömästi, mutta kasvatussuhteessa pyritään toteuttamaan myös joitakin kasvatustarkoituksia (Värri 2004, 17, ks. myös Värri 1997, 91). Kasvatuksessa on aina läsnä jotain ennakoimatonta, jonka hyväksyminen ja salliminen ovat samalla olennaista ja välttämätöntä sivistyksellisyyden ja eettisyyden toteutumiseksi. Herbartin pedagoginen tahdikkaus (pädagogischer Takt) on tämän ennakoimattomuuden klassinen ilmaus. Mielestäni kisälliltä edellytetään taidekeskustelussa noviisin kanssa ennen kaikkea tahdikkautta. Näin voidaan tavoitella *uutta elämänmuotoa*, joka toteutuu kasvatettavan kyetessä itsenäistymään kasvatussuhteesta oman elämänsä ”herraksi” (Siljander 2000, 25–44). Tämä eteenpäin pyrkiminen, itsenäiseksi kasvamisen sopii mielestäni hyvin eksperttien tavoitteluun.

Sana dialogi tulee sanoista ”dia” ja ”logos”, jotka yhteen liitettynä merkitsevät ’yhteen kerättyä’. Ajatuksena on, että on olemassa jotakin, mikä on lähtöisin kahdesta tai useammasta, mutta sijoittuu näiden väliin. Tutkimusmenetelmänä dialogin, dialogisuuden tarkoituksena on rakentaa välittävä todellisuus, jossa tutkijan ja tutkittavan maailmat ja heidän kielensä kohtaavat (Varto 1996, 29).



Kuva 4.
Kolmas tila.
Kooste.
(Merta & Pullinen, 2004.)

Dialogiin kytkeytyy paitsi vastavuoroinen keskustelu myös keskustelijoiden välinen vuorovaikutus. Dialogisessa menetelmässä on lähdettävä siitä, että emme ymmärrä toisiamme. Mika Hannula pohtii Kolmas tila -teoksessaan (2001a, 56) väärinymmärtämisen etiikkaa kohtaamisessa: ”Lähtökohtana täytyy olla väärinymmärtäminen, koska vain se, että hyväksytään ajatus ettemme koskaan voi täysin toista ymmärtää, ja se että mielletään täysipainoisesti tämän ajatuksen seuraukset, muodostavat riittävän voimakkaan esteen, jotta tilaa ja aikaa kohtaamiselle säilyy. - - Taustalla piilee ajatus siitä, että jotta suhde ja kohtaaminen olisi mitenkään mahdollista, täytyy molempien osapuolten ennakkoletusten, joita on aina, olla luonteeltaan avoimia ja joustavia.” Aidossa dialogissa ei etsitä vastausta kysymyksen, kuka on oikeassa, vaan etsitään kykyä oppia omista ja toisen ajattelu- ja toimintatavoista. (Ks. Kuva 4.)

Taideteoreetikot Elliot Eisner ja Kimberly Powell (2002, 133) viittaavat John Deweyiin, joka halusi luoda yhteyden taiteen ja elämän välille sekä vastusti taiteen nostamista erityiselle jalustalle. Deweylle taide ei ollut sellaista ”ainutlaatuisten esineiden omistamista, jotka roikkuvat museoiden seinillä, vaan elävä tapahtuma, johon ihmiset osallistuvat tietynlaisella keskittyneisyydellä ja tunteella” (emt., 133). Mielestäni tämä tarkoittaa juuri taiteen kohtaamista ja tulkintaa, joka pohjautuu dialogiseen merkitysten rakentamiseen.

Italialaisfilosofi Gianni Vattimo toteaa Hans-Georg Gadameriin nojaten: ”Tulkinta ei ole ´puolueettoman´ havainnoijan suorittama kuvaus, vaan dialoginen tapahtuma, jossa keskustelijat ovat yhtä lailla mukana ja josta he poistuvat muuntuneina; he ymmärtävät toinen toisiaan siinä määrin kuin heidät on sisällytetty kolmanteen horisonttiin, joka ei kuulu kummallekaan, mutta johon heidät on asetettu ja joka asettaa heidät paikoilleen.” (Vattimo 1999, 20.)

Toisen kohtaamisen alue, ei kenenkään maa, on dialogin herkkä ja kiinnostava kohta. Minän ja sinän kohtaaminen on aina luovaa ja ennalta-arvaamatonta, ainutkertaista molemminpuolisuutta. Dialoginen suhde mahdollistuu vain, mikäli ylitämme yksilöllisyytemme, suuntaudumme toisiamme kohti ja annamme toisen tuoda itseään esille sellaisena kuin hän on. Näin kohtaavien välille voi kehkeytyä yhteinen alue, välitila (Zwischen), joka on kummankin kohtaavan yhteinen aikaansaannos. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. Tämä on dialogisuhteen täyttymys. (vrt. Buber 1999, 79–170; Värrä 2004, 18–19.) Kohtaamisen etiikkaa on käsitellyt etenkin Martin Buber (1887–1965). Dialogisuusfilosofiassaan hän osoittaa kasvatettavalleen suunnan kohti hyvää, mutta ei tapaa, jota noudattaa hyvän saavuttamiseksi.

Dialogia ovat käsitelleet toki monet muutkin, esimerkiksi Emmanuel Levinas (1906–1995) ja Mihail Bahtin (1895–1975). Buberin teoksen keskeiset kasvatustilosophiset ajatukset on julki lausuttu jo 1923 julkaisutussa Ich und Du -teoksessa. Hän esittelee siinä kaksi kohtaamisen tapaa, suhdetta: Minä–Sinä ja Minä–Se. Minä–Sinä-yhteys edustaa ihmisten välistä aitoa dialogista kohtaamista. Nämä sanaparit kuvaavat Buberin ontologiassa ihmisen henkistä kasvua ja persoonaksi tulemistä. Minä–Se-suhteessa Se asettuu Minän kohteeksi. Havaitsemisen kohteena voivat olla niin esineet (vrt. taide) kuin toiset ihmisetkin. (vrt. Buber 1999.) Minä–Sinä-suhteessa maailma kohdataan minäkeskeisesti. Maailma näyttäytyy Minälle objekteina. Tämä viittaa filosofian perinteiseen monologiseen subjekti–objekti-suhteeseen. Sen sijaan vasta Minä–Sinä-suhteessa kaksi persoonaa kohtaa toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa Minä–Sinä-suhteessa.

”Kun joku sanoo Sinä, hänellä ei ole mitään objektina. Siellä, missä on jotakin, siellä on jotakin muuta, jokainen Se rajoittuu toiseen Siihen, Se on vain siten, että Se rajoittuu toisiin. Mutta missä sanotaan Sinä, siellä ei ole jotakin. Sinä ei rajoitu.” ”Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään. Mutta hän on yhteydessä.”

(Buber 1999, 26–27.)

Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuu ko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten ”toiseuden”. Taiteessa hyvinvoiva boheemisuusmyytti hyväksyi vahvan Minä (taiteilija) – Se (muut) -suhteen luontevaksi osaksi taidekeskustelua.

Taidekasvatuksessa mestari–kisälli–oppipoika-dialogissa eivät toimi pelkästään Minä–Sinä-suhteet, koska taidekasvattajan rooli voi vaihdella eri tilanteissa. Kuvataiteen opetusharjoittelun ohjauksessa dialogisuus toteutuu parhaiten kasvotusten tilanteissa ohjattavien kanssa. Kasvokkain suhde voi parhaimmillaan olla minän rajat ylittävä me-suhde.

Kuvallisen ilmaisun ja aineen substanssin opiskelussa oppijat luontaisemmin hyväksyvät itselleen Se-position. Mestarin/kisällin sanaa uskotaan ja kaivataan vahvistusta auktoriteetilta. Kuvan tuottamisessa taideopetuksen traditio korosti mestarointia. Mestari/kisälli hyväksyi noviisin kuvataiteen tuottajaksi. Tästä syystä kasvatussuhde ei voinut perustua täyteen molempipuolisuuteen.

Kuvataiteen kiinnostavuus on myös osin seurausta ylivertaisista taiteilijapersoonista, joille maailma ja toiset ihmiset ovat objekteja, muusia tai mesenaatteja. Kuten Vappu Lepistökin (1991, 10–11) toteaa, romanttinen taiteilijäkäsitys egokeskisyydessään voi edelleen hyvin. Taiteilijamynteistä laadittuja teoksia

voikin viisaasti hyödyntää ja herättää kiinnostus taiteeseen niiden kautta. Esimerkiksi Rakel Liehun teos Helene (2004) houkuttelee tutustumaan taiteemme erakkoon Helene Schjerfbeckiin (1862–1946). Myös Anna Kortelaisen väitöskirjatyon oheisena syntynyt taidehistoriallinen seikkailuromaani Virginie (Kortelainen 2003) Albert Edelfeltin muusan arvoituksesta on saanut suuren lukijakunnan.

Buberin (ks. 1999, 160–161) ajatuksia myötäillen voisi myös ajatella, että ihmisen ja taideteoksen välillä voi syntyä merkittävä kohtaaminen ja tällainen lyhyt, mutta merkittävä tapahtuma voi nousta keskeiseen asemaan. Kuvataiteilijana olen kokenut lähes herätyksen kohdatessani kollegani kanssa Berliinin Nationalgalleriassa 1991 saksalaisen taiteilijan Anselm Kieferin (1946–) teokset. Ropo (1999, 155) on kirjoittanut: ”Aika `supistuu´ tai `venyy´ sen mukaan, millainen merkitys ja arvo kokemuksella on.” Muisto näiden teosten kohtaamisesta ei ole vuosien saatossa väljähtynyt. Kuvallinen dialogini Kieferin kanssa jatkuu edelleen. Kuten edellä siteeraamani Mika Waltarikin toteaa voimakas kokemus voi avata uuden tien.

Tämä tutkimus perustuu dialogisuuden ideaan. Esimerkiksi Olga Dysthen (1995, 78) mielestä perinteinen dialogipedagogiikka epäonnistui, koska se asetti epärealistisen suuren painon opettajan ja oppilaan tasavertaisuudelle opetustilanteissa. Vaikka dialogeille

onkin ominaista subjekti–subjekti-suhde, on virhe olettaa, että dialogin osapuolet ovat kaikissa suhteissa tasavertaisia. Vaikka molemmat voivat oppia uutta toisiltaan, dialogin ylläkkeenä on juuri se, että osapuolet ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan eri tasoilla. Kisälliä taidekeskustelussa noviisin kanssa kiinnostaa nimenomaan se, mitä taiteen maailmaan vihkiytymätön saa irti teoksesta ja mitä mietteitä se tällaisessa herättää? Opettajan auktoriteetti riippuu siitä, miten hyvin hän onnistuu tässä tehtävässään. Edelleen dialoginen moniäänisyys edellyttää, että kukin keskusteluun osallistuvista persoonista säilyttää ainutlaatuisuutensa ja ilmaisee selvästi oman äänensä, oman totuutensa.

Dialoginen asenne on siis ideaali, ja tosiasiasa Minä–Sinä-yhteys toteutuu vain hetkittäin elämässämme. Varsinkaan kasvatus- ja opetussuhde ei voi perustua täyteen molemminpuolisuuteen. Värri (1997, 91) pitääkin kasvatussuhdetta dialogisten suhteiden erityistapauksena. Buberiin viitaten hän sanoo, että se ei voi koskaan olla täydellisesti molemminpuolinen Minä–Sinä-yhteys, koska kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja, maailman olennaisten merkitysten ja arvojen välittäjä. Dialektiseen maailmasuhteeseen kuuluu Minä–Sinä- ja Minä–Se-suhteiden vaihtelu.

Kun pohditaan, miten opiskelijat toivovat opettajan kohtelevan heitä, tulee hyvin esiin Buberin filosofian

kaksitahoinen maailmasuhde sanapareina Minä – Sinä ja Minä – Se. Minä–Sinä-asennetta toivotaan, mutta opettajan ja opiskelijan kasvatussuhteen syvenemisen myötä hyväksytään myös Minä–Se-asenne. Opettajalla on yleensä enemmän tietoa opetettavasta asiasta, mutta se ei tee oppijoita vähempiarvoisiksi. Opettajan ja opiskelijoiden tai oppilaiden vuorovaikutus ei ole symmetristä, vaan opettajalla on ensisijainen vastuu ikänsä ja asiantuntemuksensa perusteella. Vastuuta voidaan tietoisesti siirtää iän myötä oppijoille heidän varttuessaan. Vaikka opettaja luopuisikin autoritaarisesta johtajan roolista ja vähentäisi puheensa määrää radikaalisti, hänelle jää kuitenkin aina opetustapahtuman ohjaajan ja organisoijan rooli. Samasta vastuun siirtämisestä on kyse, kun pohdimme oppipojan kasvua kisälliksi ja edelleen mestariksi.

Taideopetuksessa ovat mukana kaikki inhimillisen vuorovaikutuksen hienojakoiset piirteet, vain osa tapahtuu verbaalisesti ja tietoisesti. Tärkeä osa kuvallisesa vuorovaikutuksessa on sanoin kuvaamatonta.

Opettajan haasteena on ottaa opetustilanteiden dialoginen potentiaali käyttöön. Tämä edellyttää oikeaa suhdetta ”autoritatiivisen” ja ”sisäisen vakuuttavan sanan” välillä. Luokkatilanteissa vaikuttaa aina autoritatiivinen sana, opettajan ja oppikirjojen auktoriteetin perusteella välittyvä sana. Kun autoritatiivinen sana sijoitetaan dialogiseen ympäristöön, siitä voi tulla si-

säisesti vakuuttavaa sanaa. Aito oppiminen edellyttää dialogista ympäristöä. (Puolimatka 2002, 337.)

Kuvataidepajassa perinteisesti opitaan tekemällä, mutta kisälli voi toki luontevasti liittää tekemiseen keskustelua ja ajatusten vaihtoa. Opetusilmaston merkitystä ei voi ylikorostaa kuvataiteen opetuksessa. Se on enemmänkin vaistottavissa ja tunnettavissa kuin mittavissa. Omaan ilmaisuun ja tulkintaan rohkaisu edellyttää lämmintä ja luottamuksellista ilmapiiriä, mahdollisuutta olla oma itsensä. Fyysisenä ympäristönä perinteinen työpajatyypinen ratkaisu tuntuu tukevan hyvää opetusilmastoa. Ero luokkahuoneen ja pajan välillä voi olla merkittävä. Pajassa jo värin tuoksu voi inspiroida ja herkistää oppijaa taiteelle.

Peter Collins (1980, 53) kiteyttää Buberin kasvatsetiikan edellytykset kolmeen periaatteeseen: 1) Kuunteleminen, jolla tarkoitetaan kasvattajan kuuntelevaa asennetta. 2) Tietoiseksi tuleminen, joka puolestaan merkitsee kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista tietoiseksi tulemistä. 3) Kasvatettavan hyväksyminen, mikä edellyttää kasvatettavan ainutlaatuisen elämän ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta.

Kolmas periaate on minusta kaiken lähtökohta. Näillä edellytyksillä kasvattajan ja kasvatettavan välille syntyy todellinen molemminpuolisuus, joka säilyy dialogisuutena, vaikka kasvattaja ei olisikaan jatkuvasti tekemisissä kasvatettavansa kanssa. Kasvatussuhde pe-

rustuu tässä tapauksessa kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, jonka merkitys taidekasvatuksen mestari–kisälli–oppipoika-tyyppisessä suhteessa on huomattava. Juuri näin voi jättää pysyvän jäljen. (Vrt. Väri 1997, 92–93.)

Voidaanko taiteen tulkinnassa selvittää totuus? Bahtinin (1895–1975) mukaan aidon dialogin tarkoituksena on käsitysten todenmukaisuuden koetteleminen ja totuuden etsintä. Jos totuudesta ei ole mahdollista päästä selville, ei ole tarvetta kiistellä käsitysten paremmuudesta ja aidon dialogin käymiseltä puuttuu yllyke. Siksi dialoginen lähestymistapa ei sovi yhteen relativistisen näkemyksen kanssa, jossa erilaiset tulkinnat ovat kaikki samanarvoisia ja ”totuus” vaihtelee ihmisten mieltymysten ja käsitysten mukaan. Edelleen hänen mukaansa relativismi tekee perusteluihin pohjautuvan aidon dialogin tarpeettomaksi. (Puolimatka 2002, 328.)

Tutkimukseni konstruktivistinen lähtökohta on kuitenkin ontologialtaan relativistinen. Pidänkin taiteen tulkinnassa ja ymmärtämisessä pedagogisesti hyvänä hyväksyä perusteltuja erilaisia totuuksia, sillä oppijat ovat kuitenkin hyvin erilaisia ja heillä on erilaiset kontekstit. Toisin kuin Bahtin pidän aidon dialogin kimmokkeena halua selvittää, mitä kaikkia tulkintoja kuvasta tai tekstistä voi nousta. Erilaiset tulkinnat eivät mielestäni johda yhteen ainoaan totuuteen.

Tulkinta on myös riippuvainen siitä, miten oppija osaa ilmaista asian. Aina oppija ei pysty teknisesti ilmaisemaan sitä mitä haluaisi. Tuotos voi olla kompromissi tietämisen ja taitamisen välillä, mikä ilmenee vasta keskusteltaessa teoksesta.

Taidehistorian välittämälle museaalaiselle ”viralliselle totuudelle” on myös aikansa ja paikkansa, kunhan oppijoilla on riittävästi kypsyyttä. Jos sen esittelee liian varhaisessa vaiheessa noviiseille, se omaksutaan pureskelematta. Taideteoksen tulkinta taidehistoriallisesti ja subjektin omakohtainen tulkinta eivät välttämättä ole samanlaisia, mutta eivät myöskään toisiaan poissulkevia. (Ks. ”Palanut lumilinna” kappaleessa 2.6)

2.4 Hermeneuttisella kehällä

”Hermeneuttinen sääntö, jonka mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta, on peräisin antiikin retoriikasta. Asetelma on kehämäinen. Kokonaisuuden merkitystä ennakoidaan eksplisiittisesti, sillä osat, jotka määrittyvät kokonaisuudesta, määrittävät itse kokonaisuutta. -- Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on yksittäisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa.”

(Gadamer 2004, 29.)

Tutkimukseni näkökulmasta traditionaalisen kehän ajatusta voi soveltaa seuraavasti: 1) Tutkija voi käydä

kuvallista dialogia tutkimuksensa kanssa. 2) Enckellin yksittäiset teokset voi ymmärtää yksityiskohtien ja kokonaisuuden tulkinnallisessa dialogissa. 3) Enckellin yksittäiset teokset voi ymmärtää suhteessa taidehistoriaan ja kuvataiteen opetuksen traditioihin. Traditioonaaliseen hermeneuttiseen kehään liittyy oletus, että kohde, jota pyritään ymmärtämään, on looginen ja ehjä kokonaisuus. Tällöin tulkinnassa korostuu tekstin kirjoittajan ja kuvan tekijän alkuperäinen intentio. (Gallagher 1992, 59–60.)

Kuvataiteen kisällinä haluan kuvataiteen kohtamisessa laajentaa mallin kattamaan koko tulkintaprosessia, myös tulkitsijoiden omasta traditiostaan mukaan tuomia merkityksiä, jotka avataan yhteisesti. Hermeneuttisen kehän käsite sisältää tärkeän ajatuksen, että tiedonmuodostusprosessissa ei ole olemassa mitään absoluuttista alkua. Ajatus siitä, että jotain on ymmärretty jo ennalta, on kaiken inhimillisen tiedon perusedellytys. Tähän liittyy käsite esiymmärrys. Gadamer korostaa sitä, että ennakkokäsitys olisi aina mielekästä ottaa traditiosta, koska se on vaikuttanut myös tutkimuksen lähtökohdana oleviin teoksiin. Taide maailman noviisi ottaa usein esiymmärryksen aiemmin näkemistään teoksista, lähipiirin asenteista ym.

Gadamer puhuu tässä yhteydessä ennakkoluulosta, ja käsite voidaan rinnastaa esiymmärrykseen. Ennakkoluulo ei välttämättä ole väärä ja suvaitsematon näke-

mys. Kuvataiteeseen liittyen ennakkoluulo näyttäytyy usein arkuutena ja pelokkuutena, kun pitäisi keskustella taiteesta tai tulkita sitä. Oikeastaan ennakkoluulo on arvostelma, joka esitetään, ennen kuin teokseen on kunnollisesti perehdytty.

Tulkitsija siis tulkitsee teosta aina jostakin lähtökohdasta. Esiymmärrys tarkoittaa sitä, että tiedostavalla subjektilla on tutkittavasta tai tulkinnan kohteena olevasta ilmiöstä ainakin jokin ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin. Esiymmärrys muuttuu, kun tulkintaprosessi etenee, mikä tuo esiin hermeneuttisen kehän spiraalimaisuuden. Jokaisella on jonkinlainen esiymmärrys tulkinnan kohteesta ja jonkinlaisia odotuksia sen merkityksestä – varsinkin kun tulkinnan kohteena on taidehistoriallisesti tunnettu teos. Tutkimuskohteesta saatava tieto ei syventyisi, jos tulkitsija kiertäisi vain samaa kehää eikä muutosta tapahtuisi. Esiymmärrys täydentyy ja korjaantuu sitä mukaa, kuin tulkitsija perehtyy tekstiin ja kuviin ja saa niistä jonkinlaisen käsityksen. Tulkitsijan muuttunut esiymmärrys siten edelleen vaikuttaa tekstin ja kuvien tulkintaan, ja näin kehä jatkuu. Koska esiymmärrys tällä tavoin vaikuttaa ymmärtämisprosessin kulkuun, sen muuttuminen tietyllä tavalla myös sisältyy tulkintaprosessin tulokseen. (Ks. Siljander 1988, 115–116.) Aktiivinen hermeneuttisella kehällä olo siis syventää ilmiön ymmärtämistä, ja haastaa oppijat pohtimaan

yhä uudestaan toimintaansa ja ymmärtämisensä perusteita tulkinnan kautta.

Heideggeria (1986, 152–153) mukaillen: ongelmana ei ole kehän pyöriminen, jatkuvien näkökulmien ja muuttuvien sisältöjen syntyminen ja kehästä ulospääsy, vaan se, miten kehään päästään mukaan, miten siinä toimitaan ja miten sitä pidetään yllä. Toisin sanoen hermeneuttinen lähestymistapa edellyttää, että henkilöt aktiivisesti osallistuvat toimintaan, siis siihen loputtomaan keskinäiseen vuorovetoon, jossa sanojen ja käsitteiden sisältöjä muutetaan ja muokataan (vrt. Hannula 2001b, 75). Tähän kehään dialogisuudella voi parhaimmillaan houkutellessa asialle vihkiytyneitä, tulevia kisällejä ja mestareja. Heidän tulee saavuttaa asteittain ammattilaisen taso ennen kuin heidät hyväksytään käsityöläisten kiltaan, joka on ammattilaisten piiri tai kehä, johon on vaikea päästä.

”Erityisen tärkeää on hyväksyä, että kehässä oleminen ja osallistuminen pakottaa itse kunkin jatkuvasti eritasoisiiin konfliktitilanteisiin, joissa on välttämättöntä hakea ratkaisua suhteessa itseensä ja muihin. - - Maailmassa oleminen ja suhteen hahmottaminen vaatii aina loputtoman määrän kompromisseja, jotka tekevät tietystä määrin kipeää. Se ei taaskaan tarkoita, että kaikkea pitää sietää ja hyväksyä, vaan vaatii nimenomaan rajojen ja suhteen yksityiskohtaista ja tarkkaa määrittämistä.” (Hannula 2001b, 80.) Tutkimukseni

käytännön osuudessa korostuivat erilaiset tulkinnat lähtökohtateoksesta. Tällöin pyrin synnyttämään ryhmän kesken dialogia, jossa tärkeää oli halu ja uskallus oman äänen esiin tuomiseen, vaikka se olisi ajoittain ristiriidassa muiden kanssa. Oman äänen tai käsialan etsiminen ilmentää halua kehittyä ja tutkia omia mahdollisuuksiaan.

”Kehään mukaan tuleminen ei siis vaadi vain kuuntelemista ja kritisoimista, vaan myös osallistumista, jopa heittäytymistä, jossa uskalletaan kyseenalaistaa omat näkökulmat ja arvot. Se ei silti tarkoita niistä luopumista, vaan kriittisen rakentavaa suhtautumista niihin - -. Suurin virhe olisi hylätä moninaisuus ja pyrkiä pysäyttämään tämä toisinaan sietämätön vihasti pyörivä kehä, joka on kuin karuselli, jossa yksilöllä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin yrittää taistella ja ottaa haltuun tulkinnan vastuu ja vapaus.”

(Hannula 2001b, 75.)

2.5 Tutkijan kuvallinen dialogi tutkimuksensa kanssa – tutkija hermeneuttisella kehällä

Tutkimuksessani on Räsäsen mallin mukaisesti oppimisen spiraali runkona, kun käsittelen opiskelijoiden ja oppilaiden kokemuksellista taiteen ymmärtämistä. Omaan ymmärtämiseeni liittyy kuvallinen dialogini tutkimukseni kanssa, kuvallinen keskustelu valitun taideteoksen tai tekstin kanssa. Näiden tämän väitöskirjankin sivuille

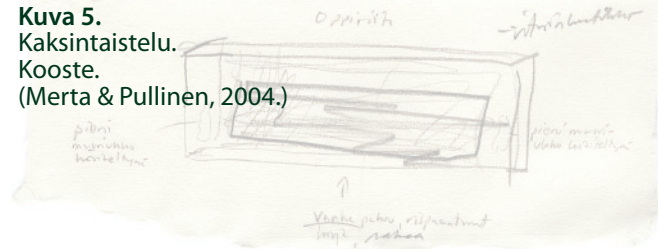
liitettyjen kuvien kautta voi avautua jotain lähtökohtana olleen teoksen tekijän intentiosta. Tällä tavoin osaltani pyrin jakamaan kuvalliset tulkintani muiden kanssa. Omien kuvallisten tulkintojeni kautta jatkan osaltani keskustelua, ja dialogin myötä ymmärrys laajenee ja syvenee. Myös viime vuosien taidenäyttelyissä esillä olleet kuvani ovat tutkimukseni maailmasta, viipyilyä samojen teemojen ympärillä.

Tutkimukseni edetessä ymmärsin käyväni taiteessani kuvallista dialogia tutkimukseni kanssa, kuten työn alussa totean. Tässä tutkimuksessa se on sivujuonne, jossa tutkijan oma ääni kuuluu. Rohkenin ryhtyä tähän tutustuttuani Hannulan (2003) ajatukseen, että kuvallinen dialogi tutkimustekstin kanssa voi olla hedelmällistä, mikäli tekijällä on riittävät valmiudet kuvalliseen ilmaisuun.

Kuvalliseen dialogiin liittyen haluan esitellä kollegani kanssa toteutetun *Sanansaattaja*-näyttelyn kuvallisia ajatuksia (Merta & Pullinen, Hyvinkään taidemuseo 2004). Näyttelytiedotteessa kiteytämme dialogimme seuraavasti: ”Käytämme tässä yhteydessä dialogi-sanaa yhteisestä työskentelystä. Dialogi tarkoittaa jotain kahden väliin jäävää. Meidän dialogimme tarkoittaa yhteistä ideointia, yhteistä toteutusta ja yhteistä arviointia siitä, milloin teos on valmis. Työskentelyä saman pöydän ääressä, toinen kätenä, toinen silmänä. Dialogi rakentuu toisen tahdikkaalle kohtaamiselle, kunnioittamiselle. Se ei ole narsistista yksinpuhelua, vaan vaatii nöyryyttä



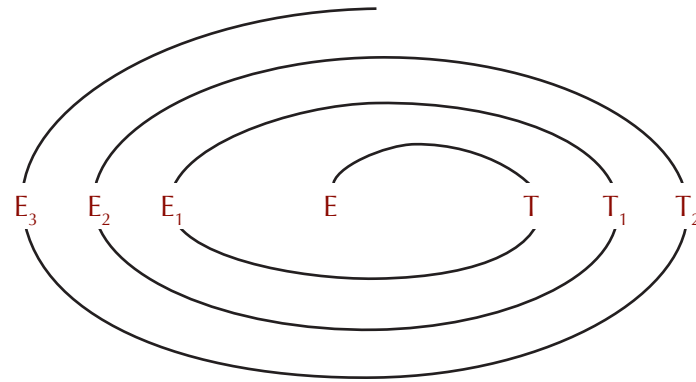
Kuva 5.
Kaksintaistelu.
Kooste.
(Merta & Pullinen, 2004.)



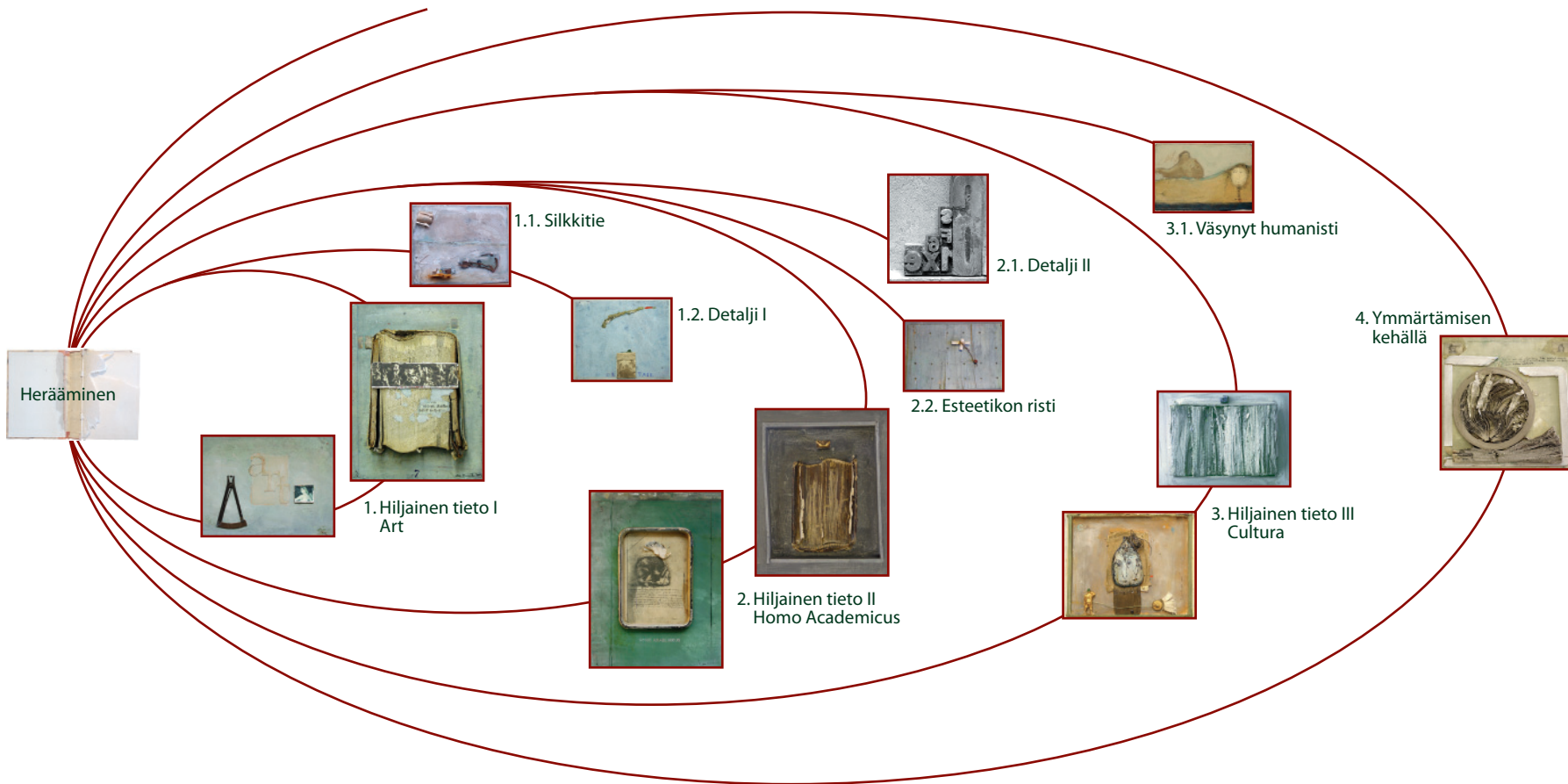
jättää oma ajatus tarvittaessa odottamaan, viipyilemään. Kysymys on Jaakobin painista, jossa tärkeää ei ole se kumpi voittaa, vaan se miksi mitellään. (Ks. liite 6. Aikalainen 17/2004 ja Kuva 5.)

Toisaalta tavoitteena on kannustaa kuvataidekasvat-
tajiä osallistumaan rohkeasti tälläkin tavoin tulkintapro-
sessiin. Lisäksi tämä kuvallinen dialogi tuo osaltaan esiin
sen, miten tutkija on kokonaisvaltaisesti kietoutunut
tutkimuskohteeseensa ja tulkitsee sitä myös itse kuvia
tehdessään. Gadamer kiinnitti jo 1960-luvulla huomiota
taiteilijoiden lisääntyneeseen tarpeeseen tuottaa omia
tulkintojaan. Hermeneuttisen käytännön kannalta on-
kin mielenkiintoista kysyä, toteutuuko oletettu tulkin-
nan kehä sillä, että taiteilijat (tekijät) kirjoittavat omista
teoksistaan. (Siukonen 2002, 99.)

Taidegraafikko Pullinen kävi tutkimuksessaan ku-
vallista dialogia Albrecht Düreriltä valittujen grafiikan
lehtien kanssa. Laadin Pullisen (2003, 42–45) spiraali-
maisen hermeneuttisen kehän (kuvio 1) pohjalta omaa
kuvallista dialogiani kuvaavan mallin (kuvio 2), jossa
teoreettisesti ja kuvallisesti luonnostelen omaa tutki-
mustani. Se on teoreettinen pelkistys, joka nousi tutki-
mukseni edetessä esiin, kun huomasin kuvieni liittyvän
selvästi tutkimukseni maailmaan. Teokset ovat olleet
esillä taidenäyttelyissäni vuosina 2000–2003. Niihin
voi tutustua ikään kuin oheiskuvastona www-sivuillani.
Näyttelyiden taidekritiikit ovat liitteinä (1–5).



Kuvio 1.
Tulkinta lähtee liikkeelle tietystä esiymmärryksestä (E), mikä vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme tekstin (T). Tekstiin perehtyessämme kuitenkin esiymmärryksemme muuttuu (E₁), mikä tarkoittaa sitä, että tekstistä saamamme käsitys ikään kuin korjaa tai täydentää esiymmärrystämme. Tämä muuttunut esiymmärrys taas vaikuttaa tekstin tulkintaan (T₁) jne.



Kuvio 2.
Hermeneuttinen spiraali.

Hermeneuttinen spiraali ilmenee tässä kuviossa (kuvio 2) seuraavasti:

- 1) Spiraali kuvaa tulkinnan ajallista edistymistä ja ilmentää dialogin ja taiteellisen työskentelyn jatkuvuutta. Spiraalin lähtökohtana on Herääminen-tutkimus. Esiymmärryksen perusteella tehdyt tulkinnat heijastuvat aina tavalla tai toisella myöhempiin teoksiin, uuteen esiymmärrykseen (ks. liitteet: 1 ja 2). Havainnollistan dialogiani tutkimustekstin kanssa näytteillä Hiljainen tieto I, Art ja Detalji I. Teokset keskustelevat kuvallisesti tutkimuksen lukujen Hiljainen tieto (luku 2.7), Taide (luku 3) ja Detalji (luku 6.2) kanssa. Teoksista tein myöhemmin uusia variaatioita (näyttely Turussa Auran galleriassa 2002), ja viereinen Turun Sanomissa 19.3.2002 julkaistu kriitikki Kulttuurin lähettiläs lasikaapissa tulkitsee tarkennettua esiymmärrystäni.
- 2) Kuvio nostaa esiin erilaisia tulkinnan tasoja. Siinä näkyy selkeä dialogisuhde toisaalta Poika ja pääkallo-teokseen, joka nostaa detaljin merkitykselliseksi. Herääminen-teos on tulkinnassa mukana implisiittisemmin ja liittyy pohdintaan ”hyvästä piirtäjästä”-myytistä (luku 3.1). Tämä pohdinta saa runsaasti huomiota myös tutkimukseni muissa kappaleissa, esimerkiksi opiskelijoiden tuotosten kommentoinnissa.

Kulttuurin lähettiläs lasikaapissa

Juha Merta. Maalauksia ja koosteita Auran galleriassa -22.3.

Ruma voi olla kaunista. Mutta voiko kaunis taiteessa olla kaunista ilman äitelyden tai kosiskelun vaaraa? Täydellisyys ei ole kiinnostavaa, vaan jokin roso on mielestäni tarpeen, jotta teos puhuttelisi. Juha Merta on Auran galleriaan tuonut guassimaalauksiaan ja koosteitaan, jotka ilman ovat kauniita, mutta niihin sisältyy onneksi myös ironian pisteliäisyyttä. Kooste on maalaus, joka sisältää esineellisiä ja graafisia elementtejä. Kokonaisuus on usein suljettu lasikaappiin. Ingres´n Odaliski lienee Juha Merralta naiseuden kiteytymä Hän on tehnyt tästä haaremiortattaresta postikortinkokoisia yksivärisiä vedoksia, joita sitten yhdistelee koosteissaan eri materiaaleihin, esineisiin ja kuviin. Vapauttavaa huumoria ilmeisimmillään välittyy teoksista, joissa odaliskit on liitetty pienempään ja isompaan sukkaan. Kumpikaan ei ole sinisukka. Kansainvälinen naistenpäivä 8.3. on vihreä ja Äitienpäivä proosallisen ruskea. Äitien on seistävä tukevilla jaloilla. Muusa on sisimmässään Ingres´n Odaliski. Moderninpana hahmona hän kantaa kaulallaan turkoosikivistä kaulakorua, joka on taiten toteutettu naulapäivät myöten. Mutta samalla syvälle pintaan isketyt korut voivat tuoda mieleen myös haavoittuvuuden. Sivellin on kuin lippu soturin kädessä. Muusalla on kahdet kasvot.

Kirjan kannet

Matka mieleen on yksi vanhaan kirjankanteen maalausta ihmishahmoista, joita näyttelyssä on useita. Idea on käyttökelpoisin monestakin syystä. Kansien kuluneet reunat, repeilevät selkämykset ja sidosten purkautuvat

langat tarjoavat tekijälle viitteitä työskentelyn suunnasta ja katsojalle monenlaista tutkittavaa. Mielen matkassa huomio kiintyy huutomerkkin lailla hohtavaan punaiseen kloottikankaaseen vasemmassa reunassa, koska kuva muuten on sävytetty Merran suosimiin vihreänharmaisiin sävyihin. Naishahmo nojaa siniseen jalkaan, joka on myös hiuksia hyväilevä käsi. Juha Merta hyödyntää vanhoja kirjoja myös Jaana Syvänojan tapaan viipaleiksi sahaamalla kuten teoksessa Yhteinen historia. Siinä lehtisuikaleet levittäytyvät esteettisen viuhkamaisesti kuin puu kehystetyn kuvan vieressä. Kuvan hahmoista nainen katsoo hiukan ihmetellen sarvipäistä miestä. Horuksen silmän voimallinen amuletti syvän turkoosissa taustassa täydentää kokonaisuuden. Arkistojen aarteita on otteeltaan karumpi kuva kuin näyttelyn useimmat teokset. Arkiston tonkija peittyi romahtavien kirjakasojen alle. Palaset tutkimuksessa eivät osu kohdalleen ja tausta on pimeä. Puhuttelevin Juha Merran teoksista mielestäni tässä näyttelyssä on Viisasten kerho, jonka tarkoin harkittu ja pelkistetty kauneus ei ole vaikuttamatta. Viisaat ovat pyylevänomaisia, pitkäpar-taisia miehiä, jotka ovat varmoina matkalla johonkin. Nämä herkällä viivalla piirretyt vedokset on ympyröity hopeanvärisellä. Viisauden aurinko heidän yläpuolellaan on pieni kirjasta siivutettu kaarimuoto. Sinne tänne har-maansiniseen taustaan on painettu kullavärinen egyptiläinen silmäamuletti. Ihmiset luulevat tietävänsä mutta tieto on ajan funktio. Kulttuurin lähettiläs on koostekaappi, jossa vanhasta kirjasta sahattu viipale kuvastaa historian monia, pölyisiäkin kerroksia. Sen päälle on asetettu pieni tinasoturi muinaisen antiikin sosisovassa.

Outi Kangasniemi

Tähän täsmennetyn esiyymmärryksen vaiheeseen liittyvät teokset Homo academicus, joka kommentoi lukua 9 Kuvataidetta opettavan luokanopettajan muotokuvan luonnostelua; Hiljainen tieto II, joka liittyy samannimiseen lukuun 2.7, sekä Esteetikon risti ja Detalji II, jotka liittyvät molemmat lukuun 6.2 Detalji. Nämä teokset olivat esillä Helsingissä Galleria Duetossa vuonna 2002 (ks. liite 4, HS 23.10.2002).

3) Kolmanneksi spiraali kuvaa tutkimuksen etene-mistä, hermeneuttisen ymmärryksen syvenemistä. Kuvallinen dialogi jo edellisen spiraalin yhteydessä mainittujen lukujen 2.7 ja 9 kanssa jatkuu teoksissa Hiljainen tieto III (luku 2.7), Väsynyt humanisti (luku 9) ja Cultura (luku 9). Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessini koostuu lukuisista toisiaan leikkaavista, yhdistävistä ja eri suuntiin laajenevista spiraaleista. Malli ei ole eheä ja joh-donmukaisesti etenevä, vaan tulkinta kulkee välillä myös tutkimattomia polkuja pitkin. Tällaista sivupolkua kutsutaan toimintatutkimuksen yhteydessä sivuspiraaliksi (ks. Heikkinen, Huttunen ja Moilanen 1999, 38–39). (Näyttely Malkkimuseos-sa Tampereella 2003–2004, ks. liite 5. Aamulehti 20.2.2004.)

Sivuspiraalin merkitys on kokonaisuuden kannalta tärkeä (vrt. Eco 1983, 361): yksittäinen,

alkuaan irralliselta tuntuva teos voi jäsentää kokonaisuutta. Sen merkityksen ymmärtää yleensä vasta myöhemmin. Taiteellisessa prosessissa on hyvä jättää tilaa hallitulle sattumalle, koska sen myötä teos voi saada uuden kiinnostavan suunnan. Liiallinen virheiden pelko voi leikata sattumalta siivet myös taiteen tulkinnessa, jolloin saatetaan menettää jotain uutta ja odotamatonta.

- 4) Neljäs uloin taso pyrkii yhdistämään edelliset tasot, ja tätä kuvaa teos Ymmärtämisen kehällä. (Ks. liitteet 1–5.)

Yksittäiset teokset ja teossarjat näkyvät www-sivuillani. Luovan työn hinta -lehtihaastattelussa (liite 7, Aamulehti 6.2.2005) on kuvattu työskentelytapani ja käyttämiäni tekniikoita ja menetelmiä. Teosten sisältö valottuu osittain sivuille liitettyjen taidekriittikkien kautta.

Varttuneempana taiteen tekijänä viihdyn hyvin hermeneuttisella kehällä. Minulle sopii intuitiivinen viipyily kiinnostavien teemojen ja kysymysten äärellä, jotka nousivat tutkimusteksteistä. Tekijän intuitio on intohimoista suuntautumista kohteeseen, joka kiinnostaa jostain syystä enemmän kuin jotkin muut. Ne ideat eivät karanneet, vaan minun oli käsiteltävä niitä yhä uudestaan, tehtävä uusia kuvia. Tutkimustekstin

oivallukset saivat näin kuvalliset tulkintansa.

Kuvaamalla omaa kehitystäni tuon esiin, miten kokeneempi, kuvataiteellisesti suuntautunut tekijä kisälli, pyörii hermeneuttisella kehällä. Uskon, että ilmiö on tutkijoiden ja taiteilijoiden piirissä melko yleinen, mutta harvinaisempaa on tekstilähtöinen kuvan tekeminen, mitä olen edellä esitellyt. Tämä oli ensiaskeleitani tähän suuntaan.

2.6 Peli osana taiteen kohtaamista

Minusta taiteen kohtaaminen on paitsi dialogia myös leikkiä ja peliä. Gadamerin mukaan taide on tiedostamista – taideteoksen kokeminen tekee osalliseksi tiedosta. Hän on kuvannut keskustelua peli- ja leikkikäsitteellä ”Spiel”, jonka saksankielisiä merkitysvivahteita (’leikki’, ’peli’ jne.) hän käyttää hyväksi. Keskeinen ajatus on, että leikki ja peli ovat tapahtumia, joiden kulkua ja tuloksia osallistujat eivät pysty ennustamaan ja varmistamaan. Taidekokemustakin ohjaa traditio, kulttuuriset tavat ja tottumukset: ne asettavat pelille mallin ja tavat, joilla se toteutuu. Pelillä voi olla selkeä tavoite, esimerkiksi tarkoituksena on tehdä maaleja. Peli koostuu kuitenkin luovista tilanteista, joihin kaikki pelaajat osallistuvat, eikä kukaan voi aavistaa, miten tavoitteeseen päästään. Peli uudistaa itseään,

kääntyy uusiin suuntiin, eikä koskaan voi varmasti ennustaa, milloin maali syntyy. (Pullinen 2003, 59.) Gadamerilaisittain orientoitunut tutkijakaan ei voi tekstintulkinnassaan pyrkiä päämäärähakuisesti johonkin alussa päättämäänsä lopputulokseen. Aito tulkinta, samoin kuin taiteellinen ilmaisukin, on aina ennalta arvaamatonta. (Ks. Gallagher 1992, 160.)

Gadamerin (2004, 86) sanoin: ”Leikki kiehtoo leikkivää tietoisuutta, koska se tempautuu leikissä osaksi liikekokonaisuutta, jolla on oma dynamiikkansa. Leikki on käynnissä, kun yksittäinen leikkijä ryhtyy siihen täysin eikä ole vain leikkiä väheksyvä osallistuja. Jos ihminen ei pysty tähän, sanotaan, ettei hän osaa leikkiä. Leikin ja pelin perusteisiin kuuluu tietty henki – sitä luonnehtivat helppous, vapaus ja onnistumisen tuottama tyydytys – ja ne täyttävät leikkijän ja pelaajan tällä hengellä.” Leikin viehätys piilee juuri tässä palaamisessa ei-hallittavuuteen – tai siinä pysymisessä. Leikissä ihminen luopuu kontrollista. Leikissä ei ole alkua ja loppua.

Myös pelin käsite voidaan nostaa esiin, puhutaanhan taidemaailmasta metaforisesti pelikenttänä ja taiteesta siellä käytävänä pelinä. Pelin ei tarvitse olla leikkiä enempää sääntöihin sidottua, kaavamaisista tai pelkästään voittamiseen tähtäävää. Pelejä on erilaisia, ja tässä mielessä pelin käsite muistuttaa taiteen käsitettä. Yleensä ihmiset jossain määrin tunnistavat pelin niin kuin taiteenkin.

Joskus on syytä suhtautua peliin vakavasti, jos hyväksytään valittuun joukkueeseen tai pääsee esimerkiksi hermeneuttisen kehän karuselliin. ”Spiel” ei taiteen yhteydessä tarkoita asennetta, taideteoksen tekijän tai katsojan mielenalaa eikä ylipäätään subjektiivisuuden vapaata ilmaisemista, vaan itse taideteoksen olemista-paa. (Vrt. Gadamer 1979, 91–92.) Peli on itse subjekti, eivät pelaajat. Pelissä pelaaja katoaa peliin, samoin käy taidekokemuksessa. Pelaajat ovat ainoastaan välineitä, joiden kautta peli toteutuu. (Vrt. Gadamer 1979, 92.) Silti pelaajat vaikuttavat peliin: se menee joskus pilalle, jos pelaajat eivät suhtaudu siihen oikealla tavalla. ”Sä pilasit pelin”, toteaa lapsikin helposti, jos aikuinen ei suhtaudu peliin sopivan vakavasti.

Peli ja leikki voidaan nähdä myös keskusteluna, dialogina. ”Siksi ne ovat rakenteeltaan verrattavissa keskusteluun, ja juuri keskustelussa kieli on todella olemassa. Tapaa, jolla keskustelukumppanit käyvät keskusteluun ja joilla keskustelu heitä kuljettaa, ei määrää yksilön tahdon voimakkuus vaan keskustelussa käsitellyn asian laki. Keskustelu houkuttelee esille puheen ja vastauksen sekä saa ne pelaamaan yhteen. Onnistuneen keskustelun jälkeen keskustelukumppanit ovat niin sanotusti sen täyttämiä. Puheen ja vastauksen välinen leikki tai peli jatkuu sielun sisäisenä keskusteluna, kuten Platon on ajattelua kuvannut.” (Gadamer 2004, 86–87.)

Kahden toistaan kunnioittavan henkilön keskuste-

lun päämääränä ei välttämättä ole toisen voittaminen vaan tahdikas tasapeli. Kysymys on yhteen pelaamisesta, jossa kummankaan ei tarvitse pelätä kasvojensa menetystä. Dialogia ei voi käydä yksin.

Liitän peliin myös kisällin, pelinjohtajan, jolla on parhaimmassa tapauksessa kykyä ja taitoa hienotunteisesti ohjailla oppipoikia ja heidän tulkinnoista käymäänsä keskustelua. Kyse on viime kädessä erilaisten näkemysten kunnioittamisesta.

Jo vuonna 1993 Imitare-näyttelyn yhteydessä (Hämeenlinnan taidemuseo) aloin pohtia kollegani Jouko Pullisen kanssa pelin käsitettä. Järjestimme ”Spiel”-käsitteen mukaisesti taiteen ja tieteen välisen leikkimielisen ristinollapelin. Taideteoksena oli pelilauta Das visuelle Denken, johon tieteen edustajana eksegeetiikan professori Timo Veijola ja taiteen edustajana taidemaalari professori Taisto Ahtola vuorotellen painoivat merkkinsä. Performanssin virallisina valvojina – kisälleinä – varmistimme tieteen ja taiteen tahdikkaan tasapelin. (Ks. Kuva 6.)

Pidän Gadamerin määrittelemästä tulkinnan tahdikkuudesta. Minusta se on tärkeää erityisesti erilaisia tulkintoja käsiteltäessä. ”Tahdikkuudella ymmärretään eräänlaista sosiaalista herkkyyttä käyttäytyä oikein, vaikkei käyttäytymiselle olisikaan mitään yleisiä, juuri kyseiseen tilanteeseen tarkasti sovellettavia käyttäytymissäantöjä.” (Gadamer 1979, 16–17.) Se on enemmän



Kuva 6. Das visuelle Denken. Kooste. (Merta & Pullinen, 1993). Pelaamassa professorit Timo Veijola (vas.) ja Taisto Ahtola. Virallisina valvojina (kisälleinä) Merta & Pullinen.

omien sisäisten tuntemusten kuin annettujen ohjeiden noudattamista.

Tutkimuksessani peli sopii dialogin metaforaksi; silloin tutkija, opettaja, taiteilija on yksi pelaaja muiden joukossa. Mutta pelaaminen ei ole, kuten ei tanssikaan, mielekästä yksinään. Kuvataideopettajana tanssin mieluusti argentiinalaista tangoa, jossa pedagogi (kisälli) päättää, millä tasolla mennään.

Taideteoksen merkitys määräytyy uudelleen jokaisessa tulkinnan tilanteessa. Se on aina sidottu ajankohtaan, jossa teosta tulkitaan. Taideteoksen vastaanotossa Gadamer puolestaan ei halua ohittaa taideteoksen alkuperäistä syntytilannetta kuten ei myöskään myöhemmin tapahtuvia tulkintatilanteita teoksen merkityksen rakentajina. (Vrt. Koski 1995, 77).

Gadamer korostaa, että taideteosta ei olisi edes olemassa ilman tulkintaa. Tämä on osaltaan kannustanut nykytaiteilijoita lainailemaan postmodernissa hengessä taidehistorian ikoneista osia ja liittämään ne kuvastoonsa. Tätä on sovellettu yhä enemmän myös kuvataideopetuksessa liittämällä omaan ilmaisuun muilta lainattua.

Modernismiin liittyvä kuvataideopetus mielellään esitti menneinä vuosikymmeninä vahvoja ”virallisia” tulkintoja kansallisista ikoneistamme, mutta postmodernin taidekäsityksen myötä subjektin oikeus omaan, omintakeiseen tulkintaan on sallittu.

Omakohteisesti aloin pohtia yksityistä ja yleistä

tulkintaa tutun taiteilijan teoksen yhteydessä. Taiteilijaprofessori Gunnar Pohjolan juhlanäyttelyssä Sara Hildénin taidemuseossa Tampereella 1996 oli esillä merkittävä guassimaalaus ”Palanut lumilinna”. Tämä teos, museoamanuenssin sanoin, edustaa absurdia ja surrealistista Pohjolaa. Teos on merkittävä, mutta aihe ja sisältö taiteilijan mielikuvituksen tuotetta – näin museaalisesti esiteltynä. Ensi kuulemalta olin oikaista amanuenssia, sillä olin ollut rakentamassa tuota lumilinnaa 1960-luvulla Järvenpäässä. Pidimme iglun sisällä nuotiota ja leikimme tulella, jolloin se nokeentui ja mustui kauttaaltaan. Gunnar Pohjola ihmetteli isäni kanssa ”palanutta lumilinnaa”, ja seuraavan kerran näin iglun museossa.

2.7 Hiljainen tieto kohtaamisessa

Kuvataiteen kohtaamisessa on aina läsnä hiljainen tieto, sillä kuvataidemaailmassa on perinteisesti arvostettu käden taitoa. Käsityöläismäisessä traditiossa on piilevän, tiedostamattomana paljon ns. hiljaista tietoa (tacit knowledge). Perinteisesti hiljaisella, sanattomalla tiedolla on tarkoitettu kaikkea sitä tietoa, jota ei voida kuvata verbaalisesti. Arkikielessä puolestaan käden taito liitetään hiljaiseen tietoon, joka syntyy kokemuksen seurauksena.

Michael Polanyi (1891–1976) erottaa kaksi tiedon ulottuvuutta: tacit knowledge ja focal knowledge. Termi

tacit tulee latinan sanasta tacitus, jolla on seuraavia merkityksiä: hiljainen, vaiti, puhumatta oleva, rauhallinen, äänetön, salainen, sanaton jne. Tacit knowledge tarkoittaa formuloimatonta, implisiittistä tietoa, joka koko ajan vaikuttaa ihmiseen, vaikkei sitä voida sanoin kuvata. (Ks. Polanyi 1966, 4–25) Tämän sanattoman tiedon pohjalta syntyy focal knowledge, eksplisiittinen tieto. Sanaton tieto on ihmisessä läsnä kokonaisvaltaisesti: se on käsien ja aivojen syvien kerrosten tietoa. Hiljaiseen tietoon liittyvässä Suuri kertomus -koosteessani pyrin jäsentämään näkemääni ja kokemaani, ohittamaan turhaa informaatiota ja ilmaista kuvallisesti vain sen, minkä näen tarpeelliseksi. (Ks. Kuva 7.)

Taideteokset perustuvat hiljaiseen tietämiseen. Niissä ajatukset ovat usein kiteytettyinä ja prosessin tieto on eksplikoitu muiden katseltaviksi ja tulkittaviksi. Hannele Koivusen (1998, 206) mukaan hiljaisen tiedon perimmäistä elämyksellisyyttä ja totuutta voidaan lähestyä taiteen ja intuition kautta, mutta kun se tulee tietoiseksi, se on jo koodattu ja etäännytetty alkuperäisestä kokemuksesta.

Hiljainen tieto on käsitteenä lähellä vanhuuden viisautta. Arvostusta ei herätä vanhuus sinänsä, vaan siihen liittyvä elämäkokemus, viisaus ja perimätiedon hallinta. Usein myös mestarit ovat iäkkäitä. Heidän tarinoissaan siirtyvä hiljainen tieto, kokemustieto ja elämäarviot muodostavat yhteisen arvopohjan.



