

JÄLKIKUVIA, KUVAN JÄLKIÄ

Lasten ja nuorten taiteen
tallentaminen ja tutkiminen



**PÄIVI VENÄLÄINEN, JEMINA LINDHOLM, SEIJA KAIRAVUORI,
TIINA PUSA & SUSANNE YLÖNEN (TOIM.)**

JÄLKIKUVIA, KUVAN JÄLKIÄ

Lasten ja nuorten taiteen
tallentaminen ja tutkiminen

PÄIVI VENÄLÄINEN, JEMINA LINDHOLM,
SEIJA KAIRAVUORI, TIINA PUSA & SUSANNE YLÖNEN
(TOIM.)

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura
Verkkojulkaisuja 148

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



LASTEN
JA NUORTEN
TAIDEKESKUS
artcentre.fi

Nuorisotutkimusverkoston julkaisut

Tiede

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

Kenttä

Erilaiset raportit ja selvitykset.


Liike

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Kannen kuva: Jesse Jeskanen, Mitä luulit löytäväsi?, 2016
(yksityiskohta teoksesta)

Kannen valokuva on otettu Hyvinkään Lasten ja nuorten kuvataidekoulun kursilla. Kuvataiteilija Anne Siirtolan ohjauksessa nuoret suunnittelivat kyltin, jonka he sijoittivat johonkin paikkaan ympäristössä ja ottivat siitä valokuvan.

Taitto: Aleksi Salokannel · S1S1N

Koneen säätiö on tukenut tämän teoksen julkaisua.  KONEEN SÄÄTIÖ

© Nuorisotutkimusseura ja tekijät

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 148, *Kenttä*
Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö

ISBN 978-952-7175-98-9

ISSN 1799-9227

Printek, Keuruu 2019

Julkaisujen tilaukset:




Nuorisotutkimusverkosto


Asemapäällikönkatu 1


00520 Helsinki

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/catalog>

Sisällys

Esipuhe Raisa Laurila-Hakulinen	7
TALLENNETUT KUVAT	
Katse lasten ja nuorten taiteeseen Päivi Venäläinen	9
Kuvia kaivamassa Pirkko Pohjakallio & Tiina Pusa	19
TEKIJYYS JA TOIMIJUUS	
Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta? Päivi Venäläinen	29
 Lasten oikeudet kuviin! Seija Kairavuori	39
 Omat nimet kirjoissa? Tekijänoikeus ja lapsen oikeus tekijyyteen Lea Pennanen	63
 Vapaus ja tyhjyys nuorten omaehtoisessa taiteentekemisessä Ruusu Hulmi	87
LUENNAT JA TULKINNAT	
Nuoret taiteen tulkitsijoina Eija Ukonaho	103
”Olen katsonut televisiosta kuinka teillä on kunto korkealla” Urho Kekkonen, Suomen lasten ensimmäinen presidentti? Pauliina Rautio & Pekka Mertala & Riikka Hohti & Tomi Kiilakoski & Anna-Kaisa Kuusisto	121

	Lapsen piirtämä pohjoinen perhe 70 vuoden takaa. Kuvan tulkinnan metodiset valinnat Päivi Granö & Anniina Koivurova	147
---	---	-----

	Mistä kuva todistaa? Arkistoidut oppilastyöt, historiankirjoitus ja kuvataidekasvatuksen historian toisinkirjoittaminen Juuso Tervo	169
---	--	-----

TOIMITUSKUNNAN JÄLKISANAT

Arkistojen tuuletus Seija Kairavuori & Tiina Pusa & Päivi Venäläinen & Susanne Ylönen & Jemina Lindholm	191
---	-----

Kirjoittajat	194
--------------	-----

Tiivistelmä	199
-------------	-----

Abstract	200
----------	-----

Esipuhe

Raisa Laurila-Hakulinen

Kuvataiteilija Eino Vesalaisella (1923–2010) oli unelma maailman lasten taiteesta ”ystävyyden siltojen rakentajana”. Samasta asiasta puhutaan nyt kulttuurien vuorovaikutuksena ja globaalikasvatuksena. Yhtä kaikki Vesalaisen 1970-luvulla käynnistämä lasten ja nuorten taiteen tallentaminen on tuottanut Hyvinkäälle Villa Artun kulttuurikeskukseen laajan kansainvälisen arkiston. Vuonna 1980 perustettiin taidekeskuksen säätiö, jonka tehtävänä on edistää taidekasvatusta Suomessa. Säätiön strategiassa vuosille 2018–2023 taidekeskus arkistoineen nähdään kansainvälisesti tunnettuna lasten ja nuorten visuaalisen kulttuuriperinnön tallentajana ja säilyttäjänä, joka luo edellytyksiä tutkimukselle ja taidekasvatuksen kehittämiseksi.

Kansainvälinen arkisto on olennainen osa taidekeskuksen toimintaa. Se on karttunut joka kolmas vuosi järjestettävistä näyttelyistä ja käsittää nyt noin 110 000 työtä. Näyttelyihin osallistuneet taidekoulut ja muut taidealan toimijat muodostavat kansainvälisen verkoston, jonka kanssa taidekeskus on tehnyt vuosikymmeniä yhteistyötä. Nuorten kansainväliset leirit, näyttelyt, osallistuminen tuomaristoihin ja taiteen perusopetuksen kansainvälisiin kehittämishankkeisiin ovat vain esimerkkejä tästä.

Kansainvälisten näyttelyiden perinne on uudistunut vuosien varrella, ja esimerkiksi digitaalisilla töillä on voinut osallistua näyttelyyn 2010-luvulta lähtien. Näyttelyiden lisäksi aineistoja tallentuu taidekeskuksen arkistoon myös muiden kontaktien kautta. Esimerkiksi uutena kokonaisuutena on tallennettu Libanonin pakolaisleirien kouluissa syntyneitä lasten piirustuksia. Aineistosta on koottu kiertonäyttely, jota voidaan käyttää globaalikasvatuksen materiaalina. Syyrialaislasten töissä näkyy ja kuuluu sodan kokeneiden ääni, mutta myös koulunkäynnin tuoma toivo tulevaisuudesta.

Monet toimintaympäristön muutokset meillä ja muualla ovat luoneet tarpeen pohtia laajemmin sekä tallennuskysymystä että arkiston käytön kehittämistä. Siksi vuonna 2016 käynnistettiin hanke Lasten taiteen tallentaminen ja tutkimus. Käsillä oleva julkaisu on syntynyt osana tätä Koneen säätiön tukemaa hanketta.

Julkaisu on keskustelun avaus, jolla halutaan vahvistaa lasten ja nuorten taiteen asemaa tutkimuksen ja tallennuksen kohteena sekä osana kulttuuri-



perintöä. Hankkeen lähtökohtana on ollut kunnioittava suhtautuminen lasten tekemiin kuviin osana taiteen moniulotteista ja jatkuvasti laajenevaa piiriä. Päivi Venäläinen avaa artikkelissaan ”Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta?” taide-käsitteen käyttöä lasten tekemien kuvien yhteydessä. Laaja ja avoin taidekäsitteys perustuu taiteellisen toiminnan ymmärtämiseen ihmiselle lajinominaisena käyttäytymisen muotona.

Hanketta varten koottiin eri yliopistojen tutkijoista työryhmä, jonka ajatukset ja huomiot ovat olleet erittäin arvokkaita paitsi valtakunnallisessa kehittämistyössä, myös oman arkistomme tulevaisuuden kannalta. On ollut suuri ilo saada osallistua työskentelyyn innostuneiden ja sitoutuneiden alansa asiantuntijoiden kanssa. Myös kansainvälisiä kontakteja on solmittu lisää, ja yhteistyötä tehdään eri puolilla maailmaa sijaitsevien lasten taiteen arkistojen ja taidekoulujen kanssa. Toivommekin hankkeessa aloitetun yhteistyön jatkuvan sekä valtakunnallisella että kansainvälisellä tasolla.

Lämpimät kiitokset kaikille kirjan kirjoittajille sekä hankkeelle aikaansa ja osaamistaan antaneille opiskelijoille, tutkijoille ja heidän taustayhteisöilleen. Hankkeen tutkijatyöryhmään kuuluivat Sinikka Rusanen ja Seija Kairavuori (Helsingin yliopisto), Tiina Pusa (Aalto yliopisto), Pauliina Rautio (Oulun yliopisto), Anniina Koivurova ja Annamari Manninen (Lapin yliopisto), Susanne Ylönen (Jyväskylän yliopisto) sekä Jaana Lähteenmaa (Tampereen yliopisto). Erityiset kiitokset uusia uria aukovasta kehittämistyöstä kuuluvat hankevastaavalle, taidekeskuksen tuottaja Päivi Venäläiselle sekä hänen työpareilleen, hankekoordinaattoreille Jemina Lindholm ja Fanny Vilmilä. Kiitos myös Tampereen Yhteiskuntatieteelliselle tietoarkistolle ja National Arts Education Archive (NAEA) -arkistolle vieraanvaraisuudesta. Nuorisotutkimusseuraa kiitämme arvokkaasta yhteistyöstä tämän kirjan julkaisemisessa. Lisäksi omat kiitöksensä ovat ansainneet kaikki ne lapset ja nuoret, joiden kuvien äärellä olemme saaneet työtämme tehdä.

Koneen säätio on mahdollistanut Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen kolmivuotisella apurahallaan. Lasten ja nuorten taidekeskuksen toimintaa tukevat vuosittain Hyvinkään kaupunki sekä opetus- ja kulttuuriministeriö merkittävällä panoksellaan. Suuret kiitokset tukijoillemme!

Raisa Laurila-Hakulinen

TALLENNETUT KUVAT

Katse lasten ja nuorten taiteeseen

Päivi Venäläinen

Lasten taidetta on tutkittu runsaasti. Tutkimuksen painopiste on ollut lasten kuvallisen ilmaisun ja sen kehitysvaiheiden tarkastelussa. Tässä julkaisussa tutkimuksellinen katse suunnataan lasten ja nuorten taiteen tallentamiseen ja sen mukanaan tuomiin kysymyksiin. Kysymyksiä on paljon. Ensinnäkin itse tallentamiseen liittyy kysymyksiä: Kuinka paljon ja millaista lasten ja nuorten taidetta on tallennettu? Miten aineistot ovat karttuneet? Kuka niitä on tallentanut? Miksi tiettyjä aineistoja on tallennettu? Kuinka edustavia tallennetut aineistot ovat? Millaista aineistoa tallennetuista kokonaisuuksista puuttuu? Miksi? Onko tallennettu vain teoksia vai myös niihin liittyvää tietoa esimerkiksi kontekstista, jossa työt on tehty? Onko tietoa tekijöistä? Missä ja miten tallennettuja aineistoja säilytetään? Mitä pitäisi tallentaa?

Toiseksi herää kysymyksiä tallennettujen aineistojen tutkimisesta. Mitä erityistä kukin ajallisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti eri konteksteissa karttunut ja tallennettu kokonaisuus sisältää tutkimuksen kannalta? Millaisia tutkimuksen aiheita ne tarjoavat? Millaiset tutkimusmenetelmät tuottaisivat kiinnostavia tuloksia? Mihin asioihin tulisi kiinnittää huomioita tutkimusta ja tulkintoja tehdessä? Millainen ja kenen tulkinta aineistoista on pätevä? Ovatko tutkijat tietoisia omien taustojensa ja kulttuuristen rakenteiden vaikutuksesta tulkintoja tehdessään?

Kolmanneksi on aiheellista kysyä, miksi lasten ja nuorten taidetta pitää tallentaa ja näitä aineistoja tutkia. Miksi nämä aineistot ja niiden tutkiminen on tuotava esille? Mitä arvoa niillä on? Ovatko ne hyödynnettävissä? Kuuluuko lasten ja nuorten taide ja sen tutkiminen ”vain” kasvatukselliseen kontekstiin? Onko niillä kosketuspintaa taidemaailman ja sen käytänteiden kanssa? Onko lasten ja nuorten taiteella ja sen tutkimuksella laajempaa merkitystä kulttuuriperintönä? Millaisia haasteita tulee eteen, kun kyse on lapsista ja nuorista ja heidän tuotoksistaan?

Kaikkiin näihin kysymyksiin tämä julkaisu ei toki pysty vastaamaan, mutta joitakin jälkikuvia, kuvien jälkeensä jättämiä näkymiä se pyrkii hahmottamaan. Kirjaan kootut artikkelit tarjoavat ennen kaikkea esimerkkejä lasten ja nuorten taiteen tallentamisesta ja tutkimisesta, uusia avauksia ja näköaloja niihin.

HANKE JA VERKOSTOMAINEN TOIMINTA KATSEEN KOHDISTAJINA

Julkaisun taustalla on vuosina 2017–2019 toteutettu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hanke. Hankkeen käynnisti ja sitä organisoï Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö, joka ylläpitää kansainvälistä lasten ja nuorten taiteen arkistoa. Hyvinkäällä kulttuuritalo Villa Artussa on noin 110 000 teosta käsittävä arkisto, johon on tallennettu vuodesta 1971 lähtien järjestettyihin kansainvälisiin lasten ja nuorten taiteen näyttelyihin tulleet teokset. Teoksia on noin 130:sta eri maasta. Hankkeen tavoitteena oli lisätä niin tämän arkiston kuin mahdollisimman monen muun lasten ja nuorten taiteen aineiston tunnettuutta. Tallennettujen aineistojen kartoittamisen ohessa haluttiin luoda tutkiva katse niin lasten ja nuorten taiteen tallentamiseen kuin tallennettuihin aineistoihin. Hanke käynnisti tiedonkeruun ja pyrki tavoittamaan monipuolisesti eri toimijat lasten ja nuorten taiteen ja sen tallentamisen parissa. Tietoa kootaan TaideJemma-nimiselle verkkosivustolle.

Hankkeen sekä sen käynnistämän verkostomaisen toiminnan lähtökohtana on, että lasten ja nuorten taide ja heidän tuottamansa visuaalinen kulttuuri on sinänsä arvokasta kulttuuriperintöä. Se on omanlaistaan ja sisältää asioita, joita mitkään muut kulttuurin tuotteet eivät sisällä. Näin sen tallentaminen on perusteltua.

Hanke aloitettiin laaja-alaisen yhteistyöverkoston luomisella. Mukaan on haluttu edustajia niin eri tieteenaloilta, arkisto- ja museotalta, taidekasvatuksen kentältä kuin taidemaailmastakin. Tallennettujen aineistojen esiin nostamisen toivotaan kehittävän monitieteistä ja tieteidenvälistä tutkimusta lapsista ja nuorista kulttuuriperinnön tuottajina. Monitieteinen taiteen – tässä tapauksessa lasten ja nuorten taiteen – tutkimus avaa taiteen ja siihen liittyvien käytänteiden moniulotteista luonnetta. Eri tieteenalojen näkökulmien ja eri toimialojen lähestymistapojen kautta kehittyvät myös metodit tutkia ja menetelmät hyödyntää arkistoja ja aineistoja sekä ylipäänsä lasten ja nuorten taidetta ja kuvallista materiaalia.

Vaikka lasten taidetta onkin tutkittu paljon, lasten ja nuorten taiteen tallennettuja aineistoja on tutkittu vähän¹. Hankkeessa on osaltaan

1 Näin on ainakin Suomessa. Hankkeessa tallennettujen aineistojen ja niihin liittyvän tutkimuksen kartoitus rajautui Suomeen. Jonkin verran tietoa on

haluttu korjata tätä tutkimuksellista aukkoa. Hankkeessa rakennetun TaideJemma-verkkosivuston lisäksi asiaa lasten ja nuorten taiteen tallentamisesta ja tutkimisesta haluttiin tuoda esille myös kirjan muodossa. Hankkeen aikana kutsumenettelyllä koottu runsas ja moninainen joukko kirjoituksia koottiin kahteen erilliseen, mutta rinnakkaiseen julkaisuun, *Taidejemmoja – taidetta, tallentamista ja tutkimusta* sekä käsillä oleva *Jälkikuvia, kuvan jälkiä – lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. Molemmat toimivat avauksina aihepiiriin ja sen herättämien kysymysten ja havaintojen pariin. Niiden toivotaan rohkaisevan ketä tahansa asiasta kiinnostunutta tarkastelemaan ja hyödyntämään tallennettuja aineistoja oman mielenkiintonsa mukaisesti. *Taidejemmoja*-julkaisu avaa sitä, millaisista aineistoista on kyse, kun puhutaan lasten ja nuorten tuottamasta kulttuuriperinnöstä, ja esittää esimerkkejä sekä tieteellisistä että taiteellisista metodeista käsitellä ja koota aineistoja.

Tässä kirjassa lasten ja nuorten taiteen tallentamista sekä tallennettujen aineistojen tutkimusta ja tulkintaa käsitellään niin teoreettisesti kuin käytäntölähtöisten kysymysten kautta. Kirja jakautuu kolmeen osaan: ”Tallennetut kuvat”, ”Tekijyys ja toimijuus” sekä ”Luennat ja tulkinat”. Esittelen seuraavaksi lyhyesti kunkin osan sisältöä. Lopuksi kokoan kirjan artikkelit läpäisevät teemat.

TEKIJÖITÄ JA TULKITSIJOITA

Julkaisun avaa Pirkko Pohjakallion ja Tiina Pusan artikkeli, jossa he pohjivat arkistojen merkitystä sekä niiden luonnetta sinänsä että tutkimuksen kohteena. Pohjakallio ja Pusa vertaavat arkistoitujen kuvien tarkastelua arkeologiaan. Kuvat ovat fragmentteja, joita voi tutkia kuin arkeologisia löytöjä. Ne ovat otteita menneestä todellisuudesta, mutta kuten muutakin historiallista materiaalia, kukin tutkijasukupolvi tarkastelee niitä omista lähtökohdista käsin.

Kun puhutaan lasten ja nuorten taiteesta ja kulttuurista, taide- ja kulttuurikasvatuksesta sekä kulttuuriperinnöstä ja kulttuuriperintökasva-

Euroopassa ja muuallakin maailmalla olevista arkistoista ja niiden tutkimuksellisesta käytöstä. Tällainen käyttö on käsityksemme mukaan ollut verrattain vähäistä.



tuksesta, lapset ja nuoret nähdään yleensä kasvatuksen ja tiedon jakamisen kohteena. Heidän ei ajatella olevan kulttuuriperinnön ja tiedon tuottajia. Arkistojen ja aineistojen tunnetuksi tekemisen ja tutkimustiedon tuottamisen yksi tavoite on nostaa lapset ja nuoret esiin kulttuuriperinnön tuottajina ja taiteen tekijöinä. Tavoitteena on osoittaa, että myös lasten ja nuorten tuottama visuaalinen taide ja kulttuuri ovat varteenotettavia kohteita tutkittaessa taidetta, taiteen välittämää kulttuurihistoriallista tietoa sekä ihmisiä taiteen tekijöinä ja kokijoina.

Kokoelmaan sisältyvässä omassa artikkelissani ”Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta?” väitän, että kun taide nähdään yhtenä ihmisen käyttäytymisen muotona, toimintatapana ja käytäntöyhteisönä, lasten ja nuorten tuottamalla kulttuuriperinnöllä on omanlainen laatunsa ja arvonsa. Näen taiteen ihmisoikeutena. Lasten ja nuorten taiteen arvostaminen muun muassa tallentamalla sitä on osoitus lasten ja nuorten oikeuksien arvostamisesta.

Seija Kairavuori kiinnittää artikkelissaan huomion siihen, että opettajat ovat ihmisoikeuskasvattajia ja heidän tehtävänsä on paitsi huolehtia lasten oikeuksien toteutumisesta, myös siitä, että lapset ovat tietoisia näistä oikeuksista. He toteuttavat tätä tehtävää suhtautumalla lapsiin ja nuoriin toimijoina ja tekijöinä, esimerkiksi käyttäessään heidän tekemäänsä taidetta opetusmateriaalina ja kiinnittäessään huomion siihen, mitä kuvat kertovat oikeuksien toteutumisesta. Kairavuoren artikkeli toimii myös esimerkkinä tallennettujen aineistojen pedagogisesta käytöstä, mikä onkin yksi julkaisun keskeisistä teemoista arkistojen tutkimuksellisen käytön rinnalla. Julkaisun toivotaan avaavan arkistotoimintaa ja arkistojen pedagogisia mahdollisuuksia.

Puhuttaessa lasten tekijyydestä taiteen yhteydessä on kyse myös lasten ja nuorten tekijänoikeuksista. Lapsilla ja nuorilla on samalla tavalla tekijänoikeus teoksiinsa kuin aikuisilla. Lasten töiden yhteydessä tekijää ei kuitenkaan aina nimitä. Tämä selviää Lea Pennasen tutkimuksessa, jossa hän on selvittänyt, millä eri tavoilla lasten nimet merkitään julkisesti esillä olevien teosten yhteyteen. Pennasen artikkeli nostaa esille myös lasten taiteen tallentamiseen ja esittämiseen liittyvän vaikean kysymyksen tekijänoikeuden ja henkilötietosuojan välisestä ristivedosta. Kysymys on eettinen ja sen ratkaiseminen edellyttää eettisiä valintoja. Usein, Pennanen korostaa, lapsi tekijänä onkin eräänlainen geneerinen lapsi, oman ikäryhmänsä edustaja. Suojeleminen menee lasten sananvapauden ja kuul-

luksi tulemisen edelle. Tietyssä hetkessä tehdyillä valinnoilla esimerkiksi sen suhteen, mitkä teokset säilytetään ja mitä tietoa niihin liitetään, on kuitenkin pitkällä aikavälillä merkitystä.

Aikuisilla on valtaa lasten ja nuorten taiteeseen monella tasolla, myös tallennettavan materiaalin valinnassa. Lasten ja nuorten taidetta on yleensä arkistoitu institutionaalisissa ja aikuisjohtoisissa tilanteissa ja konteksteissa. Teokset perustuvat aikuisten antamaan ohjeistukseen. Lasten ja nuorten omaehtoista taidetta on toki tallennettu kotiarkeistoihin, mutta ne ovat harvoin tutkijoiden saavutettavissa. Tietoa omaehtoisesti tehdystä taiteesta saa parhaiten tekijöiltä itseltään. Ruusu Hulmin artikkeli tekee nuorten tekijyyden näkyväksi ja tuo nuorten näkökulman osaksi keskustelua. Teksti perustuu tutkielmaan, jota varten Hulmi on haastatellut nuoria ja kysynyt tilanteista ja mielentiloista, joissa omaehtoista taidetta syntyy. Artikkelin pohdii, millaista tietoa taidetta tallennettaessa olisi kiinnostavaa liittää teosten yhteyteen. Tekijöiltä itseltään saadut selitykset, muistot ja ajatukset ovat arvokasta tietoa, joka monien arkistoitujen ja tallennettujen aineistojen kohdalla puuttuu lähes kokonaan.

Myös lasten ja nuorten tekemät tulkinnat vertaisryhmänsä taiteesta ovat arvokkaita ja valaisevia. Nuorten tulkintoja ei pidä verrata taiteen tai eri tutkimusalojen ammattilaisten tulkintoihin. Ne antavat toisenlaista tietoa yhtäältä tarkastelun kohteena olevasta taiteesta, toisaalta lapsista ja nuorista, jotka tulkintoja tekevät. Voidaan myös miettiä sitä, mistä heidän puheensa kertoo. Mistä puhe kumpuaa? Mitä se kertoo taide- tai kasvatuskäsityksistä? Eija Ukonahon kirjoitus antaa nuorille puheenvuoron Lasten ja nuorten taidekeskuksen arkiston töiden äärellä. Se kuvaa, millaista kuvan tulkintaa nuoret tekevät toisten nuorten teoksista. Miten kuvassa olevat asiat suuntaavat tulkitsijan katsetta ja näkemistä, kuinka taustatiedot teoksesta ja sen tekijästä sekä tulkitsijan tausta ja tulkintatilanne vaikuttavat tulkintaan?

Edellä mainitut tulkintaan vaikuttavat tekijät voidaan tunnistaa myös Anniina Koivurovan ja Päivi Granön artikkelissa, jossa tutkijat ovat ottaneet kumpikin yhden lapsen tekemän kuvan tiiviin tarkastelun kohteeksi. He analysoivat jälleenrakennusajan arkistoaineistosta poimittuja kuvia visuaalisen kulttuurintutkimuksen näkökulmasta huomioiden aineistojen syntykontekstit, mutta avaavat myös omien taustojensa vaikutuksia tulkintaan ja metodisiin valintoihin. Yhtäältä kuvien tulkintaan vaikuttavat tiedot historiallisesta ajankohdasta, toisaalta kuvien nähdään tarjoavan

tietoa tietyistä historiallisesta ajankohdasta ja kuvien tekijöiden elämästä. Lasten ja nuorten tuottamien kuvallisten aineistojen yhtenä keskeisenä merkityksenä voidaankin pitää sitä, että ne ovat kulttuurisen tiedon lähde ja erilaisten ilmiöiden edustaja. Tutkivan katseen kohdistuessa lasten ja nuorten tuottamien kuvien sisältöön voi kuvista hakea muutakin kuin taiteelliseen ilmaisuun liittyvää tietoa. Ne tarjoavat tietoa niin kulttuurihistoriasta kuin nykyhetkestä. Lasten ja nuorten tuottamaa kulttuuriperintöä voi myös tarkastella siitä näkökulmasta, millaista lapsuutta ja nuoruutta aineistot edustavat tai millaista lapsuutta ja nuoruutta kuvilla tuotetaan.

Lasten ja nuorten teosten, niiden tekijöiden tai tarkastelijoiden tutkiminen tarjoaa materiaalia lapsuuden ja nuorisotutkimukselle. Pauliina Raution, Pekka Mertalan, Riikka Hohdin, Tomi Kiilakosken sekä Anna-Kaisa Kuusiston artikkeli raottaa Urho Kekkosen arkistoon kerättyjen lasten ja nuorten presidentille lähettämien kirjeiden, postikorttien ja piirustuksien käyttöarvoa lapsuuden tutkimukselle. He tuovat esiin, kuinka 1970- ja 80-lukujen taitteessa tuotetun aineiston voi ajatella kertovan siitä, että samalla kun lapsista tuli ensimmäistä kertaa yhteiskunnallisia toimijoita, Kekkosesta tuli suomalaisille lapsille ensimmäinen presidentti. Artikkelissa todetaan, että hyvinvointiyhteiskuntaa synnyttäessä rakennettiin uusia lasten areenoita ja instituutioita sekä luotiin niitä koskevia hallinnan käytänteitä. Yksi osoitus tästä ovat muun muassa vuonna 1971 alkaneet kansainväliset lasten ja nuorten taiteen näyttelyt ja vuonna 1980 perustettu Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö, jonka tehtäväksi säädettiin lasten taidekasvatuksen edistäminen Suomessa, kansainvälisten lasten ja nuorten taiteen näyttelyiden järjestäminen ja näyttelyihin tulleiden teosten arkistointi.²

Lasten ja nuorten taiteella on eittämätöntä historiallista todistusvoimaa, mutta siihen ei kuitenkaan tule suhtautua kritiikittömästi. Juuso Tervo haastaa artikkelissaan miettimään kriittisesti niitä historian tutkimuksen ja -kirjoituksen käytänteitä, jotka asettavat lasten ja nuorten tekemät kuvat niiden omaan historialliseen kontekstiin ja rakentamaan käsitystä tietynlaisesta historiasta. Artikkelin arvioi tapaa, jolla kuvat kertovat taidekasvatuksesta ja historiasta. Minkälaiseen käsitykseen historiasta ja sen kirjoittamisesta erilaiset erottelun mekanismit pohjaavat? Kuvat

2 Tätä ennen, vuosina 1971–1980 kansainvälisistä näyttelyistä vastasi hyvinkääläinen taiteilija ja kuvataideopettaja Eino Vesalainen.

kertovat syntyjastaan, mutta tutkittuna ja tulkittuna. Ne kertovat myös ajasta, jossa tulkinnat tehdään. Kuten historiankirjoituksessa aina, on syytä miettiä, mikä on varteenotettava lähde. Kysymys on tärkeä koko lasten ja nuorten taiteen tallentamisen kannalta. Kuinka hyvin tallennettu aineisto edustaa lapsia ja nuoria ja heidän tuottamaansa kulttuuriperintöä?

Tätä pohditaan kirjan loppusanoissa, joissa sen toimituskunta luo kriittisen katseen julkaisun sisältöihin. Pohdittavaksi asetuu muun muassa se, miten olemassa olevat arkistot ilmentävät nationalistisia rakenteita, joihin arkistot ja museokokoelmat pitkälti nojaavat. Huomio kiinnitetään myös siihen, että monet ihmisryhmät ja heidän näkemyksensä ovat jääneet virallisten instituutioiden kautta välittyvän tiedon ja aineiston katvealueelle. Yksi tärkeä Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tulos olikin se, että kartoitustyötä on jatkettava ja sitä on laajennettava poimimalla esiin erityisesti katveeseen jääneitä tekijöitä, aineistoja ja näkemyksiä. Näin myös uudistetaan ja monipuolistetaan tallentamiseen liittyviä käytänteitä siten, että systemaattisesti huomioidaan niin erilaiset ryhmät, sisällöt kuin eri tekniset menetelmät tuottaa kulttuuriperintöä. Käsillä oleva julkaisu sisarjulkaisuineen osoittavat, että tallentaminen ja tutkiminen kulkevat rinnakkain. Tallennettuja aineistoja tutkittaessa avautuu tallennustarpeita. Olennaista tässä on tietoisuus vallasta, jota käytetään valintoja tehdessä, ja toisaalta oikeuksista, joita lapsilla ja nuorilla on tekijöinä, tulkitsijoina ja ihmisinä.

OIKEUKSIA, VALTAA JA VÄLINEITÄ

Tässä kirjassa kysymykset vallasta ja oikeuksista nousevat keskeisiksi teemoiksi. Pohjakallio ja Pusa toteavatkin, että arkistoitujen aineistojen tarkastelun voi nähdä valta-aseman arkeologiana. Kun arkistoja kootaan ja aineistoja tallennetaan, jollakin on aina valtaa valita, millaista ja kenen tuottamaa aineistoa säilytetään. Vallasta on kyse myös silloin, kun määritellään sitä, mikä on tutkimuksen arvoista ja kuka on pätevä tutkimaan ja tekemään tulkintoja. Vallankäyttöä on myös päättää, millainen aineisto asetetaan näkyville ja mitä sen kautta halutaan näkyväksi. Tutkijoilla on oikeus valita tutkimuskohteensa ja -menetelmänsä. Nykyään tutkijalla on myös oikeus tehdä itsensä näkyväksi. Varsinkin taiteessa omat kokemukset ovat tutkimuksellisen tarkastelun tärkeä kumppani. Samalla



utkijoiden on oltava tietoisia vallasta, jota he käyttävät kohdistaessaan katseen tiettyihin asioihin. Heillä on valtaa hyödyntää lasten ja nuorten tekemiä kuvia ja taidetta historian kirjoittamisessa.

Erilaiset käytänteet takaavat aikuisille paljon valtaa lasten ja nuorten taiteessa. On syytä kysyä, huomioivatko nämä käytänteet oikeudet, joita lapsilla ja nuorilla on heitä itseään koskevissa asioissa. Aikuiset määrittelevät pitkälti, millaista taidetta lapset ja nuoret tuottavat tai onko kyse ylipäänsä taiteesta. He voivat päättää, milloin lapsen suojele mence tekijyyden nimeämisen edelle. He vaikuttavat siihen, annetaanko lasten olla lapsia ja toteutuvatko heidän oikeutensa nauttia taiteesta sitä kokemalla ja tekemällä. Aikuisilla on valtaa säädellä lasten ja nuorten toimijuutta. He voivat vaikuttaa siihen, nähdäänkö lapset ja nuoret vain kasvatuksen kohteena vai annetaanko heille valtaa olla toimijoita ja tekijöitä, jotka tulevat kuulluksi ja nähdyksi omine ajatuksineen ja kokemuksineen. Saavatko lapset ja nuoret olla kirjoittamassa historiaa? Toisaalta olisi kiinnostavaa tarkastella, millaista valtaa ja miten lapset ja nuoret ovat käyttäneet tai voivat käyttää taiteen keinoin. Pystyykö tätä lukemaan lasten ja nuorten teoksista?

Kiinnittämällä huomio lasten ja nuorten taiteeseen ja pitämällä sitä tallentamisen arvoisena tuodaan esille myös taiteen oikeudet. Taiteella on oikeus olla osa ihmisyyttä kaikissa tilanteissa. Taiteen oikeus olla osa todellisuutta, sen tulkintaa ja historian kirjoittamista nousee esille, kun esimerkiksi tutkimuksen kautta osoitetaan lasten ja nuorten taiteen sisältävän monenlaista tietoa.

Vaikka arkistoidut tai muulla tavalla säilytetyt lasten ja nuorten kuvat ja taideteokset ovat vain fragmentteja, ne tarjoavat kiinnostavaa materiaalia monille eri tutkimuksen aloille, niin taiteen, taidekasvatuksen, kasvatuksen, lapsuuden ja nuoruuden kuin yhteiskunnan tutkimukseen. Kokonaisuuksina kuva-arkistoinneistot ilmentävät ihmiselämän tapoja ja toimintaa, arvoja ja asenteita, ihanteita ja myyttejä. Ne myös kertovat konkreettisista ja käsitteellisistä välineistä, joiden avulla ihminen pyrkiä tulemaan maailmassa toimeen.

Kuvia kaivamassa

Pirkko Pohjakallio & Tiina Pusa

Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa, joka oli aiemmin Taideteollinen korkeakoulu, kuvataideopettajien kouluttajat ja alan opettajat käynnistivät 1980-luvun lopussa historiaprojektin, jonka ensimmäiseksi tehtäväksi tuli koulujen oppilastöiden kerääminen erityisesti alan tutkimuskäyttöön. Kun opettajat kentällä kuuluivat hankkeesta, arkistoon tarjottiin paljon kouluihin jääneitä tai kerättyjä oppilastöitä. Kuva-arkisto, kuten jatkossa nimitämme lasten ja nuorten kuvien säilöjä, sai nimen Taidekasvatuksen historia-arkisto. Tämän tekstin kirjoittajina tunnistamme näkökulmamme painotuksen Aallon kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan ja siihen läheisesti liittyvään kuva-arkistoon.

Tässä kirjoituksessa leikitellään ajatuksella kahdenlaisesta arkeologisesta suhteesta lasten ja nuorten kuva-arkistoihin. Ammennamme rinnakkain ja lomittain materiaalisen ja käsitteellisen arkeologian lähestymistavoista. Materiaalisia jäänteitä tutkiva arkeologia voi tiedonalana tarjota näkökulmia, joiden puitteissa kuviin suhtaudutaan esineinä, fragmentteina jostain hävinneestä todellisuudesta, ja yhteisön jaettujen arvojen sekä merkitysten kantajina. Käsitteellisempää arkeologiaa edustaa Foucault'n näkemys tiedon arkeologiasta, joka haastaa tarkastelemaan nimenomaan kielellisesti rakentuvia valta-asetelmia (Foucault 2005).

Millaisin ehdoin tieto on rakentunut ja kerrostunut ajassa, on kiinnostava kysymys myös kuvien äärellä. Foucault on tuonut vallan esille suhteina ja rakenteina, joilla voi myös saada aikaan myönteisiä muutoksia. Valtaa ja valtasuhteita on kaikkialla, missä on ihmisiä. Lasten ja nuorten kuva-arkistot voidaan nähdä säilöttyinä valta-asetelmina. Millaista tietoa arkistoista löytyviin kuviin on ”pakkautunut”? Miten tieto on niihin varastoitunut?

Lasten tekemää taidetta on tutkittu kulloisenkin ajan näkökulmista ja tutkijoiden omaksumien teoreettisten linssien läpi. Historiasta ja menneestä ammennetaan eri aikoina eri tavoin, ja menneisyyttä rakennetaan uudestaan kunkin tutkijasukupolven oman ajan lähtökohdista. Vanhaa taltioidaan, sen päälle rakennetaan tai siihen suunnataan kriittinen katse. Foucault'n innoittajan Friedrich Nietzschen (1999) mukaan historian



tutkimuksessa voi nähdä kolme erilaista juonetta: antikvaarisen, monumentaalisen ja kriittisen. Antikvaarisella tarkoitetaan säilyttävää ja keräävää lähestymistapaa, monumentaalisella arvokkaaksi korottavaa. Kriittinen juonne voidaan nähdä auki repivänä ja historian kerrontata-poja haastavana.

Keräämisen ja taltioimisen ”antikvaarinen” eetos on ohjannut monasti lasten ja nuorten kuvien kokoelmien syntyä. Lapset ja nuoret ovat aina tehneet kuvia, joita on myös joskus jäänyt talteen jonnekin. Lapsuus ”keksittiin” omaksi ilmiökseen ja tutkimuskohteeksi vasta 1800-luvun lopulla, jolloin myös lasten tekemiä kuvia alettiin kerätä ja tutkia systemaattisemmin. Yhtenä esimerkkinä tutkimuskiinnostuksen heräämisestä on suomeksikin jo varhain käännetty Corrado Riccin kirja *Lasten taide* (1887, suom. 1911). Nykylapset ja -nuoret kasvavat digitaalisen teknologian ympäristöissä, joissa he tuottavat enenevässä määrin kulttuurisia sisältöjä yhä nuorempina. Heidän käyttämänsä teknologiat ja kuvat poikkeavat suuresti perinteisistä. Minkälainen jälki tallentuu tai tallennetaan nykylasten monin uusin välinein tuottamasta kulttuurista? Antikvaarista eetosta tarvitaan edelleen, koska nykyhetkessä ei voi tietää, mitä merkittävää ajastamme tulevaisuudessa löydetään.

