

TAMPEREEN YLIOPISTO

Elämän episodit:

oppilaat päiväkirjasarjakuvaa tekemässä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

LAURI SASSILA

Syksy 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Lauri Sassila: Elämän episodit: oppilaat päiväkirjasarjakuvaa tekemässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 1 liitesivu

Syyskuu 2011

Tutkielman tarkoituksena oli tutkia viidesluokkalaisten lasten kokemusmaailman jäsentymistä omaelämäkerralliseksi sarjakuvaksi. Tutkielmassa tulkittiin viidennen luokan oppilaiden 14 päivän mittaisia sarjakuvapäiväkirjoja. Tutkimusongelmana esitettiin se, minkälaisia tekstejä sarjakuvapäiväkirjatyöskentely tuotti.

Tutkielma oli luonteeltaan etnografinen ja siihen kuului tutkijan tutkivana opettajana toimiminen. Sarjakuvapäivätyöskentelyä käytettiin aineiston tuottamisen menetelmänä ja sarjakuvapäiväkirjojen tulkinnassa hyödynnettiin episodista haastattelua. Yhteensä neljä oppilasta kutsuttiin haastatteluun. Oppilaat toimivat edustavan valinnan kautta poimittuina informanteina. Haastattelussa avattiin sarjakuvapäiväkirjojen työstämiseen liittyviä kokemuksia ja sarjakuvanpäiväkirjan tarinoiden taustalla olevia episodeja sekä ennen kaikkea kirjoitettujen ja piirrettyjen tarinoiden merkityksiä. Sarjakuvapäiväkirjoja tarkasteltiin yhtäältä sarjakuvanarratologian näkökulmasta, mutta tulkinta kohdennettiin myös identiteettikysymyksiin. Sarjakuvapäiväkirjoja siis tulkittiin narratiiveina ja oppilaiden narratiivisen identiteetin välittäjinä.

Tutkielma perustui olettamukselle, että oppilaiden narratiivista identiteettiä voidaan tulkita tekstien kautta välittyneenä produktiivisena tuotoksena. Tutkielmassa oppilaiden narratiivinen identiteetti, sen sarjakuvapäiväkirjan lehdillä esitetyssä muodossa, näytti perustuvan vahvasti konkreettisten tapahtumien varaan. Tulkintahavaintona oli, että haastateltujen oppilaiden tarinoissa merkitykselliset episodit rakensivat oppilaan tarinaa ja narratiivista identiteettiä kaikkein selkeimmin. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa ilmeni vahvasti tapahtumien käsittäminen tavallinen—epätavallinen-akselin sekä hauskuus—tylsyys-rinnastuksen avulla. Sarjakuvapäiväkirjoissa ilmeni myös kerronnallisten funktioiden niukkuutta, eikä oppilaiden kaikista päiväkirjaproduktin päivistä löytynyt kerrottavaa. Kokemusten esittämisessä oppilaat tukeutuivat voimakkaasti yksittäisten päivien tapahtumiin. Päiväkohtainen rajaus korosti kerronnan kiinnittymistä nykyisyyden kuvaukseen.

Tutkielman loppuosassa pohdittiin narratiivisuutta yhteiskunnallisista lähtökohdista. Narratiivisen identiteetin rakentumista tarkasteltiin yksilöllisen ja kulttuurisen identiteetdiskurssin näkökulmasta. Pohdinnan tarkoituksena oli kuvata, miten oppilaiden narratiivinen identiteetti suhteutuu kulttuurisiin kertomuksiin.

Avainsanat: Narratiivinen identiteetti, narratiivinen tutkimus, narratologia, omaelämäkerrallinen sarjakuva, sarjakuva

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
1.1	TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIELMAN PERUSTEET	4
1.2	LYHYESTI TUTKIELMAN RAKENTEESTA.....	7
1.3	AIKAISEMPI TUTKIMUS	9
2	KERTOMUKSELLISUUDEN JA SARJAKUVAN TEORIAA	13
2.1	NARRATIIVISESTA TUTKIMUKSESTA	13
2.2	NARRATIIVISEN IDENTITEETIN KÄSITE JA SARJAKUVANARRATIIVIEN TULKINTA	21
2.3	SARJAKUVAN TEORIA KERTOMUKSELLISUUDEN NÄKÖKULMASTA.....	30
2.4	OMAELÄMÄNKERRALLINEN SARJAKUVA	32
3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTTAMINEN.....	35
3.1	PRODUKTIIVINEN ETNOGRAFINEN TUTKIMUS	35
3.2	HAASTATELUAINEISTON KUVAUS	36
3.3	SARJAKUVIEN TUOTTAMINEN JA TULKITSEMINEN.....	37
3.4	EPISODINEN HAASTATELUN	38
4	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	39
4.1	TUTKIMUSONGELMA JA SEN AIHEALUEET	39
4.2	MITEN OPPILAAT YMMÄRSIVÄT TEHTÄVÄNANNON?.....	41
4.3	PÄIVÄKIRJOJEN TARINALLINEN MUOTO	44
4.4	TARINALLISEN MUODON ONGELMALLISUUS	52
4.5	SARJAKUVA TODELLISUUDEN UDELLEENHAHMOTTAMISENA	59
4.6	ASENTEET, ARVOT JA MERKITYKSET SARJAKUVAPÄIVÄKIRJOISSA	61
4.7	MITEN HAASTATELTAVAT KUVASIVAT ITSEÄÄN SARJAKUVASSA	62
4.8	IDENTITEETIN DISKURSIIVISUUDESTA	67
4.9	TULKINNAN KESKEISIMMÄT TEEMAT	69
5	POHDINTAA.....	71
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	71
5.2	OPETTAJA JA KOULUKONTEKSTI.....	72
5.3	IDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA KOULUINSTITUUTIO	75
5.4	NARRATIIVISEN OPETUKSEN UHKAT JA MAHDOLLISUUDET	79
5.5	JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	80

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusasetelma ja tutkielman perusteet

Pro gradu -tutkielmani kasvatustieteellinen merkitys perustuu narratiivisen ajattelun tuotosten tarkasteluun kouluikäisten lasten parissa. Tutkielma on suunnattu kasvatusalan toimijoille ja narratiivisesta ajattelusta kiinnostuneille, ja siinä tarkastellaan sitä, miten lapsi merkityksellistää ja kertoo kokemuksistaan. Tutkimusilmioöni eli lasten *kokemusmaailman kerronnalliseen esittämiseen* syvennyttään omaelämäkerrallisen sarjakuvapäiväkirjan pitämisen näkökulmasta. Sarjakuvapäiväkirjoja tulkitaan narratiiveina ja oppilaiden narratiivisen identiteetin välittäjinä.

Tutkielmassa kokemusmaailman kerronnallisen esittämisen ilmiötä on tarkasteltu yhden produktiivisen asetelman avulla. Asetelmassa tutkitaan viidesluokkalaisten arjessaan tuottamaa tarinaa päiväkirjasarjakuvan avulla. Huomio ei kiinnity siihen, mitä oppilaat elämässään tekevät, vaan siihen, mitä tapahtumista ja itsestä kerrotaan. Tutkielmassa sarjakuvaa tarkastellaan lähinnä kertomuksen analogian ja sitä suppeampien episodien näkökulmasta. Episodien näkökulma tarkoittaa, että sarjakuvapäiväkirjaa ei tarkastella pelkästään yhtenä jatkuvana kertomuksena vaan myös erillisten kertomusten sarjana.

Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjaa ei myöskään voi pitää julkaistuihin teoksiin verrattavana kokonaisteoksena. Sarjakuvapäiväkirjoihin piirretyt yksittäiset päivät ja kohtaukset (episodit) toimivat niin ikään itsenäisinä analyysin kohteina. Tutkielman linjanvetona pidetään sitä, että sarjakuvan tulkinta kohdentuu enemmän arjen tarinaan kuin kuvalliseen ilmaisuun. Tutkimusongelma on näin ollen se, minkälaisia tekstejä sarjakuvapäiväkirjatyöskentely tuotti. Tutkimusongelmaan vastaavat alakysymykset ovat:

1. Mitä sarjakuvapäiväkirjojen avulla voidaan tavoittaa oppilaiden narratiivisen identiteetin rakentumisesta?
2. Miltä oppilaiden sarjakuvapäiväkirjat näyttävät, kun niitä tutkitaan kertomuksellisuuden ja kertomuksen näkökulmasta?

Tässä tutkielmassa käsitellään siis produktia, jossa viidesluokkalaiset oppilaat työstivät sarjakuvapäiväkirjoja. Sarjakuvan rooli aineiston tuottamisen menetelmänä sai aikaan kertomuksia, joita analysoitiin ja tulkittiin valikoidun narratiivisen teorian sekä haastattelutilanteiden pohjalta.

Tutkimus on luonteeltaan etnografinen, joten sille on luonteenomaista tutkijan osallisuus. Tässä tutkielmassa osallisuus tarkoittaa sitä, että toimin luokanopettajan viransijaisena kyseisessä perusopetuksen viidennen luokan opetusryhmässä, jossa sarjakuvapäiväkirjan pitäminen toteutettiin. Tutkimuksessa osallisuuden näkökulma ei rajaudu ainoastaan opettajaan. Opetusproduktiiviin osallistuneet oppilaat ovat vahvasti osallisia tutkimukseen erityisesti tulkinnan ja merkitysten avaamisen diskurssissa. Katson, että aineisto on pikemminkin tuotettu luokassa, jossa toimin luokanopettajan viransijaisena, kuin hankittu oppilailta, joita opetin. Osallisuus ilmenee tässä yhteydessä paradigmana, joka asemoi tutkijan osaksi tutkimuskohdetta.

Etnografian paradigman muutoksen, johon James (2007, 246) viittaa, kuuluu lasten kanssa tehtävää tutkimusta korostavan tutkimusasenteen nousu. Tässä tutkielmassa lasten osallisuuden potentiaali on hyödynnetty haastattelutilanteissa. Näissä haastattelutilanteissa oppilaat ikään kuin vedettiin mukaan analyysiin ja tulkintaan. Kahdenkeskeinen keskustelutilanne rakentui kehyskertomuksen eli sarjakuvapäiväkirjan varaan. Haastattelut toteutettiin episodisen haastattelun keinoin. Katsoin järkeväksi, että oppilaat ovat mukana purkamassa sekä heidän omien sarjakuvien tarinoiden episodisen että semanttisen tiedon kudelmaa (vrt. Flick 1998, 106–107). Varsinkin semanttisen tiedon arvioinnissa oppilaiden osallisuus osoittautui oivaksi avuksi – ovathan oppilaat asiantuntijoita siinä, mikä heille on sarjakuvapäiväkirjoissa merkityksellistä. Oppilaat tietävät, mitä heidän elämässään on tapahtunut, ja osaavat pohtia, mitkä episodit lopulta päätyivät sarjakuvapäiväkirjan lehdille. Tulkinnassa on annettu myös itseoikeutetusti tilaa oppilaiden oivalluksille, työn tuloksille ja haastattelujen kommentteille. Tulkinta- ja analyysiosassa kuvaan havaintojani esimerkkitapauksin, päiväkirjaottein, kuvin, prosessin kuvauksin ja haastattelukommentein.

Tämän johdannon toisessa alaluvussa esitän tutkielmani rakenteen. Siinä esitetään myös, miten kerronnallisuuden ja sarjakuvan teoriaa sovelletaan tässä tutkielmassa. Johdannon kolmas alaluku esittelee lyhyesti tämän aihepiirin aikaisempaa tutkimusta. Se toimii myös teoriapohjaa jäsentävänä esityksenä. Siinä esimerkiksi otetaan esille sarjakuvaoppaiden epätieteellisyys ja taiteellisten lopputöiden rajautuminen suurelta osin tutkielman teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle. Edellä mainittujen teemojen lisäksi johdannon viimeinen alaluku johdattelee lukijan narratiiviseen ja narratologiseen tutkimukseen sarjakuvan ja kasvatuksen näkökulmasta.

1.2 Lyhyesti tutkielman rakenteesta

Tutkielma jakautuu viiteen lukuun, ja kussakin luvussa on kolmesta yhdeksään alalukua. Luvun ja alaluvun käsitteet kulkevat läpi tutkielman metatekstissä.

Laajan teoreettisen ongelman tälle tutkimukselle asettaa kertomuksesta käytävä tieteellinen diskurssi. Luku 2 *Kertomuksellisuuden ja sarjakuvan teoria* jäsentää tätä kertomuksellisuuden monisyistä tutkimuskenttää sekä esittelee sarjakuvan teoriaa analyysin ja tulkinnan ymmärrettävyyden kannalta. Tässä tutkielmassa sarjakuvan asema nähdään tekstilajina ja tarinallisena ilmaisumuotona, jolloin myös sen teoreettista tulkintaa on luonteva lähestyä kerronnan tutkimisen näkökulmasta. Sarjakuvan tulkinta tapahtuu tutkimuksessa siis enemmän kertomuksellisuuden kuin taiteellisen ilmaisun näkökulmasta.

Sarjakuvan kaksoisrooli, tutkimuskohteena ja aineiston tuottamisen menetelmänä, vaikuttaa omaelämäkerrallisen sarjakuvan ilmiön kartoittamisen rajallisuuteen. Siksi en pro gradussani pyri tutkimaan omaelämäkerrallisen sarjakuvan ilmiötä tarkasti ja laajasti. Tulkitsen, että olen tehnyt tässä tutkielmassa narratiivista tutkimusta sarjakuvan avulla enemmän kuin omistautunut omaelämälliselle sarjakuvan ilmiön tutkimiselle. Omaelämäkerrallinen sarjakuva ilmiönä käsitetään yhdeksi kokemusmaailman kerronnallisen esittämisen ja narratiivisen identiteetin välittämisen keinoksi. Omaelämäkerrallinen sarjakuva ei ilmiönä saa päähuomiota. Omaelämäkerrallisesta sarjakuvasta ja sarjakuvan teoriasta esitetään kuitenkin lyhyt yhteenveto, joka toimii johdantona ja mahdollisena tiedonhankinnan virikkeenä sarjakuvaan perehtymiselle. Sarjakuvan kieli on itsessään niin spesifiä, että jo siksi lyhyt selostus lienee paikallaan. Teoreettinen mielenkiinto ei tässä tutkielmassa suuntautuu omaelämäkerrallisen sarjakuvan ilmiöön vaan oppilaiden tuottamiin teksteihin.

Luvussa 3 *Tutkimuksen menetelmät ja toteuttaminen* paneudun tutkimusmenetelmiin. Tämä tutkielma on kuten sanottua etnografinen, ja siinä hyödynnetään episodista haastattelua aineiston analyysin ja tulkinnan voimavarana. Kyseinen luku pitää myös sisällään lyhyen analyysin ja tulkinnan perusteiden kuvauksen.

Luvussa 4 *Aineiston analyysi ja tulkinta* tutkimusasetelman etnografisista ja kertomuksellisista perusteista siirrytään analyysin ja tulkinnan toteuttamisen kuvaamiseen. Luku etenee niin, että havainnot ja tulkinnat pyritään esittämään tapauskohtaisten esimerkkien, kuten kuvien, tarinoiden ja kommenttien avulla. Sarjakuvapäiväkirja- ja haastatteluaineiston avulla tarkastellaan narratiivisen identiteetin rakentumista. Narratiivista identiteettiä tarkastellaan muun

muassa tarinallisen muodon, todellisuuden hahmottamisen ja identiteetin diskursiivisuuden näkökulmista. Ymmärrettävyyden kannalta analyysiin ja tulkintaan on kytketty sarjakuvan tekemistä koulukontekstissa käsittelevää prosessin kuvausta eli arvokasta tietoa niistä olosuhteista, joissa sarjakuvat tuotettiin ja tulkittiin. Sarjakuvapäiväkirjojen työstäminen sidottiin tutkimuksessa tehtävänannon kautta arjen tarinaan sekä oppilaiden omiin ajatuksiin. William Labovin (1972) esittämää mallia kehittyneisiin tarinoihin sisältyvästä tarinan jäsentämisen funktiosta on kokeiltu kuvaamaan arjen tarinan rakenteita. Labovin lingvistinen malli osoitti oppilaiden tarinallisten mallien ja tarinan jäsentämisen funktioiden suppeuden. Muutamissa kehittyneissä tarinoissa tarinallinen struktuuri jäseni sarjakuvan sisältöä selkeästi.

Viimeisessä *Pohdinta*-luvussa tarkastelen itsekriittisesti tutkimusprosessia osana koulukontekstia ja tutkimuksen luotettavuutta. Käsitelen myös omaelämäkerrallisen sarjakuvan ja narratiivisen opetuksen mahdollisuuksia aineiston analyysistä ja tulkinnasta liikkeelle lähtevänä pohdintana. Pohdintaluvussa tarkastelun kohteena on narratiivisen opetuksen teoreettinen problematisointi. Pohdinnassa tarkastelen narratiivisuutta institutionalisoituneen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Pidän tätä pohdintaa asenteeltaan yhteiskuntakriittisenä. Viimeisessä luvussa tarkastelen lisäksi kollektiivisten narratiivien ja yksilön narratiivisen identiteetin välistä suhdetta. Tutkielma päättyy jatkotutkimusaiheiden syvälliseen mietintään.

1.3 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempaa aihetta sivuavaa sarjakuvan tutkimusta voidaan tarkastella hieman laajemmin kuin sarjakuvanarratologian kautta. Sarjakuvia voidaan toki tutkia kertomuksina eli narratiiveina, mutta tämän lisäksi aihetta voidaan lähestyä muistakin suunnista. Sarjakuvaa on sovellettu luonnollisesti taiteellisissa lopputöissä. On kuitenkin todettava, että tämä tutkimus käsittelee oppilaiden elämämaailmaa ja sarjakuvanarratologiaa, joten sarjakuvailmaisun taideperustainen tutkiminen rajautuu teoreettisen tarkastelun ulkopuolelle. Lukuisat opaskirjat perustuvat sarjakuvapiirtäjän työssä vaadittavaan tekniseen ja ilmaisulliseen osaamiseen. Opaskirjat ohjaavat innokkaita piirtäjiä sarjakuvan tekijöiksi. Sellaisia teoksia, kuten *Sarjakuvan tekijän oppikirja* (Koskela 2010), ei voida pitää akateemisina, vaikka ne siteeraisivatkin sarjakuvan teoriaa.

Sarjakuvaan on myös tartuttu yhteiskunnallisista ja ideologisista näkökulmista. Tämä on tarkoittanut sarjakuvan vaikuttavuuden arviointia tai sarjakuvan avulla vaikuttamista. Sarjakuva toimii myös itse yhteiskunnallisena keskustelijana, eikä näin ollen ole ainoastaan todellisuutta heijastava peili. Tästä esimerkkinä voidaan pitää Touko Laaksosen *Tom of Finland* -sarjakuvaa, joka oli nostamassa homoseksuaalista fantasioivaa sarjakuvaa julkisuuteen. Laaksosen piirtämät maskuliinisuutta uhkuvat mieshahmot tulivat tunnetuiksi maailmanlaajuisesti. *Tom of Finland* – sarjakuvat eivät jääneet kuitenkaan pelkästään yksittäisen taiteilijan piirtämiksi hyvin tunnetuiksi fantasioiksi. Laaksosen vaikutus länsimaiseen homokulttuuriin näytti olevan ilmeinen. Lopputuloksena on, että tutkittavana aihepiirinä Laaksosen taiteilijapersoonaa, julkaistu sarjakuva ja homokulttuuri sulautuvat lähes erottamattomasti toisiinsa. Arell ja Mustola (2006) liittävätkin Laaksosen persoonan, tuotannon ja yhteiskunnallisen vähemmistökulttuurien historian toisiinsa.

Sarjakuvan yhteiskunnallinen rooli ei rajaudu pelkästään sivustaseuraamiseen ja yhteiskunnan representointiin. Narratiivien ja taiteellisen tarinankerronnan mottona on usein siteerattu Brunerin ajatusta (1987, 13):

”Tarina jäljittelee elämää, elämä jäljittelee tarinaa.”

Sarjakuvan voidaan siis nähdä laajentuneen pelkästä valtavirtaviihteestä osaksi yhteiskunnallista diskurssia. Sarjakuvatutkija Juha Herkman (1996, 11–23) kokoaa sarjakuvan kehityshistorian tiivistetysti kolmiportaisen mallin avulla. Herkman keskittyy institutionalisoituneeseen modernin sarjakuvan ilmiöön amerikkalais-eurooppalaisessa kontekstissa. Suomessa tunnetun sarjakuvan kehitysvaiheet Herkmanin mukaan ovat:

- 1) Alkusarjakuva: vuodesta 1896 1910-luvulle
 - sarjakuvailmaisun kehitys, sanomalehtisarjakuvat
- 2) Sarjakuvateollisuus: 1910-luvulta lähtien
 - sarjakuvasyndikaatit, piirtäjätallit, sarjakuvalehdet
 - rinnakkaisilmiönä animaatioelokuvat
- 3) Aikuisten sarjakuva: 1960-luvulta lähtien
 - underground, taidesarjakuva 1980-luvulla, sarjakuvaromaanit

Herkmanin esityksestä on huomattava, ettei sarjakuvakenttä ole pelkästään laajentunut, vaan se on laadullisestikin muuttunut. Sarjakuva on myös tietyiltä osin pirstoutunut pienten ryhmien ja pienen levikin julkaisujen foorumeiksi. Sen suhde yhteiskuntaan on ollut myös jatkuvassa muutoksessa.

Kotimaisesta sarjakuvan tutkimuksesta on myös mainittava yksi aikaisemman tutkimuksen kattava listaus. Informaatikko Tanja Rasila on koonnut suomalainen sarjakuva-aiheisen tutkimuksen vuoteen 2000 asti yhdeksi kattavaksi hakemistoksi (Rasila 2000). Rasilan esitys etenee sarjakuvan tutkimuksen varhaisemmasta keskustelunomaisesta tutkimuksesta ja kirjoittelusta vuosituhaten taitteeseen. Rasilan viiteluettelossa on mainittu vähintään pro gradu -tasoiset tutkielmat. Sarjakuvat opetuksessa ja kasvatuksessa -otsikon alla on yhteensä kuusi nimikettä, jotka enemmän tai vähemmän ovat ammattikasvattajille suunnattuja pedagogisia virikemateriaaleja.

Sarjakuva-aihetta on tutkittu myös kirjallisuustieteissä, ja tätä tutkimusta voidaan nimittää narratologiseksi tutkimukseksi sanan klassisessa, kerronnan tutkimisen merkityksessä. Tarkastelen lyhyesti yhden tutkijaesimerkin avulla, mitä tämä narratologinen lähestyminen sarjakuva-aiheeseen yleisesti tarkoittaa. Miettisen (2006) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin kuvallisen ja tekstuaalisen kerronnan rakenteita Alan Mooren ja Dave Gibbonsin sarjakuvaromaanissa *Watchmen*. Lisensiaatin tutkielmassaan tutkija syventyy kerronnan tutkimiseen entisestään ja pyrkii antamaan moniulotteisen kuvan Yhdysvaltojen geopolittisesta identiteetistä, supersankarisarjakuvan roolista ja populaarin minuuden kehityksestä (Miettinen 2011). Tutkija tarkastelee näissä tutkimuksissa kerronnan rakenteita, kieltä, visuaalisia elementtejä sekä sarjakuvan ja yhteiskunnan suhdetta.

Miettisen tutkijaesimerkin kautta esitettyjen teemojen avulla voidaan havainnollistaa, miten sarjakuvanarratologinen tutkimus pyrkii selvittämään teoksen rakennetta. Narratologinen tutkimus voi rajautua yksittäisen kertomuksen hyvin rajattuun tekstiin ja visuaalisten elementtien tarkasteluun. Toisaalta narratologinen tutkimus voi tarkastella kontekstuaalisesti kertomusta, jolloin se kohtelee narratiivia osana suurempia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia kertomuksia. Sarjakuvaa on siis aikaisemmassa tutkimuksessa tarkasteltu sekä makro- että mikronarratiivien tasoilla.

Teoksen, tekijän ja kontekstin näkökulmien lisäksi sarjakuvaan liittyy elimellisesti julkaisutoiminta. Paajalan (2009) tutkimus käsittelee Suomen sarjakuvakustantamoiden julkaisupolitiikkaa ja julkaistun sarjakuvan taustoja.

Perehtyminen Tampereen yliopiston taideaineiden laitoksella tehtyihin pro gradu -tutkielmiin antaa edellä kuvattua tutkimuskohteiden jakoa mukailevan tuloksen. Valtaosa julkaistuista sarjakuvaa sivuavista tutkielmista tarkastelee populaarikulttuurin sarjakuvajulkaisuja. Niissä tutkitaan esimerkiksi kieltä, kertomuksen rakennetta, henkilöhahmoja tai asenteita. Mukana taideaineiden laitoksen julkaisuissa on kuitenkin Anna-Maija Jauhiaisen lasten lukuharrastusta käsittelevä tutkielma vuodelta 1990. Jauhiaisen tutkielmassa tutkittiin satujen ja sarjakuvien, eli kuvitettujen kirjojen vastaanottamista.

Teoreettisella tasolla sarjakuvailmiön käsittämisessä raja tieteellisen ja triviaalin tiedon välillä hämärtyy. Siksi tässä tutkielmassa ei käsitellä sarjakuvan historiaa ja tekniikkaa muuten kuin omaelämäkerrallisen sarjakuvan ilmiön näkökulmasta. Sarjakuvan tutkimuksessa olennaisen, joskin tämän tutkimuksen ulkopuolisen kokonaisuuden muodostavat sarjakuvan yleis- ja hakuteokset, historiateokset, kirjaluetelot ja menetelmäoppaat.

Tähän mennessä olen tarkastellut sarjakuva-aihetta humanistisen, yhteiskunnallisen ja taiteellisen orientaation näkökulmista. Humanistinen tutkimus korostaa sarjakuvien kielen ja kertomusten tutkimusta, taiteellinen tutkimus taas ilmaisukeinoja. Seuraavaksi tarkastelen kirjallisuus- ja kasvatustieteen näkökulmasta kertomuksellisen tutkimuksen kenttää, joka näyttäytyy kahtiajakoisena. Narratologiaa voidaan nimittää kertomusten tutkimiseksi. Se poikkeaa tutkimuksellisenä suuntauksena niin sanotusta narratiivisesta tutkimuksesta. Narratiivisessa tutkimuksessa on käytetty esimerkiksi kasvatustieteen piirissä elämäkertoja, kirjoitettuja ja puhuttuja, opettajuuden tutkimuksessa. Narratiivinen tutkimus näyttäytyy tällöin aineistonhankintaa ohjaavana asenteena, kun taas narratologia humanistisessa tutkimuksessa on merkinnyt lähinnä tulkinnan viitekehystä.

Tämä jako on kuitenkin myös osin mieletön: Miksi kirjallisuuden ja tekstien tulkinnan käsitteiden pitäisi pysyä vain kirjallisuustieteissä narratologian sisällä, kun kertomuksia tutkitaan muissakin tieteissä? Tähän aiheeseen eli narratiivisuuden käsitteelliseen tulkintaan on tartuttu seuraavassa luvussa Matti Hyvärisen (2004) esittämistä näkökulmista.

Vilma Hänninen (2002) käsittelee väitöskirjassaan elämänmuutoksia tarinoiden ja merkitysten tuottamisen näkökulmasta. Hänninen tarjoaa *sisäisen tarinan* käsitettä työkaluksi elämän merkityksellisen kokemuksen syntymisen arviointiin. Hännisen väitöskirja muodostuu tarinallisen ajattelun teoreettisen taustan kuvauksesta ja elämänmuutosten käsittelemisestä erillisartikkeleiden avulla.

Tutkimuksellisia autobiografista otetta korostavia esimerkkejä opettajuuden ja narratiivisen tutkimuksesta ovat Oulun yliopiston Opettajanelämää -tutkimusryhmä¹ sekä väitöstutkimukset Kujala (2006) ja Jaatinen (2003).

Viimeiseksi koen aiheelliseksi huomauttaa, että tutkimusta lasten elämäntarinoiden ja identiteetin näkökulmasta on tehty varsin niukasti, mitä selittää kollektiivinen uskomus identiteetin kehittymisestä etenkin murrosiän aikana. Tässä tutkielmassa tämä väite asetetaan kuitenkin kyseenalaiseksi. Identiteetin rakentumien narratiivisten prosessien kautta tulkitaan elinikäiseksi ja jatkuvaksi. Se, että lapset epäonnistuvat elämänkertojen tuottamisessa, ei tarkoita, että lapset ovat vailla narratiivista identiteettiä (ks. Reese ym. 2010).

Aikaisemman tutkimuksen merkitys tähän tutkielmaan saattaa tuntua irralliselta ja etäiseltä, kun puhutaan lasten omaelämäkerrallisesta sarjakuvasta. Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin nähdä, että sarjakuva on kehittynyt yliopistokelpoiseksi ja jopa osin yhteiskunnallisen keskustelun mediaksi. Näin ollen sarjakuvatyöskentelyä voidaan käyttää siis oppilaiden omien ajatuksien ja kokemusten välittämiseen. Myös sarjakuvaromaanien ja omaelämäkerrallisen sarjakuvan esiinmarssi korostaa sarjakuvan asemaa kertovana tekstilajina. Sarjakuva on siis ilmiö joka levittäytyy laajalle ja palvelee monia eri tarkoituksia.