Kuva 7.
Suuri kertomus (Hiljainen tieto I).
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)



Kuva 8.
Kuningasajatus (Hiljainen tieto II).
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

(Ks. Kuva 8.) Tämä ajattelu sopii hyvin mestari–noviisi-paradigmaan, jossa nuoren kuvataidetta opiskelevan luokanopettajan kokemustausta on perustana taiteen ymmärtämiselle ja opettajuuden rakentumiselle.

Hiljainen tieto liittyy läheisesti taitoon ja taidon oppimiseen. Se tarkoittaa esimerkiksi työn kautta hankittua ”tietoa”, kykyä tehdä mutkikkaitakin operaatioita osaamatta kuitenkaan selittää tekemäänsä. Juha Varto (2001b, 8) kritisoikin: ”hiljaisen tiedon käsitteen tarkastelijoita liiallisesta taidon mystifioinnista ja taiteen erityisyyden taakse linnoittautumisesta”. Koska taito itsessään on sanatonta ja taitoa kuvaavat sanat on usein etsittävä kaukaa – metaforina, vertauksina ja niin edelleen –, sanattomuus saattaa olla suuri houkutus. Opettaminen edellyttää kuitenkin myös sanallistamista. Varton mukaan pelkkä eteen tekeminen, mallin näyttäminen tuskin riittää missään taiteenlajissa. Siksi on tärkeää, ettei linnoitauduta taiteen sanattomuuden taakse. Mutta vaikka kuinka yrittäisimme sanallistaa kaiken, hiljainen tieto on hänestä silti jotakin, mikä kumpuaa tekijästä sisältä itsestään jonkinlaisen karisman kautta.

”Taito tarkoittaa myös ymmärtämistä, toimintaa arvioivaa reflektointia ja kykyä nähdä, milloin asia on oikein tai milloin taideteos on ’valmis’.”

(Pullinen 2003, 26.)

Edelliseen liittyen olen kuvataideopettajana, taiteen kisällinä, opetuksessa huomannut, että noviisi kuvantekijä usein ylityöstää työnsä. Hän ei osaa lopettaa oikealla hetkellä. Kokenut opettaja näkee sivusta selkeämmin, milloin työ on valmis. Tässä korostuu opettajan kokemuksen kautta hankkima taitotieto, kokemustieto ja intuitiivinen taju siitä, miten asiat ovat. Mestarille kertynyt tieto näkyy toiminnassa, jota ei tarvitse verbalisoida. Pedagogiseen eksperttityteen liittyy intuitiivinen taju siitä, miten edistää toisen kasvua eteenpäin. Se tarkoittaa tukea, kannustusta, tilan jättämistä väärinymmärryksille.

Pohtiessaan taiteeseen sisältyvää tietoa Siukonen (2002, 96–97) nostaa esiin ajatuksen tiedon purkamisesta kahdeksi eri asiaksi: *tietää että ja tietää miten*. Edellinen voi olla päättelyä, havainnoilla tai kokeilla hankittua tieteellistä tietoa, jälkimmäinen puolestaan taitoa toteuttaa jokin asia. Voitaisiin ajatella, että taiteilijalle on enemmän hyötyä *tietää miten* kuin *tietää että*. Näin ollen tietäminen taiteessa sitoutuu taitamiseen. (Ks. Kuva 9.)

”Jos näet taiteilija tietää miten, niin tämän pitäisi näkyä hänen teoksissaan taitona.”

(Siukonen 2002, 97.)



Kuva 9.
Hiljainen tieto (Hiljainen tieto III).
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

Kuvataiteen opetuksessa henkilökohtaista taitoa ei kuitenkaan tule ylikorostaa, jos halutaan kuvataiteelle uusia ystäviä. Perinteisesti taitavasti jäljentävää piirtämistä, maalaamista ja plastista muotoilua yleensä arvostetaan ja ihailaan, mutta samalla helposti suljetaan vähemmän taitavat piirin ulkopuolelle.

Traditionaalisesti kuvataiteen opetukseen kuuluu yksilöllisyyden korostaminen. Yksilön oman hiljaisen tekemisen arvostaminen ja kunnioittaminen on tärkeää. Hermeneuttisen dialogin haasteena onkin yhdistää yksilöllisyys ja ryhmän kanssa jaettu kokemus. Yhdessä tekeminen on osa tämän päivän kuvataiteen opetusta.

Hiljaisen tiedon läsnäolon tunnustaminen ja hyväksyminen osaksi oppimista on tärkeää, mutta ongelmaksi saattaa nousta se, että kuvataideopetuksessa helposti ylikorostetaan tätä oppimisen ulottuvuutta. Tradition läsnäoloon on hyvä yhdistää myös aktiivinen tiedon etsintä ja tekemällä oppiminen yhdessä toisten kanssa. Kokemuksellisen oppimisen mallia soveltamalla pyrin tässä tutkimuksessa oppijoiden kanssa eksperttiyteen.

2.8 Kohti ymmärrystä

Gadamerin mielestä ajattelijan vaikutushistoria, oma menneisyys, vaikuttaa kaikkeen ymmärtämiseen. ”Pääosin vaikutushistoria siis toimii ja vaikuttaa `selän takana`, huomaamattomasti ja ehdollistaen myös niiden

toimintaa, jotka eivät tietoisesti välttämättä edes tunne jonkin tietyn tradition sisältöä. Jokainen länsimaisen kulttuurin vaikutuspiirissä oleva on platonisti, halusi hän sitä tai ei ja riippumatta siitä, onko hän lukenut tai edes koskaan kuullut Platonista. Samanlainen koko kulttuurin läpäisevä vaikutushistoria on esimerkiksi Raamatulla.” (Tontti 2005, 63.) Ymmärtämisessä menneisyyden ja nykyisyyden horisontit sulautuvat toisiinsa ja niistä muodostuu jatkuva historiallinen traditio.

”Gadamerin hermeneutiikassa ymmärtämisen prosesseja valotehtaan kahdella samansuuntaisella käsitteellä: ymmärtäminen kysymysten ja vastausten dialogina ja horisonttien sulautumisena (Horizontverschmelzung). Platonisiksi kutsuttuja dialogeja voidaan pitää ideaalisina keskustelutilanteina, joissa ymmärtäminen etenee kysymysten ja vastatusten kautta. Samoin yrittäessämme ymmärtää tekstin merkityksen esitämme kysymyksiä tekstistä meille avautuville traditioille. Samoin teksti kysyy meiltä kysymyksiä, joihin meidän täytyy yrittää vastata, jotta voisimme tekstin ymmärtää.”

(Tontti 2005, 64.)

”Horisontin käsite puolestaan viittaa näkökenttään, joka sisältää kaiken sen mitä yhdestä pisteestä havaitaan. Puhumme vertauskuvauksellisesti esimerkiksi kapeasta tai laajasta horisontista ja uusien horisonttien avaamisesta ajattelulle. Kun yhdistämme horisonttiverauskuvan

ajallisuuteen, huomaamme, että nykyistä ymmärrys-horisonittiamme ei voi olla olemassa ilman menneitä ymmärryshorisontteja ja että oma horisonttimme on jatkuvassa muutoksen tilassa - - .” (Tontti 2005, 65.) Gadamerin (1990, 307–311) mukaan ymmärtämisessä tulkitsijan horisontti sulautuu tulkinnan kohteen horisontin kanssa, joka on, kuten dialogi, jotain jota tapahtuu eikä jotain jota aktiivisesti ja tietoisesti tehdään.

Gadamer (1979, 299) sanoo ymmärtämisen olevan mahdollista vain jos tulkitsija ”unohtaa itsensä”. Horisonttien sulautuminen on tekstin ja tulkitsijan dialogin lopputulos. Siinä tulkitsijan ja tulkittavan horisontit synnyttävät dialogisen prosessin seurauksena yhteisen käsityksen tutkittavasta aiheesta.

”Eikö dialogi, tapahtui se sitten elävien ihmisten tai lukijan ja tekstin välillä, edellyttä eriäviä kantoja aiheesta, jotka sitten muokkautuvat uusiksi dialogin kuluessa? Jos näin ei olisi, dialogia ei oikeastaan edes tarvittaisi, eikä se myöskään olisi mahdollinen. Ja eikö ero lopultakin perustu kiistaan ja konfliktiin, tulkintojen väliseen kilpailuun?”

(Tontti 2005, 65.)

Taidekasvatuksessa kysymys on tulkitsijoiden, kisällin ja noviisin, ymmärryksen ja samalla oman itsen muuttamisesta, kun he testaavat käsityksiään keskustelussa tekstin ja tradition sekä toistensa kanssa. ”Näin hori-

sonttiensulautumisen käsite viittaa siihen, että lopulta hermeneuttisessa keskustelussa kukaan ei tiedä eikä välttämättä ole väliksikään tietää, mikä oli kunkin keskustelupartnerin alkuperäinen mielipide.” (Koski 1995, 125). Emme kilvoittele siitä, kuka oli oikeassa, tai etsi yhtä totuutta.

Vaikka hermeneuttisessa prosessissa korostetaan sitä, että tärkeintä on tulkittavan tekstin merkityksen etsiminen, pidän opetustyössä dialogisuutta oleellisena eteenpäin viejänä. Ymmärrys ja tulkinnat rikastuvat, kun tulkitsijat saavuttavat yhteyden toisiinsa. Dialogisissa pyritään kisällin johdolla tietoisesti kohti horisonttiensulautumista, mutta silti tulos voi olla onnellisen sattuman tulos tai tapahtua ikään kuin huomaamatta. ”Kysymys on tulkitsijan oman että tekstin sisältämän aiheita koskevan ymmärryksen ylittämisestä. Syntyy uusi, kolmas horisontti.” (Vattimo 1999, 20; Pullinen 2003, 60.)

2.9 Applikaatio

Gadamer kutsuu applikaatioksi tulkittavan teoksen äärellä koettua pientä oivallusta, joka muuttaa omaa ymmärrystä. Ymmärtämiseen kuuluu tulkinnan ohella aina soveltaminen, ts. ymmärtäminen ei ole toistavaa, vaan se on tuottavaa.

Termi Applikaatio (Anwendung, Application) tar-

koittaakin käyttöä ja soveltamista. Gadamerin (1979, 274) mukaan applikaatio kuuluu aina ymmärtämiseen, eikä ilman applikaatiota voida itse asiassa lainkaan puhua ymmärtämisestä. Applikaatiossa tulkintaprosessin aikaisemmat vaiheet kuuluvat samaan hermeneuttiseen prosessiin. (Vrt. Gallagher 1992, 150.) Applikaatioon liittykin ajatus hermeneutiikasta kulloistakin historiallista tilannetta puhuttelevana ja sen ongelmiin vastausta etsivänä toimintana, ei ikuisten totuuksien tavoitteluna. (Gadamer 1979, 442.)

Soveltava tulkinnan vaihe sisältää aikaisemmissa vaiheissa saavutetun ymmärryksen, omien aiempien tulkintojen, tarkastelun. Applikaatioon liittyvät omat kirjallis-kuvalliset tulkintani, jotka nivoutuvat tutkimukseen. (Ks. Kuva 10.) Tapaustutkimuksessa on applikaatioon rinnastettavia piirteitä kokemuksellisen taiteen tulkinnan soveltavassa tasossa, kun esimerkiksi etsitään lähtökohtateokselle sukulaissieluteos taidehistoriasta.

Eatonin (1994, 36) mukaan tunnereaktiomme taide-teoksiin tekevät taiteesta meille tärkeän asian. Ihmiset arvostavat asioita, jotka ravistelevat heitä; he eivät voi olla välinpitämättömiä tai kylmiä tunnistaessaan omasta mielestään merkittävän tai voimakkaan teoksen. Minusta myös applikaatio, oivallus teoksen äärellä, on tärkeä taiteen vastaanottajalle, koska näin vaikutuksen tehnyt teos palautuu mieleen yhä uudestaan.



Kuva 10.
Ymmärtämisen kehällä.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)



II TAITEEN MAAILMA

— "poiesis on esille saattamista"

Kuvataiteen kohtaamisessa on kontekstina usein kuvataiteen opetuksen myytti hyvästä piirtäjästä. Jäljitteilyteorian korostamaan taituruuteen liittyy myös sen pohtiminen, onko riittävän hyvä kuvataideopettaja, vaikka ei osaisi piirtää. Taidekäsityksen laajentaminen vähentää taituruuden vaatimusta. Noviiisille oven taiteen maailmaan voi avata kisälli, tätä edesauttaa merkittävä omakohtainen taidekokemus tai -elämys.

Tässä taiteen maailmaa käsittelevässä II osassa esitteen soveltaen Räsäsen kokemuksellisen taideoppimisen mallin, jonka pohjalta tapaustutkimuksen käytännön osuus on toteutettu. Kokemuksellinen taideoppiminen perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle: vanhojen rakenteiden päälle rakennetaan uutta tai niitä puretaan uuden tieltä. Kyse on silti enemmänkin oppijan rakentumisesta kuin rakentamisesta.

Valitsin symbolistisen teoksen lähtökohdaksi taiteen ymmärtämiselle ja tulkinnalle, koska tällainen lähtökohta tarjoaa mahdollisuuden tutkia sekä teknisen taituruuden että idean merkitystä. Magnus Enckellin teosten tulkinnat nousevat oppijoiden omista konteksteista, ja tulkinta on osin oppijoiden oman minuuden pohdintaa.

Tutkimukseni kuvataiteellinen kehys ja kokemuksellinen lähestymistapa antavat oppijoille yhden mallin siitä, kuinka syvälle taiteen ymmärtämisessä ja tulkinnassa voi päästä yksittäisellä teoksella. Räsäsen

(2000, 17) mukaan: ”Taideteos on kuin silta, joka yhdistää katsojan elämismailman taiteilijan todellisuuteen, josta katsoja voi saada epäsuoran kokemuksen. Henkilökohtainen suhde teokseen syntyy, jos katsoja löytää yhtäläisyyksiä omien kokemustensa ja teoksessa ilmaistujen kokemusten välillä. Tämä samankaltaisuuden käsittäminen on oleellista puhuttaessa taiteen tarkastelusta itsen rakentamisen välineenä.”

Opiskelijoilla tähtäimessä on oman luokanopettajuuden ja varsinkin riittävän kuvataideopettajuuden rakentuminen osana monialaista osaamista. Kyse on noviisin kasvusta kisälliksi ja siitä, millä tavalla kuvataiteen kohtaaminen on yhteydessä opettajuuteen kasvamiseen. Peruskoulun oppilaille taideteoksen tarkastelu kuvia tehden ja kirjoittaen on yksi lähestymistapa, jolla pyritään välttämään sirpalemaisuuutta kuvataiteen opetuksessa.

3 Taidon merkityksestä kuvataiteen opetuksessa

Edellisessä osassa tarkasteltiin kohtaamisen olemusta ja dialogisuutta. Nyt keskitytään kohdattavaan taiteeseen ja sen esille saattamiseen. Platon käytti tästä esille saattamisesta nimitystä *poiesis*. ”Ihminen joka saattaa esille, on *poietes*, alusta alkaen nostattaja, luojaja. Mitään lajittamisen sääntöjä tai ennalta-asetettuja muotoja ei ole välttämättömyksinä; *poietes* voi tietenkin valita tavan, jolla saattaa esille.” (Varto 2001b, 49–50.)

”Taiteelle, kuten monelle muullekaan asialle nyky maailmassa, ei ole selkeää yksiselitteistä määritelmää, jota vasten voisi peilata asioita ja sanoa onko jokin taidetta vai ei.”

(Sederholm 2000, 6.)

Nykyään pidänkin kiinnostavana pohtia taiteen kohtaamista ja sitä, miten taide vaikuttaa yleensä ihmisen elämään ja minkälaisia kokemuksia, elämyksiä ja ajatuksia taide voi antaa. Sederholmkin (2000, 15) toteaa: ”-- taiteen kanssa oleminen alkaa elämyksestä, johon sysäyksenä voi olla vaikka -- tyrmistys. Taide on elämystuotantoa, jonka arvo ei ole siinä, löytääkö oikean tulkinnan tai tavoittaako taiteilijan tarkoituksen,

vaan vaikutuksessa jonka teos saa aikaa.”

Erilaiset taidemääritelmät ovat usein esillä kuvataideopetuksessa ja kuvan tekemisessä joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti. En keskity taidesuuntien esittelyyn osana kuvataiteen opetuksen traditiota, vaan käsittelen tässä taiteeseen liitettyä taitoa ja varsinkin hyvää piirtäjää. Taiteeseen usein liittyvät termit *tekhné*, *poieisis*, *ars* ja taito sisältävät tekemisen, käsityön tai osaamisen merkityksiä. Nyt ajatellaan, että ”taitoa ei enää ole yksinomaan käden työ, vaan kyky ilmaista ajatuksia ja tunteita uusilla tavoilla” (Sederholm 2000, 6). Kuvantekijänä koen kuitenkin jokaisella piirtimen viivalla ja siveltimen jäljellä käyväni keskustelua lähinnä teoksen kanssa. Teos on hyvä keskustelukumppani; buberilaisittain ilmaistuna taiteilijan ja teoksen välillä vallitsee Minä–Sinä-suhde, ja teoksen julkistamisen myötä keskusteluun otetaan muitakin.

Routila pitää taidetta luovana toimintana ja välitystapahtumana. Hän yhdistää taiteen osatekijät eli taiteilijan, taideteoksen ja vastaanottajan. Ne liittyvät toisiinsa vuorovaikutteisesti. ”Tekijä ja vastaanottaja osallistuvat tapahtumaan omien lähtökotiansa ja kulttuurinsa kautta. Taideteos on tällöin ilmiö, joka tuotetaan, lähetetään ja vastaanotetaan.” (Routila 1986, 56–57.) Symbolismin syntyäikoihin vaikutti myös kirjailija Leo Tolstoi, joka tunteensiirron opin mukaisesti esitti, että taide on tietoisien ja tarkoituk-

sellisen tunteensiirron välikappale, tunteen tartuttaja (ks. HUUHTANEN, 1984, 55).

Perinteisesti kuvataideopetuksessa tekijän taito on ollut jalustalla. ”Se ei kuitenkaan tarkoita pelkkää teknistä osaamista, mekaanista toistamista vailla tajua tekemisestään, vaan taitoon sisältyy aina oivallus toiminnan periaatteista, moraalista ja vastuusta. Samoin siihen kuuluu, että pystyy selittämään toiselle taitonsa, ohjaamaan ja opettamaan.” (VARTO 2001b, 8.) Edellä esitetyssä on paljon sitä, mikä mielestäni kuuluu valveutuneelle, tahdikkaalle kisällille kuvataideopetuksessa. Kuvataidekasvattajan on kuitenkin hyvä samalla tiedostaa, että mestarillisen taidon näyttäminen voi ylivoimaisuutensa vuoksi ehkäistä ja varjostaa oppijoiden oman ilmaisun kehittymistä.

Englantilaisella sanalla art ja saksalaisella Kunst on kaksi merkitystä: taide ja taito. (Ks. Kuva 11.) Suomen kielessä sanat erotellaan, joskin niitä käytetään limitäin. Taide on joka tapauksessa arvottava käsite; esimerkiksi nimike kuvaamataito on kouluissa korvattu viime vuosina kuvataiteella. Kuvataiteen ammattilaiset liittävät usein puheen taidosta hieman vanhentuneeseen näkemykseen taiteilijasta hyvänä piirtäjänä.

Taiteen olemusta pohdittaessa ajatukset jäljittelystä eli imitaatiosta (vrt. Aristoteles) ovat vaikuttaneet ratkaisevasti estetiikan kehittymiseen. Kun taide määritellään jäljittelyksi, keskeistä on, miten loistavasti



Kuva 11.
Art.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

taiteilijat osaavat kuvata todellisuuden illuusiota. Jäljittelyteoriaan liittyy myös sisällöllinen kriteeri. Taide jäljitteli kauneutta ja hyvyyttä pitkälti 1800-luvulle asti. Kreikkalaisia filosofeja mukaillen voidaan ajatella, että ideaali ihminen on jumalallista alkuperää, ja tätä ihmisyksilöt jäljittelevät. Taiteilijan tehtävänä oli paitsi kuvata ”ulkoista kauneutta” myös tehdä se niin, että kuvasta välittyy sisäisenkin kauneus. Jäljittelyteorian mukainen taidekoulutus lähtee vieläkin klassisesta perinteestä (alaston malli, hiilityöt jne.). Tämä perinteen arvostus näkyy siinäkin, että tutkimusten mukaan yleisesti ottaen katsoja vaatii taideteokselta esittävyttä. (Ks. esim. Linkoa 1998; Saarnivaara 1993.) Ihmiset myös hankkivat pääsääntöisesti esteettistä ns. silmäniloa tuottavia teoksia koteihinsa (ks. Laiho-Laitinen 2002). Tällainen kuvaympäristö siis tulee lapsille tuuksi kodeissa.

Taidekasvatuksesta tekee haastavan se, että valtaosa ihmisistä katselee mieluummin esittäviä kuin ei-esittäviä kuvia. Perinteisesti myös koulu arvostaa jäljittelyä. Jäljittelyn merkitystä väheksymättä pidän kuvataidekasvatuksen tehtävänä avartaa käsitystä taiteesta. Tässä tutkimuksessa ja muutenkin taidekasvattajana pyrin purkamaan myyttiä yksinomaan jäljittelyyn perustuvaasta kuvan tulkinnasta.

Monien mielestä keskeisintä taiteessa on teoksen takana piilevä idea. Taide voi herättää ajatuksia myös

riippumatta tekijän tietoisista pyrkimyksistä, ja teoksen idea voi johtaa katsojan vaikkapa oivaltamisen iloon. Teoksen idean merkitys korostuu etenkin käsitetaiteessa. Kuitenkin suomalainen käsitetaiteilija, taiteen tohtori Jyrki Siukonen tähdentää kiinnostavasti, että hänen suhteensa käsitetaiteeseen ei perustu niinkään järjen ajattelulle, vaan käsien ajattelulle: ”Haluan alleviivata käsitetaidetta fyysisenä asiana, koska mitä pidemmälle olen jatkanut tämän tyyppisen taiteen parissa, sitä suurempaa iloa minulle on tuottanut käsin tekeminen. Enemmän ja enemmän luotan siihen, että kädet tietävät asioita, joita minä en pysty älyllistämään, eli kädet valitsevat jonkin materiaalin eikä ajatus.” (Sakari 2000, 219.) Siukonen (2002, 97) jatkaa: ”- - taideteosten onnistuneisuutta ei tänä päivänä mitata suoraan taidon määränä. Monista merkittävistä teoksista on tänä päivänä lähes mahdotonta päätellä taiteilijan taitoa.” Yleisesti ottaen hyvä idea on usein mielenkiintoisempi kuin pelkkä teknisesti taitava toteutus, vaikkakin Siukonen antaa suuren arvon myös käden taidolle.

Filosofi ja ajattelija Leibniz nimeää taiteilijat ihmisiksi, joiden tieto on selkeää, mutta epätarkkaa: ”Vastaavasti huomaamme joskus maalareiden ja muiden taiteilijoiden varsin hyvin tietävän, mikä on tehty asianmukaisesti ja mikä kehnosti, vaikka he eivät usein pystykään antamaan syytä arvioonsa, ja kertovat

kysyttäessä, että heille epämieluisasta työstä puuttuu jotakin, mutta eivät osaa sanoa mitä.” (Siukonen 2002, 32.) Leibnizin mukaan maalarit ja muut taiteilijat tietävät, että taideteoksen tekee hyväksi jokin siinä oleva ominaisuus, mutta eivät kuitenkaan osaa sanoa, mikä se on (emt., 33). Etenkään vanhempi kuvataiteilijapolvi ”ei sortunut selittämään” kuviaan. Tämä oli hyve; kuva puhukoon puolestaan. Tätä nykyä jotkut kuvataiteilijat mielellään kertovat kuvan tekemisensä ”raameista” ja esittävät usein myös oman tulkintansa teoksestaan. Jotkut taiteenkokijoista pitävät tätä avartavana, toiset taas kokevat menettävänsä oman ainutkertaisen tulkintamahdollisuuden. Mikko Lehtonen korostaa, että kuvien tulkinnan yhteydessä tulkitsijan oma sisäinen maailma ikään kuin kohtaa kuvan tekijän sisäisen maailman. Kaikki tulkinta tehdään kuviin samaistumalla. (Vrt. Lehtonen 1995, 4–19.)

Kokenut kuvantekijä huomaa, milloin teos on valmis. Kuvataidepedagogi joutuu tällöin tasapainoilemaan sen välillä, mitä sanoo ja mitä jättää sanomatta. Opettajan on vaalittava ja kunnioitettava tekijän oman ilmaisua, ja toisaalta tiedostettava hänen halunsa miellyttää sekä kunnioittaa opettajaa. Esimerkiksi oppija on piirtänyt tai maalannut intensiivisesti ja kysyy opettajalta, mitähän tähän pitäisi vielä lisätä. Tilanne on herkkä, koska oppija kaipaa tukea, mutta kisällin liian vahva tuki estää noviisin oman kehittymisen. Tavoittee-

na on, että oppija oppisi itse kuulostelevaan, milloin teos ei kaipaa mitään lisää. Toisaalta ongelmana on se, että opiskelijat ja oppilaat tavoittelevat helposti melkein joka tuotoksessaan hyvää, täydellistäkin, mutta opettajan on kasvatettava heidät hyväksymään luonostelun ja harjoittelun arvo.

3.1 Myytti hyvästä piirtäjästä

Kuvataidekasvatuksen tarkastelun yhteydessä on syytä tutkailla, miten taidollista mimeettisyyttä on arvotettu eri aikakausina. Historialliset opetussuunnitelmat keskittyivät paljolti piirustustaidon opettamiseen (esim. Cygnaeus 1860). Piirustus tuli Suomen kansanopetukseen jo varhain, ja vuoden 1866 kansakouluasetuksessa siitä tuli pakollinen oppiaine (K. M. Armollinen ohjesääntö 11.5.1866, § 1,8). Havainto-opetuksessa oli kyse silmän kasvattamisesta eli näköaistin harjaannuttamisesta. Piirtämisen lisäksi erilaisia ilmiöitä kuvailtiin myös sanallisesti.

Koulun piirustuksen opetukseen on vaikuttanut ratkaisevasti taidekoulutuksen akateeminen perintö. Se painotti ihmismallin ja taideteosten jäljentämisen merkitystä taideopiskelussa ja välillisesti siis arvostettiin piirustustaitoa.

Suomessa piirustuksen opetuksen historia osaltaan vahvisti mimeettisyyden vahvaa asemaa kuvataiteen

opetuksessa ja toisaalta esittävän taiteen arvostettua asemaa. Samansuuntaista kehitys on ollut USA:n (ks. Efland, 1983/1998) sekä saksankielisen alueen kansanopetuksessa.

Sitä, miltä viimevuosisadan alkuvuosikymmenten kuvaamataidon opetus tuntui, tuo esiin kirjailija Mika Waltari Ritva Haavikon toimittamassa teoksessa Kirjailijan muistelmia (1980). Katkelma heijastelee laajemminkin tuon ajan piirustuksen opetuksen henkeä.

*Yhden kesän (1920) yritin piirrellä rakennuksia, maise-
miakin väriliiduilla. Akvarelli ei minulta onnistunut. En
minä missään varsinaisesti harrastanut piirtämistä. Yritin
kuitenkin piirtää, vaikka ei minulla varsinaista piirtäjän
lahjakkuutta ollut. Opettaja Toivo Tuhkasen johdolla piir-
telimme kipsejä hiilellä, ja töistäni tuli minun mielestäni
persoonallisia, mutta hänen mielestään piirustukseni eivät
olleet näköisiä mikä oli tarkoitus, ja siihen löpahti viimeisin-
kin piirustusinnostukseni. Aloin kirjoittamisen.*

(Haavikko 1980, 75.)

Mika Waltarista tuli kuitenkin merkittävä kuvataiteen ystävä, vaikka hän ei nuorena ansioitunutkaan hyvänä piirtäjänä. Hänen suhteessaan kuvataiteeseen tiivistyy paljon sitä, mikä on oleellista tulevien opettajienkin kohdalla. Ensin täytyy kokemuksellisesti määritellä suhde piirtämisen taitoon ja taiteeseen,

jotta voidaan rakentaa myönteistä suhtautumista kuvataiteeseen.

Peter von Bagh (2005) valottaa Waltarin rakkautta kuvataiteeseen Suomen taiteiden tarinassa – Sinisessä laulussa. Eräs tietty teos inspiroi kirjailijaa erityisesti. ”Myös olen kuullut, että jossakin on taulu, johon on kuvattu kolmijalkainen mies, ja tunnen, etten voi elää hetkeäkään kauemmin, ellen saa seinääni taulua, jossa on kolmijalkainen mies”, kirjoittaa Waltari teoksessa Neljä päivänlaskua (1945). Tämän Otto Mäkilän (1904–1955) teoksen Waltari hankkikin työhuoneensa seinälle.

Toisaalla Waltari viittaa myös tähän Otto Mäkilän teokseen ”Vaellus”: ”Katselin hänen taulujaan ja keskustelin älykkäästi hänen kanssaan ja näin vihdoinkin taulun, jossa oli sinistä ja harmaata ja kolmijalkainen mies ja hänen kaksijalkainen toverinsa, jotka molemmat olivat juuri astuneet tuolle puolen kaiken olevan ja katselivat empien ympärilleen epäröiden mihin suuntaisivat kulkunsa, koska mikään heidän ympärillään ei enää ollut sellaista mihin he olivat tottuneet. Rakastin suuresti tätä taulua heti nähdessäni sen, sillä minulla oli tunne kuin olisin nähnyt sen jo aikaisemmin ja tunsin sen, niin kuin usein tapahtuu nähdessä jotain, joka todella on hienoa ja jota voi rakastaa.” (Haavikko 1980, 382.) Nämä Waltarin ajatukset dokumentoivat havainnollisesti, mitä yksittäinen voimakas elämys voi merkitä.

Toisaalta Otto Mäkilä on vaikuttanut taiteen mes-
tarina moniin. Esimerkiksi minä, kuunneltuani isäni
ja entisen opettajani Jouko Lapintien mietteitä ope-
tajastaan Otto Mäkilästä pedagogina ja ns. Turun kou-
lun perustajana, halusin kiihkeästi liittää jotain
hänen kuvamaailmastaan omaani. Waltarin teksteihin
tutustuttuani ”kolmijalkainen mies” oli luonnollinen
valinta. Koen teoksessa olevan samanlaista elämään
liittyvää arvuutusta kuin Magnus Enckellin Poika ja
pääkallossa. (Ks. Kuva 12.)

Toivo Salervo (1923, 29–32) puhuu ”ulkoisen” ja
”sisäisen” eräänlaisesta kulminaatiopisteestä vertail-
lessaan entistä ja uudenaikaista piirustuksenopetusta.
Siteeraus on poimittu Inkeri Savan Tutkiva mieli -
artikkelista.

*Kun vaivaudumme vanhempien koulujemme piirustus-
kaappien alimmilta hyllyiltä vetämään esiin muiden,
uudempien piirustusten alle hautautuneita vanhoja oppi-
laspiirustuksia ja vertaamme niitä uusiin, näemme näissä
silmiinpistävän erilaisuuden, joka on omiansa synnyttä-
mään toiselta puolen murhemieltä, toiselta iloa. Jos näytäm-
me näitä piirustuksia tutuille ystäville, jotka harrastavat
taidetta, mutta eivät katsele asioita niin kuin kasvattaja ja
opettaja katsoo, sielutieteen valossa, näkevät he tässä erossa
useimmassa tapauksessa aihetta pelkkään murheeseen. Ei
ole piirustuksenopetus kouluissamme enää niin hyvää kuin*



Kuva 12.
Ajanmies.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

se oli ennen...Olemme kuitenkin vakuutetut siitä, että uusi suunta on valinnut paremman osan. Se on korkeimmaksi tarkoituksiperäkseen asettanut ulkonaisen piirustamisen taidon tilalle sisäisen rikastuttamisen.

(Sava 1996, 150–156.)

Tämä liittyy myös ajallisesti suomalaisen symbolismin esiinmarssiin. 1930–1940-luvuilla piirustuksen/kuvaamataidon hyvän numeron edellytys oli suorituksen tekninen valmius ja moitteeton hallinta. Oikeaoppisen piirtämisen yksipuolinen korostaminen vahvisti ”hyvä piirtäjä” -myyttiä, joka on kummitellut esimerkiksi arviointia suorittavien opettajien mielessä tähän päivään asti.

Ulkoisen havainnon ja sisäisen elämyksen merkitystä on painotettu eri aikoina eri tavoin. Behaviorismin valtaote ihmistieteellisestä tutkimuksesta vaihtui 1980-luvulla fenomenologis-hermeneuttiseen ajatteluun, jolloin ihmisen sisäinen subjektiivisuus ja elämyksellisyys, itsensä toteuttaminen ja luova ilmaisu saivat vahvan aseman.

On siis tarpeen pohtia, millainen sija tässä tutkimuksessa annetaan objektiivisen, ulkoisen havainnon ja subjektiivisen, sisäisen ilmaisumaailman tuomalle tiedolle. Tukeudun perinteiseen havaintopohjaiseen, esittävään taiteeseen tekijän ja teoksen valinnan kautta, mutta samalla raotan oppijoille ovea sisäiseen maa-

ilmaan symbolismin kautta.

1990-luvulla uusimmaksi oppimiskäsitykseksi on noussut konstruktivismi, jonka mukaan oppiva ihminen rakentaa aktiivisesti maailmaa, havaitsemaansa, tietämäänsä, taitamaansa, tuntemaansa. Ihminen luo uudelleen todellisuutta. Ulkoinen ja sisäinen toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin ajatus on, että uutta tietoa opitaan ja tulkitaan aina aikaisemman tiedon ja kokemuksen pohjalta. Yhteistä on rakentamisen metafora: pyrkimys luoda järjestystä muuten epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusten virralle. Oppija tulkitsee uutta tietoa aina omien kokemustensa ja olemassa olevien tietorakenteiden pohjalta. Tästä syystä on pedagogisesti tärkeää, että lähtökohdaksi otetaan opiskelijoiden olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset kuvataiteesta ja sen opettamisesta.

Luokanopettajakoulutuksessa on usein kyse aikaisemman poisoppimisesta. Joillakin oppijoilla on traumaattisia koulukokemuksia kuvataiteesta. Usein niihin liittyy jokin epämiellyttävä kokemus siitä, kuinka ei ole onnistunut piirtämisessä. Vastaavista kokemuksista kuulee usein musiikin puolella puhuttaessa laulu- tai soittotaidosta.

Postmodernissa kulttuurissa ymmärretään, että jokaisen aikakauden ihminen rakentaa uudelleen sekä oman että yhteiskunnallis-kulttuurisen kehityshisto-

riansa. Voimme havaita myös lisääntyvää kritiikkiä loputonta subjektiivista relativismia ja intertekstuaalista tarinankerrontaa kohtaan (esim. Ahonen 1996). Huoli tekijän kuolemasta nostaa myös päätään: jos kaikki on kokevan subjektin tarinaa ja hän luo taideteoksen omilla merkityksillään uudelleen, miten käy alkuperän ja taiteilijan? (Sava 1996, 155). Voidaan myös kysyä, mitkä ovat tekijän oikeudet.

Jos jokainen aikakausi ja yksilö rakentavat todellisuutensa ja antavat perinteisesti totuuksina pidetyille tapahtumille ja tulkinnoille omassa kontekstissaan toimintaansa vaikuttavan merkityksen ja arvon, nousee kuvataidekasvattajan Hermeksen rooli keskeiseksi. Hänen tehtävänsä on luoda silta menneisyyden ja nykyisyyden välille. Hänen tulisi peilata ja punnita tämän hetken taidekäsityksiä, erilaisia opetussuunnitelmaehdotuksia ja opetuskäytäntöjä nykyhetkeä laajempaan kulttuuriperspektiiviin ja tutkia tältä pohjalta omaa rooliaan. Missä oma ajatteluni ja toimintani taiteilijana tai opettajana liikkuvat? Mitkä ovat omien arvojeni ja tekojeni seuraamukset oppilaille, kulttuurikehitykselle? Kuvataidekasvattajakin on oma aikansa ja koulutuksen tuote. Aktiivinen eettinen suhde kasvatettaviin voi syntyä vasta, kun kasvattaja on tullut tietoiseksi itsestään ja omasta suhteestaan maailmaan. Voisi siis ajatella, että taidekasvatuksen lähtökohtana eivät ole ainoastaan havainnot lapsesta ja lapsen ymmärtäminen, vaan oma

itsen ymmärtäminen yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Vrt. Sava 1996, 155–156.)

Ymmärtäminen merkitsee usein myös vanhasta tiedosta luopumista, sen ylittämistä. Platonin luolavertaus toimii tässä hyvin heuristisena lähtökohtana. Juha Varto (1995 b, 45–48) tulkitsee myyttiä luolavertauksessa näin: vankien maailma ja vapautumistie. Nämä liittävät toisiinsa äkkinäinen käänös, jossa pudotetaan pois kaikki ne välineet, joita on käytetty ennen muutosta. Kääntymisen hetken jälkeen ei ole enää vanhaa tilaa, uusi on jo alkanut. Yksi metodi voi toimia ennen muutosta ja toinen metodi muutoksen jälkeen. Sen sijaan sellaista metodia ei voi olla, joka pätsisi luolan varjoihin ja toimisi muutoksen jälkeenkin. On karsittava pois se välineistö, jonka avulla saattoi saada kunniaa luolassa. Sen pätevyysalue on haihtunut muutoksen myötä. Äkkinäinen muutos ja vanhasta menettelytavan luopuminen saavat aikaan avoimuuden. Se ei kuitenkaan tarkoita puhdasta neitseellistä tilaa, koska meillä on aina jokin käsitys (esiymmärrys). Avoimuus on muutoksen jälkeinen tila, josta ei voi tietää, mitä siitä seuraa. Tällainen täysin uusi alku voi tulla vain tien, metodin, ulkopuolelta.

Kuvataiteen edessä rajojen ylittäminen, harhailu tuntumattomalla alueella näyttää olevan joillekin vaikeaa, toisilta se käy helpommin. Samaa pohtii Ropo (1999, 150–152) kirjoittaessaan minuusavaruudesta.

Jotkut ovat hänen mukaansa `kotonaan` kaikkialla. ”Useimmat kuitenkin säilyttävät `vierailijan` roolin, silloin kun liikutaan kokemuspiirin reuna-alueilla.” Ehkä vierauden tunteessa on kysymys vanhojen ja uusien ajatustottumusten yhteensovittamisesta tai muutoksesta niin kuin luolavertausesimerkissä. Taide edustaa useimmille oppijoille jotain outoa ja vierasta, ja parhaimmassa tapauksessa kuvataidepedagogi kiällinä on turvallinen ja innostava taiteenmaailmaan saattaja.

Viisas, kokenut kisälli voi joskus intuitiivisesti tunnistaa oppijalle merkityksellisen hetken, joka voi olla aivan oleellinen taiteen kokemisen ja ymmärtämisen kannalta. Se voi merkitä kahleiden irrottamista ja uuden löytämistä, josta Juha Varto (emt.) puhuu.

Mielenkiintoista on myös se, mikä on taidehistoriallisen ja teoreettisen tiedon sekä toisaalta yksilön omaehtoisen kokemuksen, aistien elämyksen merkitys kasvulle taideteoksen kohtaamisessa ja tulkinnassa. Minä koen voimakkaan taide-elämyksen oleelliseksi, joskus jopa elämänuraa suuntaavaksi. Esimerkiksi taidemaalari Osmo Rauhalakin (1957–) nimeää kaksi jo lapsena näkemäänsä taideteosta, jotka olivat unohtumattomia kokemuksia. Ne synnyttivät hänessä halun tulla taiteilijaksi. Teokset olivat Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli Tampereen tuomiokirkossa ja Ferdinand von Wrightin Huuhkaja iskee jänikseen. Nämä työt jär-

kyttivät häntä syvästi, sillä niistä paljastui elämään aina kuuluva murhe ja traagisuus. (Töyssy et al. 1999, 15–17.) Tampereen tuomiokirkon kuvat syöpyivät minunkin mieleeni kouluaikojen jumalanpalveluksissa. Simbergin teosten lisäksi kiinnitin huomiota Magnus Enckellin Ylösnousemus-alttaritauluun (1906) – suorastaan pelkäsin sitä. Ehkä osaltaan tämäkin on ollut vaikuttamassa siihen, että valitsin Magnus Enckellin lähtökohdaksi tässä tutkimuksessa.

Vaikka jo Cygnaeus 1860-luvulla varoitti ”tyhjästä ja tylsästä kopioimisesta”, yksilöllinen, luova ilmaisu ei sataan vuoteen juuri saanut sijaa seminaari- ja kansanopetuksessa. Opettajalle piirustuksen opetus asetti suuria vaatimuksia: hänen edellytettiin olevan paitsi hyvä kasvattaja ja opettaja myös eri tavoin painotetusti taiteellisesti lahjakas. Esimerkiksi kirjailija Hannu Mäkelä (2003, 122–123) kirjoittaa kansakoulunopettajaisästään: ”Isällä oli kuitenkin suuret luulot omista lahjoistaan. Paitsi hyvä pedagogi hän oli mielestään myös etevä muusikko, säveltäjä, taidemaalari ja kirjailija.”

Viimeisen vuosikymmenen aikana olen luokanopettajakoulutuksen kuvataiteen perusopinnoissa ensisijaisesti painottanut vahvaa pedagogisuutta, ja myönteistä suhtautumista taiteisiin, en niinkään opettajan taidollista ylivertaisuutta, johon Mäkelä viittaa kirjoittaessaan isästään.

Tulevien luokanopettajien on syytä käsitellä suhteensa taitoon (tekhné) ja hyvä piirtäjä -myyttiin. Enää ei tarvitse kuvataiteen opetuksessa ylikorostaa taidollista ulottuvuutta, vaan kuvataiteen lähestymistä intertekstuaalisen tulkinnan kautta. Esimerkiksi symbolismin avulla kokenut kisälli voi avata noviiseille väylän taiteen tulkintaan ja ymmärtämiseen. Näin kuvataiteen kohtaaminen on yhteydessä opettajuuteen kasvamiseen.

3.2 Lasten ja aikuisten suhtautuminen kuvataiteeseen

Saarnivaara referoi M. J. Parsonsin (1987) ajatuksia lasten suhteesta kuvataiteeseen seuraavasti:

”Lapsi on kiinnostunut siitä, mitä teos esittää. Aiheesta riippuen teos on joko hyvä tai huono, koska kauneus on aiheen ominaisuus. Hyvät asiat ovat kauniita, kun taas väkivalta, kärsimys, tuska ja kaikenlainen vanha ja kulunut on rumaa. Tunteet näkyvät ilmeinä ja eleinä. Toteutukselta odotetaan realismia eli todellisuuden uskollista ja yksityiskohtaista kuvausta. Jos toteutus poikkeaa realistisesta, sitä kritisoidaan, koska toteutus on aiheen luonnollinen ja erittelemätön osa, ei tyylillinen ratkaisu. Taiteilijan taitoa, huolellisuutta ja kärsivällisyyttä ihailaan. Abstraktin taiteen tekemisessä ei ensin nähdä mitään mieltä. Vähitellen

kuitenkin opitaan, että poikkeaminen on tarkoituksellista, jolloin maalaukset niputetaan yhteen abstrakteina tai moderneina vastakohtana realistiselle taiteelle.”

(Saarnivaara 1993, 94.)

Myös monet aikuiset pitävät eniten esittävästä taiteesta tai ainakin hankkivat enimmäkseen sitä. Tärkein ostokriteeri on, että teoksesta pidetään (vrt. Laiho-Laitinen, 2001). Teoksesta pitäminen ja sen arvostaminen ovat eri asioita. ”Teosta voidaan pitää hyvänä, vaikkei siitä työnä pidetäkään. Arvioitaessa onko teos hyvä vai huono työtä arvioidaan taidon osoituksena (vrt. tekhné). Tällöin verrataan omaa taidollista osaamista taiteilijan taitoihin.” Taito ja taide tunnustetaan, vaikka työ ei olisi realistinen, ja todetaan, ettei osata tehdä vastaavaa. Tällaisen reaktion synnyttää esimerkiksi akateemikko Kain Tapperin veistos Varma (1957), puusta veistetyyn hevosen kallon abstrahoitu tulkinta.

Ateneumin museopedagogi Marjatta Levanto on usein keskusteluissaan ja kirjoituksissaan kritisoinut sitä, että taidekasvattajat ja opettajat valitsevat helposti liian tutun ja turvallisen lähestymistavan kuvataiteen kohtaamiseen. Ehkä opettajatkin kokevat olonsa varmemmaksi, kun ei käsitellä kuvataiteen oudoimpia ilmiöitä. Kuitenkin hieman haastavat ja joskus negatiivisiakin tunteita herättävät näyttelyt ja teokset voisivat avata uusia mahdollisuuksia taiteen kohtaamiseen.

”Jos aihe on ristiriidassa katsojan käsityksen kanssa siitä, mikä on totta ja mikä ei, hän kiinnittää siihen erityistä huomiota miettien erilaisia mahdollisuuksia ymmärtää kuva. Äärimmäisenä vaihtoehtona on teoksen torjuminen kokonaan sen vuoksi, että aihe ei vastaa todellisuutta eli ei ole totuudenmukainen eikä siis totta.” (Saarnivaara 1993, 18–19.) Kuitenkin ristiriitaisia tuntemuksia herättävä taideteos johtaa usein hedelmälliseen dialogiin, kun taas katsojaa pelkästään miellyttävä taide latistaa vuorovaikutusta.

Teoksen valinta opetustilanteeseen on haastavaa. Miten löytää taidemaalman hyväksymä teos, jossa yhdistyvät tuttuus ja outous? Saarnivaaran (1993, 24–29) mukaan katsojat arvostavat luonnollisuutta. Hyvin tehty teos, riittävän tarkka ja luonnollinen aiheen kuvaus takaavat myös sen, että kuva ymmärretään. Abstraktia taidetta ei arvosteta. Se ei vaadi suurta ammattitaitoa, koska katsotaan, että ’lapsikin pystyy samaan’ ja työtä ei ole suunniteltu etukäteen. Katsoja voi kokea tulewansa huiputetuksi. Tämän väärinkäsityksen voi korjata esittelemällä abstraktia taidetta suunnittelun, luonnosten ja toteutuksen kautta.

Taidekasvattaja, kisälli, voi osuvilla teosvalinnoilla houkutella katsojan erilaisen taiteen pariin – ja tällainen kohtaaminen voi laajentaa taidekäsitystä. Vaikka todellisuutta jäljittelevää taidetta pidetään usein oikeana taiteena, kokemukseni mukaan erilainenkin taide

voidaan kokea hyväksi, kun sitä ei verrata jäljittelevään. (Vrt. Saarnivaara 1993, 2–3.) Kuvataidekasvattajana haluaisin nimenomaan nostaa esiin taidetta, jossa taidon ohella idean merkitys on teoksessa keskeinen. Tämä antaa mahdollisuuden intertekstuaaliseen tulkintaan.

Lisäksi oppijan on tärkeää ymmärtää, että taiteelliseen osaamiseen kuuluu myös käsitys työnteon luonteesta. Edelleen on ponnisteltava, nähtävä vaivaa, paneuduttava työhön, tehtävä valintoja ja asennoiduttava vakavasti taiteeseen. Työn on oltava laadukasta, viimeisteltyä. Silti opettajan ja oppilaan on hyväksyttävä ajoittainen epäonnistuminenkin luontevaksi osaksi työskentelyä.

Opetustilanteessa kisälli joskus tunnistaa noviisin työssä taiteellisia arvoja, jotka ovat tulleet sattumalta teokseen tai joita tekijä ei muuten näe. Kisällin keuhussa ja nostaessa teosta muiden silmissä tekijä itse voi hämmentyä ja ihmetellä, mikä on hyvää ja laadukasta. Hän ei välttämättä näe kisällin tarkoittamia ansioita.

Kuvataidekasvattajana ja -didaktikkona olen sitä mieltä, että viipyilevä, verkkainen, odotteleva ja ihmettelevä asenne noviisin ja hänen työnsä edessä auttaa parhaiten noviisia eteenpäin. Liiallinen huomio ja kehuminen voi aiheuttaa oppijalle järkytyksen ja taannuttaa kuvallista ilmaisuja, jos hän ei ole riittävän kypsä asialle. Henkistä tukea tähän saan Turun piirus-

tuskoulua johtaneen taidemaalari Otto Mäkilän tavasta reagoida opiskelijan maalaukseen, jossa oli jotain ”pielessä”. Hän pyysi kokelasta pohtimaan ongelmaa ja ilmoitti oman kantansa asiasta vasta viikkojen kulluttua, kun oli varmuus siitä, että opiskelija ei voinut enää muuttaa maalaustaan (Lapintie 5.3.2005).

Oppilaiden totunnaisen, kaavamaisen ilmaisun rikkominen ja skeeman, kaavan murtaminen (ks. V. Lowenfeld 1947) voivat auttaa kuvallisessa ilmaisussa eteenpäin. Tunnettu tosiasia on, että lapsi kuvaa sitä, mitä hän tietää kohteesta, ei välttämättä sitä, mitä hän näkee. Tällöin jonkinlainen kuvallinen järkytys, esimerkiksi kaverin erinomainen teos aiheesta, saattaa edistää ja vapauttaa ilmaisua. Opiskelijaryhmässä tarkastellaan ajoittain yhteisesti tuotoksia, jolloin toisen noviisin taidokas tai omaperäinen teos voi aiheuttaa yhtä lailla ihailua tai järkytystä.

Taidekasvattajasta tuntuu monesti, että emme useinkaan havaitse asioita, elleivät ne osu suoraan kohdalle. Saatamme turtua havaintoihin, tottua niihin tai jättää ne huomioimatta. Estetiikassa puhutaan rutiinin rikkomisesta, kun pyritään tarkastelemaan tuttuja asioita tuoreesti ja luovasti. Näin myös taidekasvattajan on hyvä menetellä pyrkiessään edistämään yksilön kasvua.

4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tarkastelen tässä luvussa konstruktivistista oppimiskäsitystä taiteen perusopetuksen perustana. Toteuttamani hermeneuttinen dialogi on yhdenlainen konstruktivismiin sovellus; ymmärtämisen lisääminen perustuu siinä tiedon rakentamiseen yhdessä.

Monet mieltävät filosofi Immanuel Kantin konstruktivismiin isäksi. Hänen tietoteoriansa edustaa ihmishengen aktiivisuutta ja toimintaa; sitä voidaan kutsua henkisen työn, toiminnan filosofiaksi. ”Kantin perusajatusta kaiken käsitteellistämisestä ja puhtaan havainnon mahdottomuudesta voidaan pitää edelleen kestäväenä ja laajasti tunnustettuna tietämisen lähtökohtana.” (Toiskallio 1993, 52.)

”Konstruktivismilla tarkoitetaan nykyisessä kasvatust keskustelussa ensisijaisesti oppimisen teoriaa, vaikka käsitteen merkitys on laajentunut vähän kerrassaan tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi niin, että täsmällinen keskustelu aiheesta vaikeutuu.” (Puolimatka 2002, 32.) Liitän hermeneutiikan konstruktivistiseen paradigmaan, mikä sopii tämän tutkimuksen perusajatukseen taiteen kokemuksellisen ymmärtämisen lisäämisestä dialogin kautta.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys liitetään kognitii-

viseen koulukuntaan. Lehtovaara (1992) puhuu tiedon konstruoimisesta eli rakentamisesta. Konstruoiminen (lat. *construere*) tarkoittaa rakentamista, järjestyneeksi kokonaisuudeksi liittämistä ja mielessä luomista. Konstruktio on suunnitelma tai ajatusrakennelma. Konstruktivismilla on alun perin tarkoitettu arkkitehtuurin, kuvanveiston ja maalaustaiteen suuntausta, ja myöhemmin sitä alettiin soveltaa ihmistieteiden alueille. Konstruktivismiin käsite perustuu rakentamisen metaforaan.

Sosiaalinen konstruktivismi puhuu yhteisöllisten tiedon muotojen kuten tieteellisen tiedon kehittymisen ehdoista. Sosiaalisen konstruktivismiin vahvan tulkinnan mukaan tieteellisen tiedon sisältöä määrittää enemmän se yhteiskunnallinen tilanne, jossa se syntyy, kuin sen tutkimuskohteena olevan luonnollisen maailman asiantilat: ”Tieteellinen tieto on peräisin pikemmin sosiaalisesta maailmasta kuin luonnollisesta maailmasta” (Puolimatka 2002, 73.) Harry Collinsin (1981, 3) mukaan sosiaalinen konstruktivismi omaksuu ”julkilausutun relativismin, jossa luonnollisella maailmalla on pieni tai olematon rooli tiedon rakentamisessa”. Puolimatka (2002, 76) kirjoittaa kriittisesti, että vahvan sosiaalisen konstruktivismiin käsitys tieteestä ei siis tee oikeutta tieteelliselle tutkimukselle ja sen saavutuksille. Realistinen käsitys pystyy tekemään paremmin oikeutta sille, mitä tieteessä tapahtuu.

Tutkimukseni lähtökohtana oli tietoisuus siitä, että konstruktivismi on myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) pohjana ja luokanopettajan koulutuksen johtoajatuksena. Tampereen yliopiston opettajankoulutukseen kokemuksellista oppimisista juurrutti professori Viljo Kohonen 1980-luvun lopulta lähtien. (ks. Jaatinen etc., 2004). Tämän oppimiskäsityksen mukaan tehokas opettaminen on ennen kaikkea oppimismahdollisuuksien luomista ja oppimishalun virittämistä pedagogiikan keinoin. Opettaja, taideopetuksen kisälli, on entistä enemmän opiskelun ohjaaja ja oppijoiden tuki.

Ihmistieteellisen tutkimuksen teolle on luonteenomaista moniaineisuus ja monimuotoisuus. Tutkimusta voidaan perustellusti tehdä eri tavoin ja todellisuutta lähestyä eri perspektiiveistä.

Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyssä tutkimuksessa tutkimuskohteena on inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset, ihmisten subjektiivinen elämismaailma ja heidän kokemuksistaan johtamansa konstruktiot (vrt. Rauhala 1989). Yksilön subjektiivisuuden ja ainutkertaisuuden korostamisen ohessa tulisi tutkimuksessa tällöin kiinnittää huomiota myös siihen, että ihmisen olemassaolo on aina myös sosiaalisesti määrittynyttä. Ihmiseksi rakentuminen on osa jatkuvaa dialogia.

Konstruktivistinen tieteenteon malli

Esittelen seuraavaksi Huotelinin (1992) käyttämän konstruktivistisen tieteenteon mallin, joka toimii tämän työn ontologisena ja epistemologisena lähtökohdana.

Ontologia

Ontologia sisältää tutkimuksen ihmis- ja todellisuuskäsityksen (Järvinen & Järvinen 2000, 22). Ontologisen valinnan perusteella määrittyy se, millaisena tutkija näkee maailman, ja se, mitä siitä on mahdollista saada selville (Guba & Lincoln 1994, 108). Ontologia on filosofinen oppi siitä, mitä on olemassa (Puolimatka 2002, 77).

Taideteoksen viestit ovat lukuisia, ja ne ovat luonteeltaan sosiaalisia, erityisiä ja riippuvaisia kulloinkin kyseessä olevasta ihmisestä. Teoksen tarkastelu voi johtaa monenlaisiin päätelmiin, eikä ole olemassa kriteereitä, joilla perimmäinen totuus voitaisiin todeta. Tämä oikeuttaa erilaiset tulkinnat. Sosiaalinen konstruktivismi liitettyä taiteentutkimukseen on ontologialtaan relativistista.