Antikvaariset fragmentit ovat löydettäessä hiljaisia, mutta löytäjät, arkistoon astuvat, alkavat sanoittaa niitä väistämättä.¹ Tutkijan näkyväksi tuleminen tutkimuskysymystä esitettäessä ja paikannettaessa on osa tietämisen ehtojen esittämistä. Kun esimerkiksi Taideteollisessa korkeakoulussa alettiin kerätä ja tutkia koululaisten tekemiä kuvia, tutkijan paikan näkyminen tutkimuksessa ja jo kuvien tuominen tutkimukseen oli 1980-luvulla radikaalia. Taidekasvatuksen historiaprojektissa kuvia tutkittiin paljolti synty-ympäristönsä takia ”äänekkäinä” ja etsittiin näkökulmia kuviin muun muassa tutkimusajan ”uuden taidehistorian” (esim. Rees & Borzello 1986) kriittisistä näkemyksistä.

1 Kuvien hiljaisuutta ja sanoista poikkeavuutta on tutkinut mm. John Berger (1972), jonka näkemyksiin on vaikuttanut Walter Benjaminin tuotanto. (https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk)

TAITEEN TIETO

Lasten ja nuorten tekemät kuvat nostavat esiin kysymyksen taidekäsituksesta. Minkälaisen taidekäsitysten näkökulmista kuvia lähestytään tai miten niitä asemoidaan muuhun taidekenttään tai taidemaailmaan? Miten lapsiin ja nuoriin taiteellisina toimijoina suhtaudutaan? Vai onko kyse ”vain koulutaiteesta”? Minkälaisen kokemustiedon äärellä ollaan lasten ja nuorten kuvien parissa? Lasten ja nuorten kuvia katsellessa ryhtyy helposti vertailemaan ja muistelemaan. Näin tapahtui esimerkiksi Taideteollisen korkeakoulun historiaprojektissa. Muistot omasta lapsuudesta ja nuoruudesta peilautuvat vanhoihin kuviin. Tulee mieleen, miten itse lapsena piirsi, mitä kuvasi, miten koulussa ja muualla tehdyt työt erosivat toisistaan.

Taiteellinen maailman hahmottaminen ja fenomenologiasta ammentava ajattelutapa kotiutuivat taideyliopistojen tutkimukseen Suomessa 1990-luvulta lähtien. Ne ovat virittäneet tutkimusta pohtimaan taiteellista tietoa ja toisaalta avoimuutta ei-tietämiselle. Taidetta tiedon lähteenä ja taiteellisen toiminnan sekä tutkimuksen tiedollista merkitystä on pohdittu taidekasvatuksen tutkijoiden piirissä ”kognitiivisen käänteen” myötä viime vuosikymmenen lopulta alkaen (esim. Bardy 1998; Efland 2002; Räsänen 2011). Taiteellisen tutkimuksen piirissä on keskusteltu tiedon luonteesta ja ”toisenlaisesta” tiedosta. Taiteen keinoin pyritään usein ilmaisemaan sanattomia kokemuksia ja uusia näkökulmia asioihin. Tällainen kokemustieto voi herättää tarvetta myös tutkimukseen.

Kun Foucault'n (2005) ajattelua sovelletaan kuvan alueelle, nousee esiin muutamia kiinnostavia erityiskysymyksiä. Katsomisen ja kuvalliset esittämisen tavat noudattavat jossain mielessä eri lakeja kuin kielelliset rakenteet. Mahdollisuuksien ja rajoitusten rakennelma, joka ohjaa kielellistä vuorovaikutusta, ei ole sovellettavissa sellaisenaan kuvan alueelle. Diskurssien yhteisenä piirteenä voi kuitenkin pitää sitä, etteivät sanomisen tavat eivätkä kuvalliset esitykset ja ilmaisutkaan ole intentionaalisten yksittäisten toimijoiden hallussa. Analyysillä ei siis paljasteta yksittäisen toimijan tietoista ja tavoitteellista vallankäyttöä vaan kehkeytyneitä vallan asetelmia ja rakenteita. Kuva ja erityisesti kappaleeksi mielletty piirros tai maalaus ovat materiaalisia ja asettuvat diskursseihin osittain kielen kautta. Kuva viestii myös ei-kielellisellä tasolla. Kuva voi viestiä



asioita tarkoituksettomasti esimerkiksi siksi, että kuvantekemisen taidot ja traditiot asettavat omat ehtonsa ja rajansa.

KOULUN JA KASVATUKSEN VALTA

Taideteollisen korkeakoulun Taidekasvatuksen historia-arkistoon kerätyt kuvat ovat syntyneet pääasiassa kouluissa, instituutiossa, jota ohjaavat kulloisetkin opetussuunnitelmat tai ohjeet. Lähes kaikki olemassa olevat lasten ja nuorten kuvien arkistot kytkeytyvät jollain tavoin kasvatukseen. Voi ajatella, että kun näkökulmamme on kohti tulevaisuutta, itse asiassa kaikki kulttuurimme keskeiset kysymykset ovat lopulta kasvatuksen kysymyksiä, kysymyksiä kasvatuksen etiikasta (Varto 1991).

Opimme lapsena nopeasti, millaisia kuvia aikuiset katsoivat hyväksyen ja millaisia kuvia kannattaa tehdä ja mitä toisaalta pitää piilossa aikuisten katseilta. Arkistoaineistot ovat hyvin painottuneesti aikuisten hyväksyvän katseen alaisia. Kielletyt kuvat, joita esimerkiksi Karoliina Kiil (2009) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut, loistavat poissaolollaan arkistoisissa. Saa selata arkistokuvia tovin löytääkseen seksuaalisuutta, päihteitä ja väkivaltaa käsitteleviä kuvia muussa kuin moralisoivassa ja valistavassa merkityksessä. Kysymys ei ole siitä, etteikö tällaisia kuvia olisi tehty. Niitä ei ole tehty kouluissa, joiden piiristä arkistoaineistot on pääasiassa koottu. Arkistot eivät siis vastaa niinkään kysymykseen, millaisia kuvia lapset ja nuoret ovat kunakin aikana tehneet. Arkistot vastaavat hyvin pitkälti kysymykseen, millaisia kuvia aikuiset ovat halunneet lapsilta ja nuorilta nähdä. Jotta tämä aukko aineistossa täytettäisiin jatkossa, on syytä kerätä aineistoja myös sieltä, missä kuvat syntyvät ja asetetaan nähtäväksi ilman aikuisten vaikutusta.

KUVAN ARKEOLOGIAA

Entä jos arkistossa olevaan piirustukseen tai maalaukseen suhtaudutaan menneisyyden materiaalisena perintönä (Carman 2002), arkeologisena materiaalina? Säilyttäminen ja arkistointi nousevat ajatuksesta, että menneisyyden vaaliminen on ihmisiä ja yhteisöjä kannattelevaa. Säilytettäväiksi valitut aineistot ja yksittäiset kappaleet heijastavat yhteisön arvoja ja

merkityksiä (Enqvist 2016). Empiirisen ja käsitteellisen kietoutumista on pidetty arkeologisen tutkimuksen yhtenä keskeisenä piirteenä (Chapman & Wylie 2016).

Materiaalinen todistusvoimaisuus ei perustu materiaan itsessään, vaan materiaalinen kappale liitetään aina johonkin asiayhteyteen ja tulkintaan. Arkeologiassa hypoteesit, olettamukset ja fragmentaarisuus haastavat tutkijan kriittiseen ajatteluun. Tutkijana pitää pystyä epäilemään olettamukset, jotka ovat saattaneet vinouttaa tulkintoja aikojen saatossa.

Kausaalisuhteiden ja selitysmallien rakentaminen on osittain vierasta niin taidekasvatukselle kuin nykyarkeologiallekin. Tutkimuksen tehtäväksi nähdään ennemminkin tulkitseminen ja ymmärryksen tuottaminen. Arkeologiassa 1980–1999 vallinneessa postprosessualismissa sanouduttiin irti luonnontieteiden jäljittelystä, jossa pyritään yleistyksien muodostamiseen (Enqvist 2016). 2000-luvulla suomalainen arkeologia moninaistui entisestään, kuten muutkin tutkimuksen alat.

Emansipatorisen tiedonintressin mukainen valta-asetelmien purku tutkimuksen avulla voi olla vahvassa roolissa arkistoaineistoja koskevassa tutkimuksessa. Kun lapset ja nuoret toimivat toisten lasten ja nuorten tekemien kuvien tulkitsijoina, ollaan lähellä yhteisöarkeologista lähestymistapaa. Siinä painotetaan yhteisöjen osallistumista tutkimushankkeisiin tutkijoiden kumppaneina. Yhteisöarkeologialle luonteenomaista eettistä lähestymistapaa voi kuva-arkistoaineistojen äärellä toteuttaa monella tapaa. Tekijyyteen sitoutunut tutkimuksen näkökulma voi tuottaa kiinnostavia avauksia, joihin tutkijalla ei yksin olisi pääsyä. Joidenkin arkistoitujen kuvien tekijät ovat edelleen elossa ja löydettävissä. Keskustelut tekijöiden kanssa voivat avata täysin uusia näkökulmia kuviin, vaikka he eivät muistaisikaan varsinaisesti kuvantekemisen hetkeä. Arkistoitujen kuvien äärellä herää myös kysymys kuvien tekemistä ohjanneiden taideopettajien roolista ja näkökulmasta. Vain tuoreimpien aineistojen osalta opettajat on mahdollista tavoittaa. Heidän käsityksensä omasta roolistaan kuvien syntyprosessissa on ammattikunnan itsereflektionkin kannalta kiinnostava.

Kuvat syntyvät valta-asetelmassa, kun opettaja on pyytänyt tai vaatinut oppilasta tekemään ohjeistuksensa mukaisen kuvan. Kun jokin kuva on sitten poimittu muiden joukosta ja katsottu sen täyttävän säilyttämisen ehdot, on taas käytetty valtaa. Tietämisen ehdoiksi asettuvat ensin siis kuvan syntyolosuhteet. Seuraava tietämistä rajaava ja määrittävä tekijä on arkistoitavaksi asettaminen suhteessa kuviin, joita ei aseteta arkistoitavaksi.



Sekä kysymykset, joita arkistoiduille kuville esitetään, että tavat, joilla kuvia tutkitaan, ovat kuvan tarkastelijan asettamia tietämisen ehtoja. Nämä ehdot puolestaan sisältävät koko tietämisen tapojen kumuloituneen historian. Jos nämä kaikki edellä mainitut tietämisen ehdot kyetään edes välttävästi hahmottamaan, ollaan jo pitkällä kuvan juurien käsittämisessä. Arkistosta poimittu kuva voi olla kuin tietämisen Pandoran lipas. Siihen voi olla ikään kuin salakirjoitettuna kokonaisia länsimaisen kulttuurin ja koulutuksen valtasuhdejärjestelmiä, ja tutkijan tehtäväksi voi nähdä tämän salauksen purkamisen.

Jokainen opetussuunnitelma heijastelee koulun suhdetta yhteiskunnan muihin osa-alueisiin omana aikanaan. Voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on nähtävissä pyrkimys rakentaa koulu, joka ei ole suljettu järjestelmä. Linjaukset peräänkuuluttavat siltojen rakentamista niin muuhun yhteiskuntaan kuin nuorten omiin elämismaailmoihin. Lasten ja nuorten ymmärtäminen aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina on lähtökohtana tärkeä. Kun lapset ja nuoret otetaan mukaan arkistokuvien tarkasteluun ja valjastetaan arkistot pedagogiseen käyttöön, voi syntyä täysin uusia oppimisen ja tutkimuksen näkökulmia. Digitoituina tallenteina kuvia voi lähestyä osittain eri kysymyksiin ja menetelmin kuin analogisia kuvia, jotka ovat säilössä fyysisessä arkistossa. Osa arkistojen kuvista on digitaaliseen muotoon tallennettuja analogisia kuvia, mutta arkistot täydentyvät tällä hetkellä vauhdilla teoksilla, jotka on tehty alun perin digitaalisesti – ne ovat olemassa algoritmeina. Algoritmeina olemassa olevien teoksien vaatimat tutkimusmenetelmät ja niiden kirvoittamat uudet kysymykset ovat kuvataidekasvatuksen tutkimuksen yksi ajankohtainen aihealue (esim. Dufva 2017). Digitalisaatio ja e-tiede voivat tuoda yhteen paikallisia ja kansainvälisiä tutkimushankkeita (Oikarinen 2015). Se mikä vaikuttaa pakenevalta, asettuukin ehkä uudella tavalla tarkasteltavaksi. Diginatiivien tulevat verkkoarkeologit keksivät ehkä tulevaisuudessa, miten vuosisadan vaihteessa tuotetut ja hävinneiksikin luullut kuvat saadaan kaivettua esiin.

ARKISTOJEN AISTISUUS

Tuntuu, että digitalisaation myötä laajasti saataville tulvineet kuvat pakenevat kiinniottajiaan ajassamme, jossa lähes kaikkien päivittäinen

työ, opiskelu ja ajanviete tapahtuu kuvaruudun äärellä. Materiaalisiin ja analogisiin kuviin tarttumisen tuntuu tarpeelliselta, koska niiden äärellä syntyy erilainen kokemus ja näin ollen erilaista tietoa kuin niiden valokuvajäljennöksiä tai digitoituja versioita selatessa. Digitoitu versio koostuu aina myös rajallisesta määrästä bittejä (Oikarinen 2015), mikä pysäyttää inhimillisen havainnon tiettyyn pisteeseen.

Vanhat oppilastyöt 1900-luvun alusta vievät toiseen aikaan ja tekemisen tapaan. Niistä voi lukea keskittymistä, hitautta, harrasta paneutumista, taiteen tekemisen harjoittelua ja osaamista, mutta monet kuvien piirteet ovat jääneet tutkimuksissa huomiotta. Pienet yksityiskohdat erottuvat ja saattavat kertoa sellaisesta, mikä ei aukea digitoidusta tai valokuvatalenteesta. Tila, jossa kuvia katsotaan, ei olekaan yhdentekevä. Arkistossa käsiin otetun kuvan äärellä voi aistia, miten paperin huokoinen rakenne, tuoksu, kosketus ja ajan jättämät jäljet yhdistyvät tekijän käden jälkeen, käsialaan. Kuvallinen tutkimus, jossa kuvia lähestytään ”arkeologisesti”, saattaa avata aivan uudenlaisia mahdollisuuksia ymmärtää kuva-arkistoihin tallentunutta tietoa.

Lasten ja nuorten kuvat ovat fragmentteja jostain menneestä kokonaisuudesta. Taiteilija Jan Kailan ja valokuvaaja Japo Knuutilan (2017) poeettisen arkeologian hanke yhdessä arkeologi Jan Fastin² kanssa inspiroi miettimään vastaavanlaista lähestymistapaa arkistokuviin. Arkistoitujen kuvien hiljaisuus voisi vertautua arkeologian kaivausten fragmenttien hiljaisuuteen (vrt. Colby 2017, 96). Fragmenttien magiikka on sama kuin runoudessa, poetiikassa, jossa sanojen logiikan murtuma johtaa ajatukseen, josta ei koskaan voi kokonaan saada kiinni. Mats Burström (2017, 83) ottaa esimerkiksi runon, jossa eri ajat on sijoitettu yhteen, sitten taas erotettu toisistaan ja taas yhdistetty eri tavoin kuin alussa. Kun eri asiat on tuotu yhteen runossa, ne tuovat esiin uusia merkityksiä, mutta silti niiden välillä säilyy etäisyys.

2 <https://www.uniarts.fi/uutishuone/poeettinen-arkeologia-tutkimenneisyyden-estetiikkaa>
<https://www.blogit.fi/jan-fast-archaeology>



LOPUKSI

Fyysistä yhteistä arkistoa merkittävämpää on luoda toimintatapoja, joilla lasten ja nuorten kuvien arkistot palvelevat oppimista ja tutkimusta sekä tulevat näkyviksi osana taiteen ja kulttuurin kenttää. Lasten ja nuorten arkistojen tutkimiseen ja hyödyntämiseen tarvitaan monenlaisia lähestymistapoja ja erilaisista taustoista tulevien yhteistyötä.

Monet alat tarvitsevat suuria aineistoja, koska niillä todistusvoimaisuus nousee määrällisestä vakuuttavuudesta. Tämän takia kuvia on syytä saada tutkijoiden ja muidenkin ulottuville myös suurina määrinä. Määrällisesti laajat aineistot, kuten Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätion noin 85 000 teoksen digiarkisto, mahdollistavat esimerkiksi kirjallisuuden-tutkimukseen alun perin kehitetyn kaukoluennan menetelmän (Moretti 2005), jonka avulla voidaan tunnistaa merkittäviä yhteiskunnallisia ilmiöitä. Kaukoluennan voidaan nähdä menetelmänä syntyneen reaktiona lähiluentaan, jossa yksityiskohtien kautta pureudutaan merkityksiin, kuten ovat tehneet Anniina Koivurova ja Päivi Granö tässä julkaisussa kuvaamansa mukaan. Kaukoluennan soveltaminen kuvallisiin aineistoihin tarkoittaisi jonkinlaista kaukaa katsomista, sellaisen etäisyyden ottamista, että suuret linjat ja merkitysrakenteet on mahdollista tunnistaa. Esimerkkinä tällaisesta ovat tässä julkaisussa Raution ym. tulkinnat UKK-arkiston aineistosta.

Passiivinen uhka arkistoille on, että ne unohdetaan ja niihin pakattua tietoa ei hyödynnetä. Tällainen mykäksi jäävä arkisto vastaa stereotypiaa pölyttyneestä menneisyydestä, jolla ei ole yhteyttä nykyisyyteen tai tulevaisuuteen. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hanke onnistui kokoamaan yhteen tahoja, joiden voimin – ja lisävoimia kooten – on syytä jatkaa. Tarvitaan työkaluja, resursseja ja tiloja lastenkulttuurin tallentamiseen, tutkimiseen, uudelleen näkyvyyteen sekä historian, nykyhetken ja tulevaisuuden vuoropuheluun. Tulevaisuus kasvaa siitä, mitä on, ja on ollut.

LÄHTEET

- Bardy, Marjatta (toim.) (1998) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Ateena.
- Berger, John (1972) *Ways of Seeing*. Harmondsworth. Penguin Books. (*Näkemisen tavat* 1991. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: Love-kirjat.)
- Burström, Mats (2017) *The Poetic Dimensions of Fragments*. Teoksessa Kaila, Jan & Knuutila, Japo (toim.) *Poetic Archaeology. Inside and Beside the Camp*. The Academy of Fine Arts at the University of Arts Helsinki.
- Carman, John (2002) *Archaeology & Heritage, An Introduction*. London/New York: Continuum.
- Chapman, Robert & Wylie, Alison (2016) *Evidential reasoning in archaeology*. London/New York: Bloomsbury.
- Colby, Sasha (2017) *Archaeologists of Meaning: Charles Olson and Henri Cartier-Bresson*. Teoksessa Kaila, Jan & Knuutila, Japo (toim.) *Poetic Archaeology. Inside and Beside the Camp*. The Academy of Fine Arts at the University of Arts Helsinki.
- Dufva, Tomi (2017) *Digitality as a Phenomenon*. Teoksessa Tavin, K. & Hiltunen, M. (toim.) *Experimenting FADS: Finnish Art-Education Doctoral Studies, An innovative network for PhDs*. Aalto University publication series, Arts + Design + Architecture; vol. 2017, nro 5. Helsinki: Aalto ARTS Books, 148–151.
- Efland, Arthur D. (2002) *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York, London: National Art Education Association. Teachers College. Columbia University.
- Enqvist, Johanna (2016) *Suojellut muistot. Arkeologisen perinnön hallinnan kieli, käsitteet ja ideologia* (väitöstutkimus). Helsingin yliopisto.
- Foucault, Michel (2005) *Tiedon Arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Kaila, Jan & Knuutila, Japo (2017) *Inside and Beside the Camp*. Helsinki: The Academy of Fine Arts at University of the Arts Helsinki.
- Kiil, Karolina (2009) *Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Taideteollisen korkeakoulun julkaisu, A 97.
- Moretti, Franco (2005) *Graphs, Maps, Trees. Abstract Models for a Literary Theory*. London/New York: Verso.
- Nietzsche, Friedrich (1999) *Historian hyödyistä ja haitasta elämälle*. Suom. Anssi Halmesvirta. Jyväskylän yliopiston kirjasto/Julkaisuuyksikkö.
- Oikarinen, Teija (2015) *Arkeologia digitaalisen aikakauden kynnyksellä*. Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 132.
- Ricci, Corrado (1911) *Lasten taide*. Suom. J.A. Mäkinen. Näköispainos C. Hagelstamin antikvaarisen kirjakaupan kustannuksella. Porvoo: WSOY:n kirjapaino. (Alkuteos: *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.)
- Rees, A.L. & Borzello, Frances (toim.) (1986) *The New Art History*. London: Camden Press Ltd.



Räsänen, Marjo (2011) Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikoulun julkaisuja 40.

Varto, Juha (1991) *Nuoruuden viisaus ja muita kirjeitä peruskysymyksistä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XV.

VERKKOLÄHTEET

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Määräykset ja ohjeet 2014:96.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Haettu 17.4.2019.)

Lastenkulttuurikeskukset

<https://www.lastenkulttuuri.fi/lastenkulttuurikeskukset/kartta/> (Haettu 17.4.2019.)

Fast, Jan

<https://www.blogit.fi/jan-fast-archaeology> (Haettu 17.4.2019.)

Berger, John (1972) *Ways of Seeing*.

https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk (Haettu 17.4.2019.)

TEKIJYYS JA TOIMIJUUS

Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta?

Päivi Venäläinen

Jokainen alle 18-vuotias on lapsi. Näin lukee YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa. Suomen nuorisolaissa nuorilla tarkoitetaan alle 29-vuotiaita. Siksi tässäkin julkaisussa lasten ja nuorten taiteella tarkoitetaan alle 29-vuotiaiden tekemää taidetta.

Taiteen määrittely on huomattavasti hankalampaa. Suppeimman määritelmän mukaan voisimme puhua taiteesta vain niiden tuotosten kohdalla, joiden tekijät olisivat joko kouluttautuneet taiteilijan ammattiin tai heidät ja heidän teoksensa olisi muun syyn perusteella hyväksytty osaksi institutionaalista taidemaailmaa. Erotukseksi tästä ”oikeasta taiteesta” tämän julkaisun tarkastelun kohteista puhutaan usein esimerkiksi kuvina, lasten taiteena tai oppilastöinä. Tässä julkaisussa samoin kuin Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen myötä käynnistyneessä verkostomaisessa työskentelyssä lapsia ja nuoria ei nähdä taiteen ja taidekasvatuksen yhteydessä vain kasvatuksen kohteena, vaan toimijoina ja taiteen tekijöinä. Siksi puhutaan lähtökohtaisesti lasten ja nuorten tekemästä taiteesta.

Osa tarkastelun kohteena olevasta materiaalista, asiayhteydestä tai tekijän tarkoituksesta riippuen, ylittää teoskynnyksen, osa voi olla luonnoksia tai keskeneräisiä töitä – aivan kuten aikuisten ja ammattilaisten taiteessa. Olkoon kyse valmiista teoksesta tai luonnoksesta, on lapsella tai nuorella tuotoksen tekijyys ja sen myötä tekijänoikeudet. Tekijänoikeuslaki ei rajaa tekijyyttä millekään tietyllä ryhmälle, esimerkiksi ammattitaiteilijoille.

TAIDE IHMISEN KÄYTTÄYTYMISEN MUOTONA

Ajatus lapsista ja nuorista taiteen tekijöinä perustuu laajaan ja avoimeen taidekäsitukseen. Sen perusteella lasten ja nuorten tekemä taide on yhtä varteenotettavaa kulttuuriperintöä kuin aikuisten tuottama taide, ja siksi myös tallentamisen ja tutkimuksen arvoista. Laajalla ja avoimella

taidekäsitteillä tarkoitetaan naturalistis-pragmatistiseen taideteoriaan pohjautuvaa näkemystä, jonka mukaan taide on ihmislajille ominainen käyttäytymisen muoto ja taideteokset tämän käyttäytymisen joko materiaalisia tai immateriaalisia ilmenemismuotoja. Näkemysten keskiössä eivät ole vain taideteokset, niiden arvottaminen tai taiteen käsitteellinen määrittely. Kiinnostuksen kohteena ovat myös toiminta ja kokemukset, joita taiteeksi kutsuttujen tuotosten tekeminen ja tarkastelu saavat aikaan.¹ Vaikka lasten ja nuorten taiteen tallentamisessa keskeistä ovat toiminnan tuotokset, tarkastelun kohteena on myös niihin liittyvä toiminta niin yksilön tasolla kuin yhteisölliselläkin. Tässä kirjassa nousee esille esimerkiksi se, millaisissa tilanteissa lapset ja nuoret tekevät taidetta, millaisissa tilanteissa ja minkä vuoksi heitä pyydetään taidetta tekemään sekä millaisia tuotoksia pidetään säästämisen arvoisina.

Kun taidetta tarkastelee laajemmin kuin taideteoksina, sisältyvät siihen muun muassa taiteen esittämisen, siitä puhumisen ja kirjoittamisen tavat sekä taidekasvatus. Usein taiteesta puhutaankin käytäntönä (ks. esim. Noë 2019). Näkemystä voi avata myös oppimisteoreettisesta keskustelusta lainatulla käytäntöyhteisö-termillä (*community of practice*) (ks. Venäläinen 2019, 20; käytäntöyhteisöstä Lave & Wenger 1991 ja Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 242). Ajattelen, että ihmisen taiteellinen käyttäytyminen on yksilölle tai ihmislajille luontainen, mutta (evoluution kautta) opittu tapa tehdä asioita. Tämä käyttäytyminen on jossain yhteyksissä muotoutunut järjestäytyneisyyttä sisältäväksi toiminnaksi. On luotu henkiset, asenteelliset tai materiaaliset puitteet, joissa taiteellista tapaa toimia harjoitetaan. Järjestäytymisen myötä taiteen ympärille on muodostunut käytäntöyhteisö. Puhutaan myös taide maailmasta (Danto 1964 ja Dickie 1981), mutta se käsitetään yleensä suppeammin taiteen kanssa ammatikseen työskentelevien yhteisöksi. Tallennettuihin lasten ja nuorten taiteen aineistoihin on dokumentoitu taiteen käytäntöyhteisön toimintaa, jonka sisäisiä tapoja ja arvoja aineistoista voi tulkita.

Käytäntöyhteisöä määrittää olennaisesti keskinäinen sitoutuminen sekä yhteiset tavoitteet ja resurssit. Taiteen luonteen vuoksi taiteen käytäntöyhteisö on avoin uusille aloitteille. Koska taiteellinen käyttäytyminen on

1 Naturalistisia taideteorioita kehittelevät mm. Dissanayake 1988 ja 1992 ja Dutton 2009.

kaikkien ihmisten ominaisuus ja toiminta on kaikkien oikeus, ajattelen myös kaikenlaisen taiteellisen tekemisen sekä puheen ja tulkinnan taiteesta jollakin tavalla määrittelevän taidetta. Näin ollen myös lapset ja nuoret ovat omilla tekemisillään, tuotoksillaan sekä tulkinnoillaan osa taiteen käytäntöyhteisöä, ja heidän äänellään ja tekijyydellään on oikeus tulla esiin ja heidän taiteensa on tallentamisen arvoista. Toki, kuten kaikessa ihmisen toiminnassa, myös taiteessa toiset ovat hioneet taitojaan esimerkiksi kouluttrautumalla ja heidän näkemyksensä ovat työstetympiä kuin vähemmän taiteen kanssa toimineiden.

Ammatikseen taidetta tekevien voi ajatella vieneen ihmisen esteettisen² ja taiteellisen toiminnan äärimmilleen. Heillä on taito tiivistää asioita ja ajatuksia esteettisesti. Naturalistista taideteoriaa edustavassa näkemyksessään Ellen Dissanayake (1988, 1992) puhuu jonkin tekemisestä erityiseksi (*making special*). Hänen mukaansa joidenkin asioiden tekeminen erityiseksi muotoa muuttamalla ja käsittelemällä on yhtä perustavanlaatuinen asia ihmisen olemassaololle kuin puhe tai taitava työkalujen valmistus ja käyttö. Materiaalien tutkiminen sekä aiheiden ja sisältöjen käsitteleminen ovat olleet selviytymisen kannalta olennaista luonnon kontrollointia (Dissanayake 1988, 92 ja Dissanayake 1992, 86, 92, 162). Dissanayake kuitenkin painottaa, etteivät kaikki esteettisesti erityiseksi tehdyt asiat ole taidetta, mutta taide on aina ilmentymä erityiseksi tekemisestä (Dissanayake 1992, 56).

John Deweyn (2010/1934) pragmatistinen taidekäsitys taiteesta kokemuksena avaa ajatusta kokemusten esteettisyydestä. Deweyn mukaan kokemus muuttuu pelkästään hyödyllisen sijasta esteettiseksi, kun se vapautuu sitoutumisesta johonkin päämäärään ja muuttuu välittömäksi

2 Laajan taidekäsityksen yhteydessä myös esteettisyyden käsite on laaja. Esteettisyyttä voi ajatella olevan kaikkialla, ei vain taiteessa. Esteettisyys on sitä, että ihminen tekee ja muotoilee asioita niin, että ne näyttävät, kuulostavat, tuoksuvat, maistuvat ja tuntuvat jonkinlaiselta. Asiat ovat luettavissa, katsottavissa, kuultavissa, haistettavissa ja ymmärrettävissä eri tavoin. Toiseksi ihmisen esteettistä käyttäytymistä luonnehtii se, että aistiessaan, havainnoidessaan, kokiessaan sekä luodessaan ymmärrystä ja tulkintaa ihminen arvioi kohdetta ja sen miellyttävyyttä, kauneutta ja rumuutta. Esteettisyyden voi nähdä niin objektien ominaisuuksina ja arvottamisena kuin kokonaisvaltaisena aistitietona sekä esikäsitteellisenä ja intuitiivisena ymmärryksenä. (Ks. Venäläinen 2019.)



ja eläväksi. Dewey kuvaa, kuinka arkipäiväisten kokemisesta tekee esteettisen se, että niiden koetaan olevan itseensä ”kuuluvien piirteiden selkiintynyt ja tihentynyt kehitystulos”. Taideteosten kohdalla tunne selkiintyneestä ja tihentyneestä kokonaisuudesta on erittäin voimakas, sillä niiden päämääränä on nimenomaan esteettisen, yhtenäisen kokemuksen muotoutuminen. (Dewey 2010, 62, 145, 164, 393).

Deweyn ja Dissanayaken näkemysten pohjalta taiteen voi nähdä ihmisen esteettisen toiminnan kiteytymäksi (Venäläinen 2019, 56–57). Taiteellisen toiminnan tuotoksena syntyneiden esineiden tai tapahtumien tarkoituksiperät ovat esteettisemmät kuin minkään muun toiminnan tuotosten. Kaikenlaisessa ihmisen toiminnassa, ihmisen tuottamissa asioissa ja esineissä mukana oleva esteettisyys tiivistyy taiteessa ja on siinä toiminnan tarkoitus. Toiseksi elämästä, maailmasta ja eri toiminnoista peräisin olevat asiat ja ainekset kiteytyvät taiteessa laadultaan mahdollisimman esteettisiksi. Asioiden ja ilmiöiden käsitteleminen esteettisistä lähtökohdista käsin ei kuitenkaan ole vain taiteilijoiden ominaisuus vaan kaikille ihmisille ominainen tapa toimia. Niinpä taiteellista toimintaa on myös se, kun pieni lapsi työstää jotain kokemaansa esimerkiksi kuvallisesti.

KULTTUURIN JA TAITEEN ERI MUODOILLA ON OMA ARVONSA

Asioiden esteettisessä ja taiteellisessa kiteytymisessä voi olla eri lähtökohtia ja asteita esimerkiksi sen suhteen, onko keskiössä estetiikka vai kenties viihdyttäminen, politiikka tai taloudellinen voitto. Pragmatistisessa ajattelussa kaikkia kulttuurisia suuntauksia arvotetaan yhtäläisesti (Määttänen 2008, 247). Näin ensinnäkin siksi, että erilaiset taiteen ilmenemismuodot edustavat omalla tavallaan taiteellista käyttäytymistä ja toimintaa. Näin ollen kysymys siitä, voiko lasten ja nuorten tekemistä ja tuotoksia nimittää taiteeksi, ei ole keskeinen. Toiseksi pragmatistisen näkemyksen mukaan se, mitä pidetään kauniina, ylevänä tai muuten esteettisesti arvokkaana, on sidoksissa keskustelijoiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan (Määttänen 2008, 256) eli kunkin taiteen käytäntöyhteisön toimintaan. Niin taiteessa kuin muissakin ilmiöissä käsitteet, merkitykset ja tulkinnot ovat historiallisesti muuttuvia asioita (Määttänen 2008, 246–247). Niinpä lasten ja nuorten taiteen ja heidän tuottamansa kulttuuriperinnön

merkityksen ja arvon ymmärtäminen edellyttää puhettavan ja käytäntöjen muuttamista.

Pragmatistisen estetiikan teoriassaan Richard Shusterman (1998) pyrkii osoittamaan, kuinka populaarikulttuuria voi lähestyä ja arvioida samoin kriteerein kuin korkeakulttuuria. Pohdinnat populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin suhteesta eivät ehkä ole enää niin ajankohtaisia kuin Shustermanin teoksen kirjoitusajankohtana, mutta hänen ehdottamansa asetelma pätee lasten ja nuorten taiteeseen. Kuten kirjoitukseni alussa totesin, yhä edelleen eri yhteyksissä tehdään selvä jako ”oikean taiteen” ja lasten ja nuorten taiteellisen toiminnan välillä. Shustermania voi kritisoida siitä, että hänen ajattelunsa taustalla tuntuu olevan ennakkoletus, että korkeataide on ylempiarvoista kuin populaarikulttuuri ja populaarikulttuurin arvo nousee, kun siitä puhutaan samalla tavalla kuin korkeakulttuurista (ks. Määttänen 2008, 259). Pyrittäessä korottamaan lasten ja nuorten taiteen arvostusta, ajaudutaan helposti samaan. Koska sekä ammattilaisten että lasten ja nuorten tuottamalla taiteella on sama perusta, niiden tarkastelussa voi ja monesti onkin hyvä käyttää samoja metodeja ja termistöä. Toisaalta on hyvä huomata, että lasten ja nuorten taide tarjoaa jotain sellaista, mitä esimerkiksi taiteen ammattilaisten toiminta ei sisällä. Taiteeksi kutsuttu ihmisen toiminta on kontekstiin sidottua sekä jatkuvasti elävää ja muuttuvaa. Nykykulttuuri, varsinkin nuorten tuottama, sekoittaa eri ilmaisun muotoja, tekemisen tapoja ja välineitä tuoden erinomaisesti esille ihmisen taiteellisen käyttäytymisen luonteen.

Filosofi Alva Noë (2019) mielestä evolutiiviset näkemykset eivät ota huomioon taiteen taiteutta (Noë 2019, 94), taiteen erityisluonnetta. Noë näkee ihmiselle ominaiseksi toiminnaksi asioiden organisoimisen, johon ihminen käyttää erilaisia teknologioita. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjoittaminen ja kuvan tekeminen. Taide tuo esille, kyseenalaistaa, tutkii ja uudelleenorganisoi ihmisen organisoitumisen tapoja ja siihen käytettäviä teknologioita. Taideteokset epäfunktionaalisina ja määrättyä päämäärää vailla olevina ”omituisina työkaluina” asettavat ihmisen aktiivisesti tutkimaan itseään. Vaikka taiteen ”huippuyksilöt” saisivatkin meidät tehokkaimmin Noë sanoin ”kirjoittamaan itseämme” (Noë 2019, 243), myös lasten ja nuorten taiteessa tapahtuu tätä. Lapset ja nuoret tutkivat eri teknologioita omalla tavallaan. Heidän työskentelytapansa tutkiminen voi auttaa ymmärtämään ihmisen esteettistä ja taiteellista toimintaa.

TAIDE ON IHMISOIKEUS

Taiteen olemassaoloa ja siihen panostamista esimerkiksi investoimalla rahaa taidelaitoksiin tai sisällyttämällä se yleissivistävään koulutukseen perustellaan monin tavoin. Vedotaan muun muassa ymmärryksen kasvuun yhteisön ja yksilön identiteetistä, sivistämiseen ja kehittämiseen, vaikutuksiin ihmisen hyvinvointiin ja terveyteen sekä taloudellisiin vetovoimatekijöihin. Nämä kaikki ovat hyviä perusteluita, mutta lopulta perusteluksi riittäisi yksi asia. Taide on ihmisoikeus. Jos ja kun taiteen ymmärtää osaksi ihmisyyttä, on tärkeää, että kaikilla on oikeus toteuttaa sitä osaa itsestään. Lasten oikeuksien sopimuksen artiklassa 31 todetaan, että lapsella on oikeus lepoon, leikkiin ja vapaa-aikaan sekä taide- ja kulttuurielämään.

Kun taiteen käsittää osaksi ihmisyyttä, on myös ymmärrettävää, ettei taiteen tekeminen edellytä vasta koulutuksen myötä saatavaa ammattitaitoa. Se on mukana koko elämän ajan. Siksi onkin perusteltua, että taidekäyttäjyksen ilmenemistä eri ikä- ja aikakausina sekä eri konteksteissa tutkitaan ja syntyneitä tuotoksia tallennetaan. Kulttuuriperinnön laajemmassa tallentamisessa myös lasten ja nuorten taiteella on oma merkityksensä ja arvonsa.