¹ <http://www.oulu.fi/ktk/life/Tutkimusprojekti/tietoa.htm>

2 KERTOMUKSELLISUUDEN JA SARJAKUVAN TEORIAA

2.1 Narratiivisesta tutkimuksesta

Tässä alaluvussa esitän kokonaiskuvan narratiivisesta tutkimuksesta ja narratologiasta taulukkomuodossa. Tarkoitukseni on hälventää edes osittain sitä epäselvyyttä, joka kertomukselliseen tutkimukseen liittyy. Narratiivisen tutkimuksen ja narratologian aihepiirin käsitteistö ja tutkimukselliset suuntaukset on koottu yhdeksi selkokiekseksi käsikirjaksi. Kaikesta selkeydestään huolimatta Hermanin, Manfredin ja Rayn (2005) toimittama narratiivista teoriaa oivallisesti kokoava teos on 718 sivun laajuinen hakuteos. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* -teos on kuitenkin kaikessa laajuudessaan merkittävä tiedonlähde sekä lukuisten kirjoittajien ja avustavien toimittajien kansainvälinen projekti. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole referoida läpikotaisin edellä mainittua teosta vaan koostaa tutkielman kannalta ymmärrettävä kokonaiskuva narratiivisesta tutkimuksesta ja narratologiasta.

Taulukossa 1 esitetyt teoreetikot ovat esimerkinomaisia valintoja, eikä tutkijoita välttämättä voi tulkita alojensa ainoiksi tieteellisiksi auktoriteeteiksi. Niin Hännisen (2002) väitöstutkimus kuin Ikosen (2004) ja Hyvärisenkin (2004) havainnolliset artikkelit jälkiklassisesta narratologiasta ja kerronnallisesta käänteestä auttoivat myös narratiivisen tutkimuksen kentän hahmottamista sekä kokoavan taulukkomuotoisen esityksen laatimista.

Taulukossa 1 on koottu tutkielman rakenteen ehdoilla kertomuksellisen tutkimuksen yleisesitys. Se helpottaa lukijaa suhteuttamaan tutkielmassa esiteltyjen teoreetikkojen näkökulmaeroja. Esimerkiksi klassinen narratologia ja sen strukturalistiset teoreetikot on esitetty juuri näkökulmaerojen tähden. Esimerkiksi Ricoeur on tuotannossaan selvitellyt suhdettaan strukturalistiseen teoriaan. Strukturalismi ja formalismi on esitetty historiallisen merkityksen perusteella kertomuksellisen tutkimuksen ajallisen kehityksen selventämiseksi.

Tämän tutkielman lukemisen kannalta on syytä huomauttaa, että teoreettisia vaikutteita on tapana yhdistellä nykypäivän narratiivisessa tutkimuksessa. Tässäkin tutkielmassa on sovellettu synteettistä mallia tutkimuksen eri suuntauksista. Nykytrendin mukaisesti se on omiaan korostamaan narratiivisen tutkimuksen ja narratologian mukauttamispyrkimyksiä – tässä tutkimuksessa ”pienikin on tärkeä.” Lasten tuottamien narratiivien episodinen rakenne haastaa monet aikuisten tuottamien tekstien tulkintaan kehitetyt teoreettiset mallit. Haastavaksi lasten tarinoissa muodostuu nimenomaan tarinoiden arvioiminen tarinoina, ei kehitysvaiheen mukaisina tuotoksina. Tässä tutkielmassa ei siis keskitytä lasten kognitiiviseen kyvykkyyteen vaan lasten tuottamiin narratiiveihin.

Sarjakuvan nousu yliopistokelpoiseksi tutkimuskohteeksi korostaa jälkiklassisen narratologian laajentumista ja narratologioiden pluralismia. Osana kertomuksellisuuden tutkimuksen kehitystä myös sarjakuvan tutkimus on kehittynyt yliopistokelpoiseksi. Pekka A. Mannista voidaan pitää Suomen ensimmäisenä sarjakuvatohtorina. Mannisen kasvatustieteen väitöskirja tarkasteli lasten sarjakuvaharrastuksen merkityksiä. (Manninen 1995).

Sarjakuvanarratologiaa voidaan pitää itsenäisenä tutkimuksen saarekkeena, mutta toisaalta sarjakuvan tulkitsemisessa voidaan hyödyntää esimerkiksi valokuvauksen, taidekuvan tulkinnan tai elokuvan kohtauksien analyysin keinoja, esimerkiksi ruutujen kompositioiden analyysissä.

Narratiivisen tutkimuksen kentältä voidaan nostaa esiin omaelämäkerralliseen tutkimusaineistoon vedoten Monika Fluderniken ajatus luonnollisesta narratologiasta. Fluderniken teoksen *Towards "Natural" Narratology* (1996) keskeisimmät argumentit ovat ihmisenä olemisen ruumillisuus, narratologisen tulkinnan käytännöllisyys, tarinan arvioinnin korostaminen sekä narratologian käsitteen laajentaminen esimerkiksi elokuvaan, sarjakuvaan, runouteen ja draamaan. Fluderniken edustaman kognitiivisen narratologian keskeinen anti tämän tutkimuksen toteuttamiselle on kysymys siitä, miksi kertomus on kannattanut kertoa. Sarjakuvapäiväkirjamerkintöjen vaikuttavuutta analysoitaessa on pohdittava, mikä on 'se juttu' kussakin tarinassa. Ennakolta voimme olettaa, että oppilaat ovat todennäköisesti halunneet kertoa jostakin, jonka he ovat nähneet tai kokeneet vaikkapa hauskana, mielenkiintoisena tai tylsänä. Olettamuksena on, että kertoja ilmaisee tekstissään intentionaalisen tilansa ja kuvailee inhimillisiä kokemuksia aina aistikokemuksista tunteisiin saakka. Mielenkiintoiseksi tämän kokemuksellisen näkökulman tekee arvioinnin sisällyttäminen juonen rakenteeseen. Arvioinnin yhdistäminen esimerkiksi loppuratkaisuun luo tehokkaan jännitteen. Omaelämäkerrallisessa aineistossa edellä mainittu rinnastus mahdollistaa sen, että lukija ikään kuin tarkastelee itseään kertojan tarinan lävitse.

Taulukkomuotoisen esityksen jälkeen syvennyn tämän alaluvun lopussa tieteissä 1980-luvulla tapahtuneen narratiivisen käänteen tarkasteluun sekä narratiivisen tutkimuksen ja ajattelun kuvailuun.

Tutkimuksen haara	Teoreetikot	Tutkimuksen 'motto'	Tutkimuksen kohde
<i>Tarinallinen minä- ja sosiaalipsykologia</i>	Bruner, J., McAdams, D.	Tarinallisuuden ja kokemuksen vuorovaikutus: tarinat eivät vain jäljittele kokemusta; Narratiivisuus on kognition aspekti.	Narratiiviset ajatteluprosessit; Tarinat minuuden hahmottamisen välineenä ja todellisuutta luovina/tulkitsevina prosesseina; Identiteetin kehittyminen
<i>Sosiolinguistiikka</i>	Labov, W.	Kerronnan funktioiden tarkastelu; Kertomusten 'yksilöllis-julkisuus'	Kertomusten strukturointi
<i>Narratiivinen filosofia</i>	Ricoeur, P., MacIntyre, A., Taylor, C.	Inhimillisen kokemuksen ymmärtäminen; sekä Narratiivien historiallis-kulttuurinen tieto	Tieteen (esim. tieteenfilosofian, historian) ja kulttuurin tarinoiden tulkinta esimerkiksi hermeneutiikan, moraalin ja eksistentiaalismin näkökulmista
<i>Klassinen narratologia (1960-1970-luvulta)</i>	Genette, G., Levi-Strauss, C., Propp, V.	Kertomuksen rakenteen yleisen rakenteen selvittäminen; (struktuurialismi, formalismi)	Kirjallisuuden tutkimuksen teoria; Universaalit mentaaliset rakenteet; Kaunokirjallisuus, kansansadut jne.
<i>Jälkiklassinen narratologia</i>	Esim. Herman, D., Manfred, J.& Ryan, M-L., Fludernik, M.	Tutkimuksen kehittäminen, yhdistely ja soveltaminen uusiin tutkimuskohteisiin	Tutkimuksen pluralismi ja ekspansio; Esimerkiksi feministinen, retorisetiinen, hypertehtien, mahdollisten maailmojen teoriaa soveltava, sekä kognitiivinen ja ideologinen narratologia; Narratiivinen tutkimus on laajentunut esimerkiksi hoitotieteeseen ja oikeustieteeseen; Tieteellisten tekstien tarinallisuus ja retoriikka.

TAULUKKO 1.

Kertomuksellinen tutkimus

Narratiivisuuden käsite on levinnyt laajalti tieteen kentällä ja vakiintunut osaksi myös kasvatustieteellistä tutkimusta. Narratiivisuus on poikkitieteellinen käsite, joka konkretisoituu lähinnä kiinnostuksena kertomuksien tutkimisessa ja omaelämäkerrallisten kokemusten analyysissa.

Kertomuksien tutkimuksen suosion alkuketket voidaan paikantaa 1980-luvun alkuun. Monitieteellistä narratiivista käännettä voidaan jäsentää kolmen merkkiteoksen avulla, jotka ovat: Mitchellin toimittama *On narrative* (1981), MacIntyren *After Virtue*² (1981) ja Ricoeurin englanniksi käännetty trilogia *Time and Narrative* (1984–1985–1988.) (Hyvärinen 2004, 53).

Michellin toimittamaa antologiaa voidaan pitää alkusysäyksenä, jonka synnyttivät kriittisesti kirjallisuuden tutkimukseen suhtautuvat kirjoittajat. Edelliseen narratiivisen metodologian alkusysäykseen voidaan lisätä vielä yksi nimi. Kasvatustieteen kannalta näin jälkikäteen lähdeviittausten perusteella tarkasteltuna Donald Polkinghornen (1988) tutkimus narratiivisen tietämisen merkityksestä ihmistieteille edesauttoi narratiivisen tutkimuksen määrällistä kasvua. Polkinghornen (1988, 6,13,18) käsitys narratiivista on kokonaisvaltainen kokemusta jäsentävä skeema, joka on esitetty kertomuksen muodossa. Narratiivi ei palaudu vain tekstiksi ja kerronnaksi, vaan narratiivin käsitteellä on merkitys tietämisen ja ymmärtämisen kautta.

Alasdair MacIntyren hyve-eettinen ja kiistanalainen teos sitä vastoin tarkastelee valistuksen jälkeisen tieteen tekemisen moraalista tilaa varsin kärkkäästi. Ricoeurin tuotannossa niin ikään tarkastellaan hermeneutiikan ongelmaa eli tekstien tulkintaa. Narratiivisuuden kannalta Ricoeurin merkitys liittyy metaforatutkielmiin sekä narratiivien ajallisuuden ja historiallisuuden arviointiin. Narratiivisuuden alkusysäyksen teoreetikkojen asenteissa ilmeni kriittisiä äänenpainoja tieteen kertomuksia ja tietämistä käsitteleviä ajatuksia kohtaan. Tiedekin on hyvin pitkälti historiallis-kulttuuristen tekstien, tarinoiden ja puhetapojen kokonaisuus.

Narratiivisuuden piiristä voidaan erottaa kaksi tutkimuksellista päälinjaa — *narratologian* ja *kerronnallisen tutkimuksen* suuntaukset, joiden toisiaan perusteetta hylkivää suhdetta seuraava Hyvärisen (2004,53) kommentti osuvasti luonnehtii:

Kirjalliset ja kielelliset tutkimuksen muodot jäivät sivummalle, kun sosiolingvistiikasta, pragmatiikasta ja kehityspsykologista lainatut menetelmät tulivat muotiin.

² MacIntyren *After Virtue*sta on suomennettu 1985 ilmestyneen laitoksen mukaan: *Hyveiden jäljillä: moraaliteoreettinen tutkimus* (suom.) Niko Nojonen. Helsinki : Gaudeamus, 2004.

On kuitenkin huomattava, että Hyvärinen kirjoittaa väitteensä kirjallisuuden tutkimuksen tradition sisällä ja osoittaa perustellun huolen siitä, että narratologinen käänne kirjallisuuden tutkimuksessa sai vauhtia 'ruoho on vihreämpää aidan toisella puolella' -ajattelusta. Kasvatustiede ei ole kirjallisuustiedettä, mutta miksi kertomuksellisuus tulisi asettaa vain aineiston hankinnan metodiksi? Kasvatustieteellisen kertomuksellisen tutkimuksen ei pitäisi olla ainoastaan kehityspsykologian soveltamista. Lasten narratiivista identiteettiä tarkastellessamme mielestäni myös kerrottujen tarinoiden (sarjakuvapäiväkirjojen) narratologinen analyysi on myös arvostettavaa sinänsä. Lapsia ei mielestäni tarvitse tarkastella ainoastaan esimerkiksi identiteetin kehityksen tutkimuksen objekteina. Lapset ovat tarinoita kertovia subjekteja, joiden narratiivisen ajattelun tuotokset ansaitsevat tulla analysoiduiksi ja tulkituiksi.

Edellä mainittu tutkimuksellisten suuntausten jako on läsnä tässä tutkimuksessa molempien päälinjojen kokonaisvaltaisena synteessä. Narratologia liittyy vahvasti humanistiseen ja pääasiassa kirjallisuuden tutkimukseen. Narratiivinen tutkimus sitä vastoin kytkeytyy kasvatustieteelliseen tutkimukseen metodologisena valintana. Oman lisänsä kertomuksellisuuden problemaattisuuteen antaa tutkimusasetelmaan kuuluva sarjakuva, joka käsitetään tässä tutkimuksessa *tekstilajien kokonaisuudeksi ja ilmaisumuodoksi*.

Narratologian ja kerronnallisen tutkimuksen suuntauksen sulauttamisella pyrin myös madaltamaan kirjallisuuden tutkimuksen, tässä tapauksessa sarjakuvanarratologian, käsitteiden kotiuttamista osaksi kasvatustieteellistä tutkimusta. En myöskään näe ongelmalliseksi, että tutkimuksessa kuljetetaan mukana myös alun perin fiktiivisten tekstien analysointiin kehitettyjä käsitteitä. Omaelämäkerrallisen sarjakuvan kohdalla on mielestäni syytä huomioida sarjakuvat itsenäisinä kokonaisuuksina ilman tiukkaa alistaisuutta eletyn ja koetun todenmukaisuuden korostamiselle.

Tässä tutkielmassa narratiivisuutta on teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltu myös kognitiivisena toimintana eli yksilön ajatteluprosesseina. Psykologi Bruner tutkiskelee narratiivisuutta omalakisena ja paradigmaattisesta ajattelusta poikkeavana tietämisenä (Bruner 1986,11). Selkokielellä kyseinen jako tarkoittaa, että ajattelutoiminnasta voidaan löytää sekä tarinallinen että niin sanottu luonnontieteellinen ajattelutapa. Narratiivisuus on siis olemassa ajattelun tapana, ja se on paljon muutakin kuin tarinointia. McAdamsin (1988) esityksestä voidaan erottaa narratiivisuuden kaksi puolta: narratiivisuus toteutuu sekä yksilöllistämisen että sosialisointiprosesseissa, jatkuvana ja moniulotteisena.

Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus pitävät sisällään siis vahvan latauksen tiedon luonteesta. Narratiivinen ajattelu on konstruoivaa ja sen avulla luodaan ja käsitetään maailmaa. Voidaan siis väittää, että inhimillinen tieto voi olla myös kertomuksen muodossa ja että

narratiivisuus edustaa konstruktivismia. Narratiiviselle tietämiselle on oma oikeutuksensa varsinkin tilanteissa, joissa redusoivan ajattelun avulla ei voida täysin ymmärtää jotakin asiaa. Ihmisen eksplisiittinen kuvailu pienintä yksityiskohtaa myöten ei anna riittävää todistusta tulkita, mitä henkilö ajattelee itsestään.

Näin ollen narratiivinen ajattelu tietämisen tapana on välttämätön inhimilliselle itseymmärrykselle. Tuo itseymmärrys toteutuu myös jatkuvan omaehtoisen määrittelyn avulla. Elämäkertatutkimuksessa korostuukin ihmisten itsensä kertomien tarinoiden merkitykset, ei yksinomaan tapahtumien dokumentarisointi. Elämäkertametodi on sekin laadullisena ja kerronnallisena menetelmänä kokenut renessanssin. Antikainen (2003, 6) esittää, että yksilöllisyyttä korostava postmoderni yhteiskunta aiheuttaa epäselvyyttä tiettyjen sosiaalisten identiteettien, kuten sukupuoli, sukupolvi ja rotu, keskuudessa, mikä aiheutti tieteellisen mielenkiinnon suuntautumisen kohti biografista, yksilön kokemusmaailmasta lähtevää yhteiskunnan tutkimusta.

Kuten jo aiemmin tässä alaluvussa on todettu, sekä narratiivinen että paradigmaattinen ajattelu ovat tietämisen tapoja (Bruner 1986, 11). Toisin sanoen narratiivisuuden käsite on kognition aspekti. Siksi on mielekästä tarkastella, miten narratiivisuutta kognitiivisena aspektina voidaan kuvata. Narratiivisuuden tarkasteleminen kognition aspektina edellyttää ihmisen käsittämistä kulttuuriseksi olennoksi joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa erilaisten tekstien ja kertomusten kanssa. Bruner (1996, 3) nimittää kulturalismiksi sitä suuntausta jossa yksilön mieli on erottamaton sitä ympäröivästä kulttuurista. Kulttuurin sisäinen symbolinen interaktio auttaa organisoimaan ja tekemään ymmärrettäväksi maailmaa, johon yksilö kuuluu. Tämän tutkielman kannalta tämä tarkoittaa, että narratiivit tuotetaan ja tulkitaan tradition sisällä.

Narratiivisen filosofian edustajan Ricoeurin tuotanto taas liittyy vastaavasti historiatieteen ja tekstien, kuten Raamatun tulkinnan, edellytysten tarkasteluun. Narratiivinen tieto on yksilöllistä, jaettua, kokemusperäistä ja symbolista. Filosofin Ricoeur (2000) lähestyy esseessään *Metafora ja symboli* kirjallisen ja kielellisen merkityksen redusoinnin ongelmaa. Ricoeur (2000, 97) puhuu merkityksen lisästä, joka on kirjaimellisen tulkinnan jäännös.

Brunerilla metafora ja symboli ovat niin ikään diskursiivisia. Bruner korostaa, että narratiivisella ajattelulla ihminen kykenee laajentamaan käsityskykyään yli ongelmallisten aiheiden. Hänen mukaansa käsityskykyä haastavat aiheet siirtyvät metaforien ja symbolien kannateltaviksi. Brunerille metaforan funktio näyttäytyy tapahtumia selittävänä, järkeistävänä ja uusia aluevaltauksia tekevänä ajattelun työkaluna (Bruner 1996, 92).

Metaforan avulla voimme esimerkiksi todeta, että jokin sosiaalinen tilanne oli ajojahti. Tässä tapauksessa metafora luo yhteyden asiantilojen välille, muttei välttämättä kuvaa aukottoman

objektiivisesti tapahtunutta. Yksilö ei tässä kuvitteellisessa tilanteessa tunnista, mitä ympärillä tapahtuu, mutta löytää siitä kuitenkin kokemusta kuvaavan metaforan.

Kiinnostus kertomusten analyysiin kohdentuu nykyään usein elämäkertatutkimukseen tai identiteettikysymyksiin. Elämäkertatutkimuksen ytimessä eivät välttämättä ole kertomusten kuvaamat tapahtumat vaan elämäkertojen kautta merkityksellisiksi nousseet teemat. Narratiivinen ajattelu on tapa, jolla ihminen voi sekä tulkita itseään että antaa merkityksen omille kokemuksilleen. Tutkija suhtautuu narratiivisessa tutkimuksessa aineistoon, haastatteluihin ja kertomuksiin hermeneuttisen kokemuksen näkökulmasta. Tutkittavan kertomus on pikemminkin kokemuksen inspiroima teksti kuin autenttinen dokumentti eletystä elämästä. Kertomuksen kertominen on itsessään jo aktiivista merkityksien rakentamista – kertoessa kertoja eläytyy ja elää tarinaansa. Narratiivisen ajattelun ja tutkimuksen käsitys ihmisestä aktiivisena tiedonkäsittelijänä korostaa sosiaalisen konstruktivismiin asemaa tieteenfilosofisena lähtökohtana. Narratiivinen tutkimus kohdentuu usein identiteettikysymyksiin. Esimerkiksi narratiivisessa terapiassa haitallisia minäkäsityksiä pyritään korvaamaan eheämmällä kertomuksella, jossa vaikeuksien kohtaamisista voidaan kehittää selviytymiskertomuksia. Howard (1991, 194) tulkitsee, että elämä on kertomus, jota elämämme, ja että psykoterapian tarkoitus on edesauttaa hallinnasta karanneen tarinan eheyttämistä. Howard (1991, 196) kuvaa narratiivisuutta eletyn kokemuksen näkökulmasta toteamalla:

Olemme keskellä prosessia, jossa luomme arvoa elämällemme - etsimme tarkoitusta elämään. Elämä muodostuu mielekkääksi, kun yksilöinä näemme itsemme näyttelijöinä toiminnan kontekstissa – olkoon se kulttuurin tarina, uskonnollinen narratiivi, tieteen edistys, poliittinen liike ja niin edelleen.

Narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan pyrkiä tavoittelemaan myös yhteisöllisiä identiteettejä, jolloin identiteetin käsite ei rajoitu ainoastaan yksilölliseen. Esimerkiksi kansallisen identiteetin käsitettä voidaan tutkia myös tekstien kautta välittyneenä. Narratologisissa analyyseissä voidaan tutkia esimerkiksi romaanin kerronnan välittämää käsitystä esimerkiksi sukupuolisista tai kansallisista identiteeteistä.

Tämän tutkimuksen keskeisenä aihepiirinä on ollut oppilaiden narratiivisen, kerrotun identiteetin tutkiminen ja tulkitseminen. Lukijalle on tässä yhteydessä hyvä huomauttaa, että narratiivista identiteettiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kertomuksena, jota oppilaat ovat itseään koskevien päiväkirjamerkintöjen kautta tuottaneet. Narratiivinen identiteetti tulkitaan Ricoeurin esimerkin mukaisesti produktiivisena ja tekstien kautta välittyneenä, mikä tarkoittaa, että narratiivista ajattelua on lähes välttämätöntä tarkastella sen tuloksien kautta. Narratiivisen ajattelun määritelmä siirtyy suurelta osin sen tuloksien eli narratiivien kuvailun harteille. Tästä syystä

tutkimuksessa kuvataan narratiivien tapoja rakentaa todellisuutta. Pysin selvittämään sekä narratiivisen identiteetin käsitettä että kertomuksien ja tekstien tulkintaa.

Oman ongelman tutkimukselle aiheuttaa epä tietoisuus, siitä kuinka lasten narratiivista identiteettiä ja lasten kertomuksia tulisi tarkastella. Ensinnäkin identiteetin muovautumisen kohdalla tutkittavien nuori ikä vaikuttaa etenkin identiteetin käsitteen vakiintumattomuuteen. McAdams (1988) väittää, että elämäntarina (life story) kehittyy vasta murrosiässä. McAdamsin esitys pohjautuu pitkälti Eriksonin (1968) teoriaan, jossa nuoruus ikävaiheena pitää sisällään identiteetin etsimisen.

Tässä kohtaa lukija saattaa miettiä, miksi tutkielmassa tutkitaan lasten omaelämäkerrallisuutta, jos lasten elämäkertoista ei ole selkeää näyttöä. Se, että tutkijoina meillä ei ole lapsien tai esimurrosikäisten elämäkertoja, ei tarkoita, ettei lasten narratiivisesta identiteetistä voisi saada minkäänlaista käsitystä. Identiteetin voidaan nähdä kehittyvän vuorovaikutuksessa lapsilla joiden kieli on vasta kehittymässä. (Reese, Yan, Jack, & Hayne 2010).

Tässä tutkielmassa keskitytään elämysmaailman ja omaelämäkerrallisen sarjakuvakerronnan suhteeseen, ei elämäkertojen kuvaukseen. Tutkielma perustuu elämysmaailman käsittämiseen omaelämäkerrallisen sarjakuvan avulla, eikä elämäkerran kirjoittamiseen. Ricoeurin narratiivikäsitykseen kuuluvan ipse-identiteetin (kuka minä olen?) konstruointiin ei oletettavastikaan rakennu ainoastaan kokonaisia elämäkertoja tuottaessa. Ajallinen lähestymistapa tutkielmassa on tarkastella identiteettiä oppilaiden nykyisyyden ja lähimenneisyyden kuvauksen kautta välittyneenä.

Tutkielma perustuu siis olettamukseen siitä, että lasten narratiivinen identiteetti rakentuu jo alakouluiässä. Tulkinna ei ole yritettykään löytää yksiselitteistä kuvausta lasten identiteetin kuvaamiseen. Tutkielman käytännöllinen ja produktiivinen lähestymistapa, sarjakuvapäiväkirja, ei myöskään aiheuta painetta oppilaille elämäkerran tai elämäntarinan tuottamiseen.

Ennen varsinaista tutkielman analyysiosaa lukijalle paljastettakoon, että tarinallisuuden ylikorostamiselle tutkimuksen analyysivaiheessa on olemassa ilmeinen riski. Mainitsen aiheesta ollakseni uskollinen oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen alkuperäiselle muodolle. Tarkoitukseni ei ole romantisoida päiväkirjoja tarinallisuuden lumolla. Huomattava osa oppilaiden tuotoksista oli kerrottavuudeltaan ontuvia. Narratiivinen ajattelu on myös taito jota voidaan kehittää. On myös hyvin luonnollista, että kaikista tapahtumista ja päivistä ei synny luontevasti kertomuksia. Minkälaisen tarinan tai raportin sinä tuotat ystäväillesi tai puolisollesi aivan tavallisen työpäivän jälkeen?

Ricoeur väittää, että aikaa voidaan kertomuksissa kuvata peräkkäisten hetkien sekä kokonaisuuden merkityksellisyyden näkökulmista. Tapahtumien ajankulun esittämisessä

narratiiveissa toteutuu tarinaan integroidussa ja kerrotun kokonaisuuden eheyden kannalta merkityksellisessä muodossa (Ricoeur 1991, 21–22). Tällöin aika voi esimerkiksi hyppiä tylsien tapahtumien yli ja vastaavasti narratiivinen aika voi hidastella jonkin jännittävän tapahtuman äärellä. Oppilaiden kohdalla tämä kokaisuuden merkityksellisyys näkyi siinä, että tärkeät tapahtumat saatettiin piirtää jälkikäteen, jos piirtämiseen oli syystä tai toisesta jäänyt muutaman päivän väli.

2.2 Narratiivisen identiteetin käsite ja sarjakuvanarratiivien tulkinta

Viimein on syytä selventää narratiivisen identiteetin käsitettä. Kaunismaa ja Laitinen (1998, 168–174) erottavat Paul Ricoeurin narratiivisen identiteettikäsitteen kartesiolaisesta välittömästä itsereflektiosta: narratiivinen identiteetti muodostuu kertomusten, merkkien ja symbolien avulla. Narratiivista identiteettiä ei voi yksinkertaistaa kertomukseksi, jossa identiteetti voitaisiin määritellä yksinomaan kokemusten summaksi. Oppilaiden elämysmaailman tarkastelu tapahtuu siis välillisesti, sarjakuvien välittämien merkitysten kautta. Tämä tarkoittaa perustavanlaatuisen eron tunnustamista eletyn ja kerrotun elämän välillä.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä olen tukeutunut eritoten Paul Ricoeurin ja Jerome Bruneriin. Seuraavaksi selvennän ja perustelen Ricoeurin narratiivikäsitteen avulla identiteetin merkitystä ja narratiivisen identiteetin välttämättömyyttä tämän omaelämäkerrallisen sarjakuvan tutkimuksen kannalta. Ricoeurin ajattelun hyödyllisyys tälle tutkielmalle perustuu analyysi- ja tulkintaprosessin käsittämiseen. Kertomusten kertojien (oppilaiden) kertomukset perustuvat heidän historiassaan ja nykyisyydessään kokemansa sekä näiden kokemusten tilannesidonnaiseen esittämiseen. Narratiivit ovat siis sekä yksilöllistä että kulttuurista tietoa kantavia tuotoksia.

Narratiivinen identiteetti on temporaalinen, se on ajasta ja kertomushetken tilanteesta riippuvainen. Tästä esimerkkinä käy hyvin itsensä esitleminen. Itsensä esitleminen saattaa tuottaa vaihtoehtoisia kertomuksia: nuori mies saattaa esitellä itsensä hieman eri tavalla ihailemalleen tytölle kuin koulunsa opintojenohjaajalle.

Narratiivinen identiteetti, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan kertomuksena ja kertomuksien kautta välittyneenä, on haasteellinen tieteenfilosofisesti. Koska sarjakuvassa tulkitaan ihmisen tuottamia merkkejä, aiheuttaa se tulkinnan kentän laajentumisen ilmeisestä symboliseen. Sarjakuvassa ei siis ole pelkästään autenttisia tapahtumien kuvauksia, vaan koko sarjakuva tekstilajina on täynnä merkityksiä. Tekstien merkityksiä voidaan tutkia aina teoskeskeisistä lähtökohdista kohti sosiologisia päätelmiä.

Tutkimuskohteen luonteen vuoksi Ricoeurin ajatteluun nojaaminen on perusteltua. Bacon luonnehtiikin Ricoeuria 1900-luvun loppupuolen ajattelihoista henkilöksi joka on kyennyt suhteuttamaan monet vastakkaisetkin filosofiset näkökannat dialektisesti keskenään. Ricoeurin ajattelu ulottuu strukturalismista ja kielitieteestä, sosiologiasta ja psykologiasta angloamerikkalaiseen filosofiaan sekä Raamatun ja ylipäätään tekstien tulkitsemisen traditioon. (Bacon 2004, 315).