Epistemologia

”Epistemologia tarkoittaa tutkimuksen tieto-oppia eli tutkijan käsityksiä tiedosta ja tietämisen mahdol-

lisuudesta.” (Niiniluoto 1997, 37.) ”Koska tutkittava todellisuus sijaitsee yksilön tietoisuudessa, näyttäisi ainut tapa sen lähestymiseen olevan subjektiivinen vuorovaikutus.” (Huotelin 1992, 23.) Tavoitteenani oli tutkia kuvan ymmärtämistä ja kokemista monipuolisesti, joten teetin oppijoilla sekä tekstejä että kuvia. Tutkijana ja kuvataiteilijana halusin tarkastella eri tavoin välittyvää tietoa taiteen kohtaamisen vaikutuksista. Olen liittänyt tutkimukseni oheen omiakin töitani, jotka ovat kuvallisia tulkintoja tutkijan ja tutkimuksen välisestä dialogista. Nämä teokset välittävät taiteen keinoin tietoa tutkimuksen virittämistä pohdinnoista.

Menetelmä

Kuvataiteen opetuksessa yksittäisen teoksen käsittelyn tavoitteena on yhdessä oppijoiden kanssa tarkastella teoksen herättämiä ajatuksia ja tulkintoja. Prosessissa käydään hermeneuttista dialogia. Ensin kisällin johdolla kartoitetaan yksilölliset näkemykset mahdollisimman tarkkaan ja sitten vertaillaan niitä keskenään. Oleellista konstruktivistisessä lähestymistavassa on juuri jatkuvan kommunikoinnin, dialogin, mahdollisuus, joka saattaa vaikuttaa konstruktioihin niitä muuttavasti. Taiteen ymmärtämisessä voidaan puhua yksilön rakentumisesta, joka ei ole niin rationaalista ja ohjattua kuin rakentaminen.

Tutkimuksessani on elämäkertamenetelmällisiä

piirteitä. Elämäkerta on konstruktio eli rakennettu pala, esitys todellisuudesta. Taiteen kokeminen ja ymmärtäminen on aina subjektiivista, ja siihen vaikuttaa eletty elämä. Kuva on kerrottua elämää, ja tulkitsija nostaa siitä haluamiaan teemoja esiin ja saattaa jättää toiset sivuun. Tässä prosessissa keskeiseksi nousee dialogi, joka voi muuttaa paitsi tulkintaa teoksesta myös kertomusta elämästä. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvallis-kirjallisella tulkinnalla, jossa on opiskelijan omaa elämäkerta läsnä, tunnistamaan opettajaopiskelijoiden yksilöllisiä konstruktioita ja vertaamaan niitä toisiinsa kuvataidekasvatuksen ja opettajuuden näkökulmasta.

Taiteen opiskeluun liittyy tekemisen lisäksi myös tieto, jonka oppija itse konstruoi. Hän valikoi ja tulkitsee informaatiota oman kokemustaustansa pohjalta. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuu yksilön aktiivinen toiminta oppimistapahtumassa, ajattelun kehittyminen, tiedon käsittelytaidot ja aikaisempien kokemusten hyväksikäyttö, joten oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimistapahtumassa pyritään kokonaisuuksien ja asioiden ymmärtämiseen, joka osaltaan edistää mielekästä tiedon rakentumista. Tosin samojakin asioita voidaan ymmärtää ja tulkita hyvin eri tavalla, mitä on taiteen tulkinnassa aina korostettu. Tavoitteena on, että opiskelija kykenee siirtämään tietoa (transfer) uusiin tilanteisiin omassa

luokanopettajan työssään.

Tavallaan menneiden vuosikymmenien kuvataideopetuksen jäljentävässä otteessa oli runsaasti behavioristisia piirteitä. Onnistumisen mittana oli ulkoisen ärsykkeen näköinen kuvaus eli kohteen imitointi. Tämä vahvasti edelleen myytti hyvästä piirtäjästä. Taiteen kokemuksellisen ymmärtämisen kannalta taas vuorovaikutuksella, dialogilla, on olennainen merkitys oppimisessa. Kuvataidettakaan ei ole tarkoitus tehdä kouluissa ja luokissa ylhäisessä yksinäisyydessä.

Konstruktivismissa tarkkaavaisuus suunnataan ensisijaisesti aktiiviseen minään ja oppimiseen, joten tietoa ei enää perinteiseen tapaan siirretä vastaanottajalle, vaan jokainen oppija luo ja tuottaa uutta tietoa. Oppimistilanteisiin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa oppija voi keskustelujen avulla jäsentää ajatusmaailmaansa sekä ymmärtää ja tiedostaa selkeämmin kokonaisuuden sekä erilaiset mahdolliset näkökulmat.

Konstruktivistit painottavat myös emootiota oppimisen tärkeänä osana. Oppijan tunne-elämä tulee ottaa huomioon opetusratkaisuja tehtäessä niin, että motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat sitoutuvat aina osaksi opittavaa tietoa. Niiden avulla oppija virittyy uusiin oppimistilanteisiin, mikä edelleen ohjaa hänen havaintojaan ja tulkintojaan. Opittu palaa helposti mieleen tietoon liittyvien emootioiden ja mielikuvien kautta. Myönteinen mieliala sekä opittavien asioiden

tärkeys ja miellyttävyys auttavat niiden oppimista (Vrt. Patrikainen 1999, 57).

Taiteenkin opiskelussa tunteilla on merkitystä. Lepistö (1989, 1, 61–70) tutki modernia kuvataidetta ja mietti, edellyttääkö moderni kuvataiteen ymmärtäminen taiteen tuntemusta ja miten hyvin sitä ymmärtää kokematon katsoja. Tutkimuksessa ilmeni, että tunnepohjaiset mieltymykset olivat pysyviä. Taidekuvat, jotka miellyttivät alussa, miellyttivät myös prosessin lopussa.

Olen kuitenkin havainnut, että taideoppimisessa aiheiden epämiellyttävyys ja jopa ahdistavuus (kuolema, suru, tuska jne.) saattaa toisinaan edistää oppimista. Vahva tunnekokemus on aina parempi kuin laimea, sillä se herkistää ja tuo ilmaisuun vahvuutta. Ajan myötä ahdistaviakin kokemuksia voidaan käsitellä ja purkaa kuvallis-kirjallisesti. Tästä esimerkkinä tutkimuksessa opiskelija I:n kuvallis-kirjalliset näytteet, joissa taustalla on hänen isänsä kuolema (ks. luku 7.4.3). Kuvantekijänä ja kuvataideopettajana olen kokenut, että sekä tutkittavien asioiden myönteisyys että niiden epämiellyttävyys voivat innostaa ja edistää tulkintaa. Opetustilanteen ilmapiirin ollessa miellyttävä käsiteltävän asian miellyttävyyttä ei tarvitse niin korostaa.

Valitsin tutkimukseeni taiteilijan ja teoksen pitäen mielessäni, että oppiminen on mielekästä, kun teoksella on yhteys oppijoiden elämismaailmoihin ja samalla

se kyseenalaistaa totuttuja ajatustapoja. Viimeksi mainittu on yleisesti ottaen mielletty aina taiteen tehtäväksi. Valinnan onnistuminen edellyttää oppijoiden kuvallisen kehityksen ja heitä ympäröivän maailman tuntemista. Teoksen tulisi olla riittävän vieras ja outo, mutta myös jotenkin tutunomainen, jotta oppijan mielenkiinto heräisi. Kokemukseni mukaan kuvataideopetuksessa ei ole suosittu kuolemaan ja suruun liittyviä aiheita, mutta ne voivat hyvinkin innostaa oppijoita. Esimerkiksi kuvataiteen perusopiskelijan kurssilla kolmannen luokan (3. lk.) oppilas kirjoitti innostuneesti Poika ja pääkallo -teoksesta:

”Hei Eeva! Suru on sinulla ja minulla koulussa. Marko on sen aiheuttanut. Itsen takia otin sinut. Koska kortti on surullinen, koska hänellä on kuollut isä, äiti, mummo, pappa ehkä joku noista, mutta koulussakin on paljon pahaa esim. koulukiusaaminen.”

”Oppimisen teoriana konstruktivismi painottaa hermeneuttista ulottuvuutta, jonka mukaan oppiminen edellyttää tulkintaa. Konstruktivistinen hermeneutiikka on ei-realistista siinä mielessä, että tulkintojensa kautta yksilö tai yhteisö luo oman todellisuutensa. Todellisuudella ei ole yhtä oikeaa tulkintaa, eikä ole olemassa yhtä oikeaa tulkinnan menetelmää.” (Puolimatka 2002, 42.) Hermeneutiikan tutkimuskohteena

on ymmärtäminen, ja se pitää tietoa ymmärtämisen alalajina. Epistemologia pitää tietoa ensisijaisena, ja sen pyrkimyksenä on osoittaa, mikä on objektiivisesti varmaa. Hans-Georg Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan sisältyy ajatus hermeneutiikan asettamisesta epistemologian tilalle.

Korkeakouluopetuksen tulisi tukea uuden luomista eli olla luonteeltaan hermeneuttista. Tätä tavoittelee filosofinen hermeneutiikka ja oma kuvallinen dialogini tutkimukseni kanssa. Peruskoulun sisältötieto puolestaan usein ilmentää sitä, mitä yhteiskunnassa kulloinkin pidetään totuutena, eli tämän tiedon pitäisi olla epistemologista. Se ei kuitenkaan sulje pois luovaksi kasvamisen tukemista. Kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen mallissa lähestytään taidetta arjen ja käytännön, kouluun ja työelämään valmistuvien luokanopettajien tarpeita ajatellen.

4.1 Kokemuksellinen taideoppimisen taustaa

”Kokemuksellisella oppimisella on yhteys 1960-luvulla syntyneeseen kognitiiviseen oppimisteoriaan. Konstruktivismi on eräs sen pohjalta 1980- ja 90-lukujen aikana Euroopassa ja Yhdysvalloissa muotoutunut suuntaus, joka korostaa aikaisempien kokemusten merkitystä oppimisessa. Sen mukaan yksilöllä on aktiivinen rooli tiedon rakentamisessa ja oppiminen tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.”

(Räsänen 2000, 12–13.)

Kokemuksellisella oppimisella tarkoitetaan opetusta, joka perustuu aikaisempiin oppimiskokemuksiin. Sen lähtökohdat löytyvät John Deweyn 1930-luvulla kehittämästä pragmatismista ”learning by doing”. Kokemuksellinen oppiminen ei ole vaihtoehto behavioristiselle tai kognitiiviselle teorialle, vaan lähestymistapa, jossa havainto, kognitio ja toiminta pyritään yhdistämään. Tällainen kokonaisvaltainen ajattelu on tyypillistä David Kolbin (1984) kehittämälle kokemuksellisen oppimisen kehällä, joka soveltuu hyvin lähtökohdaksi taideoppimiselle. ”Hänen mallinsa keskeinen ajatus on se, että oppiminen edellyttää sekä kokemuksen käsittämistä että tämän ymmärtämisen saattamista johonkin muotoon. Oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan ja tiedostetun,

käsitteille ja symboleille perustuvan – tietämisen vuorovaikutuksessa.” (Räsänen 2000, 11.)

Kokemuksellisessa oppimisessa on kyse laajasta viitekehuksesta, johon mahtuu erilaisia yksilön kokemusta ja sen reflektoinnin merkitystä korostavia suuntauksia. Oleellista on yhdistää käytännön ja teorian vuorovaikutus, yksilön mahdollisuuksien laajentaminen ja opitun siirtäminen uusiin yhteyksiin. Reflektion painottaminen taideoppimisessa korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tätä tukee dialogisuus, jota käsittelemme hermeneutiikan yhteydessä.

Aikaisemmin taideoppimisessa korostui tunteen korostamisen lisäksi yksilöllisyys ja eristäytyminen omaan kokemukseen ja tulkintaan. Tosin kriittisesti ajatellen kokemus ei koskaan ole irrallaan tiedosta, vaan se on värittynyttä. Ei ole olemassa puhdasta havaintoa, ja havainnoitsija on aina sidottu kokemus- ja sosiaaliseen taustaansa. Kaikki tieto siis on paikallista, osittaista ja värittynyttä: tieto ilmenee toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa, se ei voi olla universaalia ja kulttuurisesti neutraalia.

Yhteisöllisen perustan merkitys on tärkeä. Konteksti vaikuttaa suuresti tiedon luomiseen ja ymmärtämiseen; tiedon konstruointi tapahtuu aina tiettyssä tilanteessa. Keskeisiä tekijöitä ovat oppimisympäristön lisäksi yhteistoiminta ja yhteisvastuu. (Vrt. Räsänen 2000, 13; Puolimatka 2002, 73)

Mallin keskeinen ajatus on, että oppimiseen tarvitaan konkreettisia kokemuksia, pohdiskelevaa havainnointia, abstraktia käsitteellistämistä ja aktiivista kokeilua. Luokanopettajakoulutuksen kuvataiteen opinnoissa sovellettiin tätä mallia pelkistäen malli 3-portaiseksi oppimisprosessiksi, jolla tavoiteltiin sirpalemaisuuuden poistamista kuvataiteen opetuksesta. (Ks. Tampereen yliopisto, HOKL/OPS.)

Kuvataiteessakin oppija rakentaa tiedollisia käsitteisiään aikaisempien tietorakenteidensa eli skeemojen varassa ja toimii aktiivisesti tietoa rakentaessaan. Aikaisemmat kokemukset voivat olla myös oppimisen esteenä. Koulutuksen mittavana haasteena on luoda myös vanhaa tietoa kyseenalaistavia kokemuksia.

Kognitiivisen taideoppimisen korostama transfer (siirto) on peruskäsite. Tietopohja liittyy oppijan elämysmaailmaan, ja siihen liittyvä esiyymmärryksen pohdinta on kaiken oppimisen perustana. Kognitiivisen taidekasvatuksen edustajat katsovat, että kognitioon sisältyy niin käsitteisiin kuin tunteisiinkin pohjautuvaa tietämistä, ja he korostavat älyllisen kehityksen merkitystä. Kokemuksellisen taideoppimisen tavoitteet liittyvät koko persoonallisuuden kehittämiseen. Oppijan yksilöllinen elämysmaailma ja hänen itseyymmärryksensä ovat oppimisen keskiössä. Kokemuksellisessa taideoppimisessa tavoitellaan itsen ja toisen ymmärtämisen asenneta.

Kognitiivinen oppimiskäsitys on viime vuosikymmeninä kirjattu myös kuvataiteen opetussuunnitelmiin. Tällä hetkellä kuvataiteen opetuksessa tuntuu vallitsevan pyrkimys hermeneuttiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Aiemmin vallalla oli behavioristinen käsitys, joka piti taiteellista toimintaa ulkoa ohjautuvana suoritukseksi ja jäljittelyä. ”Oleellista oli toistaa mahdollisimman aidosti ulkoista totuutta. Kuvataideopettajan tehtävänä oli näyttää mallia ja ohjata oppijaa oikeaan, mallin mukaiseen toimintaan.” (Sava 1993, 19–21.)

Tästä maaperästä nousi ja vahvistui myytti hyvästä piirtäjästä, joka jakoi oppijat selkeästi hyviin, keskinertaisiin ja huonoihin. Olen samaa mieltä kuin ihmisen piirtämistä tutkinut Antero Salminen (1996, 69–70), joka on todennut: ”Monet ihmiset sanovat, että heiltä puuttuu tykkänään piirtämisen ja kuvaamisen taito. Käsi ei yksinkertaisesti tottele silmää. Tällä he tarkoittavat tavallisesti sitä, etteivät koe osaavansa tehdä perspektiivisesti oikean näköisiä ja luonnonmukaisia piirustuksia ja maalauksia.” Tähän on monesti liittynyt myös ajatus siitä, että vain se, mitä itse ei osaa tehdä, on todella taitavaa ja aitoa taidetta. Behavioristinen kuvataiteen opetus tuki nimenomaan tätä käsitystä. Piirtämisen taito on mallin toistamista: jos osaa piirtää realistisesti, on taiteellisesti lahjakas. (Vrt. myös Outinen 1996.)

Motivaation kannalta on oleellista, ettei oppijalta vaadita liikaa. Ilmaista voi vajavaisellakin tekniikalla. Oleellista olisi synnyttää oppijassa sisäinen motivaatio sekä tasapaino teknisen osaamisen ja persoonallisen taiteellisen kokemuksen, tulkinnan ja ilmaisun välille. (Sava 1993, 21.) Jotta oppija saadaan innostumaan ja oppimaan taidekuvan avulla, ei pidä liikaa korostaa teoksen virallista tulkintaa tai mestarin häikäisevää tekniikkaa.

Behaviorismin korostama pyrkimys oikeaan tulkintaan tuo mieleen taidehistoriallisen ns. virallisen tulkinnan, joka ei välttämättä ole kiinnostunut noviisin omasta näkemyksestä. Behavioristisen ja hermeneuttisen tulkinnan välillä on merkittävä ero. Hermeneuttinen käsitys tulkinnasta antaa sen sijaan jokaiselle oikeuden omaan tulkintaan. Nyt jokaisella on oikeus omaan, arvokkaaseen taidekokemukseen ja tulkintaan. Oppijan oma ja taidehistorian virallinen tulkinta taidekuvasta voidaan nähdä rinnakkain ja toisiaan tukevin.

Luokanopettajakoulutuksessa taideoppimisessa onkin usein kyse asennekasvatuksesta ja vanhan poisoppimisesta. Haasteena on luoda sellaisia uusia kokemuksia, jotka kyseenalaistavat vanhaa tietoa ja laajentavat omalle oppimiselle asetettuja rajoja. Oppiminen on jatkuvaa epävarmuuden sietämistä, ristiriitojen ratkaisua, uuden ja vanhan kohtaamista. Taiteeseen kuuluu

oleellisesti myös aito epäonnistumisen mahdollisuus. Kokemuksellisessa oppimisessä tämä tarkoittaa sellaisten oppimistilanteiden rakentamista, joissa ilmiöitä voidaan lähestyä monesta suunnasta esimerkiksi kuvallisesti ja kirjallisesti.

Kokemuksellinen taideoppiminen rakentuu tässä tutkimuksessa mestari–kisälli–oppipoika-paradigmaan. Kisälliltä voi odottaa taitoa luoda toimivia opiskeluympäristöjä, joiden avulla oppijat saavat mahdollisuuden kehittää valmiuksiaan oppia oppimaan. Toimiva opiskeluympäristö ei ole pelkästään fyysinen tila, vaan ennen kaikkea ilmapiiri, jossa oppijat saavat monipuolista palautetta toiminnastaan. Taideopetuksessa ilmapiiri on erityisen merkityksellinen. Koska taide koskettaa ihmisen useita tasoja, taidekasvattajalla olisi hyvä olla tilanneherkkyyttä ja kykyä luoda avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Omissa opetusryhmissäni nimenomaan keskustelun kautta syntynyt luottamus kisällin ja noviisin välillä on saanut aikaan hyviä hetkiä, jolloin asiaan sitoutuneet yhdessä syventyvät tutkittavaan ilmiöön. Kokemuksellisen oppimisen taustalla on käsitys, jonka mukaan ainoastaan vahva sitoutuminen synnyttää oppimista.

Omassa työssäni olen havainnut hyvään henkeen kuuluvan kannustusta, tukea, luottamusta, kokeilemisen mahdollisuutta, epäonnistumisen sietoa, yhdessä tekemistä ja iloa. Työpajassa joko aistii hyvän tai huo-

non hengen. Tärkeää on sekin, että taidepajassa on mahdollista välillä olla jouten.

Teoksen edessä viipyilyyn liittyy rauhoittuminen ja halu tutkia ja tehdä tulkinnan eteen töitä. Dialogissa esille nousevia ideoita lähestytään kurinalaisesti ja pyritään ongelmanratkaisupohjaiseen lähestymistapaan. Mikä tahansa ei kelpaa ja inspiraatiota ei odotella. Oppimista tapahtuu kokemuksen ja sisäisen reflektion avulla sekä niin, että kokemus tuodaan itsemme ulkopuolelle sosiaalisesti laajennettuna perustelemista varten. Tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen vuorovaikutukselle perustuva kaksoistieto on kokemuksellisen oppimisen teoreettinen lähtökohta.

Opettajan oma kokemattomuus tai kokeneisuus vaikuttaa kykyyn etsiä yhteyksiä opiskelijan ja oppilaiden kokemismaailmaan. Oppiminen saattaa estyä, jos opettaja ei ole riittävän tahdikas ja kunnioita oppijoiden herkimpiä kokemuksia. Parhaimmassa tapauksessa oppiminen syvenee spiraalimaisesti niin, että yksittäisten oppimistilanteiden syklistä muodostuu erilaisia oppimisympäristöjä yhdistelevä kokonaisuus. ”Opettajan on oleellista onnistua luomaan tarkoituksenmukaisia kysymyksiä herättävä virikkeinen opiskeluympäristö ja ohjaamaan oppijat hakemaan vastauksia omien kokeilujen, ymmärtämisen ja ajattelun avulla.” (Rauste-von Wright, von Wright 1997, 20.)

4.2 Kokemuksellisen taideoppimisen tutkiminen

Marjo Räsäsen Sillanrakentajissa (2000) kokemuksellista taiteen ymmärtämistä lähestyttiin Akseli Gallen-Kallelan symbolistisen Aino-tarun kautta. Koin tämän lähestymistavan esiyymmärryksen perusteella luontevaksi ja tukeuduin tutkimukseni käytännön osuudessa Räsäsen malliin.

Käytän Räsäsen mallia soveltaen, koska 1) se toimii käytännössä sekä noviisien ja kisällien taiteen kohtaamisen välineenä. Mallin varaan voi turvallisesti rakentaa kurssin. 2) Saatoin näin tarjota oppijoille elämyksen ja mahdollisuuden taidekuvan kohtaamiseen. 3) Saatoin edelleen keskittyä siihen, miten noviisien ammatillinen kasvu edistyi. Muitakin taiteen kohtaamisen lähestymistapoja varmasti on, mutta tämä oli tullut minulle vuosien saatossa tutuksi. Myös Siltanen (2001) sovelsi pro gradu -tutkielmassaan kokemuksellisen taideoppimisen mallia peruskoulun kolmannen luokan kuvataideopetukseen. Seurasin hänen harjoittelujaksoansa Hämeenlinnan normaalikoululla.

Tapaustutkimuksessani tutkitaan symbolistisen taiteen kohtaamista. Symbolistinen kuva jäljittelee kohdetta osittain luonnollisella tavalla, mutta viittaa myös johonkin muuhun, mitä ei ole helppo tunnistaa ja ymmärtää. Se vaatii tulkintaa tullakseen ymmärretyksi, ja sen takia valitsin käsiteltäväksi juuri tätä tyyliä edus-

tavat teokset. Valitsin symbolistisen tekijän ja teoksen myös siksi, koska pidän perusteltuna osittaisen esittävyyden tietä. Myös aikalaisten paheksuma symbolististen teosten keskeneräisyys nousee mielenkiinnon kohteeksi. Viimeistelemättömyys, sopivasti keskeneräinen tai luonnosmainen lopputulos vaatii tekijältä taitoa ja henkistä kypsyyttä. Magnus Enckellin luonnosmaiset lähtökohtateokset antoivat opiskelijoillekin mahdollisuuden tulkinnoissaan pohtia keskeneräisyyden ja valmiin teoksen suhdetta. Huolimattomuus ei ole koskaan hyväksi, mutta tästä ei seuraa, että mahdollisimman työstetty jälki olisi aina tavoiteltavaa.

Kokemuksellisen taideoppimisen kurssilla Magnus Enckellin kaksi symbolistista teosta oli toteutetun opetusjakson runkona kuvataiteen sivuaineopinnoissa, ja toinen teos oli myös perusopiskelijan opetusharjoittelujakson teemana. Aikuisopiskelijoiden tutkima teos oli Herääminen tai Poika ja pääkallo. Peruskoulun 3. luokan kanssa opetusharjoittelija käytti Poika ja pääkallo -teosta. Kuvaa lähestyttiin soveltamalla Räsäsen kehittämän kokemuksellisen taideoppimisen mallia (vrt. Kolb 1984), jonka perustana on kokemuksellinen konstruktivistinen oppimiskäsitys.

5 Kokemuksellinen taiteen kohtaaminen

Esittelen seuraavaksi tässä tutkimuksessa käyttämäni kokemuksellisen taideoppimisen mallin pelkistyksen. Käytän Räsäsen mallia hyväkseni kuvatakseni taidekuvan elämyksellistä kohtaamista, eksperttiyttä ja konstruktivistista oppimisprosessia. Räsänen jakaa Sillanrakentajat-teoksessaan (2000, 18) kokemuksellisen taiteen tulkinnan kolmeen vaiheeseen: 1) vastaanotto, 2) kontekstualisointi, 3) tuottava toiminta. Tarkemman kuvan mallista saa, kun tutustuu Räsäsen kirjaan lähdeviitteiden kautta.

5.1 Vastaanottovaihe

Vastaanottovaiheen tavoitteena on luoda avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden kohdalla kyse oli opintojen loppuvaiheista, ja tämä kuvataiteeseen vihkiytynyt verraten homogeeninen ryhmä oli hyvin avoin ja työpajatyypinen työskentely oli heidän kanssaan luontevaa. Vastaanottovaiheessa esittelin opiskelijoille esiyymmärrykseeni luottaen kaksi taideteosta ja pyysin heitä tekemään niistä ensin havainnoja. Kehotin heitä valitsemaan niistä teoksen, johon he eläytyvät ja samaistuvat. Joillekin aikuisopiskelijoille Magnus Enckellin teokset olivat

etäisesti tuttuja Suomen taidehistoriasta, mikä saattoi jossain määrin vaikuttaa lähtötilanteeseen. Oppilaille lähtökohta oli uusi ja tuore, samoin kuvataiteen perusopiskelijalle.

Eläytymisvaiheen jälkeen teoksen herättämät havainnot, assosiaatiot ja muistot tuotettiin paperille ensin kirjoittaen ja sitten piirtäen. Kuvallis-kirjalliset muistiinpanot ja huomiot kertoivat oppijoiden esiyymmärryksestä. Mahdollisuus kirjoittaa antaa useille enemmän työkaluja kuvan tuottamiseen, eikä havainnointi puhtaasti piirtämällä kahlitse liiaksi tulkitsijaa. Tämä korostuu erityisesti niiden kohdalla, jotka eivät ole kuvataiteeseen suuntautuneita.

Taideteoksen herättämät ajatukset oli kukin työstänyt kuvallis-kirjallisessa vaiheessa. Tämän jälkeen käsittelyä jatkettiin ryhmässä kisällin johdolla, jolloin ne muuttuivat pohdiskelevaksi havainnoinniksi. Halusin antaa aikaa intuitiivisille ja henkilökohtaisille oivalluksille ja dialogisen suhteen rakentamiselle kuvan kanssa. Painotin opiskelijoille, että saman kuvan kanssa seurustellaan kurssin ajan.

Räsäsen mallissa suoran, henkilökohtaisen kokemuksen jälkeen on vuorossa pohdiskeleva havainnointi. Oppija voi luoda suhteen taideteokseen kolmella eri tapaa: hän voi havainnoida vilkaisten, tarkastellen tai rinnastaen. Tavallaan yhdistin nämä kolme tapaa ja puhuin taideteoksen vastaanotosta, koska teos ja tekijä

olivat jossain määrin sivuaineopiskelijoiden tunnistettavissa aikaisempien opintojen perusteella. Korostin, että teokseen on hyvä paneutua aistien, tunteiden ja intuitionsa avulla ja että teoksen aihetta ja sisältöä on syytä tarkastella subjektiivisesti, omasta kontekstista. Teosten viestit oli tarkoitus avata maalaisjärjen avulla. Toisten näkemyksiin saattoi suhtautua myötelävästi ja suvaitsevaisesti.

Rinnastava havainnoitsija on avarakatseinen. Parhaimmillaan oppija tekee kokonaisvaltaisia, syvällisiä, rohkeitakin havaintoja. Hän näkee oman elämismailmansa ja taidemaailman kysymykset elämään liittyvinä kysymyksinä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa.

Taiteentutkimuksessa tarvitaan reflektiivisiä kykyjä, joita pohdiskelleva havainnointi edistää. Tulevien opettajien on hyvä tiedostaa reflektion merkitys osana taideopettajuutta. Vastaanottovaiheessa on tärkeää toisaalta tukea havaintojen tekoa, mutta toisaalta antaa yksilölle ja hänen ilmaisulleen tilaa. Kirjallis-kuvalliset huomiot voidaan jalostaa täsmällisemmiksi, kun kokemuksiä on ensin jaettu dialogisesti ryhmän kanssa. Muiden tekemät tulkinnat avartavat näkemystä, sillä yksilön tiedot ja taidot ovat usein rajalliset. (Vrt. Räsänen 2000, 18, 40–41.) Parhaimmassa tapauksessa oppija tulee tässä vaiheessa tyytymättömäksi teosta koskeviin tietoihinsa ja kiinnostuu vaihtoehtoisista tulkinnoista.

5.2 Kontekstualisoinnin vaihe

Tulkinnan toisessa vaiheessa, kontekstualisoinnissa: ”Katsoja ottaa etäisyyttä ensimmäiseen kokemukseensa muuntamalla sitä sanallisten ja kuvallisten käsitteiden avulla. Tässä käsitteellistämisen vaiheessa etsitään teosta koskevaa uutta tietoa ja opitaan käyttämään taiteentutkimuksen menetelmiä.” (Räsänen 2000, 18.) Tässä korostuvat taidehistorian kontekstia korostavat menetelmät. Teoksen muodon ja symboliikan lisäksi tutkitaan taiteilijan henkilöhistoriaa ja muita teoksen syntymiseen vaikuttaneita tekijöitä. ”Taideteosta vertaillaan toisiin teoksiin, muuhun kuvakulttuuriin ja erilaisiin dokumentteihin. Katsoja vertailee omia tulkintojaan alan asiantuntijoiden näkemyksiin. Kontekstualisoinnissa on kyse oppijan elämänhistorian suhteuttamisesta taiteilijan persoonalliseen ja sosiaaliseen historiaan.” (Räsänen 2000, 18, 70–71.)

Kontekstualisoinnin vaihe oli tässä tutkimuksessa merkityksellinen varsinkin sivuaineopiskelijoille. Valitut teokset houkuttelivat tutustumaan taiteilijan henkilöhistoriaan ja teosten luomisajankohdan yleiseen ajan henkeen. Symbolistinen teos johti luontevasti subjektiivisiin tulkintoihin. Vertailu kotimaisen ja ulkomaisen taiteen sukulaisuusteeman puitteissa laajensi tulkinnat yleismaailmallisiksi. Tekijän yhteiskuntaluokan ja sukupuolen katsotaan usein vaikuttavan

teokseen keskeisimmin, joten taiteilijan yksilöllisyyden merkitystä ei yleensä korosteta. Tässä tutkimuksessa sen sijaan taiteilija Magnus Enckell oli läsnä niin persoonana kuin taiteilijana; tekijän historia huomioitiin, ja teosta tarkastellessa korostui taiteilijan yksilöllisyys. Pidin tätä tärkeänä, koska taiteilijapersoonan kiinnostavuus lisäsi myös oppijoiden motivaatiota ja innostusta omiin tulkintoihin.

5.3 Tuottavan toiminnan vaihe

Tulkinnan kolmas vaihe on tuottavan toiminnan vaihe, jossa kokemukset ja uudet tiedot yhdistetään. Oman kuvan tuottamisen tai muun taiteellisen toiminnan kautta sovelletaan aiemmissa vaiheissa opittua uutta tietoa. Tuotos voi olla mikä tahansa taiteen kenttään luettava. Tavoitteena on, että prosessin aiheuttamien ajatusten, tulkintojen, kokemusten ja tuotosten jakaminen johtaa katsojan omiin pohdintoihin. Prosessin onnistuessa katsoja pohdiskelee tulkitun teoksen ja oman elämänsä suhdetta.

Omaan kuvalliseen tuottamiseen perustuvaa taideoksen tulkintaa voidaan kutsua kuvalliseksi kuva-analyysiksi. Siinä toisten tekemiä töitä käytetään oman taiteellisen tuottamisen lähtökohtana. Tällaisessa usein modernista teoksesta postmodernissa hengessä tehdyssä kuva-analyysissä on kyse teoksen tietoisesta

tutkimisesta, katsojan teokselle antaman merkityksen paljastamisesta tai jopa kätkemisestä.

Kuvallisessa kuva-analyysissä voidaan tutkia teoksen sisältöä, tekniikkaa ja ilmaisua sekä muotoa. Sisältöä tutkittaessa voidaan kysyä: Mitä? Miksi? Minne? Minkälainen? Mitä tapahtui ennen ja tämän jälkeen? Kuvasta nousee teemat, ja niiden perusteella tuotetaan tekstiä ja uusia kuvia. Omaan tuotokseen voidaan lisätä kulttuurisidonnaisia symboleja tai teosta avaavia tekstejä, myös viittaukset taidehistoriaan ovat mahdollisia. Kuva voidaan asettaa esille uudella tavalla tai osaksi toista kuvaa, detaljiksi, jolloin ulkoinen konteksti muuttuu. Poika ja pääkallo -teoksen myötä detaljin merkitystä kuvassa on syytä pohdiskella perusteellisemmin. (Ks. luku 6.2.)

Taiteilijan kädenjäljen merkitys korostuu jäljennettäessä kuvan ideaa nopealla, luonnonmaisella tekniikalla. Erilaisten kuvan tuottamisen tekniikoiden ja tyylien lisäksi sisällöllisesti keskeisiä asioita voidaan korostaa suurentelemalla tai liioittelemalla, poistamalla tai toistamalla joitakin kuvan merkityksellisiä osia. Alkuperäiseen voidaan tehdä lisäyksiä tai sitä voidaan jopa käsitellä digitaalisesti. (Vrt. Räsänen 2000, 18–20.)

Opittua sovelletaan oman kuvan teossa ja muussa taiteellisessa toiminnassa. Tuottaminen on mukana jokaisessa vaiheessa, ja tulkintaprosessin tuloksena syntyy sovellus, jossa oppija ilmaisee teokselle antamia

merkityksiä. Sovellus on rinnasteinen applikaatiolle, jonka esittelin hermeneuttisen spiraalin yhteydessä. Oppija liittää teoksen kokemusmaailmaansa ja ymmärtää, miten oppimisprosessi on vaikuttanut hänen tietämykseensä. Hän on valmis siirtymään oppimisspiraalin seuraavalle portaalle.

Tässä tutkimuksessa Herääminen-kurssin aikana opiskelijat paneutuivat ennen kaikkea lähtökohtateoksen sisältöön ja idean julkituomiseen. Tekniikan valinta palveli ilmaisua ja saattoi sisältää piirustuksen ja maalauksen keinoja. Tekijän kuvan tuottamisen valmiuksista riippui pitkälti, kuinka paljon tekijä rohkeni irrottautua jäljentävästä lähestymistavasta. Tuottavassa osuudessa haettiin myös taidehistoriasta sukulaissieluteosta lähtökohtateokselle. Kokonaisuuteen kuului myös aikaisemmin tuotettu teksti, joka nyt täydentyi kuvalla.

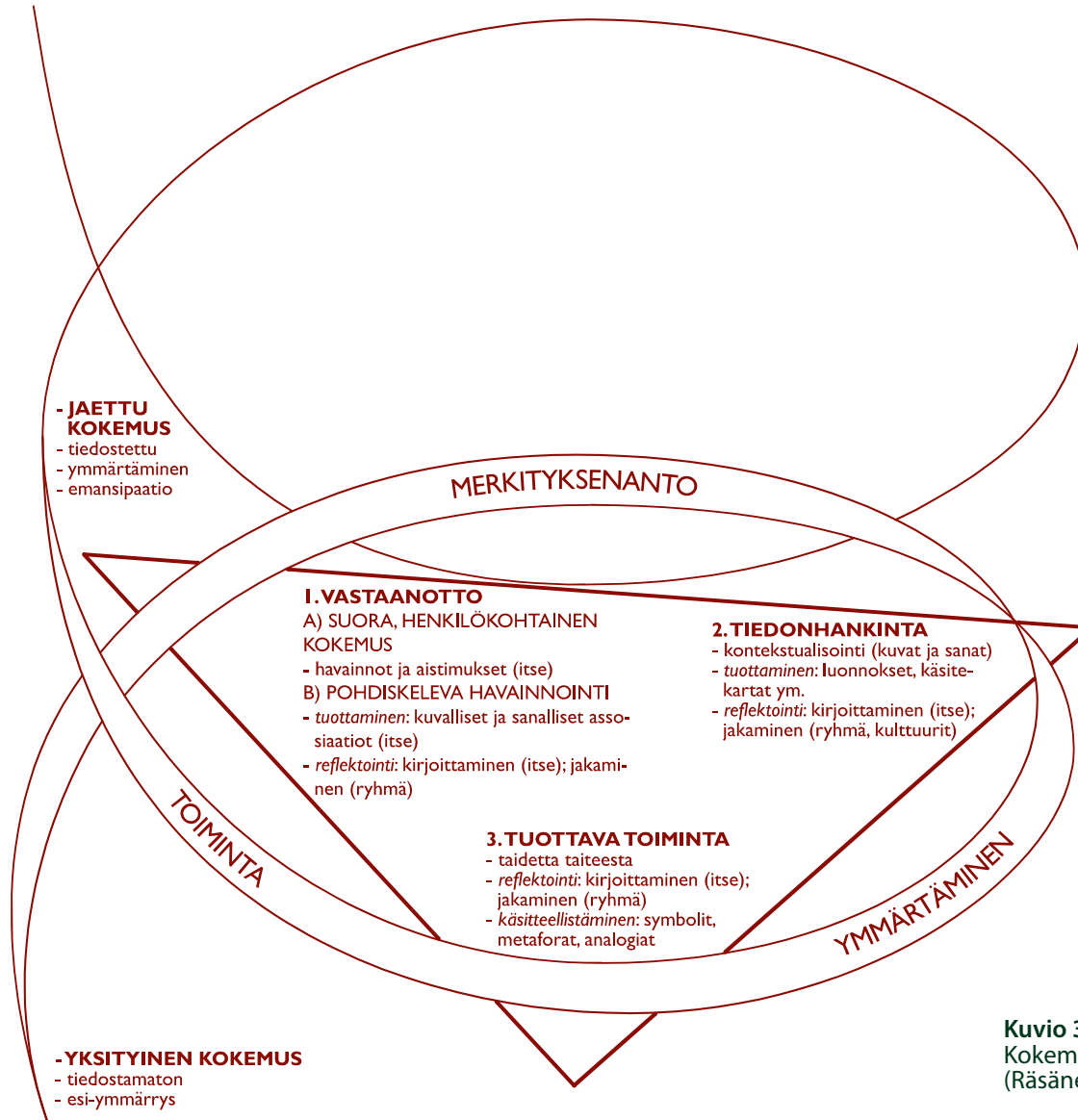
Osana opetusharjoittelua toteutetun Poika ja pääkallo -kurssin yhteydessä kuvia tuotettiin erilaisin tekniikoin: piirtämällä, muovailemalla ja veistämällä, yhdistämällä digitaalista kuvaa alkuperäisteokseen ja liittämällä tekstiä mukaan. Perusopiskelija suosi laaja-alaista lähestymistapaa, johon liittyi myös tiedonhankinta Internetistä, Ateneumin kotisivuilta.

Kuviossa 3. on Räsänen kokemuksellisen taiteen tulkinnan vaiheet vielä kuviolla toteutettuna. (Kuvio 3, Räsänen 1997, 47; 2000, 18.) Tätä empiiristä mallia

olen soveltanut taiteen kohtaamisessa omilla kurseillani.

Tapaustutkimuksena toteutettu Herääminen-kurssi alkoi vastaanottovaiheella, jatkui kontekstualisoinnilla ja tuottavalla toiminnalla. Kuvan kohtaaminen ja sitoutuminen sen kirjalliseen, kuvalliseen ja dialogiseen tarkasteluun olivat perustana kurssille. Kurssin suunnittelussa tukeuduin Räsänen ideoihin ja tutkimuksiin soveltaen niitä opetussuunnitelman puitteissa. Kurssin tuottaman materiaalia esittelen tapauksien kautta ja todennan näin mallin toimivuutta käytännössä sekä sen sovellusarvoa luokanopettajien, tulevien kisällien koulutuksessa. (Ks. luku 7.6.)

KOKEMUKSELLINEN TAITEEN TULKINTA



Kuvio 3.
Kokemuksellinen taiteen tulkinta.
(Räsänen 1997, 47; 2000, 18.)

6 Symbolismi

Taiteessa ja varsinkin symbolismissa on mahdollisuus kohdata itsensä. Jo Fred. Lindström (1906, 29–30) kirjoitti symbolismista kansankirjastoon. Sitautissa pohditaan ulkoisen maailman kuivan kopioinnin (vrt. teckné) ja sisäisen maailman kuvaamisen rikkautta symbolismin avulla:

”Mutta kun ulkoiset keinot oli täten saatu kehityksi, työaseet hienoiksi hioutuiksi, ei ulkonaisen luonnon ja elämän kuiva kopioiminen enää voinut ajan pitkään henkevämpiä taiteilijoita tyydyttää. Huomattiin ensiksikin, että taide ei milloinkaan voi tarkkuudessaan kilpailla itse luonnon eikä edes mekaanisten kuvaamistapojen esim. valokuvauksen kanssa, toiseksi, että sellainen taide on köyhää ja kylmää, koska se pakottaa taiteilijan vain kopioimiskoneeksi ja riistää häneltä sen, mikä hänelle taiteilijana on kuitenkin kalleinta, hänen yksilöllisyytensä, ja kolmanneksi, että ulkonaisen aisteilla tajuttavan maailman rinnalla löytyy toinen yhtä tärkeä, ihmisen sisäinen maailma. Ja koska äärimmäisyydestä on vain lyhyt askel toiseen äärimmäisyyteen, jouduttiin helposti siihen, että ulkoiselle maailmalle ei annettu mitään arvoa. Sieluelämän salaperäisempiä aavistuksia, olemuksen syvällisempiä ongelmia koetettiin kuvata kankaalla havainnollisten merkkien, symbolien

avulla. Mutta koettaessaan täten esittää uusia maailmoja niiden takana, ’joita silmä näkee ja aistit käsittävät’, astui maalaustaide mahdollisuuksiensa ulkopuolelle, ja siksi päolikin tällainen suunta, joka tunnetaan symbolismin eli aatemaalauksen nimellä. Lyhytaikainen ja merkitykseltään jotenkin ohimenevä ilmiö.”

Symbolismi vaikutti taidesuuntana 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun. Taiteen pikkujättiläinen (1995) määrittelee symbolia ja symbolismia seuraavasti:

”Symbolistien mukaan taideteos oli nähtävä korkeamman olemassaolon symbolina (kreik. symbolon, sopimus). Symboli-termillä ei ole yhtä selkeää merkitystä - - Yhteistä on kuitenkin ajatus, että symboli edustaa jotain muuta kuin itseään. Symboli ja se mitä symboloidaan voivat liittyä toisiinsa tietoisella sopimuksella tai esim. jossakin tietyssä kulttuurissa muotoutuvan tahattoman sopimuksen välityksellä. - - Antiikin aikana allegoriaa ja metaforaa käytettiin usein samassa merkityksessä kuin symbolia on myöhemmin käytetty arkikielessä.”

Taiteella oli symbolisteille merkitystä vain, jos se pystyi tunkeutumaan näkyvän satunnaisuuksien maailman taakse, puhtaiden ideoiden maailmaan (vrt. Platon). Symbolikäsityksessään symbolistit lähestyivät romantikkoja. Taiteellisessa luomistyössä korostettiin

näynomaisuutta ja intuitiota, johon taiteessa usein muutenkin viitataan.

Se, että symbolismi nostaa intuition merkityksen taiteenteossa keskeiseksi, tarjosi luontevan tavan käsitellä luomisprosessia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Taiteellinen luomistyö ei aina ole ennalta suuntautunut johonkin määrättyyn ja ennalta tunnettuun kohteeseen, mutta on silti tavallaan intentionaalista toimintaa, jota ohjaa vuorovaikutus teoksen kanssa. Picassoa mukailen: taiteilija ei etsi jotain tiettyä ja täsmällistä tulosta, hän löytää sen. Henri Bergson kuvaa tätä seuraavasti: taiteilijalla on pyrkimys tehdä jokin tietyn tyyppinen taideteos, jonka lopulliset piirteet hahmottuvat vasta työn kuluessa ja taiteilijan ”löytäessä” ne usein monenkin harharetken jälkeen. Taiteilija tekee valintoja työnsä edetessä, olkoonkin, että taitojen ja näkemyksen kehittymisen myötä ensimmäinen valinta antaa usein parhaan tuloksen. Taiteilijan intuitio toimii eräänlaisena strategiana, joka auttaa häntä karsimaan huonot vaihtoehdot. Lopputulokselle on ominaista, että se olisi voinut olla toisenlainenkin, toisen näköinen. Vaikka esteettinen intuitio ”ei milloinkaan voi saada kohteestaan vastaavanlaista tietoa kuin tieteellä on omastaan, -- saattaa intuitio antaa meille mahdollisuuden käsittää, mitä järki ei onnistu meille antamaan”. (Bergson 1959, 645–646.) Kyse on pyrkimyksestä elämän sisäisen olemuksen havaitsemiseen.

Taiteellinen luominen on merkityksen luomista, eli taiteilijan tarkoitus, intentio, määrää teoksen merkityksen. ”Taiteellinen luominen ei suinkaan ole aina järkipäristä, usein pikemminkin hyvin intuitiivista ja suunnittelematonta. Taiteellista toimintaa luonnehtii usein toimintaintentio, ei niinkään etukäteissuunnittelua vaativa suunnitelmaintentio. Taiteilija tietää mitä on tekemässä, vaikka ei pystyisi ilmaisemaan sitä sanallisesti. Taiteellisessa toiminnassa on sisäinen järki, joka toteutuu toiminnan tuotteissa, taideteoksissa. Tällöin intentio on jotain sellaista, jota meidän on etsittävä pikemminkin toiminnan tuloksista kuin niiden takaisista ajatuksista. Intentio ei ole taiteilijan ’päässä’, vaan hänen ’käsissään’ (vrt. hiljainen tieto) ja niiden kautta toteutuvassa aktiviteetissa ja aktiviteetin tuloksissa. Meidän ei tarvitse nähdä taiteilijan mielen sisään saadaksemme tietoa hänen intentioistaan, vaan meidän on keskityttävä hänen teoksiinsa, ja niiden toteutuneisiin intentioihin.” (Haapala 1998, 92–94.) Taide ja intuitiivinen tieto ovat samaa juurta. Vaikka edellä tarkastellaan intuitiota taiteilijan näkökulmasta, tällainen suhtautumistapa sopii mielestäni myös taidekasvattajalle, joka usein nostaa työssään noviisinkin taiteilijaksi pedagogisin perustein.

Symbolistisessa maalauksessa väri ja viiva eivät olleet enää yhteydessä luonnonhavaintoon, vaan niillä viitattiin ensisijaisesti omiin mielikuviin ja mielitekoihin.

Tietyissä Magnus Enckellin symbolistisissa teoksissa myös värittämyys toimii symbolistisena värinä. Esittävän teoksen kyljessä on ”sisäinen tieto”, jonka useat katsojat aistivat intuitiivisesti.

Symbolismissa taideteoksen tärkeimpinä ominaisuuksina pidettiin ideanmukaisuutta, symbolisuutta, synteettisyyttä, subjektiivisuutta sekä dekoratiivisuutta, jossa nämä ominaisuudet yhtyvät. Taiteilijoiden esikuviksi nousivat mm. Michelangelon androgyyniset hahmot. Ihmisihanne oli androgyyni, ei täysin mies eikä nainen. Se merkitsi kauneuden symbolia, henkisyuden korkeinta astetta. Myös erilaiset myytit ja legendat olivat suosittua aineistoa, mm. Narkissos-myytti, nuoruus, neitsyys ja sfinksit. (ks. Enckell 2000, 66–88.)

Pohjoismaihin symbolismi juurtui vahvasti. Suomalaisia tunnettuja symbolisteja olivat Magnus Enckellin ohella Ellen Thesleff, Beda Stjernschantz, Väinö Blomstedt ja Hugo Simberg sekä Akseli Gallen-Kallela. Suomalaiseen symbolismiin ovat keskittyneet mm. Salme Sarajas-Korte (1966) teoksessa Suomen varhaisymbolismi ja sen lähteet, taidehistorioitsija Riikka Stewen (1996) tutkimuksessaan Unien maalarista Hugo Simbergistä ja Marjo Räsänen (1997) Akseli Gallen-Kallelan Aino-tarusta.

6.1 Magnus Enckell (9.11.1870–27.11.1925)

”Magnus Enckell (1870–1925) kohoaa 1890-luvun nuoremassa polvessa johtavaksi hengeksi taiteellisen lahjakkuutensa ja myös persoonallisen vaikutusvoimansa ansiosta. Monien loistavien ominaisuuksiensa vuoksi hän näytti olevan oikeutettu Edelfeltin perintöön ja nerokkuudessaan hän näytti voivan kilpailla Gallenin kanssa.”

(Okkonen 1955, 580.)

Okkonen (emt. 580–592) arvioi Enckellin taiteen kuitenkin saavuttavan harvoin Edelfeltin puhtautta tai Gallenin merkittävyyttä, sillä tämä jää usein johonkin pinnallisuuden piiriin, huolimatta harvinaisesta taiteellisesta joustavuudesta ja teknisestä taidokkuudesta, missä suhteessa hän on suurten mestarien tasolla. Enckellin maalauksellisen luonteen pohja on ennen kaikkea esteettinen.

Siteeraan jatkossa usein Lauri Puokan väitöskirjaa (1949) Magnus Enckellistä. Hänen työssään on taidetta ylevöittävä ja humaani henki, ja siitä pojanpoika Gunnar Enckell toteaa: *”Puokan väitöskirja on hyvä. Sitä minä luen.”* Tuoreemmassa tutkimuksessa on nostettu myös taiteilijan seksuaalisuus esiin – Gunnar Enckellin mukaan kohtuuttoman painokkaasti (Enckell, 2003). Tutkijana koen samoin enkä halunnut painottaa tätä puolta tutkimuksessani.

Magnus Enckell opiskeli kuvataidetta ranskalaisen metodin mukaan Gunnar Bengtsonin koulussa Pariisissa vuonna 1891. Enckell kypsyi siellä symbolistiksi mystiikan ja platonismin hengessä. Hän esitti tuolloin, että luonnossa ei ole värejä, ja teki ensimmäiset uuden tyylin mukaiset luonnoksensa hiilellä ja vesiväreillä. Ne esittävät alastomia poikia ja nuorukaisia anonyymissä, pelkistetyssä ympäristössä. Suomessa Enckellin piirustukset kuviteltiin luonnoksiksi, ja kesti aikansa, ennen kuin ne nostettiin suomalaisen symbolismin huomattavimpien teosten joukkoon. Luonnoksia on kuitenkin romantiikan ajan filosofiasta saakka pidetty viimeistelemättömyydessään henkilökohtaisempina ja alkuperäisempinä kuin lopullista viimeistelyä teosta. Luonnokset voidaan ymmärtää yksilöllisen ilmaisun ja ajatuksen puolesta esitetyiksi kannanotoiksi.

Enckellin vuosina 1892–1893 valmistuneet teokset kuuluvat kaikkein merkittävimpiin osaan hänen tuotantonsaan. ”Yhteensä näitä ihmeellisiä maalauksia on tuskin kymmentä, ja kuitenkin ne merkitsevät kokonaisen ehjän kauden raikkautta hänen taiteessaan. Niiden vankkaa asemaa kuvastaa selvästi se, että ne tällä hetkellä ovat miltei kaikki sijoitettuna keskeisiin kokoelmiimme ja kuuluvat niissä elävän kansallistaitemme valiojoukkoon.” (Puokka 1949, 65.)

Tutkimuksessani toisena lähtökohtateoksena olleen Poika ja pääkallo-teoksen vanitas-aihe ei ole varsinaisesti

Enckellin tuotannon pääteemoja. ”Merkillepantavaa on, että akatemiapiirustusten tapaiset sommitelmat 1890-luvulla muuttuvat hänelle tällöin uuden ajan hengen ilmauksiksi.” (Okkonen 1955, 588.)

Symbolismin aikaan pääkallo oli Euroopan taiteen suosittu detalji. Se esiintyy mm. Gallenin atelieri-aineistossa. Enckell on asettanut sen laveeratusta hiilipiirustuksessa nuoren alastoman poikasen käsiin. ”Varsinainen sielullinen ja symbolinen hetkentunne on saatu syntymään pojan kiinteästi painaessa katseensa kummastuttavan kappaleen tarkasteluun. Harvoin on klassillisen asetelman sellaisena kuin te olette, olemme mekin kerran olleet, sellaiseksi kuin me olemme, olette tekin kerran tuleva´ydin kuvataiteessa esitetty niin yksinkertaisella, mutta samalla järkyttävällä tavalla kuin tässä teoksessa. Lapsi on pantu mysteerin eteen.” (Puokka 1949, 71.)

Tutkimuksen aineistosta nousi oppilaan (3. lk.) kirjoituksesta samanlaista pohdintaa. Tämä osoittaa hyvin, miten jo kouluikäiset voivat tavoittaa symbolistisen teoksen ytimen. ”*Pojan äiti on kuollut ja poika suree sitä. Pojalla on kädessä pääkallo. Poika tutkii kalloa, koska hän tietää, että aikanaan se on hänenkin kohtalonsa.*”

Poikakuvien taustalla piilevä androgyynimyytti edusti jo Platonin luonnehtimaa täydellisyyden ihannetta. Androgyynisen kolmannen sukupuolen ”mallin” katsottiin löytyvän murrosikää lähestyvien

nuorten olemuksesta. Etsittiin ikäkautta, jossa miehi-
set ja naiselliset ominaisuudet olisivat tasapainossa ja
neutraloisivat toisensa. Monet taiteilijat kannattivat
homoseksuaalisuutta; heille rakkaus oli symboli, joka
hävittää eron miehen ja naisen välillä.

Esittelen seuraavassa taidehistoriallista, virallista tul-
kintaa Herääminen-teoksesta. Sen mukaan nuorukai-
nen herää tietoisuuteen elämän mystisen kauneuden
ja rakkauden totuuksista, mutta samalla kysymys on
puberteetin melankoliasta, heräävän seksuaalisuuden
tuomasta ahdistuksesta. Enckell maalasi useita alastomien
poikien kuvia, ja hänen poikakuviensa eräänlainen
synteesi on Herääminen (1893).

Herääminen (*Le Réveil*) valmistui tammikuussa
1894, ja siinä Enckell osoittaa todellisen maalarinky-
kynsä. Herääminen on lähellä akateemista, jäljentä-
vää mallitutkielmaa, mutta se on kuitenkin kevyesti
symbolistinen työ. Siinä on yksinkertaisuutta, joka
muistuttaa symbolistien primitiivisyyden ihailusta. He-
räämisen on tulkittu esittävän symbolistista heräämistä
suurempaan henkisyyteen. (Ks. Kuva 13.)



Kuva 13.
Herääminen.
Maalaus.
(Magnus Enckell, 1893.)

Puokka kuvailee tutkimuksessaan teosta seuraavasti:

”Pehmentyneiden viivasointujen ansiosta Heräämisen muodonkäsittelystä on tullut mestarillinen. Siihen on valautunut tarkoin tutkitun vartalon kuvaamisen lisäksi taitavasti tavattu liikkeen pysähdyshetki. Puberteetti-ään vaiheelle päässyt poika on ponnistautumassa vuoteestaan. Vasen jalka on herjahtanut lattian varaan kummankin käden tukeutuessa kevyesti valkeisiin vuodepeitteisiin. Vartalon asento on hieman kyyristynyt, ja katse on pysähtynyt etäiseen tuijotukseen. Hän istuu sängyn laidalla pelkistetysti kuvatussa ympäristössä katsoen ulos kuva-alasta. Pelkistetty kuva symboloi ajattomuutta.”