LÄHTEET

- Danto, Arthur (1964) *The Artworld*. *Journal of Philosophy* 61 (19), 571–584.
- Dewey, John (2010) *Taide kokemuksena*. Suom. A. Immonen & J.S. Tuusvuori. Tampere: niin& näin. (Alkuteos: *Art as Experience* 1934.)
- Dickie, George (1981) *Estetiikka: Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia*. Suom. H. Kannisto. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Alkuteos: *Aesthetics: An Introduction* 1971.)
- Dissanayake, Ellen (1992) *Homo Aestheticus. Where Art Comes from and Why*. New York: The Free Press A division of Macmillan Inc.
- Dissanayake, Ellen (1988) *What is Art for?* Seattle ja London: University of Washington Press.
- Dutton, Dennis (2009) *The Art Instinct. Beauty, Pleasure & Human Evolution*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hakkarainen, Kai., Lonka, Kirsti. & Lipponen Lasse (2004) *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.

- Lasten oikeuksien sopimus (1991) <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Haettu 7.8.2019.)
- Määttänen, Pentti (2008) Pragmatismmin näkökulmia taiteen tutkimiseen. Teoksessa E. Kilpinen & O. Kivinen, & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 231–256.
- Noë, Alva (2019) *Omituisia työkaluja – Taide ja ihmisluonto*. Tampere: niin & näin.
- Nuorisolaki (2016) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285> (Haettu 7.8.2019.)
- Shusterman, Richard (1997) *Taide, elämä ja estetiikka: Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. Suom. V. Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- Venäläinen, Päivi (2019) *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyu Dissertations 130. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



Seija Kairavuori

LASTEN TAIDE JA OIKEUDET ALAKOULUN KUVATAIDEOPETUKSESSA

Peruskoulussa kaikille yhteisen kuvataideopetuksen ytimessä on ajatus, että taide kuuluu jokaiselle lapselle. Tällä tarkoitetaan kulttuurisesti moninaisen todellisuuden tutkimista ja ilmaisemisesta taiteen keinoin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 150–151, 297; jatkossa POPS 2014). Kuvien tulkinta ja tuottaminen nähdään osana oppilaiden identiteettien rakentumista, heidän kulttuurisen osaamisensa syvenemistä ja yhteisön jäseneksi kasvamista. Opetuksessa laajennetaan lapsen omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin käsittelemällä erilaisia näkemyksiä taiteen tehtävistä. Opetuksessa ja oppimisessa oppilailla ja heidän omilla kysymyksillään on aktiivinen rooli ja heidän oikeuksiaan tulee kunnioittaa kaikessa koulun toiminnassa. Kuvakulttuurien merkitystä avataan oppilaiden arjessa, lähiympäristössä ja vuorovaikutuksessa (POPS 2014, 152). Siten kuvataideopetuksessa keskeinen sisältöalue ja oman kuvallisen työskentelyn lähtökohta ovat lasten itsensä eri aikoina ja eri kulttuureissa tekemät kuvat ja taide (POPS 2014, 152, 298).

Edelliseen perustuen lasten taiteen arkistot ovat kuvataideopetuksen tehtävän kannalta arvokkaita aineistoja. Niiden äärellä voidaan syventää omakohtaista ymmärrystä taiteesta ja kuvakulttuureista kuvia tulkiten tai kuvalliseen työskentelyyn virittyen sekä käsitellä kysymyksiä lasten oikeuksista. Tarkastelen tässä artikkelissa lasten taiteen arkistojen pedagogisesti mielekästä ja lasten oikeuksia kunnioittavaa käyttöä alakoulun kuvataideopetuksessa.

Alakoulun kuvataideopetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaa pääsääntöisesti luokanopettaja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa luokanopettajaksi opiskeleva saa perusvalmiudet tähän tehtävään Kuvataiteen didaktiikan kurssilla (5 op). Opintojaksolla käsitellään taidetta ja visuaalista kulttuuria lapsen kas-



vuun ja kasvatukseen kokonaisvaltaisesti nivoutuvana ilmiönä. Keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa kuvataideoppiaineen identiteetti ja tehtävä perusopetuksessa, sen oppimisen ja opiskelun erityispiirteet, keskeiset sisältöalueet ja pedagogiset periaatteet.

Keväällä 2018 kyseisellä opintojaksolla luokanopettajaksi opiskelevat suunnittelivat ja toteuttivat ohjauksessani lasten oikeuksia käsitelleen teemaviikon eräässä helsinkiläisessä alakoulussa. Tässä artikkelissa tarkastelen tätä tehtäväkokonaisuutta paitsi kuvataideopetuksen, myös ihmisoikeuskasvatuksen ja globaalikasvatuksen näkökulmasta. Tutkin kyselyaineistoa laadullisesti analysoimalla sitä, millä tavoin luokanopettajaksi opiskelevat hyödynsivät kuvataidetunneillaan Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisestä arkistosta koottujen verkkonäyttelyjen kuvia lasten oikeuksien käsittelyssä. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää arkistojen eettisesti kestävää ja pedagogisesti perusteltua käyttöä ja siten rikastaa niiden merkitystä kaikille yhteisessä kuvataideopetuksessa.

LAPSEN OIKEUDET KOULUTYÖN PERUSTANA

YK:n yleiskokous hyväksyi 30 vuotta sitten Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS 1989). Tämä ihmisoikeussopimus on ratifioitu lähes kaikissa maailman maissa. Sopimuksen yleiset periaatteet turvaavat jokaisen lapsen syrjimättömyyden ja yhdenvertaisuuden (artikla 2) ja lapsen edun huomioimisen ensisijaisena häntä koskevassa toiminnassa (artikla 3). Lisäksi sopimuksella varmistetaan lapsen oikeus suojeltuun elämään, eloonjäämiseen ja suotuisaan kehittymiseen (artikla 6). Sopimus turvaa myös lapsen oikeuden mielipiteeseen ja hänen näkemyksensä kunnioittamiseen (artikla 12). (Flowers ym. 2012; LOS 1989).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjaavat keskeisesti kaikkea koulun toimintaa, kuten opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Perusteissa todetaan kyseisen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen antavan perusopetukselle sen oikeudellisen perustan (POPS 2014, 12). Jokainen opettaja tai muu koulussa lasten kanssa ja heidän hyväkseen työskentelevä on siten velvoitettu toimimaan sopimusta kunnioittavalla tavalla. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen, kuten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteet, ovat perusopetuksen arvopohjan ydintä, sisäänkirjoitettuna kaikkeen koulun toimintaan ja sen kehittämiseen (POPS



KUVA 1. Sonali Banerjee (8 vuotta, Intia), *Our Classroom/Koululuokkamme*, 1993. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.



2014, 13). Perusteissa huomioidaan kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja todetaan myös (mt., 19), että ”kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.” Opettajan ammatillisen osaamisen ja identiteetin, ammattietiikan sekä oman ja oppilaiden oikeusturvan kannalta on keskeistä, että opettajaksi opiskeleva tulee tietoiseksi sopimuksen sisällöstä ja merkityksestä viimeistään koulutuksen aikana.

LUOKANOPETTAJA IHMISOIKEUSKASVATTAJANA

Edellisen perusteella jokainen suomalaisen perusopetuksen opettaja on ihmisoikeuskasvattaja. Opettajilla on keskeinen roolinsa siinä, milloin ja miten lapset tulevat kasvatuksessa ja opetuksessa tietoisiksi omista ja toisten oikeuksista ja kuinka he käytännössä oppivat niitä omassa ja toisten elämässä kunnioittamaan erilaisina taitoina ja asenteina (ks. Ihmisoikeuskeskus 2014, 17; Flowers ym. 2012, 25–29). Luokanopettajien voidaan ajatella olevan erityisellä paikalla tässä kokonaisuudessa. He opettavat ja kasvattavat pitkäjänteisesti samaa oppilasryhmää kaikille yhteisen koulutien merkityksellisinä varhaisina vuosina läheisessä yhteistyössä kotien ja lähiympäristön yhteistyötahojen kanssa.

Luokanopettajien työn kokonaisuutta jäsentävät myös eri oppiaineiden näkökulmat maailman tutkimiseen. Oppiaineissa oppilaat kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi erilaisissa oppimisympäristöissä, digitaaliset oppimisympäristöt mukaan lukien. Näissä oppimisympäristöissä lasten oikeudet toteutuvat tai tulevat haastetuiksi eri tavoin ja erilaisin perustein kustakin oppiaineesta riippuen. Esimerkiksi kuvataideoppiaineessa oppilaat oppivat ilmaisemaan ja tutkimaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin keinoin. Siinä yhteydessä lapsen oikeuksia vaalitaan ja käsitellään muun muassa kuvan tekijänä, tulkitsijana, tallentajana ja julkaisijana, myös kuvaamisen kohteena. Oppiaineessa tarkastellaan myös monia kulttuuri-identiteetin rakentumisen kysymyksiä sitä kautta, kenen taidetta ja kuvia koulussa katsellaan, tai miten lapsi ja häntä koskevat ihanteet, arvot tai jäsenyydet eri viiteryhmissä kuvissa esitetään ja tulkitaan (mm. Räsänen 2008, 251–293). Alakoulun oppiaineista neljänneltä luokalta alkava yhteiskuntaoppi mielletään usein arkipuheessa



KUVA 2. Petra Johanna Lehtinen (8 vuotta, Suomi), *Koulussa*, 1996. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

ihmisoikeuksia käsitteleväksi oppiaineeksi. Sen julkilausuttuna tavoitteena on ”ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita” (POPS 2014, 289). Kuitenkin esimerkiksi jo ensimmäiseltä luokalta lähtien kaikille yhteisessä liikunnan opetuksessa edistetään julkilausutusti yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyden kokemusta sekä sitoudutaan oppiainekohteisissa tavoitteissa tukemaan kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014, 305). Lapsen oikeuksista opitaan julkilausutusti tai välillisesti jokaisessa oppiaineessa, kullekin erityisestä näkökulmasta.

Vaikka jo yhdenkin oppiaineen näkökulma lapsen oikeuksiin on lopulta monitahoinen, olisi silti kapea-alaista lähestyä oikeuksien käsittelyä ja merkitystä koulussa ”vain” oppiaineiden sisältöinä tai tavoitteina. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppiaineita yhdistävät monialaiset oppimiskokonaisuudet ja oppiainerajat ylittävät laaja-alaisen osaamisen alueet. Ne luovat opetukseen mahdollisuuksia käsitellä kokonaisvaltaisesti ja ilmiölähtöisesti lapsen elämää ja hänen



lähiyhteisöään koskettavia arvo- ja asiakokonaisuuksia, kuten lasten oikeuksia. Nämä kokonaisuudet ovat luonteenomaisia monialaisesti opettavalle alakoulun opettajalle. Edelleen olisi kapea-alaista lähestyä lapsen oikeuksien merkitystä vain yhden opettajuuden näkökulmasta, sillä koulu muodostaa kielellisesti, katsomuksellisesti ja kulttuurisesti moninaisen yhteisön, jossa ihmisoikeuksia kunnioittavan toimintaympäristön luominen on kaikkien sen jäsenten vastuulla, koulun johdon, opettajien ja viranomaisten kantaessa päävastuun. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 26) osuvasti todetaan, koulussa perusta aktiiviselle kansalaisuudelle luodaan osallisuutta edistävällä, ihmisoikeuksia toteuttavalla ja demokraattisella toimintakulttuurilla.

IHMISOIKEUSKASVATUKSEN TUTKIMUSPERUSTAINEN KEHITTÄMINEN

Huolimatta siitä, että lapsen oikeuksia koskevan sopimuksen hyväksymisestä on kulunut kolme vuosikymmentä ja koulutyö pohjaa niiden mukaiseen opetussuunnitelmaan, suomalaisessa peruskoulussa on edelleen kehittymisen ja kehittämisen varaa. Esimerkiksi laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa nuorten yhteiskunnallisesta tietämyksestä, osallistumisesta ja asenteista (Mehtäläinen ym. 2017; ICCS 2016) kävi ilmi, ettei suomalaisilla peruskoululaisilla ole vahvaa kokemusta osallistumisesta koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon tai kokemusta oman mielipiteen ilmaisemisen merkityksestä koulun toimintakulttuurissa (myös Toom 2017). Tutkimukset osoittavat myös sen, etteivät kaikki oppilaat koe tullessa kohdelluiksi kouluyhteisön arjessa sen tasa-arvoisina ja yhdenvertaisina jäseninä. Esimerkiksi rasismien kokemus on kouluympäristössä edelleen arkipäivää monille etnisten vähemmistöjen edustajille (Souto 2011). Myös kiusaamiseen puututaan liian vähän, ja sen ehkäisyssä ei välttämättä onnistuta toivotusti (Lampinen 2014). Kansalliseen selvitykseen perustuen Ihmisoikeuskeskus ja sen valtuuskunta ovatkin asettaneet suositukset ihmisoikeuskasvatukseen ja -koulutukseen edistämiseksi Suomessa (Ihmisoikeuskeskus 2014; 2015). Suositusten mukaan ihmisoikeudet on sisällytettävä kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen. Opettajien ja kasvattajien ihmisoikeusosaamista on suositusten mukaan myös vahvistettava. Suosituksissa kiinnitetään huomiota lisäksi siihen,



KUVA 3. Toha Islam (12 vuotta, Bangladesh), *Shishudar hatey khari anusthan/Kyläkoulu*, 1999. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

että ihmisoikeuskasvatuksen oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä tulee edelleen kehittää.

Ihmisoikeuskasvatus tutkimusalueena voidaan jäsentää osaksi laajempaa globaalikasvatusta. Globaalikasvatuksella viitataan varsin monimerkityksiseen, oppiainerajat ylittävään asiakokonaisuuteen, jonka ytimessä on ajatus maailmankansalaisena tarvittavista taidoista (UNESCO 2014). Kokonaisuuteen kuuluvat muun muassa kriittisen ajattelun, kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, empatian ja dialogin taidot. Ihmisoikeuksia kunnioittava toimintakulttuuri perustuu näihin taitoihin. Toimintakulttuurilla viitataan esimerkiksi osallisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kokemuksille otollisiin käytäntöihin sekä kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen. Globaalikasvatuksen tavoitteet linkittyvät suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nimettyihin laaja-alaisen osaamisen alueisiin, kuten esimerkiksi Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ja Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.



Elina Lehtomäki ja Antti Rajala (2020) jäsentävät Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyä globaalikasvatuksen tutkimusta Maastrichtin julistukseen (2002) perustuvien viiden teeman kautta. Nämä teemat ovat 1) ihmisoikeudet, 2) rauhan edistäminen ja konfliktien estäminen, 3) kehityspolitiikka, 4) kulttuurinen moninaisuus ja 5) kestävä kehitys. Lehtomäen ja Rajalan (2020) katsauksen perusteella näistä teemoista erityisesti ihmisoikeuskasvatusta on Suomessa tutkittu melko vähän huolimatta sen painoarvosta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ehkä tarve tutkia ihmisoikeuskasvatusta on nähty akuutimpina muille kuin suomalaisille ja muualla kuin Suomessa asuville (mt.; Matilainen 2011; Toivanen 2007).

Matti Rautiaisen ym. (2014) mukaan ihmisoikeuskasvatusta ei ole esillä opettajankoulutuksessa julkilausutusti ja omana kokonaisuutenaan, vaikka sen asema tunnustetaan ja tunnustetaan keskeiseksi perusopetuksessa. Opettajaksi opiskeleville ei myöskään välttämättä ole täysin selvää, mitä ihmisoikeudet ovat ja mitä ne heidän vastuullaan olevassa kasvatus- ja opetustyössä tarkoittavat (Matilainen 2011). Vaikka monet lasten perusoikeuksista on suomalaisessa koulussa turvattu, kriittistä ja perusteellista keskustelua esimerkiksi uskontojen välisten katsomuksellisten ja kulttuuristen erojen huomioimisesta on edelleen aihetta jatkaa myös opettajankoulutuksessa. Samaan aikaan kannattaa muistaa, että vaikka ihmisoikeuskasvatusta sinänsä näyttäytyy vähän tutkittuna ja opettajankoulutuksessa niukasti käsiteltynä aihealueena, tosiasiaa teema linkittyy esimerkiksi osallisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä kulttuurisen moninaisuuden eriytyneisiin teemoihin – näin myös monilla suomalaisilla kuvataidekasvatuksen tutkijoilla ja opettajankouluttajilla (mm. Pääjoki 2004; Knif 2017; Knif & Kairavuori 2013). Myös maailman uskontoihin liittyvät katsomukselliset ja kulttuuriset kysymykset haastavat ihmisoikeuksien tarkempaan käsittelyyn.

LAPSEN OIKEUDET OPETTAJANKOULUTUKSESSA KUVATAITEEN DIDAKTIIKAN OPINNOISSA

Edellä on monin tavoin perusteltu tarvetta käsitellä lapsen oikeuksia opettajankoulutuksessa. Opettajien ymmärrystä niiden merkityksestä opettajan työssä eri oppiaineissa, oppimateriaaleissa ja koulun toiminta-

kulttuurissa tulee vahvistaa. Tähän pyrin työssäni luokanopettajien kouluttajana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Järjestimme yhdessä opiskelijoideni kanssa keväällä 2018 erällä helsinkiläisellä alakoululla teemaviikon lasten oikeuksista Kuvataiteen didaktiikka -opintojaksolla. Alakoulun kaikkia oppilaita koskenut teemaviikko organisoitiin yhteistyössä rehtorin ja opettajien kanssa. Koululle teemaviikko muodosti opetussuunnitelman edellyttämän, vähintään kerran vuodessa järjestettävän monialaisen oppimiskokonaisuuden, joka tässä tapauksessa oli kuvataidepainotteinen. Kurssilaisille teemaviikko oli tilaisuus harjoitella käytännössä kuvataiteen oppiainekohtaisen osuuden tulkintaa ja toteutusta opetussuunnitelmassa. Tavoitteena oli syventää ja soveltaa kuvataideopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä oppia hyödyntämään opettajana yhteistyön mahdollisuuksia taidemaailman toimijoihin digitaaliset oppimisympäristöt huomioiden.

Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisen arkiston verkkonäyttelyt liitettiin tehtäväkokonaisuuteen yhtenä digitaalisena oppimisympäristönä, jota opiskelijat saattoivat halutessaan hyödyntää opetuksessa ja sen suunnittelussa. Opiskelijat saivat pohtia – ja alakoulun oppilaat heidän valintojensa myötä myös konkreettisesti kokea – sitä, kuinka rakentaa osallisuutta suhteessa lasten ja nuorten itsensä luomaan taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriperintöön ja tehdä sitä saavutettavaksi. Opiskelijoiden tehtävänä oli valita 1.–6.-luokkalaisten kanssa käsiteltäväksi jokin lasten oikeus tai joitakin lasten oikeuksia nykytaiteen keinoin. Kokonaisuuden yhteisessä valmistelussa käsiteltiin oppiaineen didaktiikkaa ja opetussuunnitelmallista perustaa globaalikasvatuksen teemassa sekä tutustuttiin Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisen arkiston verkkonäyttelyyn. Näyttelyissä on luontevia yhtymäkohtia lasten oikeuksiin.

Käytännössä opiskelijat (N=140) toimivat 4–6:n hengen pienryhmissä, joista kukin vastasi yhden oppilasryhmän kuvataidetyöpajasta. Opiskelijat dokumentoivat suunnittelemansa kaksoistunnin mittaisen työpajan tapahtumia ja pohtivat oppimaansa tehden esityksen siitä muille ryhmäläisille. Käsitelimme esitykset kurssin viimeisellä kokoontumiskerralla, ja siten syvensimme yhteistä ymmärrystä kurssin tavoitteista.



TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä artikkelissa tavoitteeni on kehittää tutkimusperustaisesti lapsen oikeuksia kunnioittavaa ja pedagogisesti perusteltua lasten taiteen arkistojen käyttöä alakoulun kuvataideopetuksessa. Tavoitteena on myös kehittää arkistopedagogiikkaa, jolla tarkoitan Starkin (2016, 1) tapaan ”arkistoissa säilytettävien kokoelmien avulla tapahtuvaa pedagogisesti suunniteltua opetusta”. Arkistoihin perustuvaa opetusta voidaan järjestää joko suoraan aineistojen äärellä tai niiden välittömässä läheisyydessä (esim. museot) tai nykyään usein myös erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä, kuten tässä tapauksessa. Tarkastelen edellä esitellyssä tehtäväkokonaisuudessa sitä, miten luokanopettajaopiskelijat hyödynsivät Lasten ja nuorten taidekeskuksen verkkonäyttelyn kuvia lasten oikeuksien käsittelyssä alakoulun kuvataidetuoneilla. Kuvailevan, aineistolähtöisen laadullisen analyysin päätteeksi pohdin sitä, millaisia näkökulmia arkiston pedagogisessa käytössä opiskelijoilta jäi tässä yhteydessä valitsematta. Tällä tarkastelulla pyrin laajentamaan ymmärrystä arkistojen pedagogisesta käytöstä lasten oikeuksia kunnioittavalla tavalla ja siten kehittämään myös omaa työtäni opettajankouluttajana.

OPISKELIJOIDEN KUVAILEMIEN VERKKONÄYTTELYVIERAILUJEN ANALYYSI

Kuvataiteen didaktiikan kurssin päättyessä opiskelijoita pyydettiin vastaamaan opittua arvioivaan e-lomakekyselyyn, jossa kolme avointa kysymystä käsittelivät lasten oikeuksiin liittynyttä tehtäväkokonaisuutta. Ensimmäinen kysymys selvitti sitä, miten teemaa oli rajattu käsiteltäväksi oppilaiden kanssa. Toinen kysymys kartoitti arkiston kuvien (verkkonäyttelyiden) käyttöä aiheen käsittelyssä. Kolmannessa opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan tehtävässä kokonaisuudessaan opittuja asioita. Tässä yhteydessä rajaan aineiston laajuuden vuoksi tarkasteltaviksi vastaukset siihen, miten opiskelijat hyödynsivät arkiston verkkonäyttelyiden kuvia (kysymys 2).

Opiskelijat olivat saaneet itsenäisesti ja vapaasti ratkaista sen, miten he pedagogisesti mielekkäällä tavalla käyttivät arkiston kuvia lasten oikeuksien käsittelyssä. Kyselyyn vastasi nimettömänä 123 kurssin opiskelijaa, joista miltei puolet (53) kertoi selkeästi käyttäneensä Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisen arkiston kuvia eri tavoin. Edellisten yk-

siselitteisten tapausten lisäksi monet vastaajista kyllä ilmaisivat tutustuneensa verkkonäyttelyihin tehtävän yhteydessä, mutta eivät päätyneet käyttämään kuvia toteutuksessa. Seuraavassa kuvailen mainittujen 53:n opiskelijan vastauksiin perustuen erilaisia tapoja hyödyntää Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisen arkiston kuvamateriaalia lasten oikeuksien käsittelyssä alakoulun kuvataidetunneilla.

Metodologisesti tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa käsillä olevaa aineistoa laajemmin yleistettävää tietoa, esimerkiksi erilaisten arkiston käyttötapojen yleisyydestä koulussa. On huomioitava aineiston koko ja sen luonnetta määrittävä lähtökohta. Opiskelijat toimivat tehtävässä 4–6:n hengen pienryhmissä, mutta vastasivat kyselyyn yksilöinä. Koska saman työryhmän jäsenet ovat voineet joko vastata samalla tavalla tai tuoda esiin eri asioita ryhmänsä työskentelystä, vastausten määrällisten suhteiden analyysi ei ole mielekästä tässä tapauksessa. Vastausten analyysissa huomio kohdistetaan kuvattujen käyttötapojen laadullisiin eroihin siten kuin ryhmän jäsenet yksilöinä kuvailivat tapahtuneen. Metodologisesti lähestymistapaa voi pitää kuvailevana, eksploratiivisena tapaustutkimuksena (Erikson & Koistinen 2005), eli tässä keskitytään rajatun ilmiön tai uutta etsivän käytänteen laadulliseen, aineistolähtöiseen kuvailemiseen ja sen kulttuurisen merkityksen ymmärtämiseen. Koska opiskelijat kuvasivat oman kokemuksensa ja ymmärryksensä asiasta, lähestymistavassa on myös piirteitä erilaisten käsitysten fenomenografisesta analyysistä (Niikko 2003; Ahonen 1994).

Analyysin (ks. Niikko 2003; Eskola & Suoranta 2000, 74–75) ensimmäisessä vaiheessa on luettu huolella koko vastausaineisto. Sen jälkeen arkistoa eri tavoin hyödyntäneiden vastauksista on ryhmitelty alakategorioita. Analyysin viimeisessä vaiheessa alakategorioita on edelleen abstrahoitu käsitteellisesti kattamaan laajempia variaatioita alkuperäisissä vastauksissa. Nämä käsitteellisesti laajemmat yläkategoriat pyrkivät kuvaamaan kattavasti koko vastausaineiston laadullisen kirjon. Aineiston laadullisen variaation pääkategoriat perustellaan mahdollisimman runsain aineistoesimerkein. Tällä pyritään tukemaan tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia, eli mahdollistamaan avoimesti myös lukijan arvioita kategorioiden osuvuudesta ja keskinäisestä loogisuudesta sekä käytänteistä tutkimuksen toistettavuuden tueksi. Kuhunkin opiskelijan vastaukseen viitataan jatkossa e-lomakekyselyn vastausnumerolla (esim. O12 = Opiskelijavastaus nro 12). Lopuksi laadullisten erojen analyysissa



on pyritty kriittisesti tarkastelemaan myös mahdollisia muita arkiston hyödyntämisen tapoja, joita aineistossa ei kuvailtu.

MITEN ARKISTON KUVIA HYÖDYNNETTIIN KUVATAIDEOPETUKSESSA?

Luokanopettajaopiskelijat hyödynsivät Lasten ja nuorten taidekeskuksen kansainvälisen arkiston verkkonäyttelyitä lasten oikeuksien käsittelyssä alakoulun kuvataidetunneilla sekä opetuksen suunnittelu- että toteutusvaiheissa. Kummastakin prosessin vaiheesta tarkentui useita vaihtoehtoisia tai toisiinsa liittyviä pedagogisesti perusteltuja katseita arkistoon ja tapoja käytännössä hyödyntää arkiston kuvia tehtäväkokonaisuudessa. Suunnitteluvaiheessa arkiston kuvat palvelivat pääasiassa kahta pedagogista tarkoitusta: käsiteltävän aiheen jäsennyistä ja tuntitehtävän käytännön toteutusta. Suunnitteluvaiheessa arkiston käyttöä kuvailtiin *ideoimisena ja inspiroitumisena* aiheesta. Arkiston kuvat auttoivat suunnittelijoita muotoilemaan ja rajaamaan tunnilla käsiteltävää aihetta laajasta teemasta. Arkiston kuvia katsottiin yksin ja yhdessä teemaa yleisemmin tutkien, ikään kuin peilaten omaa ymmärrystä ja kokemuksellista suhdetta lasten oikeuksien ilmentymisiin kuvissa (O21, O60). Toisaalta suunnitteluvaiheessa kuvia kerrottiin selatun myös sen jälkeen, kun työryhmän aihevalinta oli jo rajattu. Tällöin opetusta suunnittelevan katse yhdistyi täsmällisempään kysymykseen siitä, millä tavoin jokin tietty lasten oikeus kuvassa mahdollisesti ilmeni ja havainnollistui (O49, O12).

Katsoimme kuvista inspiraatiota. (O21)

Selailin kuvia ideointivaiheessa. (O60)

Pohjustimme tulevaa tehtävää, erityisesti oikeutta terveelliseen ja turvalliseen ympäristöön. Haimme inspiraatiota ja ideoita tulevaan työhön. (O49)

Kävimme suunnitteluvaiheessa tutkimassa arkistoa, jos siellä olisi ollut suoraan suunnittelemaamme työhön liittyviä esimerkkejä, mutta päädyimme muihin esimerkkeihin. (O12)



Kuva 4. Do Thanh ha (11 vuotta, Vietnam), *We are cleaning streets/Siivoamme katuja*, 2007. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Suunnitteluvaiheessa tukea ja ideoita arkiston kuvista haettiin myös ajatellun *tehtävän käytännön toteutukseen*. Suunnittelijan katse arkistoon oli jälleen erilainen sen mukaan, mitä työryhmä oli jo päättänyt valita tai mistä he olivat kuvia katsellessa inspiroituneet, millainen kokemuksellinen suhde kuviin oli muodostunut. Arkistokuvien katselukokemus saattoi innostaa ja luoda idean tietyllä käytännön toteutukselle (O69, O62) tai arkistoa selattiin tietoisesti jo valitun välineen, materiaalin tai tekniikan havainnollistajaksi tunnille (O87).

Mietimme millä työvälineellä saisimme aikaan ”taiteellisia” ja värikkäitä kuvia (kuten Hyvinkään lasten taiteen arkistossa). Päädyimme vesiväreihin. (O69)

Katselimme niitä läpi ja mietimme miten niitä voisi hyödyntää – Mietimme, mitkä tekniikat olisivat hyviä käyttää. (O62)

Yritimme löytää sieltä sekatekniikalla tehtyjä töitä esimerkiksi, mutta niitä ei löytynyt. (O87)



Kuva 5. Monica Platec (12 vuotta, Puola), *Games/Leikki/A Game*, 1999. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Oppitunneilla arkiston kuvia käytettiin monissa eri työvaiheissa, erilaisia pedagogisia perusteluja käyttäen. Ensinnäkin kuvien kerrottiin palvelleen tunnin alussa *sosiaalisen oppimisympäristön luomisessa* ennestään tunteuttomien toimijoiden kesken (O103, O83) ja yleisenä *orientoitumisena aiheeseen* (O104):

Tunnin alussa leikimme tutustumisleikkiä, joka johdatteli päivän teemaan. Olimme leikanneet vapaa-aikaan liittyviä kuvia ja tehtävänä oli valita kuva ja kertoa miksi sen valitsi. Leikattujen kuvien joukossa oli lasten ja nuorten taidekuvia. (O103)

Aloitimme tunnin tutustumisleikillä, jossa kuvan avulla kerrottiin jotain itsestä. Kuvien seassa oli materiaalia Hyvinkään lasten ja nuorten arkistosta. (O83)

Käytimme Hyvinkään taidearkiston kuvia tunnin aiheeseen herättelevän tehtävänannon päämateriaalina. Lapset saivat ilmaista oman mielipiteensä arkiston My Home -Gallerian teoksista. (O104)



Kuva 6. Edvinas Paslaitis (7 vuotta, Liettua), *I Am At Home*, 2010. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Opiskelijoiden vastausten perusteella arkiston kuvat palvelivat turvallisen vuorovaikutustilanteen luomisen jälkeen myös varsinaisen tehtävänannon pohjustuksessa, muun muassa *opetettavan käsitteen havainnollistajana ja laajentajana* (O102, O45, O74).

Kun kerroimme tunnilla nykytaiteesta, näytimme ensiksi muutaman nykytaiteen teoksen ja sen jälkeen pari Hyvinkään lasten teosta ja kerroimme, että nekin ovat nykytaidetta, jotta oppilaat ymmärtäisivät, kuinka laaja nykytaiteen käsitys on. (O102)

Näytimme lasten ja nuorten tekemiä urbaanin taiteen teoksia. (O45)

Oppituntikonaisuuteemme kuului osioita, joissa yhdessä tarkasteltiin erilaisia taideteoksia ja valokuvia kuvataiteen keskeisiä käsitteitä käyttäen. Selasimme arkiston tarjontaa valitessamme analysoitavia töitä ja lopulta mukaan valikoituihin yksi näistä töistä. Työtä analysoitiin pohtien sitä, millainen tunne mistäkin osiosta välittyi ja miksi. (O74)



Kuva 7. Rodrigo Sakó (13 vuotta, Brasilia), *Graffiti*, 1996. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Arkiston kuvia analysoitiin yhdessä oppilaiden kanssa myös *työskentelyvaiheen kuvallisten ratkaisujen tueksi ja sanoittamiseksi* (O68, O43, O57).

Näyttämällä yhden maalauksen, jota katsottiin osissa ja kokonaisuutena ja keskusteltiin. (O68)

Esittelimme luokalle lasten tekemiä kuvia ympäristöstään. Arkistot herättivät keskustelua sekä inspiroivat eri kuvakulmien ja aiheiden kuvaamiseen sekä tekniikoihin. (O43)

Tarkastelimme lasten tekemien kuvien perusteella ympäristöä, kuvien elementtejä ja näiden kautta johdattelimme tulevaan työhön. (O57)

Viereisellä sivulla kuva 8. Vera Cheng (11 vuotta, Hong Kong, Kiina), *The Dirty Environment*, 1996. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.





Kuva 9. Aly Passaint (9 vuotta, Egypti), *Köydenveto*, 1999. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Arkiston kuvia katselemalla aktivoitiin ja harjoiteltiin myös *oman havainnon tekoa ja mielipiteen ilmaisua* kuvasta joko yleisemmin keskusteluun ohjaten (O31, O44) tai jotakin tiettyä kurssilla esillä ollutta kuvan tarkastelumetodia soveltaen (O71, VTS = Visual Thinking Strategy). Oppilaita ohjattiin myös itsenäisessä kuvallisen työskentelyn vaiheessa tai ryhmätöissä *itse ideoimaan ja inspiroitumaan* arkiston aineistoista (O34).

Tutustuimme oppilaiden kanssa yhdessä kuviin ja mietimme, minkälaiset kuvat miellyttävät ja miksi. (O31)

Tunnin alussa katseltiin viisi lasten tekemää kuvaa ja oppilaat saivat ilmaista mielipiteensä kuvasta – tykkääkö? Eikö tykkää? Miksi? (O44)

Valitsin kolme lasten taideteosta teemalla lasten leikki tarkasteltavaksi oppitunnille. Taideteoksia tarkasteltiin ja tulkittiin VTS-tekniikkaa käyttäen. (O71)

Oppilaat saivat ideoida ja suunnitella arkiston ja muiden lähteiden avulla omaa työskentelyään. (O34)

Yhteenvedona voi todeta, että työpajan suunnitteluvaiheessa arkiston kuvat palvelivat kahta pedagogista tarkoitusta ihmisoikeuskysymysten käsittelyssä. Aineiston perusteella arkiston kuvat

- 1) syvensivät ja jäensivät opiskelijoiden omaa ymmärrystä aiheesta, rakentaen opettajan vastuullista toimijuutta teemassa lasten kuvaamasta näkökulmasta ja
- 2) antoivat ideoita tuntitehtävän käytännön toteutukseen.

Varsinaisilla oppitunneilla arkiston kuvat palvelivat kolmea pedagogista tarkoitusta ihmisoikeuskysymysten käsittelyssä. Opiskelijoiden kuvailun perusteella arkiston kuvien äärellä

- 1) rakennettiin oppilaiden ymmärrystä ja vastuullista toimijuutta teemaan liittyen eli opetettiin ja opiskeltiin lapsen omiin oikeuksiin liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita, ja samalla
- 2) tietoisesti ja tavoitteellisesti luotiin opetustilanteessa lapsen oikeuksia kunnioittavaa turvallista, innostavaa ja oppilaita aktiivivaa vuorovaikutusta, sekä
- 3) luotiin vertaisten tekemiä kuvia tutkimalla oppilaiden tarvitsemaa tietoa ja taitoa kuvan tekemisestä, erityisesti tuntitehtävässä keskeisistä käsitteistä ja ilmiöistä sekä kuvallisista ratkaisuista valituilla välineillä ja materiaaleilla.

Arkiston käyttö opiskelijoiden kuvaamalla tavalla ja kokemuksen yhteinen reflektointi opettajankoulutuksessa ovat mahdollisuus tukea sekä koulussa tulevaisuudessa toimivan aikuisen että siellä varttuvan lapsen tietoja, taitoja ja asenteita suhteessa lasten oikeuksiin. Tämä on tärkeää koulun toimintakulttuurin kokonaisvaltaiselle kehittymiselle. Kyseisessä opetustilanteessa kaikkia mahdollisuuksia teemaan liittyen ei kuitenkaan hyödynnetty eikä niitä myöskään havahduttu pohtimaan syvällisemmin kyselyn jälkeen. Seuraavaksi pohdin joitakin katveeseen jääneitä näkökulmia vastaavassa työskentelyssä.

NÄKÖKULMIA LAPSEN OIKEUDET TIEDOSTAVAAN ARKISTOPEDAGOGIIKKAAN

Opettajaksi opiskelevat löysivät monia pedagogisesti perusteltuja, innostavia käyttötapoja lasten ja nuorten taiteen arkistosta kootuille verkkonäyttelyille. Huomattavaa kuitenkin on, ettei niistä mikään liittynyt työskentelyä arvioivaan tai sitä kokoavaan oppitunnin vaiheeseen. Arkiston kuvia ei hyödynnetty oppimisen arvioinnissa lasten kanssa tai myöhemminkään opiskelijoiden kanssa kurssin päättyessä. Mitä ilmeisimmin opiskelijoista tuntui lyhyessä oppilasryhmän kohtaamisessa luontevalta keskittyä kyseisten oppilaiden tekemiin kuviin tuntiensa koonneissa kerraten niissä opittua, arvioiden niiden vaatimia työvaiheita ja saatuja tuloksia. Olisi kuitenkin ollut monissa tapauksissa myös mahdollista ja luontevaa linkittää oppilaiden tekemät kuvat jälleen arkiston kuviin. Yhteyttä olisi voinut luontevasti rakentaa vaikkapa tekniikan tai teeman kautta. Arkiston kuvat olisivat voineet myös tukea opitun kertaamista ja syventämistä. Arkiston kuvat olisivat alun tutustumisen tapaan voineet yhtä lailla toimia ryhmässä työskentelyn jälkeisten tunnelmien arvioinnissa tai myös tarjota uudenlaisen käsitteen käyttöä tai katsetta harjoittavan kokemuksen, tässä vaiheessa tekijän tiedon rikastamana.