Yksi keskeinen narratiivisen identiteetin käsitteen välttämättömyyttä tukeva asia tutkimuksessa on se, miten omaelämäkerrallinen sarjakuva toimii henkilökohtaisen informaation välittäjänä. Sarjakuvan kieleen kuuluu vahva visuaalisten ja tekstuaalisten elementtien monimediallisuus. Sarjakuvalla on tyypillistä juuri tekstin ja kuvan yhdenaikainen rinnastaminen. Sarjakuvan kieli korostaa mielestäni voimakkaammin sekä intertekstuaalista että individuaalista tekstin tahallista ja tahatonta merkitysten tuottamista. Tarkastelen edellistä väittämää esimerkin avulla. Sana koira ja sen ulkoinen tarkoite ovat tekstin avulla hyvin ymmärrettävissä. Sana koira piirrettyä kadottaa helposti sen yleispätevyyden ja abstraktiuden, koirasta tulee helposti jotakin muistuttava. Piirretty koira voi muistuttaa tyyliltään Asterixin koiraa Idefixiä. Voi olla myös, että havainnon inspiroima koira piirretyssä muodossaan ei muistutakaan esikuvaansa. Sarjakuvassa siis viesti tai tapahtuma, joka halutaan välittää, on voimakkaasti riippuvainen sarjakuvan kielestä ja ilmaisusta. Piirretty tarina herää eloon ja tuottaa jopa alkuperäisen viestin kanssa ristiriitaista informaatiota.

Tässä tutkimuksessa ei pyritä tyhjentävästi selittämään *keitä* ja vielä vähemmän *mitä* omaelämäkerrallisten sarjakuvien tekemisestä haastatellut oppilaat ovat. Tutkimuksessa pyritään tekemään ymmärrettäväksi oppilaiden itsestään kertomaa tarinaa rajatulta ajanjaksolta. Lyhyt ajanjakso antaa vain rajallisen kuvan heidän identiteetistään. Sarjakuvien kautta oppilaat ovat kuitenkin prosessoineet elämysmaailmansa kokemuksia ja tuottaneet tarinaa minä-hahmon kautta.

Timo Tolskan (2002) väitöstutkimuksessa pyritään jäsentämään Brunerin narratiivikäsitystä ja narratiivista ajattelua sekä Brunerin teorioiden kasvatuksellisia yhtymäkohtia *The culture of education* -teoksen tarkastelun avulla. Tässä yhteydessä on huomautettava, että Tolskan väitöstutkimuksessa (2002, 173–177) Brunerin tuotannon narratiivisen ajattelun mahdollisuudet nähdään kaksisuuntaisena. Yhtäältä Tolska raportoi Brunerin huolesta, joka kohdistuu koulun kyvykkyyteen kehittää oppijan identiteettiä ja toisaalta alleviivaa narratiivisen opetuksen mahdollisuuksia. Tämän toteamuksen avulla argumentoin myös koko tutkimuksen asetelman. Oppilaiden narratiivisen ajattelun ja identiteetinkehittämisen prosessin voidaan ajatella olevan itseisarvoisia asioita. Perustelen väitettä sillä, että postmodernin yhteiskunnan arvoperustan hajaannus tekee monet kollektiiviset identiteetit epäselviksi (vrt. Antikainen 2003, 6). Tämä

hajanaisuus korostaa tutkimuksellisesti yksilötason valintojen merkittävyyttä. Näin ollen identiteetti ei voida käsittää vain takautuvana itseymmärryksen kasvuna, vaan se rakennetaan diskursiivisesti. Mielestäni näkökulman valinnassa diskurssin analogia on kasvun analogiaa kuvaavampi, kun tarkastellaan identiteetin rakentumista.

Jo tutkimusasetelman kannalta on välttämätöntä tarkastella narratiivien yleisiä piirteitä, sillä sarjakuvien merkintöjä tutkitaan kertomuksina ja episodeina. Narratiivien tarkastelu on välttämätöntä, koska tutkimukselle keskeinen käsite, narratiivinen identiteetti produktiivisena tuotoksena, nojaa kertomuksen käsitteeseen. Narratiivinen identiteetti on kertomus. Jos narratiivinen identiteetti on kertomus, sen tarkasteleminen näyttäytyy tulkitsemisena ja ymmärtämisenä, toisin sanoen hermeneuttisena kokemuksena. Ricoeurin ajattelua myötäillen identiteettiä tulkitaan siis tekstien kautta välittyneenä. Identiteetikäsitteen tulkinnassa Kaunismaa ja Laitinen (1998, 168) selventävät Ricoeurin narratiivista filosofiaa toteamalla:

Narratiivisuuden teeman keskeisyyttä Ricoeur perustelee sillä, ettei persoonallinen identiteetti ole samuutta. Itseys ja samuus on käsitteellisesti erotettava toisistaan ja itseyden tematiikan ydin on itsestä kerrottavien kertomuksien välittämä itseymmärrys.

Ricoeurin käsitys identiteetistä on kahtiajakoinen. Ricoeur erottaa persoonallisen ipse-identiteetin identiteetin samuutta korostavasta idem-identiteetistä. Ipse-identiteetti kuvastaa itsemäärittelyä kautta tuotettua kuvaa itsestä. Idem vastaavasti luo identifioimisen perusteet. Idem-identiteetin käsite voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen, jotka koskevat identiteetin samuutta, samanlaisuutta,

samana pysymistä jatkuvan vähittäisen muutoksen kautta sekä neljänneksi pysyvyyttä ajassa

muutoksista huolimatta. (Ricoeur 1992, 115).

Tutkimusasetelman kannalta identiteetin käsitteen tulkitsemista helpottaa oletettu ensimmäisen persoonan kertoja, joka rajaa identiteetin tarkastelun yhteen henkilöön. Sarjakuvapäiväkirjojen tekijä ja kertoja voidaan käsittää yhdeksi ja samaksi. Tärkeintä tässä tutkimuksessa on tekstien kautta välittyvä tarinallinen ajattelu, sekä itseymmärrys, joka tulee erottaa ihmisen objektiivisesta kuvauksesta (idem-identiteetti).

Itseyden ja identiteetin käsitteen tarkastelun jälkeen problematisoin nyt narratiivin käsitettä. Tulkitessa identiteettiä tekstien kautta välittyneeksi on syytä hieman avata tulkinnan diskurssia narratiivien olemuksesta. Narratiivien eli tietoisuuden ja kertomusten suhde todellisuuteen ovat

klassisia filosofisia ongelmia, joihin on etsitty vastauksia niin Platonin ideaopista kuin hermeneutiikastakin.

Miksi ylipäätään yksilöllisiä kertomuksia tulisi pitää arvokkaina identiteetin kuvaamisessa, eikä identiteettiä voisi kuvata ihmisen kehitysvaiheiden perusteella? Piaget'n teoria on kuvannut yleisiä kehitysvaiheita. Bruner tarkasteleekin Piaget'n teoriaa universaalia rationalismia korostavana teoriana, joka ohjasi myös kasvattajien toimintaa vuosikymmeniä. Narratiivisen ajattelun argumentoinnissa ja Piaget-kritiikissään Bruner tarkastelee, miten todellisuus rakentuu ajattelussa. (Bruner 1991, 2–6). Narratiivisuus on mielen ”meditatiivinen” prosessi joka tuottaa itseymmärrystä kielen ja muiden symbolisten järjestelmien avulla.

Narratiivisen ajattelun välttämättömyys ilmenee subjektin metatason ajattelussa. Vaikka ratkoisin puhtaasti rationaalista matemaattista ongelmaa, ajattelen mitä tuosta ongelmasta tiedän jo aikaisempien tietojen perusteella ja kerron ikään kuin kertomusta itselleni. Howard (1991, 190) hahmottelee, että jopa matemaattinen ajattelu on tarinan kertomista, joka vaatii abstraktien symboleiden kanssa työskentelemistä. Howard väittää myös, että matemaattinen ajattelu tarkoittaa matemaattisten juonirakenteiden seuraamista: yksilön johtopäätösten tulee olla ristiriidattomia matematiikan yleisten kertomusten kanssa. Kokonaisuudessaan Howardin (1991) artikkeli tarkastelee narratiivista lähestymistapaa osana inhimillistä toimintaa.

Myös Bruner korostaa tuotannossaan narratiivisen ajattelun merkitystä rationaalista väheksymättä. Itsetutkiskelu, omien kykyjen käsittäminen tai itsereflektio ongelman ratkaisussa kuuluvat narratiivisen ajattelun piiriin. Kasvatuksen näkökulmasta identiteettiä ei ole perusteltua tarkastella vain kehityspsykologisenä yleisenä käsitteenä. Myös oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen näkökulmasta on mielekästä tarkastella oppilaita jonakin muuna kuin massana ja kehitysvaiheen edustajina. Oppilaiden narratiivisten identiteettien olemassaoloa pyritään tässä tutkimuksessa tarkastelemaan ricoeurilaisittain dialektisesti.

Tämä pro gradu -tutkielma kohdentuu yksilöllisiin oppilaiden itseä koskeviin kertomuksiin. Narratiivista identiteettiä voidaan luonnehtia kertomukseksi itsestä. Tässä tutkielman raportissa pyritään tekemään ymmärrettäväksi syvällisemmin neljän oppilaan sarjakuvapäiväkirjoja. Tutkimus nojaa vahvasti itseä koskevien kertomusten tuottamisen mahdollisuuksiin. Sarjakuvapäiväkirjoja on kohdeltu tässä tutkielmassa lyhyinä kertomuksina oppilaan nykyisyyden jäsentämisestä. Bruner (1996, 38) esittää myös, että ihmisellä on substantiaalisen identiteetin rinnalla myös narratiivinen identiteetti, joka muodostuu minää koskevasta tarinasta. Tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista, miten oppilaat kertovat minää koskevaa tarinaansa. Sitä voi kertoa kokemusten, fiktion tai jaettujen kertomusten kautta. Minää koskevan narratiivisen identiteetin

ulottuvuudet levittäytyvät laajalle ja samalla asettavat tulkinnalla suuria haasteita, kun narratiivisuus käsitetään yksilöllistä kokemusten reflektointia laajemmin.

Tulkinnalliseen haasteen laajuuteen voidaan vastata dialektisella tieteenfilosofisella tarkastelulla. Dialektiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että oppilaiden tuottamia tekstejä voidaan hahmottaa käsitteellisten parien suhteiden avulla. Esimerkiksi oppilaita voidaan tarkastella tuottaja–vastaanottaja-parin avulla. Oppilaat kertoivat sarjakuvapäiväkirjoissaan omia tarinoita, mutta samalla he myös tuottivat representaatioita kulttuurin teksteistä ja kuvista, joita he päivittäin vastaanottavat. Dialektisuuden hyvyys näyttäytyy juuri edellisessä esimerkissä. Edes perusasetelma ”tutkia oppilaiden tuottamia sarjakuvia” ei pysy yksiselitteisen määritelmänsä sisällä ilman, että sitä tarpeettomasti täytyy yksinkertaistaa. Tekstien tuottajina ja sarjakuvantekijöinä oppilaat ovat osana oman ajattelun, sosiaalisten suhteiden, tekstien, kertomusten ja median diskurssia. Oppilaat eivät ole yksinomaan riippumattomia tekstin tuottajia, he ovat tekstien vastaanottajia ja kertomusten kaavojen toistajia.

Ricoeur (1970, 46) pyrkii yhdistämään eri tieteenalojen saavutuksia inhimillisen tiedon tutkimisessa. Oppilaiden tuottamien kertomusten analyysissä voidaan siis Ricoeurin ajattelua mukaillen refleksiivisesti tarkastella oppilaiden tuottamia merkkejä niin sanotusti monitieteellisesti. Sarjakuvaproductin avulla tuotetun aineiston analyysissä voidaan siis tukeutua kasvatustieteen sekä narratologian käsitteistöön. Tutkimusprosessin etnografinen toteuttaminen antaa sekin tietoa oppilaiden tuottamien merkkien sosiaalisesta kontekstista. Yksi tutkimusasetelman perusolettamus onkin, että omaelämäkerrallisen sarjakuvan välityksellä voi muodostua käsitys kertomuksen kertojan tavasta käsitteellistää omaa elämäänsä ja todellisuutta. Sarjakuva toimii siis narratiivisen identiteetin kantajana ja onkin syytä kysyä, mikä merkitys tulkinnallamme on kertomusten identiteettien tulkinnassa?

Tekstejä voidaan tulkita niin sanotun strukturalistisen mallin avulla, jossa kieltä voidaan tarkastella sekä yksilöllisten viestien että yleisten rakenteiden osalta. Kielen merkitystä kertomusten välittäjänä strukturalistisen mallin (esim. Levi-Strauss, Genette) mukaan havainnollistettuna kuvaa Ricoeur (2000, 25) hyvin oivallisesti:

”Viesti on yksilöllinen, sen koodi on kollektiivinen.”

Väittämän kuvaa hyvin kielen yhteisöllisyyttä ja puhujien yksilöllisiä tarkoituseriä, mutta voiko tulkinnan teorian yksinkertaistaa näin mekaaniseksi ja yksinkertaiseksi malliksi? Sarjakuvan tulkittamiseen viestin mielivaltaisuuden ja satunnaisuuden kuvaus toteutuu ilmeisen selvästi. Sitä vastoin koodin tulkittaminen on hieman vaikeampaa. Sarjakuvassa on toki tietty koodisto, jolla yksilö tekee itsensä ymmärretyksi. Ruutujen eteneminen vasemmalta oikealle ja rivi riviltä

paljastaa ajallisen etenemisen – rakenne mahdollistaa kuvan lukemisen. Ricoeur toteaa strukturaalisen mallin erottavan *languen* ja *parolen* toisistaan. Strukturaalisen mallin kritiikissään Ricoeur pyrkii osoittamaan kielen diskurssin syrjimisen ja sen seuraukset (Ricoeur 2000, 25):

”...kielitiede pystyi edistymään sulkeistaessaan viestin koodin kustannuksella, tapahtuman järjestelmän kustannuksella ja aktin mielivaltaisuuden synkronisten järjestelmien yhdistelmien systemaattisuuden kustannuksella.”

Kieltä ja kerrontaa ei voi nimittää ainoastaan metodikirjastoksi, josta tekstin tuottaja vain valitsee omansa viestinsä välittämiseen. Sarjakuva ilmaisun muotona monimutkaistaa kertomuksen viestin tulkintaa. Ricoeurin (2000, 64–65) mukaan jo pelkästään kirjallinen ilmaisu on suulliseen ilmaisuun nähden monimutkaisempaa huomioitaessa kirjallisuuden genret, jotka toimivat myös tuottamisen välineinä. Myös sarjakuvaa voidaan pitää tekstilajina, jonka kenttää hallitsevat genret ja kerronnan konventiot. Taiteentutkimuksen tai kirjallisuuden tutkimuksen näkökulmasta ei ole yhdentekevää, onko piirtäjä orientoitunut abstraktiin sarjakuvaan tai vaikka manga-genreen. Samoin myös yksittäisiä kertomuksen akteja tulisi tarkastella tekijän ja kulttuurisen kontekstin diskurssina.

Omaelämäkerrallisia sarjakuvia ei käsittäkseni voida tulkita viesteinä, jotka mekaanisesti välitetään sarjakuvan koneiston avulla. Kerronnan tyyli laji vaikuttaa osaltaan tarinan tuottamiseen ja vastaavasti kerronnan genret ovat usein jo aihevalinnoiltaan rajallisia. Bluesartisti laulaa onnettomasta rakkaudesta, ja realismia edustava kirjailija kuvaa tunnontarkasti toiminnan miljöötä. Sarjakuvassa, kuten muussakin ilmaisussa, koodin universaalisuus on potentiaalista. Esimerkiksi hevimusiikin, manga-sarjakuvan tai indie-rockin genret eivät välttämättä ole tuttuja vastaanottajalle. Genrejen monimuotoisuus haastaa kielen homogeenisuuden ja yleisen ymmärrettävyyden voimakkaasti. Tarinallista ajattelua voisi mielestäni kuvata mielen tuotteliaaksi tavaksi käsittää maailmaa. Se on tapa, joka käyttää hyväkseen kokemuksen ja aikaisempien kertomusten sisältöjä ja rakenteita.

Viimeiseksi tarkastelen Ricoeurin ja Brunerin narratiivikäsitteitä eli sitä, miten he ovat teoretisoineet kertomuksien ominaisuuksia ja mahdollisuuksia. Esitän seuraavaksi Ricoeurin käsitteiden tapahtumien mimeettisyydestä. Tämän avulla pyrin jäsentämään, miten analyysivaiheen tulkinnassa voidaan tarttua siihen, kuinka oppilaat ovat kokemuksiinsa prosessoineet. Ricoeurin ajattelussa maailma välittyy jatkuvan uudelleenahmottamisen avulla. Ricoeur (1984, 52–87) hahmottelee mimeettisyyden eli jäljittelyn kolme tasoa: Ensimmäisen taso, mimesis1, käsittää esiymmärryksen. Toinen taso, mimesis2, kuvaa tapahtumien juonentamista. Kolmas taso, mimesis3, viittaa tapahtumien uudelleenymmärtämiseen. Yhdessä nämä mimeettisyyden tasot muodostavat narratiivisen prosessin, mikä uudelleenahmottamisen kautta jäsentää todellisuutta ja kokemuksia.

Kognitiivisten prosessien ja todellisuuden hahmottamisessa on huomattava, ettei Brunerilla maailman konstruoiminen kirjaimellisesti tarkoita representaatiota. Brunerilla narratiivinen ajattelu on produktiivista, todellisuutta rakentavaa.

Tolska (2002, 135) kommentoi Brunerin käsitystä narratiivisista todellisuuksista tiivistäen, että Brunerin tarkoitus on luonnostella yhdeksän tapaa, jolla narratiiviset konstruktiot antavat muodon realiteeteille, jotka se luo. Tarinallisen ajattelun kertomuksellisuuden kielipista voidaan erottaa³:

- Tarinan temporaalisuus (A structure of committed time),
- Tarina partikulaareissa realisoituvana abstraktiona (Generic particularity),
- Intentiot tapahtumien selittäjinä tarinoissa (Action have reasons),
- Tarinoiden hermeneuttinen rakenne (hermeneutic composition),
- Tarinoiden tavallisuus—epätavallisuus-akseli (Implied canonicity),
- Denotaation uhraaminen konnotaatiolle tarinoissa (Ambiguity of reference),
- Ongelmien keskeisyys tarinan rakenteessa (The centrality of trouble),
- Tarinoiden hyväksyttävä epätotuus (Inherent negotiability) ja
- Tarinoiden jatkuvuus (The historical extensibility of narrative).

Tarinan temporaalisuus tarkoittaa sekä juonen merkitystä tarinan ajallisten tapahtumien yhteen liittäväksi tekijänä että ajan kulumisen esittämistä inhimillisten kokemusten kautta kellon tai kalenterin rytmistä lähes piittaamatta. Tarinan temporaalisuutta voisi mielestäni kuvata esimerkiksi television lääkärisarjojen avulla. Sarjoissa aika ikään kuin vääristyy potilaan sairauden edetessä tavallista kiivaammassa tahdissa. Potilaalle tehdään lukematon määrä kilpailevia diagnooseja tai kokeita lyhyessä ajassa. Emme kuitenkaan koe närkästystä tarinan temporaalisuutta kohtaan. Katsoja tarkastelee lääkärisarjan tapahtumia inhimillisten kokemusten näkökulmasta. Television välittämä juonennettu tapahtumasarja, esimerkiksi sairaudesta, menetyksistä, menneiden muistelusta ja pettymyksistä, tuntuu kuitenkin uskottavalta inhimillisten kokemusten näkökulmasta.

Tolskan käännöstermi ”tarina partikulaareissa realisoituvana abstraktiona” tarkoittaa Brunerin (1996, 134–135) ajatusta siitä, että yksityisien tarinoiden valmistuksessa käytetään hyvin yleisiä abstrakteja malleja. Yksityisimmätkin tarinat ovat abstraktien universaaleille genreille alisteisia. On kuitenkin huomattava, että kulttuuri johon yksilö kuuluu, tuottaa genrejä. Genre ei siis tarkoita

³ Tarinoiden yhdeksän universaalien suomennokset ovat Tolskan (2002, 135-149) kääntämiä. Brunerin (1996, alkuperäinen yhdeksän universaalien käsitteellinen järjestelmä on esitetty teoksessa *The Culture of Education*, jonka pohjalta olen referoinut universaalien kuvaukset.

tyylilajia tai suuntausta. Tässä yhteydessä se ilmaisee kertomuksen arkkityyppisiä, kuten toteamuksia: ”Paha sai palkkansa” ja ”Lopussa kiitos seisoo”, jotka toimivat kertomuksien juonen mahdollisina syvärakenteina. Tämänkaltaisia rakenteita käytetään tarinan tuottamisessa kasaamalla yksilöllisiä yksityiskohtia yleisesti tunnetun rakenteen kannateltavaksi.

Intentiot tapahtumien selittäjinä tarinoissa tarkoittavat tämän tutkimuksen kontekstissa sitä, ettei oppilaiden oleteta kertovan tarinoita syy—seuraus-suhteiden vaan omien intentionaalisten tilojen, kuten innostumisen, toiveiden, halujen tai mieltymyksiensä, kautta. Tarinoiden hermeneuttinen rakenne tarkoittaa Brunerille, että yksittäisten tarinan merkitysten arviointi tulee suhteuttaa tarinan kokonaisuuteen. Bruner edellyttää tarinalta toimivan kokonaisuuden funktiota (Bruner 1996, 137.)

Tarinoiden tavallisuus—epätavallisuus-akseli kuvaa narratiivisten todellisuuksien tuottamisen prosessia, jolla juonen poikkeamat, yllättävät käänneet ja epätavallisuudet rinnastetaan niin sanotun normaalitilanteeseen. Tämä dialektinen väite tarkoittaa, ettei ilman tavallisuuden käsittämistä tarinoissa voida esittää mitään poikkeavaa. Esimerkiksi Bruner (1996, 40) näkee kirjallisuuden inventioiden mahdollisuuden hahmottaa maailmaa tuttujen asioiden kyseenalaistamisen avulla. Tästä esimerkkinä voidaan pitää jo aikaisemmin mainittua Spiegelmanin Maus-sarjakuvan kerrontatapaa. Siinä tuttu ja toisteinen juutalaisvainoja käsittelevä historiallinen kertomus on siirretty muistojen sekä fiktion, eläinfiguurien ja kissat jahtaavat hiiriä -metaforan kannateltavaksi.

Denotaation uhraaminen konnotaatiolle kuulostaa vaikeaselkoiselta, mutta Tolskan (2002) suomennoksessa on kuitenkin ilmeisen hyvin omaksunut Brunerin ajatuksen narratiivisten todellisuuksien kahdesta luonteesta. Tämän lisäksi Tolskan käännös sisältää viittauksen Barthesin semiotiikassaan esittämästä ajatuksesta jakaa kuvaamisen funktio denotaatioon ja konnotaatioon. (vrt. Barthes 1994). Samantyyppinen semioottinen jako esiintyy myös Frege merkitys—referentti-erottelusta (Frege 1948).

Narratiiviset todellisuudet eivät ole vain referentiaalisia. Kerrottu tarina, narratiivi, poikkeaa aina saman tapahtuman paradigmaattisesta esityksestä. Narratiiveihin kuuluu siis hyväksyttävä epätotuus: niissä ei ainoastaan viitata todellisuuteen, vaan narratiivit myös luovat todellisuuksia. Narratiivit ovat siis tietoteoreettisesti kameleontteja. Toisaalta ne ovat kantilaisittain tosia ja kertovat määritelmiensä kautta todellisuudesta analyttisiä totuuksia ($a=a$). Toisaalta taas Frege (1948) Kantin filosofiaa tarkastellessaan huomauttaa, ettei kaikkea arvokasta tietoa voi perustaa *a priori*seen tietoon. Esimerkiksi asiantila 'a' voi olla merkinä jostakin toisesta asiasta 'b'. Näin asioiden välillä toteutuu samankaltaisuus ' $a=b$ '. Yleensä $a=b$ -tyyliset väittämät perustuvat kokemukseen, löytämiseen, keksimiseen tai tulkintaan. Frege (1948, 211) tulee kieltäneeksi perusteellisen *a priori*n tiedon mahdollisuuden kaiken merkittävän tiedon perustana:

Tavanomainen yhteys merkin, merkityksen ja referentin väillä on luonteeltaan sellainen, että merkki vastaa tiettyä merkitystä. Vastavuoroisesti määrättyä referenttiä (tarkastelun kohdetta) ei voida sijoittaa ainoastaan yhden merkin alaisuuteen.

Narratiiveihin sisältyy luonnostaan epätotuuden hyväksyntä ja monimerkityksellisyys. Narratiivien tuottajana, esimerkiksi lapsi omaelämäkerrallisessa tekstissään voi kuvata äitiään monen merkin avulla. Äiti voi ilmetä sarjakuvan ruuduista niin huolehtivana vanhempana kuin oppilaan tekemisten sivustaseuraajanakin. Ongelmalliseksi tarinan kertomisen kannalta tämä muodostuu, koska meidän pitäisi kokemuksia jäsentäessämme heti päättää, mikä tapahtuneessa tilanteessa oli olennaista. Meidän pitäisi tarinan objektiivisen kuvauksen nimissä huomata mikä on *a priori*en määrittelyjen kautta totta. Äidistään kertova lapsi kuitenkin valitsee missä valossa hän kertoo äidistään. Näin tehdessään hän enemmän luo uudelleen tapahtuneen kuin jäljentää tapahtuneen.

Epätotuudella ei tässä yhteydessä tarkoiteta valehteluun verrattavaa toimintaa, vaikka liioittelu, vähättely tai fiktio toimiikin toisinaan jopa tositarinan kerronnan välineenä. Epätotuus tarkoittaa kerronnan puolueellista, referentin riittämätöntä kuvausta sekä kokemuksen määräävää asemaa. Narratiiveille on siis näin ollen luonteenomaista kokemukselliseen liittyvä merkityksen korostaminen tarkastelun kohteen uskollisen kuvauksen kustannuksella. Tarinoiden hyväksyttävä epätotuus ilmenee myös siinä, että ihmiset tekevät tapahtumista erilaisia versioita (Bruner 1996, 143). Oikeustieteessä vastaavan ongelman aiheuttaa tarinoiden 'eläminen' niitä kerrottaessa, mikä asettaa kyseenalaisuuden varjon todistajalausuntojen varmuudelle.

Ongelmien keskeisyyttä tarinassa Tolska (2002, 145–147) pyrkii tavoittamaan Brunerin ajatuksella ongelmien toimimisesta narratiivien moottorina, voimana, joka perustuu sekä toimijan sisäisten että toimijan ympäristön epätavallisten ongelmien selittämiseen. Tarinoiden jatkuvuuden universaali korostaa aiempien tarinoiden sekä kollektiivisten tarinoiden vaikutusta yksittäisten ihmisten narratiiveissa.

2.3 Sarjakuvan teoria kertomuksellisuuden näkökulmasta

Sarjakuvan teoriaa ja historiaa käsitellään tässä luvussa tutkimusasetelman kannalta kohdallisesti. Aivan luvun alussa perustelen, mistä näkökulmista sarjakuvaa on tutkimuksen analyysia pohjustaen hyvä tarkastella. Lukijalle huomioksi, että sarjakuvan aikaisempi tutkimus ja sarjakuvailmaisun historiallinen kehitys on käsitelty lyhyesti jo luvussa *1.3 Aikaisempi tutkimus*.

Tässä kohdin tutkimusta avaan sarjakuvan käsitettä, koska se voidaan tulkita sekä aineistonhankinnan metodina että jossakin määrin tutkimuskohteeksi. Sarjakuvan teorian avaaminen on perusteltua kertomuksen analogian asettamasta pakosta. Kun kohteena on hyvin erityinen kertomuksellisuuden ilmaisukeino, on tuon välineen kieltä ja käsitteistöä syytä avata ymmärrettävän tulkinnan kannalta.

Sarjakuvan kieliopin hahmottelussa Herkman (1998, 70–72) yhtyy Pekka A. Mannisen toteamukseen (1995, 45) ruudusta sarjakuvan lukemisen perusyksikkönä. Herkman syventyy (95–103) ruudusta toiseen siirtymisen tematiikkaan ja esittää, että vaikka sarjakuvissa esiintyykin sellaisia jaksoja tai kohtauksia, joissa kerronta etenee selvästi useamman ruudun kokonaisuuksissa, tarinoiden keskeiset muutokset siirtyvät poikkeuksetta ruudusta toiseen siirryttäessä. Herkman aloittaa sarjakuvanarratologiaan kuuluvan ruutujen välisten aukkojen tarkastelun McCloudin kuuden siirtymätavan tutkiskelulla. Sarjakuvapiirtäjä ja tutkija Scott McCloud (1994, 70–74) päätyi jaotteluun, jossa siirrytään joko:

- 1) hetkestä hetkeen,
- 2) toiminnasta toimintaan,
- 3) kohteesta kohteeseen,
- 4) kohtauksesta kohtaukseen,
- 5) näkökulmasta näkökulmaan tai
- 6) siinä ei ole seuraussuhteita.