(Puokka 1949, 71–72)

”Nuorukainen on paljastunut ulkopuoliselle katseelle, mutta pitää oman katseensa itsellään – hän ei luovu täydellisesti subjektiivisuudestaan eikä tyydy olemaan pelkkä objekti. Tätä tukee maalauksen nimi: herääminen on tietoiseksi tulemistä. Nuorukainen tiedostaa tilanteensa maalauksen keskuksena ja ideaalisena objektina. Hän on nuorukainen, ei vielä mies.”

(Magnus Enckell, 2000, 76, vrt. Salme Sarajas-Korte 1966.)

”Aikaisemmille poikakuville ominainen suoraviivaisuuden ja kulmikkisuuden tunne on korvattu joustavilla, jalon plasti-

silla viivoilla. Koko kuvaus on kertautuvaa pyöreiden muotojen käyttöä vain mittasuhteiden vaihdellessa. Väriasteettisuudessaan Enckell saavuttaa Heräämisessä ääripisteen. Hillittyjen sävyjen käytössä hän osoittaa lopullista hienostumista, jonka yhteydessä mielellään hakee vertauskohtaa Manet’n Olympiasta.”

(Puokka 1949, 72.)

Kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kurssin soveltavan tason tulokinnassa opiskelija III vertailee sukulaissieluteoksina pitämiään Heräämistä ja Olympiainäin:

Pohtiessani omaa kuvallista tulkintaani Enckellin ”Heräämisestä”, ajattelin koko ajan pojalle seuraksi naista, ehkä itseänikin. Miettiessäni teoksen alastomuutta ja tietyllä tavalla julkeutta, mieleeni tuli Gallen-Kallelan Demasque. Se herätti aikanaan kohua, koska mitään niin paljastavaa ja rohkeaa ei ennen oltu nähty. Demasque on kuitenkin ”Heräämiseen” verrattuna avoimen julkea, rietas ja röyhkeä --.

Sukulaisuutta löysin ennemmin Edvard Manet’ n Olympias-ta. Käytin Olympiata mallina omassa Heräämisversiossani, jossa nousevan pojan takana makaa alaston nainen. Molemmissa kuvissa henkilö on alasti sängyllä --.

-- Kummassakin maalauksessa värit ovat ”värittömiä” --. Olympia puolestaan makaa rennosti nojaten tyynyihinsä.

”Herääminen” on hyvin pelkistetty maalaus. Kuussa on vain välttämätön. Olympialla puolestaan on ranteessaan kuvioitu rannerengas ja rimp sureunaiset pistokkaat jalassa - - Sommittelu on molemmissa tasapainoinen ja värit sointuvat toisiinsa.

Symbolismin estetiikka painotti ulkoisen todellisuuden takana piilevien tosiasioiden etsintää. Tämä viitetaustaide herätti hämmästyä realismin koulumien suomalaiskriitikkojen piirissä.

Enckell yhdisti aikansa modernin tyylin mytologiasta ja antiikin perinteestä nouseviin kirjallisiin aiheisiin. ”Julkinen arvostelu, vaikka se perusteellisesti ja myötämielisesti kuvasikin syksyllä 1893 Suomen taiteilijain näyttelyssä olleita Enckellin teoksia, totesi ne kaikesta huolimatta kokeiluiksi, joskaan ei pelkiksi tuokiosepitelmiksi.” (Puokka 1949, 79.) Päivälehdessä selostus vuodelta 1893 antaa tästä oivallisen kuvan, samalla kun se tarjoaa mainion näytteen ajan taidearvostelusta yleensä:

”Toinen, lahjakas taiteilija, joka ei vielä ole ryhtynyt niin isoihin tehtäviin kuin hva Blomstedt, vaan josta kumminkin syyllä voi odottaa hyvinkin paljon, on herra Enckell. Hän on tainnut oleskella Pariisissa jo muutaman vuoden, vaan lähettänyt kotiin ainoastaan harjoitelmia, joka todistaa, että hän ei tahdo esiintyä suuremmilla teoksilla ennen kuin on

täysivalmis. Harjoitelmansa näyttävät taas ei ainoastaan, että hän on uuttera ja kykenevä työntekijä, vaan myös, että hänellä on kokonaan itsenäinen luonteensa, ja omat uransa, joita hän tahtoo käydä.”

Werner Söderhjelm

Enckellin symbolismiin kuului värittömyys. Gunnar Enckellin mielestä sitä on ylikorostettu ja Magnus Enckellin koloristinen puoli on jätetty liian vähälle huomiolle (Gunnar Enckell, 2003). Aikalaiskeskustelussa Okkonen esitti Enckellin taiteesta kokonaisarvion jo syksyllä 1919 ja totesi, että ”häneestä ei ehtinyt tulla eläessään suuren yleisön taiteilijaa – tuskin hän on sitä vieläkään – mutta valveutuneiden kriitikoiden ja todellisten taiteentuntijoiden keskuudessa hänellä jo eläessään oli nimi, jonka yhteyteen liitettiin käsitys suuresta taiteesta” (Puokka 1949, 225).

6.2 Detalji – pala postmodernismia

Detaljien käsite liittyy taidehistorialliseen diskurssiin. Detaljien etymologia liittyy ranskalaiseen renessanssiin ja juontuu ilmaisusta détail, leikata irti jostakin. Detaljissa havainto ja sitä seuraava päättely kohdistuvat kokonaisuudesta osiin päin. Detaljissa kokonaisuus on välillisesti läsnä. Detaljissa toteutuu sama perusajatus kuin hermeneuttisessa säännössä, jonka mukaan ko-



Kuva 14.
De tail.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

konaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Yksityiskohtien merkitystä teoksessa kuvaa termi ”avainyksityiskohta”. Sillä tarkoitetaan yksityiskohtaa, jonka tulkinta voi muuttaa koko kuvan tulkinnan. Se on avain (lat. clavis) kuvan teemaan.

Toisista teoksista lainatut detaljit ovat etenkin postmodernille taiteelle tunnusomaisia. Postmodernismia terminä on käytetty kuvataiteessa 1960-luvulta lähtien erilaisissa merkityksissä. Usko aitoon, autenttiseen ja omaperäiseen luomiseen on joutunut ironisoinnin kohteeksi. Postmodernin asenteen tunnuksia taiteessa ovat mm. leikki, anarkia, pastissit, tulkintojen loputtomuus, prosessinomaisuus, erilaisten tekniikoiden ja taiteen välisten raja-aitojen murtaminen. Postmodernin taiteen tunnusmerkkinä on pidetty myös sitä, että katsojan huomio suunnataan itse ilmaisuun, taideoksen kieleen, joka jää usein vain pelkäksi kulisiksi ilman varsinaista tarkoitetta ja autenttisuutta. Tietoinen klassismin ja uusakateemisuuden harrastus liittyy niin ikään postmodernismiin. Tätä olen itsekin tietoisesti harrastanut koosteessani lainaamalla esittävän detaljin Lorenzo Lotton (Italia, n. 1480–1556) maalauksesta Venus and Cupido, omaan kuvastooni. Tämän heliogravyyrinä toteutetun detaljin tein Metropolitan taidemuseon taidepostikortin kuvasta ja liitin kuvastooni. (Ks. Kuva 14.)

Yksityiskohdilla on eri aikoina ollut erilainen status. Kullakin kuvaideologialla on ollut erityinen suhde aikansa kuvaston yksityiskohtiin, ja etenkin 1800-lukua kutsutaan detaljin kulta-ajaksi. Symbolismissa detalji antaa usein kuvalle syvemmän merkityksen. Se on viittaus johonkin. Poika ja pääkallo -teoksessa on helppo ajatella yksityiskohdan olevan kuvan symbolistisen kokonaisuuden tiivis osa, joka syventää tulkintaa.

Länsimaiselle taidekäsitteelle on ollut leimaavaa renessanssista lähtien dikotomia taide/koristelu. Postmoderni detalji voi olla esimerkiksi dekoratiivinen yksityiskohta tai riitasointu, ja erilaisten detaljien kautta teos voi kytkeytyä useaan tyyliin. Postmodernissa hengessä koriste voi olla paitsi kuvan detalji myös detaljina itsenäinen taideteos. Esimerkiksi taidegraafikko Tuula Lehtinen (Lehtinen 2002) on leikitellyt viime vuosina kukkatauluissaan detalji- ja koristelukäsitteellä.

Vuonna 1968 (vrt. s.84–89) Roland Barthes pohti kirjoituksessaan *L'effet de réel* hyödyttömän yksityiskohdan merkityksen alaa. Hänen mukaansa kertomuksessa voi paradoksaalisesti olla joitakin merkityksettömiä kohtia, jotka kuitenkin voivat antaa merkityksettömyydelle merkityksen. Esteetikon ristissä (ks. Kuva 15) halusin taustaksi vanhan ja kuluneen puulevyn, joka on näennäisen hyödytön ja arvoton – paitsi esteetikolle. Esteetikon taakka on estetisoida miltei kaikki.



Kuva 15.
Esteetikon risti.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

Eri aikakausina detaljin koko on vaihdellut. Kaikkea pientä ei voi lukea detaljiksi, ja toisia hyvinkin suuria yksityiskohtia pidetään detaljina. Jopa koko kuva voi olla detalji, kuten Tuula Lehtisen Kukka-maalaukset (2000). Toisaalta suurikin kuvallinen detalji mielletään helposti osaksi kokonaisuutta, koska katsoja usein odottaa teokselta todenmukaisuutta. Esimerkiksi kuvataiteilija Denis Oppenheimin (1938–) ylisuuri tulitikkuveistos rikkoo nämä odotukset.

Magnus Enckellin Poika ja pääkallo -teoksessa yksityiskohdan merkitys korostuu sekä ilmaisullisena virikkeenä että tulkinnan avaajana. Erityisesti oppilailla (3. lk.) toteutetulla kurssilla vahvistui yksityiskohdan merkitys kuvailmaisun tulkinnan ja motivaationkin kannalta. Oppilaille yksityiskohta voi nousta pääasiaksi. Kurssin alussa muuan huudahti riemuissaan: ”Jee - pääkallo!” Toinen kirjoitti: *”Poika tutkii pääkallon hampaita, ilmaa ja luuta. Hieno kuva ja mahtava teos.”*

Lisäksi Pojasta ja pääkallosta näkee, että kuvan vasemmasta laidasta on maalattu yli toinen henkilö. Tämä lisää tulkinnan kiinnostavuutta. Opetusharjoittelija hyödynsi tätä tietoa kurssilla, jossa oppilaat liittivät itsensä maalaukseen ylimaalatun tilalle.



III TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TULOKSET

7 Herääminen-kurssin tausta

Seuraavaksi kuvaan esiyymmärrykseni muodostumista kuvilla ja kirjeillä. Rakensin kurssini soveltamalla Marjo Räsäsen käyttökelpoiseksi osoittamaa opetusmallia. Tämän pedagogisen mallin avulla kohdataan taideteos portaittain. Tässä sovelluksessa yhdistyvät eksperttiyden, konstruktivismiin ja hiljaisen tiedon vaatimukset. Tällaisella kohtaamisella tuotetaan oppimistilanteita, joissa tulevien luokanopettajien suhde kuvataiteeseen lujittuu ja ammatillinen kasvu on mahdollista.

Tie fenomenologiaan -artikkelissaan Lehtovaara (2004, 33) kirjoittaa, että ”tapaustutkimuksen yleistymisen viime vuosina on kuitenkin osoitus siitä, että emme kulttuuritieteissä enää keskity yksinomaan abstrakteihin ja universaaleihin kysymyksiin, vaan annamme arvoa myös erityisille, konkreettisille ongelmille, jotka syntyvät yksilöllisissä tilanteissa eivät yleisesti”. Tapaustutkimuksessani pyrin selvittämään, miten taidekuvan kokemuksellinen ymmärtäminen palvelee metodina kuvataiteen opiskelua. Erilaiset tapaukset valottavat tutkittavaa ilmiötä, josta koottiin tietoa monipuolisilla menetelmin. Tyypillisesti tutkija/opettaja havainnoi, haastattelee, keskustelee ja kokoaa dokumenttiaineistoa. Näin eri menetelmin kootut tiedot täydentävät toisiaan.

Oma positioni tutkijana ja kontekstini on selvitetty edellä; ne selittävät, millaisesta tulkintahorisontista käsin itse tutkijana tarkastelen tutkimuksen kuvalliskirjallisia tuotoksia. Esittelen seuraavaksi kuvataiteen sivuaineopintoihin liittyvän kokemuksellisen kuvantarkastelun kurssin, jossa pyrittiin taiteen ymmärtämiseen tulkinnan kautta. Kurssia edelsi sivuaineen PIMA-kurssi, jossa opiskeltiin piirustusta ja maalausta (ks. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan OKL, OPS 2000).

Minun ei tarvinnut erityisesti paneutua sivuaineopiskelijoiden kanssa kuvataiteen tekniikoihin, sillä opiskelijoilla oli kuvallisen ilmaisun perusvalmiudet. Nimesin kurssin Heräämiseksi. Tutkijana pohdin, mahdollistaako malli joillekin heräämisen ja johtaako se useimpien kohdalla suotuisaan kehitykseen kuvataiteen opiskelussa ja opettajuudessa, onnistuinko tuottamaan sellaisen kontekstin, että herääminen on mahdollista. Toistan vielä tutkimuskysymykseni: 1) millä tavalla kokemuksellinen kohtaaminen lähestymistapana palvelee kuvataiteen oppimista ja kasvua kuvataiteen opettajaksi, 1.1) millaisia kasvunprosesseja kuvataiteen kohtaamiseen liittyy, sekä erityisesti 1.2) millä tavalla kuvataiteen kohtaaminen on yhteydessä opettajuuteen kasvamiseen.

Voidaan kysyä myös: millainen on luokanopettaja? Traditionaalisesti hän oli kaikkietävä ja -taitava.



Kuva 16.
Lepäävä poika.
Hiili ja vesiväri.
(Magnus Enckell, 1892.)

Hyvä taiteilija Magnus Enckell

Selasin taidekirjaa Ateneumin taidearteista, josta minun oli valittava itseäni eniten kiinnostava maalaus. Päädyin maalaukseen Lepäävä poika, jonka olette maalannut vuonna 1892. Maalauksen poika on mielestäni jollakin lailla tietoisemmassa tilassa, kun toinen nuorukainen maalauksessa Herääminen. Jälkimmäisessä sängystä kohonnut

Luokanopettajuuteen liitetään monialainen aineiden hallinta ja laaja-alainen pedagoginen asiantuntijuus. Tätä heijastelee myös ote perusopiskelijan (opiskelija IV) oppimispäiväkirjasta. Tätä kysymystä tarkastelen luvussa 1.1 kolmiportaisesti perinteisen mestari–kissäli–noviisi-paradigman kautta.

Kuvataiteen perusopinnoissa olen vuosikymmenen ajan suosinut Ateneum-oppaasta (Levanto, 1987) seuraavanlaista tehtävää: kirjoita kirje valitsemallesi taiteilijalle hänen teoksensa inspiroimana. Tämä oli osaltaan omaa valpastumistani, esiymmärrystäni suunnitellessani tätä tutkimusta. Esitän näytteen miesopiskelijan kirjeestä, jossa lähtökohtana on Magnus Enckellin Lepäävä poika vuodelta 1892. (Ks. kuva 16.)

Ennen Herääminen-kurssin alkua käsitykseni, esiymmärrykseni, symbolismin kohtaamisesta opettajana perustui kuvataiteen peruskursseilta saatuihin kokemuksiin. Taidehistorian ennakkotentti ennen kurssin alkua antoi opiskelijoille laajempaa taidehistoriallista kehystä. Maalis-huhtikuussa 2001 opetusjakson aikana kuvasin opiskelijoiden kirjallis-kuvalliset tuotokset. Tuntien havainnointia, keskusteluja, viestejä yms. tallensin muistikirjaani. Esiymmärrykseni perusteella uskoin, että taiteellinen herääminen on mahdollista symbolistisen teoksen avulla. Tiedostin, että teoksen elämyksellisyys on osa kohtaamista ja oleellista oppijoiden motivaationkin kannalta.

7.1 Teosten valinta kursseille

”Taidekuvan kokemuksellisen tulkinnan ideaali on, että opettaja ja oppilaat valitsisivat tarkasteltavan kuvan yhdessä.” (Räsänen 2000, 24.) Katsoin kuitenkin tutkimukseni kannalta viisaimmaksi valita itse tekijän ja teokset. Kun päätös kurssin pitämisestä oli tehty, valitsin taidemaalari Magnus Enckeliltä kaksi symbolistista teosta. Tutkimukseni lähtökohtana ovat Magnus Enckellin teokset Herääminen ja Poika ja pääkallo. Opiskelijat saivat valita näistä toisen, oppilailla (3 lk.) puolestaan oli lähtökohtana Poika ja pääkallo.

Valintaani vaikutti myös esiyymmärrykseni tekijästä ja hänen teoksistaan. En piilotellut omaa kiinnostustani symbolismiin. Tyylistuunnan valinnasta keskusteltiin ennen kurssia, ja opiskelijat hyväksyivät lähtökohdan. Pidin tärkeänä myös kuvan riittävää esittävyyttä, koska piirustuksellisuus maalauksissa liittyy lähtökohtateoksen selkeästi kuvataiteen opetuksen vaalimaan piirtämisen traditioon. Halusin kuitenkin tehdä pesäeron realismiin. Symbolistinen teos motivoi parhaimmassa tapauksessa sekä hyvää, että heikompa piirtäjää, joka halutessaan voi kirjoittamalla tai kuvallisella tulkinnalla pohtia teokseen kätkeytyvää ajatusta.

Vuosien saatossa olin havainnut opiskelijoiden kuvataiteen peruskursseihin kuuluvalla museopedagogiikan kurssilla (1.5 ov) Ateneumissa, että Enckell ja

poika on voimakkaasti poissaolevan näköinen vaikka tietysti voi ajatella, että mitä enemmän on poissa sitä enemmän on läsnä, jossakin toisessa tilassa kuin ihminen normaalissa valvetilassa on.

Minun silmissäni keskittyneisyys Lepäävässä pojassa on tietoisempaa. Kuvittelen pojan olevan ikään kuin autuaalisen keskittyneessä tilassa. Poika on tuhdinoloinen ja voimakaspiirteinen. Hiusten särmikkyys ja vaateen yksinkertaisuus korostavat nekin selkeyttä. Tunnelma on askeettinen. Kulmikkaan hahmon pyöreähhköillä poskilla on pienoista verevää punaa ilmaisemassa elinvoimaa. Suuri käsi on vielä voimakkaasti kiinni elämässä. Vaikutelmaa lisää punertavat ja pyöreät huulet sekä laajentunut sierain. Niistä, yhdessä selvästi esillä olevan korvan ja kiinteän katseen kanssa, voi myös huomata, että pojan kaikki aistit ovat aivan kuin täydellisesti virittäytyneet vastaanottamaan tilannetta. Kuvassa on mielestäni ihminen ihmettelemässä harvinaisen tietoisena omaa merkillistä osaansa. Uhmakkaana ja käsi nyrkkiin puristettuna poika ikään kuin vaatii selitystä mielessä olevaan kysymykseen.

Valkoisen peitteen reuna mustaa taustaa vasten symboloi minulle elämänpaikkaa. Kaari nousee voimallisesti ja toiveikkaasti. Ennen kaaren loppua peitteessä olevat alapäin viettävät himmeät raidat voisi kuvitella vaikkapa merkkeinä siitä, miten elämänjano alkaa hiipua.

Olisi mielenkiintoista tietää, mitä symboliikkaa itse ajattelitte maalausta tehdessänne.

Kunnioittavasti, taiteenne ihailija

hänen teoksensa herättävät voimakkaita tuntemuksia ja mielipiteitä puolesta ja vastaan. Tätä kuvaa edellä esitetty opiskelijan kirje Magnus Enckellille. Pidän tällaisia reaktioita hedelmällisinä.

Valitut teokset antoivat oppijoille mahdollisuuden samaistua kuvan maailmaan. Merkittävää oli myös oma innostukseni tekijästä ja teoksista. Halusin tutkimukseni myötä tuottaa omat tulkintani teoksista taidenäyttelyihini 2000–2003.

Perinteisesti opetuksessa kuvataiteen tarkastelu painottuu usein maalauksiin. On syytä pohtia, olisiko joskus perusteltua lähteä liikkeelle esimerkiksi kuvanveistosta tai grafiikasta. Erinomaisia lähtökoh-
tia olisivat esimerkiksi akateemikko, kuvanveistäjä Kain Tapper (1930–2004) ja hänen puuveistoksensa Varma (1957) tai yhtä hyvin akateemikko, taidegraafikko Outi Heiskasen (1937–) kuvaava grafiikan lehti Helminauha (2002). Oleellisinta on kuitenkin se, että valittu teos ja tekijä ovat taidemaailman hyväksymiä ja pedagogisesti ajatellen riittävän innostavia ja laajasti koettavissa sekä tulkittavissa.

Institutionaalisella taideteorialla on oma vastauksensa taideteoksen tunnistamisen kysymykseen; taidetta on se, mikä saa taideinstituution hyväksymisen, tunnustuksen, eli omistaa taideteoksen statuksen (Huuhtanen 1984, 66). Taiteen kontekstin näkökulmasta käsin voidaan siirtyä ”sopimusmenettelyyn”,

jossa ns. taidemaailma, taiteilijat, heidän välittäjinään toimivat kriitikot ja taidekasvattajat sekä museoiden ja gallerioiden edustajat valitsevat teokset, joita se pitää taiteena. Se on hyvä suunnannäyttäjä opettajillekin.

Päädyttyäni tutkimuksessani Magnus Enckelliin ja hänen kahteen teokseensa pidin mielessäni seuraavat Päivi Huuhtasen (1984, 67) esittämät kolme vaatimusta. Hänen mukaansa institutionalistinen teoria asettaa taiteelle kolme perusvaatimusta, joista ensimmäinen (1) on teoksen status, vaatimus yhteisön hyväksynnästä ja tunnustuksesta. Taiteen statukseen liittyy myös se, että tunnustetun teoksen/teosten tekijä saa yhteisössä statuksen taiteilijana, taiteen tekijänä. Statuksen myöntää aina yhteisö, taiteilija vain tarjoaa teoksiaan sen hyväksyttäväksi tai hylättäväksi.

Toinen taiteelle asetettu kriteeri (2) on institutionalistisen teorian (kuten monen muunkin teorian) edellyttämä originaalisuus: taiteelta odotetaan alkuperäisyyttä. Ei riitä paraskaan taito, jos tulos ei tuo jotain uutta taiteen piiriin. Kolmas (3) vaatimus on artefaktisuus eli se, että taideteos on inhimillinen aikaansaannos, jotain tehtyä eikä luonnostaan olemassa olevaa. Se korostaa taidetta kulttuurissa viljeltynä (cultura) erotuksena luonnon omasta luonnollisesta kasvusta (natura).

Institutionalistisen ajatustavan realismia on todeta, ettei kaikki ole taidetta, mikä taiteeksi on tarkoitettu ja

taiteena vastaanotetaan. Taidetta voi myös olla jokin, mitä ei taiteeksi julkisesti tunnusteta eikä taiteena tarjota. Se voi olla taidetta määrällisesti paljon suuremmalle ihmisjoukolle kuin virallisen tunnustuksen saanut taide. (Huuhtanen 1984, 70.)

Kokemukseni mukaan luokanopettajat kunnioittavat perinteistä kuvataidetta. Näin ollen heidän opetuksessaan käyttämällä taiteilijoilla ja teoksilla on usein miten taiteen status. Sen sijaan uuteen ns. nykytaiteeseen he usein suhtautuvat arastellen (vrt. myös opiskelija II:n P.s.-kirje). Tämä on hyvin tullut esiin opiskelijoiden ekskursiolla Ateneumiin ja Kiasmaan vuosittain. Ateneumissa on sitä oikeaa taidetta, mutta Kiasman näyttelyt aiheuttavat opiskelijoissa ihmetystä ja usein kuulee kysymyksen: onko tämä taidetta?

Esittelen seuraavaksi lyhyesti kurssien teosten taidehistorialliset faktat ja valintaperusteet.

7.1.1 Herääminen

Kokovartalokuvaus alastomasta pojasta, joka on nousemassa vuoteeltaan. Väritys kelmeä, vaaleaa harmaata, kellanruskeaa ja mustaa. Koko 113 x 86, maalattu 1893. Ateneumin taidekokoelmat.

Valitsin Heräämisen (Kuva 17.), koska siinä on klassista esittävyttä, mutta myös symbolismia l. viittaustaidetta.



Kuva 17.
Herääminen.
Maalaus.
(Magnus Enckell, 1893.)

Teoksen henkilöön voi samaistua, ja hänen ilmeensä ja asennossaan on jotain hyvin puhuttelevaa. Teoksen luonnosmaisuuus on oleellinen osa kuvaa ja aikanaan synnytti keskustelua. Teoksessa on perinteisiä piirustuksellisia ja maalauksellisia elementtejä. Myös yhtymäkohdat eurooppalaisen taiteen traditioon laajentavat tulkintaa. Kuvan valintaan vaikutti myös se, että tekijästä ja kuvan syntyhistoriasta löytää runsaasti taidehistoriallista ja tutkimuksellista tietoa. Kuva myös eriyttää luontevasti. Taitavat piirtäjät voivat osoittaa tulkinnassaan akateemista piirustustaitoaan.

7.1.2 Poika ja pääkallo

Polvillan maassa oleva alaston poika, joka nojaa kyynärpäillään reisiin. Pääkallo on maassa, pojan kädet kevyesti sen molemmilla puolilla. Katse intensiivinen. Taustan yläosa on tummempi kuin alaosa. Paperilla hämmöttää poispyyhitty makaavan tytön hahmo. Piirustus luistavaa. Hiilipiirros 70x100. Tehty 1893. Ateneumin taidekokoelmat.

Valitsin Poika ja pääkallo -teoksen (Kuva 18.), koska siinä on Heräämisen kaltaista klassista esittävyttä, mutta myös selkeämpi arvoitus. Teoksesta on poistettu toinen hahmo. Mihin tämä leikkitoveri katosi ja miksi, jää samanlaiseksi salaisuudeksi kuin pojan mietteet pää-



Kuva 18.
Poika ja pääkallo.
Hiilipiirros.
(Magnus Enckell, 1893.)

kallonsa kanssa (www. ateneum.fi – Lasten Ateneum: Yksinäisten reitti). Pääkallo detaljina motivoi erityisesti oppilaita tummasävyisten teemojen, kuten surun ja kuoleman, käsittelyyn. Teoksessa on piirustuksellinen ote, joka antaa osittain luonnonmaisena vaikutelman. Teoksesta on runsaasti taidehistoriallista tietoa.

7.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Kuvaan tutkimusaineiston keräämistä taulukolla. Siinä ilmenee kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden (15 ov), perusopiskelijoiden (4 ov) ja Normaalikoulun 3. luokan oppilaiden määrät ja sukupuolet. Kuvailen myös tiivistäen tutkimukseen kerättyä aineistoa. Taulukosta ilmenee myös tapausten valintakriteerit, valitut tapaukset sekä se, mitä aineistoa analysoitiin ja mitä tutkimuksella haettiin. Taulukko on jäsentävä ja pyrkii helpottamaan lukijan tutustumista tutkimuksen seuraaviin kappaleisiin. (Ks. taulukko 1.)

Kurssin toteuttamisesta oli sovittu etukäteen kuvataiteen lehtori Jouko Pullisen kanssa (ks. Kuvataiteen OPS 2000–2002). Esiteltyäni kurssin ja lähtökohtana olevat teokset annoin opiskelijoiden vapaasti valita teoksensa. Opiskelijat saivat teoksesta itselleen Ateneumin taidemuseon taidekortin. Halusin näin sitouttaa heidät teokseen.

Kurssille osallistui 17 opiskelijaa, joista yksi oli mies.

Heräämisen valitsi 7 opiskelijaa, Pojan ja pääkallon puolestaan 10 opiskelijaa. Käytän tästä kurssista nimeä Herääminen. Nämä opiskelijat olivat kuvataiteen sivuaineopiskelijoita, joilla kuvataiteen sivuaineopintojen laajuus oli yhteensä 15 opintoviikkoa.

Edellisen kurssin ohessa, ja sisällöltään samanhenkisenä ohjasin ja seurasin kuvataiteen perusopinnot (4 ov) suorittaneet opetusharjoittelijan kuvataiteen syventävän opetusharjoittelujakson Poika ja pääkallo perusasteen 3. luokalla. Siihen osallistui 13 poikaa ja 7 tyttöä. Kaikilla oli lähtökohtana Poika ja pääkallo -teos. Oppilaat saivat myös oman taidekortin teoksesta.

Kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kurssia edelsi syksyllä 1999 PIMA-kurssi (piirustus- ja maalauskurssi), jossa opettajina olivat kuvataiteen didaktiikan lehtori Jouko Pullinen ja taidemaalari Heikki Marila. Osallistuin heidän kurssiensa suunnitteluun ja seurasin heidän opetustaan sivusta. He tiesivät kurssistani ja motiiveistani kerätä aineistoa. Omalle kurssilleni tämä loi vahvan perustan. Kurssi oli osa sivuaineopintoja ja laajuudeltaan 2 opintoviikkoa. Se ajoittui kahdelle kuukaudelle ja toteutettiin Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksella kevätkaudella 2001. Opiskelijat tunsivat minut hyvin ja suhtautuivat opettajansa tutkimukselliseen otteeseen luontevasti. Koin, että meille oli muodostunut 3–4 vuoden kuluessa luottamukselliset ja lämpimät välit. Läsnaoloni opetustiloissa sekä

Oppijat	N	Kerätty aineisto	Tapausten valintakriteerit	Valitut tapaukset	Mitä analysoitiin?	Mitä haettiin?
Kuvataiteen sivuaineopiskelijat (15 ov)	17 (opiskelijaa) - naisia 16 - miehiä 1	Magnus Enckellin Herääminen tai Poika ja pääkallo - Herääminen 7 - Poika ja pääkallo 10 - Kirje teoksesta - Kuvallinen tulkinta - Sukulaissielu-teos (kirjallinen/ kuvallinen versio) - P.s-kirje työelämästä 2005	I Kuvataiteeseen suuntautunut, mutta piirtäjänä keskitasoa, kirjallinen ilmaisu vahva II Kuvataiteeseen suuntautunut sekä kuvallisesti että kirjallisesti III Kuvataiteeseen suuntautunut, taiteellisesti lahjakas IV Molemmat teokset edustettuina V Molemmat sukupuolet edustettuina	Opiskelija I: Poika ja pääkallo Opiskelija II (mies): Poika ja pääkallo Opiskelija III: Herääminen	Sivuaineopiskelijat (I–III): - Kirjeet - Kuvalliset/kirjalliset tulkinnot - P.s-kirjeet	- Pedagogisen ja taiteellisen kypsytymisen piirteitä - Pedagogisen ja/tai taiteellisen noviisiuden piirteitä
Kuvataiteen perusopiskelijat (4 ov)	64 (opiskelijaa) - naisia 56 - miehiä 8	Kuvataiteen perusopiskelijan opetusharjoittelujakso: - Oppimispäiväkirja 2001 - P.s-kirje työelämästä 2005	Taidoiltaan ja tiedoiltaan tyydyttävää tasoa oleva perusopiskelija, joka haluaa opettaa kuvataidetta	Opiskelija IV - perusopiskelija (nainen)	Perusopiskelijan (IV): - Opetusharjoittelu - Oppimispäiväkirja - P.s-kirje	- Pedagogisen ja taiteellisen kypsytymisen piirteitä - Pedagogisen noviisiuden piirteitä
Normaalikoulun 3. luokan oppilaat kuvataiteen opetusharjoittelujaksolla	20 (oppilasta) - tyttöjä 7 - poikia 13	Magnus Enckellin Poika ja pääkallo - Kuvallinen tulkinta teoksesta - Kirjallinen dialogi teoksen kanssa - Itsensä liittäminen teokseen	Perusluokka, ei kuvataidepainotteinen Aineistoa kuvaavat tapaukset: - tyttöjä 2 - poikia 2	Tyttö I Poika II Tyttö III Poika IV	Oppilaiden kuvalliskirjalliset näytteet Perusopiskelijan oppimispäiväkirjan otteita	- Taiteellisen kypsytymisen piirteitä

Taulukko 1.
Tutkimusaineiston kerääminen.

opetuksen aikana että muulloinkin auttoi vuorovaikutuksen kehittymistä.

Kenttätyövaihe ei yleensä ole ajallisesti kovin pitkä, koska tapaustutkimuksenkin tavoitteena on oman työn kehittäminen ja reagointi tutkimustuloksiin. Toisaalta vaatii aikaa synnyttää luottamuksellinen vuorovaikutussuhde tutkittavien ja tutkijan välille. Tässä työssä aineiston keräysvaihe ja tulkinta on ollut vain yksi osa tutkimusta ja tutkimustulosten nopea hyödyntäminen ei ollut ensiarvoisen tärkeää, vaan tulevien luokanopettajien kisälleiksi kasvamisen seuranta ja analysointi.

Kurssillani ei käytetty varsinaisia kyselylomakkeita. Minulla oli esiyymmärrystä siitä, että näiden teosten kohtaaminen herättäisi oppijoissa kurssia ja tutkimusta edistäviä kysymyksiä. Henkilökohtainen suhde kuvaan mahdollisti seuraavanlaiset kurssin sisäiset kysymykset: Mitä omaan elämään liittyvää kuva tuo mieleesi? Mitä haluaisit kysyä taiteilijalta teoksesta? Nämä kysymykset olivat läsnä kurssilla, ja niihin sain vastauksia kirjalliskuvallisissa tuotoksissa. Näytteet, jotka esitän jatkossa, ovat tutkimukseen valituilta tapauksilta.

Päällimmäisenä mielessäni olivat kuitenkin tutkimuskysymykset: miten kuvataiteen perusopiskelijan, noviisin ammatillinen kasvu edistyi. Miten noviisioiskelijoiden eli tulevien kisällien ja kuvataidetta sivuaineena opiskelevien luokanopettajien herääminen edistyi teosten tulkinnan myötä.

”Haastattelun avulla voidaan selvittää, mitä tutkittava henkilö ajattelee. Haastattelu on keskustelua tutkijan aloitteesta ja hänen johdoltaan.” (Eskola & Suoranta 2000, 85.) Kurssin aikana opiskelijoiden kanssa käydyissä ryhmäkeskusteluissa nousi esiin jopa herkkiä, henkilökohtaisia asioita, joista jatkoin tutkittavien kanssa tarvittaessa kahden kesken. Näin menettelin yhden esiteltävän tapauksen kanssa (opiskelija I).

Tutun opiskelijaryhmän ollessa kyseessä tuntui luontevimmalta ja aidoimmalta tavalta lähestyä heitä dialogisesti. Kuvataiteen opetus antoi kuitenkin mahdollisuuden kerätä tietoa myös kuvallis-kirjallisessa muodossa, jota saatoin tutkia tarkemmin jälkikäteen.

Usein tuntui, että tuleva opettajuus ei ollut pääosassa sivuaineopiskelijoilla, vaan subjektiivinen suhde teokseen ja omiin tulkintoihin. Tulevaa opettajuutta ajatellen he olivat vielä noviiseja.

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ihminen, ihmisjoukko, tapahtuma tms. ilmiö. Tapaustutkimus on käyttökelpoinen tutkittaessa opetusta tai oppimista. Tällöin kyseessä on käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Oleellista tutkimuksessa on, että se kohdistuu nykyhetken todellisessa tilanteessa. Laadullinen tapaustutkimus on sekä kuvailevaa että selittävää tutkimusta. (Syrjälä 1994 ym, 11–12.)

Tutkimukseni edetessä halusin valitsemiltani tapauksilta kirjallisesti tietoa siitä, miten he ovat sijoit-

tuneet työelämään ja millainen on heidän suhteensa kuvataiteeseen perusasteella (1.–9.lk.) opetettavana aineena. Palaan heidän post scriptum -kirjeisiinsä yhteenvedossa ja esitellessäni tutkimuksen tuloksia.

7.3 Muut aineistonkeruumenetelmät

Aikuisopiskelijoiden Herääminen-kurssilta keräsin kirjallisia ja kuvallisia tuotoksia, jotka dokumentoin. Osa opiskelijoista täydensi ajatuksiaan kirjeitse ja sähköpostitse, ja tutkijana pidin muistikirjaa kurssin aikana. Myös perusopiskelija kirjasi kokemuksiaan ja reflektointiaan oppimispäiväkirjaansa. Tämä kuului samalla hänen opintoihinsa. Se oli hänelle ennen kaikkea pedagoginen päiväkirja, jossa oli eriteltyä kuvataiteen Poika ja pääkallo -jakson suunnitelmat ja tiivistelmä.

”Portfolio-metodi perustuu näkemykseen, jonka mukaan taiteen oppimista voidaan ja tulee arvioida. Arviointi on osa oppimisprosessia ja se tapahtuu yhteistyössä ryhmän ja/tai oppilaan kanssa selkeiden, yhdessä käsiteltyjen kriteerien pohjalta. Prosessin ja lopputuloksen lisäksi arvioidaan myös oppilaan kykyä tehdä havaintoja ja reflektoida sanallisesti. Tämä tapahtuu pitämällä päiväkirjaa, johon voi kuulua omien kommenttien lisäksi myös muilta saatua palautetta.”

(Räsänen 2000, 31.)

Parhaimmillaan oppija pohtii kriittisesti omaa ja muiden työskentelyä. Näin hän saa valmiuksia opettajuutensa arviointia varten. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelujaksoihin on perinteisesti liittynyt ns. ryhmäkuunteluja ja -keskusteluja harjoittelun ohjaajien kanssa sekä opetuksen arviointia.

Kuvataidekurssilla opiskelijat itse arvioivat oppimistaan ja edistymistään sekä esittivät arvosanaehdotelman. Tämä itsearviointi oli heille tärkeää, olivathan he jo lähes ”valmiita” luokanopettajia. Ehdotelmät menivät usein yksiin opettajan arvion kanssa. Pidín arvokkaana sitä, että kunnioitin oppijoiden omista lähtökohdista nousseita arvosanaehdotuksia ja hyväksyin ne. Arviointi liittyi heidän kuvataiteen opintoihinsa, mutta tutkimuksen kannalta sillä ei ollut merkitystä. Halusin viestittää heille, että he ovat riittävän hyviä lähtemään kentälle.

Arvokas reflektiivinen osa tutkimukseni kannalta on tutkimukseen valituilta tapauksilta pyytämäni ns. post scriptum -kirjeet keväällä 2005, jolloin saatoín syvällisemmin pohtia heidän sijoittumistaan työelämään ja heidän suhdettaan kuvataiteeseen luokanopettajuuden kannalta. Onko heistä kasvamassa kisällejä?

7.4 Herääminen-jakson toteutus

Olin vuosien saatossa ajautunut sekä taiteen teossa että opettamisessa Marjo Räsäsen tunnetuksi tekemän kokemuksellisen taideoppimisen suuntaan. Minua kiinnosti toteuttaa mallin pohjalta soveltava kurssi aikuisopiskelijoille ja myös kokeilla, miten samankaltainen kurssi toimii peruskoulun 3. luokalla kuvataiteen opetusharjoittelujakson osana. Ajatuksena oli, että näin kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen tulisi osaksi kuvataiteen opetuksen arkea ja rohkaisisi epävarmimpiakin lähestymään taidetta näin. Parhaimmillaan tämä voi aikanaan edistää kuvataiteen perusopiskelijan kasvua pedagogiseksi kisälliksi ja toisaalta kuvataiteeseen suuntautuneen sivuaineopiskelijan kasvua työelämässä joko pedagogiseksi tai taiteelliseksi kisälliksi tai sekä pedagogiseksi että taiteelliseksi kisälliksi.

Kuvataiteen opetuksen sirpalemaisuus ja pinta-puolinen osa-alueiden kahlaaminen (Vrt. OPS), joka osittain johtuu vähäisistä tuntimääristä on ärsyttänyt minua jo vuosia. Tutkijana halusin päästä pintaa syvemmälle yksittäisen teoksen avulla. Minua alkoi viehättää ajatus, että kuvataiteen opetus voi tuottaa parhaimmillaan joidenkin kohdalla herätyksen, johon voi pyrkiä elämyksellisyyden avulla.

Tämän mahdollisuuden herätykseen tai suunnan muuttamiseen koen mielenkiintoiseksi myös oman

opettajuuteni kannalta. Aina on etsittävä uutta ja pyritävä eteenpäin epäonnistumisen uhallakin. Nämä seikat nousivat esiin myös perusopiskelijan pohdinnoissa. Toisaalta itsensä ainaisesta kehittämisestä voidaan lempeästi todeta, että opettajan on opittava elämään myös ikuisen riittämättömyyden kanssa.

Herääminen-kurssin laajuus oli 6×4 tuntia (2 ov). Tämän lisäksi opiskelijoilla oli ns. omaa työtä. Tämä laajuus oli sopiva, ja yksi kuva riitti hyvin lähtökohtamateriaaliksi. Opetusjakson laajuus oli tuntimääräisesti sama 3. luokalla, ja jakson pituus – 14 tuntia – oli perusopiskelijan mielestä riittävä.

Esittelen ensin Herääminen-kurssin. Valitut tapaukset valottavat tutkimuksen käytännön osuutta kirjallis-kuvallisilla näytteillä. Opetusharjoitteluun liitetty perusopiskelijan opetusharjoittelujakso jakso Poika ja pääkallo esitellään tämän jälkeen samalla periaatteella.



Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos,
Kuvataiteen sivuaineopinnot (15 ov)

Taidehistorian ja kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kurssi (2 ov)

Herääminen

Kuvataiteen sivuaineopiskelijat, kevät 2001

Tavoitteena on taidekuvan mahdollisimman monipuolinen ja syvällinen tulkitseminen taidehistoriallisesta, kokemuksellisesta, subjektiivisesta ja pedagogisesta näkökulmasta.

Kurssi arvioidaan itse asteikolla 1–3.

Herääminen

5.3.2001 *Taidehistorian ennakkotentti ja kurssiohjelman esittely*

8.3.2001 *Mitä on taide? Erilaiset taidemääritelmät. Keskusteluluento.*
tehtävä 1. Magnus Enckellin Herääminen ja Poika ja pääkallo -teosten subjektiivisesti ja intuitiivisesti kirjoitettu tunnetustai-
nen tulkinta. Opiskelija saa valita taidepostikortin lähtökohtate-
oksesta. Yhteinen keskustelu.

15.3.2001 *Kokemuksellinen kuvantarkastelu (Kolb, Räsänen). Tutki-
jan johdantoluento.*

tehtävä 2. Kuvallisen tulkinnan luonnostelua. Tee oma versio
teoksesta sekatekniikalla, yhdistellen piirustusta ja maalausta
(hiili ja vesiväri). Symbolistinen väripaletti.

tehtävä 3. Etsi taidehistoriasta teoksellesi sukulaissieluteos ja tee
lyhyt kirjallis-kuvallinen yhteenveto näistä teoksista (samankal-
taisuudesta, erilaisuudesta, hengestä, muodosta, sommittelusta,

väristä, vaikutelmasta, tunnelmasta jne.). Tehtävän voi toteuttaa
myös joko kirjallisesti tai kuvallisesti. Yhteinen keskustelu ja
koonti 19.3. tunneilla.

19.3.2001 *Kuvallinen tulkinta teoksesta.*

Käytä lähtökohtana valittua teosta. Keskustelua symbolismista ja
Magnus Enckellistä tutkijan johdolla. Esitellään sukulaissielutyö
alustavasti ryhmälle.

26.3.2001 *Näyttelyn ripustus.*

Esitellään tulkinta varsinaisesta lähtökohtateoksesta sekä suku-
laissieluteos. Keskustelua ryhmän kanssa ja palaute opiskelija-
kohtaisesti.

Vierailu Tervakoskelle

Lumppulinnan taiteilijaelämää (dialogi taidegraafikko Jouko
Pullisen ja taidemaalari Heikki Marilan kanssa).

Kurssin kannalta on keskeistä symbolistisen taiteilija Magnus
Enckellin teokseen paneutuminen kokemuksellisen taiteen ym-
märtämisen hengessä. Teoreettiset osuudet pyrin ryhmittämään
kokonaisuuden kannalta luontevasti. Kurssilla on läsnä teoria
ja käytäntö. Kurssi liittyy jatkotutkimukseeni, ja kerään siihen
aineistoa, joten suurkiitokset teille.

Kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kurssi tuotti
kirjallisia ja kuvallisia tuotoksia, joista esitän tapaus-
kohtaisesti näytteitä. Esitys rakentuu kolmiportaisesti:
vastaanottovaiheessa esittelen kolmen (3) opiskelijan

kirjalliset pohdinnat lähtökohtateoksesta. Linaan esipuheeksi heränneen sivuaineopiskelijan koskettavaa kirjettä (opiskelija I), joka vahvisti uskoani opetusmenetelmään. Kontekstualisointi sisältää valittujen tapausten kuvalliset tuotokset, ja tuottavan toiminnan yhteydessä tarkastelu laajenee yleiseen taidehistoriaan, sukulaissieluteoksiin.

Tutkijana korostan Räsäsen mallin arvoa välineenä; sen avulla voidaan kuvataidetta lähestytään luontevasti ja arkisesti. Tietyt oppijoille oma taiteellinen tuotos on aina kaikki kaikessa, mutta viime kädessä luokanopettajakoulutuksen yhteydessä taideoppimisessa pyritään tulkinnan kautta ymmärtämiseen ja opettajuuteen kasvamiseen.

7.4.1 Vastaanottovaihe

Olen puhunut tutkimuksessani taiteen kohtaamisesta, jota mielestäni ensivaiheessa kuvaa Räsäsen käyttämä sana vastaanotto. Räsänen kuvaa Sillanrakentajat-oppikirjassa (2000) taiteen vastaanottoa kertomalla kuinka lukion ensimmäisen luokan oppilaiden tekemät ensimmäiset kuvallis-kirjalliset muistiinpanot mukailivat alkuperäisteoksen sisällöllistä teemaa. Oppilaat poimivat muistiinpanoihinsa henkilöt ja maiseman Gallen-Kallelan Aino-tarusta (1891). Myös Herääminen-kurssilla useimmat opiskelijat tukeutuivat kuvallisessa tulkin-

nassa alkuperäisteoksen muotoon ja sisältöön, jopa tekniikka jäljitteli Enckellin käden jälkeä. Tuloksena oli siis pastisseja. Kirjallisissa tulkinnoissa muutamat varmemmat tekijät ylsivät rohkeampiin irtiottoihin.

Oppilaiden mielenkiinnon Poika ja pääkallo -teoksessa herätti erityisesti detalji, pääkallo. Kuvalliset tulkinnat ovat ikäkaudelle tyypillisiä kaava-realistisen kauden tuotoksia (vrt. V. Lowenfeld 1947). Lasten kuvallisen kehitystason ymmärtäminen on tärkeää opetusta suunniteltaessa, mm. lähtökohtateoksia valittaessa, tavoitteita määriteltäessä ja tuloksia arvioitaessa. Kolmasluokkalaiselle usein ominainen tahaton kömpelyys tuo ilmaisuun kiinnostavuutta ja ilmeikkyyttä. Lähtökohtateoksen läsnäolo tulkinnassa on vahva, mutta toki yksilöllisiäkin tulkintoja löytyi. Tutkimuksessa mielenkiintoni kohteena oli kuitenkin perusopiskelija, tuleva luokanopettaja, ja hänen kuvataideopettajuutensa kehittyminen. Lasten tuotokset ikään kuin todentavat mallin toimivuutta käytännössä. Opetusjakso oli harjoittelijan ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävä, ainutkertainen kokemus.

Opettajana koen sekä aikuisten että lasten tulkinnoissa sanallisen pohdinnan tärkeäksi. Välttävään kuva täydentyä elävillä tarinoilla. Kuvallisten muistiinpanojen tekeminen taas hälventää rajaa kuvan tuottamisen ja sanallistamisen välillä. Kuva tulee tutummaksi ja läheisemmäksi, kun sitä lähestytään monin tavoin:

piirtämällä, kirjoittamalla ja keskustelemalla. Osalle sanallinen pohdinta antaa uuden, kenties aiempaa luontevamman väylän kuvaan. Kuvan syntyyn liittyvät yksityiskohdat ja muiden näkemykset samasta kuvasta kiinnostavat kaikkia. Oman näkemyksen peilaaminen muiden tulkintoihin kisällin johdolla dialogisesti edistää oppimista ja kasvua kuvataideopettajuuteen.

Herääminen-kurssille 2001 osallistuneet 17 opiskelijat aloittivat opiskelunsa OKL:ssa vuonna 1998. Kun tapauksia on liiaksi yhden tutkijan hallittavaksi, tutkitavan joukon valinta on tärkeää. Tapaustutkimuksen anti riippuu tapausten huolellisesta valinnasta. On hyvä valita tapauksia, joilta voimme oppia eniten. Niin ikään tärkeää on, että tapaukset ovat helposti lähestyttäviä ja heidän kanssaan on mahdollista viettää aikaa. Jokainen yksittäinen näyte luonnollisesti edustaa laajempaa ryhmää. (Vrt. Stake 2000, 445–446.) Silti kiteytettynä voisi todeta: ”Eikö ole parempi oppia paljon epätyypilliseltä tapaukselta kuin vähän ilmeisen tyypilliseltä tapaukselta?” (Stake 2000, 446).

Kurssini opiskelijat olivat sikäli homogeeninen ryhmä, että he olivat valinneet kuvataiteen sivuaineopinnot (15 ov) kiinnostuksensa mukaan. Näin ollen ääritapausten avulla keskimääräisen määrittelemisen ei ollut itsestään selvää. Tutkimukseni tapaukset valitsin kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden ryhmästä seuraavin periaattein: sukupuolen mukaan päädyin siihen, että

tapauksissa on edustettuina kaksi naisopiskelijää ja yksi miesopiskelijä. Varmistin edelleen, että kummatkin teosvaihtoehdot ovat edustettuna. Tutkimustehtävää ajatellen halusin esitellä taitavan piirtäjän ja hyvän kirjoittajan tuotokset. Taitava piirtäjä valikoitui kuvataiteen erinomaisten opintosuoritusten perusteella ja hyvän kirjoittajan toisena sivuaineena oli äidinkieli. Äidinkielen didaktiikan lehtorilta sain vahvistuksen opiskelijan kirjallisesta suuntautumisesta. Yksi tapauksista oli kuvataiteen ja äidinkielen opintomenestysten perusteella hyvää keskitasoa.

Näiden tapausten kuvalliset tuotokset voi luokitella Räsänen (2000, 45) mukaan ja vertailla, miten katsoja muuttaa tulkintansa uudeksi taideteokseksi (ks. luku 7.4.3). Painotin opiskelijoille, että tutkimuksessani keskityn luokanopettajien kuvataideopettajuuteen. Kuvallisessa ilmaisussa myös tavallinen, keskiverto on kiinnostavaa. En ollut korostamassa erinomaisuuden eetosta.

Seuraavaksi esittelen kolmen tapauksen näytteet tehtävästä 1., jossa opiskelijat kirjoittivat subjektiivisen ja intuitiivisen tunnetaustaisen tulkinnan joko Magnus Enckellin Heräämisestä tai Pojasta ja pääkallost. Näiden kolmen lisäksi neljäntenä tapauksena on kuvataiteen (4 ov) perusopiskelijä, noviisi, joka poikkeuksellisesti halusi opettaa kuvataidetta syventävässä opetusharjoittelussa. Esittelen hänen Poika ja pääkallo-kurssinsa kappaleessa 7.5.2.

Opiskelija I (nainen, kirjallisesti suuntautunut, teosvalinta Poika ja pääkallo)

Kiitokset hienotunteisuudesta eilisellä kuvataiteen tunnilla (20.3.2001) esitellessäni aikaansaannoksiamme kuva-analyysin kurssilla. En olisi halunnut tuoda niin henkilökohtaisia tunteita ja ajatuksia koko ryhmän kuultavaksi, minkä varmaan vaistositkin.

Kuten aikaisemmin automatkalla mainitsin, heittäydyin projektiin alusta alkaen syvällä ihmisyydellä mukaan. Poika ja pääkallo nosti esiin muistoja omasta menneisyydestä, itsenikin yllättäen. Teos vei minut seitsemän vuotta taaksepäin isäni kuolemaan ja sen jälkeisiin tunteisiin. Nuori ihminen joutui ottamaan vastaan surun raskaan lyijyarkun, silloin kun kaiken piti olla tuoretta, helppoa ja alussa. Olin riisuttu, edessäni elämän korttipakasta kortit, joita en olisi halunnut vielä pelata.

Tekstin kirjoittamisen jälkeen oli ontto, väsynyt olo. Eteeni oli pukeutunut runoksi asioita, joita on työstänyt pitkään, mukanaan kaipaus, ikävä. Tältä tieltä oli vaikea palata, eikä paluu olisi kai ollut tarkoituksenmukaistakaan. Poika ja pääkallo juurtui mieleeni kuvana koko viikoksi.

Pääkallo hahmona nousi mielikuvissani vahvaksi, symboloihan se minulle kuolemaa, että elämää. Hiljalleen nousi myös idea kädestä ja teoksen viedessä minua kovaa ja korke-

alla, päätin ottaa oman käteni pääkallon lipaisijaksi. Mieli jatkoi tekstin aloittamaa prosessia.

Taustaan halusin mukaan silittävän, koskettavan liikkeen. Liike ruskealla värillä tuntui liian tummalta, sininen tuntui omalta, juuri oikealta. Kun sain työn tähän asti, kavahdin vaikutelmaa. Näytti ikään kuin hukkuvan tai vedestä nousevan ihmisen käsi koskettaisi pääkalloa. Tunsin kuumat pisarat silmissäni, kuinka kuvasta tulikin juuri minä... Ihmiset katoavina elämän ikuisessa vuolaassa, kohisevassa virrassa taistelijoina, voittajina ja häviöinä.

Tämä näyte on hyvä esimerkki siitä, miten syvälle voi päästä itseä inspiroivan taideteoksen avulla. Tämän opiskelijan kirjallinen tuotos ylittää reilusti kuvallisen version kokemuksesta. Yhdessä nämä toki täydentävät toisiaan. Kuvallinen osuus esitetään seuraavassa luvussa, jossa käsittelen kontekstualisointia. Tässä tapauksessa on kyse mielestäni aidosta heräämisestä: Opiskelija innostui kuvataiteesta niin, että hän jatkoi kuvataiteen opintoja Taideteollisessa korkeakoulussa. Myös hänen pro gradu -työnsä käsitteli kuvataidekasvatusta. (Ks. Opiskelija I:n post scriptum -kirje 2005.)

Opiskelija II (mies, kirjallisesti ja taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta Poika ja pääkallo)

Mitä kuva herättää? Mitä poika sisäisesti miettii/kokee? Onko jotain itseen liittyvää? Tumma seinä luo tilantunnetta, mutta myös vasemmalta oikealle katsottuna pimeys väistyy. Pääkallo, Mr. muka pelottava. No eihän sitä kukaan tarkoittanutkaan. Mitä sä haluat kertoa minulle? Mitä sä sanot? Mitä mä sanoin? Kuolema, kuolema kohdannut jotain pojan läheistä ihmistä tai eläintä (tai ajatusta...

tuntuu kaukaa haetulta ottaen huomioon pojan iän). Poika pohtii kuolemaa tai sairautta joka on johtanut kuolemaan. Kallo ei välttämättä olekaan konkreetti esine vaan symboloi asiaa joka pojan eteen on tupsahtanut – poika kosketuksessa kalloon eli asiaan, kuolemaan (vrt. kallo) (Symbolin ei kylläkään tarvitse tarkoittaa samaa aina. Sehän rajoittaisi työkaluja)

Henkilö. Mä oon paljas, mua voi lukea kuin avointa kirjaa (tai sitten on annettu lupa tai vinkki). Poika tukee kynnäpäällä, jotta jaksaisi pitää asentonsa. Inhimillinen, heikko, mutta ei liian heikko.