Merkille pantavaa on myös se, että kyselyn vastausten perusteella itse arkistoinnin idea jäi lasten kanssa tutkimatta heidän oikeuksiensa näkökulmasta. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi jatkopohdintoja siitä, miten ja millä ehdoin lapset eri puolilla maailmaa voisivat vastaavasti tutustua heidän tekemiinsä kuviin samasta temasta. Voisi myös miettiä, mitä keinoja heillä itsellään olisi dokumentoida, arkistoida ja julkisesti jakaa nyt tehtyä taidetta avoimesti, muita taiteeseen ja lasten omaan kulttuuriperintöön osallistavasti. Arkistointiin liittyvä taiteen käsite tarjoutuisi sekin kiinnostavaan keskusteluun lasten omia mielipiteitä, kuulluksi tulemistä ja muitakin oikeuksia kunnioittaen. Oppilaiden kanssa voisi pohtia sitä, mitä arvokkaita tai problemaattisia asioita taiteena pitäminen voi tarkoittaa arkistoidaessa, millaisia lasten tekemiä kuvia se esimerkiksi suojelee, pitää tasa-arvoisina tai mahdollisesti sulkee ulkopuolelleen. Omakohtaisen tekijyyden äärellä olisi mahdollista myös tavoittaa ymmärrystä omista oikeuksistaan kuvan tekijänä ja tarkastelijana, myös kuvan digitaaliseen tallentamiseen ja julkiseen esittämiseen liittyen. Jatkokyöstyämällä arkistoinnin ideaa oppilaiden kanssa voisi pohtia tekijyy-

den kautta konkreettisesti myös sitä, miten alkuperäisen fyysisen teoksen tarkastelu paikalla olleiden kanssa eroaa tallenteen tarkastelusta toisessa tilanne- tai asiayhteydessä. Teos voi muuttaa paljonkin luonnettaan, kun kuvaksi digitoidaan ”vain” prosessin lopputuotos ja toisaalta näkyvä osa työskentelystä viedään uuteen kulttuuriseen tarkasteluyhteyteen.

Oppilaan oma tekijäkokemus voisi avata vertaisen näkökulmasta hedelmällistä keskustelua siitä, millaisissa koulun tilanteissa ja asiayhteyksissä arkistoidut kuvat eri puolilta maailmaa ovat mahtaneet syntyä, mitä tietoja itse haluaisi tekemästään kuvasta kerrottavan tai muiden kuvista mahdollisesti tarkemmin tietää. Entä millä perusteella teoksia on arkistoon lähetetty tai siellä luokiteltu, järjestetty ja valittu verkkoon julkaistaviksi? Tässä yhteydessä tiedostava kuvataidekasvattaja saa tilaisuuden avata taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin pedagogisessa tarkastelussa sitä keskeistä lähtökohtaa, että jokaisella visuaalisella esityksellä ja sen tulkin- nalla on omat intentionsa ja kulttuurinen kontekstinsa (mm. Sturken & Cartwright 2018; Howells & Negreiros 2012; Seppänen 2005 ja 2010). Teos syntyy suhteessa nähtyihin teoksiin ja niistä käytyihin keskusteluihin. Myös uuden teoksen tulkinta tapahtuu sekin vaihtuvista kulttuurisista konteksteista käsin. Edelleen tulkintaan voi myös sisältyä stereotypioita, jos teoksen tekijää tai tarkastelua määrittää jokin yksittäinen tieto maasta, kansalaisuudesta, oletetusta sukupuolesta tai numeerisesta iästä. Nämä kaikki toimivat pedagogille, joka ymmärtää kulttuurisen moninaisuuden rikkautena, avauksina kriittiseen keskusteluun itsemäärittelyn oikeudesta ja yksinkertaistettujen määreiden monitulkintaisuudesta muuttuvassa yhteiskunnassa.

Arkistopedagogiikan ymmärrys yksittäisten kuvien opetuskäyttöä laajemmin on tärkeää kuvataidetta opettaville ja opettajankouluttajille. Tässä esitettyjä huomioita ja jatkopohdinnan aiheita lasten oikeuksien tai kuvataidekasvatuksen näkökulmista ei kuitenkaan ole syytä ymmärtää kritiikkinä luokanopettajaopiskelijoiden toimintaa kohtaan. Monet ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista opettivat kuvataidetta tässä yhteydessä ensimmäistä kertaa. He opiskelivat ja pohtivat opetusta valmistellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan valtavan määrän myös muita kuvataideopetukseen liittyviä asioita. Lasten oikeuksien teemavii- kon toteutus oli lisäksi vain yksi tehtäväkokonaisuus tiivistä Kuvataiteen didaktiikka -opintojaksosta, joka puolestaan on vain yksi osa eri oppiainei- den didaktiikan opiskelua luokanopettajan monialaisessa koulutuksessa.



Ottaen huomion rajallisen ajan ja tilan teeman käsittelyssä, opiskelijoiden valinnat ja pohdinnat avasivat varsin monipuolisesti näkökulmia arkistojen opetuskäyttöön. Luokanopettajien koulutuksessa laajeneva ymmärrys sekä lasten oikeuksista koulutyön perustana että niitä kunnioittavasta arkistopedagogiikasta rakentuu monialaisesti ja pidemmällä aikavälillä. Tästä aineiston kuvaama ensimmäisen opintovuoden kokemus yhdellä opintojaksolla on parhaimmillaankin vasta hyvä alku.

Tutkimuksen mukaan (Mäkelä ym. 2017) nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kehittyneet suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen niin, ettei niissä enää puhuta kasvatuksesta kansainvälisyyteen tai myöskään kulttuuri-identiteetistä kansallisvaltioittain jäsentyvänä ilmiönä. Koulun diskurssissa ei myöskään enää oleteta sukupuolta dikotomiaksi (tytöt–pojat). Kulttuurinen moninaisuus on koulun kasvatust keskustelussa laajentunut aiemmin etnisyyttä korostaen näkökulmista kaikenlaista moninaisuutta käsittäväksi rikkaudeksi, jossa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukeminen saa monta muotoa koulun toimintakulttuurissa. Mirja-Tytti Talibin (2005, 21) mukaan monikulttuurisuuskasvatus lähestyykin nykyisellään kriittistä pedagogiikkaa. Tällöin kuvataidetta opettavan tehtävässä korostuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoite kulttuurisesti moninaisessa todellisuudessa (mm. Kallio-Tavin 2015). Parhaimmillaan myös lasten taiteen arkistoja hyödyntävä pedagogi ymmärtää vastuunsa ja mahdollisuutensa kulttuuristen itseäänselvyyksien kyseenalaistamiseen ja niiden muuttamiseen sosiaalisesti oikeudenmukaisempaan suuntaan, lasten omia oikeuksia kunnioittaen.

LÄHTEET

- Ahonen, Sirkka (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä & Sirkka Ahonen & Eija Syrjäläinen & Seppo Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri (2005) *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4/2005. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf (Haettu 16.9.2019.)
- Escola, Jari & Suoranta, Juha (2000) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Flowers, Nancy & Brederode-Santos, Maria Emilia & Claeys, Jo & Fazah, Rania & Schneider, Annette & Szélenyi, Zsuzsanna (toim. Nancy Flowers) (2012) *Compassito. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Alkuperäisteoksesta (*Compassito – manual on human rights education for children*). Publication of Council of Europe 2007, 2nd edition 2009) suomennoksen toim. Hannele Lemmetty, suom. Kaisu Majjala & Marja-Liisa Tonteri. Saarijärvi: Lasten Keskus Oy.
- Howells, Richard & Negreiros, Joaquim (2012) *Visual Culture*. (2. p.) Malden: Polity Press.
- Ihmisoikeuskeskus (2014) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*.
https://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/4903b6ffdfafbb3846bd00e0624e1e6d/1549185831/application/pdf/459978/IOK-Ihmisoikeuskasvatus_ ja_ koulutus_ Suomessa_ koko_ raportti_ 0104.pdf
 (Haettu 16.9.2019.)
- Ihmisoikeuskeskus (2015) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. *Suosituksset*.
https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/2016650/Ihmisoikeusvaltuuskunnan_ suosituksset.pdf (Haettu 16.9.2019.)
- Kallio-Tavin, Mira (2015) *Becoming Culturally Diversified*. Teoksessa Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish Art Education* Helsinki: Aalto Arts Books, 21–31.
- Knif, Leena (2017) Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa Auli Toom & Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia nro 75, 449–479.
- Knif, Leena & Kairavuori, Seija (2013) Cultural Aspects in Understanding the Visual Arts – Pedagogical Perspectives in (Multi)cultural Interaction. Teoksessa Kirsi Tirri & Elina Kuusisto (toim.) *Interaction in Educational Domains*. Rotterdam: Sense Publishers, 115–129.
- Lampinen, Johanna (2014) Perusopetus. Teoksessa *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. Ihmisoikeuskeskus, 66–83. https://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/4903b6ffdfafbb3846bd00e0624e1e6d/1549185831/application/pdf/459978/IOK-Ihmisoikeuskasvatus_ ja_ koulutus_ Suomessa_ koko_ raportti_ 0104.pdf (Haettu 16.9.2019.)
- Lehtomäki, Elina & Rajala, Antti (painossa) (2020) Global Education Research in Finland. Teoksessa Douglas Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury academic.
- LOS (1989) YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. UNICEF. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Haettu 16.9.2019.)
- Matilainen, Miia (2011) *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mehtäläinen, Jouko & Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva (2017) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisualueetelo-1/julkaisujen-sivut/2017/ICCS2016-D120> (Haettu 16.9.2019.)



- Mäkelä, Marja-Liisa & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2017) Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11 (4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763> (Haettu 16.9.2019.)
- Niikko, Anneli (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto
- POPS (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Haettu 31.1.2019.)
- Pääjoki, Tarja (2004) *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja (2014) *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Räsänen, Marjo (2008) *Kuvakulttuurit ja integroiva kuvataideopetus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Seppänen, Janne (2005) *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne (2010) *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. (2. p.) Tampere: Vastapaino.
- Souto, Anna-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu nro 110. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Stark, Eija (2016) Arkistopedagogiikka – Arkistot historiatulkintojen oppimisympäristöinä. *Kasvatus & Aika*, 10 (2). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68633> (Haettu 16.9.2019.)
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2018) *Practices of Looking. Introduction to Visual Culture*. 3. p. New York: Oxford University Press.
- Talib, Mirja-Tytti (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Toivanen, Reetta (2007) Education on Human Rights—a Method for Inducing Global Critical Thinking. Teoksessa Taina Kaivola & Monica Melén-Paaso (toim.) *Education for Global Responsibility—Finnish Perspectives*. Helsinki: Ministry of Education, 33–44.
- Toom, Auli (2017) Unelma osallisuudesta – Kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa Auli Toom & Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia nro 75, 9–29.
- UNESCO (2014) *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Ranska: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Haettu 16.9.2019.)



Tekijänoikeus ja lapsen oikeus tekijyyteen

Lea Pennanen

Suomen oikeusjärjestyksessä lapsi on itsenäinen oikeuksien haltija. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsella on myös laillisesta huoltajastaan riippumattomia oikeuksia ja mahdollisuus vaatia niiden toteutumista. (Hakalehto 2018, 5.) Lasten oikeudet on turvattu kansallisessa lainsäädännössä, kuten perustuslaissa, sekä kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa, kuten vuonna 1989 hyväksytyssä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa. Tämä sopimus oli lasten oikeuksien kannalta merkittävä uudistus maailmanlaajuisesti, ja Suomessa se tuli lakina voimaan vuonna 1991. (Hakalehto 2018, 1; Nieminen 2010, 29.) Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen kannalta merkittävää on, että yleissopimuksessa määritellään myös lasten kulttuuriset oikeudet, eli oikeus ilmaisunvapauteen esimerkiksi taiteen muodossa sekä oikeus vapaasti osallistua kulttuurielämään ja taiteisiin (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 § 13 ja § 31). Näiden oikeuksien lisäksi lasten taiteellista toimintaa koskee myös tekijänoikeus, joka tarkoittaa kirjallisen tai taiteellisen teoksen tekijän yksinomaista oikeutta määrätä teoksestaan (Tekijänoikeuslaki 404/1961 § 1 ja § 2). Tekijänoikeuslainsäädännössä ei puhuta erikseen lapsista tai aikuisista – tekijänoikeudella ei ole ikärajaa. Teoksen luonut henkilö saa oikeuden haltuunsa automaattisesti, ja tekijällä on myös yksinoikeus päättää, miten hänen teostaan käytetään. Olennaista tekijänoikeudessa on teoskynnys: tekijänoikeuden suojaa nauttii teos, joka on itsenäinen, alkuperäinen ja omaperäinen. (Leppämäki 2006, 17.) Tekijänoikeudessa ei kuitenkaan määritellä taiteen esteettistä laatua tai sitä, mikä on taideteos (mt., 29). Toinen keskeinen seikka teoskynnyksen lisäksi on tekijän ilmoittaminen, josta tekijänoikeuslaki (404/1961 § 3) sanoo näin: ”Kun teoksesta valmistetaan kappale tai teos kokonaan tai osittain saatetaan yleisön saataviin, on tekijä ilmoitettava sillä tavoin kuin hyvä tapa vaatii”. Hyvää tapaa ei laissa kuitenkaan ole tarkemmin määritelty.

Jos tarkastellaan yleisön saataville tuotuja, lasten tekemiä taideteoksia, on tekijän ilmoittamisen tapoja monenlaisia. Joskus tekijän nimeä ei



mainita lainkaan, joskus tekijästä kerrotaan pelkästään vaikkapa etunimi tai ikä. Käytännöt siis vaihtelevat, mutta miksi näin on ja mikä kaikki ilmoittamistavan valintaan vaikuttaa? Millaisia kytköksiä tekijänimellä ja sen valinnalla on lapsen oikeuksiin? Tässä artikkelissa tarkastelen lasten taiteen julkaisemiseen liittyviä käytänteitä taiteen perusopetuksessa lapsen tekijyyden sekä tekijänoikeuden näkökulmasta. Kysyn, millä tavalla tekijä ilmoitetaan eli nimetään lasten taideteosten julkaisemisen yhteydessä esimerkiksi taidekouluun näyttelyissä tai verkko- ja paperijulkaisuissa, sillä tekijänoikeuskysymyksissä keskeistä on teoksen julkinen esiin tuominen ja esittäminen. ”Teos katsotaan tekijänoikeuslain 8 §:n mukaan julkistetuksi, kun se luvallisesti on saatettu yleisön saataviin. [...] Julkaistuksi teos katsotaan, kun sen kappaleita on tekijän suostumuksella saatettu kauppaan tai muutoin levitetty yleisön keskuuteen.” (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2.) Lisäksi kysyn, kuka tai ketkä nimeämiskäytännöistä päättävät ja millaisiin kysymyksiin törmätään, kun lasten taidetta tuodaan julkisesti esiin. Oletukseni on, että lasten taiteen julkaisemiseen liittyy vaihtelevia käytäntöjä sekä monimutkaisia eettisiä kysymyksiä, joita taiteen perusopetuksen toimijat ratkaisevat eri tavoin, sillä yleispäteviä, yhteisesti jaettuja toimintamalleja tai sääntöjä ei ole olemassa.

Lähestyn aihetta taiteen ja kulttuurin tutkimuksen näkökulmasta sekä taiteen perusopetuksen kentällä tapahtuvan työn suunnasta taidekasvatuksen tutkijana. En siis pyri lainopillisesti kattavaan tai juridisesti ohjeistavaan tulkintaan lapsen tekijänoikeudesta, vaikka käsitellenkin artikkelissani lakitekstejä. Rajaan lakien käsittelyn siten kuin se on lapsen tekijyyden kannalta mielestäni riittävää, eli en yritä tavoittaa kaikkia mahdollisia näkökulmia esimerkiksi tekijänoikeudesta. Koen tekijänoikeusnäkökulman silti tarpeelliseksi, sillä ajattelen, että sen kautta on mahdollista tuoda lapsen kulttuurisia oikeuksia vahvistava näkemys lasten taidetta koskevaan keskusteluun ja toimintaan.

Lasten taiteella tarkoitan tässä yhteydessä alle 18-vuotiaiden tekemiä verbaalisia ja visuaalisia taideteoksia (sana- ja kuvataide), jotka ovat syntyneet taiteen perusopetuksen toiminnassa. Tässä artikkelissa en osallistu keskusteluun siitä, mikä on taidetta ja mikä ei, mutta tiedostan, että taiteen määritelmä ei ole yksiselitteinen ja että taidemaailma ei aina tunnusta taidekasvatuksen piirissä syntyneitä tuotoksia taiteeksi (Pääjoki 2006, 58). Lasten taide käsitteenä on oma tutkimuskohteensa, jonka merkityksistä käydään taiteen tutkimuksessa jatkuvaa neuvottelua (ks. esim. Manojlo

2014 sekä Päivi Venäläisen kirjoittama johdantoluku tässä julkaisussa). Taiteen perusopetuksen kontekstin olen valinnut siksi, että taiteen perusopetuksen toimijat ovat ammattimaisesti tekemisissä lasten taiteen ja sen julkaisemisen kanssa, joten oletan heillä olevan myös kokemusta julkaisukäytänteistä ja niihin liittyvistä kysymyksistä.

Artikkelin aineisto on kerätty sähköpostikyselyllä ja sähköisellä kyselylomakkeella¹, joiden kysymykset koskivat lasten taideteosten nimeämistä, päätöksentekoa sekä ongelmia, ristiriitatilanteita ja eettisiä kysymyksiä. Vastaajia oli yhteensä 16, ja he edustavat suomalaisia taiteen perusopetuksen toimijoita: taidekouluja, yhdistyksiä, kansalaisopistoja ja lastenkulttuurikeskuksia. Ennen vastausten analyysia kerron, millä tavalla lähestyn tekijyyttä ja tekijänoikeutta sekä esittelen tarkemmin tutkimusaineiston ja käyttämäni analyysimenetelmän.

NÄKÖKULMIA TEKIJYYTEEN JA TEKIJÄNOIKEUTEEN

Vaikka artikkelissani on tekijänoikeudellinen näkökulma, en viittaa tekijään pelkästään juridisessa mielessä. Puhun tekijästä ensisijaisesti taiteen tutkimuksen kontekstissa, jossa kyseinen käsite on tutkimusalasta ja aikakaudesta riippuen saanut monenlaisia, usein kovin abstrakteja merkityksiä. Tässä yhteydessä tarkoitan tekijällä empiiristä tekijää, fyysistä henkilöä, joka on luonut tai tehnyt taideteoksen. Tekijyyksäityksessäni keskeistä on tekijänimi ja sen merkitys tekijyyden olemassaololle. Kirjallisuudentutkija Kaisa Kurikan (2013, 113) mukaan ”Tekijänimi on aina valinta, joten se omalta osaltaan toimii tekijyyden ilmaisuna”. Kärjistetysti voisi todeta, että ilman tekijänimeä ei ole tekijää: ”tekijänimi toimii säätelevänä mekanismina, joka määrittelee kuka kuuluu tekijöiden joukkoon ja kuka suljetaan sieltä pois” (Kurikka 2013, 125). Kurikka puhuu ammattikirjailijoiden tekijänimistä ja kirjallisuusinstituutiosta, mutta mielestäni myös lapsitekijyyden ilmaisuun liittyy konkreettinen tekijänimi ja sen valinta. Olennainen ero aikuistekijyyteen verrattuna on se, tekeekö tekijänimen valinnan lapsi itse vai joku muu.

1 Sähköpostikyselyssä ja sähköisessä kyselylomakkeessa oli samat kysymykset. Kyselylomake on artikkelin liitteenä.



Käyttämällä tekijyyden käsitettä teen tietoisien valinnan, sillä lasten taiteen yhteydessä yleisempi käsite on taiteellinen toimijuus (esim. Pääjoki 2011; Setälä & Tiainen-Niemistö & Vesikansa 2016). Myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) lapsesta puhutaan toimijana, ei tekijänä. Poikkeuksen tähän tekee sanataide, joka myös ainoana yhdeksästä taiteen perusopetuksen taiteenalasta on tuonut taiteen julkaisemisen ja julkisuuden osaksi oppiaineen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia (Taiteen POPS 2017, 54–56). Tekijänoikeus mainitaan kertaalleen opetussuunnitelman yhteisissä tavoitteissa toimintakulttuurin yhteydessä. Sananvapauden ja yksityisyyden suojan ohella tekijänoikeuden kerrotaan olevan oikeudellisesti suojeltu etu, jonka tuntemiseen yhteisen toimintakulttuurin tulisi ohjata (mt., 14). Myöhemmin tekijänoikeuteen ei enää viitata sellaisenaan eikä tarkemmin eritellä sitä, millä tavoin opetuksessa ohjataan sen tuntemiseen.

Tekijänoikeus on immateriaalioikeuden osa-alue, jossa on kyse henkisestä omaisuudesta (Leppämäki 2006, 16). Suomen tekijänoikeuslaki (404/1961) sisältää sekä taloudellisia että moraalisia oikeuksia. Moraaliset oikeudet liittyvät vahvemmin tekijänoikeuden mannereurooppalaiseen teoriaperinteeseen, joka painottaa tekijänoikeuden oikeuttamista yksilön henkilökohtaisten tarpeiden ja tekijäpersoonan suojan kautta. Angloamerikkalainen tekijänoikeusperinne puolestaan korostaa ennen kaikkea tekijän taloudellisia oikeuksia ja yhteiskunnallista hyötyä. (Leppämäki 2005, 7; Leppämäki 2006, 28.) Taloudellisen hyödyn tavoittelu on myös arkikäsitteissämme keskeinen peruste tekijänoikeuden olemassaololle: koska taiteilija voi saada teoksistaan rahaa, on tärkeää suojata tekijänsä ja omistajuus lailla. Lapset kuitenkin harvemmin tekevät kustannussopimuksia sanataideteoksistaan tai myyvät öljyvärimaalauksiaan, joten lasten tekijänoikeuden merkitystä ei välttämättä ole mielekästä tarkastella ainoastaan taloudellisena oikeutena. Toinen peruste tekijänoikeuden olemassaololle on henkisen omaisuuden saatavuus eli se, että meillä kaikilla on ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen (1948 § 27) mukaan oikeus nauttia taiteista ja päästä osalliseksi tieteen saavutuksista. Tämä oikeus käsittää sekä oikeuden taiteen tekemiseen että vastaanottamiseen, eli näkökulma on tekijää laajempi. Tekijänoikeuden toteutumisen voidaankin nähdä vaikuttavan myönteisesti koko yhteiskunnan kehitykseen. (Leppämäki 2006, 17–19.) Kysymys lasten taiteesta ja tekijänoikeudesta kietoutuu mielestäni juuri tähän. Jos ajatellaan

Leppämäen tapaan, että tekijänoikeuden yhtenä tavoitteena on taiteiden edistäminen yhteiskunnassa, koska se vaikuttaa myönteisesti yhteiskuntaan ja sen kehitykseen (mt., 27), ajatellaanko näin myös lasten taiteen osalta, ja halutaanko lasten tekijyyttä ja tekijänoikeuden toteutumista sen myötä tukea?

AIEMPAA TUTKIMUSTA LASTEN TAITEESTA JA TEKIJÄNOIKEUDESTA

Kansainvälistä tutkimusta lasten taiteen ja tekijänoikeuden yhteyksistä ei käsittäkseni ole tehty, mikä saattaa johtua esimerkiksi tekijänoikeuden monimutkaisesta luonteesta tai siitä, että tekijänoikeudessa painotetaan eri maissa hieman eri asioita. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tekijänoikeuden keskiössä ovat taloudelliset seikat, erityisesti laittoman kopioinnin estäminen. (Leppämäki 2006, 18.) Lapsen oikeuksiin ja YK:n yleissopimukseen liittyvää tutkimusta sen sijaan on runsaasti (esim. Alderson 2017), ja muutama tutkimus on tehty myös niin sanotuista kulttuurisista oikeuksista eli yleissopimuksen artikloista 13 ja 31 (esim. Karlsson Häikiö 2017; Terreni 2013). Kulttuuriset oikeudet ovat kuitenkin melko harvinainen tutkimuskohde, kenties siksi, että muita oikeuksia pidetään tärkeämpinä. Taidekasvatuksen piirissä on kuitenkin tuotu esiin myös toisenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi F. Robert Sabolin (2017, 10) mukaan ilman osallisuutta taiteisiin ja taidekasvatukseen ihminen jää ulkopuoliseksi tai jopa kansalaisena vajaanvaltaiseksi visuaalisiin järjestyksiin perustuvassa nyky-yhteiskunnassamme.

Suomessa lasten taiteellista tekijyyttä ja toimijuutta on tutkittu jonkin verran (esim. Rissanen & Mustola 2017; Pennanen 2014; Stolp 2011; Pääjoki 2011), mutta tietojeni mukaan ei erityisesti tekijänoikeuden näkökulmasta. Tämän julkaisun ja sen taustalla olevan Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön hankkeen myötä tätä tutkimuksellista aukkoa pyritään kuroma umpeen. Lasten taiteeseen liittyvät eettiset kysymykset ja lasten oikeudet kulttuurin tuottajina ovat julkaisun keskeisiä näkökulmia, kuten Raisa Laurila-Hakulinen esipuheessa mainitsee.

Hyödyllinen teos aiheelleni on ollut Laura Leppämäen väitöskirja *Tekijänoikeuden oikeuttaminen* (2006). Leppämäki tarkastelee tekijänoikeuden kysymyksiä nykytaiteen parissa oikeusfilosofisesti ja lähestyy



tekijänoikeutta myös taiteen filosofian ja estetiikan teorioita hyödyntäen. Tärkeänä lapsitekiäjyyden kannalta voi pitää Leppämäen pohdintaa tekijänoikeuden merkityksestä ja oikeutuksesta niin sanotuilla marginaaliryhmillä, joilla ”ei ole taiteen kentällä samanlaista asemaa tai statusta kuin perinteisesti korkean taiteen edustajiin liitetään”. Esimerkkeinä ovat muun muassa ITE-taide ja Art Brut, joiden tekijät on Leppämäen mukaan haluttu taidemaailmassa unohtaa ja joille itselleen tekijänoikeus ei välttämättä merkitse mitään. Tällainen uudenlainen tekijänoikeus asettaa haasteita myös tekijänoikeudelle. (Leppämäki 2006, 33.) Suhteessa tekijänoikeuteen lapset voi rinnastaa mainittuihin marginaaliryhmiin, vaikka Leppämäki ei lasten taiteesta puhukaan. Lapsilla ei ole vakiintunutta tekijän asemaa taiteen kentällä eikä välttämättä tietoa, ymmärrystä tai kiinnostusta tekijänoikeuteen. Myös lasten taide ja tekijänoikeus asettavat tekijänoikeuden rajat koetukselle.

KATSE KOHTI TAIDEKASVATUKSEN KENTTÄÄ

Keväällä 2018 lähestyin taiteen perusopetuksen ammattilaisia sähköpostikyselyllä tavoittaakseni alan toimijoiden näkemyksiä eettisistä kysymyksistä ja päätöksistä, sillä olin omassa työssäni havainnut tarvetta tällaiselle keskustelulle. Samana keväänä pidin saamieni vastausten pohjalta konferenssiesitelmän lasten taiteen nimeämisestä ja tekijänoikeuksista Lapsuudentutkimuksen päivillä Jyväskylässä, ja sain esitelmäni jälkeen runsaasti palautetta. Palautteiden mukaan aihe koetaan tärkeäksi, eettiset kysymykset vaivaavat taidekasvattajia, mutta valmiita vastauksia ei ole. Tätä artikkelia varten keräsin uuden aineiston sähköisellä kyselylomakkeella, sillä aiempaan sähköpostikyselyyni olin saanut vain viisi vastausta, eikä valmista aineistoa aiheesta ollut saatavilla. Kyselylomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymyksissä valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen oli avoin vaihtoehto (”Muu”). Avoimella vaihtoehdolla pyrin tavoittamaan niitä vastausmahdollisuuksia, joita en ehkä tullut ajatelleeksi lomaketta laatiessani.

Lähetin kyselylomakkeen 49 suomalaiselle yhdistykselle, taidekoululle, kansalaisopistolle tai lastenkulttuurikeskukselle, jotka järjestävät taiteen perusopetusta. Vastauksia sain määräaikaan mennessä yhteensä 11 kappaletta. Lisäksi aineistossa on mukana neljä konferenssiesitelmää varten

saamaani sähköpostivastausta. Vastaajista kuusi edustaa kuvataidekoulua, viisi sanataidekoulua ja viisi yleistä taidekoulua, lastenkulttuurikeskusta tai muuta taiteen perusopetuksen toimijaa. Yhteensä vastauksia on 15 kappaletta² mutta vastanneita toimijoita 16 sen vuoksi, että yksi vastauksista sisälsi kahden eri toimijan näkemykset. Vastausten vähäisen määrän vuoksi aineistoa ei voi pitää kattavana otoksena eikä tuloksia yleistettävänä. Toisaalta vastaajat ovat eri puolelta Suomea, mikä tuo aineistoon maantieteellistä edustavuutta: aineisto ei kerro esimerkiksi ainoastaan pääkaupunkiseudun toimintakulttuurista. Artikkelini tarjoaa siis pienen, mutta kuvaavan katsauksen siihen, miten taiteen perusopetuksen kentällä tällä hetkellä toimitaan ja millaisia ongelmia kohdataan.

Vastausten analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä teemoittelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Hain aineistosta vastauksia tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käytänteitä lasten taiteen julkaisemiseen liittyy ja miten nämä käytänteet suhteutuvat lasten tekijyyteen, kulttuurisiin oikeuksiin ja tekijänoikeuteen. Käytänteiden ja oikeuksien toteutumisen suhde on analyysini pääteema ja punainen lanka, joka ohjaa myös aineiston tulkintaa teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaisesti: lapsen oikeudet, tekijyys ja tekijänoikeus ovat analyysini teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu niihin (Eskola 2018, 213). Alun perin aioin jäsentää aineiston analyysin kyselylomakkeen mukaiseen käsittelyjärjestykseen, mutta vastauksia lukiessani havaitsin, että toiset avokysymykset olivat tuottaneet pitkiä vastauksia, toisiin taas oli vastattu kovin niukasti. Päädyin siten yhdistelemään kyselylomakkeen kysymyksiä teemoiksi vastausten mukaan. Tällä tavalla analyysin alateemoiksi muotoutuivat ne aihepiirit, joista vastauksissa oli kirjoitettu eniten, eli tekijän ilmoittamisen tavat ja käytänteet sekä päätöksenteko, ongelmat ja eettiset kysymykset. Keskityn analyysissani niihin näkökulmiin, joita vastaajat ovat tuoneet esiin avovastauksissaan. Osaa näkökulmista en etukäteen olisi pitänyt kovin keskeisinä, kuten kysymystä tekijän iän ilmoittamisesta tai tietosuoja-asetuksesta. Aineisto siis ohjasi minut analysoimaan niitä seikkoja, joita vastaajat pitivät tärkeinä, vaikka ne olisivatkin olleet odotusteni vastaisia.

2 Vastaukset on numeroitu sitaattien yhteydessä (V1, V2 ja niin edelleen).



TEKIJÄN ILMOITTAMISEN TAPOJA JA KÄYTÄNTEITÄ

Tekijänoikeuslain mukaan teoksen tekijä on ilmoitettava hyvän tavan mukaisesti, kun teos tuodaan yleisön saataville (Tekijänoikeuslaki 404/1961 § 3). Mainittua hyvää tapaa ei ole missään yksiselitteisesti määritelty, ja aineistoni perusteella lasten taiteessa tekijän ilmoittamisessa onkin runsaasti erilaisia käytänteitä. Eniten mainittuja olivat etu- ja sukunimen käyttäminen (4) sekä ryhmän nimen käyttäminen (3). Lisäksi nimeämistavan ilmoitettiin vaihtelevan tilanteen, julkaisuyhteyden tai tekijän tai hänen huoltajansa toiveiden mukaan (4). Sen sijaan sukupuoli ja ikä-malli vaikuttaa kyselyn perusteella vanhentuneelta käytännöltä, ja yhdessä vastauksessa tätä perusteltiin kahdella eri tavalla: teoksen tulkinnan kannalta ja lapsen sukupuoli-identiteetin kannalta.

Päädyimme pelkkään ikään [tekijän nimeämisen tapana] myös siksi, että erään sanataideopettajan mielestä ”poika, 5” olisi ollut tekstin tulkintaa ohjailevaa. (V13)

Sanataideopettaja arveli, että hänen ryhmässään oli lapsia, jotka eivät suoranaisesti samastuneet kumpaankaan sukupuoleen. Siksi ei käytetty ”tyttö” tai ”poika”-kategorioita. (V13)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan kuuluu sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja sukupuolen moninaisuuden kunnioittaminen (Taiteen POPS 2017, 10), joten sukupuolen mainitseminen on jo lähtökohtaisesti perusteetonta. Edellisistä vastauksista ensimmäisessä esiin tuleva näkemys siitä, että sukupuolen (ja iän) kertominen ohjailee tulkintaa, on kiinnostava, mutta tätä ei vastauksessa avata sen enempää. Kysymys tekijän iästä kirvoitti joka tapauksessa runsaasti keskustelua vastaajissa. Vastaukset olivat pidempiä kuin muut kyselyn avovastaukset, ja syitä eriteltiin sekä ratkaisuja perusteltiin monipuolisesti. Vastauksissa korostuivat kehitykseen ja taitotasoon liittyvät argumentit tai yleisemmin ”pedagogiset syyt”. Ikä halutaan kertoa, koska pidetään tärkeänä tuoda esiin lasten taidollista kehitystasoa ja kehittymistä taideopintojen aikana. Samalla tuotiin esiin myös taiteen tulkintaan liittyviä merkityksiä.

Pedagogisista syistä on mielenkiintoista tietää, minkä ikäinen tekijäön teoksen tekohetkellä ollut. (V14)

Ikä kertoo myös kuvasta, teknisestä osaamisesta ja aihe maailmasta. (V5)

Ikä päätettiin pitää mukana siksi, että katsojan on helpompi ottaa tarina todesta ja vaikuttua, kun tietää, minkä ikäinen lapsi sitä on kertomassa. Ikä on tärkeä tulkintaa ohjaava tekijä. Lisäksi katsoja voi huomata, miten lapset kehittyvät iän mukana. (V13)

Jos kyseessä on isompi näyttely, jossa teoksien yhteydessä halutaan selittää käytetystä tekniikasta yms. aiheesta, on loogista merkitä minkä ikäiset ovat teoksen tehneet. (V6)

Iän mainitseminen tekijän ilmoittamisen yhteydessä näyttäisi siis liittyvän taiteen perusopetuksen ominaispiirteisiin, onhan kyseessä instituutio, joka tarjoaa ”tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää” opetusta, jonka tavoitteena on ”kehittää taiteenalalle ominaista osaamista” (Taiteen POPS 2017, 10). Opetuksen myötä oppilas harjoittelee, edistyy, kehittyy ja oppii, joten on luonnollista, että tätä prosessia tuodaan esiin konkreettisesti kertomalla oppilaan ikä tai ikäryhmä. Mikäli aineisto olisi toisenlainen, voisi ikäkysymystä tarkastella toisin, tai voi myös olla, ettei iän kertomista koettaisi lainkaan olennaiseksi asiaksi. Huomionarvoinen on alla oleva vastaus, jossa lasten kirjoittamia tekstejä verrataan aikuisten tekemiin.

Haluamme tuoda esiin lasten ja nuorten ikään nähden korkeaa kirjoittamisen taitotasoa, jonka nuoret tekijät ovat saavuttaneet. Jopa alle 12-vuotiaat lapset kirjoittavat tekstejä, joita voisi pitää aikuiskirjoittajan tekeminä. (V2)

Tässä vastauksessa lapsen taiteellinen (kirjallinen) ilmaisu käsitetään kehittymisenä kohti aikuismaista ilmaisua, jolloin lasten tuotoksia verrataan aikuisten tuottamaan taiteeseen. Aikuisen tekemä on oletusarvoisesti laadukkaampaa, ja aikuistaiteen tason saavuttaminen tekee lasten teoksista arvokkaita. Tällainen taide- ja lapsikäisyys on ongelmallinen lapsen tekijyyden kannalta, sillä saman logiikan mukaisesti lapsitekiä on ikään kuin tulemisen vaiheessa, vasta matkalla kohti aikuista, oikeaa tekijyyttä. Kuten Päivi Venäläinen toteaa tämän julkaisun johdantoluvussa, kysymys tekijyydestä on sidoksissa taidekäsitteeseen. Ikäkausi- ja kehitysteorioita onkin kritisoitu taidekasvatuksen piirissä, ja niitä on laajennettu esimerkiksi kollektiivisen ja sosiokulttuurisen taidekäsitteksen avulla (esim. Manojlo 2014; Schulte & Thompson 2018; Sunday 2015).