Siirtymien lisäksi kuvia voidaan tulkita visuaalisella tasolla esimerkiksi kuvakulmien, perspektiivivalintojen tai muiden kuvan tekemisen menetelmien kautta. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin kuvien tulkitsemisen tilannesidonnaisuus. Usein törmää väitteeseen, että sammakkoperspektiivi luo pelottavan ja normaaliperspektiivi turvallisen, tavanomaisen vaikutelman. Ajatellaanpa esimerkiksi lattialla konttaavaa vauvaa. Näkökulma, jossa kaikki

näyttäytyy lähes lattian tasosta, ei tunnu uhkaavalta, kun konttaava vauva huomaa äidin tutut raidalliset villasukat. Tämän jälkeen ylös luotu katse ei todennäköisesti aiheuta virhetulkintaa äitihahmon pelottavuudesta. Vastaavasti normaaliperspektiivi, varsinkin suoraan sivultapäin tapahtuvana kuvaamisena, luetaan usein lapselliseksi ja tylsäksi. Miten on kuitenkin mahdollista, että sama keino toimii äärimmäisen tehokkaana visuaalisena keinona, kun nyrkkeilijät punnitustilaisuuden jälkeen poseerauskuvassa tuijottavat toisiaan silmiin? Käsitykseni mukaan visuaalisten elementtien ja kuvaustapojen merkitysten teoretisointia ei tule yleispätevinä sääntöinä viedä liian pitkälle. Kuvien ja tekstien lukeminen kertomuksellisuuden ja tilannesidonnaisuuden kautta auttaa tulkitsemaan tekstejä paremmin.

Sarjakuvanarratologian omaleimaisuuden lisäksi on syytä perustella, miten sarjakuvien kertomuksellisuus voidaan sovittaa yhteen Ricoeurin ja Brunerin narratiivikäsitteiden kanssa. Sarjakuvien kohdalla ruutujen välinen informaatio sekä kerronnan sarjallisuus ja jukstapostion kokoava vaikutus ovat verrannollisia kirjallisten ja puhuttujen narratiivien juonentamisen prosesseihin. Vastaavasti, mikäli kertomuksellisuus toimii myös sarjakuvan juurianalogiana, voidaan sarjakuvat alistaa kertomuksellisen struktuurin ja kertomuksen funktioiden analyysille (vrt. Labov 1972, Bruner 1996). Kertomuksen analogian lisäksi katson, että sarjakuva edustaa myös narratiivista käsitystä ajasta. Narratiivinen aikakäsitys sallii muun muassa ennakoimisen, palaamisen, selittämisen ja pohjustamisen osana kertomuksen prosessia. Sarjakuvissa aika on narratiivien tapaan uskollinen tarinan rakenteelle, se ei etene välttämättä lineaarisesti.

Oppilaiden sarjakuvien analyysiin edellä mainittujen teorioiden soveltaminen tarkoittaa, että sarjakuvanarratologia tarjoaa kieliopin sarjakuvapäiväkirjojen lukemiselle ja mahdollistaa näin narratiivisen ajattelun ja narratiivisten struktuurien muun analyysin.

2.4 Omaelämäkerrallinen sarjakuva

2000-luvun alun aikana omaelämäkerrallinen sarjakuva on vakiinnuttanut asemansa Suomessa. Sarjakuvan historian alku on täynnä sanomalehti- ja huumoristrippejä, mutta nykyisin yhä useampaa tekijää innoittavat dokumentaariset tai omaelämäkerralliset tarinat. Tietotekniikan kehittymisen seurauksena myös julkaiseminen on helpottunut. Sarjakuvablogin pitäminen ei edellytä juurikaan taloudellisia investointeja. Se vaatii innostuneisuutta arjen tai omien ajatusten kuvaamiseen sekä sitkeyttä blogin päivittämiseen. Blogia voidaan tarkastella osana narratiivista identiteettiä. Vaikka sen päivitykset eivät jäljittelisikään päivittäjän tapahtumia, kertovat ne kokonaisuutena tarinaa päivittäjästään todellisten tapahtumien ja luovan ilmaisun kautta. Blogin pitäjä kertoo suoraan tai välillisesti tarinaa itsestään.

Omaelämäkerrallinen sarjakuva ei rajoitu ainoastaan harrastelijoiden blogeihin, omaelämäkerrallisen sarjakuvan esimerkkejä löytyy jo populaarikulttuuristakin. Persepolis-sarjakuvien luoja Marianne Satrapin omaelämäkerrallisten teosten voidaan kirjaimellisesti katsoa nousseen maailmanmaineeseen. Suomeksi käännetty kahden painoksen Persepolis alkaa lapsuuden kuvauksista Iranin 1970–80-luvun islamilaisen vallankumouksen aikana. Myöhemmin Itävaltaan sisäoppilaitokseen siirtynyt ja vaikean lapsuuden kokenut matkaaja palaa kotimaahan. Satrapin tyylille ovat ominaista kerronnan ironisuus, suoruus ja avoimuus. Kuten vaikuttaville kirjoille on usein tyypillistä, on Satrapin Persepoliksista tehty elokuva. Satrapi itse ohjasi 2007 valmistuneen käsiniirretyn mustavalkoisen animaatioelokuvan. 2000-luvun omaelämäkerrallisen sarjakuvan kehitystä voi kutsua nousukaudeksi, mutta arjen kuvauksella sarjakuvan keinoin on pidempi historia. Omaelämäkerrallisella sarjakuvalla on myös muita ikonisia tekijöitä. Tunnetuimpia omaelämäkerrallisen sarjakuvan tekijöitä ovat muun muassa Art Spiegelman, David B, Harvey Pekar, Joe Sacco ja kotimaiset tekijät Ville Ranta, Milla Paloniemi ja Katja Tukiainen. Seuraavaksi pyrin niin napakasti kuin suinkin mahdollista kuvamaan edellä mainittuja taiteilijoita. Pyrin omalta osaltani osoittamaan, että adjektiivi omaelämäkerrallinen ei ole yksinomaan synonyymi arkiselle – se ei tarkoita latteaa ja tylsää. Omaelämäkerrallinen sarjakuvan ilmaisun on mahdollista laajeta nykyisyyden kuvaamisesta vaikkapa vanhempien henkilöhistorian kuvittamiseen tai nuoren mielen fantasiamaailmaan sukeltamiseen.

Spiegelman (2003) syventyy Maus-sarjakuvaromaaneissa vanhempiensa kokemiin juutalaisvainoihin. Spiegelman sijoittaa fiktiivisen ulkomuodon figuurit realistiseen maisemaan ja sosiaaliseen kontekstiin. Juutalaiset esitetään hiirinä ja natsit kissoina. Näin tehdessään Spiegelman metaforan kautta kuvaa tosielämän ajojahtia. On kuitenkin hieman kyseenalaista, missä menee

etnis-historiallisen, omaelämäkerrallisen ja dokumentaarisen sarjakuvan rajat. Mauss on kuitenkin esimerkki todellisten tapahtumien inspiroimasta vaikuttavasta tekstistä.

Niin ikään sodan tematiikan kautta on tullut tunnetuksi myös Joe Sacco. Hänen sotareportaasisarjakuvansa Palestiinan ja Bosnian kriiseistä ovat syntyneet sota-alueille tehtyjen matkojen kautta. Sacco on toiminut matkoillaan Lönrotiin verrattavana kertomusten ja tarinoiden kerääjänä. Saccolta on vuonna 2004 julkaistu suomeksi *Palestiina*. Saccon merkittävyyttä voidaan argumentoida sarjakuvailmaisun laajenemisella. Hän on sarjakuvissaan kotiuttanut journalismin kerrontatavat vaikuttavalla tavalla.

David B:n *Epileptic*⁴ kuvaa unenomaisesti tekijän omaa lapsuutta epilepsiaa sairastavan veljensä kanssa. David B venyttää omaelämäkerrallisen ilmaisunsa lähes mystiseen kerrontaan. Hän kuvaa unia, niiden hahmoja ja kuvittelemiaan tapahtumia. David B:n unia ei yksinkertaisesti voi kuitata fiktioksi. Ne ovat osa tarinallista todellisuutta, jonka haaveileva mieli kykenee tuottamaan.

Tässäkin tutkimuksessa omaelämäkerrallista sarjakuvaa tarkastellaan kertomuksellisuuden kautta. Harvey Pekar'n kohdalla kertomuksen asema tuotannossa on yksinkertaisesti kiistaton. Harvey Pekar'n *American Splendor* sai alkunsa ystävän ja sarjakuvapiirtäjä Robert Crumbin kanssa tehdystä yhteistyöstä. Pekar käsikirjoitti tavanomaista elämäänsä Ohion Clevelandissa ja sarjakuvapiirtäjät kuvittivat hänen tarinansa kansakunnan tietoisuuteen.

Omaelämäkerrallinen sarjakuva on juurruttanut asemansa myös Suomessa. Kotimaisten tekijöiden omaelämäkerrallinen sarjakuva on ilmennyt seesteisen huumorin sävyttämänä, vanhemmuuden sekä perhe-elämän ilojen ja surujen tarkasteluna. Ville Rannan *Isi on vähän väsynyt* on läpileikkaus kangertelevan pienperheen alkutaipaleesta. Anne Muhosen *Odutusajan aatoksia: Sydänääniä* kertoo sarjakuvan keinoin odotusajan tarinasta. Katja Tukijaisen *Rusina* on sarjakuvamuotoon jalostettu lapsikirja odotuksesta, syntymästä ja elämän alkuhetkistä. Karri Laitisen *Kafkan tutti* niin ikään kertoo lapsiperheen arjen tarinaa.

Oriveden opiston sarjakuvalinja tarjosi oppilailleen kuluneen lukuvuoden aikana Mari Ahokoivun kurssin ”Omaelämäkerrallisuus ja ei-fiktiiviset sarjakuvat”. Myös Suomen sarjakuvaseuran sarjakuvakeskus järjestää aktiivisesti omaelämäkerrallisen sarjakuvan työpajoja ja kursseja. Omaelämäkerrallinen sarjakuva näyttää siis jo institutionalisoituneen suomalaisessa taideopetuksessa yhdeksi uomaksi sarjakuvan virtaa. Myös sarjakuvan arvoa on tietoisesti nostettu. Aalto yliopiston kirjastossa Helsingin Arabiassa sijaitsevassa sarjakuvaseuran kokoelmassa on tällä hetkellä noin 5000 nidettä lukusalikäytössä. Taideteollisessa korkeakoulussa voi opiskella myös sarjakuvailmaisun sivuaineopintoja, mikä sekin ilmentää taidemuodon vakiintumista.

⁴ Epileptic on David B:n moniosaisen pääteoksen L'Ascension du Haut Ma englanninkielinen laitos.

Omaelämäkerrallisen sarjakuvan vahva 2000-luvun alku näkyy julkaistujen sarjakuvien ja niitä käsittelevien yleisteosten määrässä. Ville Hänninen⁵ (2010) tarkastelee omaelämäkerrallisen sarjakuvan tekijöitä niin kotimaasta kuin ulkomailtakin. Hänninen on julkaissut aiemmin tasokkaan suomalaisia sarjakuvantekijöitä esittelevän yleisteoksen. On harmillista, ettei tätä tutkielmaa kirjoittaessani Hännisen omaelämäkerrallisen sarjakuvan tekijöitä käsittelevää teosta ole saatavilla kirjakaupoista.

Sanna Ala-Ojala (2010) on perehtynyt omaelämäkerralliseen sarjakuvaan opinnäytetöidensä ja niihin kiinteästi liittyvien sarjakuvajulkaisujen työstämisen avulla. Ala-Ojala toteuttaa reflektiivistä suhdetta elettyyn ja kuvitettuun elämään sekä liittää nuo kokemukset osaksi laajempaa omaelämäkerrallisen sarjakuvan ilmiötä. Ala-Ojala kertoo arkikokemusten sarjakuvaamisen matkasta, jossa lopulta omaelämäkerrallista sarjakuvaa tehdään asuinalueen äitien sarjakuvakerhossa.

⁵ Hänninen, Ville. 2010. Oman elämänsä piirtäjät. Helsinki: BTJ Kustannus.

3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTTAMINEN

3.1 Produktiivinen etnografinen tutkimus

Tämän tutkimuksen metodologiassa narratiivisuus on sateenvarjokäsite. Narratiivisuus asenteena kattaa hyvin laajasti tutkimuksen teknisen toteuttamisen, produktiivisen etnografisen tutkimuksen, sekä omaelämäkerrallisen sarjakuvan analyysin. Narratiivisuus on siis enemmän tiedonkäsitkseen liittyvä ajattelutapa, mutta jossain määrin myös metodologiaan liittyvä normatiivinen termi. Kuten aikaisemminkin on jo todettu, tässä tutkimuksessa yhdistetään narratiivisen tutkimuksen ja narratologian suuntaukset. Yhtäältä tutkimus on aineiston hankintaa ja sen kasvatuksellisia yhteyksiä korostavaa narratiivista tutkimusta, toisaalta sarjakuvaa tulkittavana tekstinä korostavaa narratologiaa. Narratiivisuus toteutuu siis aineiston tuottamisen ja tulkinnan kaksoisroolissa.

Tämä on etnografinen tutkimus, koska sitä leimaa vahva tutkijan osallisuus. Tutkimuksen toteuttamisen aikana olin osallisena tutkittavien arkeen, toisin sanoen osallistuin opettajana koulutyöhön laajemmin kuin pelkän sarjakuvaproduktin osalta. Tutkijan omaa reflektiota voidaan pitää olennaisena osana etnografista tutkimusta. Etnografian valinta tutkimuksen menetelmäksi perustui edellä mainitun itsereflektion lisäksi siihen, että tutkimuksen avulla koetettiin tavoittaa kokemuksia ja merkityksiä. Kokemusten ja merkitysten saavuttamisessa käytin apuna myös haastatteluita, joita tarkastelen seuraavassa alaluvussa. James (2007, 246) nostaa esille Aldersonin (1995) mukaan etnografisen tutkimuksen nousun sosiologisena tutkimusmenetelmänä varsinkin lapsuuden tutkimuksessa sekä perustelee etnografisen tutkimuksen käytettävyyttä:

”Tähän kuuluu myös muutos, jossa lapsia ei nähdä ainoastaan kypsymättöminä ja perehtymättöminä sosiaalisen maailman tulokkaina vaan heidät nähdään siihen osallisina, mikä on ohjannut tutkijoita pikemminkin ”lasten kanssa” kuin ”lapsista” tehtävää tutkimusta kohden.”

Etnografinen tutkimus mahdollistaa myös kasvatustieteellisen tutkimuksen siten, että lasten ajatteluprosessit ja representaatiot sosiaalisesta maailmasta tunnustetaan riittäviksi. Lapset ovat siis

osallisia sosiaaliseen maailmaan, eivätkä ainoastaan kasva siihen. Näin ollen narratiivisen identiteetin voidaan tulkita rakentuvan omaehtoisesti jo alakoulussa. Vastaavasti lasten kanssa työskentely mahdollistaa, miten lapset käsitteellistävät maailmaa ja merkityksellistävät sitä, tutkimisen. Lapsen identiteetin tutkiminen vertaamalla suhteettomasti sitä aikuisiin tuottaisi pessimismisiä ja sen rakentumisen puutteellisuutta alleviivaavia tuloksia.

3.2 Haastatteluaineiston kuvaus

Tutkimusprosessi alkoi omaelämäkerrallisen sarjakuvailmiön tarkasteluun sopivan tutkimusmenetelmän etsimisellä. Samanaikaisesti tutkimusprosessin alussa suunnittelin, miten oppilaille suunnattu produkti, sarjakuvapäiväkirja tulisi ohjeistaa. Kolmantena kysymyskategoriana mietin, mitä ilmiöstä tutkittaisiin ja miten tutkimus rajattaisiin. Ensinnäkin sarjakuva on tekstilajina ja ilmiönä laaja, määrittelyjä pakeneva, alati muuttuva aihe. Jo pelkän sarjakuvan lähestyminen tutkittavana aiheena olisi mahdollistanut sisällönanalyysin, opetuksen tutkimisen tai vaikkapa lukuharrastuksen tutkimusasetelmia. Teoreettisen pohdinnan jälkeen päädyin tarkastelemaan omaelämällistä sarjakuvaa identiteettikysymysten näkökulmasta, jotta saisin selvemmän kuvan ilmiöstä nimenomaan merkityksellisten kokemusten näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa sarjakuvan sekä tekninen että taiteellinen ilmaisun puoli ovat olleet vähäisemmässä asemassa.

Merkittävin tutkimusaineisto muodostui lukijan näkökulmasta hieman yllättäen haastattelutilanteissa. Oppilaiden päiväkirjoja käsitelleistä keskusteluista sain lisätietoa kuvien analyysiä varten. Narratiivisen identiteetin valitseminen tutkimuksen pääteemaksi vaikutti menetelmiin vahvasti. Tämä vaikutus tutkimusmenetelmiin voidaan kiteyttää väittämällä, että kuvien merkitykset ohittavat itse piirustukset tässä tutkimuksessa. Sarjakuvapäiväkirjan merkityksien avaamisessa oppilaat olivat avainasemassa. Haastattelun kulku eteni sarjakuvan avulla stimuloituna. Haastattelun ensimmäisen vaiheen avulla pyysin oppilaita kuvailemaan sarjakuvapäiväkirjaansa sekä kokemuksia sen pitämisestä. Toisessa vaiheessa pyysin oppilaita palaamaan heille itselleen merkityksellisiin tapahtumiin.

Haastattelun ensisijaisuus perustuu tutkimuksen kohdentumiseen narratiivisen identiteettiin ja oppilaiden antamiin merkityksiin sekä kokemuksiin. Haastatteluaineisto mahdollisti myös oppilaiden oman selityspotentiaalini hyödyntämisen. Jos tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden asenteita ja mielipiteitä, on luontevaa antaa heidän itse kertoa niistä.

Tutkimuksen haastatteluvaiheeseen kutsuttiin lopulta neljä haastateltavaa. Haastateltavien valinnassa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jossa valinnan perusteina toimivat sukupuoli ja tehtäväorientaatio. Haastatteluja aloittaessani en päättänyt valmiiksi haastateltavien määrää.

Tutkimuksen vaatiman saturaatiopisteen katsoin saavutetuksi neljännen haastattelun jälkeen, koska tässä tutkimuksessa keskityttiin narratiivisen identiteetin osa-alueeseen eikä persoonallisuuden piirteiden ja kertomuksien kulttuurisen kontekstin tutkimiseen. Tutkimuksellinen keskeinen mielenkiintoni kohdistuu juuri narratiivisen identiteetin rakentumiseen. Näin ollen aineistolta vaaditaan enemmän syvyyttä kuin määrällistä laatua.

Narratiivisten identiteettien kollektiivisten yhtäläisyyksien etsiminen olisi vaatinut suurempaa aineistoa. Tutkimus kohdistui siis siihen, miten kertomuksia tuotetaan, ei miten niitä voisi luokitella ja vertailla. Kukin haastatteleistani oppilaista toimi uusien avauksien tuovana informanttina. Haastattelujen kautta avautui näkökulmia siihen, miten jopa osittaiset narratiiviset identiteetit voivat rakentua omaelämäkerrallisen sarjakuvan avulla.

3.3 Sarjakuvien tuottaminen ja tulkitseminen

Tutkielmassa käsitellyt sarjakuvapäiväkirjat tuotettiin avoimen tehtävänannon avulla. Tutkielman tekijänä päädyin tähän ratkaisuun, koska tutkittavana aiheena on oppilaiden tarinakertominen eikä oma opetukseni produkti. Aineiston ja sarjakuvapäiväkirjojen tuottamisessa orientoivaa opetusta oli lähinnä piirtämisen rentouden ja työskentelyn edellyttämän nopean piirtämisen osalta, jotta yksittäisen oppilaan työtaakka ei olisi kasvanut kohtuuttomaksi. Oppilaat tuottivat aineiston siis spontaanisti. Katsoin, että kaikista puutteista huolimatta on tärkeää tutkia lasten tuottamia tarinoita. Jos tutkimuksen fokus olisi ollut omassa opetuksessani ja opetusproduktissa, olisi orientoivan opetuksen määrä ollut suurempi. Tutkimusprosessissa sallittiin tietty sattumanvaraisuus sekä sarjakuvan tekemisen oivallusten ja ongelmien ilmeneminen.

Sarjakuvien tulkitseminen sitä vastoin perustui kahteen merkittävään kokonaisuuteen. Näistä teemoista ensimmäisenä mainitsen sen, että sarjakuvapäiväkirjoja tulkittiin narratiiveina ja narratiivisen ajattelun tuotoksina. Oppilaiden tuottamat sarjakuvat ovat tekstejä, ja niihin voidaan käyttää esimerkiksi narratologian, sarjakuvanarratologian ja narratiivisen tutkimuksen käsitteistöä. Tutkimuksessa tulkittiin siis tarinoita, ei oppilaita. Toinen tulkinnan teemakokonaisuus rakentuu tulkinnan edellytysten tarkastelun varaan. Sarjakuvapäiväkirjojen narratiivien tulkitsemisessä otettiin huomioon sarjakuvien tuottamisen olosuhteet eli oppilaiden episodinen ja semanttinen itseymmärrys sekä koulukonteksti.

Kokoavasti voidaan todeta, että aineiston analyysi on kielellistä ajattelutapaa korostavaa *narratiivista analyysia*. Aineiston narratiivisessa analyysissä visuaalinen kerronta on laskettu osaksi kielellistä, symbolista ja metaforista kerrontaa. Aineiston kerrontaa on osin tarkasteltu myös

sarjakuvanarratologian näkökulmasta, koska sarjakuva on varsin omaleimainen tekstiä ja kuvaa yhdistelevä tekstilaji.

3.4 Episodinen haastattelu

Haastattelumenetelmän valinnassa päädyin episodiseen haastatteluun, joka on narratiivisen haastattelun muunnos. Episodisen haastattelun taustalla on käsitys tiedon käsitteen kahdesta ulottuvuudesta (Flick 1998, 106–107). Episodinen haastattelu pyrkii kuvailemaan sekä episodista että semanttista tietoa. Narratiivisen haastattelun keskiössä on usein haastateltavan pääkertomus, kuten elämäkerta. Kahden viikon omaelämäkerrallisen sarjakuvan jaksolta ajallisesti etenevän pääkertomuksen tuottaminen uudelleen on mieletöntä, joten sarjakuvapäiväkirjaa kohdeltiin oppilaiden pääkertomusta, arjen tarinaa, heijastelevana dokumenttina. Oppilaat eivät tuottaneet haastattelutilanteessa siis uutta kertomusta kuluneesta jaksosta. Voidaan todeta, että haastattelutilanne stimuloitiin päiväkirjan avulla, joten sitä voisikin nimittää haastattelun kehyskertomukseksi. Päiväkirja toimi haastattelun tukena, ja se oli sekä haastattelijan että haastateltavan nähtävillä. Sitä tarkasteltiin myös prosessina ja oppilaita pyydettiin kertomaan sen tekemisestä sekä suhtautumisesta koko tehtävään.

Päiväkirjan episodisen ja semanttisen tiedon suhdetta narratiiviseen identiteettiin tutkittiin tämän haastattelumenetelmän avulla. Tapahtumien ja niiden merkitysten voidaan katsoa kuuluvan hyvällä syyllä narratiivisen identiteetin ytimeen. Narratiivinen identiteetti on olemassa kertomuksena, joten kertomuksellisten piirteiden pohdinta ansaitsee sekin huomiota, mikä on huomioitu aineiston analyysissä.

Episodinen haastattelu valittiin haastattelumenetelmäksi, koska tekstien tulkinnassa on vaikea päästä käsiksi symbolisen ja metaforisen tiedon kuvailuun. Tutkijana sain toki mahdollisuuden tutkia sarjakuvapäiväkirjoja kirjaimellisesti. Episodisen haastattelun eduksi voidaankin laskea juuri se, miten se kykenee ylittämään merkitysten tulkinnan ongelman. Haastateltavat kykenevät itse kertomaan haastattelutilanteessa kirjaimellisten tapahtumien merkityksistä. Pelkästään sarjakuva-aineiston perusteella moisten tulkintojen tekeminen olisi haastavaa. Haastattelutilanteessa mahdollistui myös sarjakuvapäiväkirjojen merkintöjen keskinäinen vertailu. Oppilaalta voitiin kysyä mitä hän piti sarjakuvapäiväkirjassaan onnistuneimpana tai merkityksellisimpänä.

4 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

4.1 Tutkimusongelma ja sen aihealueet

Tässä alaluvussa pyrin selvittämään miten tutkimusongelmaa on pyritty rajaamaan. Yksinomaan se, että tutkielmassa on pyritty saamaan tietoa kouluikäisistä lapsista ja heidän sarjakuvapäiväkirjoistaan, ei riitä. On viisasta kysyä, minkälaista tietoa tutkielmassa pyrittiin tavoittamaan ja miten tietoa tuotettiin. McAdamsin (1996) artikkelin päähuomio keskittyy persoonallisuudesta saatavan tiedon olemukseen ja sen kuvaukseen käsitteellisesti. McAdams esittää persoonallisuuden tutkimusta jäsentävän kolmitasoisen tulkinnan kehyksen. Tässä tulkinnan kehyksessä persoonallisuuden kuvauksen taso 1 perustuu yleiseen, vertailevaan ja kontekstista riippumattomaan tulkintaan. Taso 2 kuvaa yksilön elämää kontekstuaalisesti ajan, paikan ja roolin merkityksien näkökulmasta. Tämä kontekstuaalinen ymmärtäminen tapahtuu yksilön strategisten, kehityksellisten, sosiaalisten ja motivationaalisten prosessien kuvailun avulla. Lisäyksenä edelliseen tasojen kuvaukseen McAdamsin teoreettisessa tulkinnan kehyksessä sisäistettyjen elämäntarinoiden (internalized integrative narrations of the personal past, present and future) ymmärtäminen käsitetään erilliseksi osa-alueeksi. Polkinghorne (1996) selvittää McAdamsin (1996) tulkinnan kehystä puhumalla tutkimuksen leireistä. Persoonallisuuden piirteiden leiri tutkii suhteellisen muuttumattomana pysyviä luonteenpiirteitä. Toinen leiri tutkii yksilön toimintaa vaihtelevissa tilanteissa ja konteksteissa. Polkinghorne kiteyttää myös, mistä on kyse MacAdamsin esityksen kolmannessa leirissä. Tämä leiri tarkastelee yksilön identiteettiä prosessina, jossa ihminen manifestoi olemassaolonsa elämäntarinoiden avulla. Polkinghorne tukee edellistä, kolmannen leirin aiheellisuutta huomauttaessaan elämäntarinoiden tarpeellisuudesta persoonallisuuden tutkimuksessa.

Sanalla sanoen McAdamsin esityksessä syvällisin ymmärtäminen toteutuu juonennettujen ja syvällisten elämäntarinoiden tarkastelun avulla. Tässä tutkielmassa narratiivisuutta ei ole tarkasteltu elämäntarinoiden perusteella. McAdamsin kehityksellistä näkökulmaa identiteetin muodostumisesta murrosiässä on kritisoitu (Reese ym. 2010). Juonen ja tapahtumien merkityksien toisiinsa kytkeytymisen kannalta ehyt elämäntarina on siis kiistanalainen käsite esimurrosikäisillä. Tässä tutkielmassa narratiivisuutta ei kuitenkaan tarkastella niin sanotusti kolmannen leirin

näkökulmasta. Tämä tutkielma sijoittuu hyvin pitkälti persoonallisuuden tulkinnan kehityksen toiseen leiriin. Tutkielmassa analysoidaan nykyisyyden jäsentämistä kognitiivisten ja sosiaalisten prosessien näkökulmasta. Tutkimus perustuu siis narratiivisen ajattelun prosesseihin ja elämysmaailman kokemusten jäsentymiseen kerrotussa muodossa. Elämäntarina sitä vastoin korostaa lopputulosta, jossa persoonallinen identiteetti ymmärretään yksilön itseään koskevana manifesteina. Elämäntarinoiden sulkemisella tutkimusasetelman ulkopuolelle olen pyrkinyt välttämään tutkimuksen eklektismiä ja tutkielman hajanaisuutta. Tutkielmassa ei palvella jokaista leiriä, jolloin elämäntarinat ja oppilaiden luonteenpiirteet jäävät luonnollisesti vähäiselle huomiolle.

Tutkielmassa omaelämäkerrallista sarjakuvaa tutkitaan siis tietoisuuden tuottamisen sekä ymmärtämisen välineenä. Oppilaiden sarjakuvien avulla ei pyritä vastaamaan tyhjentävästi kysymykseen 'keitä he ovat?'. Tutkielmassa identiteettiä tarkastellaan tilannesidonnaisesti tuotettuna kertomuksena. Olen pyrkinyt suuntamaan tutkimusta Pattonin (2002, 115) esittämien kysymysten avulla:

Mitä tämä tarina paljastaa kertojasta ja hänen maailmastaan? Kuinka tätä narratiivia voidaan tulkita niin, että se auttaa kuvaamaan ja ymmärtämään elämää ja kulttuuria, jossa se syntyi?

Edellä mainittujen kysymysten valossa tärkeäksi tutkimuksessa muodostuivat tarinoiden ymmärtäminen, tulkitseminen ja jatkokysymys, miten sarjakuvat ovat rakentuneet? Lopulta tutkielman tutkimuskysymyksiksi nousivat:

1. Mitä sarjakuvapäiväkirjojen avulla voidaan tavoittaa oppilaiden narratiivisen identiteetin rakentumisesta?
2. Miltä oppilaiden sarjakuvapäiväkirjat näyttävät, kun niitä tutkitaan kertomuksellisuuden ja kertomuksen näkökulmasta?