Silmä; viisas, tutkiva katse – prosessit käynnissä. Pitkäjännitteinen.

Pojan kasvot; ei pelkoa, ei vihaa, ei yllättyneisyyttä, vaan ajattelua – herkkä.

Iltauskon valaisema metsikkö ja metsikön avautunut kohta huokuvat kesäillan rauhallisuutta ja turvallisuutta. Vaikka

poika onkin alaston "Poika ja pääkallo" -teoksessa kuin riisuttuna kaikista esteistä, jotta kuolema voisi haavoittaa häntä, ei kuitenkaan alistu taistelllessaan kuolemaa vastaan. Myös kuoleman kohtaaminen on teoksissa esitetty eri tavalla. "Poika ja pääkallo" -teoksessa kuolema on pojan käsissä. Siksi mielestäni taas taiteilijan kuvaamat pojan kädet ovat pääosassa. "Sallittu" -teoksessa taas talonpoika on kääntänyt selkensä kuolemalle ja piilottanut kätensä tasakuun. Mielestäni "Sallittu" -teoksessa ei esitetä yhtä julkeasti kuolemaa kuin esimerkiksi "Poika ja pääkallo" -teoksessa.

Tämä näyte on kurssin ainoalta mieheltä. Hän avaa kuvaa ja kuvan symboliikkaa tiiviillä luonnehdinnalla. Hän ottaa vertailukohteeksi Hugo Simbergin Sallittu-sukulaissieluteoksen (1895), jonka etsiminen oli tehtävänä tuottavassa toiminnassa eli viimeisessä, soveltavassa vaiheessa. Kirjallinen näyte ja seuraavassa vaiheessa esiteltävä kuvallinen versio ovat hyvin mieltittyjä ja tukevat toisiaan tasavertaisesti.

Opiskelija III (nainen, taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta Herääminen)

Tunnistin kuvan Magnus Enckellin maalaamaksi. Kyseessä on ”Herääminen”. Nuori poika on heräämässä ja nousemasa sängystä. Muistan lukeneeni, että Enckellin työt ovat homoeroottisia. Kuvan värit ovat vaaleat, háljut ehká. Kuva ei kuitenkaan ole falski (lattea, tylsä, halju). Näyttää kuin poika ei haluaisi herätä ja nousta. Poika on jotenkin kömpelön näköinen. Ei maalaustekniikaltaan vaan olemuksessa on kömpelyyttä. Kádet ovat nyrkissä. Kuka oikeasti nousee sängystä nojaten ranteeseen ja jalka ei auta nousemisessa vaan on kummasti vinossa.

Pojan lihakset on maalattu taitavasti esiin. Tavallaan poika on seksikäs. Ehká siksi kuvaa on sanottu homoeroottiseksi, koska vuosisadan vaihteessa ei kai ollut tapana kuvata nuoria poikia muitta mutkitta munasillaan.

Onko pojan asento jýykká juuri hápeilyn vuoksi? Huone näyttää kylmáltá. Takaseiná on háikáisevén kirkas muuhun huoneeseen verrattuna. Lattia on uhan musta. Ei náe missá lattia alkaa. Tai voikos sánky olla suoraan lattialla, mutta jotenkin tuntuu, että lattian sángyin välissä on ilmaa. Lakanat ovat ohuet ja likaisen harmaanvalkoiset. Pojan oikean säären iho kuultaa lakanan lápi. Ruskea seiná rajaa kuvaa. Ilman sitä lattia näyttää liian tummalta. Pojan tukka on sysi musta. Varmasti aikamoinen hurmuri mustine kulmineen ja tummine silmineen. On jännáá miten lihak-

set ovatkin niin tarkasti kuvatut vaikka väriä on käytetty säästeliäästi. Tein tämän luonnoksen koska káden tyhjá tila tuntui helpommalta piirtáá kuin koko poika. Sitten innostuin lihaksista, joten koitin piirtáá niitákin. Pojan asento on aika vaikea, tein tämän nopean luonnoksen kuvatakseni sommittelua.

Tekijá pureutuu kuvan symboliikkaan ja sisältöön piirtáján silmin. Samalla kun hán pohtii pojan oloa ja eloa, kuvan sommittelu ja anatomiset kysymykset ovat esillä. Suhtautuminen poikaan on empaattista ja lámmintá. Pohdinta paljastaa myös hänen harrastuneisuutensa. Tekiján kuvataiteelliset ansiot saavat hyvin tukea tástá kirjallisesta osuudesta. Taustalla on jo esiymmárrystä, tietoa tekijástá ja teoksesta. Esitán tekijáltá kuvallista aineistoa seuraavissa vaiheissa.

7.4.2 Kontekstualisoinnin vaihe

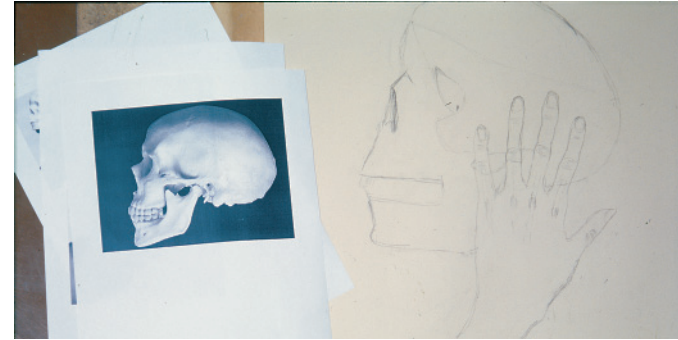
Kontekstualisoinnin vaiheessa mietitáán, mitä taide on. Kontekstualisoinnilla tarkoitetaan taidehistoriassa Palinin (1998, 115) mukaan ”tutkittavan ilmiön asettamista sellaiseen asiayhteyteen, johon sen ajatellaan kuuluvan historiallisesti tai temaattisesti tai joka muuten edistáá sen ymmártámistá”. Taideteosta ja taiteilijaa tarkastellaan yleensä niiden omissa kulttuurisissa konteksteissa ja teosta tutkitaan taiteentutkimuksen

menetelmin tukeutuen taidehistoriaan, estetiikkaan ja taidekritiikkiin.

Tutkimuksessani kontekstualisoinnin vaihe keskittyi Magnus Enckellin kahteen teokseen, symbolismiin ja hänen taiteilijapersoonaansa. Viitekehyksenä sekä opiskelijoiden että oppilaiden pohdinnolle oli kuvataiteen OPS (2000). Opiskelijoiden kurssilla oli Räsänen mallin lisäksi kuvataideopetuksen traditio voimakkaasti implisiittisesti läsnä ja samalla tarkastelun ja keskustelun kohteena. Taidehistoria on välillisesti läsnä tulkinnoissa esimerkiksi puhuttaessa ihmisen kuvaamisesta. Lähestyimme modernia taidetta post-modernisti: esimerkiksi kuvallisiin tulkintoihin moni liitti uusia yksityiskohtia.

Seuraavaksi esitän sivuaineopiskelijoiden (I–III) vastaanottovaiheen kirjallisten näytteiden tueksi kuvalliset tulkinnat lähtökohtateoksesta. Tehtävänä oli luonnostella omaa kuvallista tulkintaa ja luoda oma versio teoksesta sekatekniikalla, yhdistellen piirustusta ja maalausta (hiili ja vesiväriyö).

Opiskelija I (nainen, kirjallisesti suuntautunut, teosvalinta: Poika ja pääkallo)



Kuva 19.
Luonnos ja kuvallinen tulkinta.
(Opiskelija I.)



Opiskelijan kirjallinen osuus avaa hyvin kuvallista versiota ja sen symboliikkaa. Pääkallon ja käsien merkitys korostuu tulkinnassa ja on tekijälle hyvin oma-kohtainen. Kuvallisesti toteutus ei ole kovin merkittävä ja jää selvästi kirjallisen osuuden varjoon, mutta ne täydentävät toisiaan hyvin. Rempseä maalauksellisuus ja selkeällä väririnnastuksella rajaaminen sopivat hyvin toisiinsa ja teemaan. Äärimmäisen henkilökohtainen taso tekee tulkinnasta merkittävän. Kirjallinen osuus on kiinnostava, mutta kuvallinen jää pastissiksi.

Opiskelija II (mies, kirjallisesti ja taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta: Poika ja pääkallo)

Opiskelijan kuvallinen tulkinta noudattelee lähtökohtateoksen sommittelua ja henkeä. Toteutus on koloristisempi kuin alkuperäisteos, mikä siirtää sen meidän aikaamme. Samaa ilmentää myös se, että kuvan poika kokee pääkallon virtuaalisesti, ja tämä on kuvattu uskottavasti. Tämä ratkaisu on tekijältä persoonallinen oivallus ja toimii toteutuksessa hyvin. Tulkinta on onnistunut ja on enemmän kuin pelkkä pastissi.



Kuva 20.
Luonnos ja kuvallinen tulkinta.
(Opiskelija II.)



Opiskelija III (nainen, taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta: Herääminen)

Opiskelijan oma kirjallinen pohdinta avaa kuvaa hyvin kuvataiteellisesti. Sisällön pohdinnan lisäksi kuvallisen ilmaisun problematisointi näkyy hyvin kuvan tulkinnassa ja lukuisissa luonnoksissa. Vahva piirtäjä lähestyy erinomaisen varmalla otteella teosta, ja hänen maalauksellinen otteensa saa tukea piirustuksellisuudesta. Tässä on paljon Enckellin käden jälkeä teknisessä mielessä. Tekijällä on symbolismista paljon taustatietoa, mikä antaa itsevarmuutta toteutukseen. Näytteet ovat hieno esimerkki kirjallisen ja kuvallisen toteutuksen toisiaan täydentävästä synteisistä. Molemmat tulkinnat ovat palimpsesteja, soveltavaa tasoa.



Kuva 21.
Luonnos.
(Opiskelija III.)

7.4.3 Tuottava toiminnan vaihe

Tuottavan toiminnan vaiheessa vertaillaan taiteilijan ja katsojan maailmoja. Kohtaaminen on mahdollista, vaikka taiteilijan ja katsojan maailmat sijoittuvat eri aikoihin, sillä elämän peruskysymykset ovat ikuisia. On paljon ajattomia teemoja, joita käsitellään eri aikakausina yhä uudestaan. Taiteen historian voi nähdä myös kuvallisena historiana, jossa tekijät työskentelevät intertekstuaalisesti, oppivat, lainailevat ja varastelevat toisiltaan ideoita ja ilmaisutapoja. Jälkiään ei tarvitse edes peitellä, ja joskus uusi versio on jopa parempi kuin alkuperäinen. Sukulaisuuden, samanhenkisyyden löytäminen taidehistorian tekijöiden joukosta tai teokista laajentaa pohdintoja. Maailmojen erilaisuuden ymmärtäminen antaa lapsille ja aikuisille mahdollisuuden uuden, erilaisen näkökulman luomiseen.

Pidän tuottavaa toimintaa soveltavana tasona, jossa opiskelijat saavat laajentaa tulkintaansa. Keskustelujen jälkeen osa halusi tehdä mieluummin kirjallisen työn, ja hyväksyin tämän vaihtoehdon. Esittelen seuraavaksi opiskelijoiden (I–III) valitsevat sukulaissieluteokset, jotka täydentävät edellisiä näytteitä.

Opiskelija I (nainen, kirjallisesti suuntautunut, teosvalinta: Poika ja pääkallo)

Opiskelija valitsi sukulaissieluteokseksi Helene

Schjerfbeckin (1862–1946) omakuvan vuodelta 1944 (maalaus). Hän toteutti tehtävän kirjallisena, oman vahvuutensa mukaisesti.

Helene Schjerfbeck nousi mieleeni nopeasti, kuin automaattisesti puhuttaessa sukulaissieluudesta” Poika ja pääkallo” -teoksen kanssa. Valinta tuntui luonnollista ja onnistuneelta katsoessani Schjerfbeckin omakuvien sarjaa. Monikin kuvista tuntui omalta, mutta parhaiten mieleeni iskostui omakuva vuodelta 1944. Kuva on tehty kaksi vuotta ennen taiteilijan kuolemaa.

Miksi Schjerfbeck, miksi ei olisi ehkä parempi kysyä ...Aihepiiriin /- kokonaisuuden sain näin mukaan naisnäkökulman, lisää omaa kokemusmaailmaa muutamana vuoden takaa, kenties. Kuvauksen voi katsoa symboloivan yksinäisyyttä, sairautta ja kuolemaa, työssä on vahvana läsnä pääkallo, riisuttu nainen. Yksinäinen, erakoitunut, arkakin ihminen, joka on kokenut epäonnistuvansa ja joka toivoo pääsevänsä pois. Toisaalta kuvassa on samankaltaista vahvuutta ja päättäväisyyttä, jota on aistittavissa ”Poika ja pääkallo” teoksesta, kuoleman vahvasta läsnä olostu huolimatta. Ääriviivat piirtyivät vahvoina, värit ovat rauhallisia ja vahvoja sopusointuisesti.

Aihe, symbolismi, värimaailma, ilmaisun rauhallisuus ja voimallisuus ... yhdistäviä tekijöitä löydän monia, veli ja sisar. Aloitin jaksoni, prosessini runolla ja päätän sen runoon, ajatuksiin joita syntyi yhden junamatkan aikana Schjerf-

beckin omakuvaa katsellessani. Runossa on mukana kaksi taiteilijan omaa lainasta, jotka olen poiminut Eija Kämäräisen kirjasta Helene Schjerfbeck Paljas minäni (1991).

Katoava minuus vahvoina ääriivoina
kuolemaa odotellessa – matkalla väsynyt...

Tekijä jatkaa vahvaa tunnelmoivaa prosessointia. Hänen kuvalliset tulkintansa jäävät sanojen varjoon, ja subjektiivinen, omaan elämään liittyvä kirjoittaminen jatkuu. Sukulaissieluteoksen valinta on onnistunut.

Kuoleman ja luopumisen teeman käsittely on läsnä Schjerbeckinkin teoksessa. Joidenkin kuvataiteeseen suuntautuneiden on luonnollisempaa käsitellä ja purkaa ajatuksiaan kirjallisesti, ja koska näinkin voi syventää omaa suhdettaan teokseen ja tulkintaansa, hyväksyin tämän työtavan.

Opiskelija II (mies, kirjallisesti ja taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta: Poika ja pääkallo)

Sukulaistyö ”Poika ja pääkallo” -teokselle René Magritte (1898–1967), *The Signs of Evening*, 1926

Halusin, että sukulaissielutyössä olisi jotain visuaalista yhtäläisyyttä alkuperäisen työn kanssa, vaikka mielestäni tärkeimpänä yhtäläisyyden tasona olikin tunnelma ja teoksen syvempi ajatus. Visuaalisia yhtäläisyyksiä: kallo = pallo

(muoto ja sijainti/paikka)

Tila on molemmissa samankaltainen (tunnelma, värit ja maisema). Maisemaa ei ole varsinaisesti määritelty, se voi olla ”mikä vain paikka”.

Syvempi yhtäläisyyden taso: poika näkee pääkallossa jotain toisesta maailmasta. Kalloon on ikään kuin ovi/portti toiseen maailmaan. Samoin René Magritten teoksessa kehys on portti toiseen maailmaan. Jos pallo on vierinyt kehyksestä, myös kallo on voinut tulla muualta.

Tekijä erittelee lähtökohtateoksen ja sukulaisteoksen kuvallisia elementtejä. Sommittelulliset ja muotoon liittyvät yhtäläisyydet ovat hänestä tärkeitä. Vertailua voisi luonnehtia rationaaliseksi, järkipäiseksi. Miesopiskelijan luonnehdinta on analyttisempi kuin naisopiskelijoilla. Teksti- ja kuvaosuudet ovat tekijällä tasavahvoja, mutta sukulaissieluteoksen käsittely jää niukaksi ja hän ei halunnut palauttaa keskeneräistä työtä kuvallisena versiona.

Opiskelija III (nainen, taiteellisesti suuntautunut, teosvalinta: Herääminen)

Herääminen ja Olympia. Pohtiessani kuvallista tulkintaani Enckellin Heräämisestä, ajattelin koko ajan pojalle seuraksi naista, ehkä itseänikin. Miettiessäni teoksen alastomuutta ja tietyllä tavalla julkeutta, mieleeni tuli Gallen-Kallelan

Demasque. Se herätti aikanaan kohua, koska mitään niin paljastavaa ja rohkeaa ei ennen ollut nähty. Demasque on kuitenkin Heräämiseen verrattuna avoimen julkea, rietas ja röyhkeä. Maalauksessa ranskalainen huora polttaa tupakkaa ja katsoo jalat harallaan katsojaan rohkeasti. Sukulaisuutta löysin ennemmin Eduard Manet 'n (1832–1883) Olympiasta. Käytin Olympiia mallina omassa Heräämisversiossani, jossa nousevan pojan takana makaa alaston nainen. Molemmissa kuvissa henkilö on alasti sängyllä. Tuntuu kuin kumpikaan ei haluaisi olla alasti. Olympia on suosittu prostituoitu odottamassa seuraavaa tyhjää seksiasiakasta. Yhtä tyhjältä ja ankealta vaikuttaa pojan maailma. Kumpikin on yksinäinen. Kummankin ilmeestä kuvastuu väistämättömän hyväksyntä. Kummassakin värit ovat värittömiä. Tulostin ei tahdo tunnistaa mitään väriä. Vähillä väreillä on kuitenkin saatu ruumiin rakenne maalattua tarkasti. Pojan asento on luonnoton, Olympia puolestaan makaa rennosti nojaten tyynyihin. Herääminen on hyvin pelkistetty maalaus. Kuvassa on vain välttämätön. Olympialla puolestaan on ranteessaan kuvioitu rannerengas ja rimpsureunaiset pistokkaat jalassa. Kuvien lämpötila on erilainen. Pojan huoneessa kylmän kirkas seinä, alkeat lakanat ja pojan kelmeä iho korostavat tilan ankaruutta. Olympia kokee ristiriitaa ankean kohtalonsa ja lämpimän, yllellisen elämänsä välillä. Sommittelu on molemmissa tasapainoinen ja värit sointuvat toisiinsa.



Kuva 22.
Kuvallinen tulkinta.
(Opiskelija III.)

Viittasin jo aikaisemmin lyhyesti tähän tulkintaan. Teoksen valinta sukulaissieluteokseksi saa tukea myös Puokan väitöskirjasta. Enckell ja Manet todella olivat hengenheimolaisia ainakin ilmaisunsa suhteen. Kevyt symboliikka ja viittaukset jopa paheellisuuteen ovat teoksissa läsnä. Tämä opiskelija viritti tulkinnallaan kurssilla keskustelua seksuaalisuudesta. Opiskelijan analyysi ja pohdinta on laajaa ja syvää. Kuvallinen toteutus, jossa yhdistellään lähtökohtateoksen ja sukulaissieluteoksen kuvastoa, luo oivaltavan synteesin. Poika on lähes pastissi Enckellin teoksesta, mutta Manet'n Olympiaan viitataan epäsuorasti. Tutun ja oudon yhdistelmä tekee tulkinnasta persoonallisen. Tekijän kuvalliset valmiudet (ks. myös P.s. -kirje 2005) antoivat mahdollisuuden ajatusten loppuunsaattamiseen. Hänen työskentelynsä kaikkiaan ilmentää tulkinnan korkeinta, soveltavaa tasoa (palimpsesti). (Ks. Taulukko 2.)

Pastissi

- ei ole kiinnostunut tutkimaan alkuperäisteoksen merkitystä kuvallisesti
- käyttää ainoastaan alkuperäisteosta oman kuvan tekemisensä lähtökohtana
- kopioi alkuperäisteoksen tekniikkaa
- ei tee eroa oman ja alkuperäisteoksen välillä
- toistaa alkuperäisteoksen ideoita ja tyyliä
- ei rakenna suhdetta teoksen ulkopuolelle
- ei näe yhteyttä teoksen ja oman elämismaailman välillä

Parafraasi

- muuttaa teemaa, muotoa tai tyyliä tutkiakseen alkuperäisteoksen merkityksiä
- käyttää vertailevaa kuvallista materiaalia tulkintaprosessissa
- muuntaa alkuperäisteoksen kuvallista esitystapaa
- poikkeaa alkuperäisteoksen kuvallisesta esitystavasta
- osoittaa alkuperäisteoksen ja oman sovelluksensa eroja ja samankaltaisuuksia
- kommentoi ja kyseenalaistaa taiteilijan tai teoksen syntymisajankohdan taidehistoriallisen kauden ideoita ja tyyliä
- suhteuttaa alkuperäisteoksen esiinnostamia nykyisyyteen ja menneisyyteen liittyviä teemoja yhteiskunnallisella ja henkilökohtaisella tasolla
- yhdistää teoksen omaan elämismaailmaansa

Palimpsesti

- luo visuaalisia käsitteitä kuten symboleja, analogioita ja metaforia osoittaakseen alkuperäisteoksen merkityksen
- viittaa myös sellaisiin taideteoksiin, jotka käyttävät verbaalia tai jotain muuta nonvisuaalista kieltä
- luo itsenäisen taideteoksen
- osoittaa persoonallista kuvallista ilmaisukykyä tai esittää sovelluksena jonkin muun taiteenalan kielellä
- selittää sovelluksensa suhdetta alkuperäisteokseen jäljittelemällä työnsä taustalla olevaa intertekstuaalista verkostoa
- kehittää taiteilijan tai hänen edustamansa taidehistoriallisen kauden ideoita ja tyyliä luovalla tavalla
- suhtautuu kriittisesti ja tekee ratkaisuehdotuksia alkuperäisteoksesta esiin nousseisiin sosiaalisiin ja henkilökohtaisiin ongelmiin
- soveltaa uusia taiteen ja itsen ymmärtämisen muotoja arkipäivän tilanteisiin

Taulukko 2.

Miten katsoja muuttaa tulkintansa uudeksi taideteokseksi? (Räsänen 2000, 45.)

7.4.4 Aineiston analyysi ja tulos

Syvällinen taidekuvan kohtaaminen tuotti heräämistä koko aineistossa, jota valotan tapausten kautta. Jokainen pääsi eteenpäin, eri suuntiin omista lähtökohdistaan, kontekstistaan. Valitut tapaukset edustivat riittävän hyvin aineistoa (17), ja heräämisen prosessit näkyvät näissä kaikissa tapauksissa (I, II, III).

Sivuaineopiskelijoiden Herääminen-kurssi osoitti, että keskittymällä muutamaan teokseen ja käsittelemällä niitä monipuolisesti voidaan kuvataiteen kohtaamisessa päästä pintaa syvemmälle. Kirjallis-kuvalliset tulkinnat ja keskustelut avarsivat kuvallisen kulttuurin ymmärtämistä ja vahvistivat opiskelijoiden, noviisien kasvua tuleviksi taiteen kisälleiksi. Yhden teoksen välityksellä voidaan siis opiskella ja tutkia laajasti kuvataidetta. Perusteellinen syventyminen – gadamerilainen viipyily teoksen äärellä – antoi mahdollisuuden kasvuun ja tuleville luokanopettajalle aikaa pohtia omaa suhdettaan kuvataiteeseen ja sen opettamiseen.

Luokanopettajaksi opiskelevilla on usein erinomaiset keskusteluvalmiudet. Tästäkin syystä dialogin merkitys korostui kurssin aikana. Jatkuva dialogi on kerroksellista ja voi lopulta johtaa gadamerilaisittain ajatellen horisonttien sulautumiseen. Dialogissa ei ollut välttämätöntä saavuttaa tiettyä lopputulosta vaan oleellista oli ylläpitää keskustelua taiteesta ja opettajuudesta.

Esitetyt aineistonäytteet tapauksilta ovat todisteita tekijöidensä valmiuksista siirtyä työelämään. Itse koettu, tekemällä hankittu kokemus on tulevan opettajuuden perustaa, kisälliksi kasvua. Tämä ei edellytä opettajalta omaa virtuoosimaista taitoa, vaan kuvataidetta arvostavaa pedagogista suhtautumista taidekasvatukseen.

Gunnar Enckell kertoi haastattelussa (2003), että Magnus Enckell ei signeerannut teoksiaan. Hänen mestarin jälkensä kyllä tunnustettaisiin. Uskon, että jokainen taiteelliseen ilmaisuun pyrkivä tavoittelee omaa tyyliä, omaa persoonallista kädenjälkeä. Tämä heijastui voimakkaasti esimerkiksi kuvallisesti lahjakkaan sivuaineopiskelijan (III) taiteellisissa tulkinnoissa ja pohdinnoissa. Hänellä on selvästi tavoitteena oman kädenjäljen löytäminen niin tekijänä kuin opettajanakin. Tämä on noviisin askelia kohti pedagogis-taiteellista eksperttiyttä. Tämä tulee vielä vahvemmin esiin hänen P.s. -kirjeessään (2005), jonka esitän myöhemmin.

Herääminen-kurssilla kannustin oppijoita heräämään ja tekemään omakohtaisia, subjektiivisia tulkintoja teoksesta. Sivuaineopiskelija (I) koki selvästi herätyksen kurssillani. Hänelle sopi erinomaisesti omakohtainen, subjektiivinen lähestymistapa ja mahdollisuus sekä kirjalliseen että kuvalliseen tulkintaan. Tuttu sivuaineryhmä ja sosiaalisesti hyväksyvä ilmapiiiri mahdollisti heittäytymisen ja riskinoton. Hänen

kohdallaan voidaan todeta: ”Tulkinnallisuuteen liittyy aina riski, joka on otettava. Ilman riskiä tulkinta jää ilmaan, leijuu ja keinuu, toisinaan komeastikin, mutta yhtä kaikki vailla kosketusta maailmaan.” (Hannula et al. 2003, 46.) Gianni Vattimoa (1999, 96–97) lainaten voidaan niin ikään todeta: ”Tulkintaa luonnehtii sen erityinen päättämättömyys, joka on samalla tulkitsijoiden työn määrittelemätöntä avautumista rikkauteen ja epäonnistumisen vaaraan. Kyse on viime kädessä tulkitsijan velvollisuudesta ottaa kantaa ja esittää perusteltu näkemys tutkimuskohteesta, olkoon se oma työ tai jokin muu.”

Rohkaisin opiskelijaa (I) edelleen jatkamaan kuvataiteen opintoja ja syventämään taidekasvatuksellista pro gradututkimustaan. Hänessä henkilöityi paljon sitä, mitä tavoittelin tutkimuksella eli kuvataiteen elämyksellinen kohtaaminen tuotti kasvamista. Hänellä on hyvät mahdollisuudet kehittyä pedagogis-taiteelliseksi kisälliksi luokanopettajana.

Sivuaineopiskelija (II) kohtasi teoksen Poika ja päakallo viileän analyttisesti. Hän tutki symbolismia ja taidehistoriaa laajemminkin ja hän pyrki ilmaisussaan ennen kaikkea onnistuneeseen tulkintaan. Hän kasvoi ”taiteilijana”, mutta pedagoginen puoli jäi vähäiselle huomiolle. Muutenkin hän oli ryhmän ainoana miehenä omissa oloissaan. Hän kuvaa opettajuuttaan kiinnostavasti P.s. -kirjeessä 2005.

Herääminen-kurssin tuotokset olivat eritasoisia, mutta tekijöilleen merkittäviä. Mahdollisuus tulkita lähtökohtateosta intertekstuaalisesti antoi kaikille tasaväkisemmän lähtökohdan tulkintaan. Kuvataiteellinen (taidollinen) lahjakkuus ei vienyt päähuomiota tulkinnoissa.

Vaikka olin painottanut kurssin tavoitteiden yhteydessä, että kuvataiteen kohtaamisella pyritään välillisesti opettajuuteen kasvamiseen ja, että emme tavoittele täydellisyyden eetosta. Tunnettu tosiasia kuvataiteen opetuksessa kuitenkin on, että ennemmin tai myöhemmin tekijä haluaa kuulla, kuinka hyvä hänen teoksensa on. Sivuaaineopiskelijat saivat tällä kertaa kurssin päätteeksi itse arvioida edistymistään.

Tutkimukseen valittuja tapausten kuvallisia näytteitä voi tarkastella oheisen Räsäsen kategorian pohjalta (Ks. Taulukko 2., luku 7.4.3). Esittelemäni tapaukset ilmentävät tulkinnan eri tasoja. Tulkinnan portaitaisuus ilmenee pastissin, parafraasin ja palimpsestin kautta. Tuottavassa toiminnassa korkeimmalle tasolle ylsi opiskelija III (palimpsesti). En eriteltyt opiskelijoiden kuvallisen tuottamisen lähtötasoa, koska arviointi ei ollut sinänsä tutkimuskohteenani. Tavoitteena oli rakentaa tuleville luokanopettajille vahvaa kuvataiteopettajan minuutta. Esitetyt aineistonäytteet ovat samalla todisteita tekijöidensä, noviisien, valmiuksista siirtyä työelämään. Itse koettu, tekemällä hankittu

kokemus on tulevan opettajuuden perustaa, kisälliksi kasvua. Onnistuttiinko toteutetulla opetuskokeilulla tässä tehtävässä? Se on lukijoiden pääteltävissä sivuaineopiskelijoiden ja perusopiskelijan P.s. -kirjeistä 2005 kentältä (Ks. luku 7.7). Ne täydentävät kiinnostavalla tavalla muissa näytteissä orastavana nähtävää opettajanuraa.

7.5 Poika ja pääkallo -kurssi

7.5.1 Opetusjakson tausta ja toteutus

Perusopiskelijatapaus (opiskelija IV)

Tapaustutkimuksen rinnakkainen osio toteutettiin Hämeenlinnan normaalikoululla. Seuraavaksi esittelen tutkimuksessani perusopiskelijan peruskoulun 3. luokalla toteuttamaa kuvataiteen opetusjaksoa Poika ja pääkallo. Kurssi oli vapaampi sovellus Heräämisestä. Kuvataiteen jakso liittyi ns. syventävään opetusharjoittelujaksoon (6 ov), joka koostuu useista opetettavista aineista. Harjoittelija saa itse esittää toiveita opetettavista aineista. Kuvataiteen sivuaineopiskelijat valitsevat luonnollisesti syventävässä harjoittelussa kuvataiteen yhdeksi opetettavaksi aineekseen.

Tässä tutkimuksessa esiteltävä tapaus halusi kuitenkin kuvataiteen opetusjakson syventävässä harjoittelussa, vaikka hänellä oli ainoastaan kuvataiteen pe-

rusopinnot (4 ov) takana. Hän ei ollut suuntautunut kuvataiteeseen, mutta keskinkertaisen opintomenestyksenkin pohjalta hän halusi harjoittelua ns. heikossa aineessaan. Rohkaisin häntä mukaan kokeiluun.

Opetusharjoittelija suunnitteli kuvataiteeseen syventävän harjoittelun osana kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kurssin. Kurssi otti onnistuneesti huomioon kolmasluokkalaisten kehityspsykologisen tason ja kuvallisen ilmaisun valmiudet. Räsäsen mallin monitasoisuus auttoi huomioimaan tavoitteenasettelussa myös kuvataiteen opetuksen yleiset ja koulukohtaiset tavoitteet (ks. OPS 2000).

Opetusharjoittelujakso oli rakenteeltaan samankaltainen kuin opiskelijoille pitämäni kurssi. Ohjasin ja valvoin kurssin suunnittelua kuvataiteen didaktiikan lehtorina. Osallistuin siis välillisesti tutkimuskohteena olevan kurssin toteuttamiseen. Nyt saatoinkin kuitenkin ulkopuolisena tarkkailijana seurata opiskelijan kurssin suunnittelua ja toteutusta. Opetusjakson tuntien suunnittelu ja seuranta sekä opiskelijan ja oppilaiden haastattelut tuntien ohessa tai jälkeen antoivat tutkimukseeni perspektiiviä.

Pidin omaa asemaani neutraalimpana ja objektiivisempänä tässä osiossa. Omalla kurssillani olin enemmän läsnä oleva subjekti. Tavoitteenani oli tehdä huomioita siitä, kuinka perusopiskelija selviytyy hänelle oudosta aineesta ja aiheesta sekä miten hän kokee

kuvataiteen opettamisen. Suunnitelmien ja tuotosten tallentaminen antoivat mahdollisuuden jälkikäteen käsitellä aineistoa siltä osin, miten kurssi harjoittelun kannalta onnistui.

Myös luokka oli normaalikoulun lehtorin mukaan ns. tavallinen perusluokka niin tiedoiltaan kuin taidoiltaan. Edelleen luokanlehtori korosti, että hän ei ole taiteisiin suuntautunut ja että se voi myös vaikuttaa luokan suhtautumiseen kuvataiteisiin. Perusopiskelija ja oppilaat lähtivät opetusjaksoon seuraavan suunnitelman mukaisesti, joka on opiskelijan käsialaa.

Poika ja pääkallo

– Kuvataiteen jaksosuunnitelma/14 h

Aihepiiri:

Magnus Enckellin teoksen Poika ja pääkallo tarkastelu ja siihen syvemmälle tutustuminen myös itse työstämällä.

Tavoitteet:

- 1) Oppilaat kiinnostuvat teoksen tarkastelusta ja oppivat sekä rohkaistuvat ilmaisemaan ajatuksiaan ja mietteitään siitä sekä kirjallisesti, ilmaisun keinoin että kuvallisesti.
- 2) Oppilaat tutustuvat taiteilijaan Magnus Enckelliin ja oppivat samalla etsimään tietoa Internetin kautta.
- 3) Oppilaat oppivat uusia kuvallisen ilmaisun tekniikoita mm. kipsivalun ja sen työstö.
- 4) Oppilaat oppivat hyödyntämään hieman uutta tekniikkaa kuvallisessa ilmaisussa.

5) Oppilaat toimivat itse.

Aika: 31.1.01 klo: 8.10–9.45

Aihe: Jakson esittely ja aiheeseen motivointi. Teoksen tarkastelu ja siitä ajatusten ilmaisu ilman faktatietoa maalauksesta. Piirtäminen teoksen pohjalta.

Tavoitteet: Oppilas kiinnostuu aiheesta. Oppilas tutkii kuvaa ja onnistuu ilmaisemaan tunteuksensa siitä paperille ainakin muutamalla lauseella. Oppilas harjaantuu piirtämisessä.

Toteutus: Jakson esittely. Kuvan tarkastelua itsenäisesti (omat postikorttikuvat) – erilliselle paperille teoksesta kirjoittaminen. Keskustelua yhdessä kuvasta. Ohjeistus piirtämiseen: ruskea paperi, musta, ruskea ja harmaa liitu. Kuvasta jääneen muistikuvan perusteella sen piirtäminen (teos ei enää esillä). Itsenäistä työskentelyä. Töiden esittely ja esille laitto.

Aika: 7.2.01 klo: 8.10–9.45

Aihe: Teokseen tarkemmin tutustuminen. Tietotekniikan käyttö apuvälineenä työskentelyssä. Kollaasin teon aloittelua.

Tavoitteet: Oppilas oppii asioita teoksesta: tekijän, tyylin, teoksen nimen, toisen lapsen puuttumisen kuvasta jne. Oppilas oppii hakemaan tietoa Internetistä ja sieppaamaan sieltä kuvan. Oppilas oppii toisen kuvan liittämistä toiseen ja harjaantuu digitaalikameran käyttöön. Oppilas tietää, mikä on kollaasi. Oppilas harjaantuu miettimään perspektiivin (liitettävän asian koon) merkitystä teoksessa.

Toteutus: Pareittain tiedon etsintä (moniste) teoksesta Internetistä. Tietojen läpikäynti ja hieman opettajan lisätietoa taiteilijasta. ”Poika puuttuu kuvasta” – oppilaat liittävät itsensä

kuvaan; teoksen sieppaus Internetistä ja sen suurentaminen A 4 kokoon. Tulostus esim. ruskealle paperille mustavalkoisena (väritulostus). Oman asennon miettimistä, pareittain kuvien otot oppilaista itsestään. Kuvien tulostus. Kollaasin tekoa (leikkaa + liimaa), (maalaus, jos esim. mustavalkotulosteet?)

Aika: 14.2.01 klo: 8.10–9.45

Aihe: Kollaasin teko loppuun. Dialogin kirjoittaminen kuvan pojan ja itsensä välille. Pääkallon maalaaminen.

Tavoitteet: Oppilas harjaantuu maalauksessa. Oppilas oppii lisää kirjallista ilmaisua.

Toteutus: Kollaasin loppuun saattaminen. Dialogin kirjoittaminen kollaasin pohjalta. Dialogin ja kollaasin esille laitto. Pääkallon maalaus? (mitä muuta voisi tehdä?)

Aika: 2.3.01 klo: 10.05–13.10 (jos vain sopii)

Aihe: Pääkallon teko kipsistä

Tavoitteet: Oppilas oppii työstämään kipsiä ja muotoilemaan sen avulla.

Toteutus: Ohjeistus työn tekoon. Itsenäistä työskentelyä.

Aika: 9.3.01 klo: 10.05–11.40

Aihe: Pääkallon viimeistely, hionta, patinointi, dialogiesityksen valmistelu yhdessä parin kanssa. Esitysten esittäminen.

Tavoitteet: Oppilas oppii viimeistelemään tuotostaan. Oppilas harjaantuu esiintymisessä.

Toteutus: Viimeistelyn näyttö – itsenäistä työskentelyä. Esitysten harjoittelu. Esitykset.

Aika: 16.3.01 klo: 10.05–11.40

Aihe: Esim. savesta muotoiltu tai vaihtoehtoisesti retki Helsinkiin, Ateneumiin. Jos retki onnistuisi, menisi siihen loput kuvataiteen tunnit.

Toteutus: Riippuu siitä, mitä tehdään.

Aika: 23.3. (yksi tunti)

Aihe: savi, jos retkeä ei tehdä. Palautteen anto jaksosta ja itsearviointi.

Toteutus: Riippuu siitä, mitä tehdään. Palaute-/itsearviointimiste.

Integrointi: Äidinkielen ja retken Ateneumiin toteutuessa myös ympäristötietoon.

Edellä esitetty kuvataiteen jaksosuunnitelma ja alla oleva esimerkki tuntikohtaisesta suunnitelmasta ovat harjoittelijan käsialaa. Kuvataiteen didaktikkona ja tutkijana seurasin suunnittelua ja tunteja ja keräsin aineistoa. Luokka ei kiinnittänyt minuun erityistä huomiota, koska normaalikoulun luokissa on aina joku observoimassa.

Esimerkki kuvataiteen tuntisuunnitelmasta

7.2.01 klo: 8.10–9.45

Aihe: Poika ja pääkallo / tiedonhankinta teoksesta, kuvan sieppaaminen Internetistä, johdattelua kollaasiin: oman kuvan otto ja asennon työstäminen.

Tavoitteet: Oppilas oppii muutaman faktatiedon teoksesta (ks. moniste) ja tutustuu samalla Lasten Ateneum -sivuihin netissä. Oppilas oppii, kuinka kuva siepataan Internetistä. Oppilas valmistuu kollaasiin tekoon miettimällä omaa asentoaan ja sen vaikutusta kuvaan – Kuvien otto.

Tunnin kulku:

1. Päivänavaus 5 min.
2. Katsotaan hetki takaseinällä olevia kuvia. Mitä ajattelet niistä?
3. Luetaan muutama kuvasta herännyt ajatus. Lähdetään ottamaan selvää tarkemmin kuvasta. Onko käsityksemme yhteneviä yleistenkin selitysten kanssa? Kuka piirroksen on tehnyt? Menään atk-luokkaan. Pareittain koneille. 10-15 min.
4. Koneiden avaus. Näytän ja kerron Internetistä olevista hakukoneista (Google), joiden avulla voi sanahauulla hakea tietoa. Tutustumme Lasten Ateneumin sivuihin, joiden avulla oppilaat saavat pareittain hakea heille jaettuihin monisteisiin tiedot. 20 min.
5. Käydään tiedot yhdessä läpi. 10 min.
6. Kuvasta uupuu lapsi – liitämme itsemme kuvaan. Tällaiseen työhön ei riitä postikortin kokoinen kuva. Opetellaan sieppaamaan kuva netistä ja tuomaan kuva Wordiin. Näyttö & ohjeiden jääminen näkyville. Parityöskentelyä. Töiden tallennus. 20 min.
7. Valmistumisen mukaan (tai tilanteen mukaan kaikki yhdessä) saa siirtyä kuvataiteen luokan puolelle miettimään sopivaa omaa asentoa – kollegaopettaja auttamassa. Ohjeistus.

8. Kuvien otto digitaalikameralla pareittain – lapset saavat itse ottaa kuvat; opettaja on seuraamassa.

9. Kuvien oton aikana ”työttömät” parit hahmottelevat hiilellä toistensa asennot. Malli – muovaaja.

Materiaalit: lapsilla mukana lyijykynä, kumi ja Poika ja pääkallo -postikortti. Oppilaiden kirjoitukset, Ateneum-monisteet, digitaalikamerat, levykkeitä, ohjeet sieppaamiseen.

Kurssi rakentui soveltuvin osin samoin kuin Herääminen-kurssi. Kuvaan syvennyttiin asteittain: vastaanoton, kontekstualisoinnin ja tuottavan toiminnan kautta. Vaiheet eivät olleet selkeän kategorisia. Keskityin ensisijaisesti noviisiin, perusopiskelijaan, tutkimuskohteeseen ja luokan taiteelliset tuotokset osaltaan kertovat hänen harjoittelujakson toimivuudesta.

7.5.2 Tuotokset

Esittelen seuraavaksi kirjallis-kuvallisia näytteitä aineistosta. Valitsin tapaukset ja heidän tuotokset sukupuolen mukaan, sekä edustamaan luokan yleistä tasoa. Näytteet alkavat piirroksista, jotka lapset tekivät teoksesta jääneen muistikuvan perusteella, ja muuttaman sanan luonnehdinnoista. Dialogi jatkuu sekä kirjallisilla että kuvallisilla minä ja pääkallo -näytteillä.

Subjektiiivisuus ja itsensä liittäminen sekä keskusteluun että kuvaan tuo oman syyvyyssulottuvuutensa tulkintaan. Tekijästä tulee osa kuvaa.

Tyttö I

Ihan kuin pieni löysi pääkallo. Hän ei varmaan koskaan nähnyt pääkalloa. Kun varmaan poika on surullinen ja ajattelee että: tähän on varmaan kuollut joku henkilö. Surullisuutta. Ehkä taiteilijalta on kuollut omainen, läheinen tai sukulainen. Sisällä talossa istuu joka pitelee käsissä pääkalloa.

Dialogi

Poika: Hei! Katso tuolla on pääkallo.

Tyttö: Kenen pääkallo se mahtaa olla?

Poika: En tiedä.

Tyttö: Kuinkahan kauan pääkallo on ollut täällä rannalla?

Poika: Luulisin, että yhden vuoden.

Tyttö: Minä luulen, että se on ollut täällä kolme vuotta.

Tyttö: Minun pitää lähteä kotiin.

Poika: Hei! Haluatko nähdä puhuvan pääkallon?

Tyttö: Kyllä!

Poika ottaa pääkallon käteen, liikuttaa sen leukoja.

Tyttö: Hassun kuulosta. Eikö niin?

Poika: Kyllä.



Kuva 23.
Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella.
(Tyttö I.)



Kuva 24.
Kollaasi, johon tekijä on liittänyt itsensä.
(Tyttö I.)

Ensimmäinen luonnehdinta tukee hyvin muistikuvan perusteella tehtyä piirrosta. Oppilas käsittelee varsin luontevasti surullista aihetta. Dialogiosuudessa on jopa huumoria. Sinänsä tulkinta on hyvin tyyppillinen 3.luokkalaiselle ja vastaa tämän ikäisten kuvallisen kehityksen yleistä tasoa.

Poika II

Poika tutkii pääkallon hampaita ja ilmaa ja luuta. Hieno kuva ja mahtava teos.

Dialogi

Poika: Mikä sun nimi on?

Poika II: Mun nimi on A.

Pääkallo: Mun nimi oli J.

Pääkallo: Olin 69 v., kun kuolin.

Poika II: Miksi jouduit tänne?

Pääkallo: Minut haudattiin tänne.

Ensimmäiseksi poika luonnehtii lähtökohtateosta lyhyesti ja myönteisesti. Kuva on ilmeisimmin selvästi motivoinut häntä. Ilmaisuu on poikamaisen niukkaa ja asiallista. Tämä on tyyppillinen luokan pojan tuotos.



Kuva 25.
Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella.
(Poika II.)



Poika: Mikä sinun nimesi on

Kuva 26.
Kollaasi, johon tekijä on liittänyt itsensä.
(Poika II.)

Tyttö III

Minusta kuvassa on tapahtunut, että pojan tuttu on kuollut. Poika varmaan itse. Minusta se tuo mieleen surullisen pojan, joka tutkii pääkalloa. Varmaan siksi, että joku näki si ensimmäisen kerran pääkalloa. Se näyttää pojalta, joka tutkii pääkalloa.

Dialogi

Tyttö: Hei! Kenen pääkallo tuo on?

Poika: En tiedä.

Tyttö: Miksi sitten näytät noin surulliselta?

Poika: Koska minusta tuntuu, että olen nähnyt tuon kuolleen joskus ennenkin. Koska minä olen orpo, tuo saattaa olla isäni tai äitini pääkallo.

Poika: halusin katsoa tätä ja olla yksin.

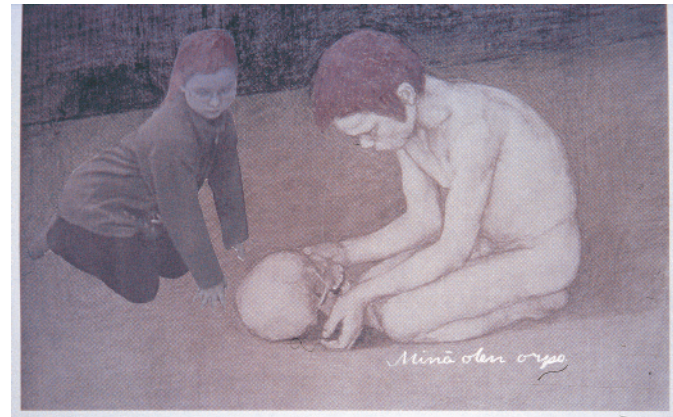
Tyttö: Nyt sinun ei tarvitse olla yksin. Tule uimaan.

Poika: Hyvä on. Mennään.

Tyttö luonnehtii ensin teosta tarinan tapaan, ja etenkin kuvallisessa tulkinnassa on myös syvyyttä. Tummasävyinen tilanne ratkaistaan lopuksi myönteisesti. Kaikkiaan dialogi edustaa luokan tuotoksista erinomaista tasoa. Tulkinnassa on kehittyneempää tekstin tuottamista kuin pojilla.



Kuva 27.
Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella.
(Tyttö III.)



Kuva 28.
Kollaasi, johon tekijä on liittänyt itsensä.
(Tyttö III.)

Poika IV

Poika katsoo pääkalloa siksi, että se on pojan kaverin pääkallo. Poika on tummatukkainen. Taiteilija on nähnyt pojan ennenkin.

Dialogi

Poika: Mikä sinun nimesi on?

Poika: Minun nimeni on O.

Poika: Monta vuotta sinä olet?

Poika: Minä olen yhdeksän vuotta.

Poika: Mitä sinä harrastat?

Poika: Minä harrastan tennistä, jalkapalloa, jääkiekkoa, uintia ja hiihtoa.

Pääkallo: Minä kuolin 100 vuotta sitten.

Ensimmäisessä luonnehdinnassa näkyy mutkaton poikamainen suhtautuminen kuvaan ja sen sisältöön. Dialogissa aihetta lähestytään minäkeskeisesti ja varmasti, ja vuoropuhelussa on myös huumoria. Vaikean aiheen käsittely jää olemattomaksi. Tekijä katsoo katsojaan eikä ole suorassa dialogisessa suhteessa teoksen pojan eikä pääkalлон kanssa. Kiinnostava ratkaisu, vaikka selvää keskusteluyhteyttä teoksen kanssa ei synny.



Kuva 29.
Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella.
(Poika IV.)



Kuva 30.
Kollaasi, johon tekijä on liittännyt itsensä.
(Poika IV.)

7.5.3 Noviisi kisälliksi kasvamassa!

Perusopiskelijan (IV) oma reflektointi opetusharjoittelun ja kuvataiteen kurssin päätteeksi antaa hyvän kuvan hänen lähtötilanteestaan ja ammatillisesta tasostaan yleensä sekä halusta kehittää itseään luokanopettajana ja kuvataiteessa. Palautan mieliin mitä tutkimuksessani halusin selvittää: 1) Millaisia kasvunprosesseja kuvataiteen kohtaamiseen liittyy? 2) Miten oppilaiden näkökulmasta Magnus Enckellin Poika ja pääkallo -teoksen kohtaamiseen sopii Marjo Räsäsen kehittämä kokemuksellisen taideoppimisen metodi? 2.1) Miten kuvataiteen perusopiskelijan, noviisin, ammatillinen kasvu edistyi. Tähän vastaa osaltaan valitsemani perusopiskelija ja erityisesti tummennetut otteet hänen päiväkirjastaan:

Pedagogisen noviisin mietteitä kuvataiteen opettamisesta

Henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteista en nosta kuvataidetta ykkössijalle. Se on aine, jossa mielestäni taitoni eivät koskaan riittäneet saamaan aikaan sellaista lopputulosta johon olisin tyytyväinen. Kuitenkin olen huomannut kerta kerralta yhä enemmän pitäväni aineen opettamisesta. Kuvataide on aine, jossa lapset todellakin saavat tehdä itse ja tästä oppilaat pääsääntöisesti pitävät. Opettajalle mielestäni (minun kokemustauhallani)

suurimman haasteen tuo löytää idea tai punainen lanka, mitä tehdä tunnilla. Usein olen päätenyt esim. sijaisuuksia tehdessäni kehittelemään joka tunnille eri aiheen. Tämä on melko raskas käsittelytapa opettajan kannalta ajateltuna, jos antaa oppilaillekin varmasti melko rikkinaisen kuvan aineesta. Nyt harjoittelussani sain mahdollisuuden täysin erilaiseen lähestymistapaan: neljätoista tuntia yhden taideteoksen pohjalta.

Ilman didaktikon tukea ja johdatusta en olisi varmastikaan osannut valita moista aihekokonaisuutta. Kuitenkin alkuselvityksen jälkeen jo tiesin homman toimivan. Itse asiassa minun opettajana oli huomattavasti helpompaa kehitellä työskentelyä selkeän, yhden aiheen kautta. Käsittelemäsämme Poika ja pääkallo -teoksessa ei liikoja elementtejä ole, mutta juuri tarpeeksi, jotta mielenkiintoinen ja toimiva kokonaisuus saattoi syntyä. Oli kiinnostavaa huomata, että samoja asioita välillä muotoilemalla, kirjoittamalla tai piirtämällä lapset jaksoivat joka kerran olla yhtä innostuneita. Missään vaiheessa mielestäni oppilaat eivät tylsistyneet tai olleet väsyneitä aiheeseen; päinvastoin jakson onnistuvuudesta hieman kertoo se, että sen lopputunneilla heikoimmatkin tuntuivat tietävän teoksesta yhtä sun toista.

Nautin siitä, että sain työskennellä käsittellen yhtä työtä koko jakson ajan ja aion vastaisuudessakin omien luokkien kanssa kokeilla vastaavaa toimintatapaa. Työmuoto vaatii kylläkin opettajalta jonkin verran etukäteisselvitystä

teoksesta ja taiteilijasta, mutta se ei varmasti tule olemaan mikään kynnyskysymys koskaan. Toisaalta Poika ja pääkallo oli asioiltaan lapsia selvästi kiinnostava ja kommentteja herättävä. ”Jee. Pääkallo”- kommentti heti ensimmäisellä tunnilla kertoo jo paljon. Jos onkin epäilty, että lapset eivät hyväksyisi symbolistisia teoksia, niin tämä jakso ei mielestäni tätä todista. Päinvastoin heidän mietteensä olivat hyvinkin syvällisiä ja pohdiskelevia.

Luokanopettajaksi opiskelevat suhtautuvat usein post-moderniin taiteeseen samoin kuin oppilaat peruskoulussa. Taustalla on kotien ja koulujen luoma arvo-maailma, jossa hyvin perinteisellä esittävällä taiteella ja miellyttävillä aiheilla on vahva asema. Se on ns. oikeaa taidetta. Lisäksi teoksen toivotaan herättävän esteettistä mielihyvää. Yleistäen voidaan todeta, että kun katsomme kuvaa pohdimme ensin sitä, mitä se esittää. Tarkasteltaessa oppilaiden kuvan kohtaamista on hyvä pitää mielessä, että ”lapset pitävät realistisesta taiteesta – se on heidän makuunsa” (Saarnivaara 1993, 7). Kokemukseni mukaan kouluopetuskin suosii esittävän taiteen tarkastelua. Tässä mielessä opettajan-koulutuksellakin on runsaasti työtä nykytaiteen ääreen saattajana ja asennekasvattajana.

Kuvataiteen didaktiikan lehtorina ehdotin perusopiskelijalle harjoittelujaksoa tavallisessa kolmosluo-

kassa. Normaalikoulun lehtori kertoi luokan olevan hyvin perinteinen ja tasoltaan tavallinen perusopetusryhmä. Perusopiskelijan toteuttama kuvataiteen jakso Poika ja pääkallo Hämeenlinnan normaalikoululla oli tiivis ja kurinalainen harjoittelujakso. Oppilailla helposti esiin nousevia teemoja olivat kuvan aihe, tunnelma, kytkentä oman kokemuksen kautta elämään ja teoksen tekninen taituruus. Koko jakso viipyiltiin Enckellin teoksen edessä, jota tutkittiin edeten rauhallisesti teoksen tulkintaan. Hermeneuttisen kehän periaate toimi hyvin nuorten noviisienkin kohdalla.

Perusopiskelija, noviisi, kuvaili edellä omaa lähtötilannettaan. Hän ei ollut vakuuttunut omasta kuvataiteen asiantuntemuksestaan eikä didaktisista kyvyistään, mutta hän oli innokas ja utelias kokeilemaan ehdottamaani lähestymistapaa. Minun silmissäni hän vaikutti ennen kaikkea hyvältä yleispedagogilta. Tämän vaikutelman sain hänestä aikanaan kuvataiteen peruskursseilla (4 ov). Tämä oli tutkimusaineiston keräämisen kannalta hyvä lähtötilanne.

Didaktikkona kerroin hänelle kokemuksellisen oppimisen ideasta ja annoin Magnus Enckellin teoksen lähtökohdaksi hänen kuvataiteen harjoittelujaksolleen. Muilta osin hän suunnitteli opetusjakson itse ja otti vastuun siitä harjoittelutavoitteiden mukaisesti (ks. Normaalikoulun harjoitteluopas, 2000). Toki olin henkisenä tukena taustalla. Saatoin myös vedota tutki-

jan asemaan, kun halusin etäisyyttä opiskelijaan. Eri-tyisesti halusin välttää liiallista pohdintaa siitä, mitkä tulkinnat olivat onnistuneita ja hyviä tai vähemmän onnistuneita. Halusin tietoisesti vapauttaa opiskelijan arvioinnin taakasta. Sovimme, että dokumentoin kurssin kirjallis-kuvalliset tuotokset, joita käytän osana tutkimustani. Tämä ilmoitettiin myös lapsille ja heidän vanhemmilleen.

Perusopiskelijan ammatillista kasvua ajatellen tilanne oli sikäli haastava, että huolimatta myönteisestä suhtautumisesta kuvataiteen opetusjaksoon hänellä ei ollut omakohtaista kokemusta kokemuksellisesta taiteen kohtaamisesta kuin sivuaineopiskelijoilla. Perusopiskelija, selviytyi haastavasta lähtökohdasta, no- viisina toimimisesta, nimenomaan pedagogisin avuin. Hän kertoi kirjeessään, että hänellä on olemattomat tiedot ja taidot aineesta. Aikaisempien kokemusten varaan ei voinut rakentaa opetusjaksoa.