Vastauksista on luettavissa myös yleisösuhteen tärkeys: tekijän ikä ilmoitetaan yleisön vuoksi, ei tekijän itsensä. Ikä ohjaa taiteen vastaanottoa, katsojan tai kokijan tulkintoja, tunteita ja arvostusta. Onko tekijän ilmoittamisen tapa lopulta merkityksellinen yleisön vai tekijän itsensä kannalta? Voiko teoksen esteettistä arvoa puntaroida suhteessa tekijän ikään? Kysymykset yleisösuhteesta, taiteen vastaanotosta, kokemisesta ja tulkinnasta menevät niin syvälle estetiikkaan ja taidefilosofiaan, ettei niitä ole mahdollista tässä artikkelissa pohtia. Aineistossa kuitenkin näyttäisi riittävän ammennettavaa muustakin kuin tekijyyden näkökulmasta.

Eräässä vastauksessa iän ilmoittamiselle annettiin varsin arkipäiväinen ja käytännönläheinen syy, joka viittaa tekijänoikeuden hyötynäkökulmaan: taideobjektin arvo on siinä taloudellisessa hyödyssä, jonka tekijä tai omistaja siitä saa (Leppämäki 2005, 7). Tässä tapauksessa omistajuus, tai ainakin hyöty, on kuitenkin instituutiolla, jonka oppilana lapsi taidetta tekee.

Ikää ei mainita, mutta ryhmän nimi antaa osviittaa oppilasta. Ryhmän nimi mainitaan, koska julkaisut / näyttelyt ovat osa markkinointiamme ja haluamme kuitenkin tuoda esille lasten ja nuorten taidokkuutta ja kehitystä. (V8)

Taidekoulujen rahoitus ja sitä kautta toimintamahdollisuudet ovat usein riippuvaisia oppilasmäärästä. Jotta oppilaita saadaan, on koulua mainostettava ja markkinoitava. Erilaiset julkaisut ja näyttelyt ovat oivallinen väylä tähän, ja silloin on tärkeää tuoda esiin, että taidekoulussa opiskelleet todella ovat oppineet jotain, kehittyneet taidollisesti ja teknisesti valitsemallaan taiteenalalla. Eräänlaiseksi vastakohdaksi tälle perustelulle asettuu toinen, jossa iän ilmoittamista perusteltiin lasten taiteen näkyväksi tekemisellä.

Toiseksi on myös tärkeää, että (sekä lapsi- että aikuisyleisö) tietää kyseessä olevan nimenomaan lapsen kirjoittama teksti, sillä lasten tekstit saavat arjessamme valitettavan vähän näkyvyyttä. Näin lapsikirjoittajat toimivat myös esikuvina ja innoittajina ikätovereilleen. (V2)

Tämä vastaus on aineistossani lähes ainoa, jossa asiaa perustellaan lapsi-tekijän ja -kokijan näkökulmista. Muissa vastauksissa korostuvat (aikuis) yleisöön tai instituutioihin liittyvät näkökulmat. Havaintoa voi tarkastella angloamerikkalaisesta tekijänoikeusperinteestä käsin. Sen mukaan tekijän-

oikeus ei ole ainoastaan yksilön oikeus, vaan sillä on myös yhteiskunnallista merkitystä, jolloin yksityiset ja julkiset intressit kohtaavat (Leppämäki 2005, 9). Lasten taiteen julkaiseminen jonkin instituution toiminnan yhteydessä ja sen edistämiseksi ikään kuin yhdistää yksityiset ja julkiset intressit. Tällöin on kuitenkin entistä tärkeämpää huolehtia siitä, että myös yksityisen tahon eli lapsitekijän oikeudet toteutuvat. Juridisessa mielessä oikeudet taideteokseen voivat myös jakautua yksilön ja instituution kesken, sillä varsinainen tekijänoikeus on eri asia kuin omistusoikeus teoskappaleeseen. Tekijänoikeuslain (404/1961 § 27) mukaan teoksen kappaleen luovutukseen ei sisälly tekijänoikeuden luovutus. Taideteoksen omistusoikeus ja tekijänoikeus voivat siis olla eri henkilöillä tai tahoilla.

Niin ikään nimen ja iän ilmoittamista pohtii eräs vastaajista, jonka mukaan mielipide tai ajatus on tärkeä, ei niinkään se, kuka sen on esittänyt.

Viime vuonna meillä oli sanataidenäyttely lasten tarinoista ja niiden kuvista lasten oikeuksien viikolla lastenoikeuksien teemoista [--]. Päätimme silloin julkistaa vain iän, ”seitsemänvuotias”. Mukana oli tällöin monia sanataideryhmiä ja ajattelimme, että näyttelyn perusidea on se, että lasten tarinat ja mielipiteet tulevat näkyville, ei niinkään se, kuka juuri tämän ajatuksen on sanonut. (V13)

Kyseisessä sanataidenäyttelyssä tekijän ikä oli julkistettu mutta nimeä ei. Ratkaisu vaikuttaa hieman ristiriitaiselta suhteessa näyttelyn aiheeseen, lapsen oikeuksiin. Tekijyyden kannalta tekijänimi on tärkeä, mutta aiheistoni perusteella vaikuttaa siltä, että lasten taiteessa ikä on tekijänimeä merkittävämpi tekijyyden ilmaisun muoto. Iän ilmoittamisella halutaan ehkä korostaa sitä, että kyseessä on nimenomaan lasten tekemä taide, mutta nimen julkistamisessa ollaan varovaisia tai nimeä ei pidetä niin olennaisena. Lapsitekijä on siis eräänlainen geneerinen lapsi, oman ikäryhmänsä edustaja. Yhdessä vastauksessa kanta nimen ilmoittamiseen muotoiltiin kuitenkin jämäkästi: ”Tekijällä oikeus saada nimensä näkyviin” (V15).

PÄÄTÖKSENTEKOA, ONGELMIA JA EETTISIÄ KYSYMYKSIÄ

Kaisa Kurikan (2013, 113) mukaan tekijänimi on valinnanvarainen, ja erilaisia vaihtoehtoja on runsaasti, esimerkiksi ortonymia (omanimisyys), pseudonymia (salanimisyys) tai vaikkapa mononymia (yksi nimi



tekijäryhmälle). Lasten taiteessa erilaisia vaihtoehtoja on myös siinä, kuka tekijänimestä saa päättää. Aina se ei ole tekijä itse, sillä aineistoni vastaajista enemmistö jättäisi päätöksenteon aikuisille, eli nimeämiskäytännön päättävät joko instituutiota edustavat aikuiset, kuten taidekoulun opettajat (4), tai lapsitekijän huoltajat (4). Kolmessa vastauksessa päätöksestä neuvotellaan yhdessä lapsen ja hänen huoltajansa kanssa ja kahdessa pelkästään lapsen kanssa. Vain kahdessa vastauksessa oli valittu vaihtoehto ”lapsitekijä saa itse päättää”. Avovastauksissa lasten kuulemista ja päätösvaltaa korostettiin kuitenkin monisanaisesti.

Viime vuonna teimme kirjavinkkauksia you tubeen, vanhemmat olivat antaneet suostumuksen videon julkaisemiseen. Video julkaistiin. Seuraavan kerran kun näimme lapsia, he pyysivät, että ottaisimme videon pois you tubesta, näin tehtiin eikä erikseen kuultu tässä vanhempia. Kirjavinkkivideoissa lapset ovat itse päättäneet, millä nimellä ja kuinka monella nimellä ovat teoksessa mukana. (V13)

Jos lapsi itse on kirjoittanut nimen teoksen etupuolelle, emme peitä sitä, mutta voimme keskustella lapsen kanssa haluaako hän nimensä näkyvän esim. kevätnäyttelyyn menevän teoksen yhteydessä. (V7)

Jos oppilas itse haluaa esiintyä nimettömänä, voidaan tekstiin liittää oppilaan toiveen mukainen määrä: nimetön / tyttö 10v / poika 8v / nimimerkki. (V4)

Nimien ja teosten/tekstien julkaisukäytännöistä on sovittu yleensä ryhmässä, lisäksi jokaisen lapsen osalta on varmistettu myös lapsen oma halukkuus oman nimen julkaisuun teoksen/tekstin yhteydessä. Näkyvillä voi olla esim. koko nimi tai vain etunimi sekä ikä/luokka-aste ja lapsen koulu/päiväkoti/taideryhmä. Mikäli lapsi haluaa teoksen nimettömänä tai nimimerkillä julkaisukanavalle tai näyttelyyn, on tätä toivetta kunnioitettu. (V12)

Lasten toiveita siis kuunnellaan ja heidän päätöksiään kunnioitetaan. Huoltajille annetaan silti runsaasti päätösvaltaa, vaikka toisaalta huoltajien vaatimukset ja odotukset mainitaan myös yhdeksi ongelmia tuottavaksi alueeksi. Erilaisia ongelmia, ristiriitoja ja eettisiä kysymyksiä lasten taiteen julkaisemisen yhteydessä on kokenut noin puolet vastaajista (8). Avovastauksissa kuvataan monenlaisia tilanteita arkipäiväisistä käytännön pulmista monimutkaisiin eettisiin pohdintoihin. Huoltajat mainitaan tässä yhteydessä useimmiten sen vuoksi, että heidän vaatimuksensa ovat

ristiriidassa joko keskenään tai lasten näkemysten kanssa. Joku haluaa lapsensa nimen näkyviin kaikkialle, joku toinen taas ei koskaan eikä miinkään. Jos lapsen ja huoltajan päätökset poikkeavat toisistaan, noudattaa suurin osa vastaajista huoltajan päätöstä.

Koska vanhemmilla on eri toiveita, näyttelyissämme emme listaa nimiä, ainoastaan ryhmän tunnuksen, ikähaarukan ja opettajan nimen. (V14)

Kysymme yläkoulu- ja lukioikäisiltä siis aina vanhempien lisäksi myös tekijän omaa mielipidettä. Voihan olla, että vanhemmat haluavat lapsensa nimen esiin, mutta tekijä itse ei sitä halua. Ilman tekijän lupaa emme siis tällöin nimeä julkaise. Alaikäisen nuoren oma päätös ei kuitenkaan voi ohittaa huoltajien päätöstä, jos vanhemmat haluavat suojella lapsensa tunnistamista esim. netissä. Eli ensisijaisesti nimeä ei mainita, jos on ristiriitaisia mielipiteitä vanhemmilla ja lapsilla. (V14)

Kuvataidekoulussa on muutaman kerran tullut huoltajilta viestiä että miksei heidän lapsensa nimeä löydy kuviksen näyttelyistä. Koulun linja on kuitenkin selvä, huoltajat päättävät saako oppilaan töitä esittää koulun toiminnan yhteydessä ja onko oppilaan nimi näkyvillä työn yhteydessä. (V7)

Tämän vastaajan edustamassa instituutiossa teosten yhteydessä mainitaan vain opetusryhmän nimi sekä ryhmän oppilaiden keskimääräinen ikä (esimerkiksi 5–6-vuotiaat). Näin toimitaan, koska jokaisessa ryhmässä on aina joku, jonka huoltaja on kieltänyt lapsen nimen julkaisun, ja tällöin on päädytty siihen, että työt julkaistaan vain ryhmän nimellä. Vastauksissa näkyy myös se, että vanhempien tiedostavuus ja vaativuus ovat lisääntyneet viime vuosien aikana.

[--] vanhempi on kieltänyt kuvaamasta teoksia tai lasta ja lapsi olisi halunnut olla kuvassa... Vanhemman toivetta on tietenkin kunnioitettava. Useat vanhemmat toivovat, ettei lasten nimiä julkaistaisi, vaikka teoksia voisikin julkaista. Tämä on ehkä lisääntynyt viime vuosina ja siksi vähän tietoja sisältävään julkaisemiseen on usein päädytty. (V13)

Nykyään kannattaa olla todella tarkkana julkaisemisen kanssa. Asiakkaat ovat erittäin tiedostavia! (V9)



Useimmiten kuitenkin päädyimme tuohon [etunimeen ja ikään]. Pelkäämmeköhän palautetta, vaikka lupa onkin saatu? (V13)

Viimeisessä vastauksessa ei eritellä, kenen palautetta mahdollisesti pelätään. Muiden vastausten perusteella voin silti päätellä, että vastauksessa tarkoitetaan lasten huoltajia. Ääritapauksissa käytäntöjä on jouduttu selvittämään jopa oikeusteitse. Seuraavassa vastauksessa on tosin kyse aikuisopiskelijan teoksesta, ei lapsen, mutta tapaus osoittaa silti sen, kuinka herkästä ja vakavasta asiasta on kyse.

Lapsen huoltajat päättävät ja julkaisemisesta kysytään vielä erikseen viestillä tai sähköpostilla. Täysi-ikäisiltä kysytään vielä henkilökohtainen varmistus. Nimeämiskäytäntö tuotti ongelmia noin 5–10 vuotta sitten, kun asiakkaat alkoivat tiedostaa mitä ongelmia nimen julkaisemisesta mahdollisesti voi tulla. Konkreettisin ongelma syntyi, kun eräs aikuisopiskelijamme ilmoitti suoraan teoksen julkaisusta esitteessämme lakimiehelleen, kun emme olleet kysyneet lupaa julkaisuun. Vetosimme siihen, että teos oli tehty meidän oppitunneillemme, koulun materiaaleille, meidän opettajamme ohjauksessa, mutta se ei poistanut vastuutamme. Jouduimme maksamaan korvaukset teoksen julkaisusta ilman tekijän lupaa. Tämän jälkeen tiukensimme lupa- ja nimeämiskäytäntöjä julkaisuissa ja näyttelyissä ja jokaiselta huoltajalta, tai täysi-ikäiseltä opiskelijalta kysytään nykyään julkaisulupa teoksille jo ilmoittautumisen yhteydessä. (V9)

Ei ole mitenkään tavatonta, että oppilaitoksissa ajaudutaan toisinaan kiistoihin opetustoiminnassa valmistettujen teosten tekijänoikeudesta. Eräissä lausunnossaan tekijänoikeusneuvosto suosittaakin, että ”oppilaitoksissa syntyvien teosten käyttämisestä laadittaisiin sopimus oppilaitoksen ja tekijöiden välillä” (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2). Kyseessä oli ammatillinen oppilaitos, ja siellä opinnäytetyönä tehtyjen teosten tekijänoikeus, ja lausunto on jo yli 30 vuotta vanha. Tästä huolimatta lausunnossa on edelleen osuvia huomioita myös taiteen perusopetuksen kannalta.

Myös oppilaitoksissa syntyy tekijänoikeudellisesti suojattuja tuotteita. [- -] Työn valmistaneella opiskelijalla on tekijänoikeus työhönsä. [- -] Kysymys alaikäisen luomien teosten tekijänoikeuksien hallinnoinnista liittyy yksityisoikeuden yleisiin periaatteisiin. Holhouslain 20 §:n 2 momentin (368/83) mukaan vajaanlaisella

on oikeus määrätä siitä, minkä hän on vajaavaltaisuutensa aikana omalla työllään ansainnut. Tällaisia ansioita voivat olla esimerkiksi tekijänoikeuden luovutuksesta saadut korvaukset. (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2)

Ei siis ole suinkaan yhdentekevää, millä nimellä, missä ja kenen luvalla teoksia julkaistaan. Korkein oikeus on linjannut eräissä tekijänoikeuteen liittyvässä ratkaisussaan (2005:92) näin:

tekijän nimeä ei saa vastoin hänen tahtoaan ilmoittaa teoksessa tai saatettaessa teos yleisön saataviin. Jos tekijä on halunnut esiintyä salanimellä, myös tätä tekijän tahtoa tulee kunnioittaa. Tekijän tahdon merkitys ilmenee myös siinä, että teoksessa olevaa tekijän nimeä ei vastoin hänen tahtoaan saa siitä poistaa ilman, että menettely loukkaisi tekijän tekijänoikeuslain 3 §:n 1 momentista ilmenevää oikeutta. Korkein oikeus katsoo, että vastaavia periaatteita on perusteltua edellyttää noudatettavan myös sen suhteen, missä muodossa tekijän nimi ilmaistaan. Tekijälle kuuluu siten oikeus päättää siitäkin, mitä muotoa hänen nimestään käytetään teoskappaleissa tai saatettaessa teos yleisön saataviin, eikä tuon nimen muuttamista ilman tekijän suostumusta yleensä voida pitää hyvän tavan mukaisena. (KKO:2005:92)

Tekijänoikeudellisesti merkitystä on aina myös julkaisupaikalla ja -yhteydellä. Aineistoni perusteella teosten julkaisemiseen internetissä suhtaudutaan paljon kriittisemmin ja tarkemmin kuin muissa julkaisukanavissa julkaisemiseen. On eri asia asettaa lapsen taideteos esille museoon pariaksi kuukaudeksi kuin verkkoon kenties ikuisiksi ajoiksi.

Jos teos julkaistaan netissä, pitää nimi peittää (jos siis ei ole lupaa julkaista nimellä). (V10)

Alaikäisen lapsen vanhemmilta kysytään lupa kuvan käyttöön, nimenmainitsemiseen erikseen painotuotteessa, erikseen netissä julkaistaviin. (V14)

Lapsen yksityisyyden suoja on kaiken lähtökohta. Netissä ollaan todella tarkkoja siitä, että sekä vanhemmat että yläkouluikäinen lapsi ovat samaa mieltä. (V14)



Erityisesti verkossa julkaisemisen suhteen huolenaiheena esiin nousi EU:n uusi tietosuojasetus (679/2016)³, henkilötietojen käsittelyä säätelevä laki, jota on sovellettu kaikissa EU-maissa 25.5.2018 alkaen. Tietosuojasetuksella ”suojellaan luonnollisten henkilöiden perusoikeuksia ja -vapauksia ja erityisesti heidän oikeuttaan henkilötietojen suojaan” (EU:n tietosuojasetus 679/2016 § 1). Sen keskeisenä tarkoituksena on ”entisestään vahvistaa yksityisyydensuojaa verkkoympäristössä” (Korpisaari & Pitkänen & Warma-Lehtinen 2018, 35). Asetuksessa säädetään ”henkilötietojen keräämisestä, tallentamisesta, käyttämisestä, luovuttamisesta, siirrosta ja muusta käsittelystä” (mt., 39), ja esimerkiksi henkilön nimi on henkilötieto. Sitä kautta asetus liittyy myös tekijän nimeämiseen tai teen julkisessa esittämisessä. Tietosuojasetusta täsmentää ja täydentää kansallinen tietosuojalaki (1050/2018). Tietosuojasetukseen tai tietosuojalakiin viitattiin muutamassa vastauksessa, joista yhdessä puhuttiin tietoturva-asetuksesta. Tulkitseen kuitenkin myös tämän vastaajan tarkoittavat tietosuojasetusta, sillä valtioneuvoston asetus tietoturvallisuudesta valtionhallinnossa (681/2010) on aivan eri asia.

Ennen tietoturva-asetuksen voimaantuloa töissä mainittiin lapsen etu- ja sukunimi. (V3)

Olemme pyytäneet tietosuojavaltuutetulta kannanottoa kysymykseen, mutta tietosuojalainsäädännön muutoksien vuoksi emme ole saaneet vastausta. Lähinnä kysyimme asiaa aineistojen verkkoon avaamisen kohdalla. [- -] pohdimme näitä kysymyksiä koko ajan, eikä lopullisia vastauksia meillä ole, esim. juuri tekijänoikeuden suhteesta tietosuojaan. (V15)

Vastausten perusteella asetus aiheuttaa epätietoisuutta ja muutoksia aiempiin toimintamalleihin. Epätietoisuus vaikuttaa liittyvän siihen, mitä henkilötietojen suojalla tarkoitetaan, mitä verkossa saa julkaista ja kenen suostumus tarvitaan. Kysymys on pitkälti jälleen siitä, kuka saa päättää mistäkin ja minkä ikäisenä: onko suostumus esimerkiksi lapsitekijän ni-

3 Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 679/2016, annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasetus).

men julkaisemiseen aina huoltajan vastuulla, jos tekijä on alle 18-vuotias, vai saako tätä nuorempi lapsi päättää asioistaan itse? Ja jos saa, mikä on sopiva ikä itsenäisten päätösten tekemiseen? Kansallisessa tietosuojalaissa (1050/2018 § 5) on määritelty 13 vuoden ikäraja henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuuteen silloin, kun kyseessä on tietoyhteiskunnan palvelujen tarjoaminen suoraan lapselle. Nämä palvelut kuitenkin tarkoittavat pääasiassa verkossa tarjottavia yhteisö- tai ajanvietepalveluja, kuten erilaisia pelejä tai sosiaalisen median palveluja (Korpisaari & Pitkänen & Warma-Lehtinen 2018, 142), eikä tämä pykälä sellaisenaan määrää 13 vuoden ikärajaa taiteen perusopetuksen toimintamalleihin. Mielestäni merkittävä yksityiskohta on se, että valmisteltaessa uutta tietosuojalakia ”lausunnoissa korostettiin internetin merkitystä nuorille ja puollettiin alemman ikärajan säätämistä. Kuuttatoista vuotta alempaa ikärajaa puoltavat myös useat lapsen muut perusoikeudet, kuten sananvapaus ja siihen kuuluva oikeus levittää sekä hankkia ja vastaanottaa tietoa”. (Mt., 140.) Yhtenä ohjenuorana lasten taiteellisen toiminnan yhteydessä voisikin suojelun lisäksi pitää juuri sananvapautta sekä lapsen oikeuksia näkemyksensä ilmaisemiseen ja kuulluksi tulemiseen häntä koskevilla asioissa, sillä nämä oikeudet on kirjattu myös yleissopimukseen lapsen oikeuksista (60/1991 § 12).

Kaikissa käytänteissä, päätöksentekotavoissa ja ratkaisumalleissa on lopulta kyse toimintakulttuurista. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017, 13) todetaan, että oppilaitoksen toimintakulttuuri muotoutuu muun muassa vakiintuneista käytännöistä. Aineistoni perusteella näyttää siltä, että tekijän nimeämisen ja taideteosten julkaisemiseen liittyvät käytännöt eivät ole vakiintuneita tai yhteisesti jaettuja. Joissakin vastauksissa tuli esiin, että yhteisesti sovituille käytännöille olisi tarvetta.

Tämä tutkimus osoitti, että aiheesta ja sen tärkeydestä käytännön arjen sujumiseen on hyvä puhua meidänkin työyhteisössä. Eettisiäkin ongelmia on varmasti, mutta niiden laajuutta ja merkitystä ei ole selvitetty meilläkään. Esimerkiksi tulee mieleen kuvio, jossa opettaja päättää laittaa lapsen omasta mielestään hävettävän huonon työn seinälle nimen kera – mitä tehdään? Ainakin on neuvottelun paikka. (V6)

Yhteistä keskustelua ja linjanvetoa olisi siis tarpeen käydä, mutta missä, miten ja kenen johdolla sitä voitaisiin tehdä? Saavatko taiteen perusopetuksen toimijat riittävästi tukea ja tietoa esimerkiksi tietosuojaan



liittyvistä erityiskysymyksissä, joita työn arjessa tulee vastaan? Lapsuudentutkijat Niina Rutanen ja Kaisa Vehkalahti (2019, 23) toteavat, että uusi tietosuoja-asetus ”antaa hyvin vähän tukea siihen, miten lasten omaa, tietoon perustuvaa ja vapaaehtoista suostumusta henkilötietojen käsittelyyn pitäisi käytännössä ymmärtää ja käsitellä”. Heidän mukaansa lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen parissa on jo merkkejä siitä, että tutkimusasetelmia rajoitetaan vain varmuuden vuoksi, vaikka tarvetta ei välttämättä olisi (mt., 24). Uhkaako vastaava tilanne myös taiteen perusopetusta? Käykö niin, että uusien säädösten myötä ollaan entistä varovaisempia vaikkapa sen suhteen, mitä kaikkea voidaan julkaista verkossa – huolimatta siitä, mitä pykälissä todellisuudessa sanotaan. Yhtenä osapuolena yhteisessä keskustelussa voisikin olla tietosuojaan perehtynyt asiantuntija, jotta mahdolliset väärinkäsitykset ja virheelliset tulkinnat saataisiin oikaistua.

LAPSEN TEKIJYYS: TASAPAINOILUA OIKEUKSIEN VÄLILLÄ

Kokonaisuutena aineistoni vastauksia leimaa kaksijakoisuus: toisaalta korostetaan lapsen tekijyyttä ja oikeutta päättää asioistaan, toisaalta painotetaan huoltajien roolia sekä yksityisyydensuojan ja suojelemisen tärkeyttä. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan kaikissa julkisissa ja yksityisissä toimissa on huomioitava lapsen etu, ja sopimusvaltioiden on sitouduttava takaamaan lapselle välttämätön suojelu ja huolenpito (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 § 3). Lapsen oikeus suojeleluun näyttää olevan ristiriidassa tekijänoikeuden toteutumisen kanssa, mutta oikeastaan niissä on kyse samasta asiasta. Miten voimme toimia eettisesti oikein lapsen kannalta, mikä on lapsen etu?

Vastauksista käy ilmi, että lasten huoltajat ovat nykyään kovin tiedostavia ja aktiivisia osallistumaan. Tätä arvostetaan ja pidetään myönteisenä kehityssuuntana, sillä onhan hienoa, että huoltajat ovat kiinnostuneita lastensa tekemisistä ja ottavat osaa toimintaan ja päätöksentekoon – ja samalla myös vastuun kantamiseen. Asialla on kuitenkin myös toinen puoli: huoltajat painottavat usein suojelua enemmän kuin tekijänoikeutta, ja heidän näkemyksensä on se joka huomioidaan, jos huoltajan ja lapsen näkemykset poikkeavat toisistaan esimerkiksi tekijänimen ilmoittamisen suhteen. Kaikesta huoli- ja suojelupuheesta huolimatta lasten taiteessa

on mahdollista korostaa myös tekijänoikeudellista näkökulmaa, kuten eräs vastaaja aineistossani kirjoittaa.

Tällä hetkellä tulkitsen asiaa tekijänoikeuslainsäädännön näkökulmasta eli että lapsen työ ylittää teoskynnyksen ja hänellä on oikeus saada nimensä esille teoksen yhteydessä. Lupa esittämiseen tietysti pitää olla ja alaikäiseltä se pyydetään huoltajalta. (V15)

Vaikutusta on myös sillä, miten tekijyys ja tekijänoikeus tuodaan osaksi taiteen perusopetuksen tiedotusta, opetusta ja arkea, eli millä tavalla niistä puhutaan lapsille ja heidän huoltajilleen. Lapsen tekijyyden kannalta olisi hyvä, että kaikessa tekijänoikeuteen liittyvässä opetuksessa tuotaisiin esiin myös lapsen tekijänoikeus omiin teoksiinsa ja kerrottaisiin konkreettisesti, mitä se merkitsee ja miksi se on tärkeää. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa tekijänoikeus mainitaan vain ohimennen. Opetussuunnitelma on kuitenkin opetusta raamittava ja velvoittava asiakirja, joten sen avulla käsityksiä lapsitekijyydestä ja lapsen tekijänoikeudesta voisi myös avartaa.

Aineistoni ei ole kattava, eikä vastauksista voi muodostaa yleispäteviä ohjeita tai toimintamalleja, vaikka jotkut vastaajista niin toivoivat. Tarvetta keskustelulle ja yhteiselle linjanvedolle tuntuu olevan. EU:n tietosuojasetus sekä kansallinen tietosuojalaki ovat vaikuttaneet varovaisuuden lisääntymiseen, osittain ehkä turhaan tai liioitellusti. Mielestäni keskeinen kysymys on, miltä lasta oikeastaan halutaan suojella silloin, kun hänen nimeään ei mainita oman taideteoksensa yhteydessä. Eri aloille on olemassa eettisiä ohjeita lasten kanssa työskentelyä varten, mutta taiteen erityiskysymyksiin liittyen sellaiset vielä puuttuvat. Tärkeää olisi myös saada kaikki eri taiteenlajit mukaan, sillä eri aloilla kysymykset ja tilanteet saattavat olla hieman erilaisia. Koska myös varhaiskasvatuksen sekä perus- ja lukio-opetuksen toimijat ovat tekemisissä lasten ja nuorten taiteen julkaisemisen kanssa, olisi näiden tahojen yhteistyö taiteen perusopetuksen toimijoiden kanssa hedelmällinen lähtökohta lasten taiteen ja tekijänoikeuden eettisten linjausten muodostamiselle.

Tässä tutkimuksessa lasten oma ääni ei tule lainkaan kuuluviin, ja jatkossa olisi erityisen tärkeää tutkia aihetta myös lasten näkökulmasta. Mitä he itse ajattelevat tekijyydestä, tekijänoikeudesta ja kulttuurisista oikeuksistaan? Oikeustieteen professori Suvianna Hakalehto toteaa



Lapsioikeuden perusteet -teoksessa (2018, 5), että ”[a]jatus oikeuksiensa toteutumisesta vaativasta lapsesta sopii huonosti perinteiseen lapsikuvaan ja hallintokulttuuriin”. Harvoin on niin, että lapsi itse vaatii oikeuksiaan. Meidän aikuisten tehtävänä on paitsi huolehtia lasten oikeuksien toteutumisesta, myös siitä, että lapset ovat tietoisia näistä oikeuksista.

LÄHTEET

- Alderson, Priscilla (2017) Common Criticisms of Children’s Rights and 25 Years of the ijcr. *The International Journal of Children’s Rights*, 25 (2), 307–319.
- Eskola, Jari (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- EU:n tietosuoja-asetus 679/2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679> (Haettu 29.5.2019.)
- Hakalehto, Suvianna (2018) *Lapsioikeuden perusteet*. Helsinki: Alma Talent.
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948. https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_ihmisoikeuksien-julistus.pdf (Haettu 29.5.2019.)
- Karlsson Häikiö, Tarja (2018) Cultural participation for, with and by children – Enhancing children’s agency and learning through art education and visual knowledge-building. *Information – Nordic Journal Of Art And Research*, Årg 7(1).
- KKO:2005:92. https://www.finlex.fi/fi/oikeus/kko/kko/2005/20050092?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tekij%C3%A4noikeus#aOT20050092_3 (Haettu 30.5.2019.)
- Korpisaari, Päivi & Pitkänen, Olli & Warma-Lehtinen, Eija (2018) *Uusi tietosuoja-lainsäädäntö*. Helsinki: Alma Talent.
- Kurikka, Kaisa (2013) Tekijyyden eleet. Kirjailijan kasvokuvat ja tekijänimet. Teoksessa Ilona Hongisto & Kaisa Kurikka (toim.) *Toisin sanoin. Taiteentutkimusta representaation jälkeen*. Turku: Eetos, 111–135.
- Leppämäki, Laura (2006) *Tekijänoikeuden oikeuttaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppämäki, Laura (2005) Tekijänoikeuden toinen puoli: Moraalinen oikeus. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 30 (3), 7–18.
- Manojlo, Maravić (2014) Social constructions of the concept of child art. *Zbornik: Institut za Pedagoška Istraživanja*, 46 (2), 385–398.
- Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.

- Pennanen, Lea (2014) Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä. Teoksessa Marleena Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: SKS, 113–136.
- Pääjoki, Tarja (2011) Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.
- Pääjoki, Tarja (2006) Mopoilua soramontussa ja lavatansseja vanhainkodissa. *Synnyt/origins* 4/2006, 57–69.
- Rissanen, Mari-Jatta & Mustola, Marleena (2017) Lastenkulttuuri. Teoksessa Merja Koivula, Anna Siippainen & Paula Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino, 293–306.
- Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (2019) Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 218. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 7–31.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006) *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html (Haettu 9.1.2019.)
- Sabol, F. Robert (2017) ART EDUCATION: A Civil Right Denied? *Art Education*, 70 (4), 9–11.
- Schulte, Christopher M. & Thompson, Christine Marmé (toim.) (2018) *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*. Cham, Switzerland: Springer.
- Setälä, Päivi & Tiainen-Niemistö, Marjo & Vesikansa, Saara (toim.) (2016) *Lastenkulttuurin laatukäsikirja*. Uusi laitos. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto.
- Stolp, Marleena (2011) *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sunday, Kristine E. (2015) Relational Making: Re/Imagining Theories of Child Art. *Studies in Art Education*, 56 (3), 228–240.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Haettu 30.5.2019.)
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404> (Haettu 9.1.2019.)
- Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2. <https://minedu.fi/documents/1410845/3974201/Lausunto+1989-02+Opinn%C3%A4yte> (Haettu 10.6.2019.)
- Terreni, Lisa (2013) Children's rights as cultural citizens: Examining young children's access to art museums and galleries in Aotearoa New Zealand. *Australian Art Education*, 35 (1/2), 93–107.
- Tietosuoja laki 1050/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050> (Haettu 10.6.2019.)



Valtioneuvoston asetus tietoturvallisuudesta valtionhallinnossa 681/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20100681> (Haettu 10.6.2019.)

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 (Haettu 9.1.2019.)

LIITE

Omat nimet kirjoissa -kyselylomake

Kyselylomake tekijän nimeämisestä lasten taiteen yhteydessä.

Lomakkeella kerätään aineistoa jatko-opiskelija Lea Pennasen väitös-kirja-artikkelia varten.

1. Vastaaajan nimi (oma nimi ja/tai instituution nimi)

2. Mitä tietoja lapsitekijästä yleensä mainitaan hänen taideteoksensa yhteydessä näyttelyissänne, teoksissanne tai julkaisuissanne? (monivalinta)

Pelkkä etunimi

Etu- ja sukunimi

Etunimi ja ikä

Etu- ja sukunimi ja ikä

Sukupuoli ja ikä

Pseudonyymi

Tekijätietoja ei mainita lainkaan

Muu

3. Jos tekijän ikä mainitaan teoksen yhteydessä, mistä syistä tähän ratkaisuun on päädytty? (avovastaus)

4. Kuka yleensä päättää nimeämiskäytännön eli sen, millä tavalla tekijätiedot mainitaan? (monivalinta)

Lapsitekijä saa itse päättää

Instituutiota edustavat aikuiset päättävät

Lapsen huoltajat päättävät

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen kanssa

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä huoltajien kanssa

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa

Nimeämiskäytäntö vaihtelee, joten yleistä linjausta ei ole

Muu

5. Oletteko törmänneet joihinkin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin nimeämiskäytäntöjen yhteydessä? (monivalinta)

Kyllä

Ei

6. Jos vastaus edelliseen oli ”kyllä”, millaisiin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin olette törmänneet ja miten ne on ratkaistu? (avovastaus)

7. Muita huomioita, ajatuksia tai kommentteja aiheesta – sana on vapaa! (avovastaus)

Vapaus ja tyhjiys nuorten omaehtoisessa taiteentekemisessä



Ruusu Hulmi

”Kaikki parhaat työt syntyvät muualla, omalla ajalla”, totesi oppilaani nuorten valokuvatyöpajassa. Jäin miettimään lausetta: toisaalta ymmärsin häntä täysin, olinhan itsekkin nuorena valokuvannut ilman tehtävänantoja ja suoritusmerkintöjä ja rakentanut omaa identiteettiä kuvien ja taiteen kautta. Lause herätti uteliaisuuteni, ja lähdin tutkimaan luokkahuoneiden ja aikuisten järjestämän taidekasvatustoiminnan ulkopuolella tapahtuvaa taiteentekemistä. Minua alkoi kiinnostaa, miksi nuoret tekevät taidetta, ilman että kukaan aikuinen pyytää, olettaa tai edes tietää siitä. Tässä tekstissä käsittelen vapaudentunteen ja aikatauluttamattoman ajan vaikutusta nuorten motivaatioon tehdä omaehtoista, aikuisten maailmasta erillään tapahtuvaa taidetta.

Nuorten omaehtoinen taiteentekeminen on ilmiö, joka on tekijöille itselleen merkityksellinen, mutta jää helposti opettajilta ja muilta aikuisilta piiloon. Se – kuten muukin vapaa tekeminen – unohtuu helposti keskusteluista, jotka pyörivät harrastustakuiden¹ ja ohjatun vapaa-ajan toiminnan ympärillä. Erityisen kiinnostavaa on pohtia omaehtoisen taiteentekemisen syihin ja motivaatioon liittyviä teemoja sekä sitä, olisiko tätä ilmiötä mahdollista saada näkyväksi muillekin kuin tekijöille itselleen. Tämä artikkeli osallistuu nuorten tekemän taiteen prosessien ja nuorten tekijyyden näkyväksi tekemiseen ja tallentamiseen sekä tuo nuorten näkökulman osaksi keskustelua.

Tämän artikkelin aineiston olen kerännyt teemahaastattelemalla viittä 15–19-vuotiasta nuorta, jotka haastatteluajankohtana tekivät taidetta omalla ajallaan, ilman ohjausta ja ulkopuolelta annettuja tehtävänantoja. Viidestä haastattelusta yksi osallistui haastatteluajankohtana lisäksi kuvataidekoulussa tarjottavaan taiteen perusopetukseen ja yksi oli juuri

1 Harrastustakuulla tarkoitetaan mm. Opetus- ja kulttuuriministeriön 27.3.2017 julkaisemassa tiedotteessa esitettyä ajatusta siitä, että Suomessa jokaiselle lapselle ja nuorelle olisi taattava mieleinen harrastus.



päättänyt kuvataidekouluopintonsa. Yksi haastateltavista oli alakouluikäisenä osallistunut ohjattuun sarjakuvaryhmään ja loput kaksi eivät olleet osallistuneet ohjattuun taideharrastukseen. Ne haastatellut, jotka eivät osallistuneet ohjattuun taideharrastukseen, eivät olleet myöskään kiinnostuneita hakeutumaan ohjauksen pariin. Kysymys ei siis ollut siitä, etteikö heillä olisi ollut esimerkiksi taloudellista mahdollisuutta ohjaukseen tai etteikö heidän asuinpaikkakunnallaan olisi ollut tarjolla ohjattua taidetoimintaa.