Tutkimus tarkasteli oppilaiden tuottamia sarjakuvapäiväkirjoja ja niitä syventäviä haastatteluja. Sarjakuvapäiväkirjoja tarkasteltiin etenkin nykyisyyttä kuvaavina, narratiivista identiteettiä tuottavina kertomuksina. Tutkimusta voidaan pitää empiirisenä, joskaan tutkimuksessa ei testattu ennakkoon laadittuja hypoteeseja tai pyritty vahvistamaan aiempaa teoriaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin siis oppilaiden sarjakuvakertomuksia ja niiden tuottamisen narratiivisen ajattelun prosesseja.

Tutkimusta varten pyrin hankkimaan teoreettista esiyymmärrystä sekä kirjaamaan oman roolini vaikutusta tutkimusprosessiin muistiinpanojen avulla. Tutkijan oman osallisuuden

perusteella tutkimusta voidaan pitää etnografisena. Teoreettisen esiyymmärryksen rakentamisessa pyrin ennakoimaan teemoja, jotka edesauttaisivat havaitsemisen ja tulkinnan herkkyyttä.

Näitä keskeisiä teemoja olivat ennakkokäsityksieni mukaan ajallisuuden, tapahtumien merkityksellistämisen, tietoisuuden ymmärtämisen ja omaelämäkerrallisen järkeilyn teemat. Omaelämäkerrallisella järkeilyllä tässä tarkoitetaan kysymystä siitä, minkä verran tuotetut sarjakuvat ovat omaelämäkerrallisia tapahtumien muistiinpanoja ja toisaalta sitä, sisältävätkö ne päättelyitä ja johtopäätöksiä oman narratiivisen identiteetin muodostamista varten., miten kertoja selittää tapahtuman itselleen ja liittää tapahtumat toisiinsa. Kertomuksen selittämisessä kertojan asenne voi olla defensiivinen, kiinnostusta osoittava, analyttinen tai muu kokemusta jäsentävä suhtautumistapa.

Merkityksellistämisen teemaan paneuduttiin tutkimuksessa haastattelukysymysten kautta. Oppilaat vastasivat haastattelutilanteessa kysymykseen, mitä he päiväkirjassa pitivät merkityksellisimpinä asioina. Tietoisuuden ymmärtäminen saattaa kuulostaa korkealentoiselta, mutta sillä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, miten oppilaat kuvasivat itseään, hahmottivat ympäröivää maailmaa sekä arjen tarinaansa. Tietoisuutta ei ainoastaan ymmärretä lastenkaan yhteydessä pelkäksi tapahtumamuistiksi. Narratiiviset prosessit tuottavat narratiivisia todellisuuksia.

Tutkimusongelman rajaamisessa ei tässä tutkimuksessa yritetäkään tavoittaa kokonaisia elämäkertoja. Tutkimus rajautuu siihen, miten tutkittavat henkilöt ovat itseään ja tapahtumiaan kuvanneet ja merkityksellistäneet. Lyhyen päiväkirjatyöskentelyn avulla voidaan saada vihjeitä identiteetin tuottamisen mekanismeista, mutta elämäntarinoihin verrattavaa kattavuutta sillä ei voida saavuttaa.

4.2 Miten oppilaat ymmärsivät tehtävänannon?

Tämä luku toimii johdantona analyysia ja tulkintaa käsitteleville luvuille. Tässä luvussa esitetään ne tulkinnan ongelmat, joita arvioidaan tekstissä tuonnempana.

Aloitin tehtävänannon ymmärtämisen tarkastelun sillä, miten oppilaat orientoituivat työskentelyyn. Ensinnäkin annettu tehtävä ei stimuloinut oppilaita kirjoittamaan yksinomaan juonellisia kertomuksia. Tätä huomiota ei tule tulkita moralisoivana tai väheksyvänä. tarinat olivat enemmän uskollisia päivien tapahtumien luettelemiselle kuin juonelliselle esittämiselle. Toiseksi haastateltujen oppilaiden päiväkirjoissa yksittäiset päivät erottuvat hyvin selvärajaisina kokonaisuuksina. Ajan kuluminen on ilmaistu päiväkirjoissa päivämäärämerkintöinä ja sillä, että kerralla tarkasteltiin vain yhden päivän tapahtumia.



KUVIO 1. Oppilas on piirtänyt tarkalleen yhden päivän tapahtumista.

Päiväkirjojen merkintöjä yhdistää haastateltavilla tapahtumien alisteisuus mielenkiintoisen–tylsä-akselille. Tehtävänannossa korostin päiväkirjan henkilökohtaisuutta ja sitä, että päiväkirjaa tulee piirtää säännöllisesti vähintään kolme ruutua päivässä, sujuvasti ja laadusta stressaamatta. Joillakin oppilailla oli suunnattomia vaikeuksia sisäistää tehtävää omaehtoiseen tekemiseen pohjautuvana tehtävänä. Tutkielmassani tuonnempana pohdin koulukontekstin ja narratiivisuuden suhdetta ja sitä, miten identiteetin rakentumista voidaan tarkastella osana kasvatusta.

Tehtävänannon ymmärtämisessä helpoiten työskentelyyn pääsivät ne, jotka kuvittelivat kertovansa tarinaa ja tapahtumia. Vaikeuksia oli selvästi niillä, jotka yrittivät kuvitelmiensa mukaan tehdä sarjakuvaa sellaisena kuin he olivat tottuneet sitä pitämään – näyttävänä ja viihdyttävänä. Sarjakuvapäiväkirjatyöskentelyssä suosikkisarjakuvan imitoiminen saattaa olla kirjallisuuden suosikin seuraamiseen verrattuna kankeampaa. Pullistelevia lihaksia ja näyttäviä liikkeitä pursuavaa supersankarisarjakuvaa on vaikea toisintaa omassa opettajan antamassa omaelämäkerrallisessa sarjakuvassa.

Piirtämisen alkuvaiheessa yksi oppilas tarkensi kysymällä, pitääkö tarinan olla jatkuvaa ja samaa. ”Ei tietenkään”, oli vastaukseni. Haastatelluista oppilaista yksi suoriutui tehtävästä piirtäen päiväkirjansa loman automatkalla. Tehtävänannon ymmärtämisessä ja sarjakuvan pitämisessä tarinan sidosteisuus ja päivittäisten sarjakuvastriippien kokonaisuuden puuttuminen aiheuttivat päänvaivaa. Tarinallisuuden ongelmallisuus korostui myös siinä, että ajatuksien ja motiivien kuvailuun ryhdyttiin yllättävän niukasti. Narratiivista tutkimusta tekevänä opinnäytetyön tekijänä

on vaikea myöntää, että osa sarjakuvamerkinnöistä ei toteuttanut narratiivin tai tarinan vaatimuksia. Klassisen ajan, paikan ja juonen kolmijaon asemesta oppilaiden lyhyehköissä päiväkirjamerkinnöissä tuotosta kuvaa paremmin kolmijako: aika, paikka ja merkitykselliset tapahtumat.

Haastelemistani oppilaista yksi kommentoi itse omaa tekemisiään sarjakuvapäiväkirjassaan lyhyiden tekstipätkien avulla. Hän ikään kuin toimi sarjakuvassaan sekä toteavana kertojana että arvostelijana. Sarjakuvan tekstiosuuksilla oli siis useita tasoja. Tekstit saattoivat esiintyä toimintaa abstrahoivassa muodossa, mielipiteitä ilmaisevassa toteamisessa sekä vuorosanojen ja huudahduksien kirjoittamisessa. Erillisenä tekstin soveltamisen tapana ilmeni itsekriittisen ja analyttisen arvostelijan roolin kautta tapahtuva kommentointi, jossa puututtiin esimerkiksi oman piirrosjäljen laatuun.

Yhtenevää oli, että voimakkaita tunteita herättävissä tilanteissa, kuten loman loppumisessa ja kouluun paluussa, uskallettiin ilmaista omia ajatuksia ja tunteita. Otaksun, että oppilaat uskalsivat kertoa niin sanotuista jaetuista kertomuksista. Loman loppuminen tai ratsastusharrastuksen hauskuus ovat tarinoita, jotka herättävät suurella todennäköisyydellä muissakin oppilaissa samansuuntaisia tunnereaktioita.

Tehtävänannon ymmärtämisen kannalta juuri tarinoiden tuottamiseen olisi pitänyt keskittyä paremmin. Luotin inhimilliseen kykyyn tuottaa tarinoita, mutta monesti oppilaat päätyivät luettelemaan tapahtumia. Visuaalisten elementtien ja tekstin yhteensovittaminen saattoi monimutkaistaa tarinoiden tuottamista, jolloin ilmaisu kaventuu kuvaksi ja selittäväksi tekstiksi. Toisaalta päiväkirja-aineisto osoitti, että kaikista tapahtumista ei ole motivaation näkökulmasta mukava kirjoittaa tarinaa tai kertomusta.

4.3 Päiväkirjojen tarinallinen muoto

Haastateltavista yksi aloitti sarjakuvapäiväkirjansa kuin kirjoittaen julkaistavaa kokonaisteosta. Hän otti omien sanojensa mukaan vaikutteita Neropatin päiväkirjat -teoksista (ks. Kinney 2009). Tämä näkyi heti päiväkirjan ensi lehdillä, kun haastateltava kirjoittaa asenteistaan piirtämistä kohtaan suoralla lainauksella. Haastateltavan päiväkirja alkaa väittämällä:

”ENSINNÄKIN SELVITETÄÄN YKS JUTTU! Eli turha odottaa mitään rakas päiväkirja, ihana päiväkirja juttuja.

Tämän jälkeen haastateltava ottaa etäisyyttä elämänsä, paneutuu miljööseen ja henkilöihin esimerkkinsä inspiroimana. Kyseinen esimerkki osoittaa, että omaelämäkerrallinen tekstilaji, kuten sarjakuvapäiväkirja, voi olla vahvasti intertekstuaalinen. Tarinoita tuotetaan tarinoiden avulla. Tässä yhteydessä on myös huomattava, että oppilaan viittauksella aiempaan teokseen on myös symbolista merkitystä. Oman kokemuksen rinnastaminen kaunokirjalliseen työhön merkityksellistää omaa kokemusta. Esimerkin käyttö jäsentää myös kirjoittajan suhdetta todellisuuteen ja ennen kaikkea kirjoittamisen tehtävänantoon. Kirjallisen esimerkin avulla on tavoiteltu huumoria ja otettu mallia oman elämäntilanteen etäännyttämisestä. Oppilas kertoo tarinaa elämästään, hän ei vain dokumentoi sitä.

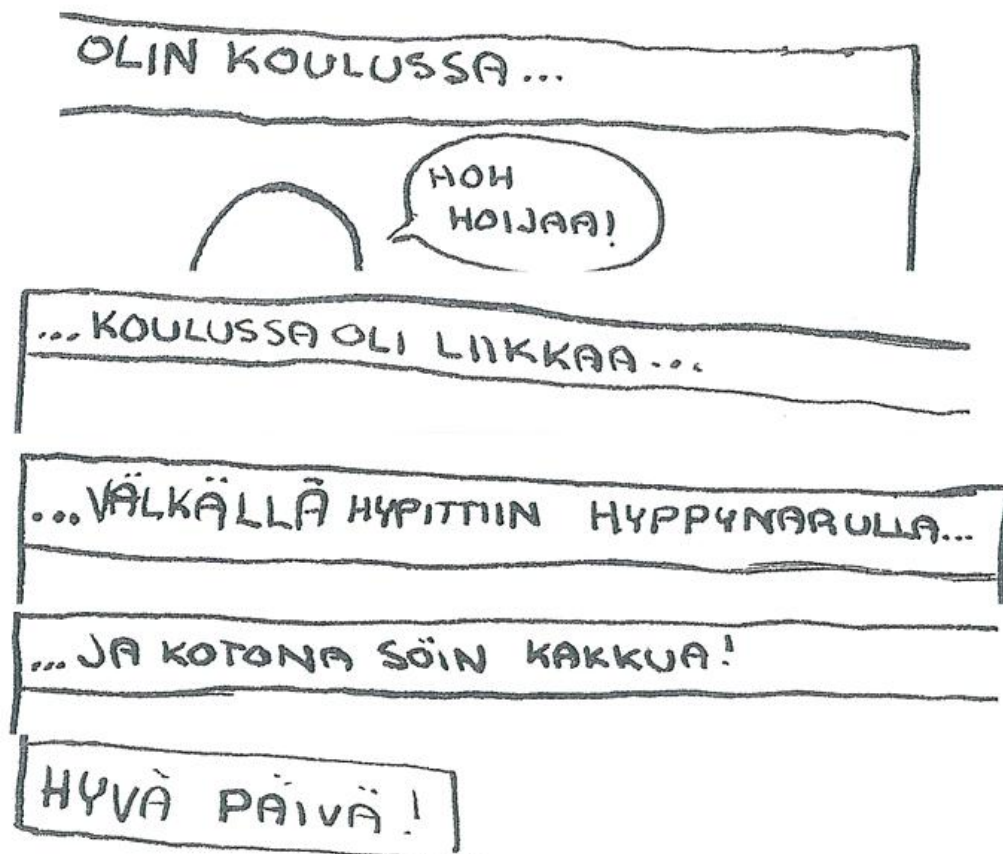
Olemisella on näin riceurilaisittain symbolinen ulottuvuus, kaikki käsitykset itsestä ja todellisuudesta eivät palaudu välittömiin kokemuksiin. Oman narratiivisen identiteetin, kertomuksen rinnastaminen kirjalliseen esimerkkiin rikastuttaa omaa ilmaisua ja tehostaa itsestä kerrottua viestiä. Se tehostaa viestiä ensinnäkin mieltymyksen ilmaisun kautta. Ratkaisu toteuttaa makuarvostelmaa ”pidän Neropatin päiväkirjat -kirjoista” sekä linkittää yksilön osaksi jotakin laajempaa kommunikaatioyhteisöä. Sarjakuvan piirtäjä ymmärtää ja välittää huumoria. Yksilön narratiivinen identiteetti ei siis rakennu ainoastaan välittömien kokemusten reflektioina vaan myös symbolisen tiedon välityksellä. Yksilön narratiivisen identiteetin tarinallinen muoto ei siis rajoitu sarjakuvapäiväkirjoissakaan pelkkään kokemukselliseen, vaan se voi olla toisteinen, esimerkkiä seuraava ja kasautunutta symbolista tietoa kantava rakennelma.

Intertekstuaalisten suorien viittausten lisäksi kertomukset ovat yleensä alisteisia jollekin kertomuksen muodolle. Bruner on kirjoittanut genrejen asemasta partikulaarien kertomusten abstrakteina taustarakenteina. *The Culture of Education* -teoksessa Bruner (1996,96) etenee seuraavasti:

“Narratiivisia struktuureita näyttää olevan muutama: tragedia, komedia, romantiikka ja ironia. Tarinat poikkeavat loputtomasti toisistaan, mikä tarkoittaa, että näiden narratiivisten genrejen tulee olla hyvin abstrakteja, melkeinpä algebrallisia.”

Sarjakuva-aineisto haastatteluineen osoitti, että tarinallisten genrejen vaikutus oli suuri, vaikkakin toteutus oli usein ylimalkainen. Omaelämäkerrallisen sarjakuvan pitäjä valikoi tapahtumia, joita hän kirjaansa piirtää, sekä valitsee, missä valossa esittää tapahtumansa. Piirtäjän ja kirjoittajan roolissa tekijä paljastaa intentionaalisen tilansa sekä suhteensa tapahtumiin. Sarjakuvapäiväkirjan pitäjä alisti usein koko päivän merkitykset yhden teeman alle. Hän teki tämän tapahtumien välisistä juonellisista siirtymistä välittämättä. Tämä korostaa mielestäni narratiivisissa ajatteluprosesseissa tapahtuvaa todellisuuden uudelleen luomista. Episodin tieto jo päivän tasolla näyttäytyy hämärtyvän, kun päivän niin sanotun yleisarvosanan antaminen ilmenee voimakkaana. Näin ollen jo yksittäisen päiväkirjan sivuilta löytyvän päivän kohdalla merkitysten korostaminen (päivän yleisarvosana, päivän luokittelu) näyttäytyy narratiivisen ajattelun kautta olennaisena.

Oppilaiden päiväkirjoissa yksittäisien päivien arvostelu on siis voimakasta. Heille oli tärkeää löytää yksittäiselle päivälle merkitys hauskana, tylsänä, kyläilypäivänä tai jonakin muuna luokiteltuna kokonaisuutena. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 2 on oppilaan yhden päivän tekstimerkinnot. Ne kuvaavat päivän arvostelua kokonaisuutena sisällöllisesti jonkin verran toisistaan poikkeavista episodeista huolimatta. Ehkä se, että oppilas päiväkirjaa pitäessään piti kiinni yksittäisen päivän merkityksestä, ohjasi häntä arvostelemaan päiviä kokonaisuuksina. Arvostelu on kuitenkin merkityksellistämisen prosessi ja auttaa ymmärtämään sitä, mitä on tapahtunut. Se sallii päiväkirjaotteen sisäisen heterogeenisyyden mutta kokoaa yhden päivän merkitykselliseksi kokonaisuudeksi.



KUVIO 2. Kuvioon on koottu oppilaan päivän episodit teksteinä ja oppilaan antama ”loppuarvosana”.

Valikoitujen episodien kautta päivää kuvattiin hyvänä päivänä tai vaihtoehtoisesti tragedian kautta, huonona onnena, kun loma loppui. Joissakin päiväkirjamerkinnöissä kokonaisjuonen puute aiheuttaa mielestäni tarpeen tarkastella yksittäisiä ruutuja arjen tarinan erillisinä kertomuksina, mutta silti jollakin tasolla yksittäisten päivien kokonaisuuksien arvioinnille alisteisina.

Seuraavaksi kuvaan merkityksellistämisen prosessia yksinkertaisen vertauksen kautta. Narratiivisen identiteetin tuottamisessa ja tarinoiden luomisessa ikään kuin haravoitiin avoimella kämmenellä rantahiekkaa. Hiekkaa valui sormien välistä paljon, mutta jotakin tarttui mukaan. Käteen jääville kiville, simpukoille ja roskille annettiin myönteisiä tai kielteisiä merkityksiä. Tarinoissa ilmeni siis tavallinen—epätavallinen-akseli. Koulupäivän tapahtumista kerrottaessa perustilanteeksi kuvattiin omalla paikalla istumista ja lukuaineiden opiskelua. Tähän tilaan verrattuna liikunta- tai musiikkitunti sai sarjakuvassa lisämerkityksen epätavallisena toimintana.

Kertomuksien tuottamisessa korostuivat oppilaiden asenteet myös piirtämisen prosessia ja tehtävänantoa kohtaan. Kertomuksien piirtämistä saatettiin vältellä ja vastaavasti kuvia koristeltiin mielikuvituksellisesti. Kertomus ei siis ilmennyt ainoastaan dokumentaarisena, vaan sen sisältöön ujuttautui monenlaisia asenteita aina tehtävästä suoriutumisesta tai kiireestä asti. Asenteet sarjakuvaa kohtaan olivat moninaiset. Yksi tällainen asenteellisen tiedon välittämisen kokonaisuus on prosessia kuvaavan metasarjakuvan läsnäolo.

Metasarjakuvaa voisi verrata metalyriikkaan, jossa runon puheessa tarkastellaan runon omaa olemassaoloa. Metasarjakuvan ulottuvuus ilmeni etenkin tehtävänantoon viittauksilla, tekijä siis ilmaisi oman asemassa tehtävän tekijänä ja sarjakuvan pitäjänä. Metasarjakuvan avulla oppilaat tarkastelivat etenkin työmoraalia. Päiväkirjoissa viitattiin esimerkiksi sarjakuvan tekemisen unohtumiseen. Myös aiemmin mainittu intertekstuaalinen viittaus Neropatin päiväkirjoihin kertoo sarjakuvan tekemisestä ja sarjakuvapäiväkirjatehtävän suorittamisesta. Näin oppilaat välittivät kuvaa kertomusperiaatteistaan, mikä aiheuttaa tulkinnalle haasteellisen tehtävän. Yhtäältä kyse on oppilaan tapahtumien merkityksellisyydestä ja toisaalta säännöstellyn tehtävän suorittamisen kommentoimisesta.

Metasarjakuvan läsnäoloa voidaan teoretisoida todenmukaisuuden, leikin ja kokemuksen välisten suhteiden analyysin avulla. Yksinkertaisimmillaan metasarjakuva palautuu piirtämisen kokemukseen. Toinen teema on kokemuksen ja kerrotun tarinan henkilöiden *leikkisä suhde*. Katson, että omaelämäkerrallisen sarjakuvan tekijän joutuu pohtimaan kerrotun minän ja arkielämän minuuden eroa. Metasarjakuvan avulla kirjoittaja ikään kuin tunnustaa, että se mitä näet, on nyt vain yksi kerrottu versio minusta. Kerrotun ja koetun leikkisä suhde ilmenee esimerkiksi Disneyn Toy Story –elokuviissa, joissa tarina etenee elollisten lelujen tapahtumien kautta. Elokuvan metalyyrinen pohdinta konkretisoituu kuitenkin siinä, että elokuvan lelut muuttuvat elottomiksi ihmisten läsnä ollessa. ”Eihän lelut voi elää!” Sama toistuu lasten animaatioissa ja leikeissä. Nukke, joka leikin avulla herätetään henkiin, laitetaan leikin loputtua pois päiviltä toteamalla: ”Vauva menee nyt nukkumaan.”

Katson, että omaelämäkerrallinen tarinankertominen on näin ollen dialektista: tosinaan leikkisyys vie tarinaa ja toisinaan reflektiivinen tosikko kirjoittaa tarinaa. Reflektiota korostavassa asenteessa oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa metasarjakuvan avulla välittyy kuva, jossa sarjakuvan pitäminen vertautuu pakkoon, suoriutumiseen ja haasteellisuuteen. Kokemus siirtyy metaforan, joka tarkoittaa ”tehtävää” tai ”pakkoa”, kannateltavaksi.

Kokemus siirtyy näin kielelliseen muotoon, ja tehtäväprosessin kuvaamisesta tulee koko sarjakuvaa läpäisevä sivujuoni. Tässä kohtaa meidän ei tule kuitenkaan vaipua pessimismiin ja

epätoivoon. Myös leikillä ja leikittelyllä on paikkansa, eikä kaikki metasarjakuvallinen ilmaisu ole oppilaiden päiväkirjoissa tehtävänannon ja piirtämisen kommentointia.

Eräissä oppilaan tuottamassa sarjakuvassa iPod, eloton esine, tehtiin ihmisen kaltaiseksi antaen sille tunteet. On syytä huomauttaa, että oppilaan kognitiiviset taidot huomioon ottaen tässä ei ollut kyse tahattomasta elottoman elollistamisesta, johon Piaget törmäsi lasten kehitystä tutkittaessa (Piaget 1988, 43–47).



KUVIO 3. Oppilaan piirtämä iPod, jonka äiti asetti käyttökieltoon.

Tapahtumien ja esineiden inhimillistäminen kuuluu narratiiviseen ajatteluun, vaikka turhaa tarkoitushakuisuutta edustavat lapsuuden kommentit, kuten ”tuoli tykkää kun sillä istutaan”, edustavat todellisuuden tajun epärealismia.

Mauri Kunnaksen koirahahmojen antropomorfismi tai jopa antiikin jumalien inhimilliset heikkoudet ovat osoitus ihmisen myötäsytntä tarinoiden kertomisen ja editoinnin kyvystä. Elollistettu iPod tutki siis sarjakuvaa ja sen edellytyksiä leikkisästi. Kertomuksessa iPod ilmeni kokemuksen kautta, mutta sen piirtäminen ja kirjaaminen tarinaan sai fiktiivisen muodon. Oma

eletty kokemus on kerrottu osin fantasioivan fiktiivisten kerronnan avulla, elollistettu iPod toimii piirtäjän omien tunteiden kantajana. Mielikuvitus ilmenee tässä tapauksessa metasarjakuvallisen leikittelyn kautta, sarjakuvan elottomat kohteet voivat olla elollisia, mutta siltikin kokemuksellisen tiedon välittäjiä.

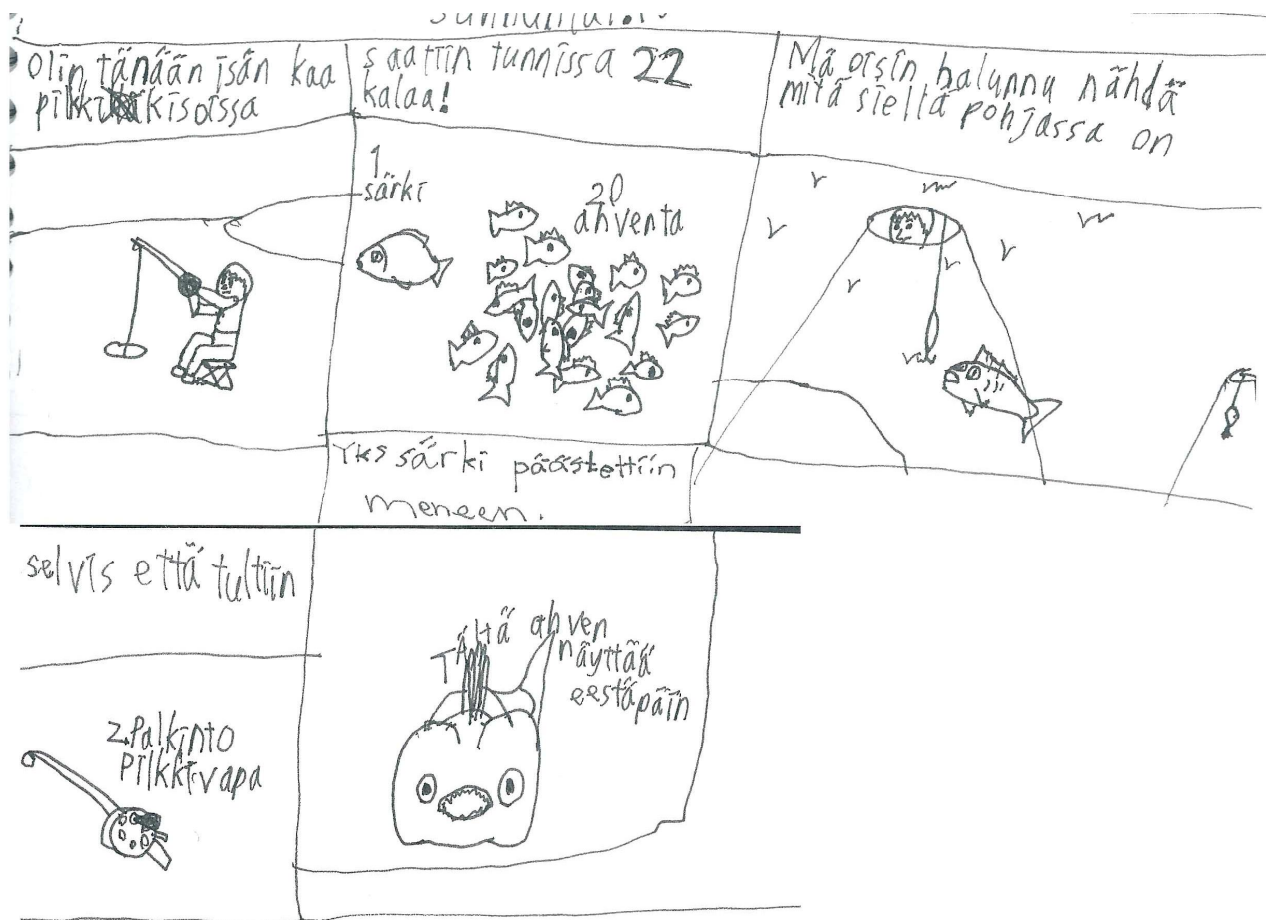
Metasarjakuvallinen leikittely ei kuitenkaan ollut kovinkaan yleistä, ja se jäi haastatelluilla oppilailla vain pariin esimerkinomaiseen visuaaliseen vitsiin. Metasarjakuvallinen osuus jäi lähinnä tekijän lisäämiin kommentointeihin. Metasarjakuva ei kuitenkaan yltänyt tapauksiin, joissa puhekuplat jäätyvät pakkasessa ja hahmot törmäilevät sarjakuvaruutujen ääriviivoihin. Edellä mainittu iPod-esimerkki osoittaa kuitenkin, että tekstien ja kuvien olemassaoloon liittyy kiinteästi redusoimattomuus.