Voisi sanoa, että hän lähti harjoittelujaksoon puhtaalta pöydältä rohkeasti, luottaen intuitiivisesti siihen, että ehdottamani lähtökohta voi olla hedelmällinen. Kisällinä olin osittain vastuussa hänen Poika ja pääkallo -harjoittelujaksostaan. Hän astui minuutensa reuna-alueille (vrt. Ropo 1999, 188–189) ja harppasi onnistuneen kokemuksen myötä ammatillisesti suuren askeleen eteenpäin. Hänelle oli tärkeää myös lasten onnistuminen, ja hän kokikin onnistumisen elämyk-

siä yhdessä oppilaiden kanssa. Tämä osaltaan vahvisti käsitystäni siitä, että Räsänen kokemuksellisen oppimisen metodi toimii hyvin 3. luokkalaistenkin kanssa. Opiskelijan kirjeessä on useita viittauksia oppilaiden kokemuksiin:

Missään vaiheessa mielestäni oppilaat eivät tylsistyneet tai olleet väsyneitä aiheeseen; päinvastoin jakson onnistuvuudesta hieman kertoo se, että sen lopputunneilla heikoimmatkin tuntuivat tietävän teoksesta yhtä sun toista.

Nautin siitä, että sain työskennellä käsittellen yhtä työtä koko jakson ajan ja aion vastaisuudessakin omien luokkien kanssa kokeilla vastaavaa toimintatapaa. ”Jee. Pääkallo”-kommentti heti ensimmäisellä tunnilla kertoo jo paljon. Jos onkin epäilty, että lapset eivät hyväksyisi symbolistisia teoksia, niin tämä jakso ei mielestäni tätä todista. Päinvastoin heidän mietteensä olivat hyvinkin syvällisiä ja pohdiskelevia.

Opiskelijoiden Herääminen-kurssilla olin itse tutkijana, kisällinä, hermeneuttisella kehällä ja enemmän läsnä, mutta nyt sain tutkijana myötäelää ja tarkkailla noviisin käytännön osuutta ulkopuolisena. Opetusharjoittelijalla oli puolestaan oppilaisiin nähden kisällin rooli.

Kuvataiteen perusopinnot (4 ov) ja opetusharjoittelu todennäköisesti saavat harjoittelijat suhtautumaan myönteisemmin ja laaja-alaisemmin kuvataiteeseen,

mutta tähän vaikuttaa ennen kaikkea opiskelijan asenne ja halu oppia kuvataidetta. Ilahduttavaa oli-kin havaita, että Tuula Laineen väitöskirjassa (2004) Huomisen opettajat useat Hämeenlinnan OKL:n opiskelijat nostivat kuvataiteen opinnoissa saamansa kokemukset merkitykselliseksi. En halua yliarvioida kuvataiteen merkitystä opiskelijoille, koska opiskelijoille opiskeluaika kaikkiaan on merkittävä elämänvaihe ja opiskelijakollegoiden merkitys opettajuuteen kasvussa on myös huomattava.

Yhden perusopiskelijan, noviisin, oppimispäiväkirja kertoi kuitenkin vakavasta, ammatillisesta pohdinnasta ja merkittävästä kokemuksesta sekä kasvusta luokanopettajuuteen. Esittelen seuraavassa kappaleessa hänen post scriptum -kirjeensä 2005, jossa hän kertoo suhteestaan kuvataiteeseen oltuaan muutamia vuosia työelämässä. Perusopiskelijan pedagogisen noviisin harjoittelukokemuksesta voidaan sanoa, että huomisen opettajan ”kisällin” näyte onnistui.

7.6 Opetuskokeilujen tulokset – yhteenvetoa

Tutkimukseni teoriapohjassa keskityin soveltamaan aikuisen ja lapsen taidekuvan vastaanottoon ja kokeamiseen vaikuttaviin tekijöihin sekä heidän tapansa tulkita taidekuvaa. Kuvallis-kirjallisen aineiston analysoinnissa pääpaino oli erilaisten tapausten, tulevi-

en kisällien sekä pedagogisten että taiteellisten, esiin nostamisessa. Niiden tulkinta pohjautuu aikaisempiin työkokemuksiini ja lukemiini tutkimuksiin. Sieltä nousee myös riittävyyden eetos.

Laadullinen tapaustutkimus etenee tutkimusaineiston ehdoilla. Tässä kurssien perusteella oli kiinnostavaa analysointivaiheessa nostaa esiin tapauksia, jotka antavat kokonaiskuvan aineistosta. Herääminen-kurssilta edellä oli esillä sekä Poika ja pääkallo -teoksesta että Herääminen-teoksesta tehtyjä tulkintoja. Tapauksilta pyytämäni kirjeet keväällä 2005 valottavat hyvin heidän sijoittumistaan työelämään ja heidän suhdettaan kuvataiteen opetukseen. Perusopiskelijan Poika ja pääkallo -kurssilta esittelin tyttöjen ja poikien tuotoksia aineistoa hyvin kuvaavan määrän. Päähuomioni oli kuitenkin opiskelijassa ja hänen kasvussaan.

Hermeneuttinen ote työhöni ilmeni kohdallani niin, että elin tutkimusta kokonaisvaltaisesti: luin, kirjoitin, maalasin ja keskustelin kollegojen kanssa. Ammatillinen ajatteluni syveni myös kuvallisessa dialogissani tutkimukseni kanssa. Tätä pohdin luvussa Mieheen piirtnyt viiva (10.3).

Oman kuvallisen osuuteni, sivuaineopiskelijoiden Herääminen-kurssin sekä perusopiskelijan Poika ja pääkallo opetusjakson jälkeen tarkensin tutkimuskysymyksiäni ja rajasin tapausaineiston niiden perusteella. Tutkimuksen kannalta oli oleellista, että pelkästään ns.

hienot teokset eivät varastaneet huomiotani. Ylipäänsä tutkimuksen tarkoitus ei ollut pysähtyä analysoimaan, kuinka onnistuneita tai vähemmän onnistuneita tuotoksia opiskelijat tai oppilaat tekivät kurseilla. Tämän oivaltaminen ja vapautuminen erinomaisuuden tavoittelun taakasta oli minulle ja koko tutkimukselle merkittävää. Ymmärtäminen ja tulkinta ilman tuotosten arvottamista nousivat tutkimukseni keskiöön. Pyrkimyksenäni oli saada tulevat luokanopettajat innostumaan laaja-alaisesti kuvataiteen opettamisesta taidekokemuksen ja oman tekemisen kautta ja yleensäkin saada opiskelijat hyväksymään, että riittävän hyvä opettajuus on monesta syystä erinomainen tavoite laaja-alaiselle pedagogisesti orientoituneelle noviisille (vrt. Shulman Lee S. 1986, 4–14). Niitä joilla on taiteellista kunnianhimoa kutsun taiteellisiksi noviiseiksi.

Tutkimuksessani lähdin liikkeelle johtoajatukseni mukaisesti kuvataiteen sivuaineopiskelijoista ja heidän kasvustaan kuvataideopettajuuteen, tuleviksi taiteellisiksi kisälleiksi. Tutkimukseni Herääminen-kurssilla nousi esiin muutamia täydellisyyteen pyrkiviä taiteellisia tapauksia, joiden elämänhistorian merkitys näkyi tuotoksissa (ks. opiskelija I). Tämä kuvataiteen sivuaineopiskelija tähtäsi pidemmälle kuvataiteen opiskelussa ja opettamisessa. Hänen kuvataiteen sivuaineopin- tonsa (15 ov) johtivat jatko-opintoihin Taideteollisessa korkeakoulussa sekä kuvataidekasvatuspainotteiseen

pro gradututkielmaan. Tavoitteenaan hänellä oli luokanopettajuuden lisäksi aineenopettajuus. Toinen tapaus (opiskelija II) ei innostunut luokanopettajan työstä ja kuvataiteen opettamisesta; sen sijaan oma kuvataiteellinen harrastuneisuus on syventynyt opiskelun jälkeen. On sinänsä arvokasta, että taiteen kohtaaminen johti syvempään kuvataiteen tutkiskeluun, vaikka hän ei pedagogiksi ryhtynytäkään.

Kolmas tapaus (opiskelija III) oli alun perinkin kuvataiteeseen suuntautunut, mikä ilmenee hyvin hänen post scriptum -kirjeestään. Koulumaailma tarvitsee hänen kaltaisiaan pedagogisesti ja taiteellisesti orientoituneita taiteen sanansaattajia.

Kuvataiteen perusopiskelijan lähtötilanne oli erilainen; hänellä oli taustallaan kuvataiteen perusopinnot (4 ov). Kuitenkin kyse oli samasta asiasta: heräämisestä. Kuvataiteen perusopiskelijan ja oppilaiden kanssa toteutetulla Poika ja pääkallo -kurssilla kokeilin, miten kokemuksellinen opetusmenetelmä toimii lasten kanssa. Tässä halusin tutkia myös sitä, millainen on riittävän hyvä kuvataidetta opettava luokanopettaja. Kysymys riittävydestä on arkea luokanopettajuudessa.

7.7 *Post scriptum* -kirjeet

Pyysin valituilta tapauksilta keväällä 2005 vapaa-
muotoiset *post scriptum* kirjeet, joihin toivoin heiltä
vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Oletko opiskelusi
jälkeen toiminut luokanopettajana? Opetatko kuva-
taidetta perusasteella (luokilla 1.–9.)? Mikä on suh-
teesi aineeseen ja sen opettamiseen? Miten oppilaasi
kokevat kuvataiteen aineena? Onko sinulla mielestäsi
kuvataideopettajan status? Jättikö OKL:n kuvataiteen
opetus sinuun jälkiä? Onko sinulla opettajana haaveita
kuvataiteen saralla?

Post scriptum -kirjeissä tapaukset vastaavat kysy-
myksiini. Tekstit ovat autenttisia liitteinä lopussa,
mutta tähän olen poiminut tekstistä tummennetulla
ne kohdat, jotka antavat vastauksia kysymyksiini.

7.7.1 *Sivuaineopiskelija I – pedagoginen ja taiteellinen noviisi*

Tyttö arkin laidalla – eli kuinka minusta tuli?

-- Kouluun mennessäni kirjoitin heti tarinoita kun osasin
jokusen kirjaimen, annoin kynän viedä. -- Muistan kaikki
opettajani, mutta kuvaamataidontunneistani en juuri mi-
tään. Puuvärit, lyijykynä, vahaliidut, vesivärit, puuvärit,
lyijykynä, vahaliidut, vesivärit, puuvärit -- Turhauduin. En
kokenut saavani mitään -- Tuli yläaste. Opettaja pyysi teke-

mään mielikuvatyön puiston penkistä ja puusta, minä tein.
Tunnin lopussa opettaja otti rinnan kaksi työtä. Toinen oli
minun, olin otettu. Hetken. Opettaja kehui luokkato-
verini esittävää, tarkasti piirrettyä puuta ja penkkiä
”näin olisi pitänyt tehdä ja katsokaa tätä!” -- En
valinnut kuvataidetta yläasteen pakollisen kurssin jälkeen.
Hylkäsin kuvataiteen, en osannut piirtää. Urheilin,
kirjoitin ja luin...Yläastetta seurasi kuvataiteeton lukio.
...Pääsin opiskelemaan Hämeenlinnan opettajankou-
lutuslaitokseen 1998.- Heräsin.

-- Narkomaanin tavoin vaadin lisää, tarttuen yhä syvem-
min koukkuun, jota minulle näkymättömästi ojennettiin.
-- Asuiko sisälläni taiteilija? .

Perusopintoja seurasivat erikoistumisopinnot. -- Viikonlopun
kuluivat kesäyliopiston ja Taideteollisen korkeakoulun Tai-
dekasvatuksen 15 opintoviikon kursseilla..

Harjoittelussa aina kuvataidetta, kuvataidepainot-
teisella luokalla kaksi kertaa. -- Mentori suositteli
taidekasvatuksen aineopintoja. Mestareiden opissa,
oppimassa, oivaltamassa.

Keväällä 2004 sijaiseksi neljänteen luokkaan. Perin-
tönä lapset, jotka olivat tarkastaneet kokeita kuvataidetun-
neilla. Sama luokka tänä vuonna viidennellä.

Kehitystä tapahtunut rohkeudessa tehdä, tavassa
ilmaista. Tieto kasvanut, taidot kehittyneet. Meillä
kaikilla. Minä ohjaan, teen, seuraan tuen ja vaadinkin.
Sopivasti, luulisin luettuani työtodistukseni. -- ”Meidän

*ope opettaa kivoja kuvistöitä hyvin ja ne on monipuolisia!”
Ope osaa järjestää kivoja ”Tehdään kaikkea uutta, ei tylsiä perinteisiä”*

- - Monelle yksi oppiaine muiden joukossa. ”Helppo”, ei luovuteta toisille, vaikka ei intoa tai taitoa olisikaan. - - Kollegat uskovat, kysyvät tekniikoita ideoidensa taakse, ideoita tekniikoilleen, uusia tuulia omiin näkemyksiin. Olen taiteilijan asemassa. Tahtomattani.

*Tieteellisissä tutkimuksissa aiheena lasten taidekäsit-
tys, tähänkin suonsilmään upposin Suomen kulttuurirahaston avustamana. Vaikea saada nimeä. Ilman nimeä ei saa tukea. Ilman tukea vaikea saada nimeä. - - Mutta uskon.*

Minusta tulee vielä jotakin. - -

Tiedän. Taide vie - - mutta mihin?

(Ks. myös liite 8.)

Kirjeessä valottuu opiskelija I:n oma koulutausta ja hänen suhteensa ”kansakoulujan” kuvaamataidon opetukseen. Opiskelijan ammatilliseen heräämiseen OKL:ssa kuuluu kuvataiteen arvostaminen omassa luokanopettajan työssä. Voidaan sanoa, että nuorena opettajana hän on jo vihkiytynyt kuvataiteelle ja on saanut taiteilija-statustakin työyhteisössään. Hän on suuntautunut kuvataiteisiin niin opettajana, tekijänä kuin tutkijana. Tekstistä välittyy nuoren noviisin vahva pyrkimys kasvaa pedagogiseksi ja taiteelliseksi kisälliksi.

7.7.2 Sivuaineopiskelija II – taiteellinen noviisi

Valmistuin Hämeenlinnan OKL:sta keväällä 2002. Pian valmistumiseni jälkeen sain luokanopettajan väliaikaisen viran Riihimäeltä lukuvuodeksi 2002–2003. Luokkaani kuului 24 kolmasluokkalaista. Työskennellessäni yhden vuoden luokanopettajana koin, että vahvuuteni ja paikkani olisi muualla. Lukuvuoden jälkeen sanoin itseni irti ja siirryin takaisin opiskelijaksi. Luokanopettajaksi paluu ei tulisi enää mieleenikään.

*Opetin kuvataidetta satunnaisesti omalle luokalleni ja joi-
takain kertoja rinnakkaisluokalle. Syy siihen, että kuvataiteen opetus oli osaltani satunnaista, johtui lähinnä vaihtotunneista muiden opettajien kansaa. - - Oma opetukseni kuvataiteen opetuksessa jäi siis melko vähälle.*

Minulle selvisi jo pian luokanopettajan töiden aloittamiseni jälkeen, että ammatti ei minulle sopinut.

Tietynlainen motivaation puute vaivasi työtäni, vaikka yritin olla näyttämättä sitä.

Kuvataiteen opetus oli parhaimmillaan silloin kun oppilaat sai innostumaan niin paljon, etteivät he olisi maltaneet lopettaa työtään tunnin jo päätyttyä. - - Tällaisina huippuhetkinä kuvataiteen opetus oli mieluisinta koko opetustyössä, mutta vastaavia huippuhetkiä ei todellakaan ollut kovin montaa.

Stressaavina hetkinä koin ne monet kerrat kun oppilas/

oppilaat oli huomionkipeä ja oli sitä mieltä, että: ”mä en osaa mitään, kato kuinka huono”, ...**Minusta tuntui, että perusteellisuus johon minulla olisi ollut taipumus pyrkiä, ei ollut mahdollista edes 24 oppilaan luokassa.** Perusteelliseen kuvataideopetukseen sopiva oppilasmäärä mielestäni olisi korkeintaan viisi! Tällöin ehtisi saada käsityksen oppilaan mm. taidoista ja oppimisesta. **Minulla ei ollut erityistä kuvataideopettajan statusta.** Koulussamme oli muitakin kuvataiteeseen suuntautuneita opettajia tai siitä kiinnostuneita opettajia ja kuvataidetta periaatteessa mielestäni arvostettiin työyhteisössämme.

- - **Voin varmasti sanoa, että OKL:n kuvataideopetuksella on ollut minuun vaikutusta.** Muistan kuinka ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla kysyttiin minkälainen kuvataiteeseen liittyvä tyyli miellyttää eniten ja vastaukseni tuolloin oli: fotorealistinen maisemamaalaus tyyliin A. Edelfelt - - Uskon, että mm. tenttikirjat (taidehistoria ja nykytaide) ovat kohdallani osaltaan tasoittaneet tietä ”kypsempään taiteen arviointiin”.

OKL:n kuvataiteen sivuaineesta erityisesti on jäänyt mielen akryylivärimaalauskurssi. - - Kokemus innoitti minut osallistumaan vuosi sitten kansalaisopiston öljyvärimaalauskurssille, jossa sain kokea olevani yhä omaa tyyliään hakeva aloittelija, mutta nautin maalaamisesta suunnattomasti. - - Minulla on kova halu löytää oma tyylini ja olen ajatellut aloittaa etsimisen kopioimalla

oikeiden mestareiden (esim. van Gogh, Matisse, jne.) töitä. **Taideharrastukseni on jatkunut myös taidenäyttelyissä käynneillä.** - -

(Ks. myös liite 9.)

Opiskelija II ei juurtunut luokanopettajaksi. Hän piti kuvataiteen opetuksesta, mutta onnistumisen elämykset olivat harvassa. Kuvataideopettajan status ei sinänsä kiinnostanut häntä. Hän jatkaa edelleen muita opintoja ja harrastaa kuvataidetta kehittääkseen itseään. Hän pinnistelee omassa kuvallisessa ilmaisussaan noviisista kisälliksi. On ilmeistä, että hän ei palaa luokanopettajaksi, mutta taiteen kohtaaminen on sinänsä ollut hänelle hedelmällistä.

7.7.3 Sivuaaineopiskelija III – pedagoginen ja taiteellinen noviisi

Valmistuin 2002 ja aloitin luokanopettajan työn samana syksynä Nurmijärvellä, jossa jatkan edelleen. Ensimmäisenä vuonna opetin kuvataidetta omalle ykkösluokalle ja yhdistetylle 5.-6. luokalle. Toisena vuonna opetin oman 1.-2. luokan kuviksen ja 5.-6. luokan kuvataiteen. Tänä lukuvuonna olen opettanut kuvataidetta omalle luokalle (13 opp.), 3.-4. luokalle (28 opp.) ja 5.-6. luokalle (32 opp.). Opetan nyt siis viisi tuntia kuvataidetta viikossa. - - Olen itse kiinnostunut taiteesta ja opetuksessa

omakohtainen innostus näkyy. -- Jokaisen on yritettävä parastaan. Töitä ei tehdä hutaisemalla, vaan niihin satsataan tosissaan. Tuntien suunnittelun koen nykyään melko helpoksi.

-- Omien töiden mollaamisen olen saanut kitkettä hyvin pois. Oppilaat uskaltavat jo sanoa; Yritin parhaani, tästä tuli aika hyvä, olen tyytyväinen tähän. Oppilaat kannustavat ja ihailevat toistensa töitä aidosti.

-- Muutamat pojista ovat erittäin kiinnostuneita keskustelemaan ja kyselemään kuvataiteen tekemisestä, taidehistoriasta, taiteilijoista.

Kyllä minulla on kuvataideopettajan status koululla. Opetan melkein koko koululle kuvataidetta ja vastaan kaikesta koulun kuvataidemateriaalista. Oppilaat ja opettajat arvostavat minua kuvataiteenopettajana. Vaikka käytännön kokemukseni kuvataiteen opettamisesta on vielä vähäinen, minulla on laajat tiedot ja taidot aiheesta.

OKL:n kuvataiteen opetus jätti paljonkin jälkiä. Päällimmäiseksi jäi ajatus kuvataiteesta taiteena ei kuvistoinä. -- Taidehistoria oli minulle jo ennen OKL:ää tuttua, mutta opiskelun myötä moderni taide aukesi minulle. Olen myös oppinut kopioimisen ja mukailemisen merkittävänä. -- Kuvataiteen asema on arvostettu. Oppilaiden töitä ihailaan. Myös vanhemmat arvostavat nykyistä opettavaa kuvataiteenopetusta.

Kävin lukion Helsingissä kuvataidelukiassa ja sen jälkeen haaveilin kuvataiteen opettajan ammatista. Hainkin TAIK:iin, mutta en päässyt edes pääsykokeisiin. Luokanopettajana saan kuitenkin toteuttaa haaveitani nyt ihan tarpeeksi. Haaveilen kuvisluokasta ja monipuolisista välineistä ja mahdollisuudesta viedä oppilaita useammin taidenäyttelyihin.

(Ks. myös liite 10.)

Opiskelija III oli alun perin suuntautunut kuvataiteisiin. Hän on löytänyt paikkansa ja nauttii kuvataideopettajan statuksesta. Hän rakastaa kuvataiteita ja haluaa kehittää itseään pedagogisena taideopettajana. Hän nauttii niin oppilaiden kuin opettajienkin arvostusta kuvataideopettajana. Hän vaikuttaa laajemmin työyhteisössä taideihmisenä. Hän on kasvamassa pedagogisesta ja taiteellisesta noviisista kisälliksi, taiteen sanansaattajaksi.

Tutkijana mielenkiintoni kohdistui etenkin luokanopettajan ammatillisen kasvun pohdintaan. Edellä esitetyt tapaukset ovat valinneet kuvataiteen sivuaineopinnot (15 ov), joten heillä on vahva suuntautuminen kuvataiteisiin. Myös tutkimusaineisto todentaa sitä, että heistä löytyy taiteellisia noviiseja, joista useimmilla on myös hyvät pedagogiset avut luokanopettajana toimimiseen. He ovat kuitenkin pieni vähemmistö luokanopettajakoulutuksessa.

Kuvataiteen peruskurssin (4 ov) suorittaneen perusopiskelijan, taiteen suhteen epävarman noviisin tilanne, on tyypillinen luokanopettajakoulutuksessa. Hänen kokemuksiinsa viitaten tutkimustuloksena voidaan pitää sitä, että taiteen kokemuksellinen tarkastelu antaa joillekin turvallisen ja pitävän lähtökohdan kuvataiteen opettamiseen luokanopettajana, pedagogisena novisiina. Kokeilu edellyttää kuitenkin halua kehittää itseään opettajana ja uskallusta liikkua oudommallakin alueella. Uskon, että hyvälle yleispedagogille tämä on luonteva tie. Luonnollisesti myös oppilaiden innostus ja opettajakollegoiden kannustus vahvistivat opiskelijan tunnetta siitä, että kurssi onnistui. Oma merkityksensä nuorelle opettajalle on aina oppilaiden ja opettajakollegoiden hyväksynnällä.

7.7.4 Perusopiskelija IV – pedagoginen noviisi

Opetusharjoittelijan oppimispäiväkirjaa esittelin Poika ja pääkallo -harjoittelujakson yhteydessä vuodelta 2001. Pyysin häntä edelleen kertomaan luokanopettajan arjesta erityisesti kuvataiteen kannalta keväällä 2005. Halusin tietoa siitä, jättikö kokemuksellisen taideoppimisen kurssi opetusharjoittelussa pysyviä jälkiä tulevaan kisälliin vai laimeniko saatu kokemus arjen myötä.

Valmistuin keväällä 2001 luokanopettajaksi. Aloitin työt päättöharjoittelun aikaan (maaliskuun alusta) Leinolan koulussa Tampereella ensimmäisen luokan opettajana. Jatkoin samaisen luokan kanssa syksyllä – siis toisen luokan opettajana. **Jäin tuosta työstä kuitenkin jo lokakuussa sairaslomalle ja lapseni syntyivät jouluksi.** Heidän kanssaan viihdyin kotona aina syksyyn 2003 saakka, jolloin palasin työelämään. Tällöin **päisin Tammelan kouluun toisen luokan opettajaksi.** Tämän lukuvuoden olen opettanut ensimmäistä luokkaa Tammelassa.

Lyhyen työhistoriani aikana olen saanut opettaa koulun pienimpiä. Olen opettanut heille kaikki aineet myös kuvataiteen; paitsi Leinolassa, jossa toisen luokan kohdalla jouduin antamaan kuviksen pois musiikin opettamisen vuoksi. Muille luokille en ole kuvataidetta opettanut.

Olen huomannut pitäväni erittäin paljon kuvataiteen opettamisesta. - - En haluaisi enää luopua aineen opettamisesta. *Kuvataiteen avulla on helppo jatkotyöstää opiskeltuja asioita tai käsitellä lapsille tärkeitä juttuja. En koe olevani mikään erityinen kuvataideopettaja ja oma suhteeni aineeseen on vaihdellut välillä jopa ”vihaan” asti – oman tekemisen osalta. En ole osannut mielestäni itse tehdä sitä, mitä olen halunnut. Tiedän valitettavan vähän edelleenkin erilaisista tekniikoista, ainakaan nimeltä.*

-- Pidän siis kuvataiteen opettamisesta ja **minulla on kaikei opetuksen alla ollut otollinen ikäluokka, koska kaikki pääsääntöisesti pitävät aineesta.** *Lähes aina lapset ovat myös selvästi tyytyväisiä omaan tuotokseensa. -- Pikkuhiljaa lapset ovat itsekin alkaneet tarkastella työtään ja haluavat tehdä parhaansa eikä vain "ohittaa työtään" mahdollisimman nopeasti.*

Jättikö OKL:n kuvataiteen opetus mitään jälkiä?

Harjoittelu kyllä. Koin onnistumista ja ymmärsin käytännössä, että kuvis ei ole välttämättä vain yksittäisen irrallisen työn tekemistä. -- Omien töiden tekeminen pisti taas miettimään omaa suhdetta aineeseen. Minähän suoritin aineesta perusopinnot, joten opetusjakso ei kovin pitkä kohdallani ollut.

Tammelan koulussa, jossa tällä hetkellä työskentelen, kuvataidetta arvostetaan ja suhtaudutaan myönteisesti. Kuvataideluokat ovat kuitenkin aika oma "saarekkeensa", jotka tekevät omia töitään ja "tavalliset" luokat omiaan.

Vielä niistä haaveista -- nauttia edelleen tästä työstä myös kuvataidetta opettavana opettajana.

(Ks. myös liite 11.)

Pedagogisen noviisin mietteitä voidaan verrata vuoden 2001 harjoittelukokemuksiin. Kuvataiteen perusopiskelijan lähtötilanne oli erilainen; hänellä oli taustallaan kuvataiteen perusopinnot (4 ov). Kuitenkin kyse oli samasta asiasta: heräämisestä. Hänellä

on opetusharjoittelun tuottama myönteinen suhde kuvataiteen opettamiseen alkuopetuksessa (1.–2. lk.), eikä vajavainen oma tuottaminen tai tekniikoiden ja menetelmien puutteellinen hallinta ole lannistanut aineen opettamista. Kuvataiteen ydinsisältöihin paneutuminen ja niiden harjoittelu on jäänyt OKL:n perusopinnoissa (4 ov) selvästi tyydyttävälle tasolle hänen kohdallaan, koska hänellä oli heikot perustiedot ja -taidot. Tämä on tyypillinen tilanne useiden luokanopettajaksi opiskelevien kohdalla.

Kuvataiteen perusopiskelijan ja oppilaiden kanssa toteutetulla Poika ja pääkallo -kursilla kokeilin, miten kokemuksellinen opetusmenetelmä toimii lasten kanssa. Tässä halusin tutkia myös sitä, millainen on riittävän hyvä kuvataidetta opettava luokanopettajakoulutuksen saanut opiskelija. Kysymys riittävydestä on arkea luokanopettajuudessa. Opettaja on kyllin hyvä, kun hän hallitsee opettamansa aineen vähintään tyydyttävästi, arvostaa sitä ja on ennen kaikkea innostunut opettamisesta ja oppilaistaan ja pystyy luomaan luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin, jossa uskaltaa ajatella ääneen. Aineiston perusteella voidaan todeta, että vahva pedagogisuus on tämän perustana.

Perusopiskelijalla on hyvä ainetta arvostava suhtautumistapa ja yleispedagogina hän haluaa opettaa pienille lapsille (1.–2. lk.) kuvataidetta. Tämä voi johtua myös siitä, että pienimmät oppilaat pääsääntöisesti

pitävät kuvataiteesta. Luokanopettajalta edellytetään vahvaa pedagogista otetta, jotta hän voi menestyä taidekasvattajana. Opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot osaltaan luovat perustaa käytännön opetyölle kuvataiteessakin.

Koulumaailmassa kuvataiteen opetusta hoitavat ovat oman aikansa, koulutuksensa matkaan saattamia. Näin ollen jokaisella opettajapolvella on omat arvonsa ja ideaalinsa, mikä on syytä ymmärtää. Olen painottanut tutkimuksessani nuoren noviisiluokanopettajan tilannetta kuvataiteen opettajana, mutta yhtä hyvin pitkään ammatissa toiminut vanhemman polven luokanopettaja, jolla ei ole innostusta kuvataiteeseen, voisi kuvailemani opetusmenetelmän myötä kokea myöhäisen herätyksen. Tähän olen pyrkinyt viime vuosina opettaessani kuvataidetta Tampereen yliopiston opettajien lisäkoulutusohjelmassa jo vuosia työelämässä olleille epäpäteville luokanopettajille.



IV TULOSTEN ARVIOINTIA

8 Tapaustutkimuksen anti

Täydellisessä osassa analysoin opiskelijoiden ammatillista kasvua tapauskohtaisesti. Pohdin vielä laajemmin ja yleisemmällä tasolla tutkimustuloksia ja niiden merkitystä luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta. Halusin selvittää, miten kuvataiteen kokemuksellinen kohtaaminen lähestymistapana palvelee kuvataiteen oppimista ja kasvua kuvataiteen opettajaksi. Sovelsin Marjo Räsäsen ajattelu- ja opetusmallia omiin tulevien luokanopettajien ja oppilaiden koulutukseen. Peruskysymykseni johti pohtimaan: onko luokanopettajakoulutuksen saanut riittävän hyvä kuvataiteen opettaja 1.–6. luokilla tällä menetelmällä?

Tällaisella menetelmällä toteutettu kurssi, johon sisältyy taidekuvan kohtaamista dialogisesti edistää ainakin joidenkin kohdalla kasvamista merkittävästi. Havaitsin, että yksittäisenkin taide-elämyksen kokeminen ja siihen liittyvä tulkinta lisää ymmärtämystä nimenomaan dialogisuuden kautta, sillä tällöin oma lähtökohta ylittyy – kohtamiseen liittyy metodina dialogisuus. Gadamerilaisen hermeneutiikan keskeisiä ajatuksia on oman ja kohdattavan horisontin sulautuminen tai siihen pyrkiminen. Tätä edistää buberilainen dialogisuus. Se ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita horisonttien sulautumista – mutta jo pelkkä keskustelu

sinänsä on arvokasta ja edistää ammatillista kasvua.

Taiteen kohtaaminen ja tekeminen on kontekstisidonnaista: jokainen kokee taiteen ja tekee taideteoksia omista lähtökohdistaan. ”Nykytaiteen tulkinnassa törmätään jatkuvasti kuvien tulkinnan vaikeuteen. Ongelma selittyy osin objektivistisen tulkinnan traditiolla, jonka mukaan kuvalle on vain yksi oikea tulkinta. Katsoja turhautuu kokiessaan, ettei osaa katsoa, nähdä ja tuntea oikein.” (Rossi 1998, 39.) Kisällin avoimuus ja erilaisuuden hyväksyminen antavat yksilöllisille prosesseille tilaa, ja tämä mahdollistaa erilaiset tulkinnat.

Tutkimukseni vahvisti ajatusta siitä, että yksittäisen taidehistoriallisesti vahvan auktoriteetin – taiteilijan ja teoksen – tarjoama elämyksellinen kokemus antaa kokijalle, niin aikuiselle kuin lapsellekin, kisällille tai oppipojalle erinomaisen mahdollisuuden tutkia taidetta. Myös monialaiselle, usein täydellisyyteen pyrkivälle luokanopettajalle, joka ei varsinaisesti ole omistautunut taiteelle, tämä menetelmä antaa mahdollisuuden turvallisesti käsitellä taidetta omista lähtökohdista. Tätä vahvistivat perusopiskelijankin huomiot. Tämä on myös oppilaille mielekäs tapa lähestyä kuvataidetta.

Pohdin tutkimuksessani myös kuvataiteen opetuksen liittyvää ”hyvä piirtäjä” -myyttiä. Taiteen tuottamisen traditioon liittyvä vaatimus hyvästä piirustustaidosta on osaltaan erotellut opettajakuntaa kuvataide-

myönteisiin ja -kielteisiin. Kuitenkin luokanopettajien koulutuksessa kuvataiteen opetuksen johtajatukse-
na on myönteisten elämysten ja kokemusten kautta vaikuttaa asenteisiin. Vanhojen, kenties kielteisten asenteiden poispyyhkiminen on välttämätöntä ennen kuin voidaan rakentaa uutta myönteisempää suhdetta kuvataiteeseen ja sen opettamiseen. Tämä tuli ilmi esimerkiksi sivuaineopiskelijan (I) kirjeessä, jossa hän muisteli kansakouluaikeista kuvaamataidon opetusta ja siihen liittyviä nöyryyttäviä kokemuksia. Myös perusopiskelija kirjoitti oppimispäiväkirjassaan, että hänellä on olemattomat taidot ja tiedot kuvataiteesta. Näiden kokemusten esiin nostaminen ja käsittely olivat osa kuvataideopettajuuteen kasvua.

Itse painotan asennekasvatuksen merkitystä sekä kuvataiteen didaktiikassa että kuvan kohtaamisessa ylipäänsä. Kuvataiteen opettamisen onnistumisen edellytys on, että opettaja on ensin käsitellyt oman suhteensa kuvataiteeseen ja on sinut itsensä ja aineen kanssa.

Korkeakosken (3/1998) arvioinnissa todetaan, että ala-asteella hyvä opetus edellyttää, että koulussa työskentelee riittävät kuvaamataidon opinnot suorittanut luokanopettaja. Luokanopettajan peruskoulutus ei nykyisellään näytä hänestä antavan tarpeeksi valmiuksia kuvaamataidon opetukseen kuudella alimmalla luokalla. Ne tiedolliset ja taidollisetkin puutteet, josta

kuvataiteen perusopinnojen (4 ov) jälkeen luokanopettajakoulutuksessa olevilla on, voidaan osittain sivuuttaa sillä, että opiskelijat saavat opinnoissaan myönteisiä elämyksiä taiteen kohtaamisesta ja mahdollisuuden dialogisesti käsitellä suhdettaan taiteeseen.

Mielestäni perusasteen alimmilla luokilla (1.–4.) opettavalle luokanopettajalle, yleiskasvattajalle, OKL:n kuvataiteen perusopinnot ovat laajuudeltaan tyydyttävät. Silloin asennekasvatuksella luodaan perusta aineen arvostukselle. Tätä käsitystä vahvistaa tässä tutkimuksessa perusopiskelijan kokemukset. Eksperttiyttä tarkastelleen Lee S. Shulmanin (1986, 7–8) mielestä tärkeintä on pohtia, ”miten tapahtuu muutos asiantuntijaopiskelijasta noviisiopettajaksi”. Näitä opettajia luonnehtisin pedagogisesti orientoituneiksi kisälleiksi.

Kuvataiteen sivuaineopiskelijoilla (15 ov) on jo vahvempi aineksen hallinta, ja heillä on paljon annettavaa myös ylempillä luokilla (5.–6.). Yhtenäisen perusasteen 7.–9. luokkien tarpeisiin sopii hyvin, että jotkut luokanopettajista jatkavat kuvataiteen aineopinnoita ja saavat opetettavan aineen kelpoisuuden (40 ov). Näin he voivat vastata laaja-alaisesti yhtenäisen peruskoulun kuvataiteen opetuksesta. Näyttäisi siltä, että näille taiteellisesti orientoituneille kisälleille on tärkeää oma kuvan tekeminen tai rakkaus kuvataiteen opettamiseen.

Tutkimukseni aineiston perusteella voidaan sanoa, että taiteellisuus liitettynä pedagogisiin avuihin on perusasteella (1–6 lk.) oppilaiden kannalta ihannetilanne. Korkeakosken (9/1998) arvioinnista ilmenee, että taideaineisiin erikoistuneilla luokanopettajilla on opettavanaan vain vähän enemmän taideaineiden tunteja kuin muilla luokanopettajilla. Erikoistumista ja aineenopettajan osaamista pitäisi hyödyntää selvästi enemmän esimerkiksi perusasteen 5.–9. luokilla.

9 Tutkimusprosessin arviointia

9.1 Laadullisen tutkimuksen erityisluonne

Perinteisesti tiede pyrkii yleiseen ymmärtämiseen. Taiteelle riittää usein erityinen, ja myös laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisestä. Sen tutkimuskohteena on ihmisen kasvu ja oppiminen kasvatustoiminnan seurauksena. (Vrt. Varto 1995, 56; Lehtonen 1996, 14.)

Tutkimukseni on laadullinen ja ymmärtämiseen pyrkivä. Laadulliset tutkimukset ovat usein tyyliltään henkilökohtaisia ja sisältävät tutkijan omaa pohdintaa. Aineistot eivät toimi pelkästään todellisuuden kuvauksen pohjana. ”Aineistot siis vauhdittavat tutkijan ajattelua, eivät latista sitä” (Eskola & Suoranta 1998, 216). Tutkimusprosessin on oltava arvioitavissa ja arvioijan on kyettävä seuraamaan tutkijan päättelyä. Hänen on kyettävä näkemään, etteivät tulokset perustu pelkästään tutkijan henkilökohtaiseen intuitioon. (Hannula 2003 etc., 85.) Tutkijana olen pyrkinyt selkeään tapausaineiston kuvaamiseen, jossa rakennetaan silta opiskelijasta valmiiseen kentän luokanopettajaan. Olen pyrkinyt tulkintojeni läpinäkyvyyteen myös omassa kuvallisessa dialogissani.

Tutkimusaineistosta valitsemani kolme (I–III) ta-

pausta edustavat mielestäni hyvin kuvataiteen sivuaineopiskelijoita. He olivat kuvataiteeseen suuntautuneita pedagogeja ja tähtäsivät ensisijaisesti luokanopettajiksi. Heidän vahva henkilökohtainen, taiteellinen innostuksensa yllätti minut.

Perusopiskelija (IV) oli ideaalitapaus siinä mielessä, että hän itse halusi harjoitella kuvataiteen opettamista. Yleensä perusopiskelijat eivät valitse vapaaehtoisesti taideainetta viimeisessä, syventävässä opetusharjoittelujaksossa. Näin ollen tämän tapauksen perusteella saadaan liiankin positiivinen kuva kuvataiteen kohtaamisesta ja kasvusta kuvataidetta opettavaksi noviisiksi. Kiinnostavaa olisi ollut valita yhdeksi tapaukseksi perusopiskelija, joka kuvataiteen perusopinnoista huolimatta ei halua opettaa kuvataidetta kentällä.

Kun taiteelliselle tutkimukselle on ominaista tekemisen, teoretisoinnin ja luomisen dialogisuus työn prosessiluonne, esiin nousee kysymys, miten tällaisen akateemisen opinnäytteen luotettavuutta voidaan arvioida. Luontevaa lienee tukeutua laadullisen tutkimuksen arviointikriteereihin. (Hannula etc. 2003, 85.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin käsitteistö on vaihtelevaa. Kvantitatiivisessa

tutkimuksessa käytettyjen termien soveltaminen on koettu hankalaksi. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimustulokseen ovat vaikuttaneet mahdollisesti satunnaiset tekijät. Toisin sanoen tällaisen tarkastelutavan perustana on totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria. (Heikkinen, 2001, 192.)

Tukeutuessani kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa konstruktivistiseen ajattelutapaan ja vaaliessani hermeneuttista otetta, olen kokenut ongelmalliseksi vastaavuus käsitteen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa pyrin vakuuttamaan lukija siitä, että ei ole olemassa yhtä totuutta (truth) vaan että tutkimus kokonaisvaltaisesti muodollaan vakuuttaa todentunnusta (verisimilitude).

Todentuntu (verisimilitude) ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden simulaationa (Denzin & Lincoln 1994, 580). Taiteen kohdalla todentuntu on tunne jostain sellaisesta, mikä puhuttelee, koskettaa kokijaa sen kautta mitä tämä on itse elämässään kokenut. Simulaatio saattaa avata kokijalle jotain uutta, kun hän yhdessä muiden kanssa keskustelee erilaisista taidekokemuksista ja tulkinnoista. Valittujen tapausten työelämään liittyvät kirjeet

lisäävät todentuntua ja luotettavuutta.

”Laadullista tutkimusta arvioitaessa punnitaan tutkimusprosessin luotettavuutta. Lähtökohtana on tutkijan keskeinen asema tutkimusvälineenä, joten olennaisinta on varmistua tutkijan luotettavuudesta. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.” (Eskola & Suoranta, 2000, 210.) Laadullisen tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että lukija vakuuttuu tutkijan ja tutkimuksen tapausten tulkin-tojen uskottavuudesta. Tutkimuskirjoituksen täytyy kuvata prosessia tarkasti, ja tutkijan on lisäksi kuvattava esiolettamuksensa tai -ymmärryksensä ilmiöstä. Eri-tyisen tärkeäksi nousevat kysymykset siitä, millaiseksi tutkija ymmärtää ja määrittää tutkimuksensa ja itsensä tutkijana, sillä näin nousevat esiin tutkijan ontologiset ja tieto-opilliset ratkaisut.

Laadullista tutkimusaineistoa kuvattaessa ja tulkintoja esitettäessä on tullut tavaksi osoittaa lukijalle esimerkiksi teksti- ja kuva-aineistoin, mihin tutkijan päätelmät ja tulkinnat perustuvat. Laaja liiteaineisto lisää tutkijan uskottavuutta. Näin saadaan tutkittavien ”äänet ja kuvat” autenttisina esille, vaikka tutkija on irrottanut ne alkuperäisestä kontekstistaan (ks. Kaikkonen, 5/1999).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa tutkimus hyvinkin joustavasti ja tehdä siitä näköisensä. Usein tutkimuksen

lähtökohdat perustuvat tutkijan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Näin on tässäkin tutkimuksessa. Työstäni välittyy kuvantekijän pyrkimys kuvalliseen dialogiin tutkimuksensa kanssa ja toisaalta tutkimukseni liittyy omaan työhöni Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutuksen kuvataideopetuksessa, normaalikoululla ja opetusharjoittelun yhteydessä.

Tutkimusprosessista Varto on todennut osuvasti:

”Kvalitatiivisen tutkijan on pakko kietoutua tutkimuskoh- teeseensa monin tavoin voidakseen ymmärtää sitä. Ihmis- tutkimuksessa, jota kasvatustiede parhaimmillaan on, tämä tarkoittaa tutkijan kietoutumista tutkimuskohteena olevaan ihmiseen ja hänessä tapahtuviin prosesseihin. Muuten ym- märtäminen ei liene mahdollista eikä tulkinnalle sen parem- min kuin selityksillekään ole sijaa.”

(Varto 1992, 16.)

Kietouduin siis tutkimukseeni sekä kuvallisesti että sanallisesti lisätäkseen sen luotettavuutta. Taustani esittely antaa kontekstin ja perustan tutkimuksen tarkastelulle. 2 vuotta kuvataidepainotteisen luokan opettajana, 5 vuotta kuvataiteen lääninkouluttajana ja 15 vuotta kuvataiteen didaktikkona toimituani tunnen kuvataiteen opetuksen arjen. Vuodesta 2001 olen opettajien lisäkoulutuksen lehtorina tutustunut

laajasti perusasteen opetukseen ja kenttäkouluihin. Tämä on auttanut hahmottamaan erilaisten koulujen arkea ja todellisuutta. Tiedän, minne tulevat luokan- opettajat menevät.

Taidetta olen tehnyt 80-luvun puolivälistä. Vahvuuteni on se, että olen tutkimuksessani niin kuvien takana kuin edessä. Tämäkin mielestäni lisää tutkimuksen luotettavuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Luotettavuuden pääasiallinen merkityshän on se, että se on intersub- jektiivinen eli kommunikoi lukijan kanssa (Hannula etc. 2003, 86).

Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt yhdis- tämään tieteen edellyttämän johdonmukaisuuden ja selkeyden graafisen ilmeen kiinnostavuuteen. Sivuille on tarkoituksellisesti jätetty tilaa – lukija voi täydentää ajatuksia omilla huomioillaan. Pyrkimys visuaalisen ilmeen esteettisyyteen on myös osa minääni ja kasva- tustavoitteitani.

9.2 Tutkimuksen lähtökohdista ja teoreettisesta viitekehystä

Olen jo pitkään ollut kiinnostunut symbolismista, ja suomalainen taiteentutkimus on viimeisen vuosikym- menen aikana laajalti löytänyt symbolistiset tekijät aina Gallen-Kallelasta Hugo Simbergiin. Silti Magnus Enckellin symbolismi, varsinkin poikakuvat, on jäänyt

vähemmän huomion kohteeksi. Tekijän ristiriitainen persoona on toisaalta vetänyt ja toisaalta loitontanut yleisöä. Halusin tutkia nimenomaan symbolistisen teoksen tulkintaa, sillä erityisesti symbolismi mahdollistaa kuvan tulkinnan lisäksi elämän peruskysymysten pohdiskelun.

Omassa työssäni olin jo pitkään pohtinut, miten luokanopettajien kuvataideopetusta voisi uudistaa. Varsinkin kuvataiteeseen nuivasti suhtautuvien opiskelijoiden tilanne huoletti minua: heistä oli kuitenkin tulossa luokanopettajia, ja heillä olisi velvollisuus opettaa kuvataidetta työssään. Halusin osaksi kuvataiteen opintoja kurssin, jossa tuleva luokanopettaja voi saada myönteisiä kokemuksia taiteesta ja sen opettamisesta. Tukeuduin tutkimuksen opetusosuudessa Marjo Räsänen kokemukseksi taiteen ymmärtämisen malliin (1997), jota olin käyttänyt aikaisemminkin työssäni. Siinä oli luontevaa piirtämisen ja maalaamisen ohessa kirjoittaa kuvasta. Tämä avasi noviiseille uusia väyliä taiteen kokemiseen varsinkin, kun tulkinnoista keskusteltiin yhteisesti. Siitä, miten tutkimuksessa esitellyt tapaukset muutaman työvuoden jälkeen suhtautuivat kuvataiteen opetukseen omassa työssään, kertovat post scriptum -kirjeet (2005).

Kuvataidekasvatuksen tarkastelua laadullinen tutkimusote ja hermeneutiikka palvelivat erinomaisesti. Varto (1992, 57) korostaa, että ”laadullisen tutkimuk-

sen tutkimusasetteen on merkityksien paradigma”. Jotta tutkija voi päästä kiinni ihmisten antamiin merkityksiin, hänen on uppouduttava monin tavoin tutkimuskohteeseensa. Merkitysparadigmaattisesta ajattelusta käsin ei siis voida kuvitella, että tutkija sijoittaisi itsensä tutkimuskohteensa ulkopuolelle ja ryhtyisi ”objektiiviseksi” havaintoja tekemäksi tarkkailijaksi. Olennaiseksi tutkijan toiminnaksi tulee osallistuminen ja sitä kautta mahdollisesti tapahtuva ymmärtäminen. Tutkija osallistuu henkilökohtaisesti koko tutkimusprosessiin, toteuttaa itse tutkimuksen ja tutkii samalla itseäänkin. Tutkija on kokija ja näkijä. Tämä mahdollistaa syvän ja monipuolisen tutkimuskohteen kohtaamisen. (Vrt. Kaikkonen, 1999.)

Tutkijana ja kuvataiteilijana pääsin tutkimusmetodologisessa osuudessa kuvallisesti lähemmäksi tutkimuskohteitani Pullisen (2003) kehittelemällä hermeneuttis-taiteellisella menetelmällä. Kuvallinen dialogini tutkimukseni kanssa oli luonteva askel taiteen mestarin kohtaamisen jälkeen.

Tukeuduin siis kahteen soveltamiskelpoiseen tutkimukseen ja malliin. Selkeät, jo käytännössä koetellut menetelmät antoivat tutkimukselleni turvallisen ja jämäkän lähtökohdan, josta oli hyvä jatkaa taideopetuksen teorian rakennustyötä. Pyrin syvään ja monipuoliseen tutkimukseen, jossa olin paitsi tutkija myös itsekin kokija ja näkijä.

9.3 Aineiston keruu ja kokemuksen ymmärtäminen

Tutkijana ja kuvataiteilijana analysoin opiskelijoiden kuvallista antia myös kirjallisesti. Tämä oli osaltaan kokemuksen ymmärtämistä ja tutkimusprosessin kannalta välttämätöntä. Kuvataiteilijana koen, että teksti avaa ja helpottaa kuvan tulkintaa, mutta kuvaa ei pidä puhki kirjoittaa tai puhua.

Mitä näin opiskelijoissa ja oppilaissa? Ymmärsin, että en arvioi oppijoiden kuvia opettajana tai taidekriitikkona, vaan kuvataiteellisesti suuntautuneena tutkijana, joka pyrkii ymmärtämään oppijoiden taiteen kohtaamista ja kasvua.

”Taideteoksen kielellistäminen (sanallistaminen) on kuitenkin monelle vaikea kysymys. Kysytään, onko taiteesta puhuminen ylipäänsä mahdollista. Voidaanko kielellisesti kuvata jotakin, minkä tarkoitus on välittyä ja tulla ymmärretyksi ilman kieltä?”

(Saarnivaara 1993, 118.)

Perinteisesti koulumaailmassa onkin tyydytty kvaaliseen tulkintaan: kuva kuvasta. Tulkinnan laajentaminen kirjallisella osuudella antaa kuitenkin mielestäni kuvan kokemisesta monipuolisemman ja kattavamman käsityksen. Näin on hyvä toimia sekä aikuisten että

lasten kanssa ja rikastaa tulkintaa edelleen dialogilla.

Sivuaineopiskelijoille pitämäni kurssin kirjallis-kuvalliset tuotokset ja dialogit antoivat minulle paljon, samoin osallistuva havainnointi. Kasvukertomuksina ja tapaus-esimerkkeinä esittelin näytteitä aineistosta tutkimuksen raportoinnin yhteydessä. Tuotosten paremmuutta en arvioinut, koska se ei ollut tämän tutkimuksen tehtävä; kuvan arvotuksen sijaan keskityimme kuvan arvoitukseen. Vaikka kuvien arviointi kiinnostaa aina tekijää ja se on toki tärkeää kuvan tekemisessä, tutkijana olin ensisijaisesti kiinnostunut lähestymistavan toimivuudesta ja opiskelijoiden kasvusta kuvataidetta opettaviksi luokanopettajiksi, kuvataiteen kisälleiksi. Tästä noviisin kasvusta ja opettajan ammattiin juurtumisesta kyselin valituilta tapauksilta kirjeitse keväällä 2005.

Koska kurssin keskustelut osoittautuivat hyvin antoisiksi ja venyivät helposti laajoiksi, toteutukseen olisi voinut varata enemmän aikaa. Joku taas saattaa kaivata kurssin sisältöjen tarkempaa määrittelyä. Minusta taideopetus vaatii tarkan ennakkosuunnittelun lisäksi myös kyllin pelivaraa ja väljyyttä toteutukseen. Näin kokenut opettaja voi ottaa tilanteen huomioon ja viipyillä ryhmän ja aiheen kannalta sopivissa kohdissa.

Oppilaiden Poika ja pääkallo -kurssi noudatti väljästi perusrakenteeltaan samaa muotoa kuin opiskelijoiden Herääminen-kurssi. Ulkopuolisena ohjaajana ja

tarkkailijana saatoinkin tällöin tehdä paremmin huomioita ja dokumentoida opintojaksoa. Sen lopputulokset, kuvat ja tekstit, olivat tyyppillisiä 3.-luokkalaisten kirjallisuus-kuvallisia tuotoksia. Yllätys oli se, miten luontevasti poikavaltaisen luokan oppilaat pohtivat kuolemaa ja surua omakohtaisesti. Kokemuksellinen taidekuvan kohtaaminen tuotti oppilaidenkin kohdalla hyviä tuloksia.

Kurssin yhteydessä tutkin pääasiassa sitä, miten noviisi selviää kokemuksellisesta taideopettamisesta. Tiedostin, että vaikka olin ideoinut kurssia perusopiskelijan kanssa, se oli ennen kaikkea hänen opetusjaksonsa ja sellaisenaan ainutkertainen kokemus hänelle. Tutkijana pidin huolta siitä, että tällä kertaa didaktikon varjo ei häirinnyt noviisin opetusta. Tietysti oppilaita olisi voinut ohjata pohtimaan omaa toimintaansa ja oppimistaan sekä kokemuksiaan vielä laajemminkin, mutta tutkimukseni kannalta opiskelijan keräämä aineisto oli kuitenkin melko kattava ja todensi opiskelijan onnistumista kuvataiteen jaksossaan.

Perusopiskelijan kirjallinen pohdinta omasta kasvustaan kuvataideopettajuuteen kertoo kurssin toimivuudesta ja on suoraan tutkimuksen tulos ja autenttisuudessaan luotettavuuden tae. Hänen post scriptum-kirjeensä (2005) vahvistaa samaa, ja näin voi sanoa muistakin tapauksista.

Myös muiden opiskelijoiden ja oppilaiden suhtau-

tuminen kurssiin oli vakava, suorastaan harras. He ottivat tehtävät tosissaan ja tekivät parhaansa kirjoittaessaan, piirtäessään ja maalatessaan omia tulkintojaan. Pääkalloaihe motivoi erityisesti poikaoppilaita melkoisesti, eivätkä tytötkään sitä vierastaneet. Sekä opiskelijoiden että oppilaiden tulkinnoissa oli runsaasti yhtäläisyyksiä, mikä ilmenee näytteistä. Varsinkin opiskelijoiden keskusteluissa pohdittiin laajemmin elämää, seksuaalisuutta ja sitä, mikä kuvien aiheissa ja käsittelyssä on sopivaa. Tämä oli nuorille tuleville opettajille tärkeää.

Kerättyä materiaalia ja opettajuuden kokemista olisi opiskelijoiden kohdalla voinut pohtia enemmänkin henkilökohtaisten haastattelujen avulla. Tähän ei kuitenkaan laajojen dialogien jälkeen riittänyt aikaa. Joihinkin opiskelijoihin kurssi selvästi vaikutti syvemmin, mistä osoituksena olivat jälkikäteen käydyt kahvilakeskustelut ja sähköpostiviestit. Kokoavana ja kokemuksista jakavana loppuhuipentumana olivat oppilaiden ja opiskelijoiden kurssien päätteeksi rakentamat näyttelyt. Ne saivat yleisönsä, ja keskustelu laajeni ryhmän ulkopuolelle.

Taideoppimisen sekä ymmärryksen laajeneminen, puhumattakaan sen syventämisestä, on vaikeasti mitattavissa, eikä niitä voi tällä tutkimuksella täydellisesti tutkia. Heräämistä ja valpastumista taiteen suhteen kuitenkin ilmiselvästi tapahtui sekä opettajissa, opet-

tajiksi opiskelevissa että oppilaissa. Muutamat opiskelijat, jotka ryhtyivät opiskelemaan Taideteollisessa korkeakoulussa, vahvistavat näkemystäni siitä, että jotkut olivat jopa vakavasti suuntautumassa kuvataiteeseen. Niin ikään myöhäisemmät keskusteluni ja yhteyteni perusopiskelijaan vahvistavat uskoani siihen, että kokemuksellisen taideoppimisen mallin avulla opettaminen on hyvä etappi matkalla riittävän hyvään opettajuuteen. Olennaista siinä oli, että juuri hermeneuttinen viipyilevä tulkinta ja dialogisuus syvensivät kokemusta ja vahvistivat opettajuutta.