Haastatteluaineisto on kerätty alun perin Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan tekemääni taiteen maisterin opinnäytetyöhön *Omalla ajalla – nuorten näkökulma omaehtoisesta taiteentekemisestä* (Hulmi 2019).

Nuoret olivat haastatteluhetkellä iältään 15, 16, 18, 19 ja 19 vuotta. Haastattelut toteutettiin toukokuussa ja syyskuussa 2018. Haastattelujen kesto oli 24–51 minuuttia, ja litteroitua materiaalia² haastatteluista syntyi yhteensä 75 liuskaa. Haastatteluista neljä oli pääkaupunkiseudulta ja yksi pienemmästä eteläkarjalaisesta kunnasta. Haastateltavien joukossa oli ihmisiä eri sukupuoliryhmistä. Anonyymiyden säilymisen ja sukupuoli-sensitiivisyyden vuoksi yksilöityihin haastatteluihin ei ole liitetty tietoa sukupuolesta. Haastateltavat on nimetty koodikirjaimilla S, F, J, P ja S2.

Artikkeli on aineistolähtöinen, sillä tutkimustehtävä ja vapauden ja tyhjyyden teemat nousevat suoraan haastatteluaineistosta. Vapautta ja tyhjyyttä ei oltu asetettu haastatteluteemoiksi, eikä niitä mainittu haastattelukysymyksissä. Peilaan aineistoa motivaatiopsykologiaan kuuluvan itseohjautuvuusteorian ajatuksiin sisäisestä motivaatiosta, mikä sitoo taiteentekemisen kysymykset osaksi laajempaa keskustelua nuorten motivaatiosta ja vapaa-ajankäytöstä.

ITSEOHJAUTUVUUSTEORIA, SISÄINEN MOTIVAATIO JA AUTONOMIA

Tässä jaksossa esittelen lyhyesti itseohjautuvuusteorian sekä sen ajatuksia sisäisestä motivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, erityisesti autonomiasta.

2 Times New Roman -fontilla koossa 12, rivivälillä 1.5.

Itseohjautuvuusteoria³ on yhdysvaltalaisen psykologien Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin kehittämä ihmisen motivaatioon, persoonallisuuteen ja perustarpeisiin liittyvä teoria (Decy & Ryan 1985). Itseohjautuvuusteoriassa ihmisen motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista. Täysin sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan yksilön motivoitumista tekemään jotain, koska ”pitää toimintaa itsessään kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojensa mukaisena” (Vasalampi 2017, 54). Sisäiselle motivaatiolle on tyypillistä, että toimintaa ei ohjaa siitä saatava ulkoinen palkinto, vaan itse tekemisestä saatava mielihyvä (Deci & Ryan 2000a, 71).

Sisäisen motivaation ollessa säädeltyä täysin sisäisesti voi ulkoinen motivaatio olla säädeltyä täysin ulkoisesti, sisäistetysti, identifioitusti tai integroidusti (Deci & Ryan 1985). Täysin ulkoisesti säädelty ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että tavoitteeseen pyritään esimerkiksi muiden ihmisten tai tilanteen vaatimusten vuoksi, jonkin ulkoisen palkkion takia tai syyllisyyden ja ahdistuksen tunteiden välttämiseksi. Integroidusti säädellyssä ulkoisessa motivaatiossa on jo sisäistä motivaatiota muistuttavia piirteitä. (Vasalampi 2017, 55.) Omaehtoisen taiteentekemisen kannalta on kiinnostavaa tutkia täysin sisäisen motivaation alueella tapahtuvaa toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisellä on kolme synnynnäistä psykologista tarvetta, joiden tyydyttäminen lisää sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia, kun taas niiden estyminen vähentää motivaatiota ja hyvinvointia. Nämä kolme ovat tarve autonomiaan, kompetenssiin ja yhteenkuuluvuuteen (Deci & Ryan 2000b)⁴. Haastatteluaiheistossani on havaittavissa, että näiden tarpeiden täyttyminen tai täyttymättömyys näkyvät vahvasti taiteen tekemisen motivaatiossa. Kati Vasalampi kirjoittaakin sisäistä motivaatiota käsittelevässä tekstissään, kuinka sisäinen motivoituneisuus liittyy toimintaan, joka tuottaa mielihyvää ja energiaa. Tällaista toimintaa on esimerkiksi urheilu, lukeminen ja taiteen tekeminen (Vasalampi 2017, 55).

Itseohjautuvuusteoriaa on myös kyseenalaistettu: on esimerkiksi epäilty autonomian käsitteen todellisuus pohjaa ja merkityksellisyyttä sekä kritisoitu sitä sidonnaisuuksista kulttuuriin, sukupuoleen ja talou-

3 Alun perin englanniksi self-determination theory, käännetty suomeksi myös itse-määräämisteoriat ja itsemääräytymisteoria.

4 Tarpeista käytetään myös suomenkielisiä käännöksiä omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys.

dellisiin päämääriin (Deci & Ryan 2006, 1558). Kun kritisoidaan individualistista näkökulmaa ja pyritään ymmärtämään sisäisen motivaation käsitettä, on kuitenkin tärkeää huomata, että itseohjautuvuusteoriassa sisäinen motivaatio ja siihen vaikuttavat autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunteet eivät synny tyhjiössä, vaan niihin vaikuttavat ympäristö ja muut ihmiset.

Aineistosta nousevat vapauden ja tyhjyyden teemat ovat yhteydessä nimenomaan autonomiaan eli omaehtoisuuden tunteeseen. Artikkelini kahdessa seuraavassa jaksossa syvennyn pohtimaan tarkemmin näitä teemoja ja niiden ilmenemistä haastatteluaineistossa.

VAPAAUS

Vapaudesta puhuttaessa viitataan usein filosofi Isaiah Berlinin käyttämiin toisiaan edellyttäviin käsitteisiin negatiivinen ja positiivinen vapaus. Negatiivinen vapaus on sitä, kun vapautta ei rajoiteta tai estetä. Positiivinen vapaus vuorostaan on sitä, kun ihmiselle taataan tiettyjä oikeuksia ja hänellä on mahdollisuus elää oman tahtonsa mukaisesti. (Berlin 2012.) Vapaus yhdistetään usein elimellisesti taiteeseen ja luovuuteen. Myös Suomen perustuslaissa käsitellään taiteen vapautta (Suomen perustuslaki 731/1999 § 16)⁵. Perustuslain ymmärretään sisältävän ajatuksen siitä, että taiteen ydintä on sen harjoittamisen periaatteellinen rajoittamattomuus. Taiteen vapautteen yhdistetään taiteilijan oikeus valita itse käsittelemänsä aiheet, menetelmät ja tapansa ilmaista. (Arajärvi 2019; Rautiainen 2007.) Ajatellaan myös, että ”taiteen vapaus ei koske vain yliopistoissa ja eri instituutioissa harjoitettavaa taidetta, vaan myös itsenäisten taiteen harjoittajien vapautta olipa kyse ammatillisesta taiteen harjoittamisesta tai harrastuspohjaisesta toiminnasta” (Arajärvi 2019; Rautiainen 2007). Teemu Mäki kirjoittaa taiteen tehtävää tarkastelevassa esseessään, kuinka taide on kulttuurissamme tätä nykyä ennen muuta radikaalisti vapaa alue (Mäki 2017, 42). Ajatus vapaudesta, taiteesta ja ulkoapäin ohjatusta tekemisestä tuntuvatkin paradoksaaliselta yhdistelmältä: miten ohjata, vaatia ja jopa arvioida jotakin, minkä katsotaan voivan tapahtua vain

5 Suomen perustuslain 16 § 3 momentti: ”Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu.”

vapauden vallitessa? Haastatteluaineistossani vapaus nousi tärkeäksi teemaksi taiteen tekemisessä. Erityisesti tuli näkyviin oman tekemisen kokeminen vapaammaksi suhteessa ohjattuun kuvataiteeseen ja aikuisen kontribuutioon riippumatta siitä, oliko kyseessä koulussa vai vapaasti valitussa harrastuksessa tapahtuva tekeminen.

Olennaista nuorille oli nimenomaan positiivinen vapaus, eli vapaus tekemisen lähtökohtana, eikä niinkään se, mitä ohjaus estää tekemästä. Tulkitsen vapaudentunteen lähtökohtaisen puuttumisen koulussa ja ohjatuissa harrastuksissa vaikuttavan siihen, että haastateltavat eivät kokeneet tekevänsä niissä taidetta vaan tehtäviä ja harjoituksia. Samaistan tässä artikkelissa koulun taideainetunneilla ja vapaa-ajan ohjatussa taideharrastuksessa tapahtuvan ohjatun toiminnan ja vertaan sitä täysin itseohjautuvasti, omalla ajalla tapahtuvaan taiteentekemiseen. Perustelen tämän jaottelun sillä, että haastatteluaineistossa nuoret itse eivät nähneet suurta eroa siinä, oliko kyse harrastuksessa vai koulussa saatavasta ohjauksesta. Lisäksi vain kaksi viidestä haastattelemastani nuoresta osallistui tai oli juuri osallistunut ohjattuun kuvataideharrastukseen ja loput kolme eivät haastatteluhetkellä halunneet ohjausta omalla ajalla tapahtuvalle taiteentekemiselleen.

V: -- mut ei meil oikeestaan koulus koskaan oo ollu sellasta ohjausta niinku jostain taiteen tekemisestä et se on ain sitä et on joku kurssi ja sit on sen kurssin kritiikki jos kommentoidaan niinku niitä töitä

H: nii nii et ne on niinku koulutöitä

V: ne on koulutöitä ja se on tavallaan just se mikä mul erottaa sen niinku vapaa-ajal tekemisen koska sillon voi niinku tehdä sitä mitä halua tehdä

H: joo

V: ku niinku koulus ja vähän myös kuviksel [kuvataidekoulussa] on aina kuitenkin joku sellanen tehtävä tai joku muu

(P)

On huomionarvoista, että nuoret taiteentekijät pitivät omalle tekemiselleen tärkeänä ulkoisista tekijöistä riippumatonta vapautta, mutta tämä tekemisen vapaus ei tarkoittanut päämäärättömyyttä tai löysäilyä: kaikista haastatelluista välittyi kunnianhimo ja kurinalainen sekä kriittinen suhtautuminen omaan tekemiseen. Haastateltaville taiteen tekemisen oli oltava jotain, josta sai päättää itse. Näin oli riippumatta siitä, oliko



haastateltavalla haaveena ura taiteen tekemisen parissa vai oliko taide haastatteluhetkellä ensisijaisesti rentoa ja hauskaa tekemistä.

Haastatteluaineistossa vapauden tunne näyttäytyi taiteellista työskentelyä motivoivana tekijänä. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmiset motivoituvat siitä, että he voivat itse päättää tekemisistään (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 14). Yhdistän vapauden vahvasti itseohjautuvuusteorian ajatukseen autonomian kokemuksesta, joka puolestaan on edellytyksenä sisäisen motivaation syntyyn (esim. Deci & Ryan 2000; Vasalampi 2017). Vapauden ja luovuuden yhteyttä on myös kritisoitu, ja yleensä tällöin esitetään ajatus, että täydellisessä vapaudessa ihmiset eivät ole tehokkaita eivätkä saa yhtä paljon aikaan kuin ulkopuolelta annettujen rajojen sisällä. Ajatellaan, että pakko on paras muusa. Esimerkiksi kirjassaan *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions* psykologian ja käyttäytymistaloustieteen professori D. Ariely kertoo kokeesta, jossa hän käytti opiskelijoitaan koehenkilöinä. Kokeen tavoitteena oli selvittää, miten rajoitukset tai niiden puuttuminen vaikuttivat opiskelijoiden suoriutumiseen yliopistokurssista. Kokeen perusteella hän päätteli, että opiskelijat, joille oli ulkopuolelta annettu tarkat määräajat kirjoitustehtävien palautukselle, saivat paremmat arvosanat kuin ne opiskelijat, jotka olivat etukäteen itse määritelleet palautusajat. Huonoimmat arvosanat sai koeryhmä, jonka ei tarvinnut asettaa määräaikoja etukäteen, vaan jonka jäsenet saivat palauttaa työnsä vapaasti kurssin päättymiseen mennessä. (Ariely 2018.)

On olennaista huomata, että Arielyn koe tapahtui instituution sisällä ja koeasetelman vapainkin vaihtoehto sisälsi ulkoista kontrollia, kuten arvosanoja. Kokeessa ei myöskään pohdittu opiskelijoiden motivaation laatua. Onko vapauden vaikutus ulkoisesta motivaatiosta kumpuavaan tekemiseen erilainen kuin sisäisestä motivaatiosta peräisin olevaan toimintaan? Oma lähtöolettamukseni oli, että haastattelemani henkilöt ovat sisäisesti motivoituneita taiteen tekemiseen. Kukaan muu kuin he itse ei odottanut heiltä sitä, kukaan ei antanut tehtäviä, kukaan ei arvioinut tekemistä tai lopputuloksia.

Haastateltavista henkilö S painotti oman taiteentekemisen eroavan ohjatusta siinä, että oma tekemisen tapa ja aika olivat riippumattomia muista ihmisistä. Tärkeää oli nimenomaan vapaus tehdä tai olla tekemättä. Samalla nousi esille, kuinka omaehtoisessa taiteentekemisessä vapaus oli olennaisemmassa roolissa kuin ohjatussa tekemisessä.

H: mitä sä aattelet siit ohjaamisesta tai ohjauksesta

V: must tuntuu et mä ny nautin siitä [ilman ohjausta tapahtuvasta] siks ku se on silleen niinku mun omaa aktiviteettia ja silleen et mä saan ite just silleen (?) millon mä teen ja mä en haluais et se tuntuu silleen niinkun työltä tai silleen, must se on tosi hauskaa että sitä voi tehdä silloin jos haluaa ettei oo pakko

H: joo

V: must tuntuu et mä en tykkää mistään et mikään rutiini tulee siihen, mulla on ihan riittävästi semmost mun elämässä et

(S)

Yksi haastateltavista oli havainnut omalla ajalla tapahtuvan tekemisen ja tekemättä jättämisen vapauden lisännen tekemistä:

V: koska mä jotenki halusin silleen siinä vaihees tai sillee mul on muutenki tosi monet tällaset harrastustyyppiset jutut et mun on helpompi tehdä niit ilman et kukaan ohjaa mua siin vaan et mä teen vaan niinku ihan vapaa-ajalla ja voin vaikka liikuntaharrastuksetki on sillee jos mä oon ollu jossain sillee et pitäs käydä jossain treeneissä mä oon käyny tosi huonosti mut sit kavereiden kaa mä meen useinki vapaa-ajalla

H: okei

V: ja sama menee tohon tota taiteen tekemiseen

(F)

Yksi haastateltava, S2, pohti ohjatussa harrastuksessa ja omalla ajalla tapahtuvan taiteen eroja ja oli painokkaasti sitä mieltä, että koulussa ja ohjatussa taideharrastuksessa hän ei tehnyt yhtä lailla taidetta kuin omalla ajallaan. Tästä huolimatta hän suhtautui positiivisesti kuvataidekoulussa harrastamiseen ja siellä saamaansa ohjaukseen, koska koki saavansa siellä hyvät raamit omalle tekemiselleen. Ehkä selkeä ymmärrys siitä, mikä on hänen *omaa* tekemistään sekä aktiivinen oma taiteentekeminen ohjauksen ulkopuolella auttoi häntä saamaan iloa ja hyötyä myös ohjauksesta.

H: -- Mitä sä ajattelet siitä niinku ohjauksesta mitä sä saat vaik kuviskoulussa tai

V: ää se on ihan hyvä koska muuten.. siis mä tykkään tehdä ite ja mä tykkään keksii, et mitä mä teen ja näin, mut se on ihan hyvä, et on niinku jotkut et tee suunnilleen tällasta, kosk muuten mun ajatukset lähtee ihan johonki liian



isoon tai sit niinku liian pieneen et sit se ei oo niin hyvä ku mä voisin tehdä
(S2)

Mira Kallio kirjoittaa artikkelissaan ”Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema” koulun kuvataidetunneista, joita suunnitellessaan opettajat pohivat, mitä asioita oppilaat voisivat aiheeseen liittyen käsitellä. Kallion mukaan nämä ”opettajan mielikuvien varaan rakennetut teemat voivat olla ylhäältä annettuja ja oppilaalle vieraita”. (Kallio 2005, 36.) Opin näytetyöni aineistossa nousikin esille nimenomaan niin koulussa kuin harrastuksissa tapahtuvan ohjauksen ylhäältä suuntautumisen ongelmallisuus ja täten nuoren autonomiaa ja vapauden tunnetta vähentävä sekä innostusta laskeva vaikutus, tai ainakin pelko tällaisesta vaikutuksesta. Aineistosta löytyneet näkemykset innostavasta ja innostusta vähentävästä kuvataideohjauksesta sopivat itseohjautuvuusteorian ajatukseen autonomian tunteesta ja sen vaikutuksesta sisäiseen motivaatioon. Esimerkiksi F:n kokemuksen mukaan yläasteen ja lukion kuvataideopetus oli ollut ala-asteella saatua opetusta vapaampaa ja siksi parempaa:

V: kuvisopettajat oli tosi silleen tehkää täntyyppistä tai täntyylistä mut ei niinku et pitää olla tämä
(F)

Vapauden tunteen tärkeyden huomioiva taidekasvatus voi siis tukea nuorten autonomiaa ja tuoda innostusta suuntaavalla ja fokuoivalla tavalla rajoja tekemiselle. Autonomian tunne suhteessa tekemiseen tekee siitä myös enemmän omaa, mikä vuorostaan vahvistaa sisäistä motivaatiota.

TYHJYYS

Haastatteluissa nousi esille myös tyhjän tilan ja tylsyyden tarve taiteen tekemiseen liittyvänä seikkana.

Tylsyyden historiaa käsittelevässä kirjassaan Peter Toohey ehdottaa, että tylsyydessä on kysymys kimpusta erilaisia tunteita: turhautumista, väsymystä, masennusta, inhoa, välinpitämättömyyttä, apatiaa ja tunnetta siitä, että olemista on jotenkin rajoitettu (Toohey 2011, 4). Tylsyyden

tunne valtaa mielen, kun ulkopuolelta ei tule kiinnostavaa stimulaatiota. Joka tapauksessa tylsyydessä on kysymys tunteesta, ja tylsyys on pitkään nähty lähinnä negatiivisena asiana (Mann & Cadman 2014, 2) sekä ongelmana. Se on yhdistetty huonoihin oppimistuloksiin (Bekrum ym. 2014). Viime aikoina on kuitenkin alettu pohtia enemmän tylsyyden positiivisia vaikutuksia esimerkiksi luovuuteen (esim. Mann & Cadman 2014; Hakala 2018).

Haastatteluissa tyhjä aika ilmeni taiteen tekemistä mahdollistavana seikkana. Tylsyys ja tyhjä aika eivät ole toistensa synonyymejä, mutta haastatteluissa nämä sekoittuivat välillä toisiinsa. S oli huomannut, että toimettomuuden ja tylsyyden hetkinä syntyi uusia ideoita ja innostusta taiteen tekemiseen latistava vaikutus. Hän myös kertoi ajoittain hakeutuvansa tietoisesti tylsyyteen:

H: joo. Ootsä huomannu et mikä sua niinku auttaa siinä et tulee innostumisen tai auttaa innostumaan?

V: ää, mul on paljon niinku musiikki, esimerkiksi, koska niinku mul tulee musiikist paljon tunnelmiä, tulee semmonen et tän mä haluan jotenki niinku saattaa silleen niinku esille tai niinku tän tunteen. -- se on myöskin usein vaan ihan niinku tylsyydestä, sit mun aivot alkaa vetää jotain voltteja ja sit on silleen et nyt sä voisit tehdä tällasen ja tällasen ja tällasta.

H: joo. Hakeudutsä jotenki joskus niinku tietosesti semmoseen tylsyyteen?

V: ää, kyl mä joskus, se on silleen niinku että okei, nyt ei oo et tekis mitään, et ehkä sä voisit keksii jotain vaikka päivä breikkii ja kato mitä sun aivot keksii

H: joo. Onkse helppoo vai vaikeet, tylsistyä? No tai siis ottaa semmonen aika?

V: öö, on se vähän haastavaa sillon tällön, varsinki löytää sitä aikaa vaan sille niinku ajatella

H: joo. Onks sul jotain semmosii, tai onks se niinku lähinnä se et sit sä haluat sen oman ajan kotona vai meetsä jonneki muualle tai hakeudutsä johonki paikkoihin tai tilanteisiin?

V: ääm se on yleensä ihan silleen vaan kotona tai sit on joskus mä meen vaan koiran kaa kävelyllä ja sitten vaan niinku kännykkä pois ja voi katsella ympärillään ja koittaa keksii jotain tai sitten mä niinku joskus ihan mun omissa valokuviissa mä niinku katon niitä läpi ja katon jos mä voin löytää niistä jotain (S)

S:n havainnot ovat yhteneväisiä joutilaisuuden ja kävelyn luovuutta herättelevän perinteen kanssa. Tom Hodgkinson kirjoittaa joutilaisuutta

käsittelevässä kirjassaan: ”Kuten itse joutilaisuudellakin, *flâneriella*⁶ on paradoksaalinen merkitys. Bisnesmiehestä hidas kävely saattaa vaikuttaa ajan haaskaukselta, mutta luovalla sielulle se on hedelmällistä toimeliaisuutta, sillä juuri vaellellessaan *flâneur* ajattelee ja saa ideoita.” (Hodgkinson 2006, 131.)

Kirjallisuuden ja haastatteluaineistoni perusteella erottelen toisistaan negatiivisen tylsyyden ja positiivisen tylsyyden. Negatiivista tylsyyttä on esimerkiksi se, kun koulussa opiskeltavaan asiaan liittyen saa stimulaatiota (luento, tehtävät, luettava materiaali tms.), joka ei herätä kiinnostusta, vaikka se sisältäisi tietoa, jota pitäisi omaksua. Positiivinen tylsyys puolestaan on sitä, kun ulkopuolelta saatavasta epäkiinnostavasta stimulaatiosta ei tarvitse olla kiinnostunut tai stimulaatiota ei tule ulkopuolelta, mutta kyseisessä tilanteessa sitä ei tarvitsisikaan tulla mistään. Sandi Mann ja Rebekah Cadman kirjoittavat luovuuden ja tylsistymisen yhteyttä pohitivassa artikkelissaan, kuinka tylsistynyt ihminen ei voi fyysisesti poistua tilanteesta tai ruveta tekemään jotakin kiinnostavampaa, mikä aiheuttaa hänen huomionsa ja keskittymisensä kääntymisen ulkoisista tapahtumista sisäisiin ajatuksiin, tunteisiin ja kokemuksiin (Mann & Cadman 2014, 6). Tämä puolestaan mahdollistaa luovuudessa ja taiteen tekemisessä tarvittavaa vapaata assosiaatiota ja ideointia. Sama tilanne voi kuitenkin olla sekä huonolla että hyvällä tavalla tylsä: vaikkapa tylsäksi koettu luento voi vaikuttaa negatiivisesti kyseisen kurssin oppimistuloksiin mutta samalla positiivisesti omalla ajalla tehtävään taiteeseen.

Useimpien ihmisten elämässä positiivinen tylsyys ja stimulaatiosta tyhjä aika kuitenkin vaativat tietoisien valinnan ja aktiivisia toimia – kuten haastattelusitaatissa S tietoisesti kertoo jättävänsä puhelimen kotiin ja lähtevän ulos kävelemään. Taiteen tekemiseen ja luovuuteen liittyvä tyhjän ja aikatauluttamattoman ajan tarve on helposti ristiriidassa mielekästä tekemistä ja aktiivisuutta arvostavan ajattelutavan kanssa. Kuitenkin ”elinkelpoiset uudet ajatukset kaipaavat syntyäkseen aikaa, hidasta aikaa” ja aikaa pysähtyä, kuten kasvatustieteen professori ja filosofi Juha T. Hakala kirjoittaa esimerkkeihin ja erityisesti työelämää sekä luovuutta käsitteleviin tutkimuksiin viitaten (Hakala 2013, 231–233). Taiteen tekemisessä on pitkälti kysymys havaintojen tekemisestä – joko sisäisistä tai ulkoisista.

6 kuljeskelu, vetelehtiminen, maleksiminen

Havaintojen tekeminen taas vaatii kiireetöntä aikaa: kiireetön ehtii tehdä tarkkoja havaintoja, jotka kiireiseltä eivät onnistu (Hakala 2013, 234).

S2 kertoi haastattelussa tarvitsevansa ”hakeutumisaikaa” palautuakseen koulupäivästä ja pystyäkseen tekemään taidetta. Hakeutumisaikalla S2 tarkoitti aikatauluttamatonta aikaa, jolloin ympärillä oli mahdollisimman vähän ärsykejä. Hän oli huomannut, että jo pelkkä taiteen tekemiseen orientoituminen vaatii tyhjää, aikatauluttamatonta aikaa.

V: mut mä tarviin niin paljon niinku hakeutumisaikaa vaan, vaik mä oon niinku koulus yhen tunnin ni mä tarviin jotain kaks tuntii hakeutumisaikaa siitä ennen ku mä pystyn tekeen mitään, mut jos mä saan tehdä asioit mun omaan tahtiin, niin sit mä en tarvii yhtä paljon sitä hakeutumisaikaa – se ei tunnu siltä et kaikki tulee sillain painavasti päälle ja näin

H: joo, okei

V: mut niinku sit mul on oikeestiki enemmän aikaa et mä en vaan makaa sängys tekemättä mitään, mä voin makaa sängys ja olla silleen okei nyt mä teen jotain ja sit mä teen jotain

(S2)

POLTOAINEINA VAPAAUS JA TYHJYYS

Vapaus ja tyhjiys irrallisina kokemuksina eivät useimmiten riitä sytyttämään taiteentekemisen paloa. Kuitenkin sisäisen motivaation jo löydyttyä tarvitaan autonomiaan liittyvää vapauden kokemusta ja ulkoiselta stimulaatiolta vapaata aikaa ruokkimaan ja ylläpitämään roihua. Tämän artikkelin myötä haluaisin muistuttaa nuorten omaehtoisen taiteentekemisen olevan aitoa toimijuutta ja nuoren omassa elämässä vaikuttava tekijä.

Miten aikuiset voivat tukea nuoria omaan ilmaisuun ja taiteen tekemiseen – sekä ohjatusti että omalla ajalla? Arvostamalla nuorten aikatauluttamatonta aikaa, auttamalla sietämään ja jopa nauttimaan tylsyyden kokemuksista ja ymmärtämällä vapauden merkityksen aikuinen voi tehdä paljon. Vapauden arvostamisessa ja mahdollistamisessa on hyväksyttävä täydellisen kontrollin mahdottomuus, auktoriteettiaseman väheneminen ja se, että kannustajan, mahdollistajan ja ohjaajan ei pidä tietää kaikkea. Vapaus tarkoittaa myös sitä, että tekemisen syyt tai lopputulos eivät ole tarjolla kristallipallosta katsottaviksi. Ohjaaminen epävarmuuden sietoon

ja pelottomuuteen sekä ulkoisen kontrollin tunteen vähentäminen tukee vapautta.

Nuorten elämä on tiiviisti aikataulutettua, ja tyhjän ajan löytymiselle on tehtävä tietoisesti tilaa, minkä osa haastattelemistani nuorista olikin huomannut. Tyhjään aikaan ja ei-minkään-tekemiseen yhdistetään erityisesti nuorten kohdalla usein uhkakuvia: vetelehtivien nuorten pelätään ryhtyvän laiminlyövämmään koulua, käyttämään huumeita ja ryöstämään vanhuksia kaduilla. Toki näitäkin kohtaloita valitettavasti on, mutta en jaksakaan uskoa, että aikatauluttamaton tyhjyys yksistään johtaa syrjäytymiseen: syrjäytyminen edellyttää muutakin. Ehkä virikkeettömyyden sietoa olisi entistä tärkeämpi harjoitella ja vahvistaa.

Ehdotan myös, että vapaan, itse määritellyn tekemisen tulisi kuulua vahvemmin niin koulussa kuin vapaa-ajalla tapahtuvaan kuvataideopeutukseen, eikä sitä tulisi jättää vain nopeiden tekijöiden ekstratekemiseksi. Vapaus, koulu ja taide saattavat tuntua paradoksaalisilta kumppaneilta toisilleen, mutta kehotan taidekasvattajia miettimään, miten olisi mahdollista tehdä oppilaiden kanssa myös *taidetta* eikä vain tehtäviä, harjoituksia ja suorituksia. Opettajan tulisi selvittää oppilaille, mitä opetussuunnitelmissa mainittavat ”omat kuvat” tarkoittaa opettajan näkökulmasta ja keskustella oppilaiden kanssa siitä, miten he sen ymmärtävät.

Nuorten omalla ajalla tekemän taiteen tuominen näkyväksi ilmiöksi olisi myös tärkeää. Vaikka nuoret jakavatkin taidettaan netissä, on fyysisillä ja ammattimaisesti kuratoituilla näyttelyillä oma merkityksensä, joka ei ole mitattavissa vain teokset nähneinä silmäpareina ja sometykkäyksinä. Toimiva esimerkki tällaisesta on Amos Andersonin (nyk. Amos Rex) museon vuonna 2017 järjestämä nuorten taidetta esittelevä Generation 2017 -näyttely. Näyttelyn merkitys nousi esiin haastatteluaineistossani: haastateltavistani kaksi kertoi osallistuneensa siihen töillään. 18-vuotias P kertoi näyttelyyn osallistumisen olleen merkittävä omalle taiteilijaidentiteetilleen:

H: joo. Nii muistatsä että niin millon sä rupesit ajattelemaan että sä teet taidetta?

V: no se on niinku tavallaan se et tekee taidetta, et mun on tosi vaikee niinku aatella itteeni vielä et mä oisin taiteilija, vaik niinku nyt on tullu semmosii, esim se generation, et tavallaan niinku pitäis aatella jo että tai voi kutsuu itteään taiteilijaks, mut sit ku must tuntuu, et mä en niinku oo opiskellu silleen

virallisesti taidetta paitsi no lukios mut se ei silleen oo taidekoulu niinku ihan oikeesti vaik se on kuvispainotteinen nii jotenki on tosi iso kynns silleen kutsuu itteään taiteilijaks.

H: mut sä kuitenkin niinku teet koet tekeväsi taidetta

V: [nii]

V: niin koen ja oon mä niinku useemman vuoden silleen kokenu et haluis johonki niitä esille ja silleen niinku oikeesti vakavasti tehdä sitä hommaa

H: joo

V: et se ei ois niinku sellast et puuhailee jossain kotona ja sit siit ei niinku tuu mitään sellast

H: eli nyt niinku lukioaikana vai jo ennen sitä

V: no lukioaikan oikeestaan ku on ollu näit niinku ihan siis koulun ulkopuolisii juttui niinku esim se generation tai siin se niinkun ehk konkretisoitu silleen kaikist eniten ku oli päässy siihen

H: joo

V: et niinku tää oikeesti on sellast joka kelpaa niinku jopa johonki museoon (P)

Generation 2017 -näyttelyssä merkityksellistä vapauden ja autonomian kannalta katsottuna oli, että siihen sai tarjota lähtökohtaisesti omaa ja instituutioiden ulkopuolella syntyynyttä taidetta. Osa teoksista saattoi toki olla esimerkiksi taidekoulussa tai -harrastuksessa tehtyjä, mutta tätä ei tuotu näyttelyssä esille töitä määrittelevänä tekijänä. Teoshaussa ei myöskään asetettu mitään teemoja tai aiheita, joita töiltä olisi vaadittu.

Sen lisäksi, että omien taideteosten saaminen tällaiseen arvostusta nauttivaan museonäyttelyyn vahvistaa nuorten taiteilijoiden tekijyyttä, on se myös näyttelyn järjestäjiltä vahva viesti: nuoret tekevät omasta halustaan taidetta, me arvostamme sitä ja haluamme että sinäkin näet sitä! Tällaisia ammattitasoisesti toteutettuja, korkeatasoisia näyttelyitä, jotka esittelevät nuorten tekemää taidetta nimenomaan taidekontekstissa (erotuksena koulu- tai harrastuskontekstista) tarvitaan lisää.⁷

Tässä artikkelissa olen keskittynyt nuorten kokemuksiin taiteen tekemisestä taidekasvatustoiminnan ulkopuolella. Kiinnostuksen kohteena

7 Amos Andersonin museo, nykyiseltä nimeltään Amos Rex, on avannut keväällä 2019 teoshaun kesällä 2020 avattavaan 15–23-vuotiaiden nuorten tekemää taidetta esittelevään Generation 2020 -näyttelyyn. Generation-näyttelyt on tehty yhteistyössä Lasten ja nuorten ja nuorten taidekeskuksen säätien Nuori Taide -hankkeen kanssa.

on ollut nuorten omista motiiveista kumpuava tekeminen eikä aikuisten kasvattajien asettamat päämäärät ja taidekasvatuksen mahdollisuudet. Tästä syystä en ole painottanut analyysissa kuvataidekasvatuksen ulottuvuutta. Aiheen tutkimista tulevaisuudessa voisi jatkaa kytkemällä tekemäni havainnot ja ehdotukset tiiviimmin taidekasvatuksesta käytävään keskusteluun.

Vapauden ja aikatauluttamattoman ajan linkittyminen taiteen tekemiseen, ja niiden vaikutus taiteen tekemiseen sitä tukevinä ilmiöinä ei liene kenellekään yllätys. Ihmisten vahvempi motivoituminen omaehtoiseen tekemiseen kuin ohjattuun tekemiseen ei sekään ole yllättävä seikka. Näitä huomioita merkittävämpää onkin tiedostaa, että nuoret taiteentekijät osaavat sanallistaa omaa tekemistään ja nähdä vapauden ja tyhjän ajan merkityksen omassa tekemisessään. On myös huomionarvoista, että nämä teemat nousivat aineistosta vahvasti esiin ilman tutkimuksellista ennakoasetelmaa. Nuorten taiteentekijöiden kanssa toimivat aikuiset eivät voi ohittaa vapautta ja tyhjyyttä – niin aikataulullisena kuin henkisenä tilana – kuittaamalla sitä itsestäänselvyytenä, vaan nämä on otettava huomioon toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa.

LÄHTEET

- Arajärvi, Pentti (2019) *Tieteen termipankki: Oikeustiede: taiteen vapaus (perusoikeutena)*. [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Oikeustiede:taiteen vapaus \(perusoikeutena\)](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Oikeustiede:taiteen_vapaus(perusoikeutena)) (Haettu 30.1.2019.)
- Ariely, Dan (2008) *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York, NY: HarperCollins.
- Berlin, Isaiah (2002) Two Concepts on Liberty. Teoksessa *Liberty*. Oxford: Oxford University Press. (Alunperin teksti on esitetty puheena vuonna 1958.)
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000a) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/aalto-ebooks/detail.action?docID=4773318> (Haettu 16.1.2019.)
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000b) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 (Haettu 16.1.2019.)
- Hakala, Juha T. (2013) *Luova laiskuus: Anna ideoille siivet*. Helsinki: Gummerus.

- Hakala, Juha T. (2018) *Tylsyyden ylistys: Ikävystyneisyys on luovuuden alku*. Helsinki: Alma Talent.
- Hulmi, Ruusu (2019) *Omalla ajalla – nuorten näkökulma omaehtoisesta taiteentelemisestä*. Maisterin opinnäytetyö. Kuvataidekasvatus. Espoo: Aalto-yliopisto.
- Hodgkinson, T. (2006) *Joutilaisuuden ylistys*. Helsinki: Basam books. (Alkuteos: *How to be Idle*. 2004. Lontoo: Penguin Books Ltd.)
- Kallio, Mira (2005) Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema. *Synnyt/Origins* 3/2005, 35–50. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2005> (Haettu 16.1.2019.)
- Mann, Sandi & Cadman, Rebekah (2014) Does Being Bored Make Us More Creative? *Creativity Research Journal*, 26 (2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.901073> (Haettu 27.1.2019.)
- Martin, Marion & Sadlo, Gaynor & Stew, Graham (2006) The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (3), 19–211. <https://www.tandfonline-com.libproxy.aalto.fi/doi/abs/10.1191/1478088706qrp066oa> (Haettu 30.1.2019.)
- Mäki, Teemu (2017) *Taiteen tehtävä – esseitä*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- OKM Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017a) *Jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuus mieleiseen harrastukseen -työryhmän raportti*. https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Jokaiselle+lapselle+ja+nuorelle+mahdollisuus+mieliseen+harrastukseen_raportti.pdf (Haettu 16.1.2019.)
- OKM Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b) Harrastustakuusta totta – Työryhmältä keinot mahdollistaa jokaiselle lapselle ja nuorelle harrastus [tiedote] https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/harrastustakuusta-totta-tyoryhmalta-keinot-mahdollistaa-jokaiselle-lapselle-ja-nuorelle-harrastus (Haettu 28.1.2019.)
- Pekrun, Reinhard & Hall, Nathan C. & Goetz, Thomas & Perry, Raymond P. (2014) Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 696–710. <http://search.ebsco-host.com.libproxy.aalto.fi/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=2014-06798-001&site=ehost-live&authtype=sso&custid=ns192260> (Haettu 28.1.2019.)
- Rautiainen, Pauli (2007) Taiteen vapaus perusoikeutena. Taiteen keskus-toimikunta, tutkimusyksikön julkaisuja No 33. Helsinki: Taiteen keskus-toimikunta. <http://www.taike.fi/documents/10921/0/Rautiainen+33+97.pdf> (Haettu 30.1.2019.)
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2006) Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1586. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_RyanDeci_Self-RegulationProblemofHumanAutonomy.pdf (Haettu 20.1.2019.)
- Toohey, Peter (2011) *Boredom: A Lively History*. New Haven [Conn.]: Yale University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalto-ebooks/detail.action?docID=3420713> (Haettu 28.1.2019.)
- Vasalampi, Kati (2017) Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (2017) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. 3., täysin uudistettu p. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.