Yhden oppilaan sarjakuvaan päätyi lumiukkotarra (ks. kuvio 1). Mäkeä laskeva lumiukko oli toki yhteensopiva päivän tarinan kanssa, mutta silti se saa ihmettelemään, miksi se oli liimattu vihkoon. Haastattelutilanteessa en huomannut kysyä asiasta, joten jäljelle jää vain mahdollisuus spekuloida ratkaisua. Oppilas on tarinassaan kertonut mäenlaskusta sekä tekstin että kuvan avulla, joten tarran denotaation eli ilmeisen ja yksiselitteisen merkityksen asemaa ei liiemmin voi korostaa. Oppilaan ratkaisussa jäljelle jää siis tarran konnotaation eli lisämerkityksen tutkiminen. Tarinan kontekstissa tarran tehtävä on koristaa ja kiinnittää huomiota. Tarraa voidaan myös tarkastella inhimillisen toiminnan kautta. Lukija voi kuvitella itsensä tarran liimaamisen oppilaan asemaan ja ymmärtää hänen intentiotaan: tarran liimaaminen on kivaa ja sitä tekee mieli kokeilla samalla tavalla kuin yöpakkasella jäätyneen vesilätäkön pinnalla olevan jään rikkominen tuntuu hauskalta. Kaikkia oppilaiden tekemiä ratkaisuja ei siis voi tulkita syiden ja seurausten näkökulmasta. Väitteet: ”Oppilaalla oli tarra, mikä aiheutti tarran liimaamisen vihkoon” ja ”Oppilas päätti liimata tarran vihkoon” ovat ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta absurdeja, koska ne palautuvat epämääräiseen halun tematiikkaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin tutkielman alkupuolella sarjakuvanarratologiaan kuuluvaa ruutujen välisten siirtymien tarkastelua. On siis syytä tarkastella ruutujen välisiä näkökulman vaihtoja osana kertomuksellista ilmaisua. Seuraavaksi tarkastelen kahden esimerkin avulla sarjakuvapäiväkirjan kirjoittamista sarjakuvaruutujen episodisen sarjallisen ajattelun sekä perspektiivivalintojen näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastelen pilkkikisatarinaa. Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa oppilas on kuvannut isän kanssa vietetyn pilkkikisan, jonka voisi tiivistää väitteeseen: ”22 kalan tuloksella voitimme isän kanssa pilkkikisojen toisen palkinnon, pilkkivavan.” Haastateltava oppilas kuvasi kuitenkin tarinansa toteavaa kerrontaa laajemmin. Ensimmäinen ruutu esittelee luonnollisesti toiminnan ja ympäristön. Tästä sarjakuvan tekijä etenee kuitenkin näkökulmavalintojen kautta yhä syvemmälle sarjakuvan maailmaan. Toinen ruutu pitää sisällään

simultaanisesti sekä toiminnan tuloksen kuvauksen (saalis) että näkökulmavalinnan (yksityiskohta). Kalojen määrää korostava kuva vie lukijan merkityksellisen kalajutun äärelle. Toisen ja kolmannen ruudun välinen näkökulman vaihdos on hienoviriteinen. Siinä kertoja irtaantuu pilkkikisan etenemisen kuvauksesta, hän kuvaa kuviteltua ja mielikuvituksen kautta mahdollista maailmaa.

Pilkkikisojen kokemuksen muuntamisessa sarjakuvaksi tekijä on käyttänyt kielellistä ja kuvallista ilmaisua luovasti. Kertomuksessa pyritään tavoittelemaan sitä mitä pilkkireissu sai ajattelemaan ja mitä muistui mieleen. Kertomuksessa narratiivinen ajattelu näyttäytyy sekä todellisuutta luovana että sitä jäljentävänä. Kolmannessa ruudussa maailmaa koetetaan tavoittaa sekä rakentaa kuvittelun avulla. Viimeisessä ruudussa taas todetaan, että: ”Tältä ahven näytti edestäpäin.”



KUVIO 4. Pilkkikisat oppilaan kertomana sarjakuvatarinana

Edellä mainitussa sarjakuvapäiväkirjan otteessa ilmeni vahvasti nimenomaan näkökulmien vaihtelun kautta tapahtuva kerronta. Tyypillisempää sarjakuvapäiväkirjoissa oli kuitenkin toiminnasta toimintaan siirtyminen, mikä jaksottaa päivittäisiä kertomuksia kuin kohtausjako

elokuvissa. Arjen tapahtumien kuvauksissa oppilaat käyttivät normaaliperspektiiviä ja tapahtumien kerronta sai neutraalin, arkisen sekä uskottavan tarinallisen muodon. Tämä saa ihmettelemään, miksi juuri pilkkikisasarjakuva on kuvitettu ja jäsennetty niin monipuolisesti.

Pilkkiepisodin kuvauksessa oppilas on käyttänyt näkökulman vaihtoja visuaalisen ihmettelyn ja leikkittelyn välineenä. Tarinan merkityksellisyys perustuu kiehtovuuden teemaan ja oppilaan mentaaliseen kokemukseen. Oppilas on kuvannut itsensä yksin reiälle, vaikka oli kahdestaan isän kanssa reissussa. Kuvan ja sanan välillä on näin ristiriita. Tulkitseen, että isän puuttuminen kuvasta korostaa oppilaan oman sisäisen kokemuksen asemaa olosuhteisen kuvauksen kustannuksella. Olosuhteiden, tapahtumien ja esineiden kuvaus on tästä huolimatta tarkkaa, mutta valikoivana periaatteena on nimenomaan oppilaan merkityksellistämisen prosessit.

4.4 *Tarinallisen muodon ongelmallisuus*

Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa tarinallisen rakenteen yksinkertaisuus haastaa perinteisen aristoteelisen juonellisen rakenteen. Omaelämäkerrallisen sarjakuvapäiväkirjan pitäminen korosti oppilailla episodimaista rakennetta. Sen yleisyyttä voidaan tarkastella myös kulttuurisena muutoksena. Ilman kokonaisjuonta myös yksittäisen tapahtuman merkitys on vaikeammin tulkittavissa.

Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen perusteella voidaan todeta, että lyhyen aikavälin tapahtumien alistaminen juonen avulla voi olla tuskaisaa. Juonen löytäminen päivän tai viikon tapahtumille on vaikeaa. Toiseksi juoni, tapahtumien kulkua ohjaavana ja tarinaa sitovana käsitteenä, saattaa tuntua kahlitsevalta. Päiväkirjamaiseen työskentelyyn voi olettaa kuuluvan myös merkitykseltään vähäisiä huomioita. Episodimainen rakenne vapauttaa kirjoittajan kertomukseen kohdistuvilta välineellisiltä vaatimuksilta. Kertomusta ei näin ollen tarkastella hyveellisyyden, niin sanotun opetuksen tai loppuratkaisujen avulla. Toisaalta Bacon (2004, 324–325) korostaa, että Ricoeurin hermeneutiikassa kaikessa symbolisessa esittämisessä ilmeinen merkityksen taso yhdistyy vähemmän ilmeiseen. Näin ollen esimerkiksi oppilaan elokuvakokemus kotisohvalla viittaa konkreettiseen aktiin ja tilanteen abstraktiin merkitykseen simultaanisesti.

Sarjakuvailmaisuun sisältyvien tuntemuksien ja ajatusten tulkitseminen oli oppilaiden teksteistä vaikeaa. Oppilaat raportoivat merkityksellisiä tapahtumiaan, mutta näiden vaikuttavuutta ei avattu. Tutkija saattaa ajautua tällaisessa tilanteessa selittämään esimerkiksi elokuvakokemusta psykologisena tai sosiaalisena ilmiönä. Esimerkin elokuvakokemusta, oli se sitten perhe-elokuva tai scfi-pätkä, ei voida tekijän narratiivissa irrottaa kokemuksen situationaalisuudesta. Elokuvakokemusta ei voida sulkeistaa vain vastaanottamiseksi vaan ainakin oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen kohdalla elokuvien yhteyteen liittyivät positiivisina kokemuksina makeiset, vapaa-aika ja sosiaaliset suhteet. Ongelmana on se, ettei tulkitsija voi poimia oppilaiden teksteistä tosiasioita ja antaa niille merkityksiä, koska kertojan tuottamat merkitykset eivät palaudu tyhjentävästi eletyn elämän tosiasioihin. Tulkinnallisuuden ongelmaa korosti tutkimuksessa oppilaiden niukka kirjoitettu ja piirretty itsereflektio. Silti yksittäistä elokuvakokemusta, kuten vuokraelokuvan katsomista, voidaan tarkastella oppilaan henkilöhistorian kautta mahdollistuvana situationaalisena tilanteena sekä maailmaa metaforisesti käsittelevänä asemana.

Narratiivien tarinallisen muodon ongelmallisuus asettaa siis tulkinnan haasteita oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa. Voidaan esittää, että ilman juonellista rakennetta on vaikea arvioida tapahtumien motiiveja. Oppilaiden sarjakuvissa on pikemminkin viittauksia tapahtumiin kuin niiden

kerronnallista esittämistä juonellisten struktuurien avulla. Sarjakuvapäiväkirjan huomiot ovat kuin sosiaalisen median tilapäivittyksiä Twitter-mikroblogisivustolta. Toisaalta sirpaleisesta ja rajallisesti selitetystä kerronnasta huolimatta oppilaat valitsivat kertomuseriaatteidensa suuntaisia tapahtumia: hauskoja, yllättäviä ja ärsyttäviä juttuja, joiden kertomiseen kannatti vaivautua. Omaelämäkerrallisten sarjakuvien merkitys oppilaiden kohdalla saattaa olla juuri elämän episodien merkitykselliseksi tekemisessä. Episodien verkostossa omaelämäkerrallisten sarjakuvan pitäjien ja blogitekstien kirjoittajien identiteetti rakentuu irrallisista tapahtumista, jotka saavat merkityksen niitä uudelleen kerrottaessa. Voidaankin teoretisoida, että sarjakuvapäiväkirja, päiväkirja tai vaikka bloggaaminen toimii pikemmin narratiivisen identiteetin, itseyden ja tietoisuuden ”käymisastiana” kuin valmiina tuotteena. Haastattelutilanteessa kysyinkin oppilailta, minkä tarinan he piirtäisivät uudelleen, jos siitä olisi tarkoitus tehdä oikein hieno versio.

Tarinallisen rakenteen haasteellisuus saa ihmettelemään myös oppilaan identiteetin rakennetta. Onko 12-vuotiaan narratiivinen identiteetti vahvasti kytkeytynyt irrallisiin tapahtumiin ja hajautunut näin identiteettien kimpuksi, vai onko sarjakuvapäiväkirjatyöskentelyssä kyse vain tapahtumien muistelusta? Narratiivisen identiteetin välittymistä tulkitsijalle vaikeuttaa kerronnan ailahtelevuus. Aikaisemmin mainittu tarinoiden supistuminen vain tapahtumien muisteluiksi ja muistiinpanoiksi vaikeuttaa merkityksien tulkintaa. Olennaista ei ole, mitä henkilölle on tapahtunut, vaan se, miten hän suhtautumisessaan tapahtumia kohtaan kertoo itsestään. Viidesluokkalaisten omaelämäkerrallisesta järkeilystä oli selkeitä viitteitä. Tarkastelemani oppilaat kykenivät sarjakuvissaan toisinaan paljastamaan tunnereaktioitaan ja asenteitaan tapahtumiin. Silti tapahtumien kulun selittämisessä ilmeni aukkoja. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa tapahtumien välisten siirtymien juonentamisen niukkuus saattaa johtua tarkasteltavan ajanjakson suppeudesta. Oppilaat kertoivat tarinaa luontevasti esimerkiksi hiihtoloman loppumisesta. Loman loppuminen onkin tyypillinen ajallista kokemusta jaksottava tapahtuma. Se tuottaa narratiivista ajattelua. Loman tarkastelu aiheutti oppilailla myös kokemuksen uudelleen jäsentämistä. Loma ajanjaksona toimii helppona kiinnekohtana menneiden tapahtumien tutkimiseen, tulevan ennakointiin ja kokemusten merkityksellisyyden miettimiseen. Loma ilmeni myös helppoutena tarkastella oman elämän tapahtumia. Oppilaat ilmaisivat haastatteluissa selkeästi, että lomalla tapahtui asioita. Vastaavasti joistakin koulupäivistä raportoitiin kuin mitään ei olisi tapahtunut.

Arjen tarinaa voidaan jäsentää kertomuksen rakenteen analyysin avulla. Labov (1972, 362–365) kuvaa kertojan suhdetta tapahtumiin sekä kerronnan funktionaalisia vaiheita kuuden komponentin mallin avulla. Labovin mukaan kokonaisvaltaisesti laaditusta kertomuksesta löytyvät alun, keskikohdan ja lopun lisäksi kehittyneemmissä kertomuksissa:

1. Abstrakti (abstract)
2. Orientaatio (orientation)
3. Toiminnan mutkistuminen (Complicating action)
4. Arviointi (evaluation)
5. Tulos (Result or resolution)
6. Päätös (coda)

Labovin teoriaa voidaan pitää ohjenuorana tarinoiden juonellisen kehittelyn ja jäsentämisen tarkastelussa. Mallin avulla tarkasteltuna oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen päiväkohtaiset merkinnät eivät edustaneet muodoltaan kehittyneitä kertomuksia. Tässä on syytä huomioida, ettei tulkitsijan pidä tehdä pikaista päätelmä kertomuksellisen yksinkertaisuuden ja oppilaiden kognitiivisen osaamisen välillä. Samoin kertomuksellisuuden jäsentymistä ja tapahtumien merkittävyyttä ei voida täysin aukottomasti rinnastaa toisiinsa.

Sarjakuvapäiväkirjat olivat toki kertovia, raportoivathan ne eletystä tapahtumista. Kertomuksellisuus sen sijaan aiheuttaa päänvaivaa, sillä sarjakuvat olivat tyypillisemmin selostavia kuin tarinallisia. Ne olivat toisin sanoen sanottuna enemmän kertovia kuin kertomuksellisia.

Labovin mallin mukaisia jäsentämistapoja käytettiin kuitenkin yksittäisten tapahtumien kohdalla varsinkin tilanteissa, joissa oppilaan kokemaan tapahtumaa voisi luonnehtia anekdootiksi. Kun päivästä on jäänyt oppilaan muistiin jokin yksittäinen mieleenpainuva tapahtumasarja, ilmenee sarjakuvapäiväkirjassa asenne, joka on helppo tunnistaa intuitiivisesti kertomuksellisuudeksi. Vastaavasti, kun päivänmerkintöihin on sisällytetty toisistaan poikkeavia tapahtumaketjuja, muistuttaa päivän kuvaus enemmän imperfektissä kirjoitettua reseptiä kuin kertomusta: Heräsin, kävin koulussa, katsoin telkkaa. Myös lukijalle välittyvä innottomuus tapahtumien välisten yhteyksien selittämisessä voidaan monesti tulkita kertojan kokemaksi tuttuuden, tavallisuuden tai tylsyyden kokemukseksi. On ymmärrettävää, ettei tavallisten tapahtumien sarjoja juonenneta, mutta jos jotakin yllättävää tapahtuu, se saattaa poikia mielenkiintoisen tarinan tai anekdootin. Tulkinnallinen riski tässä yhteydessä saattaa muodostua ei-tarinallisen ilmaisun väheksymiselle. Esimerkiksi sarjakuvataiteilija Karri Laitisen omaelämäkerrallisessa teoksessa *Kafkan tutti* on mukana yksittäisiä ruutuja laajempien strippien joukossa. Yksittäinen tilanteen, tunnelman tai mielipiteen suppeampi kuvaus sarjakuvan lehdillä voi myös olla merkityksellistä ja tekijälleen tärkeää.

Esimerkiksi yhtenä päivänä eräs haastatelluista oppilaista oli käynyt luistelemassa. Hän kuvasi tarinaansa kerronnan komponentteja käyttäen. Ensin hän sitoo luisteluretken aikaan, paikkaan ja toimintaan (abstrakti). Tämän jälkeen oppilas viittaa viihtymiseen ja luisteluun

myötätuudessa (orientaatio). Paluumatkan vastatuuli (tulos) ja puristava luistin (toiminnan mutkistuminen) tekee tarinasta selviytymiskertomuksen, joka päättyy illanviettoon kotikaupunkiin palanneen kaverin kanssa. Edellä kuvatun struktuurin tarinassa on mukana toisen ja kolmannen ruudun välillä näkökulman vaihto. Oppilas on piirtänyt häntä piinanneen puristavan luistimen. Luistimen rinnastaminen visuaalisesti jalassa olevaan kenkään kertoo viitteellisesti helpotuksesta, jonka hän koki riisuessaan luistimet ja kävellessään kengillä. Tapahtuma kytketään sekä aistiseen informaatioon, kipuun että aitoon ihmettelyyn, jossa pohditaan, kuinka mukavilta ne kengät silloin tuntuivat.

Haastateltujen oppilaiden päiväkirjoissa oli kehollista ja luonnollisen kertojan käsitettä korostavaa ilmaisua. He kuvasivat usein etenkin ruokailua, joka yhdistyi usein hyvänolon tunteeseen, vapaa-aikaan tai jopa juhlaan. Mukaan mahtui myös yhden oppilaan tabasco-kokeilu, joka ikään kuin huvitti ja jossa hän retosteli voimakkaalla aistikokemuksella. Kehollisuuden korostamisessa toteutuu Fluderniken (1996) ajatus luonnollisesta kertojasta. Inhimillisten kokemusten syntymisessä ovat itsestään selvästi mukana kuullun ja nähdyn rinnalla myös muut aistit. Näin ollen tarinaa kannatti kertoa sen pohjalta, miltä asia tuntui luonnollisena kokemuksena.

Viidesluokkalaisten päiväkirjoissa ilmenivät yhtenä toistuvana teemana ja halujen kohteena makeiset ja muut herkut. Esimerkiksi syntymäpäiväkakku on olemassa tarinan visuaalisesti rikkaana elementtinä, psykologisesti haluttavana kohteena, tapahtumaan liittyvänä muistona sekä aistittavana hyvänolon kokemuksena. Aistittavuuden korostamisella en halua tässä yhteydessä legitimoida hedonistista elämänfilosofiaa osana taiteellista ilmaisua. Sillä tahdon vain korostaa kokemuksen kokonaisvaltaisuutta ja oppilaiden päiväkirjojen moniulotteisuutta, jossa kertoja ei vain raportoi vaan arvioi ja vertailee kokemusten vaikuttavuutta.



KUVIO 5. Luisteluretki

Edellisessä kuvassa toteutui kohtuullisen laajasti kerronnan funktioiden soveltaminen osana jännittävää tarinaa. Aikaisemmin olen jo esittänyt, kuinka nimenomaan merkitykselliset ja epätavalliset tarinat esitetään kertomuksellisessa muodossa. Olen myös todennut, että tähän väitteeseen sisältyy virhepäätelmän riski. Emme voi olettaa täysin mustavalkoisesti, että kerronnalliselta rakenteeltaan yksinkertaisemmat, toteavat merkinnät olisivat vähempiarvoisia oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa. Alla oleva esimerkki osoittaa kuitenkin päinvastaista ja antaa aihetta huomauttaa, että toteavakin ilmaisu voi olla merkityksellistä. Tulkinnallista herkkyyttä tarvitaan, kun arvioidaan, mitä todetaan.

Ratsastuspäivän jälkeen tehty kuva kertoo toiminnasta ja syvästä ratsastusta kohtaan kohdistuvasta pitämisestä. Kyseinen esimerkki osoittaa, että toteavakin kuva voi välittää tunteita. Tällöin toteavan kuvaamistavan keinoista tulisi löytää asennevaihteluita. Juuri asenteet ja arvostukset kertovat kokemusmaailman uudelleenahmottamisesta ja narratiivisten todellisuuksien tuottamisesta. Katson, että jo yksittäistä kuvaa osana päiväkirjaa voidaan tarkastella todellisuuden uudelleen hahmottamisen ja tuottamisen näkökulmasta. Oppilas raportoi ratsastuskerrastaan, mutta samanaikaisesti kertoo myönteisistä ajatuksistaan nimikkohevosta kohtaan. Ratsastusharrastus ja tuttu hevonen liittyvät kuvassa erottamattomaksi positiiviseksi kokemukseksi. Tällaista kokemusta on turha väheksyä ainoastaan sen perusteella, ettei siinä ole monimutkaista juonirakennelmaa.



KUVIO 6. Oppilas on piirtänyt mukavasta ratsastusreissusta ja nimikkohevosestaan.

4.5 Sarjakuva todellisuuden uudelleenahmottamisena

Oppilaiden päiväkirjojen tapahtumat etenivät hyvin suoraviivaisesti. Haastateltavien päiväkirjat etenivät ajassa päivä kerrallaan. Prosessin aikana sekä haastatteluissa käytettiin ”päivää” tekemisen mittarina. Sana sai merkityksiä tehtävänannon perusteella. Päivää käytettiin mittaamaan työn etenemistä, ”jo kahdeksan päivää”, sekä tapahtumien mittana. Tulkintani mukaan tämänkaltaisen työskentely pohjasi oppilaiden esiymmärrykseen eli yksinkertaiseen kokemukseen palautuvaan tietoon siitä, mitä heille oli tapahtunut, sekä tehtävänannon tulkitsemiseen päiväkohtaiseksi työskentelyksi.

Oppilaiden asenteissa korostui se, että piirtäminen oli nykyisyyden jäsentämistä peräkkäisten tapahtumien avulla. Haasteltujen oppilaiden sarjakuvissa ei ollut ajallisia takaumia ja tapahtumien selittämistä aiemman henkilökohtaisen historian avulla. Tosin, kuten päiväkirjoista ja haastatteluista ilmeni, oppilaat olivat palanneet aikaisempiin tapahtumiin ja piirtäneet väliin jääneitä mielenkiintoisia päiviä. Todellisuuden uudelleen hahmottamisen ongelmallisuuden voisi tiivistää epäselvyydeksi päivittäisen työskentelyn ja orjallisen yksittäisten päivien kuvauksen välillä. Säännöllisen työskentelyrytmin eli 10 minuuttia päivässä saavuttaminen tuntui olevan haasteellista. Haastattelujen perusteella vaikeinta oli työhön ryhtyminen. Vauhtiin päästyään haastateltavat kertoivat pysyneensä suurin piirtein ennalta ohjeistetussa nopean piirtämistunnon ajassa. Eräässä haastattelutilanteessa oletin, että sivun piirtämiseen oppilaalta olisi mennyt kauan aikaa. Olin väärässä. Oppilas vakuutti, että sivu on tehty nopeasti noin kymmenessä minuutissa.

Piirtämisen ja kirjoittamisen temporaalisuuden tarkastelun yhteydessä myös laiskuus ilmenee hyvin vahvasti. Ensinnäkin sarjakuvan tekeminen edellyttää muistamista ja jaksamista. Sarjakuvapäiväkirjan tekemisessä ilmeni sarjakuvan tyypistyminen kuvapäiväkirjaksi taikka irrallisiksi tekstipätkiksi. Laiskuus kaventaa tarinallista, ajallista ja juonellista ilmaisua. Kuvasta tulee tunnuskuva, ja tarina kätkeytyy muistinvaraiseksi tiedoksi kuvan taakse. Sarjakuvan tekijälle tämä ei tuota ongelmaa, koska ainakin hetken hän muistaa esimerkiksi, mitä lomakuvasta puuttuu ja miten loma eteni. Tulkitsijalle vajaamuotoinen kuvaaminen aiheuttaa tuskastumista ja puuduttavia lukukokemuksia.

Sarjakuvapäiväkirjat myötäilivät ja rajautuivat selvärajaisesti tarkastelemaan yksittäisiä päiviä, mutta yllättäen oppilaat saattoivat unohtaa hetkeksi sarjakuvan pitämisen tai kommentoida joitakin ajanjaksoja tylsiksi. Haastattelun perusteella oppilaat antoivat ymmärtää, että toisinaan ”ei tapahtunut mitään”. Perään voisi lisätä sanan ”erikoista”. Yksittäisen työpäivän jälkeen aikuisetkin saattavat vastata, ettei töissä tapahtunut mitään. Yksittäisen päivän merkitystä on kuitenkin vaikea,

jollei mahdoton ymmärtää ilman suhteuttamista kokonaisuuteen. Haastateltavien moninaiset tapahtumat tarjosivat mahdollisuuden narratiivista tarkastella identiteettiä monesta eri tilanteesta käsin. Esimerkkinä koulukokemusten kertomisessa saatettiin käyttää ironiaa tai tragediaa kerronnan perusrakenteena, vaikka muuten sarjakuvapäiväkirja ei anna tekijästään masentunutta tai kärsivää vaikutelmaa. Koulukokemusten kohdalla voidaan myös pohtia, onko koulunkäyntiin liittyen olemassa yleisiä puhetapoja, joita sarjakuvapäiväkirjan pitäjät ovat hyödyntäneet. Koulunkäynnin tylsyys saattaa siis olla yleinen puheen tapa sekä yhteisöllinen identiteetin muodostamisen väline. Narratiivisen identiteetin tuottamisen kannalta sarjakuvapäiväkirja mahdollisti staattisia omakuvia dynaamisemman keinon tuottaa minää koskevaa tarinaa.

Haastateltavien sarjakuvapäiväkirjoille oli yhtenäistä päivän tapahtumien luetteleminen. Yleisesti yksi tapahtuma kirjattiin yhdellä tai muutamalla kuvalla ja sitä selittävällä tekstillä. Haastateltavat pyrkivät hyvin ilmeisesti jäljittelemään, muistelemaan ja kirjaamaan tapahtumia. Tyypillinen merkintä on päiväkirjamainen todellinen tapahtuma. Sarjakuvapäiväkirja taiteellisena ilmaisun muotona korostaa kuitenkin uskottavuutta. Uskottavuuden yliveraisuus todenmukaisuuteen nähden ilmeni myös haastateltavien päiväkirjoissa. Jonkin tapahtuman piirtäminen jälkikäteen muistinvaraisesti saattaa muuttaa tapahtumien järjestystä epätodennäköiseksi. Tarina todennäköisesti pysyy kuitenkin uskottavana, vaikka tekijä aktiivisen muistelun prosesseissa tuottaakin asiavirheitä. Omaelämäkerrallisen sarjakuvan ja narratiivisen identiteetin arvioiminen perustuu vahvasti siis uskottavuuteen objektiivisuuden kustannuksella.

Aiemmin käsittelin metasarjakuvan ulottuvuutta osana tehtävänannon ja piirtämisprosessin kommentointia. Metasarjakuvaa käytettiin oppilaiden sarjakuvissa kuvaamaan myös tekstin ja kuvan suhdetta. Esimerkiksi opettajaa, tämän tutkielman kirjoittajaa, esittävässä ruudussa oppilas oli täydentänyt ilmaisuaan kirjoittamalla kaksi täydentävää tekstipätkää. Ensimmäinen niistä kuului:

”(HaHaa, siitäs sait)”

ja toinen alaviitteeseen kirjoitettu tekstipätkä totesi:

”Ei ollut tarkoitus tehdä pilakuvia.”

Kuvallisen ilmaisun kommentointi liitti siis oppilaan kyvyn tarkastella kuvien representationaalisuutta sekä mimeettisyyteen että sosiaalisiin asenteisiin. Oppilas pohti ja pyrki väistämään epäonnistuneen kuvan kiusallisia vaikutuksia. Samalla hän kuitenkin defenssimekanismina alisti oman epäonnistumisen kokemuksen hauskuuttavaksi komediseksi kerronnan elementiksi. Oppilas tarkasteli näin ollen kokonaisvaltaisesti kuvan esittävyttä,

asennetta opettajiin, joita kuvat esittivät, sekä piirretyn sarjakuvan kertomuksellisuutta sellaisena kuin lukija sitä tarkastelee. Olisi väärin väittää, että omaelämäkerrallisessa sarjakuvassa olisi vain yksinkertaista tapahtumien selostamista. Jo viidesluokkalaisten episodit alkavat elää omaa elämäänsä kerrottuina kertomuksina. Etenkin visuaalisessa esittämisessä tekijä ajautuu väistämättä törmäyskurssille oman muistinvaraisen kokemuksen ja sen pelkistämisen kanssa. Visuaalisessa ilmaisussa on mahdollisuus myös tahattomien vaikutuksien päätymiseen ruutujen kuvitukseen. Sarjakuva ilmaisumuotona johtaa siis tekemään hahmoista todellisuuteen viittaavia yksinkertaistuksia sekä tekemään koko tarinasta tyyliä kokonaisuutta.

4.6 Asenteet, arvot ja merkitykset sarjakuvapäiväkirjoissa

Oppilaiden arvostukset ilmenivät aihevalintojen kautta. Kuvien ja tekstien valinta tapahtui haastattelujen perusteella tapahtumien ja tavanomaisuuden rinnastamisella. Yksi haastateltavista erotti piirtämiensä kohteiden valinnasta kaksi olennaista osa-aluetta. Valitut tapahtumat olivat ”jotakin mitä oli tapahtunut”, mikä korosti aiheiden konkreettisuutta, mutta myös ” sitä mikä ei ollut jokapäiväistä.” Myös erään toisen oppilaan haastattelun lopussa käyty keskustelu viittaa samansuuntaiseen päätelmään:

Haastattelija: ”Mitä ajattelet omasta sarjakuvapäiväkirjastasi?”

Oppilas: ”Aika tylsiä päiviä mun elämässä.”

Haastattelija: ”No, sitten tuolla on tylsyyden lisäksi myös hauskoja hetkiä. Onko tässä kaikki hauska mitä sulle on tapahtunut tällä ajanjaksolla?”

Oppilas: ”Joo.”

Haastattelutilanteissa oppilaat pitivät arjesta poikkeavia tapahtumia tärkeimpinä. Oppilaat pitivät merkityksellisinä myös hienosti piirtämiään ja onnistuneita kuvia. Piirtämisen jälki vaikutti myös mielikuviin sarjakuvapäiväkirjan merkityksellisyydestä. Erityisenä osa-alueena mainittiin myös juhlatilanteita, matkoja ja kyläilyjä, jotka nekin korostavat ei-kanonista, tavallisuudesta poikkeavaa, toimintaa. Tämä havainto on yhdensuuntainen Brunerin (1990, 78) käsityksen kanssa lapsen taipumuksesta pyrkiä erottelemaan epätavallisen toiminnan tavallisesta sekä tiedollisen mielenkiinnon kohdistumisesta epätavallista kohtaan.