10 Kuvataidetta opettavan luokanopettajan muotokuvan luonnostelua

10.1 Sivistyksen merkityksestä

Lukijalle

Suuren yleisön taidekasvatuksen edistämiseksi ja sen taiteellisen sivistyksen kohottamiseksi tehdään nykyään kaikkialla innokasta työtä. Tarkoituksena on koettaa herättää kansassa – olosuhteista riippuen tietysti etupäässä kaupungeissa – samanlaista harrastusta kuvaamataiteisiin kuin sillä jo on kirjallisuuteen ja soitantoon. Muissa maissa pyritään tähän päämäärään varsinkin kahta tietä: opastamalla yleisöä suuremmissa joukoissa taidekokoelmissa sekä toimittamalla selittävää käsikirjallisuutta yksityisten kokoelmissa kävijöiden tarpeeksi.

(Fred. J. Lindström 1906, 3.)

 pettajankouluttajana tavoitteenani on kasvattaa kuvallisesti ja kielellisesti sivistyneitä kulttuuria arvostavia luokanopettajia. Viittaan yliopistolakiin (Yliopistolaki 1997/645, 4§.), johon on kirjattu: ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä tutkimusta ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa



Kuva 31.
Homo Academicus.
Kooste.
(Juha Merta, 2002.)

nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.”

Taidekasvatuksen historiallinen tehtävä on edistää taiteen kohtaamista ja laajentaa taiteellista sivistystä. Samalla asialla ollaan edelleen. Taidekasvatuksen tilaa tutki viimeksi Opetushallitus vuonna 1997, ja tulos oli hälyttävä: ”Tuntimäärät olivat pienentyneet ja epäpätevien opettajien määrä kasvanut. Alueittain ja paikkakunnittain taideaineiden opetuksessa on suuria eroja.” (Korkeakoski, Aamulehti 25.04.2000, A 2.)

Opettajat ovat yhä keskeisiä sivistyksen airuita. Minusta sivistys on ennen kaikkea Gadamerin luonnehtimaa avoimuutta uusille kokemuksille ja ajatuksille. Pelkkä faktatiedon hankinta on rutiinitoimintaa ja sellaisena suhteellisen mielenkiinnoton tapahtuma. Opettajan sivistys ilmenee paljolti siinä, miten hän ns. faktatietoa opettaa ja mitä muuta hän opettaa. Olenaista on faktatiedon pohjalta tehtävä päättely, tiedon arviointi ja yhdistely. Liitän kuvallisessa tulkinnassani pääkallon otsaan kirjallisen kiehkuran symbolisoimaan opettajan sivistystä (ks. Kuva 31.) (ks. myös liite 2.).

Gadamerille sivistys, hermeneutiikka ja kokemus ovat pitkälti yhteneviä käsitteitä. Esimerkiksi seuraavat hänen ajatuksensa voidaan liittää kokeneeksi sanottuun ja asiantuntevaan opettajaan (Vrt. kisälli), joka hallitsee hyvin oppiaineensa:

”Kokemuksen’ totuus sisältää aina suuntautumisen uusiin kokemuksiin. Henkilö, jota kutsutaan ’kokeneeksi’, ei ole tullut sellaiseksi ainoastaan kokemusten kautta, vaan hän on myös aina avoin uusille kokemuksille - - se täydellinen muoto, jota kutsumme ’kokeneisuudeksi’, ei koostu siitä, että joku jo tietää kaiken ja tietää paremmin kuin kukaan muu. Päinvastoin kokenut henkilö osoittautuu pikemminkin sellaiseksi, joka on radikaalisti epädogmaattinen. Kokemuksen dialektiikka ei täydellisty täsmällisenä tietona, vaan avoimuutena kokemukselle, jota kokemus itse rohkaisee.”

(Gadamer 1988, 319.)

Sivistys viittaa tieto-käsitettä paremmin kasvuun: sivistys ei ole vain hallussa olevaa tietoa, vaan ilmenee koko minuudessa. Ropon (1999, 151) mukaan ”minuus on jotain sisällä olevaa itseä, erotukseksi ulkoisesta ympäristöstä”. Nykykoulu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa tiedon rakentamista yhdessä, mikä samalla – ainakin taideaineissa – on minän tutkailua ja taideainetta opettavaksi luokanopettajaksi rakentumista. Tämä rakentuminen tapahtuu askel askeleelta oppipojan ja kisällin kautta mestariksi.

Sivistyksen käsite ylittää Gadamerin mukaan ajatuksen annettujen taipumusten viljelemisestä, josta käsite tosin alun perin juontuu. Taipumusten viljeleminen on jonkin sellaisen kehittämistä, joka on jo annettua

niin, että sen viljeleminen on pelkkä keino päämäärän saavuttamiseksi. (Gadamer 1988, 102.)

Sivistyksen siirtymistä kuvaan oheisessa teoksessani *Cultura*. Katsoja saa päättää, vetääkö kuvan Hermes sivistystä perässään vai työntääkö sivistys häntä eteenpäin (ks. Kuva 32.) (ks. myös liite 5). Koen voimakkaaksi velvollisuudeksi sivistää itseäni. Miellän sivistyksen syvimmän olemuksen kuten Gunnar Enckell, joka kertoo näin isoisänsä henkisen pääoman vaikutuksesta elämäänsä:

”Se on positiivista pääomaa. On semmoinen tunne, että on saanut velvollisuuden katsoa ympärilleen, käyttäytyä ihmisiksi, ja ei halveksia vanhaa perittyä ja perinteistä. Oli se sitten talonpoikaiskulttuuria tai akateemista kulttuuria, niin kaikki on yhtä arvokasta. Ihmistä ei myöskään saa halveksia, vaikka olisi mistä yhteiskuntaluokasta.”

(Gunnar Enckell 2003.)

Koulun tavoitteena on edistää oppilaan kykyä soveltaa hankkimiaan tietoja ja taitoja ja edistää kriittistä ajattelua. Hermeneuttisessa dialogissa on kyse juuri tästä. Tällainen ääneen ajattelu paitsi avartaa osallistujien tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä myös tuo esiin ajatteluprosessin luonteen. Tärkeää on sekin, että välillä tulee väärin ymmärretyksi: silloin joutuu tarkentamaan ajatuksiaan. Kun ei haeta valmiita oppikirjan



Kuva 32.
Cultura.
Kooste.
(Juha Merta, 2003.)

vastauksia, opettajakin on oppimassa – ja näin itse asiassa näyttää oppimisen mallia.

10.2 Kuvataidekasvatus luokanopettajan arjessa

Konstruktivistisen oppimiskäsitys ja sen keskeinen opetusmetodi mielekkäiden merkityskokonaisuuksien rakentaminen korostaa luokanopettajan roolia monialaisen oppimisen asiantuntijana. Reflektiivisen opettajan mallin yleistyttyä opettajankoulutuksessa kokonaisvaltainen kasvattaja ja monialaiseen oppimiseen ohjaava asiantuntija on myös oman työnsä tutkija. Ei olekaan ihme, että Syrjäläisen (2001, 48) mukaan: ”Opettajan ammattikuvan muutokset ja ammatin harjoittamiselle asetetut tavoitteet ovat pilviä hipovia. Monet koulun kehittämishankkeet vievät aikaa perustehtävältä eli opettamiselta, ja monen opettajan työtä sävyttävät riittämättömyyden tunteet. Monet uupuvat ja palavat loppuun.” (Ks. Kuva 33.)

Keskusteluissa koulujen profiloitumisesta ja opetussuunnitelmien painotuksesta milloin mihinkin suuntaan unohtuu usein yleissivistävään kulttuuriin suuntaavan opetuksen merkitys. Onneksi silti opettajalta edellytetään edelleen yli ainerajojen menevää taiteen arvostusta ja ymmärrystä. Kuvataidetta opettavat luokanopettajat ovat tässä avainasemassa.

Luokanopettajien merkitys taiteen maailmaan saat-



Kuva 33.
Väsynyt humanisti.
Maalaus.
(Juha Merta, 2003.)

tajina kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana vain korostui vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Uudistettu OPS toteaa: ”Kuvaamataito tukee oppilaan esteettistä ja eettistä kasvua. Se rohkaisee oppilasta ilmaisemaan minuitaan, syventää hänen itsetuntemustaan ja valmiuksiaan vuorovaikutukseen. Tältä pohjalta kasvaa myös kyky ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja eri kulttuureja.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Luokanopettajan työtä kuvataidekasvattajana ohjaavat tietenkin edellä mainitut opetussuunnitelman päämäärät ja sisältökokonaisuudet. Silti eniten työhön vaikuttaa se, mitä opettajalle on taide ja mitkä ovat sen oppimisprosessit. Lortie (1975) on todennut omien kouluaikaisten kokemusten muovaavan peruskoulutusta enemmän tulevaa opettajana toimimista. Tämän sukupolvelta toiselle siirtyvän ”hiljaisen tiedon” vaikutus on otettava huomioon opetuksessa. Luokanopettajien kuvataideopintojen eräs tavoite on irrottautua piintyneistä ahdistavista ajatusmalleista ja luoda luonteva, avoin ja arvostava suhtautuminen taiteeseen ja sen opettamiseen.

Nimenomaan luokanopettajalla on ainutlaatuinen mahdollisuus toimia kuvataidekasvattajana työssään – juuri hän voi käsitellä aiheita ainerajoista piittaamatta. Koulun taideopetuksessa on ennen kaikkea kyse taiteen kohtaamisesta. Pintapuolinen kuvataiteen

suuntauksien ja tekniikoiden läpikäyminen harvoin syventää suhdetta kuviin, ja yksittäiset teokset ilman jäsentävää teoreettista skeemaa johtavat pelkkään taidemaailmassa harhailuun, eksyksissä oloon. Ei ihme, että monialaista osaajaa hirvittää ja riittämättömyyden tunne on tuttu. Halusta huolimatta kaikessa ei voi olla erinomainen. Vain harvat ovat, kuten Ropo minuusavaruutta käsitellessään luonnehtii, ”kotonaan” kaikkialla. Useimmat säilyttävät ”vierailijan” roolin silloin, kun liikutaan oman kokemuspiirin reuna-alueilla. Tuntuu siltä, että luokanopettajalla on monesti noviisin, vierailijan roolissa taide- tai taitoaineessa.

Tässä tutkimuksessa perusopiskelija, pedagoginen noviisi, aloitti kasvunsa kohti kisälliyyttä, kun hän uskaltautui kisällin johdattamana kokemuspiirinsä reuna-alueelle. Tavoitteena ja kasvun edellytyksenä oli, että hän pysyi siellä eikä lähtenyt karkuun. Noviisiin pitää uskaltautua olemaan aidosti osaamisensa rajoilla eikä vain leikkiä olevansa ohjaajan mieliksi. Olo varmentuu, kun on saanut kokemuksen, että on riittävän hyvä ja pärjää. Yrittämisen hedelmät ovat siis tärkeitä. (Vrt. Ropo 1999 s. 188–189.)

Etenkin kuvataidekasvatuksessa erinomaisuuden eetoksen läpitukenävyys on usein silmiinpistävää. Vanha, vahva myytti taitavasta piirtäjästä jakaa edelleen kuvataideopetuksesta vastaavia luokanopettajia hyviin, keskinkertaisiin ja huonoihin. ”Elämme siis aikaa, jota

hallitsee erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksellisuutta korostava diskurssi, jossa vain paras on kyllin hyvää ja keskinkertaisuus kirosana.” (Vrt. Simola 2001, 293) Silti tavalliset koulut ja tavalliset opettajat huolehtivat valtaosasta kaikesta kuvataidekasvatuksesta. Heitä ei huipulle pyrkiminen sytytä, eivätkä nämä opettajat muutenkaan ehkä ole ensisijaisesti omistautuneita kuvataidekasvatukselle, silti monesti olenkin kenttäkouluilla pannut merkille, että useimmat luokanopettajat tunnollisina pedagogeina hoitavat opetussuunnitelmien mukaisesti kuvataiteen opetusta eli käyvät läpi siihen kirjatut tekniikat ja menetelmät.

Parhaimmassa tapauksessa ammattietiikaltaan hyvät opettajat haluavat tehdä kuvataidekasvattajan työnsä riittävän hyvin. Uskonkin, että riittävän hyvän hyväksyminen on kuvataidekasvattajan minän kannalta hyvä vaihtoehto. Kuvataiteen myyttiin hyvästä piirtäjästä voidaan suhtautua järkevästi, sillä kuvataidekasvatus on paljon muutakin kuin sitä, että opettaja näyttää, mitä ja miten tehdään. Tämä tutkimus osoitti, että keskittymällä muutamaan teokseen voi avata oven taiteen maailmaan ja syventää käsitystä taiteen tulkinnasta ja ymmärtämisestä, mikä on vähintään yhtä tärkeää kuin eri tekniikoiden opettaminen.

Elävä suhde taiteeseen syntyy parhaiten voimakkaan, omakohtaisen kokemuksen kautta. Tähän tarvitaan hyviä pedagogeja, jotka arvostavat kuvataidetta.

Tällainen kokemus pitäisi saada viimeistään luokanopettajankoulutuksessa, jotta se ammatillisesti vaikuttaisi luokanopettajan työhön.

Tämän tutkimuksen perusopiskelijan ajatukset vahvistavat, että luokanopettajakoulutuksen realistiseksi tavoitteeksi sopii hyvin riittävän hyvä kuvataideopettajuus, joka tarkoittaa myös vahvaa yleispedagogista otetta luokkaan. Hän sai oppijat viipyilemään teoksen äärellä, ja hänen kurssinsa tuotti oppijoissa niitä prosesseja, joita taiteen oppimisessa tarvitaan. Oppilaat innostuivat tutkimaan heille tuoretta symbolistista kuvaa, esittämään siitä tulkintoja ja luomaan omia teoksia sen pohjalta. Lisäksi opetusharjoittelija koki pärjäävänsä kuvataiteenkin opettajana kentällä.

Vaikka on osoitettu, että hyviä opettajia on monenlaisia, on joitakin ominaisuuksia, joita opettajissa – siis myös kuvataidekasvattajissa – tulee vaalia. Kuten professori Uusikylä (1998, 190–200) toteaa: ”Ei ole yhdentekevää millaisia opettajia meillä on. Oikeudenmukaisuus, aito kiinnostus ihmisiin yhdistettynä kohtuulliseen loogisuuteen, tunnollisuuteen ja älykkyyteen sekä luovaan rohkeuteen on yhdistelmä, joka antaa hyvät eväät opettajana toimimiselle.”

10.3 Mieheen piirtynyt viiva

Koska pohdin tutkimuksessani heräämistä, muistelen mielelläni Mika Waltarin ajatuksia:

”Itse asiassa minuun teki erittäin vapauttavan vaikutuksen, kun jokin aika sitten luin sanoista ’tehkää parannus’, joka on raamatullisen Uuden testamentin käsityksen perustavia lauseita. Se on minulle ollut aina vastenmielinen, koska tuntien ja tietäen itseni – sanokaamme oman viheliäisyyteni tässä kuoleman ruumiissa – en koskaan pysty mihinkään todelliseen parannukseen. Luin, että tämän kreikankielisen Uuden testamentin verbin metanoete suomenkielinen vastine on oikeastaan ’oppia ajattelemaan uudelleen’ tai ’kääntää suuntaa’ tai ’uudistua’ – oikeastaan suomen sana ’parannus’ ei vastaa sen todellista sisällystä. Minulle merkitsi suurta vapautumista pelkkä tuo ajatus että parannus tarkoittaa mielenmuutosta, oppimista ajattelemaan toisella tavalla.”

(Haavikko 1983, 461.)

Tutkimukseni aikana käsitykseni niin taiteesta kuin tieteestäkin on muuttunut. Tutkimuksen tekemisen motiivina on ollut paitsi oman työni kehittäminen myös itseni sivistäminen. Taiteen ja tieteen kentällä samanaikaisesti toimiminen oli haastavaa. Tosin näen niiden välillä runsaasti yhtäläisyyksiä. Filosofit

Nietzschekin esitti aikanaan, että tiede olisi nähtävä taiteilijan optiikan kautta. Koen, että tiede ja taide ovat lähentyneet toisiaan ja suorastaan inspiroituneet yhtäläisyyksien tunnistamisesta. Tiede tarvitsee taiteen intuitiota, symbolien ja metaforien voimaa, ja taide puolestaan tarvitsee tieteen tietoa ja sille ominaista tulevaisuuden aistimista. (Vrt. Siukonen 2002, 100–101.)

Tutkijana tiedostan, että maailmankuvani on pohjimmiltaan pikemminkin taiteen kuin tieteen kyllästävä. Tämä näkyy oppijoiden yksilöllisten oppimisprosessien arvon tunnustamisena ja erilaisuuden kunnioittamisena.

Opettajankoulutuksen perinteisenä tehtävänä on ollut kehittää opettajaa ja koulua. Kuvataiteen didaktikona minulla on moraalinen velvollisuus tutkia myös omaa työtäni, esimerkiksi kuvallisen vuorovaikutuksen prosesseja, ja näin vahvistaa omaa ammatillista identiteettiäni. Oma kasvuni ja pedagoginen heräämiseni ilmenevät niin, että yhä paremmin tiedostan nuorten luokanopettajiksi opiskelevien tien ammattiin.

Olen opetuksessani pyrkinyt taiteen kohtaamiseen elämyksellisyyden kautta. Kokemukseni mukaan tämä lähestymistapa sopii hyvin eri-ikäisten taideopetukseen.

Hyväksyn sen, että kuvataidetta voi opettaa kentällä eri tavoin ja erilaisella intensiteetillä. Kuitenkin opetta-

jankoulutuksen vähimmäistavoitteena pitää olla pedagogisesti valveutunut kisälli, joka arvostaa kuvataidetta aineena muiden joukossa. Kuvataiteeseen vihkiytyneet taiteelliset kisällit puolestaan vaikuttavat oman työnsä lisäksi laajemminkin työyhteisössä ja pyrkivät esimerkiksi jättämään jälkiä ympärilleen.

Halusin liittää omat kuvani osaksi tutkimustani, koska kuvien teko on minulle luontainen tapa ajatella. Tutkimuksen edetessä huomasin keskustelevani tutkimukseni kanssa. Tutkimustekstit pitivät minut hermeneuttisella kehällä, ja lukemani sekä kirjoittamani teksti muuttui usein kuviksi. Tämä sivujuonne vahvistui tutkimuksen edetessä, ja nyt koen tämän arvokkaaksi lisäksi työssäni. Kuvataiteellisesti orientoituneelle tutkijalle ja kisällille tämä polku on jännittävä. Näiden sivujuonteena syntyneiden teosteni kautta ainakin minä ymmärrän työtäni ja itseäni paremmin. Kuvallinen dialogini laajeni matkan edetessä, ja näyttelyistä saamani kritiikit vahvistivat tunnetta, että teen tutkimusta hyvin kokonaisvaltaisesti. Olen vakuuttunut, että tämä tutkimus siivitti minua viime vuosina eteenpäin kuvantekijänäkin. Voin myös suositella niille kuvataiteeseen vihkiytyneille tekijöille, jotka tuntevat vetoa tutkivaan otteeseen vastaavanlaista kuvallista dialogia kiinnostusta herättävän kohteen kanssa.

Mestari–kisälli–oppipoika-asetelmassa jokaisella oli roolinsa ja paikkansa, mutta lähtökohtana olivat

amat taideteokset. Omat kuvalliset tulkintani liittyvät laajemmin tutkimukseen kuin opiskelijoiden tai oppilaiden tulkinnat annetuista teoksista; kisällin kehä on laajempi kuin noviisien. Viipyilin ja viihdyin hermeneuttisen kehän reuna-alueilla, esimerkiksi työssäni detaljin ja hyvän piirtäjän käsitteitä. Tällainen hermeneuttinen dialogi ja sitä seuranneet kuvalliset tulkinnat olivat myös omien rajojeni rikkomista ja uuden kohtaamista, kun aloin aiempaa enemmän tehdä taidetta käsitteellisistä lähtökohdista. Tekstilähtöinen kuvan tekeminen tai tieteen mestarin tunnustaminen auktoriteetiksi taiteen mestarin tavoin avasi minulle uuden tien, jolla haluan jatkossa taiteessani jatkaa, koska intertekstuaalisuus ja kuviin liittyvät älylliset arvoitukset kiehtovat minua. Koen kuvantekijänä kuin tutkijanakin asian seuraavasti:

”Kun maalari on saavuttanut tietyn osaamisen ja tietämisen tason, hän havaitsee avanneensa uuden alueen, missä kaikki se, minkä hän on osannut ilmaista aikaisemmin täytyy sanoa toisin. Ilmenee, ettei hän vielä ollutkaan löytänyt sitä, minkä uskoi löytäneensä, vaan että etsimistä oli jatkettava. Löytö onkin siinä, mikä panee jatkamaan etsintää.”

(Merleau-Ponty 1993, 73.)

Tutkimusaineistoa analysoin perusteellisemmin ja esitin tutkimustuloksia. Sen sijaan omissa kuvissani

esiintyvät lainaukset tai niissä mainituista teksteistä inspiroituminen on kuitenkin viitteellistä, ja lukija saattaa odottaa seikkaperäisempää teosten avaamista. Tässä suhteessa tunnustaudun kuitenkin perinteiseksi modernistiksi enkä selittele töitani puhki. Jätän tilaa erilaisille tulkinnoille. Se voi olla myös viisasta, sillä kuten Gadamerin (2004, 58) toteaa, ”ovathan taiteilijoiden tulkinnat omista teoksistaan tunnetusti kyseenalaisia”.

Kun aloitin työni kuvataiteen didaktiikan lehtorina, panin järkyttyneenä merkille, kuinka arasti luokanopettajaksi opiskelevat suhtautuivat kuvataiteeseen. Koin välttämättömäksi etsiä keinoja, joilla saada heidät kohtaamaan kuvan luontevasti. Vuosien saatossa havaitsin hyväksi käsitellä kuvia oman kokemuksen kautta yhdessä keskustellen. Nämä kokeilut ja tutustuminen eri auktoriteettien samanhenkisiin ajatuksiin vahvistivat linjaani sekä ohjaajani Eeron kärsivällinen ja humaani kannustus toivat minut tähän, tutkimukseen ja sen loppusanoihin.

Lähdin taiteen maailmasta tieteen maailmaan varautunein ja pelokkain mielin. Tutkimuksen edetessä hämmästyin, kuinka tieteellinen pohdinta inspiroi kuvan tekemistä ja aiheutti suorastaan näyttelyjen tulvan.

Tässä tutkimuksessa otin varovaisia askeleita siihen suuntaan, että tulkitseen kuvallisesti tekstiä. Jatkossa

haluan syventyä tähän ja pohtia, miten kuvallisen tulkinnan kautta teksti avautuu ja miten oma ymmärrykseni siitä lisääntyy. Herkullista olisi esimerkiksi luoda sielunveljeni Joukon kanssa Saksaan näyttelyn Hans-Georg Gadamerin ajatusten pohjalta. Tosin voin yhtä hyvin jäädä kalastelemaan Mutalankin vesille...

Tämä tutkimus vahvisti intuitiotani siitä, että taiteen maailmaan on monia reittejä. Nyt tutkin, miten avataan ovi taiteelle vihkiytymättömille. Kiinnostavaa olisi kääntää asetelma toisin päin: millaiset pedagogiset opinnot palvelisivat parhaiten kuvataiteen ammattilaisia, jotka toimivat opetustehtävissä?

Perinteisessä tiedeyhteisössä taidetta käsittelevän tutkimustyön tekeminen on henkisesti raskasta, mutta opettavaista. Jonkinlainen henkinen kodittomuus on vaivannut minua. Silti tutkimus eheytti työtäni ja elämäni, sillä kokemuksellinen taideoppiminen avasi ja syvensi oikeastaan sitä, mitä olin intuitiivisesti tehnyt opettajana. Hermes, taiteen sanansaattaja, on ideaaliminäni, jota tutkijaminän herääminen johdattaa elinikäisen oppimisen ja tutkimisen tielle.

Alussa oli hermeneutiikan suo, kuva ja Juha. Lopussa myös. Heittäydyn hetteikköön jatkossakin, sillä nyt tiedän, että pitkospuita pystyy rakentamaan polkua luodessaan. Kavereiden heittämät kepit kantavat, ja niitä voi itse ojentaa jäljessä tuleville.



Lähteet

- Ahonen, S. (1996). Postmodernismi ja laadullinen tutkimus. Rajanvetoa. Tieto- teorian kriisin tarkastelua. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 27, 2.
- Andersson, C. (2002). Luova mieli. Kirjoittamisen vimma ja vastus. Kirjapaja, Helsinki.
- Bahtin, M. (1991). Dostojevskin poetiikan ongelmia. Kustannus Oy Orient Express.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. Communications, n^o 11. Paris: Ecole des Hautes Etudes – Ed. du Seil, 1968 pp. 84—89.
- Barthes, R. (1993). Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Vastapaino, Tampere.
- Bergson, H. (1959). L'Évolution creative (1907), Euvres. Paris: Presse Universitaires de France.
- Berliner, D.C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Teoksessa New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. NJ: Educational Testing Service.
- Berliner, D.C. (1992). The Nature of Expertise in teaching. Teoksessa Oser, F. K., Dick, A. ja Patry, J.-L.(Eds.) Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 227—248.
- Buber, M. (1999, a. 1923). Minä ja sinä. WSOY, Juva.
- Collins, H. (1981). "Stages in the Empirical Program of Relativism". Social Studies of Science 11, 3—10.
- Collins, P.M. (1980). Philosophy and "Alternative Humanistic Education": Buber and Neill in Contrast. Journal of Thought. Vol. 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47-62.
- Danto, A. (1990/91). Taiteen nykyhetki. Mietteitä ja kohtaamisia. Helsinki: Taide. Suom. Leevi Lehto. (Alkuteos Encounters and reflections: Art in the historical present. New York, NY: Farrar, Strauss & Giroux.)
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). toim. Stake, R. Case studies s. 435—453. Teoksessa: Handbook of Qualitative Research. Second Edition. London. New Delhi.
- Dewey, J. (1958). Experience and Nature. Open Court.
- Dysthe, O. (1995). Det flertsämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.
- Eaton, M., M. (1994). Estetiikan ydinkysymyksiä. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsingin yliopisto.
- Eco, U. (1983). Ruusun nimi. WSOY, Porvoo–Helsinki–Juva.
- Efland, A., D. (1983/1998). Taidekasvatuksen opetus suunnitelmia tutkimassa (suom. Virpi Wuori & Marjo Räsänen) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osaston julkaisu.
- Eisner, E. & Powell, K. (2002). Art in Science? Curriculum Inquiry 32 (2).
- Enckell, M. 1870—1925. Kuvataiteilijat (1991). Kustannusosakeyhtiö Taide. Helsinki.
- Enckell, M. 1870—1925 Näyttelykatalogi (2000). Helsingin kaupungin taidemuseon julkaisu.

- Eskola, A. (24.4.2004). Tavoittamatonta kannattaa tavoitella. Aamulehti. Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998/2000). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Gadamer, H-G. (1979, 1988). Truth and method. Sheed & Ward, Lontoo.
- Gadamer, H-G. (1981). Reason in the Age of Science. Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology press, Massachusetts.
- Gadamer, H-G. (1990). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. J.C.B Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Gadamer, H-G. (2000). Kuvataide ja sanataide. Teoksessa Haapala & Lehtinen: "Elämys, taide, totuus".
- Gadamer, H-G. (2002). Ymmärtämisen kehästä. Filosofinen aikakauslehti niin&näin 3/2002, 66—69.
- Gadamer, H-G. (2004). Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Vastapaino, Tampere.
- Gallagher, S. (1992). Hermeneutics and Education. State University of New York Press, Albany, New York.
- Grombrich, E. H. (1982). The Image and the Eyes. Phaidon, Oxford.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 105—117.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. (1998). Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan. Kirjapaja oy. Helsinki.
- Haavikko, R. (1980). Mika Waltari, Kirjailijan muistelmia -teos. WSOY.
- Hannula, M. (2001). Kolmas tila -väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana. Kuvataideakatemia, Helsinki 2001.
- Hannula, M. (2001b). Tulkinnan vastuu ja vapaus. Teoksessa Kiljunen, Satu & Hannula, Mika: Taiteellinen tutkimus. Kuvataideakatemia, Helsinki, 69—89.
- Hannula, M., Suoranta, J., Vadén, T., (2003). Otsikko uusiksi - taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Niin & Näin - lehden filosofinen julkaisusarja. Tampere 2003.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life and history and narrative. London: Falmer, 113—135.
- Heidegger, M. (1986). Sein und Zeit. 16. Auflage. Max Niemeyer Verlag 1986.
- Heidegger, M. (1998, a. 1935). Taideteoksen alkuperä. Kustannusosakeyhtiö Taide, Helsinki.
- Heikkinen, H, L. T. (2001). Tarinan mahti. Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Artikkelijulkaisu Tiedepolitiikka-lehdessä 4/00, vol.26, s. 47—48.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1982). Kasvatustieteiden käsitteistö. Helsinki. Otava.
- Huotelin, H. (1992). Elämäkertatutkimuksen menetelmälliset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimusraportteja 46.
- Huhtanen, P. (1984). Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisu 7, Jyväskylän yliopisto.

- Jaatinen, R., Kaikkonen, P., ja Lehtovaara, J., (toim.) (2004). Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Professori Viljo Kohosen juhlaKirja. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). Tutkimustyön metodeista. Tampere, Opinpajan kirja.
- Kalha, H. (2005). Tapaus Magnus Enckell. SKS. Historiallisia tutkimuksia 227. Vammala 2005.
- Kaikkonen, P. (5/1999). Kasvatus, Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä.
- Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus- lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki, Edita.
- Kaskipuro, P. (2005). Grafiikanlehti. Himmelblau. Aamulehti. Tampere.
- Kiljunen, S. ja Hannula, M. (toim.) (2001). Taiteellinen tutkimus. Kuvataideakatemia 2001, Helsinki.
- Koivunen, H. (1998). Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa Bardy, Marjatta: Taide tiedon lähteenä. Atena. Jyväskylä.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J.
- Korkeakoski, E. (toim.) (1998). Tapaustutkimuksia kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997—1998. Arviointi 3/1998. Opetushallitus 1998.
- Korkeakoski, E. (toim.) (1998). Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus 1998.
- Kortelainen, A. (2002). Virginie. Albert Edelfeltin tarina. Tammi. Helsinki.
- Koski, J. T. (1995). Horisonttien sulautumisia, keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 149. Yliopistopaino 1995.
- Kuhn, T. S. (1994). Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suom. Kimmo Pietiläinen. Art House, Juva 1994.
- Kupiainen, R. (1997). Heideggerin ja Nietzshen taidekäsitteiden jäljillä. Gaudeamus, Helsinki.
- Kusch, M. (1986). Ymmärtämisen haaste. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Oulu.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampere 2004.
- Laiho-Laitinen, P. (2002). Kotimaiset taidemarkkinat 1980—1990-luvuilla.
- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. Teoksessa Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (toim.) Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association. Washington, DC.
- Lehtinen, T. (1997). Painokuvia. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Grafiikanpaja Himmelblau.
- Lehtonen, M. (1996). Merkitysten maailma. Vastapaino, Tampere.
- Lehtonen, M. (1995). Poetiikka, hermeneutiikka, kulttuurintutkimus. Kohti moniulotteista tekstin tutkimusta. Kulttuurintutkimus 12.
- Lehtovaara, M. (1992). Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338.

- Lehtovaara, M. (2004). Teoksessa: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Toim. Riitta Jaatinen, Pauli Kiakkonen ja Jorma Lehtovaara. Tampere University Press. 2004
- Lepistö, V. (1989). Kuvataiteen havaitseminen ja kokeminen. Taideteosten vastaanotosta ja merkityksistä. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A:19.
- Lepistö, V. (1991). Kuvataiteilija taidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä. Tutkijaliitto 1991.
- Levanto, M. (1987). Ateneum-opas. Suomen taideakatemia. Ateneumin taidemuseo. Otava.
- Liehu, R. (2003). Helene. WSOY. Helsinki.
- Lindström Fredr. J. (1906). Kuvaamataiteet ja yleisö. Kansankirjasto 9. Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Linkoa, M. (1998). Aitojen elämysten kaipuu. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto.
- Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago.
- Lovenfeld, V. (1947). Creative and mental growth; a textbook on art education. New York, Macmillan Co.
- Lucie-Smith, E. (1977). Taide tänään. Abstraktista ekspressionismista hyperrealismiin. WSOY, Porvoo–Helsinki–Jurva.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Silmä ja mieli. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Meri, V. (1991). Sanojen synty. Etymologinen sanakirja.
- Mäkelä, H. (2004). Isä. Otava. Keuruu.
- Määttänen, P. (1995). Filosofia, johdatus peruskysymyksiin. Gummerus, Jyväskylä.
- Niiniluoto, I. (1997). Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu. Otava.
- Nurmi, K.E. (1996). Taidekasvatuksen tutkimuksesta. Teoksessa Piiroinen, L., & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä 1996.
- Okko, J. (2001). Ajatuksia taideopettajan ja opiskelijoiden taidekäsitteistä. Stylus 1—2/2001.
- Okkonen, O. (1955). Suomen taiteen historia. WSOY.
- Outinen, K. (1995). Ala-asteen oppilaiden ihmisiirustusten visuaaliset laatuominaisuudet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisu n: o 145.
- Palin, T. (1998). Teoksessa Elovirta, Arja & Lukkarinen, Ville (toim.) Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa.
- Parsons, M. J. (1987). How we understand art. A cognitive development account of aesthetic experience. New York: Cambridge University Press.
- Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus.
- Paulsen, Fr. (1912/1930). Pedagogiikka. (suom. M. Hela) Porvoo. WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Helsinki. Opetushallitus ja Edita.
- Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension, Routledge & Kegan Paul Ltd, London.

- Puokka, L. (1949). Magnus Enckell. Ihminen ja taiteilija. Otava (Suomen tiedettä n:o 4. Julkaisija Suomalainen tiedeakatemia).
- Pullinen, J. (2003). Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40.
- Puolimatka, T. (1999). Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi, 2002.
- Rauhala, L. (1989). Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 14 (3), 3—14.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1997). Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.
- Ropo, E. (1991). Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3, 153—163.
- Ropo, E. (1999). Teoksessa Taide, kertomus ja identiteetti. Houni, Pia ja Paavolainen, Pentti (toim.) Helsinki. Acta Scenica 3. 1999.
- Ropo, E. (2004). Teaching expertise. Teoksessa: H. P. A. Boshuisen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert, 1—16. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherland. 2004.
- Rossi, L-M. (1998). Mikä ihmeen yleiskatsoja. Taide 38 (1998): 5.
- Routila, L. O. (1986). Miten teen tiedettä taiteesta. Hämeenlinna. Karisto.
- Räsänen, M. (1993). Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Lisensiaattityö 1993. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus N:o 4.
- Räsänen, M. (1997). Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, M. (2000). Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- Saarnivaara, M. (1993). Lapsi taiteen tulkitsijana. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Saarnivaara, M. & Sava, I. toim. (1998). Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto 1998.
- Sakari, M. (2000). Käsitetaiteen etiikkaa. Suomalaisen käsitetaiteen postmodernia ja fenomenologista tulkintaa. Dimensio 4. valtion taidemuseon tieteellinen sarja.
- Salervo, T. (1923). Entinen ja ”uudenaikainen” piirustuksenopetus kouluissamme. Kuvaamataidonopettajain liiton vuosijulkaisu Stylus 12.
- Salminen, A. (1996). Teoksessa: Kuvitella-vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja, (toim.) Piironen Liisa ja Salminen Antero. Jyväskylä. Gummerus.
- Sarajas-Korte, S. (1966). Suomen varhaisymbolismi ja sen lähteet: Tutkielmia Suomen maalaustaiteesta 1891—1895. Otava, Helsinki, 1996.

- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, Ismo – Väyrynen, Pirjo (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sava, I. (1996). Teoksessa Kuvitella vuosisata – taidekasvatuksen juhkakirja, (toim.) Piironen Liisa ja Salminen Antero. Jyväskylä. Gummerus.
- Sava, I. & Nuutinen, K. (2000). Sanan ja kuvan kohtauspaikalla. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja Työpaperit F 10.
- Sederholm, H. (2000). Tämähkö taidetta? Porvoo: WSOY.
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus kadoksissa. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino, 15—24.
- Siltanen, A-K. (2001). ”Mieleni minun tekevi, aivoni ajattelevi...” Miten lapsi kokee Hannu Väisäsen Kalevala-kuvituksen. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Simola, H. (3/2001). Kasvatus. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos.
- Siukonen, J. (2002). Tutkiva taiteilija. Kysymyksiä kuvataiteen ja tutkimuksen avoliitosta. Kustannusosakeyhtiö Taide. Lahden ammattikorkeakoulu. Taideinstituutti.
- Shulman, L. S. (1986, 4—14). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. AERA, abstract.
- Stewen, R. (1996). Hugo Simberg – Unien maalari. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Leena Syrjälä & Sirkka Ahonen & Eija Syrjäläinen & Seppo Saari Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9.
- Syrjäläinen, E. (2001). Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa (toim.) Ropo, E. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. A 24/ 2001, 47—76. Tampere University press.
- Taiteen pikkujättiläinen (1995). Porvoo: WSOY.
- Tampereen yliopisto (2000). Hämeenlinnan OKL, OPS. Tampere.
- Toiskallio, J. (1993). Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskustelemisen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopisto. Turku.
- Tolstoi, L. (1898/2000). Mitä on taide? Taide.
- Tontti, J. (2005). Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Toimittanut Jarkko Tontti. Vastapaino. Tampere.
- Tuomikoski, P. (1993). Uuteen aikaan. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Helsinki 1993.
- Töttö, P. (1983). Hermeneutiikka ja pehmeät menetelmät, teoksessa Suhonen P. (toim.), Pehmeät menetelmät sosiaalitutkimuksessa: Käytännön kokemuksia ja keskustelua, Tampereen yliopisto; Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos B 38.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. ja Viitanen, P. (1999). Kuvataide. WSOY.
- Uusikylä, K. (1998). Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. Kasvatus 29 (2), 190—200.
- Vattimo, G. (1999). Tulkinnan etiikka. Tutkijaliitto.
- Varto, J. (1992). Laadullinen tutkimus. Kirjayhtymä, Helsinki 1992.
- Varto, J. (1995). Fenomenologian tieteenkriittikki. TAJU. Tampere.
- Varto, J. (1995). Myytti ja metodi. TAJU. Tampere.

- Varto, J. (1996). Lihan viisaus. TAJU. Tampere.
- Varto, J. (2001a). Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Juvenes-Print Tampereen yliopistopaino.
- Varto, J. (2001b, 49—52). ”Esille saattamisen tutkiminen” Teoksessa: Kiljunen, Satu ja Hannula, Mika (toim.) (2001). Taiteellinen tutkimus. Kuvataideakatemia 2001, Helsinki.
- Värri, V-M. (1997). Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.
- Värri, V-M (2004). Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Toim. Jaatinen R., Kaikkonen P. ja Lehtovaara J. Tampere University Press.
- Yliopistolaki 27.6.1997/645.

Haastattelut

- Enckell, G. (2003). Haastattelu 4.3.2003 Tampereella (haastattelija Juha Merta).

Näyttelyluettelot

- Heiskanen, O. (2004). Sara Hilden taidemuseo. Tampere.
- Kiefer, A. (1991). Nationalgalerie Berlin. Staatliche Museen. Preussischer Kulturbesitz. Germany.
- Merta, J. & Pullinen, J. [M&P] (1993). Imitare-näyttelyluettelo. Hämeenlinnan taidemuseon julkaisuja. Hämeenlinna.

- Merta, J. & Pullinen, J. (M&P) (2004). Sanansaattaja – kuvallisia ajatuksia. Virtuaalinen näyttelyluettelo. Hyvinkään taidemuseo.

- Ojanen, S. (2000). Haavoittunut enkeli -näytelmäluettelo. TTT, Kosti Elo -sali. Tampere. Magnus Enckell ja Hugo Simberg Tampereen tuomiokirkon kuvaohjelman työpari.

- Pohjola, G. (1996). Sara Hilden taidemuseo. Tampere.

- Tapper, K. (2001). Sara Hilden taidemuseo. Tampere.

Kirjeet

- Kuvataiteen perusopiskelijan kirje Magnus Enckellille.
- Kuvataiteen sivuaineopiskelijan kirje opettajalle.
- Kuvataiteen perusopiskelijan tiivistelmä harjoittelusta.
- Post scriptum –kirjeet tapauksilta (I,II,III ja IV).

Lehdet / Tv-ohjelmat / Puheet

- Aamulehti (20.2.2004), taidekritiikki.
- Aamulehti (6.2.2005), Luova työ- ja sen hinta. Juha Merran haastattelu.
- Aikalainen (17/2004), Tampereen yliopiston tiede- ja kulttuurilehti. Tieteen ja taiteen puristin (Merta & Pullinen).
- Helsingin Sanomat (23.3.2000; 23.10.2002), taidekritiikki.
- Lapintie, J. (5.3.2005), Luento Tampereen yliopistossa.

Taide (1/2004), Kuva, taide, teos (Pasanen, Kimmo). Kustannus Oy Taide. Helsinki.

Turun Sanomat (26.4.2000; 19.3.2002), taidekritiikki.

TV-sarja Sininen laulu – Suomen taiteiden tarina (Peter von Bagh). VI osa: Maisema taistelun jälkeen, vuodet 1945—50. TV 1 (8.1.2005).

Curriculum vitae

Merta, Juha (s. 1958)

Tampere

Opinnot: Tampereen yliopisto (KM)

Työpaikka: Tampereen yliopisto

Yksityisnäyttelyt, yhteisnäyttelyt ()

02 Malkki museo, Tampere (Augustson, Krokfors, Merta, Meuronen)

02 Aura galleria, Turku

02 Galleria Duetto, Helsinki

01 Galleria Sirius, Jyväskylä

00 Aura Galleria, Turku

00 Galleria Nevada, Karkku (Merta, Piri, Saali)

00 Kivipankki, Jämsä (Hirvelä, Merta, Neuvonen, Oja, Vienoja)

99 Galleria Duetto, Helsinki

98 Galleria Saskia, Tampere

97 Kivipankki, Jämsä (Hirvelä, Merta, Neuvonen, Vienoja)

94 Villa Sveden, Pietarsaari (Heino, Merta, Riskula)

93 Galleria Hagelstam, Helsinki

92 Modern Art Collection, MAC, Tampere

91 Galleria Saskia, Tampere

90 Galleria Impressio, Helsinki

88 Valkeakoski

87 Taidehovi, Lempäälä (Havas, Merta)

M & P näyttelyt (Merta & Pullinen)

05 Rovaniemen taidemuseo, Rovaniemi

05 Willa Mac, Tampere

05 Retretti, Punkaharju

04 Hyvinkään taidemuseo, Hyvinkää

03 Hämeenlinna taidemuseo, Hämeenlinna. Ars -Häme juhlanäyttely (kutsu)

97 Tampereen taidemuseo, Hämeen läänin aluenäyttely (kutsu)

95 Stadtmuseum Weimar, Saksa

94 Hämeenlinnan taidemuseo, Hämeenlinna

93 Hügel, Erfurt, Saksa

93 Galleria Hagelstam, Helsinki

93 Galleria Annmari's, Tampere

Kokoelmat

Modern Art Collection, Mac

Tampereen yliopisto

Lempäälän kunta

Jämsän kaupunki

Hämeenlinnan Jaarli

Suomen Gallup

Hämeenlinnan taidemuseo

Mainostoimisto Result

Sampo-Varma vakuutusyhtiö

UPM-Kymmene

Yksityiset kokoelmat

Liitteet

Liite 1. Taidekritiikki HS 23.3.2000

Kuvan lyriikka ja mietelauseita

Juha Merta 2.4. saakka Galleria Duettossa

Juha Merran teoksista voi löytää muotoyhdistelmiä vaikkapa Juha ni Harrin esinekollaasilaatikoihin tai Unto Koistisen ohutviivisiin naiskuviin. Mutta näyttelyssä tulee selväksi, että Helsingissä hieman tuntemattomaksi jäänyt Merta ei ole mikään plagiaattori. Merran kuvat ovat lyriisiä. Niiden sanoma on itse asiassa kirjallinen.

Merta käyttää joidenkin teoksiensa osina valkeaksi maalattuja kirjoja, teoksissa on usein pätkä tekstiä tai pikkuruisia kirjojen kuvituskuvia. Kuvalaatikoihin syntyy mielteliäs tilanne.

Mukana on ripaus käsitteellistä kielen ja kieltä kantavien kuvien suhteen pohdintaa, vaikka Merran kuvat eivät ole laisinkaan ilmeisellä tavalla modernin käsitteellisen näköisiksi pelkistettyjä. Siksi museoiden ostot eivät välttämättä osu näihin. Merran kuvien henki luo intiimin kirjallisen piirin tunnun, aprikoinnin ja runouden tunnun.

Merran toisiin kuviinsa piirtämät ihmishahmot ovat siniharmaan värin olioita, niin mietteissään olevia eksistentiaaleja että koko kuvakin on jo kuin konkretisoituva mietelause. Merta kyllä tekee kuvansa hieman sievästi, eikä siinä sinänsä ole mitään pahaa. Hän on hieman kulttuurinostalgisoivalla tyylillä epämuodikas, mutta hyvin vakuuttava.

Pessi Rautio

Liite 2. Taidekritiikki TS 26.4.2000

Lempeä kunnianosoitus kirjalle

Juha Merta, maalauksia ja esinekoosteita. Auran Galleria –14.5.

Kirja ja teksti ovat keskeisessä asemassa tamperelaisen kuvataiteilija Juha Merran tuoreissa maalauksissa ja esinekoosteissa, joita voi nähdä Auran galleriassa.

Näyttely jakaantuu kahteen kokonaisuuteen, joilla kuitenkin on yhteisiä piirteitä. Kaikki esillä olevat teokset ovat kooltaan melko pieniä ja kun kirjan kansi on saanut toimi maalausten pohjana, esinekoosteissa. Merta antaa kirjalle itsellisen aseman katseen kohteena ja teoksen kuvallisena elementtinä.

Ihmissuhteita ja kohtaamisia

Ihmishahmot hallitsevat tunnelmaltaan kepeän leikillisiä maalauksia, jotka on toteutettu tussilla ja guassivärein. Värit ovat pehmeitä ja toisiinsa sointuvia. Vaaleahkot oranssit ja harmaat, turkoosit ja vihreät saavat aksentiksi rinnalleen tummempaa oranssinpunaista ja sinisenvihreää.

Pyöreämuotoisen, tyylitellyn ihmisvartalon ja sen yksityiskohtien esittämisessä Merran ilmaisu lähenee naivismia. Hän luo hahmoilleen kasvonpiirteet, hiukset ja sormet äärimmäisen ohuella tussilla, joka myös rajaa vartalon.

Ihmishahmot on sommiteltu ryhmiksi, jotka tuntuvat tilallisten viitteiden puuttuessa lähes leijuvan ilmassa. Erilaiden kohtaamisten, yhteenliittymien ja sosiaalisten tilanteiden kuvaus kertoo kiinnostuksesta ihmissuhteiden monimuotoisuuteen ja hienovaraisuuteen.

Homo Academicus

Kirjan kansi osana taideteosta juontaa Merran tuotannossa kaukaa. Vuosien varrella kiinnostus on syventynyt koskemaan koko kirjaa niin fyysisenä, esteettisenä kuin symbolisena objektina. Lähtökohdat on tuotu selkeästi esille tavassa, jolla teokset on nimetty. Tiedon puu, Kirjanmerkki, Homo Academicus ja Genesis–Aakkos-

ten synty. osoittavat kirjan ja kirjoituksen kantavan arvomaailmaa, johon kuuluu historian, tieteen ja sivistyksen kunnioitus. Suunta, josta Merta kirjaa tarkastelee, vaihtuu esinekoosteissa mielenkiintoisella tavalla. Kun maalaukset esittävät kirjan tasomaisena objektina, koosteteoksissa katse suunnataan kirjaan ikään kuin ylhäältä päin tai edestä, jolloin kirjasta voi nähdä toisiinsa sidottujen sivunippujen palasia tai viipaleita. Pikkuvitriineihin on rakennettu tarinoita ihmisestä ja hänen halustaan tietää. Merta yhdistelee esinekoosteissaan vanhoja, usein aiheiltaan uskonnollisia painokuvia, irtokirjaimia, pienoismallikokoa olevia ihmishahmoja sekä poikkeileikkausmaisia palasia kirjoista, jotka ovat kaikki varsin iäkkäitä. Merta tiedostaa ainutlaatuisen mielihyvän, jota kirjaa katselemalla ja koskettelemalla voi saada. Teoksia voikin tarkastella myös kirjatieta ja sivistystä puoltavina hienoina romanttisinakin puheenvuoroina aikana, jolloin tietoa on entistä enemmän ja helpommin saatavilla sähköisessä muodossa.

M.L. Tykkyläinen

Liite 3. Taidekritiikki TS 19.3.2002

Kulttuurin lähettiläs lasikaapissa

Juha Merta. Maalauksia ja koosteita Auran galleriassa –22.3. Ruma voi olla kaunista. Mutta voiko kaunis taiteessa olla kaunista ilman äitelyyden tai kosiskelun vaaraa? Täydellisyys ei ole kiinnostavaa, vaan jokin roso on mielestäni tarpeen, jotta teos puhuttelisi. Juha Merta on Auran galleriaan tuonut guassimaalauksiaan ja koosteitaan, jotka ilman ovat kauniita, mutta niihin sisältyy onneksi myös ironian pisteliäisyyttä. Kooste on maalaus, joka sisältää esi-neellisiä ja graafisia elementtejä. Kokonaisuus on usein suljettu lasikaappiin. Ingres ´n Odaliski lienee Juha Merralle naiseuden kiteytymä Hän on tehnyt tästä haaremiarjattaresta postikortinkokoisia yksivärisiä vedoksia, joita sitten yhdistelee koosteissaan eri materiaaleihin, esineisiin ja kuviin. Vapauttavaa huumoria ilmeisimmillään välittyy teoksista, joissa odaliskit on liitetty pienempään ja isompaan

sukkaan. Kumpikaan ei ole sinisukka. Kansainvälinen naistenpäivä 8.3. on vihreä ja Äitienpäivä proosallisen ruskea. Äitien on seis-tävä tukevilla jaloilla. Muusa on sisimmässään Ingres ´n Odaliski. Moderninpana hahmona hän kantaa kaulallaan turkoosikivistä kaulakorua, joka on taiten toteutettu naulapäivät myöten. Mutta samalla syvälle pintaan isketyt korut voivat tuoda mieleen myös haa-voittuvuuden. Sivellin on kuin lippu soturin kädessä. Muusalla on kahdet kasvat.

Kirjan kannet

Matka mieleen on yksi vanhaan kirjankanteen maalatuista ihmis-hahmoista, joita näyttelyssä on useita. Idea on käyttökelpoisin mo-nestakin syystä. Kansien kuluneet reunat, repeilevät selkämukset ja sidosten purkautuvat langat tarjoavat tekijälle viitteitä työskentelyn suunnasta ja katsojalle monenlaista tutkittavaa. Mielen matkassa huomio kiintyy huutomerkin lailla hohtavaan punaiseen kloottikan-kaaseen vasemmassa reunassa, koska kuva muuten on sävytetty Mer-ran suosimiin vihreänhamaisiin sävyihin. Naishahmo nojaa siniseen jalkaan, joka on myös hiuksia hyväilevä käsi. Juha Merta hyödyntää vanhoja kirjoja myös Jaana Syvänojan tapaan viipaleiksi sahaamal-la kuten teoksessa Yhteinen historia. Siinä lehtisuikaleet levittäytyvät esteettisen viuhkamaisesti kuin puu kehystetyn kuvan vieressä. Kuvan hahmoista nainen katsoo hiukan ihmetellen sarvipäistä miestä. Honuk-sen silmän voimallinen amuletti syvän turkoosissa taustassa täydentää kokonaisuuden. Arkistojen aarteita on otteeltaan karumpi kuva kuin näyttelyn useimmat teokset. Arkiston tonkija peittyi romahtavien kir-jakasojen alle. Palaset tutkimuksessa eivät osu kohdalleen ja tausta on pimeä. Puhuttelevin Juha Merran teoksista mielestäni tässä näyttelyssä on Viisasten kerho, jonka tarkoin harkittu ja pelkistetty kauneus ei ole vai-kuttamatta. Viisaat ovat pyylevänomaisia, pitkäpartaisia miehiä, jotka ovat varmoina matkalla johonkin. Nämä herkällä viivalla piir-retyt vedokset on ympyröity hopeanvärisellä. Viisauden aurinko heidän yläpuolellaan on pieni kirjasta siivutettu kaarimuoto. Sinne tänne harmaansiniseen taustaan on painettu kullavärinen egyptiläinen sil-määmuletti. Ihmiset luulevat tietävänsä mutta tieto on ajan funktio.

Kulttuurin lähettiläs on koostekaappi, jossa vanhasta kirjasta sahattu viipale kuvastaa historian monia, pölyisiäkin kerroksia. Sen päälle on asetettu pieni tinasoturi muinaisen antiikin sosisovassa.

Outi Kangasniemi

Liite 4. Taidekritiikki HS 23.10.2002

Juha Merta 3.11. saakka Galleria Duetossa

Juha Merran teoksiin on kasattu kosolti sivistystä, paljon kulttuurista tavaraa. Hän kutsuu teoksiaan ”koosteiksi” ja niissä on esineiden, vanhojen kuvien ja materiaalien nostalgista taululaatikkoon laitettua henkeä, aika lailla Juhani Harrin malliin. Merta ei tosin rakenna Harrin lailla surrealistista unta. Hän pysyttelee kulttuurin sisäisempänä, intertekstuaalisena. Hän leikkaa kuvia suoraan tai dehistorian perusoppikirjasta ja piirtää vanhoille kuluneille kirjan kansille. Muuta kuin kulttuuria saavat edustaa korkeintaan kuivat kasvit. Merta lisää kuviinsa vielä tekstejä, jotka löytyvät kulttuurin piiristä. Syntyy hyvin esteettisiä korkeasti taiteelta tuoksuvia seinälaatikoita, viehättäviä, elegantteja, toisinaan ehkä liiankin koreita. Syy koreuden tuntuun ei ole taiteilijassa, vaan maailmassa, jossa tällaiseen kauniiden asioiden yhteen liittymiseen kehoitetaan jo sisutuslehdissä.

Merralla on lainauksia maailman esteettisestä varastosta välillä niin paljon, että oma ääni vaimenee. Mutta, tätä helposti sulavaa kauneutta Merta kuitenkin onnistuneesti ryhdistää yhdistelemällä erilaisia asioita tiettyä asiaa monipuolisesti hahmotteleviksi kokonaisuuksiksi. Parhaimmillaan sama asia hahmotuu visuaalisen ja käsitteellisen oivalluksen kautta.