LUENNAT JA TULKINNAT

Nuoret taiteen tulkitsijoina

Eija Ukonaho

Kirjoitukseni perustuu kehityspsykologian oppiaineeseen tekemääni pro gradu -tutkielmaan. Sen aihe oli nuorten tuottaman taiteen vertaistulkinta, josta on olemassa varsin vähän tutkimusaineistoa. Tutkielma keskittyy tarkastelemaan sitä, millaisina teokset näyttäytyvät nuorille. Olen kiinnostunut erityisesti katsojan roolista ja sen merkityksestä kuvien tulkinnassa.

Tavoitteeni tutkielmassa oli selvittää, millaisista asioista nuoret keskusteleval tarkastellessaan nuorten tekemää taidetta ja millaisia merkityksiä teoksista nostetaan esille. Lisäksi halusin tietoa siitä, millaiset teokset nuoria kiinnostavat ja miksi. Tutkimusta varten valitsin joukon lasten ja nuorten tuottamia piirustuksia, maalauksia ja valokuvia, joita tutkimukseen osallistuneet nuoret tarkastelivat ja analysoivat. Teokset valittiin Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön kansainvälisestä lasten ja nuorten taiteen arkistosta. Kiinnostuin aiheesta erityisesti sen vuoksi, että sitä käsitellessäni sain yhdistettyä kaksi itselleni tärkeää asiaa, nuoret ja taiteen.

NUORTEN TAITEEN VERTAISTULKINNAN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2018 Lasten ja Nuorten taidekeskuksen tiloissa kulttuuritalo Villa Artussa Hyvinkäällä. Tutkimukseen osallistui kymmenen 18–25-vuotiasta nuorta. Tutkimuksessa käytetyt teokset kerättiin taidekeskuksen kansainvälisestä lasten ja nuorten taiteen arkistosta kootuista verkkonäyttelyistä. Teosten aiheet, materiaalit ja tekniikat vaihtelevat.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa nuoret analysoivat valitsemiani teoksia. Valitsin teokset aiheen, tekijän iän, teoksen sisältämän symboliikan ja värimailman perusteella. Erityisesti halusin mukaan analysoitavaksi teoksia, joiden tekijät olivat iältään mahdollisimman lähellä tutkimukseen osallistuvien nuorten ikää. Valitsin mukaan niin piirroksia, maalauksia kuin valokuvia. Valitsemistani teoksista värillisiä oli kahdeksan ja mustavalkoisia viisi. Teosten aiheet käsittelivät nuorten elämään läheisesti liittyviä asioita. Kuvien aiheamaailma poikkesi selkeästi nuorempien lasten tekemistä teok-



sista. Osassa teoksia oli vahvasti nähtävillä symboliikkaa, joka on ominaista nuorten tekemälle taiteelle (ks. Kärkkäinen 2008). Päädyin ottamaan mukaan 13 teosta. Ajattelin, että laajahko teosvalikoima voi auttaa niissä tilanteissa, joissa keskustelua ei synny. Jokin teos ei välttämättä herätä kiinnostusta nuorissa, jolloin se on helppo sivuuttaa ja jättää analysoimatta.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa nuoret saivat valita itseään kiinnostavan teoksen samoista verkkonäyttelyistä, joista minä olin valinnut teokset. Nuorten valitsemat kuvat olivat piirroksia ja maalauksia. Mukana oli kahdeksan teosta. Kaksi nuorta valitsi saman teoksen ja yhdellä nuorella ei ollut valittuna kuvaa. Nuorten valitsemat teokset olivat keskenään hyvin erilaisia. Mukana oli eri tekniikoilla tehtyjä ja eri aiheita käsitteleviä teoksia. Myös tekijöiden taustat sekä teosten alkuperämaat vaihtelivat. Joukossa oli myös pienten lasten tekemiä kuvataideteitä, joita en itse valinnut analysoitaviin teoksiin. Tutkimuksen jälkitehtävänä nuoret saivat käyttää valitsemaansa teosta innoittajana oman teoksen luomisessa.

Tutkimuksessa nuoret tulkitsivat yhteensä 21 kuvaa. Koottu aineisto tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia analysoida sitä, millaiset teokset nuoria kiinnostavat ja miksi.

Tutkimusotteeni oli laadullinen ja hyödynsin visuaalisia metodeja. Niillä viitataan yksinkertaisimmillaan näköaistiin perustuviin tutkimusmenetelmiin. Niitä käytettäessä aineiston tuottamiseen ja analyysiin voidaan valita menetelmällisesti erilaisia ratkaisuja. (Mustola & Kärjä & Böök & Mykkänen 2015, 15.)

Tavoitteenani oli oppia ymmärtämään paremmin nuorten tapaa katsoa teoksia, joten käytin aineiston analyysissä myös fenomenografista tutkimusotetta hermeneuttista orientaatiota hyödyntäen. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista. Tarkoitus on tutkia sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu yksilöiden tietoisuudessa. Jokaisen käsitykset muotoutuvat eri tavalla, koska niihin vaikuttavat ikä, sukupuoli, koulutustausta, kokemukset ja muut henkilökohtaiset asiat. Fenomenografiassa hyödynnetään kategorisointia tutkimusongelman ratkaisemiseksi. (Metsämuuronen 2006, 108–109.)

Aineiston tallentamisessa käytin videokameraa ja ääninauhuria. Nuoret eivät oikein pitäneet videokameran käytöstä, joten asetin sen heitä mahdollisimman vähän häiritsevään paikkaan. Ääninauhuria ei koettu yhtä uhkaavana. Selitin nuorille, että tallenteita käytetään ainoastaan tutkimusaineiston tuottamiseen ja että jokaisella on anonymiteettisuoja eli kenenkään henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa tutkimusta esille.

Nuoret mahdollisesti jännittivät sitä, että heistä tallennettua videomateriaalia päätyisi muuallekin kuin tutkijan käyttöön, kuten Internetiin. Tutkimuseettisten hyvien käytänteiden mukaisesti tutkimuksessa jokaisella osallistujalla oli oikeus määrittää, mitä tietoja he antavat tutkimukseen. (Kuula 2006, 64.)

Litteroin tutkimusaineiston eli muutin äänitetyt ja tallennetut keskustelut tekstimuotoon. Pohjoissuomalaisena en aina täysin ymmärtänyt kaikkia slangisanoja, joiden merkityksen jouduin litteroinnin yhteydessä tarkistamaan.

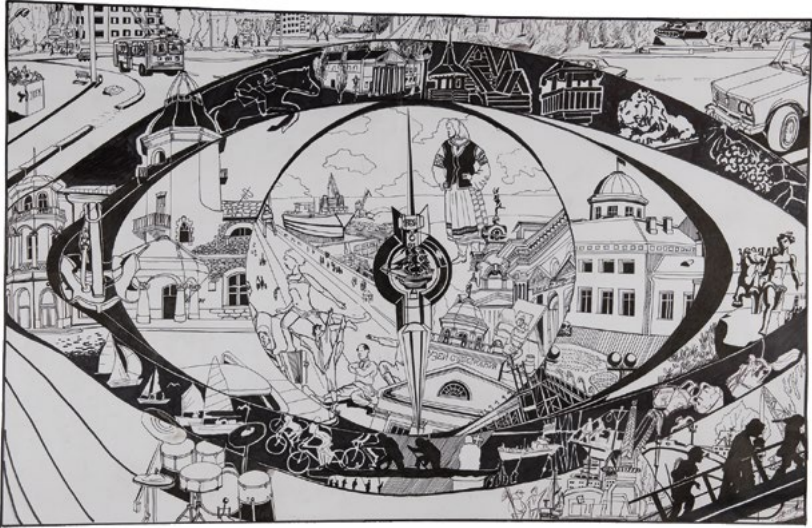
HUOMIOITA KUVIEN ANALYSOINNISTA

Valitsemani kuva-aineisto osoittautui antoisaksi. Jotkut teokset muistuttivat nuoria heidän omista kokemuksistaan ja jo eletystä elämästä.

Teosten tarkasteluvaiheessa kuvia katsottiin ja niistä nostettiin esille erilaisia merkityksiä. Toisaalta nuoret loivat yhdessä merkityksiä keskustelemalla siitä, mitä kuvassa on, mihin se liittyy ja mitä sillä on haluttu tuoda esille. Nuoret toivat hyvin rohkeasti esille omia näkemyksiä ja tulkintoja. He uskalsivat olla myös eri mieltä ja pysyä valitsemassaan näkemyksessä. Olin tarkoituksella valinnut mukaan myös teoksia, jotka sisälsivät symboliikkaa ja metaforia. Nuoret tunnistivat nämä elementit teoksista, ja ne herättivät keskustelua. Nuoret kiinnittivät huomiota myös väri- ja materiaalivalintoihin.

Aineiston analyysivaiheessa nousi selkeästi esille, että nuoret pitivät erityisesti värikkäistä teoksista ja niitä oli heidän mukaansa helpompi lähestyä kuin mustavalkoisia. Teoksia valikoidessa en tietoisesti hakenut värikkäitä teoksia vaan tarkastelin enemmän niiden aiheamaailmaa. Nuorten keskusteluista huomasi kuitenkin sen, että he tarttuivat värikkäisiin teoksiin ja ne herättivät enemmän mielenkiintoa kuin mustavalkoiset teokset, jotka koettiin sekavina ja vaikeasti seurattavina. Erityisesti valitsemaani Sergey Simzikovin mustavalkoista tussityötä *My Vision* vuodelta 2007 pidettiin hankalana katsoa, koska moni nuori näki siinä hallitsevana elementtinä silmän muodon eikä niinkään sen sisällä olevia asioita.

Jep. Tuossa silmänmuotoisessa toi katse menee väkisin tuohon keskelle että niinku noi muut ei oikein näy siinä sillai... (C2018)



Kuva 1. Sergey Simzikov (15 vuotta, Ukraina), *My Vision*, 2007. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Nuoret hakivat myös silmän muodolle merkitystä eli sitä, mihin sillä haluttiin viitata.

Mulle tuli mieleen joku kompassi tuon silmästä (B2018)

Mulla tulee mieleen vaan joku valvontakamera, joka valvoo aikuisten kaikkii tekemistä, kun tossa on tuo silmä. Mä en tiää. (D2018)

Sekava. Mä tulkitseen tään niin, et joku joka katsoo maailmaa ja siellä on paljon kaikkee. (B2018)

Nuoret kokivat, että Sergey Simzikovin teoksessa oli liikaa asiaa.

Tekijän ois pitäny jossain kohti lopettaa eikä jatkaa koko ajan. Eiks se oo yleensä silleen että on vaikee lopettaa ja silleen. Lisää jotain, lisää jotain kunnes... (B2018)



Kuva 2. Pui Chun Lee (18 vuotta, Kiina), *My Home Town (Kotikaupunkini)*, 1996. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Myös teoksen työstötekniikkaan kiinnitettiin huomiota, kuten esimerkiksi Pui Chun Leen öljyliiduilla toteutetussa teoksessa *My Home Town* vuodelta 1996. Geometriset kuviot, erityisesti teoksen taivasta kuvaavassa osuudessa, veivät huomion kuvan pintaan. Teos oli itsessäänkin hyvin värikäs.

Mulla kiinnitti enemmän huomio noihin väreihin (B2018)

Samoin,.. ja tommoisiin pieniin yksityiskohtiin kun tuolla taivaalla on noi menee noita neliöitä ja muita,.. (E2018)

Niin ku mä taisin jo sanoa, se on mun mielestä tosi itämainen, ehkä noi värit sen tuottaa. (A2018)

Toi on just hauska ku noi lasit on ton on väriset, aurinko heijastaa sinne. (B2018)



Tutkimusprosessin toisessa vaiheessa nuorten itsensä valitsevat teokset olivat värikuvia lukuun ottamatta yhtä, joka oli ilmeisesti toteutettu lyijykynäteknikalla. Nuoret olivat valinneet teokset oman kiinnostuksensa mukaan. Osa koki mielenkiintoisina aiheet, joihin mahdollisesti liittyi jokin kokemus, toive tai unelma. Osa nuorista oli valinnut teoksen sen esteettisen kauneuden vuoksi. Tällöin valinnassa oli korostunut aihe ja siihen liittynyt värimaailma ja teoksen työstämisen tekniikka.

Teoksen visuaalisuus sinänsä voi herättää jotakin erityistä. Jotkut teokset nostivat omalla esteettisyydellään nuorten ryhmässä esiin kokemuksen jostakin kauniista. Teosten esteettisiä ominaisuuksia ei määritelty kovin laajasti. Todettiin vain, että se on kaunis, siisti tai ”magee”. Nuorten puheesta oli myös havaittavissa se, että he arvostivat kuvien tekijöitä ja heidän idearikkauttaan. Etenkin Ulyana Michyalovan teos *Allegoria* vuodelta 2002 herätti keskustelua juuri teoksen monimuotoisuuden vuoksi. *Allegoriassa* nähtiin viitteitä niin uskontoon, kulttuuriin kuin myös hyvän ja pahan väliseen jännitteeseen sekä siihen, että kaikki teoksen osa-alueet nivoutuvat aikaan. Teos sisälsi paljon symboleita ja niiden välistä ristiriitaa. Se herätti paljon keskustelua, ja osa nuorista piti teosta taidokkaana sekä värikkäänä.

Otteita nuorten välisistä keskusteluista:

Siel on myös Jeesus Kristus ja tuota noin, ortodoksien kirkko näkyy sieltä, ikkunan takaa. Musta tuntuu, että tosi uskonnollinen tämä. (A2018)

Kuvataaks tässä hyvää ja pahaa? Tuolla kun on jotakin enkeleitä, sitten oikeudenmukaisuutta ja sit on noit kuolemaa ja tollasii lusiferejä, mitä lie ni vähän tollanen hyvän ja pahan kontrasti. (D2018)

Hyvän ja pahan tasapaino. (F2018)

Kellosta tulee jotenkin aika mieleen. Kaikki on rajallista. (D2018)

Se on informaation yliannostus. Siinä on kaikista. Siinä on eri uskonnoista kaikkii tietoi ja ei oo varmaa mitä pitäis uskoa. (A2018)

Uskonto. Uskonto tulee mieleen aika paljon ja tulee sellainen ihan sama mikä uskonto on, et on, se rauha pitäis olla siinä, koska eihän uskonnoissa oo kauheesti mitään rauhaa nykyään, nykypäivänä. (B2018)

Mehän ollaan vaan sätkynukkeja. (F2018)



Kuva 3. Ulyana Michyalova (15 vuotta, Venäjä), *Allegoria*, 2002. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Nuorten kuvatulkinnosta nousi esille myös narratiivisuus. Nuoret tarkastelivat kuvia ja muodostivat niitä katsoessaan omia tarinoita ja tulkintoja siitä, mitä kuvassa tapahtuu ja millainen tarina siihen voisi liittyä. Esimerkkinä toimii nuoren tulkinta Rajha Savova Rakovskan teoksesta *Talvi* vuodelta 1983.



Kuva 4. Rajha Savova Rakovska (14 vuotta, Bulgaria), *Talvi*, 1983. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Jotenkin tulee mieleen, et tulossa koulusta ja et ne ois menossa kotiin koulusta tai jotain. Toinen menee tossa aika paljon taempana. En mä tiää. Ehkä rakkautta ilmassa? (naurua). Noille kahdelle on varmaan tullu joku riita ja toi nainen on lähtenyt kipittään tosta nopeesti. Mies näyttää ihan surulliselle. En mä tiää, kaikkee tollasii. Tai sit ne varoo tuota tietä, kun sitä ei oo hiekotettu. (B2018)

Nuorten valitsemissa pienten lasten teoksia pidettiin visuaalisesti näyttävänä ja niiden tekijöitä vanhempina mitä he olivat. Pienten lasten töissä nuoret selvästi tarkastelivat teosta suhteessa lapsen kuvailmaisun oletettuun kehityskaareen toisin kuin nuorten teoksissa. Merkityksiä haettiin niin teosten aiheelle kuin kuvan elementeille ja värimaailmalle. Erityisesti Ako Parvizin huopakynillä toteutettu teos *My horse is my best friend* vuodelta 2017 herätti paljon keskustelua. Osa nuorista ei nähnyt teoksen nimessä mainittua hevosta vaan kilpikonnan tai jonkin muun epämääräisen hahmon. Osa nuorista taas oli sitä mieltä, että teoksessa on nähtävissä hevonen ja sen omistaja. Keskustelua herätti myös suttuinen



Kuva 5. Ako Parvizi (5 vuotta, Iran) *My Horse is my Best Friend*, 2017. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

kohta teoksessa. Osa nuorista mietti, että oliko teoksen tekijä aloittanut työskentelyn juuri siitä kohtaan ja työ oli mennyt jollain tavalla pieleen. Teoksen tekijä ei kuitenkaan ollut hylännyt teosta aloittaakseen uuden. Nuoret pitivät tätä mielenkiintoisena asiana. He loivat yhdessä merkityksiä sille, mitä juuri tuolla hetkellä on mahdollisesti tapahtunut.

Nuoret kiinnittivät huomiota myös teoksen tekijän työskentelytekniikkaan sekä siihen, miten teos oli toteutettu ja mitä materiaaleja siihen oli käytetty. Näillä näytti olevan merkitystä myös sen kannalta, miten kuva nähdään. Kuvissa käytetyt värit voivat tuoda esille assosiaatioita, jotka eivät liity välttämättä kuvan aiheeseen millään tavalla. Esimerkiksi valitsemani Ayse Seklicen grafiikan työ *Underground passage* (*Alikäytävä*) vuodelta 2007 herätti mielikuvia vanhan laivan ruumasta. Nuoret pohivat sitä, että mahdollisesti teoksen tunnelma ja värimaailma saattoivat vaikuttaa tähän. Osa nuorista näki vain metroaseman ja osa bussipysäkin. Osa nuorista piti kuvaa synkkänä ja näki siinä myös aaveita.



Kuva 6. Ayse Seklice (18 vuotta, Turkki), *Underground Passage (Alikäytävä)*, 2007. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Nuorten tarkastellessa teoksia he olivat kiinnostuneita siitä, mistä maasta teos oli peräisin ja kuka teoksen oli tehnyt. Nuorten analysoidessa teoksia heidän puheessaan nousi esille hyvin monen teoksen kohdalla sana kulttuuri. Kulttuurimerkitykset nostettiin esille teoksen sijoitetuista elementeistä, värimaailmasta ja symboleista. Osaltaan myös teoksen tekijän kotimaa näkyi teoksissa. Teoksia analysoidessaan nuoret olivat myös kiinnostuneita teoksen valmistumisvuodesta. Mahdollisesti valmistumisvuosi auttoi nuoria sijoittamaan teoksen tiettyyn kontekstiin ja tiettyjen tapahtumien yhteyteen. Esimerkiksi Marija Higlin teos *Rat* (Tuho) vuodelta 1979 sijoitettiin Jugoslavian sodan levottomuuksiin. Erityisesti nuoret nostivat esiin symbolit ja pohtivat niiden merkitystä.

Nyt on kyllä symboliikkaa (D2018)

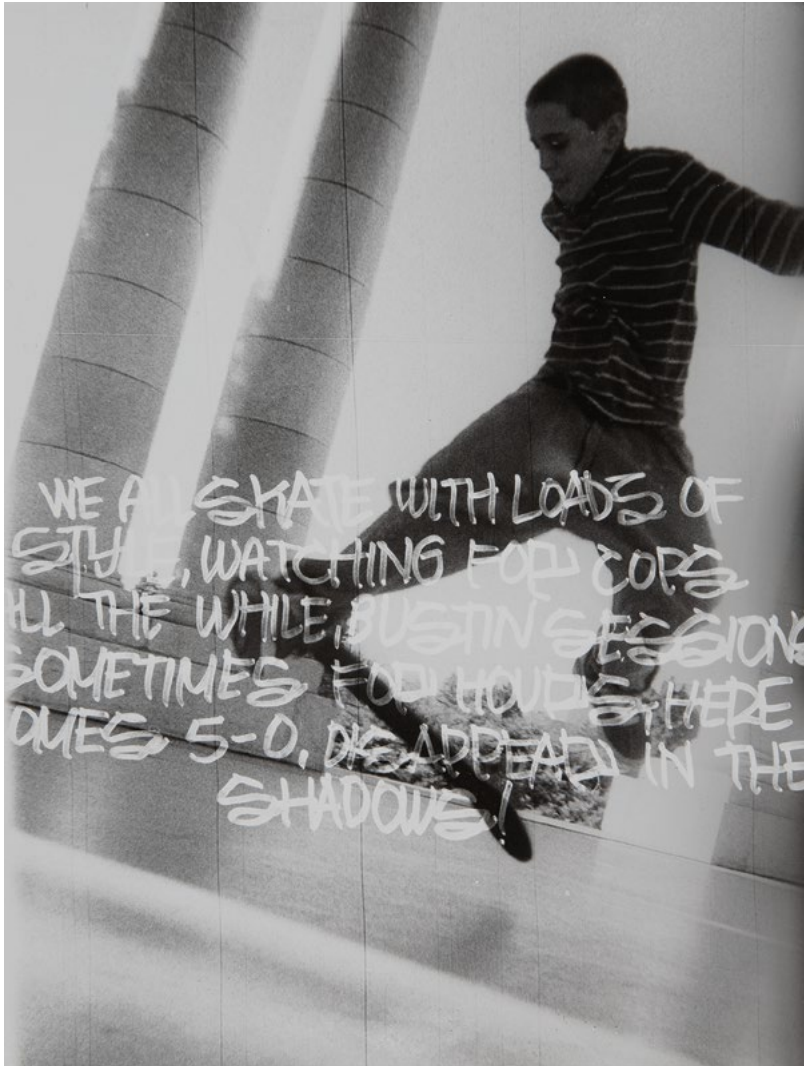


Kuva 7. Marija Higli (13 vuotta, Jugoslavia), *Rat (Tuho)*, 1979. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Naulattu tuohon noin kiinni ja natsilentokoneita siellä tappaa ihmisiä ja sotaa on tuossa ja tuossa kans hirtetään ihminen,... ihminen. Sellaista nyky maailma on. (G2018)

”Tässä ei ole mitään semmoista mikä kiinnostas. Toi kasvot tulee hyvin esiin ja tuossa linnussakin on pistetty niin paljon erilaisii symboleita sekaisin,.. ja rauhankyyhky ristiinnaulittuna niin,...” (C2018)

”No ehkä sek in (viittaa teoksen tekijään) on ollut vähän huolestunut niinku mitä maailmassa tapahtuu” (H2018)



Kuva 8. James Blagden (14 vuotta, USA), *Rullalautailija*, 1996. Kansainvälinen lasten ja nuorten taiteen arkisto, Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiö.

Toisaalta teoksen valmistumisvuosi aiheutti hämmennystä. James Blagdenin *Rullalautailija* -teosta ei pidetty ollenkaan ikäisenään, ja osa nuorista yllättyi, että kyseessä oli 1990-luvulla valmistunut valokuvateos. Teoksen

aihe ja konteksti olisi voitu sijoittaa myös nykyaikaan, mutta teokseen sisältynyttä tekstiä tulkittaessa löydettiin historiallisuutta.

Tuo on aika vanha teos, vuodelta 1996. (Turkija)

Ohoh. Onko se niin vanha? (D2018)

Sehän selittää hyvin sitä. Varmaan silloin se (viittaa rullalautailmiseen) on ollut vielä vähemmän hyväksyttyä kuin mitä se on nykypäivänä. (A2018)

Se on enemmän kiellettyä ollu. (E2018)

Hmm, tää tekijä ollu 14 silloin 1996 vuonna! (D2018)

Kuvassa nähtiin nuori, joka teki mitä halusi kielloista huolimatta. Erityisesti skeittaaminen on nähty negatiivisena ilmiönä, jota on pyritty rajoittamaan ja kontrolloimaan esimerkiksi kieltoja asettamalla (Harinen 2010). Kuvan skeittarin nähtiin toteuttavan omaa unelmaansa, nuorten sanoja lainaten, ”ländäten” temppuja. Erityisesti nuoret pitivät teoksen takana olleesta tekstistä, runosta, joka liitettiin kuvaan.

We all skate with loads of style, watching for cops all the while, busting sessions sometimes for hours, here comes 5-0, disappear in the shadows. (James Blagden)

LOPUKSI

Tavoitteeni oli selvittää sitä, miten nuoret tulkitsevat vertaistensa taidetta ja millaisia merkityksiä he nostavat teoksista esille. Nuoret kiinnostivat huomiota teosten värimaailmaan ja pintoihin, mutta myös aiheeseen. Erityisen silmiin pistävää oli se, miten nuoret muodostivat yhdessä narratiiveja teoksesta ja ryhtyivät kertomaan, mitä teoksessa tapahtui, ketä siinä oli osallisena ja millainen dynamiikka hahmojen välillä oli. Osa teoksista sisälsi symboliikkaa ja metaforia, jotka ovat ominaisia nuorten kuvalliselle ilmaisulle (ks. Kärkkäinen 2008). Nuoret pohtivat yhdessä mitä merkityksiä symboleilla oli ja mitä teoksen tekijä halusi kertoa lisätessään niitä teokseen. Nuorten tavassa katsoa ja tulkita teoksia oli selvästi



läsnä abstrakti ajattelu. He pitivät erityisesti värikkäistä teoksista, ja niitä kehuttiin ”mageiksi” ja ”siisteiksi”. Kuvien tulkintaan vaikuttaa jokaisen henkilökohtainen kokemusmaailma, joka heijastui myös nuorten tulkintoissa. Yksi teos ei näyttäytyntynyt samana kuvana jokaiselle, vaan tulkintaan vaikuttivat värimaailma ja mahdollisesti oma kokemusmaailma. Tämä nousi selvästi esille Ayse Seklicen teoksen *Underground passage (Alikäytävä)* tarkastelussa. Teoksen nimen perusteella kuvassa oli alikäytävä, mutta se sai nuorilta monia erilaisia tulkintoja.

Taiteen kautta nuori voi käsitellä oman kehollisuutensa muutosta, jäsentää identiteettiään ja hakea paikkaansa yhteisöstä. Kasvaminen tuo mukanaan vastuuta, mutta myös vapautta. Käsitteellistämisen kautta avautuu mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään ja tuoda esille erilaisia näkökulmia. (Nurmi ym. 2009, 124–125, 128–129.) Raili Kärkkäisen (2008, 88) mukaan erityisesti nuorten tuottamissa teoksissa on havaittavissa narratiivinen painotus ja metaforisuutta. Ihmisen visuaalisen käsitteellistämiskyvyn kasvaessa tarinankerronnan kulun lisäksi kiinnitetään huomiota myös erilaisiin yksityiskohtiin. Kärkkäinen nostaa esille huomion, että kuvan tekemisen ajatellaan olevan yksi erilaisista tavoista, joilla todellisuutta voidaan tarkastella, tutkia ja ilmaista. (Kärkkäinen 2008, 88.)

Nuoret pitivät kuvallisesta työskentelystä ja heidän mukaansa sekä kuvien analysointi että tulkinta oli mielenkiintoista. Mielestäni kuvallista työskentelyä tulisi hyödyntää laajemminkin, kun työskennellään eri ikäisten ihmisten kanssa. Erilaisten kuvien katsominen voi laajentaa näkökulmia ja luoda polkuja myös itseymmärrykseen. Myös tämän vuoksi on perusteltua työskennellä etenkin lasten ja nuorten kanssa kuvataiteen parissa esimerkiksi museokäynneillä.

Aineiston keruun lopuksi nuoret pohtivat lasten ja nuorten tuottamien teosten arvoa suhteessa taidemaailmaan. Heidän mielestään taiteen tekeminen ei vaadi mitään muodollista pätevyyttä, vaan jokainen voi tehdä taidetta, olipa kyseessä sitten 5-vuotias lapsi tai kuvataidekoulutuksen saanut henkilö. Jokainen voi tuottaa taidetta omista lähtökohdistaan käsin ja jokaisella tuotetulla teoksella on oma teosarvonsa. Heidän arvotuksensa toisten nuorten teoksia kohtaan näkyi myös siinä, että he kuva-analyysivaiheessa puhuivat teoksista, eivät piirustuksista tai maalauksista. Heidän mielestään Lasten ja Nuorten taidekeskus tekee arvokasta työtä tallentamalla lasten ja nuorten taidetta myös jälkipolville.

LÄHTEET

- Harinen, Päivi (2010) Skeittari-poika se laudallansa... Liikunnan muuttuvat merkitykset ja maisemat. *Kasvatus & Aika* 4 (2).
- Kärkkäinen, Raili (2008) Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa Karppinen, Seija & Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari (toim.) *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura. 84–100.
- Metsämuuronen, Jari (2006) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp. 81–148.
- Mustola, Marleena & Kärjä, Antti-Ville & Böök, Marja-Leena & Mykkänen, Johanna (2015) Johdanto. Teoksessa Mustola, Marleena & Mykkänen & Johanna, Böök & Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 170. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 11–20.
- Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto (2009) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

"Olen katsonut televisiosta kuinka teillä on kunto korkealla"

Urho Kekkonen, Suomen lasten ensimmäinen presidentti?

*Pauliina Rautio & Pekka Mertala & Riikka Hohti &
Tomi Kiilakoski & Anna-Kaisa Kuusisto*

Kekkonen kiipesi ratikan katolle,
hyppäsi siitä lentävälle matolle.
Lentää lepatti Helsingin poikki,
illan tullen linnaansa loikki.

Kaarina Helakisa (1976)

LAPSET JA URHO KEKKONEN ARKISTOSSA

Tässä kirjoituksessa käsitellään 1970- ja 80-lukujen taitteeseen sijoittuvia lasten ja nuorten presidentti Urho Kekkoselle lähettämiä kirjeitä, postikortteja ja piirustuksia. Aineisto on valikoitu Urho Kekkonen arkistosta, ja sisältöjen ohella kiinnostuksen kohteena on erityisesti kirjeiden ja muiden viestien visuaalinen kokonaisuus: kirjepaperit, käsiala, piirrostekniikat ja -aiheet sekä tyyli. Nostamme arkistoaineistosta tarkasteluun kolme merkittävää ajankohtaa ja käsittelemme lasten lähettämää materiaalia niiden jäsentämänä: Kekkonen 80-vuotissyntymäpäivä 1980, syksyn 1981 sairastuminen ja lopulta eroaminen presidentin virasta 1982. Näiden kolmen vuoden sisään mahtuu monia merkittäviä asioita. Vuosikymmen vaihtuu, 80-vuotias juhlistuu presidentti muuttuu urheilullisesta, rautaisen kunnan omaavasta kulttuuriheeroksesta sairastuneeksi valtionpäämieheksi ja sen jälkeen eläkeläiseksi. Kekkonen pitkän, vuonna 1956 alkaneen pre-



sidenttityden mittakaavassa nämä dramaattiset muutokset niin Kekkonen asemassa kuin julkisessa kuvassa tapahtuvat nopeasti.

Arkistosta valikoitiin lähempään tarkasteluun 136 kirjettä, piirrosta tai korttia tammikuussa 2018. Kekkonen syntymäpäiviin liittyy 54 kirjettä / kuvaa, sairastumiseen 50 ja eroamiseen 32 kirjettä / kuvaa. Valinnat edustavat tarkastelujakson visuaalisesti monipuolisinta aineistoa, ja ne on poimittu arkiston mapeista, joihin on kerätty erityisesti lasten lähettämä materiaali. Tämän kirjan teeman mukaisesti tarkasteluun valikoitui sellaisia lasten tuotoksia, joissa näkyi kädenjälki (esimerkiksi piirustuksia, käsin kirjoitettuja ja/tai koristeltuja kirjeitä) tai muu visuaalinen valinta (esimerkiksi kirjepaperin kuvio, kiiltokuvat tai tarrat). Jätimme tarkastelun ulkopuolelle pelkät valkoiselle paperille tekstatut tai koneella kirjoitetut kirjeet sekä kortit, joissa ei lukenut muuta kuin lyhyt tervehdys ja lähettäjän nimi. Kirjeiden tulkintaan on osallistunut koko kirjoittajakunta.

Emme ole tehneet perusteellista historiallista tutkimusta saati käyneet arkistomateriaaleja läpi laajasti. Tarkoituksenamme on ollut raottaa Urho Kekkonen arkiston käyttöarvoa lapsuudentutkimukselle. Kirjoituksemme on arkistomateriaaleihin nojaavaa ja siitä inspiroituvaa. Tulkintamme on nojannut kysymykseen siitä, mitä lapset haluavat kertoa itsestään presidentille – eli millaisiksi kansalaisiksi lapset tuottavat itsensä suhteessa presidentti Kekkoseseen; miten kirjeillä rakennetaan sekä presidenttiä että lasta (kansalaista). Esitämme tarkastelumme tuloksena mainituin varauksin, että Urho Kekkosesta tuli virkakautensa lopulla Suomen lasten ensimmäinen presidentti.

Aineistomappeja selatessamme mietimme, miten kirjeitä Kekkoselle on ryhdytty kirjoittamaan. Osa kirjeistä on tehty aikuisten ohjauksessa, esimerkiksi päiväkotiryhmän yhteisenä kansiona presidentille. Osa kirjeistä taas on henkilökohtaisempia, ja niissä on varsin tuttavallisia sävyjä. Mikä teki mahdolliseksi sen, että meillä on Kekkonen virkakauden lopulta sellaista lasten tuottamaa aineistoa, jota ei arkiston alkuvuosien mapeista löydy? On kiinnostavaa tarkastella, minkälaisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin presidentille kirjoittaminen liittyy. Ulla-Maija Salon (2006) tutkimus ”Haluaisin tavata teidän ylhäisyyden – lasten kirjeitä presidentille” käsittelee lasten Tarja Haloselle lähettämiä kirjeitä ja on siten loistava kumppani tutkiessamme Kekkonen ja Halosen presidenttikausien väliin ajoittuvia yhteiskunnallisia muutoksia, joista näiden kahden kirjeaineiston väliset erot kertovat.



Kuva 1. Kirjekuoren kuvamaailmakirjoa. Urho Kekkonen arkisto.

Lasten ja nuorten lähettämä materiaali presidentille lisääntyy kohti 1970-luvun loppua huomattavasti. Ajanjaksoon sijoittuu myös monia yhteiskunnallisia lapsen asemaan vaikuttaneita muutoksia Lapsen oikeuksien julistuksesta (1959) Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989); vuonna 1972 säädettiin nuorisolautakuntalaki, vuonna 1973 myös päivähoitolaki. Samaan aikaan peruskoulu-uudistusta toteutettiin pala palalta Lapista pääkaupunkiseudulle edeten. Hyvinvointiyhteiskuntaa synnytetessä rakennettiin uusia lasten areenoita ja instituutioita sekä luotiin niitä koskevia hallinnan käytänteitä. 1970-lukua pidetään lapsen yhteiskunnallisen aseman ja oikeuksien vakiintumisen aikana, kansainvälisestikin. Voidaan ajatella, että lapsista tuli hiljalleen yhteiskunnallisia toimijoita – heistä tuli olemassa olevia kansalaisia, joiden oli mahdollista lähestyä myös presidenttiä.

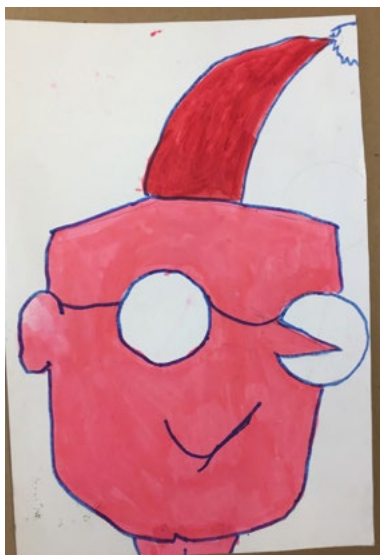
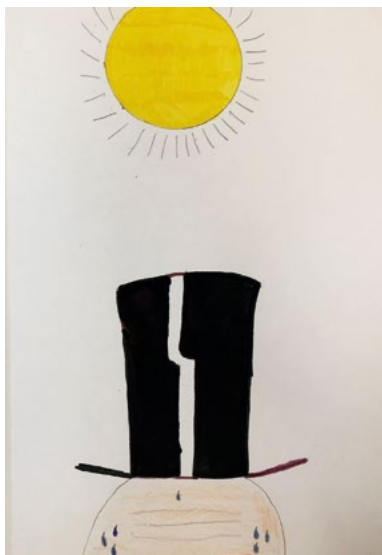
Kun lapsi kirjoittaa presidentille, hän kurottaa ruohonjuuresta hierarkian huipulle. Osoitteeksi riittää presidentinlinna, sillä sellaisia on vain yksi. Useista kirjeistä kuitenkin huomaa, miten tärkeään tehtävään varustaudutaan asiaan kuuluvalla tarkkuudella. Paperiksi on valittu paras kirjepaperi, kynä on teroitettu, ja viivat vedetty suorina kaunokirjoitusrivejä varten. Kirjekuorissa kohtaavat virallinen Suomi regaliaioineen ja lelujen ja lapsikulttuurin maailmat.