Yksi haastateltavista olisi toivonut oman sarjakuvansa olevan näyttävämpi. Oppilaille oli siis selkeä käsitys siitä, että kerrotun ja piirretyn tarinan tulee heidän mielestään olla mielenkiintoinen. Haastateltavien puheenvuoroissa ilmeni myös päiväkohtaista arviointia. Eräs haastateltava

kommentoiti omaa selitystään yksinkertaisilla väittämillä: ”Se oli hyvä päivä” tai ”Ei hyvä päivä”. Haastateltavien käsitykset koulunkäynnistä voidaan havainnollistaa sarjakuvapäiväkirjan normaalitilanteeksi. Koulun arkea kuvattiin tylsyyden kautta ja koetilanteisiin viitattiin epämukavuuden tuntemuksilla. Koulu näyttäytyi tasapaksuna, mutta erityisen tylsät hetket tai mukavat poikkeavuudet pääsivät mukaan päiväkirjoihin.

Koulunkäyntiasenteita ilmaistiin tylsyykokemusten kautta hyvin vähäeleisesti toteamalla. Näin ollen tyyli voi olla argumentti ja identiteetin rakentamisen keino — Niin tylsää, ettei sitä tylsyyttäkään jaksa avata. Visuaalisen kuvaamisen ja puheen tavat kertoivat siis oppilaiden antamista merkityksistä koulutyötä kohtaan.

4.7 Miten haastateltavat kuvasivat itseään sarjakuvassa

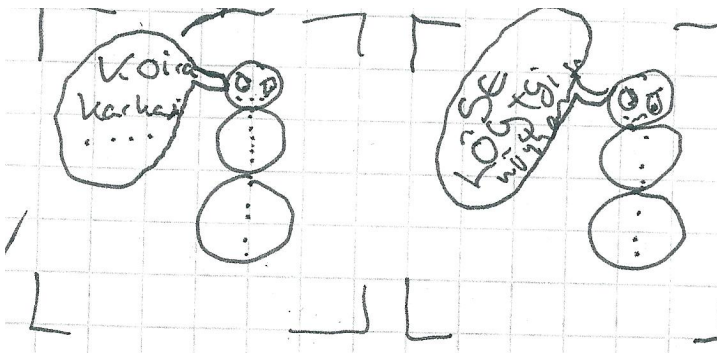
Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä perusolettamuksesta, että omaelämäkerrallisen aineiston kertoja ja tekijä ovat erottamattomasti yksi ja sama. Tämä ilmenee siten, että sarjakuvan omaelämäkerrallinen minä-hahmo on toiminnallinen subjekti. Toisinaan toiminnan merkityksellisyys näyttäytyy ensisijaisena omaan rooliin nähden. Oppilaat raportoivat joko passiivimuodossa tai me-pronominin avulla tekemisestä. Tällöin itse toiminta on itsearvoista ja tarinallinen minä-hahmokin esitetään kiinteästi toiminnan kontekstissa. Kontekstuaalisen esittämistavan esimerkkinä voidaan pitää erään sarjakuvapäiväkirjan toteamusta: ”välkällä hypittiin hyppynarulla.” Vaikka tämänkaltainen sanamuotojen analyysi saattaa kuulostaa saivartelulta, kertoo se jotakin asennevaihteluiden merkityksestä. Olisi eri asia kirjoittaa ”Minä hypin kavereideni kanssa välkällä hyppynarua.” Tulkitsen tämän niin, että sarjakuvien ”mentiin ja tehtiin” -kerrontatapa korostaa (mikro)sosiaalista toimintaympäristöä sekä tapahtumien merkityksellistämistä osallistumisen kautta. Narratiivinen identiteetti voi siis itseyden kuvaamisessa luonnollisesti kattaa ryhmäjäsenyyksien tematiikan. Tällöin ihminen ei ainoastaan vastaa kysymykseen ”kuka olen?” vaan myös kysymykseen ”mikä on minun paikkani?”.

Sarjakuvan tekijän on ratkaistava luonnollisesti, miten hän ilmaisee itseään sekä kuvallisesti että sanallisesti. Eräs haastateltava kielensi oman henkilöhahmonsa piirtämistä seuraavasti:

Tässä viimesessä piirustuksessa tääkin mun mielestä meni vähän huonosti. Si mä yritin piirtää itteni hienosti vaan viimeisen kerran. Sitten kun mä mietin liikaa, miltä mun täytyy näyttää siinä kuvassa niin siitä tuli vähän huonomman näköinen.

Hahmon realistisuuden ja pelkistämisen ongelma on välttämätön piirtämiselle. Valokuvauksen tavoin kuva ei automaattisesti kehity paperille. Kaksi haastateltavaa käytti sarjakuvapäiväkirjoissaan abstrakteja, jopa symbolisia hahmoja. He ikään kuin sanoutuivat irti

tarinallisten henkilöhahmojen ja oman ulkonäön pohdiskelusta. Jossain vaiheessa minulta kysyttiin: ”Saako tikku-ukkoja piirtää?” Vastasin tähän korostamalla, että jos sen tekee, se pitää tehdä tyyllillä. Yksi haastateltavista suhtautui henkilöiden kuvaamiseen suunnittelemalla käyttämänsä hahmot ennakoivasti, jolloin henkilöiden sijoittaminen ja itse tarinan kirjoittaminen helpottui. Minä-hahmon piirtämisessä yksi oppilas käytti hymiöitä, ja tyyllittelyn edetessä hymiöistä kehittyi lumiukko. Näin tehdessään oppilas hylkäsi täysin kuvaamisen kohteen jäljittelyn, kohde (hän itse) ja kuva muistuttavat vain etäisesti toisiaan. Oppilaan tekemässä sarjakuvassa denotaatio uhrattiin konnotaatiolle (vrt. Brunerin narratiivien universaalit). Se, että kuvan lumiukko-hymiö viittaa oppilaaseen itseensä, voidaan päätellä ainoastaan koko sarjakuvapäiväkirjan kontekstista. Kuvan ja oppilaan suhde on täysin symbolinen. Oppilaan ja hänen tarinallisen minä-hahmonsa samankaltaisuus on minimaalinen.



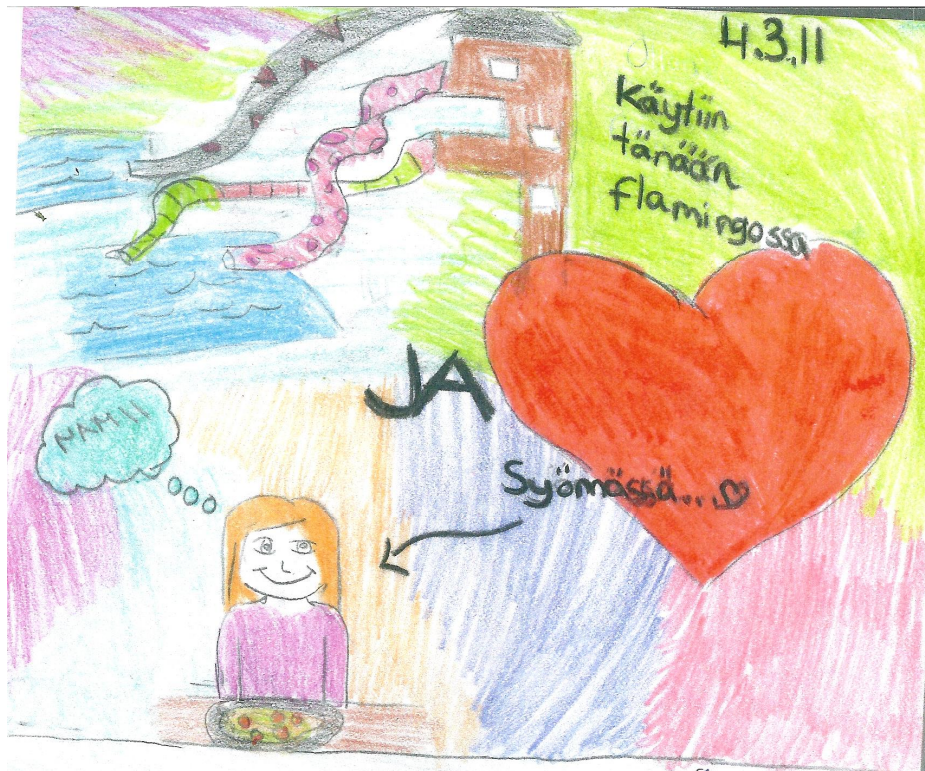
KUVIO 7. Oppilaan minä-hahmo

Itseään haastateltavat kuvasivat myös ulkonäköönsä kiinteästi liittyvien tapahtumien, kuten hiustenpesun tai vaatteiden hankinnan, kautta. Omaelämäkerrallisen sarjakuvan produktissa kävi ilmi, että itsensä ilmaisu onnistui tottuneilta piirtäjiltä ja niiltä, jotka eivät murehtineet tarinallisen minä-hahmon ja reaali maailman minän eroista. Esimerkiksi yhdellä haastattelemani oppilaalla sarjakuvan pitäminen kaventui tekstipohjaiseksi. Ilmaisun kaventumiselle on mahdollista hakea tulkintaa muutamasta suunnasta. Yksinomaan pelkän tekstin käyttö on nopeampaa kuin kuvien ja tekstin yhteiskäyttö. Tekstin käyttö saattaa tuntua luontevalta, jos asian ilmaiseminen ylipäättään

tuntuu vaikealta. Yksi tekstin määräävää asennetta puoltava seikka tulkintani mukaan on tekstin kyky tiivistää ajallista etenemistä varsinkin menemistä ja tekemistä koskevissa tilanteissa.

Tekstin ja visuaalisten elementtien yhdistämisessä haastatteleman oppilaat tukeutuivat hyvinkin erilaisiin ratkaisuihin. Yksi heistä piirsi suuria värikkäitä sivuja. Piirtäjän ratkaisu perustui yhteen kokonaiskuvaan, joka jakautui pienempiin kuviin tai kuva-alueisiin. Tekijä siis rohkeni irtautua ruudutetusta sarjakuvasta ja siirtyä kohti väljempää ilmaisua. Näin tehdessään oppilas kuitenkin tuomitsi itsensä rakentamaan päiväkirjamerkinnöistä sisäisesti eheitä kokonaisuuksia. Ongelmana tarinan alistamisessa yhden kuvan alle saattaa ilmetä yhteensovittamisen vaikeus ja rajoite siitä, miten paljon tapahtumia on edes mahdollista saada sovitettua kuvaan. Tällä tavoin muokatuista kuvista tulee helposti triptyykejä.

Kuvan lukemisessa voidaan tällöin väljästi soveltaa Herkmannin tapaan ruudun käsitettä, koska kuvasta voidaan erottaa erillisiä osa-alueita. Yksi tapahtuma muodostaa oppilaan teoksissa edelleen oman suhteellisen ehyen merkityskokonaisuuden. Lukijan on kuitenkin havainnoitava kaikki ruudut yhdellä kertaa tai muutoin tarkasteltava ruutuja kokonaisuutena. Oppilaan esimerkissä kuvaelementtien yhtenäisyys sekä niiden jukstapositio (samanaikaisrinnastus) vahvistavat yksittäisen päivän merkitystä kerronnallisena yksikkönä. Jukstapositiossa toisistaan riippumattomatkin tapahtumat voivat saada yhteisen merkityksen. Alla olevassa kuvassa jukstapositio alleviivaa päivän mukavuutta sekä linkittää positiiviset tapahtumat toisiinsa. Yhtenäisyys ja kuvaelementtien tiukka sulautuminen toisiinsa antavat tapahtumille merkityksen osana hyvin sujunutta ja mukavaa päivää.



KUVIO 8. Päivä kuvana.

Haastatteleman oppilas sijoitti itsensä näihin kuviin joko tekijän tai arvostelijan roolissa. Hieman keinotekoiselta kuulostavan arvostelijan roolin käsitteellä tarkoitan, että haastateltava piirsi jonkin merkityksellisen kuvan, jota hän kommentoi. Minää koskeva tieto oli jonkin, kuten pitämisen tai inhoamisen kautta, kertomista. Myös muilla haastatelluilla ilmeni oman sarjakuvan kommentointia, jolla selitettiin tekstiä tai ohjattiin lukukokemusta.

Kaksi haastateltavista kuvasi itseään konventionaalisesti selittävää tekstiä, kuvaa ja puhekuplia yhdistäen. Molemmat ovat sijoittaneet selittävän tekstin sarjakuvan ruutujen yläreunaan, kuvaavat tekemisiään hyvin yleispätevästi ja esittelevät tapahtumia. Sarjakuvan tuttuus näkyy piirtäjien kuvissa. Puhekuplissa on lyhyitä vuorosanoja ja interjektioita. Tekijät kuvaavat itseään usein yleispätevän tekstin ja toiminnallisen kuvan kautta.



KUVIO 9. Tarinan nollataso: oppilaan tarinallinen minä-hahmo istuu koulussa.

Neljäs haastateltava tiivistä päivänsä aina kolmeen ruutuun. Tekstin määräävyys korostui, ja tekijän huomiot eivät olleet kovinkaan tarkkoja. Yllättävää haastattelutilanteessa oli tekijän itsekritiikki. Tekijä tarkasteli työskentelyä ja sen tulosta toivoen: ”Olisipa tehty jotain siistiä.” Narratiivinen identiteetti on kertomus itsestä ja ilmeisesti sarjakuvapäiväkirjan esitys ei mielenkiinnossaan ollut riittävä. Haastateltavan huomio osoitti, että itseä koskevien tarinoiden muodolla on myös merkitystä. Omaelämäkerrallisen sarjakuvan voimavarana voidaan pitää teoriassa ehtymätöntä aihe- ja kokemusvarantoa.

Haastateltavan kommentit osoittivat, että miellyttävä itsestä kirjoittaminen voi vaatia ilmaisun ja tekniikoiden osalta ulkopuolista tukea. Päiväkirjatyöskentely osoitti, että suoraan valmiiksi - tyylinen piirtäminen voi osoittautua monelle vaikeaksi.

4.8 *Identiteetin diskursiivisuudesta*

Tässä tutkimuksessa, kuten monessa muussakin, on kertomuksen kirjoittajana toiminut yksi henkilö. Kukin oppilas piti omaa päiväkirjaansa. Myös elämäntarinoita analysoivat tutkimukset pohjaavat yhden henkilön tuottamaan kirjalliseen aineistoon. Ongelma yhden kirjoittajan tuottamissa tarinoissa on se, että tarinoita tuotettaessa niistä muodostuu yksinkertaistettuja tapahtumia elämänpolun varrella. Toki merkityksellisten tapahtumien selvittäminen on tärkeää, mutta samalla kadotetaan valitettavasti suuri osa siitä diskursiivisesta ja tilannesidonnaisesta tiedosta, jossa identiteetti muodostuu. Moissianicin ja Bambergin innovatiivinen tutkimus perustui pienten keskustelullisten kertomusten käyttöön sekä laajaan empiiriseen aineistoon. He tutkivat maskuliinisen identiteetin tuottamisen puhetapoja, erityisesti maskuliinisen identiteetin defenssimekanismeja. (Moissiniac & Bamberg 2004).

Edellä mainittu mikrososiaalinen narratiivinen tutkimus antoi pohtimisen aiheita siitä, miten identiteettiä tuotetaan vuorovaikutuksessa. Eräs oppilas valitsi omasta päiväkirjastaan kenkien ja vaatteiden oston tarinaksi, jota hän piti merkityksellisimpänä. Kenkien ostaminen liittyi lomalta paluuseen ja uusiin kouluvaatteisiin. Oppilaan identiteetin tarkastelua ei ole tässä yhteydessä mielekästä tarkastella syiden perusteella. Syvemmän ymmärryksen kannalta on mielekkäämpää pohtia sitä intentionaalista tilaa, mikä tekee pukeutumisvalinnan merkitykselliseksi. Pukeutumisen kautta viestiminen on siis ymmärrettävää oppilaan halujen ja uskomusten kautta. Uudet kengät ovat olemassa oppilaan tuottamassa narratiivisessa todellisuudessa objektina, joka ylittää niiden ilmeisen tarkoituksen. Uusilla kengillä on siis olemassa ominaisuuksia, joita ei voida redusoida ilmeiseen, niillä on oppilaan ajattelussa ricouerilasittain merkityksen lisä.

Katson, että sarjakuvaa voisi käyttää diskursiivisen identiteetin rakentajana myös opetuksessa. Oman tutkimukseni yksilökeskeinen asetelma sopi henkilöille, joiden motivaatio ilmaista itseään taiteellisen työskentelyn kautta oli suuri. Ilmaisuvoima sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta jäi kuitenkin hyödyntämättä. Jatkotutkimuksen kannalta murrosikäisten, joiden narratiivisen identiteetin eheys ei ole aikuisen tasolla, työskentelyä omaelämäkerrallisen sarjakuvan tai muun kerronnallisen ilmaisun parissa voisi tutkia nimenomaan identiteetin diskursiivisen tuottamisen kautta. Narratiivisen identiteetin tarkastelemisen ei siis tarvitse rajautua ainoastaan itse kertomusten tarkasteluun. Äärimmäisen mielenkiintoista on tutkia myös, minkälaisien keskustelujen, vuorovaikutustilanteiden ja yksilöllisten strategioiden avulla kertomuksia itsestä tuotetaan. Tämänkaltaisiin tutkimushaasteisiin vastaaminen tosin vaati aineistonhankinnalta kattavuutta, kuten vuorovaikutustilanteiden tallentamista.

Identiteetin rakentumisesta keskusteluiden, puhetapojen ja erinäisten ryhmien sisällä korosti mielipide, joka liittyi sukupuolen ja sarjakuvapäiväkirjatyöskentelyn yhteyteen. Haastateltava, viidesluokkalainen tyttö, ilmaisi hyvin voimakkaasti, että sarjakuvapäiväkirjan näyttäminen luokan pojille tuntuisi vastenmieliseltä. Vastaavasti haastateltava piti täysin mahdollisena näyttää päiväkirjaa ystävilleen sekä käsitellä sitä luokan tyttöjen kanssa.

4.9 Tulkinnan keskeisimmät teemat

Haastateltujen oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen analyysi ja tulkinta osoitti Labovin (1972) lingvistisen mallin yhteensopimattomuuden tarinallisen muodon tavoittamisessa. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen merkinnät lyhykäisyydessään olivat varsin niukkoja kertomuksellisten funktioiden soveltamisessa. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjojen kerronta luetteloi päivien kulkuun liittyviä tapahtumia. Sarjakuvapäiväkirja-aineistoista löytyi kuitenkin muutamia anekdootteja, kuten pilkkireissukertomus, joissa kertoja sovelsi kerronnallisia funktioita ja ruutujen välisiä siirtymiä monipuolisemmin.

Sarjakuvapäiväkirjojen sisäisen epätasalaatuisuuden perusteella voidaan olettaa, että kaikki kokemukset eivät synnytä yhtä herkästi tarinoita. Haastateltujen oppilaiden tarinoissa matka, seikkailu ja uuden kokeminen kääntyvät helpommin tarinalliseen muotoon, mutta muutoin kerronnan tuottaminen ilmeni niukempana. Toisinaan tylsät päivät jäivät tyystin väliin tai ne sivuutettiin muutamalla kommentilla ja kuvalla.

Ainakin haasteltujen oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa toteutui hallitsevana asenteena tarinoiden tavallinen–epätavallinen-akselin ilmeneminen. Tämä huomio vahvisti narratiivisen ajatteluun kuuluvaa kiinnostusta epätavallista kohtaan. Viidesluokkaisten tarinoissa ilmeni myös tyyliittelyn piirteitä. Viidesluokkalainen pääsee tosinaan ilmeisen yli tarinoissaan ja käyttää kerronnassa esimerkiksi näkökulman vaihdoksia.

Itsensä visuaalisessa kuvaamisessa ainakin kaksi oppilasta käytti hahmon abstraktiuden luomaa anonyymien turvallisuuden mahdollisuutta. Kun hahmo ei edes tavoitellut näköisyyttä, pystyivät oppilaat tuottamaan nopeammin tarinaa (ks. kuviot 7. ja 9.)

Yksi keskeinen tulkintahavainto on kerrontaan päätyvien tapahtumien valinnan ja poissulkemisen merkitys mikä rakensi kuvaa siitä, mikä oppilaita kiinnostaa ja miten he asioihin suhtautuvat. Oppilaiden kerronnan laajuus ja intensiivisyys vaihtelivat. Toisinaan, kun mitään ei tuntunut oppilaiden mielestä tapahtuvan, muuttuivat päiväkirjamerkinnät toteaviksi ja ylimalkaisiksi. Tätä taustaa vasten voidaan olettaa, etteivät kaikki kokemukset merkitse narratiivisen identiteetin rakentumisen kannalta yhtä paljon. Narratiivisen identiteetin eli itsestä kerrotun tarinan kehittäminen ei siis välttämättä ole jatkuvaa ja tasavauhtista.

Narratiivisen identiteetin rakentuminen näyttäisi kytkeytyvän enemmän merkityksellisten kokemusten ja niiden uudelleen kertomisen kuin välittömän kokemuksen reflektion varaan. Haastattelutilanteet itsessään korostivat narratiivisen identiteetin rakentumista tarinoita kerrottaessa. Haastattelutilanteissa oppilaat saattoivat kommentoida omaa onnistumista sarjakuvapäiväkirjan pitämisessä. Tällöin merkitykselliseksi nousevat kertojan itse arvottama tarinan hyvyys ja päiväkirjan onnistuminen. Narratiivisen identiteetin rakentumisessa myös kertomus itsessään on merkityksellinen tulkinnan kohde. Eräs oppilas osoitti innostuneisuutta siitä, että voisi piirtää lomaviikosta. Tällä kommentilla oli kaksi puolta. Ensinnäkin se merkitsi, että lomaviikosta olisi kiva piirtää. Toiseksi lausuttu kommentti viittasi narratiiviseen identiteettiin, joka välittyisi sarjakuvan lehdiltä: lomaviikon tapahtumista saisi mielenkiintoisemman kuvan kertojan elämästä.

5 POHDINTAA

5.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Kriittisesti tarkasteltuna tarinallisuuden ylikorostaminen on tämänkin tutkimuksen helmasynti, josta eroon pääseminen on vaikeaa. Ensinnäkin analyysissä ja tulkinnassa korostuvat helposti onnistuneet ja kertomusmuotoiset sarjakuvapäiväkirjamerkinnot. Vaikka tätä analyysin ja tulkinnan vinoumaa on varmasti toteutettu tässäkin tutkielmassa, on syytä huomauttaa, että tarinallisen muodon ongelmallisuutta ei yksinkertaisesti ollut tulkinnassa mahdollista sivuuttaa. Kertovia tekstilajeja on monia, ja arjen tarinaa voi kertoa monella tapaa. Tätä selventääkseni tarkastelen asiaa yhden kuvitteellisen esimerkin avulla. Oletetaan, että esimerkkihenkilömme on käynyt jalkapallo-ottelussa. Näin tämä episodi luo pohjan kertovalle tekstille. Episodi ei kuitenkaan käänny itsestäänselvästi kertomukseksi tai tarinaksi. Esimerkkihenkilö saattaa raportoida ylimalkaisesti ”Illalla kävimme jalkapallo-ottelussa.” ja piirtää yhden kuvan. Kertomuksen ja tarinan näkökulmasta esimerkkiepisodimme olisi vaatinut taustoittavaa, arvioivaa ja juonta tuottavaa kerrontaa. Sarjakuvapäiväkirjat eivät siis olleet täysin kertomuksellisia. Näin ollen tutkimuksen narratiivisesta orientaatiosta huolimatta aineistosta tulisi kuitenkin erottaa kertovan ja kertomuksellisen tekstin ero.

Oppilaiden päiväkirjoissa argumentointi aiheesta ”miksi episodista kannatti kertoa” oli niukkaa. Yhtenä selityksenä katson, ettei oppilailla ollut pakottavaa tarvetta perustella episodivalintoja ja asenteitaan tapahtumia kohtaan, koska he kirjoittivat itselleen. Kertomuksen ja toteamuksen jyrkkärajainen ilmeneminen sarjakuvissa tuntui yllättävältä ja ennalta arvaamattomalta. Tarinallisen ja kertomuksellisen rakenteen yliolettaminen näkyi ennakkoletusteni ja päiväkirjojen tarinoiden ristiriitana.

Narratiivisen opetusproduktin pitäjänä koin tarvetta kokea onnistumisen tuntemuksia kertomuksellisuuden saralla. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirja-aineisto kuitenkin osoitti, ettei sarjakuvan pitäminen ollut aina hauskaa, joten koko metodin nimittäminen hauskaksi tai miellyttäväksi olisi osatotuus. Pyrin tutkielmassa siihen, että ei-tarinallinen aineisto ja jopa aineiston puutteet ansaitsivat myös tulla kuulluksi. Oppilaiden sarjakuvapäiväkirjoissa ilmeni aukkoja eli väliin jääneitä päiviä sekä huolimattomasti tehtyjä merkintöjä. Merkityksen

näkökulmasta oppilaat kuitenkin saattoivat palata mielekkäisiin tarinoihin ja piirtää ne jälkikäteen. Tarinoiden epätasalaatuinen piirtäminen antoi kuitenkin tietoa mielenkiinnon suuntautumisesta sekä vahvasti narratiivien kautta ilmenevää tavallisuus–epätavallisuus-akselia.

Tutkimuksen sudenkuoppiin lukeutuu tietenkin tulkinnan ongelma, sillä narratiivisesta ajattelusta ja narratiivisesta identiteetistä saadaan hyvin pitkälti tietoa produktiivisten tuotosten kautta.

5.2 Opettaja ja koulukonteksti

Tutkimuksen kannalta on olennaista todeta, että tutkimusprojekti pidettiin omassa opetusryhmässäni. Tutkimusprosessin aikana pidin tutkimuspäiväkirjaa ja yritin tehdä itselleni tietoiseksi oman tutkijapositioni vaikutuksia tutkimusprosessiin. Koulukontekstin huomioiminen ei tässä yhteydessä tarkoita opetuksen kehittämistä. Tarkastelen omaelämäkerrallisen sarjakuvan mahdollisuuksia, rajoituksia ja pedagogisia sovelluksia vasta pohdintakappaleessa. Tutkijana yritän siis tehdä itselleni tietoiseksi oman roolini ja koulukontekstin merkityksen. Oman roolin itsekriittinen tarkastelu on kokemukseni mukaan rikastuttanut aineiston analyysia. Tutkielman rakenteesta todettakoon, että vasta pohdintakappaleeseen on sisällytetty ammatillista pohdintaa kasvatuksen funktioista.

Tutkijan osallisuudessa tutkimuksen kohteeseen on tässä tutkielmassa vahvasti viitteitä. Tämänkaltaisessa tutkimustavassa näkyy voimakkaasti hermeneuttis-fenomenologinen suuntautuminen. Luokkahuoneessa tehtävä tutkimus on luonteeltaan intersubjektiivista ja käytetyt toimintamallit ovat väistämättä osallisia tutkimuksen lopputulokseen. Tästä seuraa, että koulukontekstin kuvailu tuottaa voimavaroja tulkintaan. Analyysissä olen pyrkinyt tulkitsemaan tehtävänantoa paperilappua laajempaan kokonaisuuteen, kollektiivisesti ja yksilöllisesti ymmärretyn, toteutuneen vuorovaikutuksen kokonaisuutena.

Koulukontekstin vaikutus sarjakuvapäiväkirjan pitämiseen on myös olennainen pohdittava aihe, koska tutkimus toteutettiin osana oppilaiden koulutyötä. Konstruktivistisesta orientaatiosta huolimatta, tässä ihmistä ei käsitellä täysin vapaaksi ja riippumattomaksi tiedonkäsittelijäksi. Otan tulkintaan mukaan sosiaalisen ulottuvuuden ja luokan vuorovaikutustilanteen pintapuolisen tarkastelun.

Tutkimusprosessin aikana pyrin kirjaamaan huomioitani oppilaiden asenteista piirtämistä kohtaan. Piirtämistä ei voi siis käsittää täysin yksilölliseksi puurtamiseksi, vaan koko tehtävä pohjaa jaettuun esiyymmärrykseen, johon vaikuttavat ympäröivä kertomusten maailma, oppilaiden tausta ja tehtävän tulkinta.

Tehtävänannon tarkastelussa koulukontekstin voidaan ajatella olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon. Koulukontekstin vaikutus ilmeni toisinaan tehtävän tekemisenä mielenkiinnosta huolimatta, kun kerran koulussa on tehtävät tehtävä. Näissä tapauksissa oppilas saattoi tehdä päiväkirjansa huijausten, puutteellisesti tai ilottomasti. Ongelmaksi muodostui oppilaiden päiväkirjatyöskentelyn aikana suoriutumismotivaatioon vaikuttaminen. Kun tehtävä korosti yksilöllistä halua ja tekemistä, oli sitä vaikea ohjata ulkopuolisten mallien ja palautteiden avulla.

Heikosti motivoituneiden oppilaiden ohjaaminen osoittautui hankalaksi. Kun oppilas kirjoittaa itsestään ja itselleen merkityksellisten tapahtumien aiheista, on vaikea asettaa perinteisiä koululle tyypillisiä suljettuja tehtävävaatimuksia. Tasapäistäminen ja omaehtoinen identiteetin rakentaminen riitelevät lähtökohtaisesti keskenään. Suljettuja tehtäviä ovat esimerkiksi ne matematiikan tehtävät, joihin on vain yksi oikea vastaus. Samanlaista oikeaksi todistamista on opettajan vaikea määritellä oppilaan omaelämäkerrallisen sarjakuvan kohdalla.

Laadullisen kontrolloimisen totaalisen hankaluuden vuoksi jäljelle jää lähinnä määrällinen kontrolli. Määrällinen kontrolli saattaa sekin aiheuttaa ongelmia. Mitä enemmän päivittäistä tekemistä korostetaan, sitä helpommin sarjakuvamerkinnyt alkavat muistuttaa luetteloa henkilökohtaisesta päiväohjelmasta. Vastaavasti mitä enemmän laatua, pohdintaa, ajattelua ja kehittelyä korostetaan, sitä suuremmaksi kynnyksen saattaminen saattaa nousta.