Pessi Rautio

Liite 5. Taidekritiikki Aamulehti 20.2.2003

Juha Merta: 21.2. saakka Malkkimuseossa, Tampere
Taiteilija Juha Merta kommentoi teoksillaan kulttuurihistoriaa, mutta myös taiteen tekemistä tässä ajassa. Iso osa teoksista on

koosteita, joiden pinta rakentuu kerätyistä ja muokatuista esineistä. Tällä tavoin viittaukset menneeseen voivat olla hyvinkin konkreettisia esimerkiksi palasia kirjasta tai vanhoja valokuvia. Malkkimuseossa esillä olevassa näyttelyssä on näiden kollaasien lisäksi esillä myös maalauksia. Merran värien käsittely on hienoviritteistä. Pinta vaikuttaa keraamiselta. Väri on imeytynyt sen sijaan ja jättänyt mattapintaisen jäljen. Teosten herkkä viiva ja ujon näköiset figuurit tuovat mieleen Unto Koistisen maalausten hahmot. Niitä yhdistää myös samanlainen tyylikausilla leikkittely ja syväälle ulottuva melankolia. Niin kollaasit kuin maalauksetkin ovat kuin kuvallisia runokirjoja, joissa pienet ja suuremmat oivallukset luovat yhdessä rauhallisen kokonaisuuden.

Veikko Halmetoja

Liite 6. Tampereen yliopiston tiede ja – kulttuurilehti aikalainen 17/2004

Juha Merta ja Jouko Pullinen etsivät kolmatta reittiä tieteen ja taiteen välistä

Oppituoli horjuu

Tuoli on korkea ja heiveröinen: Ylös ei voi kiivetä rikkomatta koko rakennelmaa. Tämä on Juha Merran ja Jouko Pullisen teos nimeltä Oppituoli, joka on esillä Sanansaattaja -näyttelyssä Hyvinkään taidemuseossa.

Yliopistossa on nähnyt, miten kauhean hierarkkinen tämä systeemi on. Olen opiskellut ja tehnyt töitä taidekorkeakoulussa, siellä on sama hierarkia. Tuoli symboloi asemaa. Mäkin sain just uuden tuolin, kun sain hyvän projektin – 17 vuoden työn jälkeen, Pullinen sanoo.

Tekijät ovat kasvatustieteilijöitä, jotka etsivät kolmatta reittiä tieteen ja taiteen, tekstuaalisen ja visuaalisen maailman välillä. Pullinen väitteli Taideteollisessa korkeakoulussa taiteellisella väitöskirjalla vuonna 2003, jolloin kohu Riitta Nelimarkan väitöskirjan hyväksymisestä ja hylkäämisestä oli vielä tuoreessa muistissa.

Taiteellinen osuus liittyy myös Juha Merran tekeillä olevaan väitöskirjaan, jonka on määrä valmistua ensi vuonna Tampereen yliopistossa. Merta ja Pullinen ovat Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkijoita ja opettajia. Taiteellista yhteistyötä herrat kokeilivat ensimmäisen kerran jo kymmenen vuotta sitten. Nyt esillä on jo viides yhteisnäyttely.

Tieteen ja taiteen sanansaattajia

Merta ja Pullinen nimeävät perusfilosofiakseen hermeneutiikan, jossa on perimmältään kysymys elämän ymmärtämisestä. Hermeneutiikka-termi tulee antiikin taruston Hermekestä, jumalten sanansaattajasta. Siitä sai nimensä Sanansaattaja-näyttelykin.

Ymmärtäminen ja tulkinnan kysymykset nousevat myös sieltä tieteen puolelta. Nämä työt ovat kuvallisia ajatuksia tuosta aihepiiristä, Pullinen sanoo. Tiede ja taide eivät hänen mielestään sulje toisiaan pois. Tieteen ja taiteen vastakkainasettelu ei muuta kerro kuin sanojansa ennakkoluuloista. Tiede ja taide ovat itse asiassa hyvin samanlaisia asioita. Maailman hallinnasta, itsensä hallinnasta ja ymmärtämisestä on molemmissa kysymys.

Kapulakielestä kuvailmaisuun

Yliopisto on puheen ja kirjoituksen yhteisö, jossa kuvaa ei arvosteta. Yliopistossa on oma käsitteistönsä, omat fraasit ja oma kapulakielensä pahimmillaan. Kyllä sen aika nopeasti omaksuu ja oppii. Kuvallisuus on oma maailmansa ja sen huomaa, että ihmiset eivät siinä suhteessa luota itseensä, Pullinen sanoo.

Kun mennään kuvataidenäyttelyyn, tulee sellainen tunne, että mä en ymmärrä tästä mitään, vaikka se saattaa olla tarkoituskun, ärsyntyminenkin saattaa olla tarkoitus. Tavallaan on ymmärtänyt sen tajuamatta asiaa tai ainakin jotenkin tulkinnut sitä.

Myös Merta hämmästelee sitä, että tiedeyhteisössä ei luoteta omaan tulkintaan. Täällä on hyvin sivistyneitä ja pitkälle koulutettuja ihmisiä. Sitten ollaan kuitenkin äärimmäisen arkoja kuvan edessä. Kyllä me oikeastaan sitä halutaan vahvistaakin. Kun meillä on onnistunut teos, siinä on paljon tasoja ja siitä voi nousta valtava

määrä tulkintoja. Mutta miksei siitä voi nauttia ihan esteettisenä tuotoksenakin? Kyllä se keskustelu on vähän vaikeaa. Tavallaan puhutaan yhdestä asiasta, mutta tarkoitetaan ihan muuta.

Näköistaiteesta käsitteelliseen

Suomalaisten kuvakäsitys perustuu realismin perinteeseen, jossa näköisyys koetaan tärkeimmäksi ominaisuudeksi.

Kun mennään taidenäyttelyyn, siinä vaihdetaan ykköset päälle ja muutetaan juhlaviksi ja näytetään tylsiltä. Siihen liittyy se, että pitäisi ymmärtää. Pullinen ja Merta haluavat rikkoo visuaalisen ymmärtämisen ja esittävyden itseäänselvyyksiä. Me ollaan laitettu riittävästi näitä näköisiä elementtejä, ettei vain kukaan epäilisi, ettei me osattais piirtää, Merta sanoo.

Hän arvelee, että näköistaiteen arvostus lähtee kasvatuksesta ja kodeista. Koulutustason nousu ja matkustelun kasvu voivat kuitenkin muuttaa odotustasoa. Mutta kyllä mulla on intuitio, että varsinkin nuorten ihmisten sietokyky on koko ajan parempi, kun ne saa mahdollisuuden kohdata myös käsitteellisiä kuvia ja keskustella tekijöiden kanssa.

Vahinkoja ja elämyksiä

Tekevätkö koulut ja kasvattajat vahinkoa nuorten ihmisten visuaaliselle näkemykselle? Kyllä se vahinko ihan kouluista huolimattakin tapahtuu. Lapsen kuvailmaisuus kehittyä aika lailla opettajista riippumatta. On paljon tärkeämpiäkin vaikutteita kuten muut kuvat ja muiden lasten tai isompien lasten työt. En sano, että ihminen menis pilalle jossakin vaiheessa, mutta ihminen ei käytä mahdollisuuksiaan, Pullinen muotoilee.

Hän pitää surullisena sitä, että taide jättää jotkut ihmiset kylmiksi. Toisaalta maailmassa on muitakin asioita, tämä on vain yksi. Jos me tehdään näitä taidejuttuja ja käydään näyttelyissä, niin siitä jää joku muu mielenkiintoinen näkemättä tai kokematta. Onhan se valintaa.

Merta sanoo, että opettajan ja kasvattajan kannalta on elämää rikastuttavaa, jos pystyy luontevasti tarjoamaan jonkun kokemuksen

tai elämyksen, liittyy se sitten musiikkiin, liikuntaan, kuvataiteeseen tai kirjallisuuteen. Kirjo on valtava. Voi olla onnekas sattuma, että mikä sieltä sattuu nousemaan mielenkiinnon kohteeksi. Suomessa musiikilla ja liikunnalla on vahva asema. Kuvataide kamppailee aina elintilasta. Työsarkaa riittää.

Pitääkö aina kohauttaa?

Harro Koskisen Sikamessias-teoksesta kohistiin 60-luvulla. Nyt kuvataide koskettaa suurta yleisöä enää harvoin. Vain merkkimiesten patsassuunnitelmista voidaan jupista. Onko suvaitsevaisuus lisääntynyt vai onko taide muuttunut yhdentekeväksi?

En tiedä, onko tulva jo niin valtava, että kaikki on tehty ja kokeiltu. Kyse on vain uudelleen sekoittumisista. Patsaskeskusteluissa tahtoo olla, että ne ovat varttuneempia ihmisiä, jotka niistä hermostuu, Merta sanoo.

Pullinen huomauttaa, että Teemu Mäen kissantappovideostakin keskustellaan eettisenä, ei esteettisenä kysymyksenä. Toki sitä tehdään taiteen nimissä, kun yritetään pyhittää tällainen jonkun mielestä rikos tai moraaliton teko. Siitänsä Sikamessiaassakin oli kysymys. Oli uskonnollisesti suuntautuneen ihmisen mielestä häpeällinen teko, joka taiteella pyhitettiin.

Pullisen mielestä on mukavaa, että taiteesta keskustellaan edes julkisten veistosten yhteydessä. Tarja Halosen muotokuvaperinnettä. Pelkkä shokeeraaminen ei kuitenkaan riitä taiteeksi.

Tuntuu välillä, että kuvataide ampuu jo niin pahasti yli, että kaikki on tehty. Mikään ei kiinnosta, kun ihmiset ovat turtuneita. Meille on tärkeää, että meidän kuvat ovat tietyllä kriteerillä vanhanaikaisia. On sekin raskasta, että pitäisi aina jotenkin kohauttaa tai niin sanotusti laittaa haiseen, Merta sanoo.

Taitelijaneron myytti kumoon

Merta ja Pullinen romuttavat taiteilijamyyttiä tekemällä töitä yhdessä. He eivät laita esille erillisiä teoksia, vaan näyttelyn työt ovat syntyneet yhdessä ja kaikissa on yhteinen signeeraus. Kuvataidat-

ta on pidetty aika koskemattomana, että kun joku tekee kuvan ja piirtää, niin siihen ei toinen koske. Meillä on ollut niin, että keskustellaan, mietitään ja haetaan kuvallista muotoa ja käytetään kummankin vahvuuksia. Toinen voi olla aktiivisempi kuvan tuottaja ja toinen tavallaan kuin valvova silmä siinä. Kuvan jalostaminen perustuu tähän dialogiin. Kummankin täytyy vielä hyväksyä se lopputulos, Merta kertoo.

Taiteilijapari työskenteli näyttelyä varten joka maanantai vuoden ajan. Menetelmäänsä he nimittävät visuaalisiksi dialogiksi.

Kun muusikko soittaa sooloa, niin se on hyvä, että siinä on joku toinen, joka säestää ja kuuntelee ja tavallaan valvoo sitä ja sanoo, et okei toi riittää, äläs innostu liikaa tai sanoo et nyt meni tosi hyvin, tää jätetään levyille. Sitä ite sokastuu sille omalle jutulleen että on hyvä et on se toinen, Pullinen sanoo.

Yhdessä edetään ilman kiirettä. Meillä on sellainen vanhakanainen asenne, että kuvanteko liittyy ajankäyttöön niin, että se on tällaista rauhallista, katellaan kuvia ja tuumaillaan. Se ei tapahdu nopeasti, johon ihmiset nykyisin tottuu, että kaikki pitää saada heti mulle nyt tänään.

Se lähestyy tavallaan tieteen hyveitä, että on hedelmällistä joutenoloa, funtsataan ja kehitellään, Merta lisää.

Taiteilijamyyttiä tekijät vastustavat myös siinä, etteivät halua tuoda itseään voimakkaasti esille. Taiteeseen liittyy mieleton narsismi ja egoismi. Taiteilijat ovat suuria neroja muiden yläpuolella Ne saa tehdä mitä tahansa ja ennen kaikkea ne on tavattoman taitavia. Näitä on voinut itessäänkin tutkiskella, että kuinka heikko oikeastaan tällaisille asioille on, Pullinen kertoo.

Hänen mielestään ihmisen pitää välillä olla osaamattakin, vaikka osaamisen uho leviääkin kaikkialla. Yliopistoissakin ihmisiltä pyydetään portfolio ja suositus on, että kehu itseäsi häpeämättä. On se myös niin, että vääränlainen vaatimattomuus ja hiljaisuus, onko sekään hyväksi. Taiteen puolella mielekkäämpää on se, että teokset saa yleisön. Jossakin vaiheessa on hyvä tulla ulos hiljaisuudesta ja tuoda esille asioita, jotta voi taas antaa mahdollisuuden muillekin tähän keskusteluun, Merta sanoo.

Kova pää ja silmäpussit

Merta ja Pullinen aikovat täydentää näyttelyään julkaisulla, joka ilmestyy ehkä ensi vuonna. Meillä on sellainen taka-ajatus, että tämä näyttely koettaisiin myös tutkimisena. Taidekorkeakoulussa sitä pidettäisiin itsestäänselvyytenä, mutta ei välttämättä tiedekorkeakoulussa. Ei tämä mikään ohjelmanjulistus ole, mutta haluamme osoittaa, että se on työhön liittyvää toimintaa, vakuuttaa Pullinen.

Merran kasvatustieteen väitöskirja on valmistumassa. Tuleeko siitä taiteellinen vai tieteellinen lopputyö?

Se on tieteellisen ja taiteellisen välimaastossa, siinä on kuvilla merkittävä osuus. Ei olisi mahdotonta hyväksyttäväksi sitä taideteollisen puolella, mutta toisaalta kasvatustiede ottaa avosylin vastaan hyvin erilaisia tutkimushankkeita. Taiteellis-tieteelliselle tutkijanuralle ei ole vielä vakiintunutta mallia. Jos on kova pää, niin taiteellista tutkimusta voi tehdä missä vaan, mutta kyllä siitä aikamoiset silmäpussit saa. Kokemuksesta voin sanoa, että uraauurtava työ on aika raskasta, Pullinen neuvo.

Hänen mukaansa tieteellistä työtä tekevä voi päästä asiassa syvemmälle kuin taiteellisia keinoja käyttävä. Taiteen teossa paljon energiaa kuluu sellaiseen, joka tieteellistä työtä tekevälle tutkijalle on itsestään selvää.

Ei se mene ihan myötäkärvaan se kuvallisuuden tuominen yliopistoon väitöskirjassa, mutta voidaan se katsoa myös ansioksi.

Merta sanoo, että olennaisempaa kuin mihin taloon työn tekee on se, onko tutkimus kantava ja kiinnostava.

Jos ajatellaan, ettei sitä tee leipätyönä vaan että siinä on vähän sieluakin pelissä, ehkä tää on sitten ainoa mahdollisuus.

Juha Merta ja Jouko Pullinen: Sanansaattaja.

Hyvinkään taidemuseo 21.11.2004 saakka.

Heikki Laurinolli

Liite 7. Luova työ – ja sen hinta. Aamulehti 6.2.2005

Juha Merta välittää teoksellaan sukupolvelta toiselle siirtyvää hiljaisen tiedon olemusta. Nykyaikaisen taiteen arvon määrittävät ennen kaikkea aika ja asiantuntijoiden näkemykset.

Tutulta kellosepältä saatuja kellotauluja, kirjakauppiasystävän luovuttamia rutistuneita kirjoja ja auki revityt loppuun potkitun jalkapallon kuoret. Taiteilija Juha Merta siirtelee uuden teoksensa aihioita työhuoneensa pöydällä Tampereen Pyynikillä. Alkamassa on luova työ.

Pidän itseäni kurinalaisena taiteilijana. Tämä työ on tarkoitus saada myös valmiiksi kohtuullisessa ajassa, taiteilija kertoo. Merta käynnistää aina uuden teoksensa levittämällä työpöydälle ison pöytäkirjan, jolle hän kirjoittelee tekstinpätöksiä. Tekstin ajatukset siirtyvät myöhemmin kuviksi tai esinekoosteeksi.

Minua kiinnostaa kulttuuri, aika ja ajan kuluminen, selittää Merta sitä, miksi hän on kerännyt kokoon nimenomaan vanhaa esineistöä. Hän nostaa esiin vanhan kevyen puurasian. Aihiot on tarkoitus istuttaa sen sisälle. Lisäksi tulee vielä kehyslaatikkoa ja päälle lasi. Merta käyttää teostyyppistä nimitystä kooste mieluummin kuin ranskalaispohjaista assemblaasia.

Kirjojen sahausta ja kahvipatinointia

Runsas viikko myöhemmin jalkapallon kuoret ovat saaneet maalauksen päälle, mutta makaavat orpoina pöydällä. Taiteilija kertoo, etteivät ne millään tunnu luontuvan uuteen teokseen. Viereen on hahmottunut jotakin: Kahdesta kirjasta on saatu kantaosa pois. Kirjat on maalattu, jolloin ne ikään kuin palautuvat puun olemukseen. Päällä on kellotauluja ja pieni vanha kuva.

Minulla on melkein pakonomainen tarve laittaa kaikkiin teoksiini ihminen, sanoo Merta. Kirjojen väliin on asetettu rulla, jonka päälle on pienestä vanhasta opuksesta siirrettyä tekstiä. Rullaa on sivelty kahvilla, joka antaa siihen ajan patinointia.

Kaikki muu alkaa olla kohdallaan, mutta kellotaulut etsivät vielä paikkaansa. Niiden kiinnittämiseen taiteilija mietiskelee käyttävänä vanhoja pärekatonauvoja. Seuraavan viikon alussa työ on val-

mis. Kahvilla patinoidut hammastikut, ”puunaulat” ovat kuitenkin syrjäyttäneet naulat. Teoksen sisällä oleva pienkuva on saanut grafiikkamaisen muodon. Siihen ei ole löytynyt alan liikkeestä tarpeeksi rispaantuneita kehyksiä Siksi taiteilija teki risaiset kultareunukset itse.

Kuvataiteen kohtaamista

Juha Merran, 46, uralle mahtuu jo yli 20 näyttelyä, joista osa on yhteisiä Jouko Pullisen kanssa Taiteilijan työn lisäksi hän toimii yliopistolehtorina ja tekee nykyisin ennen kaikkea koulutussuunnittelua. Hän on juuri jättänyt tarkastettavaksi väitöskirjansa, jonka aiheena on kuvataiteen kohtaaminen.

Luovan työn – ja varsinkin nykytaiteen – ideat, sisältö ja sanoma jäävät maallikolle usein hämäräksi. Tutkijana ja opettajana Merta osaa selventää omista töistään näitä seikkoja varsin selkeästi.

Hän puhuu mielellään ja paljon hiljaisesta tiedosta, joka siirtyy verkkaisesti polvelta toiselle kirjoituksina, kuivna ja kätten töinä. Tällaista prosessia kiteyttää hänen uusi työnsä, joka saa lopulta nimeksi Ajastaika.

Kahden viikon prosessi

Juha Merta aloittaa taideteoksen valmistelun kirjoittamalla. Esinekoosteessa on käytetty muun muassa vanhoja kellotauluja, kirjoja ja metallikirjasimia. Tilaustyö Ajastaika on kehystyksineen kooltaan 24×38 senttiä.

Mitä se sitten maksaa?

Entä sitten, kun kysytään mikä on tämän luovan prosessin taloudellinen arvo? Nykytaiteen hintojen muodostuminen on maallikolle arvoitus. Willa Mac: in taiteellinen johtaja, galleristi Ismo Malkki määrittelee nopeasti Merran Ajastajan näyttelyhinnaksi 800–1000 euroa. taiteilija itse arvioi sen tätä ennen hiukan alhaisemmaksi.

Taiteen hinnanmuodostuksen voi myös sanoa perustuvan omalla tavallaan hiljaiseen tietoon. Aika näyttää, kuinka paljon taiteilija saa nimeä ja kuinka paljon kysyntää alkaa olla. taiteilijan tuotannon määrä voi myös vaikuttaa hintaan. Liika tarjonta voi syövyttää

hintoja. Varsin merkittävä on alan ammattilaisten – muiden taiteilijoiden, arvostelijoiden ja kauppiaiden – näkemykset taiteilijasta ja hänen teoksiensa laadusta.

Ostajan kannattaa kuunnella alan asiantuntijoita. Hinnoista täytyy tietysti myös syntyä yhteinen näkemys taiteilijan ja myyjän kanssa, sanoo Ismo Malkki.

Pekka Mikkola

Liite 8.

Opiskelija I

Tyttö arkin laidalla – eli kuinka minusta tuli?

Ymmärtääkseen nykyisyyttä on syytä katsoa menneisyyteen, josta käsin piirtyy ensimmäiset viivat matkalla kohti jotakin. Synnyin 70-luvun puolessa välissä Etelä-Pohjanmaalla maanviljelijä perheeseen. Esteettinen kasvatus tuli vahvimmin ympäröivästä luonnosta ja symbolioituksesta sen muutoksiin vuodenkierrossa. Talon takana vuolaana virtaava joki, talvisin vain muisto etäänä huminana jääpeitteen alla. Tasaiset, vain latojen kansoittamat, laajat lakeudet. Silmän kantamattomiin tilaa olla, elää ja hengittää. Kotimetsät, Tapion valtakunnat, jotka aina rauhoittivat ja lohduttivat. kaiken keskellä vanha maalaistalo, sukupolvien ketjun kestäneenä vankkana hirsimajana. Talossa vaihtui aikojen kuluessa verhot, matot ja astiat; värit, kuosit ja materiaalit. Isoäidin kahvipöydässä kaunis sininen kermakko ja sokerikko. Kesätaivaan sinistä, pinnalla kuin pisaroita. Sormi eksi koskettamaan salaa tarkoilta silmiltä.

Sanat olivat rakastettuni, äiti luki paljon, minä imin kaiken. Istuin pitkiä aikoja naapurissa, kesämökillä, kuuntelemassa Elvitätäin tarinoita. uudesta ja uudesta, niihin koskaan kyllästymättä. Ohikulkevan junan täristäessä mökkiä havahduin ajan kulkuun todellisuuksessa. Kouluun mennessäni kirjoitin heti tarinoita kun osasin jokusen kirjaimen, annoin kynän viedä. Oli kynä vienyt aiemminkin piirtänyt ja värittänyt omaa maailmaansa paperiin. Muovailin tarinoita, inhosin kun vahat menivät sekaisin, tasaiseksi harmaaksi mössöksi. Äiti luki jostakin taikataikinasta. Se oli kivaa.

Tehdä itse omaa muovailumassaa, antaa sen kuivua, maalata mieluisaksi vesiväreillä. Kerran sain lahjaksi sormivärit, maalasin niillä täyteen kaikki paperit. Kesällä jatkoin itseäni.

Menin kouluun loppuvuodesta syntyneenä vain 6-vuotiaana. Ensimmäinen opettajani oli kansakoulun perintöä. Perus täti. Muistan kaikki opettajani, mutta kuvaamataidontunneistani en juuri mitään. Puuvärit, lyijykynä, vahaliidut, vesivärit, puuvärit, lyijykynä, vahaliidut, vesivärit, puuvärit ... Turhauduin. Syystatit, myrsky, minun perhe, joulukuva, ilotulitus, talviurheilu, muuttolinut, valkovoikot toistuvina aiheina vuodesta toiseen. Turhauduin lisää. Numero juuttui opetuksen tavoin 8,8,8,8,8,8,8. En kokenut saavani mitään. Kuudennella luokalla saimme tuoda kouluun sarjakuvaruudun. Otin Karvisen. Tunnin aluksi ruudutimme pienen sarjakuvaruudun sentin välein ja piirsimme A3 paperille ruudukon viiden senttimetrin välein. Siirsimme pienen kuvan pala palalta isolle paperille. Nautin. Opettaja kehuu. Olin onnistunut. Osaisin vieläkin piirtää tuon Karvisen, niin tarkasti olen sen mieleni arkille piirtänyt.

Tuli yläaste. Opettaja pyysi tekemään mielikuvatyön puiston penkistä ja puusta, minä tein. Tunnin lopussa opettaja otti rinnan kaksi työtä. Toinen oli minun, olin otettu. Hetken. Opettaja kehuu luokkatoverini esittävää, tarkasti piirrettyä puuta ja penkkiä ”näin olisi pitänyt tehdä ja katsokaa tätä!” Opettaja nosti työni ylös, nauro iwallisesti minun abstraktiolleni saade nopeasti luokkatoverini mukaan voimistuvaksi kuoroksi. En valinnut kuvataidetta yläasteen pakollisen kurssin jälkeen. Hylkäsin kuvataiteen, en osannut piirtää. Urheilin, kirjoitin ja luin. Niitä minä osasin, kuvataiteen unohdin. Putosin arkilta.

Yläastetta seurasi kuvataiteeton lukio. Isäni kuoli yllättäen ennen abiturienttivuottani vain 39-vuotiaana. Hukkasin suruun haaveeni ja itseni. Unohdin unelman opettajuudesta, opiskelin lähihoitajaksi. Tutkin varjoni. Vahvistuin ja löysin itseni, varmuuteni. Pääsin opiskelemaan Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokseen 1998. Aina alalle halunneena en ollut tullut miettineeksi miten monenlaisia kursseja oli käytävä. Esteitä ylitettävä. Kuinka monta kertaa oli it-

ensä voitettava. Pöydällä valkoinen laskostettu liina. Liinalla yhtä valkoisena suuri täytetty metsäjänis, vangitsemisestaan huolimatta valppaana. Jäniksen rinnalla lasipurkissa joukkona siveltimien armeija. Paljon nähneenä ja kokeneena, osa työnsä tehneenä. Eläköitymistä odotellessa. Minä arkana arkin reunalla, hiili kädessä, mitä tehdä? Kaikki haudattuna vuosiin, joskus osattu unholasta kaivettava. Epämääräisiä, jäykkiä viivoja, kömpelöä jälkeä, mutta sisällä ja kädessä suunnaton palo. Terveystarkastuksessa verenpaine koholla. Menneisyydellä vain se valta, minkä minä sille annan ...Heräsin.

Kaikki ollut suljettu keväen lumina viemäriin, uusi maailma imi minut kokonaan ja kysyin usein miksi vasta nyt, jonkin osan huokaillessa onneksi edes nyt. Narkomaanin tavoin vaadin lisää, tarttuen yhä syvemmin koukkuun, jota minulle näkymättömästi ojennettiin. Hämmästyti tekniikoiden laajuudesta, omista taidoista, halusta tehdä, luoda ja palaa. Kasvotkin hiilipölyssä. Maalaustekniikat, keramiikka, grafiikka, valokuvaus kaikki kiinnostivat, ahmin lisää saamatta ähkyä. Tajusin tätä kaikkea tietämättä kaivanneeni, jokin olemassa ollut selittyi ja voimistui. Asuiko sisälläni taiteilija? Lahjana saatu esteettinen silmä löysi selityksen, omaperäinen tyyli vastauksen. Jokin versoi, kasvoi ja vahvistui.

Perusopintoja seurasi erikoistumisopinnot. Kivijalalle rakentui perustukset ja tyttö siirtyi reunalta keskemäälle arkkia, rohkeammin ottein kiinni kuhunkin työvälineeseen. Mikä minusta tulee? Mitä minä haluan? Sanojen rinnalle kaiken kertojaksi hahmottui kuva. Monitaituri, joku mainitsi. Oman tien kulkija. En tiedä, vaatimatomuus kannustaa. Viikonloput kuuluivat kesäyliopiston ja Taideteollisen korkeakoulun Taidekasvatuksen 15opintoviikon kursseilla. Oli saatava kaikkea lisää. Romutaidetta, öljyvärejä, kankaankuviointia, musiikkia ja kuvaa, kaikkea sekaisin. Minä sekahedelmäsopassa sattumia ammentamassa, kaiken keskellä. Nautin, hotkin tulematta täyteen tai kipeäksi. Kuinka paljon on kaikkea, kuinka tahdon kaikkea kokeilla. Runsaudenpula. Kirjahyllyyn yhä enemmän kirjoja, kaappiin yhä enemmän välineitä. Värit vahvistui, rohkeus olla juuri minä terävämpää kuin koskaan aikaisemmin.

Harjoittelussa aina kuvataidetta, kuvataidepainotteisella luokalla kaksi kertaa. Haasteet vastaan ennakkoluulottomalla innolla. Perspektiivitöitä, linokaiverrusta, savipainantaa, näyttelyn koostamista ...Mitä kaikkea lapset saivatkaan aikaan. Mihin kaikkeen pystyimmekään. Mentori suositteli taidekasvatuksen aineopintoja. Olisiko minusta siihen? Olisi jos pääsisin sisään. Ovi avautui. Olin pyörteessä, kiepuin jalat tukevasti uuden maailman maaperässä. Mestareiden opissa, oppimassa, oivaltamassa. Sain keskittyä siihen mitä sieluni janosi, pääni kaipasi, mieleni huusi ... Rikkaus keskittyä vain taiteeseen. Ei pyöriä nokkahuilua soitellen, matemaattisia kaavoja mielessä pyöritellen ja voimistellen marsuna lattialla. Raapia pintaa syvemmälle, tajunnassa käsitys kaiken rajattomuudesta, loputtomista mahdollisuuksista, aika loppuu.

Kaikkea omaksuttua jakamaan lasten taideleirille. Opitun kaavan murtamista, kannustusta uuteen. Luovaan hulluuteen. Lattialla ison paperin ympärillä joukko koulun vahavärien kasvattamia lapsia. taustalla kähisee Tom Waits. Lapset piirtävät lattialla arasti siveltimellä, omalla kohdallaan paperia. Ohjaaja istuu ja katsoo. Tarttuu siveltimeen ja vetää halki paperin pullovärillä vahvan viivan. Äkkiä lapset hullaantuvat, liikkuvat villinä paperilla. Tanssivat väreillä, nauru raikaa. Siveltimet siirtyvät syrjään sormien tieltä. Miltä väri tuntuu. ”Saako tähän repäistä reiän?” Repäistiin. Musta-aukko pääsi kesänäyttelyn seinälle. Lapset kaloina verkossa. Koukussa, muttei loukussa. Minä myös. Kuka muistaa tyttöä arkin laidalta?

Keväällä 2004 sijaiseksi neljänteen luokkaan. Perintönä lapset, jotka olivat tarkastaneet kokeita kuvataidetunneilla. Aine hankala, opettaja sanoi. Huokaisi helpotuksesta, vastuunottajaksi alan ihminen. Kirveellä töitä. Korjaan; savella, siveltimellä, sielukkuudella, väreillä, vuorovaikutuksella, periksiantamattomuudella taidekuvilla, tunteella, teorialla, tavoitteilla, hiilellä, huumorilla, harjoituksella, linolevyllä, leikkillisyydellä ... töitä. Sama luokka tänä vuonna viidennellä. Työ jatkunut. Varastot kaivettu välineistä, eri tekniikoihin tutustuttu. Taidekuvia säännöllisesti luokassa. Työn pohjana, taustana, sivistyksenä. Tuhannet aiheet, mielikuvituksen aihiot.

Esteenä resurssipula. Suunnitelma vaatii, mutta kauha ei anna. Lusikalla kun saadaan, nyhjätyään tyhjältä, silti on pakko panostaa tuotokseen. Unohtamatta prosessia, produktion taakse. Keskustelua, sanoja taiteelle ja tulkinnalle. Esteettinen esillepano. Luokassa tyylikkäinä ryhminä. Kehystettynä kankaalla, langalla, tarlataanilla, aaltopahvilla. Sillä mitä lähellä on. Luokasta ulos ruokalaan, myyjäistilaan toisten silmien alle, toisten kotien seinille.

Kehitystä tapahtunut rohkeudessa tehdä, tavassa ilmaista. Tieto kasvanut, taidot kehittyneet. Miellä kaikilla. Minä ohjaan, teen, seuraan tuen ja vaadinkin. Luon, ideoin, innostan. Unohtan kaavamaiset tatit ja jatkuvat vahaliidut. Sopivasti, luulisin luettuani todistukseni. ”Pidän kuvaamataidosta, koska siinä on kivoja töitä ja ne on monivaiheisia ja värikkäitä” ”Meidän ope opettaa kivoja kuvistöitä hyvin ja ne on monipuolisia!” Ope osaa järjestää kivoja ja innostavia juttuja tunneille, erityisesti kuvikseen ” ”Keksii aina kaikkea ja on tosi hyvä tekemään itsekin” ”Hauskoja ideoita ... ja niitä on paljon” ”Meidän ope antaa tehdä ja kokeilla asioita, joita muissa luokissa ei välttämättä tehdä. Etsii aina varastoista kivoja juttuja, joiden kanssa saadaan tehdä erilaisia töitä” ”Tehdään kaikkea uutta, ei tylsiä perinteisiä”

Varma opettajuus. Kivijalka ja perusteet tukevat ja paikallaan. Rohkeus, into, halu, tietotaito, tunne matkaseurana, jälkinä mukaan pakattuna. Valmius kokeilla, yrittää, onnistua ja epäonnistua piirteinä perusluonteessa. Tahto kehittyä, kasvaa ja muuttua taidekasvattajana ja taidekasvajana. Läpäisyperiaatteella läsnä kaikessa, aina. Monelle yksi oppiaine muiden joukossa. ”Helppo”, ei luovuteta toisille, vaikka ei intoa tai taitoa olisikaan. Minulle pohja jolle rakennan, jonka kautta asioita jäsenän, vihkoja piristän, teemoja opetan. Kollegat uskovat, kysyvät tekniikoita ideoidensa taakse, ideoita tekniikoilleen, uusia tuulia omiin näkemyksiin. Olen taiteilijan asemassa. tahtomattani. Huomiointia esteettiseen asettelun, mallioppimista. Skarppausta?

Tieteellisissä tutkimuksissa aiheena lasten taidekasvatus, tähänkin suonsilmään uppsin Suomen kulttuurirahaston avustamana. Silmä kiehtoo. Haluan vajota uudelleen, syvemmälle, moneksi vuodeksi

oman luokan kanssa. Tänne palaan. Arkki muuttuu ja muovautuu, minä mukana. Itsellä tarve tehdä, ajan puute ongelma. Kiire tapaa luovuuden. Oravanpyörä. Kokeilunhalun rinnalle kaipaan tilaa tehdä ja luoda. Vaikea saada nimeä. Ilman nimeä ei saa tukea. Ilman tukea vaikea saada nimeä. Oravanpyörä. Muutama virrassa vastaan tullut vakuuttunut töistäni, tavastani tehdä, omanlaisesta jäljestä. Minusta olisi kuulemma tullut jotain vaikka en olisi koskaan alaa opiskellutkaan. Siihen en usko ... Mutta uskon. Minusta tulee vielä jotakin ...

Elämäntapa. Näyttelyt, lehtileikkeet, kirjat, välineet, tekeminen, pukeutuminen, sisustaminen, esineet, estetiikka, musiikki. Kiinnostus, uteliaisuus, uusiutuminen, kierrättäminen. Minä arkin reunalla, ulkopuolella, toisella puolella, keskellä. Omasta tahdosta ja innostuksesta, en vääristä syistä. Pakotettuna. Nyt kotona kotona Oiva Toikan Katehelmi-tarjotin pöydällä, muistona lapsuuden sinisestä hetkestä. Sisällä edelleen tukeva side Pohjanmaahan, urheiluun ja kirjoittamiseen. kaiken rinnalle on noussut tasavertaisena, toisinaan ylivoimaisena taiteentalo, joka jäsentyy ja rakentuu päivittäin ...

Tiedän. taide vie ... mutta mihin?

Liite 9.

Opiskelija II

Lukion ja armeijan jälkeen en tiennyt mitä halusin tehdä isona. Hain Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokseen kesällä 1998, koska maantieteentutkoksen ovet eivät tuolloin auenneet. Opettajaksi ei siis ollut minulle mikään erityinen toiveammatti. Se oli vain vaihtoehto paremman puutteessa. Valmistuin Hämeenlinnan OLK: sta keväällä 2002. Pian valmistumiseni jälkeen sain luokanopettajan väliaikaisen viran riihimäeltä lukuvuodeksi 2002–2003. Luokkani kuului 24 kolmasluokkalaista. Työskennellessäni yhden vuoden luokanopettajana koin, että vahvuuteni ja paikkani olisi muualla. Lukuvuoden jälkeen sanoin itseni irti ja siirryin takaisin opiskelijaksi. Tällä hetkellä opiskelen maantiedettä Helsingin yliopistossa. Nyt

tunnen olevani oikeassa paikassa ja saan opiskella yhtä suurimmista mielenkiinnonkohteistani. Luokanopettajaksi paluu ei tulisi enää mieleenikään.

Opetin kuvataidetta satunnaisesti omalle luokalleni ja joitakin kertoja rinnakkaisluokalle. Syy siihen, että kuvataiteen opetus oli osaltani satunnaista, johtui lähinnä vaihtotunneista muiden opettajien kanssa. Koska minulla oli viikossa tietty määrä tunteja pidettävänä muille luokille, oli jonkun toisen tietysti tultava pitämään tunteja minun luokalleni. Viikottain pari tällaista tuntia kuului kouluavustajallamme, joka oli jonkin verran kuvataiteeseen suuntautunut. Hänellä oli siis halu opettaa kuvataidetta. Lisäksi ehkä ajattelimme, että hän voisi suoriutua kuvataiteen opetuksesta paremmin kuin esim. lukuaineiden opetuksesta. Oma opetukseni kuvataiteen opetuksessa jäi siis melko vähälle.

Huolimatta siitä, että minulla oli kuvataide sivuaineenani, en pyrkinyt lisäämään omaa kuvataiteen opetukseen käyttämää tuntimäärääni. Minulle selvisi jo pian luokanopettajan töiden aloittamiseni jälkeen, että ammatti ei minulle sopinut. Tietynlainen motivaation puute vaivasi työtäni, vaikka yritin olla näyttämättä sitä. Tämäkin saattoi olla syynä siihen, että niin helposti suostuin antamaan oman luokkani kuvataiteen tunteja kouluavustajallemme. Kuvataiteentunnit olivat parhaimmillaan mahtavia niin opettajalle kuin oppilaillekin, mutta pahimmillaan ne saattoivat olla hyvin stressaavia. Tuntien valmistelu kävi toisinaan helposti ja nopeasti (lopputuloksen ollessa silti hyvä), toisinaan suunnittelu tuntui vaivanloiselta, kun ideoita ei tahtonut syntyä ja kriittisyys iski.

Kuvataiteen opetus oli parhaimmillaan silloin kun oppilaat sai innostumaan niin paljon, etteivät he olisi malttaneet lopettaa työtään tunnin jo päätyttyä. Erityisen hyvin mieleeni jäi syyslukukauden ensimmäinen (?) kuvataiteen tunti, jolloin vielä kesäisen lämpimässä ilmassa menimme ulos etsimään kiviä ja maalaamaan niitä eläimiksi. Tällaisina huippuhetkinä kuvataiteen opetus oli mieltäisintä koko opetustyössä, mutta vastaavia huippuhetkiä ei todellakaan ollut kovin montaa.

Stressaavina hetkinä koin ne monet kerrat kun oppilas/oppilaat oli huomionkipeä ja oli sitä mieltä, että: ”mä en osaa mitään, kato kuinka huono”, tai kun joku nopean tyyllisuunnan edustaja sai työssä tehtyä todella nopeasti ja sitten piti keksiä lisää hommia. Koska halusin, että opetuksessa olisi mukana myös jotain syvempää oppimista tai oivallusta kuvataiteesta, en kokenut kuvataiteen opetusta helpoksi. Halu tehdä asiat perusteellisesti ei ole omiaan helpottamaan työtä tässäkin asiassa. Minusta tuntui, että perusteellisuus johon minulla olisi ollut taipumus pyrkiä, ei ollut mahdollista edes 24 oppilaan luokassa. Vaikka oppilaita ei ollut luokassa nykysuuntauksen mukaan kovinkaan runsaasti, yhtä oppilasta kohden jäi liian vähän aikaa. Perusteelliseen kuvataideopetukseen sopiva oppilasmäärä mielestäni olisi korkeintaan viisi! Tällöin ehtisi saada käsityksen oppilaan mm. taidoista ja oppimisesta.

Minulla ei ollut erityistä kuvataideopettajan statusta. Koulussamme oli muitakin kuvataiteeseen suuntautuneita opettajia tai siitä kiinnostuneita opettajia ja kuvataidetta periaatteessa mielestäni arvostettiin työyhteisössämme. Käytävillä laitettiin töitä näytille ja näytteille laittoon panostettiin. Myös taidemuseoissa käytiin. Kuitenkin oli myös hetkiä, jolloin kuvataiteen opetus jäi jalkoihin, esim. kevätjuhlien harjoituksiin saatettiin helposti ottaa aikaa juuri kuvataiteeseen varatuilta tunneilta.

Parasta OKL:ssa olivat ehdottomasti sivuaineet. Valitsin itseäni eniten kiinnostavat aineet, toisin sanoen pyrkimyksenäni oli vahvistaa jo valmiiksi vahvoja aineitani (kuvataide, liikunta ja ympäristötieto). Voin varmasti sanoa, että OKL:n kuvataideopetuksella on ollut minuun vaikutusta. Muistan kuinka ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla kysyttiin minkälainen kuvataiteeseen liittyvä tyyli miellyttää eniten ja vastaukseni tuolloin oli: fotorealistinen maisema-maalaukseen tyyliin A. Edelfelt. Häntä olin lapsesta asti ihailin, enkä missään vaiheessa ollut tullut ajatelleksi, että hyvän kuvataiteen ei tarvitsisi olla fotorealistista: kamerakin on jo keksitty. Ja sitä paitsi, kuvataiteessa on mahdollisuus tuoda näkyviin esim. silmälle näkymättömiä tunteita tai käyttää fysiikan lakeja pilkkaavaa mielikuvitusta. Nyt vastaukseni kysymykseeni mielitaiteestani eroaisi huomattavasti tuon aikaisesta vastauksestani. Uskon, että mm. tonttikirjat (taidehistoria ja nykytaide) ovat kohdallani osaltaan tasoittaneet tietä ”kypsempään taiteen arviointiin”.

OKL:n kuvataiteen sivuaineesta erityisesti on jäänyt mielen akryylivärimaalauskurssi. Tuolloin en vielä ollut tohtinut tarttua öljyväreihin ja olikin hienoa päästä maalaamaan vähän vastavilla akryyliväreillä. Pitkään olin siitä haaveillut ja maalaaminen tuntui mahtavalta. Kokemus innoitti minut osallistumaan vuosi sitten kansalaisopiston öljyvärimaalaukselle, jossa sain kokea olevani yhä omaa tyyliä hakeva aloittelija, mutta nautin maalaamisesta suunnattomasti. Se, että tunnen olevani vasta aloittelija, ei suinkaan lannista vaan pikemminkin innoittaa. Minulla on kova halu löytää oma tyylini ja olen ajatellut aloittaa etsimisen kopiaamalla oikeiden mestareiden (esim. van Gogh, Matisse, jne.) töitä. Taideharrastukseni on jatkunut myös taidenäyttelyissä käynneillä. Viime kesänä lensimme vaimoni kanssa Berliiniin Moma:n vuoksi ja jonotimme näyttelyyn seitsemän tuntia. Se oli ehdottomasti sen arvoista!

Liite 10.

Opiskelija III

Valmistuin 2002 ja aloitin luokanopettajan työn samana syksynä Nurmijärvellä, jossa jatkan edelleen. Ensimmäisenä vuonna opetin kuvataidetta omalle ykkösluokalle ja yhdistetylle 5–6 luokalle. Toisena vuonna opetin oman 1–2 luokan kuvien ja 5–6 luokan kuvataiteen. Tänä lukuvuonna olen opettanut kuvataidetta omalle luokalle (13 opp.), 3–4 luokalle (28 opp.) ja 5–6 luokalle (32 opp.). Opetan nyt siis viisi tuntia kuvataidetta viikossa.

Opetan kuvataidetta mielelläni. Aluksi tuntui vaikealta löytää sopivia tehtäviä ja aiheita...kunnollista opetussuunnitelmaa ei ensimmäisinä vuosina ollut. Olen itse kiinnostunut taiteesta ja opetuksessa omaakohtainen innostus näkyy. Uskon oman innostuneisuuteni tarttuneen myös oppilaisiin. Opettajana yritän olla rento ja kannustava, mutta samalla vaadin oppilailta aika paljon. Jokaisen on yri-

tettävä parastaan. Töitä ei tehdä hutaisemalla, vaan niihin satsataan tosissaan. Tuntien suunnittelun koen nykyään melko helpoksi.

Tokaluokkalaiset suhtautuvat kaikkeen pienten oppilaiden innostuksella. He ovat innokkaita tekemään, mutta eivät vielä suhtaudu kuvataiteeseen sen kummemmalla vakavuudella. Kolmas ja nelosluokkalaiset eivät tahdo pysyä nahoissaan ennen kuviksen tuntia. Niin pojat kuin tytötkin ovat innostuneita ja kiinnostuneita. He keskustelevat mielellään ja monet jäävät vielä välitunnilla kyselmään lisää tai katsomaan taidekirjoja. Omien töiden mollaamisen olen saanut kitkettä hyvin pois. Oppilaat uskaltavat jo sanoa; Yritin parhaani, tästä tuli aika hyvä, olen tyytyväinen tähän. Oppilaat kannustavat ja ihailevat toistensa töitä aidosti.

Viides ja kuudesluokkalaisten toiminnassa alkaa varsinkin keväällä näkyä murkkuikä. Kriittisyys kevättä kohden kasvaa, samoin hällä väliä -asenne. Suuri osa tekee kaikki työt tosissaan keskittyen. Muutamat pojista ovat erittäin kiinnostuneita keskustelemaan ja kyselemään kuvataiteen tekemisestä, taidehistoriasta, taiteilijoista. Tytöt ovat jääneet aktiivisten poikien varjoon. Tyttöjen arkaan suhtautumiseen vaikuttaa varmasti myös koko koulun lestadiolaisten oppilaiden suuri määrä.

Kyllä minulla on kuvataideopettajan status koululla. Opetan melkein koko koululle kuvataidetta ja vastaan kaikesta koulun kuvataidemateriaalista. Oppilaat ja opettajat arvostavat minua kuvataiteenopettajana. Vaikka käytännön kokemukseni kuvataiteen opettamisesta on vielä vähäinen, minulla on laajat tiedot ja taidot aiheesta.

OKL: n kuvataiteen opetus jätti paljonkin jälkiä. Pääimmäiseksi jäi ajatus kuvataiteesta taiteena ei kuvistoinä. Suunnittelen ensin tavoitteen, sitten menetelmät ja vasta lopuksi aiheen. Osa tekemistäni töistä on puhtaita harjoituksia. Soveltaviin töihin käytämme enemmän aikaa ja niiden vaatimustaso on korkea. Taidehistoria oli minulle jo ennen OKL: ää tuttua, mutta opiskelun myötä moderni taide aukesi minulle. Olen myös oppinut kopioimisen ja mukailemisen merkittävän eron.

Koulumme ensimmäisen luokan vanhempi naisopettaja on kiinnostunut kuvataiteen opettamisesta ja hän opettaakin oman luokansa kuvataiteen mielellään. Hän on käynyt omaksi ja koulun iloksi kuvataiteen kursseilla. Hän kuitenkin pitää ideansa ominaan ja tekee työtä muutenkin lukitun luokkahuoneen turvissa. Valmiita töitä saamme ihailla käytävän seinillä.

Kuvataiteen asema on arvostettu. Oppilaiden töitä ihaillaan. Myös vanhemmat arvostavat nykyistä opettavaa kuvataiteenopetusta.

Kävin lukion Helsingissä kuvataidelukiossa ja sen jälkeen haaveilin kuvataiteen opettajan ammatista. Hainkin TAIK: iin, mutta en päässyt edes pääsykokeisiin. Luokanopettajana saan kuitenkin toteuttaa haavettani nyt ihan tarpeeksi. Haaveilen kuvisuokasta ja monipuolisista välineistä ja mahdollisuudesta viedä oppilaita useammin taidenäyttelyihin.

Liite 11.

Opetusharjoittelija post scriptum kirje

Esittelen tutkimukseeni valitun opetusharjoittelijan, tapauksen työhistoriaa. Hänen oppimispäiväkirjaansa esittelin Poika ja pääkallo -harjoittelujakson yhteydessä vuonna 2001. Pyysin häntä edelleen kertomaan luokanopettajan arjesta ja erityisesti kuvataiteen kannalta keväällä 2005. Halusin tietoa siitä, että jättikö kokemuksellisen taideoppimisen kurssi opetusharjoittelussa pysyviä jälkiä tulevaan kisälliin, vai laimeniko saatu kokemus arjen myötä.

Valmistuin keväällä 2001 luokanopettajaksi. Aloitin työt päättöharjoittelun aikaan (maaliskuun alusta) Leinolan koulussa Tampereella ensimmäisen luokan opettajana. Jatkoisin samaisen luokan kanssa syksyllä – siis toisen luokan opettajana. Jäin tuosta työstä kuitenkin jo lokakuussa sairauslomalle ja lapseni syntyivät jouluksi.

Heidän kanssaan viihdyin kotona aina syksyyn 2003 saakka, jolloin palasin työelämään. Tällöin pääsin Tammelan kouluun toisen luokan opettajaksi. Tämän lukuvuoden olen opettanut ensimmäistä luokkaa Tammelassa. Virkaa en ole vielä saanut, mutta olen onnellisesti saanut tehdä töitä.

Lyhyen työhistoriani aikana olen saanut opettaa koulun pienimpiä. Olen opettanut heille kaikki aineet myös kuvataiteen; paitsi Leinolassa, jossa toisen luokan kohdalla jouduin antamaan kuviksen pois musiikin opettamisen vuoksi. Muille luokille en ole kuvataidetta opettanut.

Olen huomannut pitäväni erittäin paljon kuvataiteen opettamisesta. Pienten kanssa se on välillä työläs aine opettajalle, mutta silti palkitseva ja omalla tavallaan rentouttavakin. En haluaisi enää luopua aineen opettamisesta. Kuvataiteen avulla on helppo jatko-työstää opiskeltuja asioita tai käsitellä lapsille tärkeitä juttuja. En koe olevani mikään erityinen kuvataideopettaja ja oma suhteeni aineeseen on vaihdellut välillä jopa ”vihaan” asti – oman tekemisen osalta. En ole osannut mielestäni itse tehdä sitä, mitä olen halunnut. Silti olen huomannut löytäväni opetukseen erilaisia ideoita. Työ myös opettaa huomaamaan, miten pienille pitää asia esittää, jotta se ymmärretään ja toisaalta myös jaksetaan tehdä. Tiedän valitettavan vähän edelleenkin erilaisista tekniikoista, ainakaan nimeltä. Siitä huolimatta lapset ovat tehneet monia onnistuneita toisistaan eroavia töitä – itsensä ja minun mielestä.

Pidän siis kuvataiteen opettamisesta ja minulla on kaikesti opetuksen alla ollut otollinen ikäluokka, koska kaikki pääsääntöisesti pitävät aineesta. Lähes aina lapset ovat myös selvästi tyytyväisiä omaan tuotukseensa. Se on tärkeä saada esille koulussa ja tärkeä saada kotiin näytille. Mikä parempaa oman itsetunnon kehitykselle. Uskon sen lisänneen myös lasten keskittymiskykyä. Ensimmäisen luokan ekalla tunnilla työ saattoi olla valmis parin minuutin jälkeen oli ohjeistus mikä tahansa. Pikkuhiljaa lapset ovat itsekin alkaneet tarkastella työtään ja haluavat tehdä parhaansa eikä vain ”ohittaa työtään” mahdollisimman nopeasti.

Jättikö OKL: n kuvataiteen opetus mitään jälkiä? Harjoittelu kyllä. Koin onnistumista ja ymmärsin käytännössä, että kuvis ei ole välttämättä vain yksittäisen irrallisen työn tekemistä. Välillä täytyy myöntää, että käytännön työssä tuo saattaa unohtua. ”Kun se vappukukka ja äitienpäiväkorttikin tulisi tehdä.” Omien töiden tekemine pisti taas miettimään omaa suhdetta aineeseen. Minähän suoritin aineesta perusopinnot, joten opetusjakso ei kovin pitkä kohdallani ollut.

Tammelan koulu, jossa tällä hetkellä työskentelen kuvataidetta arvostetaan ja suhtaudutaan myönteisesti. Kuvataideluokat ovat kuitenkin aika oma ”saarekkeensa”, jotka tekevät omia töitään ja ”tavalliset” luokat omiaan. Kuvataide ja käsityö ovat kuitenkin aineita, joista aika paljon ideoidaan kollegojen kanssakin. Jonkin verran kuvishuokkien olemassaolo näkyy kuitenkin jo pienillä siinä, että kouluun halutaan kauempaakin.

Yliä niistä haaveista ... nauttia edelleen tästä työstä myös kuvataidetta opettavana opettajana. Hetki tuo tullessaan.

Oppijoiden kuvat

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulun 3. luokan oppilaiden kuvallis-kirjallisia tuotoksia.(oppilaat I—IV).

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden (2000—2001) kuvallis-kirjallisia tuotoksia (opiskelijat I—III).

Kuvat

Kansi:	Ymmärtämisen arkeologiaa. Kooste. (Juha Merta, 2002.)		
Kuva 1.	Silkkitie. Kooste. (Juha Merta, 2002.)	20	
Kuva 2.	Horisontin tällä puolen. Sekatekniikka. (Paavo Merta, 1969.)	27	
Kuva 3.	Berlin Zoologischer Garten. Kooste. (Merta & Pullinen, 1993.)	28	
Kuva 4.	Kolmas tila. Kooste. (Merta & Pullinen, 2004.)	37	
Kuva 5.	Kaksintaistelu. Kooste. (Merta & Pullinen, 2004.)	45	
Kuva 6.	Das visuelle Denken. Kooste. (Merta & Pullinen, 1993). Pelaamassa professorit Timo Veijola (vas.) ja Taisto Ahtola. Virallisina valvojina (kisälleinä) Merta & Pullinen.	52	
Kuva 7.	Suuri kertomus (Hiljainen tieto I). Kooste. (Juha Merta, 2002.)	54	
Kuva 8.	Kuningasajatus (Hiljainen tieto II). Kooste. (Juha Merta, 2002.)	55	
Kuva 9.	Hiljainen tieto (Hiljainen tieto III). Kooste. (Juha Merta, 2002.)	56	
Kuva 10.	Ymmärtämisen kehällä. Kooste. (Juha Merta, 2002.)	59	
Kuva 11.	Art. Kooste. (Juha Merta, 2002.)	64	
Kuva 12.	Ajanmies. Kooste. (Juha Merta, 2002.)	68	
Kuva 13.	Herääminen. Maalaus. (Magnus Enckell, 1893.)	94	
Kuva 14.	De tail. Kooste. (Juha Merta, 2002.)		97
Kuva 15.	Esteetikon risti. Kooste. (Juha Merta, 2002.)		98
Kuva 16.	Lepäävä poika. Hiili ja vesiväri. (Magnus Enckell, 1892.)		103
Kuva 17.	Herääminen. Maalaus. (Magnus Enckell, 1893.)		106
Kuva 18.	Poika ja pääkallo. Hiilipiirros. (Magnus Enckell, 1893.)		107
Kuva 19.	Luonnos ja kuvallinen tulkinta. (Opiskelija I.)		119
Kuva 20.	Luonnos ja kuvallinen tulkinta. (Opiskelija II.)		120
Kuva 21.	Luonnos. (Opiskelija III.)		121
Kuva 22.	Kuvallinen tulkinta. (Opiskelija III.)		124
Kuva 23.	Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella. (Tyttö I.)		132
Kuva 24.	Kollaasi, johon tekijä on liittännyt itsensä. (Tyttö I.)		132
Kuva 25.	Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella. (Poika II.)		133
Kuva 26.	Kollaasi, johon tekijä on liittännyt itsensä. (Poika II.)		133
Kuva 27.	Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella. (Tyttö III.)		134
Kuva 28.	Kollaasi, johon tekijä on liittännyt itsensä. (Tyttö III.)		134
Kuva 29.	Piirros Poika ja pääkallosta muistikuvan perusteella. (Poika IV.)		135
Kuva 30.	Kollaasi, johon tekijä on liittännyt itsensä. (Poika IV.)		135
Kuva 31.	Homo Academicus. Kooste. (Juha Merta, 2002.)		160
Kuva 32.	Cultura. Kooste. (Juha Merta, 2003.)		162
Kuva 33.	Väsynyt humanisti. Maalaus. (Juha Merta, 2003.)		163