Näin ollen ongelmalliseksi sarjakuvapäiväkirjatyöskentelyssä muodostui itse sarjakuvapäiväkirjan pitämisen ohjeistaminen. Kyseessä on loppujen lopuksi koulutehtävä, joskin vapaamuotoinen sellainen. Sarjakuvapäiväkirjan pitämisessä oppilaille annoin lähes vapaat kädet, muutamia olennaisia poikkeuksia lukuun ottamatta. Työskentely aloitettiin kolmen kohdan ohjemonisteen avulla (ks. liite 1). Ohjemonisteessa ensimmäisenä kohtana oli hankkia luonnoslehtiö. Vaihtoehtona luonnoslehtiölle oli valmistaa lehtiö antamistani rei'itetyistä piirustuspapereista. Mahdollisuus oman lehtiön hankkimiseen korosti mielestäni mahdollisuutta kokea piirtäminen omakohtaisemmaksi oman fyysisen kirjan avulla. Vaikka tarkoitukseni oli vain tarjota mahdollisuus päiväkirjamaisen intimitetin ja konkreettisen kirjan omistamisen kokemukseen, jotkin oppilaat kokivat materiaalihankinnat velvoittavina.

Toinen olennainen vaatimus liittyi kerrontaan, joka saattaisi olettamukseni mukaan produktin kuluessa typistyä. Vaatimattomana vaatimuksena oli kolmen ruudun minimi, jonka tarkoitus oli edistää tarinallisuutta ja sarjallisuutta. Koko produktin tarkoitushan oli pitää sarjakuvapäiväkirjaa, ei kuvapäiväkirjaa.

Se, että omaelämällisen sarjakuvan produkti oli osa opinnäytetyön prosessia, vaikutti vahvasti omaan pedagogiseen toimintaani. Erityisen tarkkaan pohdin, miten tutkimusasetelman näkökulmasta oppilaita tulisi ohjata. Lähtökohtaisesti oppilailla oli siis vapaus tuottaa kertomusta

miten he tahtoivat yhteensä neljästätoista päivästä. Päätin tutkia, miten ja millaisista aineksista oppilaat kasasivat narratiivista identiteettiään. Selvittääkseni oppilaiden senhetkistä narratiivisen identiteetin kertomisen tyyliä omaelämäkerrallisen sarjakuvan keinoin päätin olla korostamatta tai ohjaamatta oppilaan tyyliä kovinkaan tiukasti. Katson kuitenkin, ettei ole tilanteesta riippumatonta narratiivisen identiteetin tuottamista. Itsestä kertomisen tyyli on aina tilannesidonnainen.

Ongelmallisiksi muodostuivat siis tekemistä kuvaaviin kysymyssanoihin *mitä* ja *miten* suhtautuminen. Päätin siis tutkimuksessa tehdä tilaa oppilaiden omaehtoiselle työskentelylle ja jopa epäonnistumiselle. Yritin pitää tutkimuksesta erillään oman taidepedagogisen kunnianhimon aineiston analyysistä. Sarjakuvien osallisuus koulutyössä aiheuttaa myös paineita arviointiin. Päädyin ratkaisuun, jossa sarjakuvapäiväkirjojen tekeminen suhteutettiin yhdeksi osaksi oppilaan aktiivisuutta ja harrastuneisuutta kuvataiteessa. Tuon aktiivisuuden arvioinnissa keskeisin arvosteluperiaate oli kerronnan tuottaminen piirretyn jäljen hienouden sijaan. Oppilailta ei siis vaadittu sarjakuvan ulkoasun näyttävyyttä, vaan jatkuvaa huomioiden tekemistä.

5.3 *Identiteetin rakentuminen ja kouluinstituutio*

Kaikissa päiväkirjamerkinnöissä esimerkiksi juonen ja tapahtumien välisten siirtymien epäselvyys osoitti tutkimuksen analyysiosassa, että narratiivinen ajattelu ja narratiivisten todellisuuksien konstruoinen taito ei ole yksistään luonnollinen lahja ja itsestäänselvyys. Kerronnallinen ja tarinallinen esittäminen on taito. Sarjakuvan kontekstissa tapahtuvissa kuvaamisen tavoissa ilmeni episodien hajanaisuutta ja kokonaisjuonen puutetta.

Suomalainen kouluinstituutio on perinteisesti korostanut kulttuurista identiteettiä. Talon rakentamisen analogian kautta tarkasteltuna se tarkoittaa arkkitehtuurin määräävää asemaa. Yksilön vastuulle jää se, että hän on yhteensopiva niiden säännösten kanssa. Mielestäni kulttuurisen identiteetin näkökulma on ongelmallinen kasvatuksen näkökulmasta. Se kertoo kyllä millaiseksi tulla, mutta jättää vastaamatta, miten se tapahtuu. On kuin yleisen arkkitehtuurin tuntemuksen pohjalta ryhtyisi rakentamaan taloa. Tällä vertauksella haluan sanoa, että tarinoiden tuottaminen ja narratiivisen identiteetin konstruointi ei ole yksilötasolla ongelmatonta.

Tätä taustaa vasten argumentoin myös sen, miksi ylipäätään tarinoiden kertomista, kuten omaelämäkerrallista sarjakuvaa, tulisi opettaa. Katson, että pelkän kulttuurisen identiteetin korostaminen ei anna oppilaille riittäviä eväitä heidän oman identiteettiprojektin vaatimuksiin nähden. Koska käsitämme maailmaa tarinoiden avulla, on meidän mielekästä oppia myös tarinoiden tuottamisen, arvioimisen ja vertailun taitoja. Tätä narratiivisen ajattelun aluetta voidaan kehittää omalta osalta myös sarjakuvaopetuksen näkökulmasta. Tarinoiden lukijan ja kertojana kehittymistä voitaisiin edesauttaa sarjakuvanarratologian näkökulmasta.

Usein kouluopetuksessa keskitytään 'sarjakuvan kieliopista' löytyviin teknisiin kuvauksiin, kuten kuvakokoihin, ohittaen kertomuksellisuuden periaatteen. Katson, että teknisten sisältöjen opettaminen on hyvin pitkälti sisällöllisesti tyhjää, ellei niiden kerronnallista funktiota opeteta.

Omaelämäkerrallisen sarjakuvan kannalta keskeisintä on, miten kokemus voidaan tuottaa uudelleen narratiiviseksi todellisuudeksi. Narratiivisen ajattelun näkökulmasta voisi lausua, että metodeista ne, jotka auttavat kertomaan tarinaa tehokkaimmin, soveltuvat opetukseen.

Pintapuolisesti opetuksessa voitaisiin mielestäni tarkastella myös kertomuksien metastruktuureja, kuten sarjakuville ja elokuville tyypillisiä näkökulman vaihtoja. Vastaavasti syvällisemmässä, metastruktuurien analyysissä tulkinta voidaan ulottaa teknisestä ja ilmaisullisesta eettiseen ja moraaliseen. Tarinoilla on yleensä jokin opetus tai ainakin niistä välittyy tietty asenne.

Tarinoiden metastruktuurien ja arvojen tarkastelu osoittaa, että viimeistään tässä kohtaa on syytä laajentaa tarkastelu käsitteellisesti opetuksesta kasvatukseen. Identiteetin rakentumisessa

tarkastelen seuraavaksi sitä, miten oppilas suhteuttaa itsensä koulun ja yhteiskunnan kollektiivisiin sekä hajanaisiin tarinoihin. Narratiivisuuden problematisointi saattaa helposti kuulostaa eettisesti ja moraalisesti vähäpätöiseltä. Aiheen eettinen ja moraalinen problematisointi realisoituu jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), jossa identiteetin käsite alistetaan kansallisen sivistysprojektin funktionaaliseksi komponentiksi. Perusopetuksen tehtävää jäsentävä väite alistaa yksilön identiteetin osaksi kollektiivista kertomusta:

”Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä.” (POPS 2004, 14)

On kuitenkin huomattava, ettei kulttuurinen identiteetti kollektiivisena käsitteenä riitä määrittelemään kasvatuksellista hyvää. Voimme kysyä, mikä on se tarina, jonka näyttelijöiksi olemme oppilaat asettaneet? Narratiivisuuden ja kollektiivisten tarinoiden hyvyys ei ole itsestään selvää samalla tavalla kuin se nationalismiin aikaan ilmeni. Tarinallisuus on siis vaikuttamisen keino, joka yhdistää arvot yksilötasolla konkretisoituvaksi toiminnaksi.

Tarinoihin sisältyy kiehtovuutta ja vaikuttavuutta, mikä ei näyttäyty ainoastaan positiivisena voimavarana. Ääriliikkeiden nousu kauhistuttaa nykypäivän Eurooppaa. Ääriliikkeet tuottavat kiehtovia narratiiveja. Itä-Suomen yliopiston osallistuminen EU:n rahoittamaan 14 maan hankkeeseen ”Demokratia ja totalitarismin ja populismin varjot: eurooppalaisia kokemuksia” osoittaa huolta yhteiskunnan nykytilasta⁶. Mielipiteiden radikalisoituminen näyttäytyy siis nuorten kohdalla yhä houkuttelevammalta. Totalitarismin ja populismin tuottamat tarinat ovat usein raflaavia ja provokatiivisia, ne käyttävät hyväkseen poliittisia ongelmia ja kansalaisten tyytymättömyyttä. Ääriliikkeisiin kohdistuva huoli kohdentuu radikaalien mielipiteiden omaksumiseen sekä niiden mukaan toimimiseen ilman käsitystä toiminnan seurauksista.

Yksilön identiteetin kasvussa tulee ottaa huomioon identiteetin tasojen moninaisuus. Ropo (2009) ottaa tarkastelun kohteeksi opetussuunnitelman ja asettaa identiteetin kehittämisen sen lähtökohdaksi. Ropo kritisoi opetussuunnitelmien päämäärien tavoittamatonta abstraktiutta. Narratiivisen opetussuunnitelman konsrtoimisessa hän hahmottelee mallia, jossa kasvatuksen ja oppiaineiden erityistavoitteet linkitetään yksilön identiteetin kehitykseen. Identiteettiä tarkastellaan

6

http://www.uef.fi/uef/uutiset1?p_p_id=101_INSTANCE_3IgZ&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=10&101_INSTANCE_3IgZ_struts.action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&101_INSTANCE_3IgZ_urlTitle=20110810-rahoitusta-aarioikeiston-tutkimukseen&101_INSTANCE_3IgZ_type=content&redirect=%2Fuef%2Fuutiset

monikerroksisena, ja oppilaan, oppiaineen sekä kasvatuspäämäärien välillä tulisi toteutua diskursiivinen suhde. Postmodernissakin ajassa identiteetillä on yhteys yksilön elämäntarinaa ja siihen, miten arvotamme asioita, joten kasvatuspäämäärien tulisi ilmetä myös yksilön identiteetin tasolla. Yksilöllisellä tasolla korostuu siis Rovon hahmotelman mukaisesti ajatus siitä, mikä merkitys oppimisella on ja miten oppija suhtautuu opittuun.

MacIntyre (2004) osoittaa huolensa postmodernin yhteiskunnan moraalista tilasta. Hänellä argumentaation lähtökohtana on aristoteelisesta praksiksen käsitteestä johdettu käytäntöjen käsite. MacIntyren aristoteelisen etiikan teorian tarkoitus on osoittaa, miten onnistuneen intentionaalisen yhteistoiminnan käytäntöjen käsitteellistäminen luo pohjaa moraalille ajattelulle. MacIntyren viesti on yksinkertaisuudessaan, että olemme unohtaneet moraalin perustan ja moraalin kiinnittymisen yhteiseen hyvään.

Taylor tutkii niin ikään modernin identiteetin rakentumista moraalin näkökulmasta. Hän osoittaa huolensa moraalin kaventumisesta tekojen oikeudenmukaisuuden tarkasteluksi, jolloin hyvyys olemassaoloa ja identiteettiä rakentavana voimavarana kadottavaa merkityksensä. Taylor (1989, 3–25).

Jos kohta edellä mainitut esimerkit tarkastelevat identiteettiä moraalin näkökulmasta filosofisella tasolla, on Taylorin ja MacIntyren ajattelulla selkeä yhtymäkohta kasvatukseen. Identiteettiä tulee moraalin näkökulmasta tarkastella yhteisöllisestä, hyveellisestä intentionalisesta toiminnasta käsin. Hyvän elämän käsittämisen kannalta yhteisöllinen taso on vähintäänkin yhtä merkittävä kuin kulttuurinen tai yksilöllinen tasokin.

Kollektiivisen identiteetin välittäjänä kouluinstituutio on tuudittautunut mielestäni liiaksi omahyväiseen ajatukseen koulusta 'kasvatuksellisen hyvän' jakajana. On paradoksaalista, että koulussa opeteltavia tekstilajeja kohtaan ei kiinnitetä opetuksessa kriittistä huomiota, mutta toisaalta vaadimme koulun tuottavan medialukutaitoisia ja lähdekriittisiä ihmisiä. Tässä kohden on syytä huomauttaa, etten lietsota anarkiaa, vaan katson, että oppilaan kriittisen ajattelun taidot mahdollistavat oppilaan identiteetin rakentamisen hedelmällisellä tavalla.

Identiteetin yksilöllisyyden rakentumisen korostaminen on näin ollen merkittävää, muttei mielestäni kulttuurisesta identiteetistä riippumatonta. Yksilöllisen ja kulttuurisen näkökulman tulisi yhdistyä dialektisesti toisiinsa. Kulttuurisen identiteetin tasolla voimme rakentaa esimerkiksi tasa-arvoisia kansalaisia. Tasa-arvon toteutuminen edellyttää esimerkiksi sitä, että yksilö kykenee tarkastelemaan kulttuurisia kertomuksia tasa-arvon näkökulmasta, löytämään mahdollisia poissulkevia ja rassistisia mekanismeja sekä yhdistämään kaiken tämän oman identiteetin rakentamisen prosessissa. Tasa-arvon näkökulman toteuttamisessa koulun ei tarvitse tuottaa retorisesti päteviä kulttuurisen tasa-arvosaagan kertojia vaan yhteiskunnalliseen diskurssiin kriittisesti suhtautuvia ihmisiä.

Identiteetin muodostumista ei tarvitse väkisin pakottaa yhden ihmisen riippumattomaksi tuotokseksi, eikä yhteiskunnan vaikutusta tule ikään kuin kriminalisoida yksilön vapautta identiteetin muodostuksessa rajoittavana tekijänä. Samoin kouluopetuksen ei välttämättä tarvitsisi ylläpitää yksilöllistä ja vuorovaikutukseltaan kapeaa työskentelyä. Narratiivisen opetuksen avulla voitaisiin yhdistää diskursiivisesti kulttuurinen ja yksilöllinen identiteetin rakentamisen näkökulma.

5.4 Narratiivisen opetuksen uhkat ja mahdollisuudet

Bruner (1996) pohtii narratiivisen ajattelun ja kasvatuksen välisiä kytköksiä teoksessa *The Cluture of Education*. Hänen kasvatustajatteluaan voisi luonnehtia kriittiseksi huomautukseksi rationaalisen ajattelun korostamista ja narratiivisen ajattelun arvostusta kohtaan (Tolska 2002, 151).

Haluaisin huomauttaa, että tässä tutkimuksessa narratiivista ajattelua sovellettiin nykyisyyden jäsentämiseen. Narratiivista ajattelua voidaan kuitenkin venyttää ajallisesti molempiin suuntiin. Oppilaiden kanssa on mahdollista hyödyntää jokaisen ihmisen muistojen arkistoa sekä ennakoida koetun perusteella tulevaa.

Narratiivisen lähestymistavan korostaminen koulutehtävässä tuntui sotivan koulun kasvatuskäytäntöjä vastaan, sillä yleispäteviä vaatimuksia yhdenmukaisen lopputuloksen toteuttamisesta oli vaikea antaa. Osa oppilaista teki tehtävänsä ylimalkaisesti, kun sarjakuvaproduktissa ei annettu absoluuttisia sääntöjä. Ongelmaksi sarjakuvapäiväkirjan kaltaisille, tarinallisille, tuotoksille muodostuu, miten niiden tekemistä ja lopputulosta ohjaavat vaatimukset tulee asettaa. Avoimen ja laadullisen aineistojen kriteerien kehittäminen sarjakuvapäiväkirjan kanssa työskentelyssä näyttöä ongelmallisena. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle kokemuksen jäsentämisestä piirrettyyn ja kirjoitettuun sarjakuvamuotoon. Toteutuskelpoinen teema olisi ollut myös omaelämäkerrallisen sarjakuvan pedagoginen tutkiminen jaettuina minä-kertomuksina ja ryhmässä esiteltyinä sarjakuvapäiväkirjoina.

Sarjakuvapäiväkirja työskentelyn muotona ja ”heti valmiin” sarjakuvan tekeminen aiheutti osalla oppilaista päänvaivaa. Tämän ongelman kiertämiseksi katson, että päiväkirjan asemesta oppilaiden olisi ollut helpompi pitää muisti- tai luonnoskirjaa. Muistikirjaa olisi voinut käyttää aluksi päiväkirjamaisesti kirjoitettujen tarinoiden ja yksittäisten tapahtumien kirjaamisen välineenä. Oppilaiden kohdalla ilmeni myös pienoista vähättelyä. Muistikirja- tai päiväkirjamainen työskentely ei siis tuntunut siltä, että jotakin upeaa olisi saatu valmiiksi. Kuten jo tutkielman raportoinnin alussa totesin, tämä tutkielma perustuu kokemuksen ja kertomuksen suhteen tarkasteluun, ei kertomuksen ja vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Omaelämäkerrallista sarjakuvaa, sen viimeistellyssä, ikään kuin luokan sisäisesti julkaistussa muodossa, voitaisiin käyttää oppilaan narratiivisen identiteetin välittämisessä muille oppilaille. Tutkimusprosessi osoitti, että viidesluokkalainen oppilas on ainakin tässä produktissa hyvin riippuvaiselta ulkoisesta kontrollista: tehdään se, mitä on pakko tehdä. Luokan sisäinen julkaisuutoiminta saattaisi lisätä sisäistä motivaatiota työskentelyyn.

5.5 *Jatkotutkimuksen aiheita*

Seuraavaksi pohdin oppilaiden elämymaailman ja narratiivisen identiteetin jatkotutkimusaiheita. Tässä jatkotutkimuksen aiheiden teoretisoinnissa etenen tekstilajien tarkastelusta vuorovaikutuksen tarkasteluun. Vuorovaikutuksen aihepiirin tutkimuskohteiden tarkastelussa etenen mikrososiaaliselta tasolta kohti yhteiskunnallisia jatkotutkimuksen kohteita.

Ensinnäkin kertovien tekstilajien moninaisuus mahdollistaa vaihtoehtoisia tutkimusasetelmia narratiivisen identiteetin tutkimiseen opetuksen kontekstissa. Sarjakuvapäiväkirja ei ole ainoa tai edes paras kertomusten tuottamisen ilmaisumuoto. Narratiivisuuden mahdollisuudet aineiston valinnan suhteen ovat moninaiset. Pelkästään omaelämäkerralliseen narratiiviseen ajatteluun voisi tarttua jo sarjakuvan keinoin elämäkertojen tai anekdoottien piirtämisen avulla. Jos kertomuksellisuus laajennetaan yli sarjakuvan teeman, avautuvat tutkimuksen kohteiksi esimerkiksi suulliset keskustelut, suulliset tarinat, tekstipohjaiset aineistot ja verkossa oleva materiaali.

Varsin myöhään tutkimusprosessin kulussa tulin pohtineeksi, miksi narratiivisen ajattelun prosesseja olisi myös mielekäästä tarkastella jatkotutkimuksessa ilman, että tutkimuksessa sitouduttaisiin individualistisesti yksittäisten ihmisten tarkasteluun. Sosiaalisen vuorovaikutuksen nostaminen esiin identiteetin rakentumisessa olisi hedelmällinen jatkotutkimuksen aihealue. Jos teoreettisissa pohdinnoissa ilmenee selkeä identiteetin diskursiivisuus, miksi meidän tutkijoina tulisi pitää kiinni havaintojen palauttamisesta yksilötasolle?

Omaelämäkerrallinen sarjakuva mahdollistaisi keskustelevien ja yhteisöllisten voimavarojen hyödyntämisen. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi identiteetin rakentumisen tarkastelua mikrososiaalisena prosessina, etenkin vertaisryhmän sisäisenä lukukokemuksena tai keskusteluina. Käytännössä mikrososiaalinen tarkastelu tarkoittaisi jaettujen minäkertomusten tuottamista sekä näiden kertomusten tarkastelua ryhmäkeskustelujen ja yhteisöllisten lukukokemusten avulla.

Laajemmin tarkasteltuna opetusta voi tarkastella narratiivisen opetuksen mahdollisuuksista käsin. Narratiivisuus opetuksen asenteena mahdollistaisi käsitykseni mukaan oppilaan ja oppiaineen välisen suhteen tarkastelun. Tällöin opetuksen ja oppimisen välistä suhdetta kuvaa reflektiivinen kysymys: ”Miten tämä opiskeltava asia liittyy minuun?” Kertomukset tulevat näin ollen osaksi oppilasta, kun oppilas elää kertomuksia. Voimmeko väittää, että identiteetin kehityksestä ja oppilaan kasvusta puhuttaessa hyvä elämä tarkoittaa hyvää minä-kertomusta?

KIRJALLISUUS

- Ala-Ojala, S. 2010.** Alakoulusta Strippiklubiin: Aikamatka omaelämäkerralliseen sarjakuvaan. Aalto yliopisto. Taidekasvatus. Taiteen maisterin lopputyö.
- Alderson, P. 1995:** Listening to Children: Children, Ethics and Social Research. Barking: Barnardos.
- Antikainen, A. 2003.** Miksi ei elämäkertametodia? Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu (Käsikirjoitus artikkeliin). Kasvatus 34, 5. Tulostettu 1.8.2011.
http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/julkaisuja/37_miksi_ei.pdf
- Arell, B. & Mustola, K. 2006.** Tom of Finland. Ennennäkemätöntä – Unforeseen. Helsinki: Like.
- Bacon, H. 2004.** Tulkitsemisen taito: Paul Ricoeurin kaksi hermeneutiikkaa. Teoksessa Mörä, T., Salovaara-Moring, I. & Vatonen, S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria. Helsinki: Gaudeamus, 315-333.
- Barthes, R. 1994.** Mytologioita. Suom. Panu Minkkinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1987.** Life as narrative. Social Research 54, 11-32.
- Bruner, J. 1990.** Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991.** The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry 18, 1–23.
- Bruner, J. 1999.** The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Erikson, E. H. 1968.** Identity: youth and crisis. New York: Norton.
- Flick, U. 1998.** An Introduction to Qualitative Research. London: Sage.
- Fludernik, M. 1996.** Towards a "Natural" Narratology. London: Routledge.
- Frege, G. 1948.** The Philosophical Review 57, 209-230. Viitattu 5.8.2011.
<http://www.jstor.org/stable/2181485?origin=JSTOR-pdf>
- Herman, D., Manfred J. & Ryan M-L. (toim.) 2005.** Routledge encyclopedia of narrative theory. Lontoo: Routledge.
- Howard, G. 1991.** Culture Tales: A Narrative Approach to Thinking, Cross-Cultural Psychology and Psychotherapy. American Psychologist 46, 187–197.
- Hyvärinen, M. 2004.** Narratologia ja kerronnallinen käänne. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain 1, 53-59. Tulostettu 3.3.2011.
<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/Hyvarinen.pdf>

- Hänninen, V. 2002.** Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5.painos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Ikonen, T. 2004.** Jälkiklassisen narratologian suuntauksia. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain 1, 42-52.
- Jaatinen, R. 2003.** Vieras kieli oman kielen tarinaksi: Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Acta Electronica Universitatis 230. Tulostettu 3.3.2011.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5578-9.pdf>
- James, A. 2007.** Ethnography in the Study of Children and childhood. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of ethnography. Thousand Oaks: Sage, 246-257.
- Jauhiainen, A-M. 1990.** Sadun ja sarjakuvan lukemisesta: Tutkimus kolmasluokkalaisten lukemisharrastuksesta ja luetun vastaanotosta. Tampereen yliopisto. Kotimainen kirjallisuus. Pro gradu –tutkielma.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998.** Teoksessa Kuhmonen, P. & Sillman S. (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65,168-195. Tulostettu 1.8.2011.
<http://www.jyu.fi/yhtfil/fil/armala/texts/Kaunismaa.pdf>
- Kinney, J. 2009.** Neropatin päiväkirja: Greg Heffleyn julkaisu. Helsinki: WSOY.
- Kujala, T. 2006.** ”Ei pirise enää koulun kello”: kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 576
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6791-4.pdf>
- Labov, W. 1972.** Language in the inner city: studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- MacIntyre, A. 2004** Hyveiden jäljillä: moraaliteoreettinen tutkimus. Suom. Niko Nojonen. Helsinki: Gaudeamus, 2004.
- Manninen, P. A. 1995.** Vastarinnan välineistö: Sarjakuvaharrastuksen merkityksestä. Tampereen yliopisto. Tampere University Press. Väitöskirja.
- McAdams, D. 1998.** Power, intimacy, and the life story: personological inquiries into identity. New York : Guilford Press.
- McAdams, D. 1996.** Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. Psychological Inquiry 7, 295-321.
- McCloud, S. 1994.** Sarjakuva - näkymätön taide. Tekstit suom. Jukka Heiskanen. Helsinki: Good Fellows.

- Miettinen, M. 2006.** Framing a Fearful Symmetry - Narratological Aspects in Alan Moore's Watchmen. Tampereen yliopisto. Englantilainen filologia. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 2.8.2011
<http://tutkielmat.uta.fi/haekokoversio.php?id=16401>
- Miettinen, M. 2011.** Superhero Comics and the Popular Geopolitics of American Identity. Tampereen yliopisto. Englantilainen filologia. Lisensiaatin tutkielma. Viitattu 2.8.2011.
<http://tutkielmat.uta.fi/haekokoversio.php?id=21326>
- Mitchell, W.J.T., (toim.) 1981.** On narrative. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Moissiniac, L. & Bamberg, M. 2004.** “It’s weird, I was so mad”: Developing Discursive Identity Defenses in Conversational “Small” Stories of Adolescent Boys. Texas Speech Communication Journal Special Issue *Narratives We Live By* lokakuu 2004, 142-156.
- Opetushallitus. 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tulostettu 24.5.2011.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Paajala, M. 2009.** Sarjakuvakirja Suomessa. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto. Tulostettu 12.7.2011.
http://blogi.egmontkustannus.fi/wp-content/uploads/2009/09/sarjakuvakirja_suomessa_pro_gradu.pdf
- Patton, M. Q. 2002.** Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. 1988.** Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.
- Polkinghorne, D. 1988.** Narrative knowing and the human science. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. 1996.** Psychological Inquiry 7, 363-367. Tulostettu 3.8.2011.
<http://www.jstor.org/pss/1448825>
- Ranta, V. 2005.** Isi on tosi väsynyt. Vammala: Asema.
- Rasila, T. 2001.** Suomalainen sarjakuvantutkimus vuoteen 2000. Viitattu 11.7.2011.
<http://www.kvaak.fi/naytajuttu.php?articleID=430>
- Reese, E., Yan, C., Jack, F. & Hayne, H. 2010.** Emerging Identities: Narrative and Self From Early Childhood to Early Adolescence. Teoksessa McLean, K. C. & Pasupathi, M. (toim.) Narrative Development in Adolescence. Creating the Storied Self. Paikka. New York: 23–43.
- Ricoeur, P. 1970.** Freud and philosophy: an essay on interpretation. New Haven: Yale University Press.
- Ricoeur, P. 1991.** Life in Quest of Narrative. Teoksessa David Wood (toim.): On Paul Ricoeur. London & New York: Routledge, 20-33.
- Ricoeur, P. 1984.** Time and Narrative, Volume 1. Chicago: University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. 1985.** Time and Narrative, Volume 2. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1988.** Time and Narrative, Volume 3. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1992.** Oneself as Another. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ropo, E. 2009.** Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana.
Teoksessa Rabensteiner P-M. & Ropo, E. (toim.) European Dimension in Education and Teacher Education. Hohengehren: Schneider Verlag, 20-34.
- Sacco, J. 2004.** Palestiina. Helsinki: WSOY.
- Spigelman, A. 2003.** Maus: selviytyjän tarina (Maus I&II). Helsinki: WSOY.
- Taylor, C. 1989.** Sources of the Self: The Making of Modern Identity.
Cambridge: Harvard University Press.
- Tolska, T. 2002.** Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopisto.
Helsingin kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Väitöskirja.

SARJAKUVAPÄIVÄKIRJA

1. juttu

Hanki itsellesi luonnoslehtiö tai valmista sellainen itse luokassa.

2 viikkoa on 14 päivää

Pidä päiväkirjaa yhteensä 14 päivää tai niin kauan kuin juttua riittää.

Piirrä ajatuksistasi, mielipiteistäsi, päivän tapahtumista, omasta elämästäsi....

Ahokoivu, Mari (2007)
Sarjakuvan tekijän opas. Helsinki:
BTJ Kustannus. s. 134.



3 ruutua riittää, mutta riittääkö se?

Piirrä vähintään sivun verran kerralla. Kolme ruutua päivässä laadusta stressamatta on pakko saada aikaan.

Hyvän jutun voi pirtää uudestaan siistimmin!