Kirjeet ovat viesteinä yksisuuntaisia ja vastikkeettomia: lapsi toki voi toivoa vastausta – ja toisinaan sellaisen saakin – mutta se ei ole vakio tai oletettavaa. Vastavuoroisen ajatustenvaihdon sijaan presidentille kirjoittamisen motiiviksi on tulkittu halu tehdä oman sukupolven kokemukset, näkemykset, halut, arvot, toiveet ja pelot näkyväksi maan johtajalle (Salo 2013).

Lasten kirjeet eivät ole syntyneet tyhjiössä ja vailla ulkoisia vaikutteita. Kekkos-tietoutta levitettiin kouluissa. Presidentin 80-vuotissyntymäpäivän kunniaksi vietettiin urheilullisuutta ja maskuliinisuutta ilmentäneen Kekkonen liikuntapäivää. Ylen radio-ohjelman mukaan näin tehtiin tuhansissa Suomen kouluissa (Yle 2010). Eri koulut valitsivat omat tapansa. Vallilan ala-asteella tapahtumaa järjestänyt opettaja kuvaa Kekosta ”maailman mainioksi valtiomieheksi” ja ”huippuluokan urheilumieheksi”. Liikuntapäivää viettämällä tuotettiin osaltaan kuvaa Kekkosesta liikunnallisen elämäntavan edustajana. Tämä on esimerkki siitä, miten virallinen Suomi toi Kekkos-tietoutta osaksi lasten maailmaa.

Yksi syy presidentin tuloon osaksi lapsen maailmaa löytyy tiedonvälityksen visuaalistumisesta. 1980-luvun alussa kodeissa oli jo televisioita. Tilastokeskuksen vapaa-ajankäyttötilastojen mukaan vuonna 1979 katsottiin televisiota hieman vajaa 80 minuuttia päivässä. Kysytyistä vapaa-ajan viettotavoista se oli jo tuolloin suosituin (Tilastokeskus). Iltauutisten katsominen kuului monen perheen rutiineihin. Kekkonen myös esiintyi tv:ssä uudenvuoden puheissa ja ymmärsi väliseen merkityksen poliittisen imagonsa rakentajana. *Helsingin Sanomien* Kari Suomalainen oli luonut oman Kekkos-hahmonsä, joka myös oletettavasti vilahdi kotien aamiais-pöydissä lehteä lukiessa. Kekkonen oli siis ensimmäinen presidentti, jonka lapset näkivät kotonaan liikkuvan kuvan välityksellä ja josta liikkui monenlaisia ja monen sävyisiä kuvia, myös karnevalistisempia versioita. Ennen Kekosta pilapiirtäjien piirissä vallitsi hiljainen sopimus, että presidentti ei ole sovelias pilakuvien aihe. Kari Suomalainen päätti rikkoa tämän tabun ja jatkaa Kekkos-aiheisten pilakuvien tekemistä myös valinnan jälkeen (ks. Rastas 2016). 1970–80-luvun lapset janosivat huumoripitoisia kuvia, ja lehtien sarjakuvia ja pilakuvia tutkittiin aivan toisella innolla kuin nykyisessä digitaalisessa kuvatulvassa. Kekkonen fyysinen olemus – kalju pää ja vahvasankaiset silmälasit – teki hänestä helposti tunnistettavan ja myös helposti piirrettävän hahmon. Nuorimpien lasten piirtämät Kekkos-hahmot saavat meidät arvelemaan, josko on niin, että jos osaa piirtää pääjalkaisen, osaa piirtää Kekkonen?

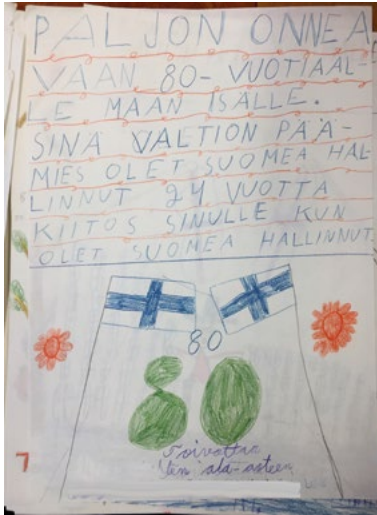


Kuvat 2–3. Ikoniset Kekkos-hahmot. Urho Kekkosen arkisto.

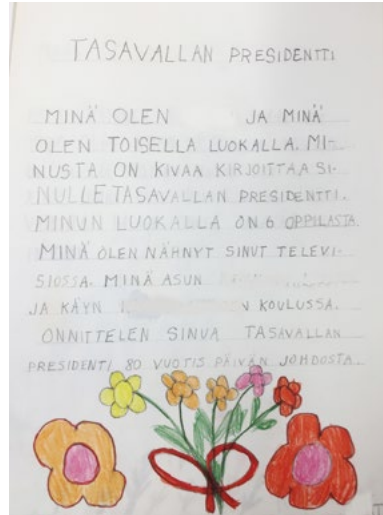
PALJON ONNEA VAAN 80-VUOTIAALLE MAAN ISÄLLE!

Ensimmäiseksi tarkastelemme lähemmin lasten vuonna 1980 Kekkoselle kirjoittamia viestejä ja kortteja, joissa häntä onnitellaan 80-vuotissyntymäpäivän johdosta. Availemme mappiin arkistoituja lähes viidenkymmenen vuoden takaisia onnittelekirjeitä tutkien jo hieman kellastuneita papereita ja liimasauomoistaan rakoilevia kirjekuoria. Minkälaisia viestejä lapset lähettivät presidentilleen, mikä noiden viestien muotoiluun vaikutti? Mitä viestit kertovat kirjoittajistaan ja vastaanottajastaan, ja kenties yleisemmin lapsuudesta ja presidentti-instituutiosta vuonna 1980? Tarkastelemme näitä kysymyksiä kahdesta näkökulmasta: suhteessa presidentti Haloselle lähetettyihin kirjeisiin ja suhteessa Kekkos-myytteihin. Aineisto koostuu 54 kirjeestä.

Kirjeen kirjoittamisen kulttuurisen konvention sisällä lapsen viesti aikuiselle on oma erityistapauksensa. Tältä osin tietyt asiat yhdistävät Kekkoselle osoitettuja ja Haloselle kirjoitettuja kirjeitä. Molemmissa tapauksissa lapsi kirjoittaessaan tekee tarkkaa selkoa kontekstistaan. Ikä



Kuva 4. Koulussa kirjoitettu onnittelukirje. Urho Kekkosen arkisto.



Kuva 5. Tasavallan presidentin kirje toteutettiin usein huolellisesti. Urho Kekkosen arkisto.

ilmoitetaan ilman muuta (vrt. Salo 2006), myös koulun nimi ja luokkaste selvitetään tarkalleen ja perheestä ja paikkakunnasta tehdään selkoa.

Valtasuhde tuntuu ja näkyy sekä Haloselle että Kekkoselle osoitetuissa kirjeissä molemmissa aineistoissa, ja sitä tunnustellaan sanamuodoilla, teitittelyn ja sinuttelun välillä hapuillen sekä erilaisilla kohteliailla puhutteluilla. Molemmissa aineistoissa vain osa viesteistä on tekstiä ja pääpaino lankeaa kuville, jotka ovat useimmiten itse tehtyjä. Niin ikään sekä Kekkoselle että Haloselle lähetetyissä kuvissa toistuvat presidentillisyyden tunnusmerkit ja kansalliset symbolit sekä luontoaiheet: Suomen lippu, linna, kulttuurinen linna ja luontoaiheet, aurinko, perhoset, kukat (Haloselle), Kekkoselle urheilu, kalastus, autot. Kekkos-ikonografia sisältää ennen kaikkea kaljun, Halosen kuvia leimaa ikoninen punainen tukka. Kuvaelementit ovat sidoksissa sosiaalisiin järjestyksiin, kuten sukupuoleen (Salo 2006, 52). Salo kuvaa Haloselle lähetettyjen viestien visuaalisuutta paikoin ylenpalttiseksi. Yhtä lailla kuin Kekkoselle lähetetyissä viesteissä, myös Halosen kirjeaineistossa toistuu ikoninen presidentti, mutta kirjeiden



Kuva 6. Koulut ja päiväkodit lähettivät presidentille yhteisiä teoksia ja kirjeitä.
Urho Kekkosen arkisto.

visuaalisuus laajenee usein hileiden, kiilteiden, kimmellyksen, tuoksujen, tarrojen ja muiden tyttöyteen liittyvien materiaalien moniaistiseksi tulvaksi.

Kekkosen kirjeissä näkyy lapsi, joka kuuluu vielä hierarkioiden vakaa- seen maailmaan. Hänellä on kuitenkin jo oikeus kirjoittaa presidentille ja onnitella merkkipäivänä, kuten aikuisillakin, ja hän luottaa siihen, että omaa kädenjälkeä ja kuvan eteen nähtyä vaivaa vastaanottajakin arvostaa. Halosen kirjeissä taas kuuluu emansipatorinen lapsi, jonka ääntä pitää kuunnella, ja lapset myös varmistelevat, kuunteleeko presidentti oikeasti, ja toivovat vastausta. Salon mukaan etenkin tytöt kirjoittavat Haloselle tietoisina omien kokemustensa ja ajatustensa arvosta. Yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että 2000-luvun kirjeaineistossa lasten ääni kuuluu vahvemmin yksilöllisenä, ja Salo voi tehdä päätelmiä lapsille heidän elämässään tärkeistä asioista. Vuonna 1980 Kekkoselle taas kirjoitettiin – ehkä rohjettiin kirjoittaa – muodollisemmin. Tällöin kirjeet kertovat lasten maailmasta siitä näkökulmasta, millaisia odotuksia kirjeen kirjoittamiselle lapset kokivat olevan: mitä heidän kuului kirjoittaa.



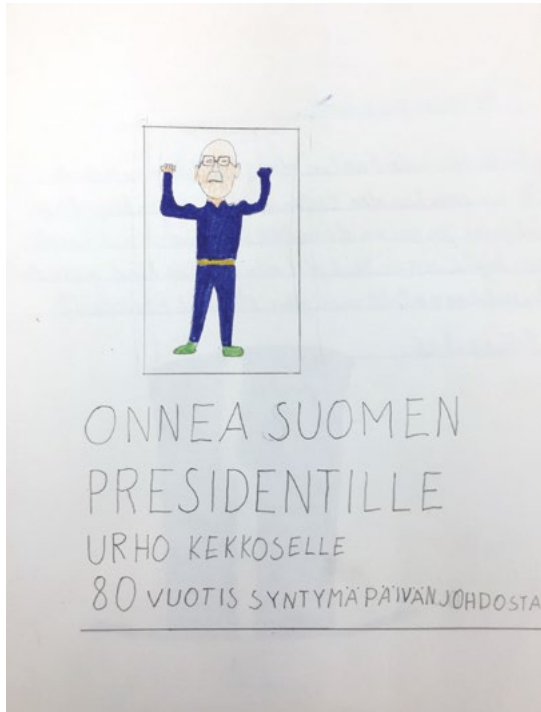
Kuvat 7–8. Lasten piirroksissa toistuvat Kekkonen lempiharrastukset. Urho Kekkonen arkisto.

Kekkoselle lähetettyihin onnitteluihin kuuluuikin paljon yhteisöllisiä onnitteluja. Koululuokat, koulut, päiväkotiryhmät ja kerhot onnittelevat maan isää kokonaisin nipuin piirroksia ja kirjeitä, joskus myös valokuvia. ”Kasvatuksellinen kirje presidentille” kertoo lapsesta mutta vähintään yhtä paljon opettajasta ja kouluinstituutiosta. Pedagoginen idea, jokainen piirtää presidentille syntymäpäiväkakun, toistuu niputetuissa onnitteluissa, ja liitupiirrosten tyyli lähenevät toisiaan (valkoista ei saa jäädä näkyviin, kun väritetään kunnolla!). Lapset aistivat helposti aikuisten heihin kohdistamia odotuksia ja muovaavat kertomaansa niiden mukaan, vaikka niitä ei suorina ohjeina sanottaisikaan (esim. Hohti & Karlsson 2013).

Kekkoson täyttäessä 80 vuotta hän on valtansa huipulla. Vahva presidentti tuo turvaa suomettumisen ajan suomalaisille, ja Kekkoson henkilöön ympärille on kerääntymässä ikonisuuden kerroksia: Kekkoson henkilö ja presidentti-instituutio alkavat sulautua toisiinsa. Kekkosta käsittelevässä tutkimuksessa toistuu ajatus myytistä. Myytti voidaan ymmärtää esimerkiksi kollektiiviseksi harhakuvaksi tai intersubjektiiviseksi uskomusjärjestelmäksi, jolla on voimakas poliittinen merkitys (Tuikka 2007, 9). Tutkimukset ovat osoittaneet, että myytin rakentajana Kekkonen itse oli aktiivinen, esimerkiksi tuottamalla ja vahvistamalla tulkintoja joiden mukaan hänen panoksensa ratkaisi kansakunnan edun kiperillä hetkillä (esim. Puro 2016).

Onnittelukirjeet osoittavat, että myös tavalliset kansalaiset osallistuvat Kekkos-myytin rakentamiseen ja ylläpitoon. Puhutteluista heijastuu ylpeys ja kiitollisuus, ja puhuttelut kuten ”hallitsija” ja ”maan isä” toistuvat. Monet onnittelijat ilmaisevat toiveensa, että presidentin valtakausi vain jatkuisi ja jatkuisi: ”Minä toivoisin että olisitte aina meidän presidentti.” Lasten onnittelukirjeiden kuvastossa toistuu voimaa uhkuva presidentti, jonka terveys, kunto ja urheilusuoritukset antavat ymmärtää loputtoman hallituskauden jatkumisen olevan perusteltu perspektiivi. Toimittaja Harri Palmolahte (2018) mukaillaksemme, Kekkonen ei tuntunut lainkaan vanhenevan samaa tahtia vuosisatansa kanssa.

Liikunnallisuus ja poikkeuksellinen ruumiinkunto ovat Kekkos-myytin ydinainesta. Kekkoson fanaattinen suhde urheiluun kiteytyy hyvin vuoden Presidentin päivä (1977) -dokumentista peräisin olevaan toteamukseen: ”jokainen syy, joka estää kuntoilun, on tekosyy”. Kirjeiden perusteella viesti on mennyt perille, ja monet lapset kertoivatkin kirjeessään pitävänsä urheilusta. Lapset osallistuivat kirjeissään Kekkos-myytin ja -tarinan luomiseen myös kannustamalla ja kirittämillä presidenttiään:



Kuva 9. Syntymäpäiväonnittelu vahvalle 80-vuotiaalle.
Urho Kekkonen arkisto.

”sinussa on sisua, olet maailman paras presidentti”, ”olet paras, enkä sano tätä vain siksi että olet presidentti” ja piirsivät Kekkonen usein suksille tai kalastamaan. Syntymäpäiväonnittelun kuvassa ei ole vanha hauras mies – jollainen Kekkonen syksyllä 1980 jo alkoi olla – vaan siinä iki-nuori siniseen urheilusuun pukeutunut presidentti seisoo tikkusuoran ryhdikkäänä ja pullistelee ojentajiaan.

Piirroksen ”super-Kekkonen” olisi helppo kuitata lapsenuskoisuudella. Kyllähän aikuinen nyt ymmärtää, että 80-vuotias mies on jo keholtaan raihmainen ja kuntonsa puolesta parhaat päivänsä nähnyt. Toisaalta Kekkonen heikkenevää terveyttä peiteltiin suurelta yleisöltä vuosia (esim. Tervo 2017) ja kirjauttipa Kekkonen talvella 1979–1980 tililleen 1100 hiihtokilometriä (Suomi 2004). Täten ei ole kaukaa haettava väittää, että piirtäjän uskon jakoi merkittävä osa Suomen kansasta.

Piirroksen Kekkos-representaatio on korostuneen fyysinen usealla tasolla. Esimerkiksi urheiluasia voi lähestyä univormuna, joka korostaa sitä, minkä se kätkee (Leppihalme 2000) – tässä urheilun muovaama lihaksikasta kehoa. Vielä mielenkiintoisempi yksityiskohta on kuitenkin Kekkoselle piirretty asento, joka tunnetaan kehonrakennuspiireissä nimellä ”tuplahaus edestä”. Kyseessä on ehkä koko lajin tunnetuin poseeraus, jolla korostetaan yläruumiin, etenkin käsivarsien lihaksikkautta. Sanakirjamääritelmän mukaan poseeraus voi viitata sekä staattiseen asentoon että roolin tai hahmon ottamiseen vaikuttamistarkoituksessa¹. Tätä määritelmää vasten poseerausasento sisältää kutkuttavan metaforisen tason suhteessa Kekkos-myyttiin. Tarkoitamme tällä sitä, että vaikka urheilu oli Kekkoselle rakas harrastus, oli sillä myös tietoinen symbolinen tehtävä. Tietokirjailija Kalle Virtapohjan (2018) mukaan on selvää, että Kekkonen käytti urheilua ja siinä hankkimiaan saavutuksia, esimerkiksi Lapin hiihtokilometrien raportointia, tietoisesti oman henkilömyytinsä rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Jaana Parviainen (2015) kuvaa ilmiötä käsitteellä ”ammattillinen kehonrakennus”, jolla hän tarkoittaa tapoja, joilla yksilö pyrkii vakuuttamaan toiset omasta kompetensistaan. Suomen jännitteinen asema idän ja lännen välissä vaatii poikkeuksellisen vahvaa henkistä ja fyysistä johtajuutta ja juuri tällaisena Kekkonen halusi itsensä kansalaisille esittää. Kekkosen ajan patriarkalisessa yhteiskuntajärjestyksessä – jos kohta myös tässä ajassa – kompetenssiin yhdistetyt piirteet, kuten toiminnallisuus, kilpailullisuus ja fyysisuus, tavattiin (ja tavataan edelleen) linkittää nimenomaisesti maskuliinisuuteen (Jokinen 2003). Tämän luvun kirjoittajiin kuuluu 1970–1980-luvun lapsi, joka aikanaan pohti, voisiko hänestäkin joskus tulla Kekkonen – Kekkosen nimi siis oli synonyymi presidentille. Vastaus oli ilmiselvä: ei voi, koska presidentti on mies.

OLET OLLUT SAIRAS JA VÄSYNYT, JOTEN KIRJOITAN SINULLE

Kekkoselle sairastumisen aikaan, syksyllä 1981 lähetetyissä lasten ja nuorten viesteissä on kolme vihkkosta ja 24 erillistä kirjettä. Vihkosista kaksi oli alakoululuokan tekemiä ja kolmas hyvin pienten päiväkotilasten

1 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pose>



Kuva 10. Presidentille lähetetyissä piirroksissa korostuu usein kiitollisuus. Urho Kekkosen arkisto.

piirroksista koottu vihkonen. Koululuokan vihkosen kanteen on liitetty mustavalkoinen kopio viimeisestä luokkakuvasta. Jokaisen lapsen kohdalle on kirjoitettu hänen nimensä, mutta opettajaa ei ole nimetty lainkaan. Tämä viittaa vihkosen tulleen Kekkoselle juuri lapsilta. Luokkalehtien ja -vihkosten tekeminen oli 1980-luvun kouluissa yleistä. Niiden tekemiseen käytettiin kouluissa aikaa varsinkin ennen joulua ja keväisin. Luokkavihkosissa kaikki oppilaat olivat mukana tuottamassa sisältöä.

Kekkoselle suunnatun vihkosen alussa on vihrein lehtiköynnöksin rajattu sivu, jossa on Suomen lippu ja isokokoinen teksti ”Presidentti Urho Kaleva Kekkoselle Kiitos”. Suomen lippu toistuu kahdeksassa alakoululaisten piirtämässä kuvassa. Useissa viesteissä todetaan lyhyesti kiitos presidentille ja mukaan on piirretty joko Kekkonen itse tai erivärisiä

kukkia. Teksteissä korostuu isänmaan puolustaminen ja maan johtaminen. Eräässä viestissä todetaan: "Sinä olet hallinnut koko maatamme hyvin. Sotia ei ole tullut, ei mitään paha tapahtunut". Kahdessa muussakin viestissä puhutaan sotien estämisestä ja isänmaan puolustamisesta. Lapset viittaavat viesteissään useaan otteeseen Kekkonen pitkään presidenttikauteen ja kiittävät tätä 25 vuoden urasta.

Kekkonen sairastumisesta viestitään "parane pian" -toivotuksin. Kekkoselle ehdotetaan myös lenkkeilyä, jotta hän paranisi. Urheiluun viittaava kuvasto toistuu myös sairastumisen yhteydessä, ja Kekkonen piirretään muun muassa hiihtämässä. Yhdessä viestissä esitetään kysymys: "Harmittaako, kun tulit kipeäksi?" Kysymyksen esittäjä selvästi toivoo presidentin vastaavan hänelle, ja viestiin on lisätty vastausrivi esitettyyn kysymykseen. Ajatus vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta alkaa näytettyä lasten kirjeissä Kekkonen sairastumisen myötä.

Lasten silmissä presidentti on erityinen mutta myös aivan tavallinen yhtä aikaa (vrt. Salo 2006). Tämä tulee esille muun muassa viestissä, jossa presidentistä on tehty henkilökohtainen havainto. Kirjoittaja kuvailee hämmästystään perheensä mökillä, kun oli itse nähnyt presidentin ulkoilemassa. Todistaakseen, että kyseessä todella on presidentti Kekkonen, lapsi kuvailee, kuinka Kekkosella oli vihreä reppu ja siniset verryttelyhousut. Aivan kuin hän toivoisi Kekkonen tunnistavan itsensä kirjeen kuvausta lukiessaan.

Koululaisten vihkosesta on tulkittavissa koulumaailmassa vielä tuohon aikaan erittäin voimallisesti tuotettu kansallisen kuulumisen, yhtenäiskulttuurin ideaali ja tilallisen sosialisatiion tavoite (ks. Paasi 1996). Vielä 1980-luvulla alussa vallalla oli ajatus yhteiskunnan ja kulttuurin ylhäältä alaspäin suuntautuvasta lasten ja nuorten sosialisatioprozessista. Vasta vuosikymmenen lopulla sosialisatiosta alettiin puhua moniulotteisempaa ja lasten omaa toimijuutta tunnistavana prosessina (Rinne & Kallio 2017, 17–18).

Valtioterritorioon kiinnittyminen kartografisen ymmärryksen kautta on yksi keskeinen tilallisen sosialisatiion väline. Tätä ilmentää myös vihkosen loppupuolella oleva viesti, jossa on piirrettyä Suomen kartta ja lippu. Tämä on vihje siitä, kuinka koulussa opittu tilallinen sosialisatiio yhdistyi valtiojohtajan sairastumiseen. Kekkonen sairastuminen on näin ollen paitsi uhka hänen omalle terveydelleen, myös Suomen kansallinen kysymys. Sairastuminen nosti esiin kysymyksen, millainen tulevaisuus



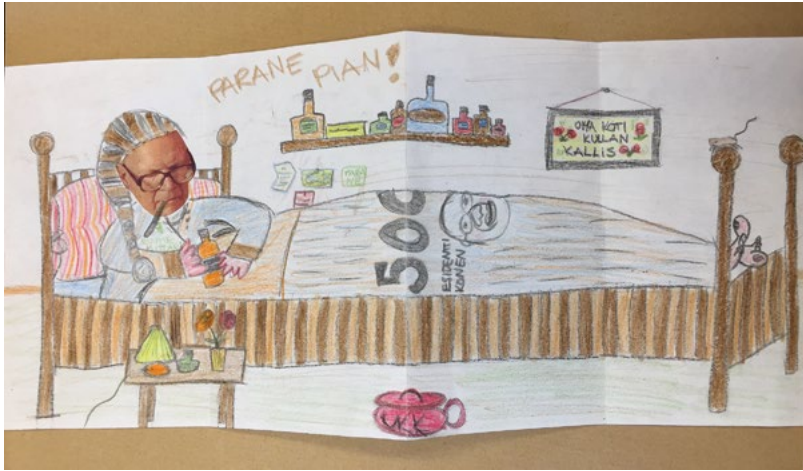
Suomella oli, kun maamme eteen ”kaikkensa tehnyt” presidentti oli heikko.

Koululuokan tuottamat viestit osoittavat oivallisella tavalla sitä yhteiskunnallista hiljaista pelkoa, mikä Kekkonen sairastumiseen liittyi. Pitkän valtakauden ilman sotia maata johtanut presidentti oli sairastuttuaan heikko ja terveydentilan huononemisen julkiseksi tuleminen teki myös Suomen poliittisesta asemasta jälleen kerran haavoittuvan. Kekkonen sairastuminen oli täten myös geopolittinen kysymys, jossa Suomen asemaa idän ja lännen välissä punnittiin jälleen aivan uudella tavalla.

Aineiston toisessa vihkosessa 4–7-vuotiaat päiväkotilapset Rovaniemeltä lähettivät Kekkoselle parantumisterveisii. Vihkonen poikkeaa koululaisten vihkosesta monin tavoin. Tätä ovat olleet koostamassa myös päiväkodin aikuiset. Koko ryhmän terveiset on kirjattu vihkon viimeiselle sivulle. Lisäksi lasten piirroksiin on aikuisen käsialalla kirjoitettu lapsen lähettämä viesti. Päiväkotilasten piirroksissa Kekkonen on kuvattu isona päänä, jolla on silmälasit. Monet ovat myös piirtäneet mustia autoja, jotka esittävät Kekkonen virka-autoja. Yhdessä selitystekstissä lapsi ilmaisee nähneensä Kekkonen televisiosta. Muutoin lasten piirustukset ja terveiset liittyvät heidän lähiarkeensa. Lapset toivottavat pikaista paranemista, jotta Kekkonen voisi tulla käymään heidän luonaan päiväkodissa. Yhden toivotuksen yhteydessä lapsi toteaa, että hänelläkin on käsi kipsissä. Lapset suhtautuvat Kekkonen sairastumiseen kuin omaan elämäänsä, sairaus sairastetaan pois ja sitten jatketaan eteenpäin.

Lasten viesteissä Kekkonen sairastuminen ei saa läheskään yhtä draamatista piirteitä kuin esimerkiksi koululaisten vihkosessa. Päiväkotilaisten piirroksissa on esitettyinä muun muassa maailmanpyörä, ja eräässä toisessa on selityksenä, kuinka yksi lapsi on käynyt Helsingissä Linnanmäellä ja nukkunut hotellissa. Rovaniemeläislusten näkökulmasta Helsinki on jossain kaukana, mutta silti paikka, johon ollaan erilaisten asioiden ja tapahtumien kautta suhteessa. Näiden terveisten kautta muotoutuu suhde presidentti Kekkonen asuinpaikkaan.

Kolmas vihkonen on lähetetty Nurmijärveltä ykkösluokkalaisilta ja heidän opettajaltaan. Tässä vihkossa Kekkonen kuvataan lempipuuhissaan, kalastamassa tai urheilemassa. Kekkonen hiihtää tai on pukeutuneena siniseen, Suomen lipulla varustettuun urheiluasuusteeseen. Näiden kuvien symboliikka liittyy jälleen isänmaalliseen kuvastoon, jossa maan johtaja kuvataan siniristilipun värein sonnustautuneena hahmona. Koululuokan



Kuva 11. Sairastumisen yhteydessä lähetetyt piirroksot ja kirjeet olivat usein vakavia, mutta joukkoon mahtuu välittömämpiäkin teoksia. Urho Kekkosen arkisto.

vihkosessa ei kuitenkaan sanallisesti oteta kantaa Kekkosen sairastumiseen vaan pyritään esittämään Kekkosen mahdollisimman tavallisissa puuhissa, kuten aina ennenkin.

Yksittäisissä kirjeissä "parane pian" -toivotukset kukkien kera saavat myös uusia elementtejä. Sairastava Kekkonen kuvataan kolmessa piirroksessa sängyssä lepäämässä. Yhdessä näistä piirroksista on seinälle tehty taulu, jossa lukee "oma koti kullaan kallis". Samassa piirroksessa Kekkosen pää on leikattu jostakin aikakauslehdessä ja liimattu piirrokseseen. Kekkonen lepää sängyssä, ja peitoksi hänelle on piirretty 500 markan seteli. Kekkosen kuva komeili myös todellisuudessa 500 markan setelissä. Setelin voidaan ajatella viittaavan Kekkosen vaurauteen maan päämiehenä, mutta kuvasta voi tulkita myös humoristisen otteen. Tämä on koko aineiston toinen viittaus huumorin käyttämiseen sairastumisajan kirjeissä ja tervehdyksissä. Ensimmäisessä koululaisvihkossa kerrottiin myös yksi vitsi. Muutoin kirjeet ovat erittäin vakavasävyisiä, ja niiden keskiössä on huoli presidentin tilasta.

Yksittäisissä kirjeissä todetaan, kuinka lähettäjät ovat kuulleet televisiosta Kekkosen sairastuneen. Kaksi kirjoittajaa on liittänyt mukaan oman koulukuvansa, paranemistoivotuksia lähetetään paitsi itseltä myös



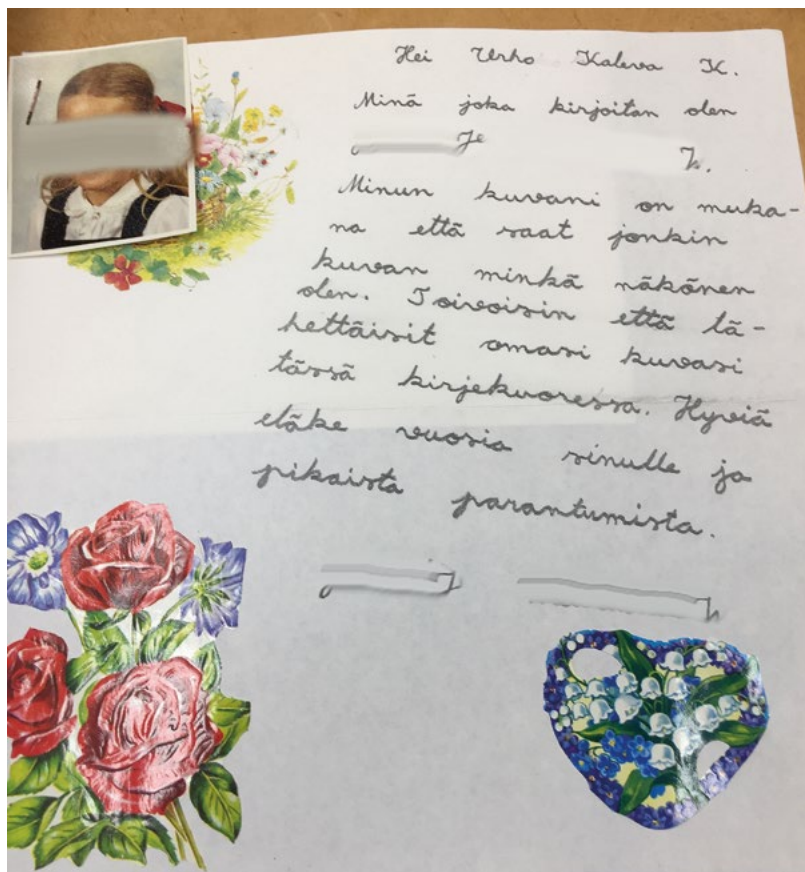
muulta perheeltä. Perheenjäsenet on joko mainittu nimeltä kirjeessä tai piirretty omaksi kuvaksi toivotuksen oheen.

Yksi koskettavimmista kirjeistä kertoo siitä, kuinka kirjoittaja on huollissaan presidentin vilustumisesta. Tämä on hänestä erityisen huono asia, koska lumi tulee pian ja ”meidän täytyy sitten ruveta hiihtämään, jotta ei tule kevätväsymystä.” Samainen kirjoittaja kertoo, kuinka hän äitinsä kanssa on käynyt marjastamassa ja että marjoissa on niitä vitamiineja. Kirjoittaja varmistaa, että jos Kekkonen ei ole päässyt marjastamaan tänä syksynä, niin pyydettyessä hän voi lähettää kyllä marjoja Kekkoselle.

Kekkonen sairastumisen aikaan vastaanottamat lasten ja nuorten kirjeet ja piirroset kertovat, kuinka presidentti oli yhtäältä arvokkaan asemansa haltija ja häneen suhtauduttiin puhuttelujen ja tervehdysten sanallisen muodon kautta paikoin jopa ylistäen. Tätä puolta tuovat esille kirjeet, joissa korostetaan Kekkoa maan isänä sekä pitkäaikaisena valtiojohtajana. Toisaalta Kekkoseen liitettiin useita arkisia ja inhimillisiä määreitä. Hänet kuvattiin urheilemassa, liikkumassa luonnossa ja häntä myös neuvottiin parantumaan. Lapset kehottivat häntä lepäämään, syömään vitamiineja ja suuntautumaan tuleviin aikoihin, kuten syksyn väreistä nauttimiseen tai pian käsillä olevaan hiihtokauteen. Kekkoselle kirjoitettiin usein myös toivoen jonkinlaista vastausta. Kirjoitettaessa presidentille ajatus hänestä tuli konkreettisesti lähelle. Toive nähdä hänet muuallakin kuin televisiossa oli todellinen. Toisaalta lapset suhtautuivat näihin toiveisiin realistisesti sanoessaan, että jos presidentillä on vain aikaa vastata heille jossain vaiheessa. Toive vastavuoroisuudesta on kuitenkin läsnä lasten kirjeissä.

TOIVOTTAVASTI MAUNO KOIVISTO ON YHTÄ HYVÄ

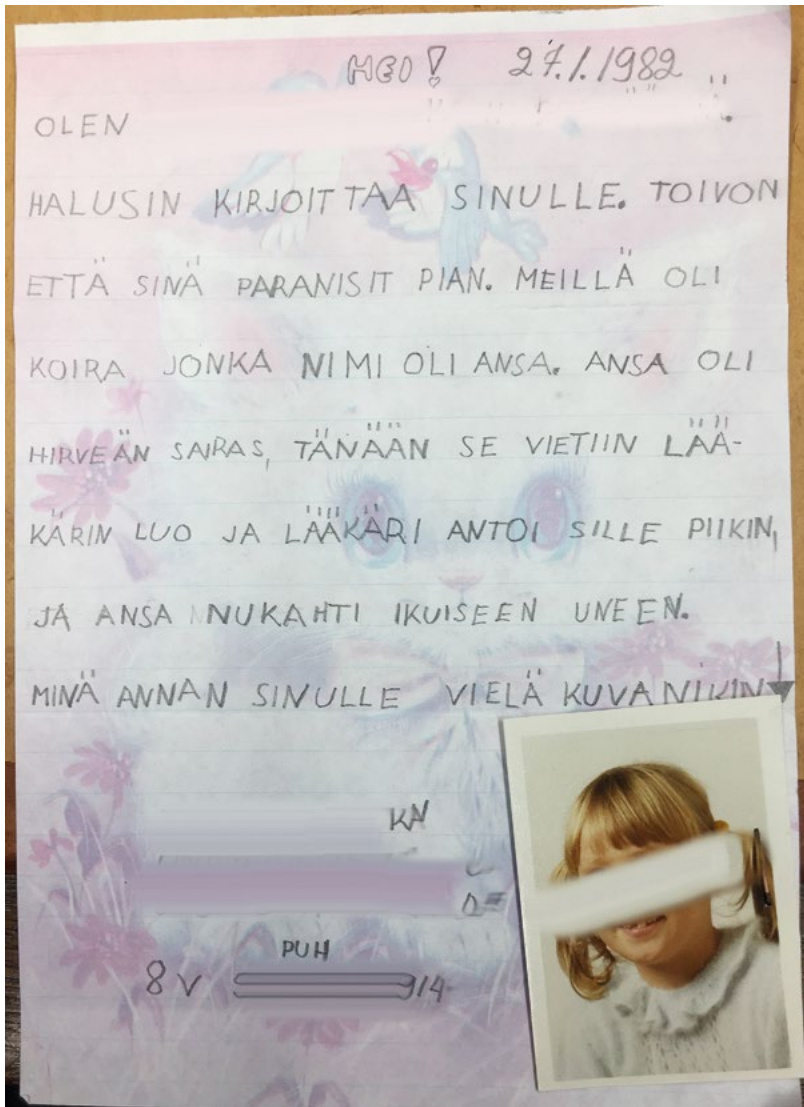
Kolmantena ja viimeisenä vaiheena tarkastelemme lasten Kekkoselle lähettämiä kirjeitä ja piirustuksia vuodelta 1982. Kekkonen oli sairastunut syyskuussa 1981 ja allekirjoittanut eronpyyntönsä suostuteltuna lokakuussa samana vuonna. Hänen seuraajansa Mauno Koivisto aloitti presidenttinä tammikuussa 1982. Vuonna 1980 maailmanluokan urheilumiehenä pidetty Kekkonen muuttui muutaman kuukauden aikana niin huonokuntoiseksi, ettei kyennyt hoitamaan tehtävänsä. Ensin sairastumisen ja hetken päästä eroamisen myötä Kekkosesta tuli lasten silmissä vielä entistäkin lähestyttävämpi. Tämä näkyi siinä, että kirjeissä



Kuva 12. Tyttöjen lähettämät kirjeet muistuttavat ihailijakirjeitä. Urho Kekkosen arkisto.

kerrotaan entistä enemmän omasta perheestä ja elämästä, eikä presidenttiä enää puhutella kautta linjan niin kovin muodollisesti. Kirjeissä vaipuvat taka-alalle ja niistä poistuvat kansalliset representaatiot, kuten Suomen liput. Ikonimaiset karrikatyyrit presidentistä vaihtuvat lasten kuviin ja piirroksiin heistä itsestään.

Olenainen ulottuvuus demokratiassa on mahdollisuus vaihtaa hallitsijoita väkivallattomasti (Margalit 2002, 12). Lasten kirjeissä vallanvaihto tapahtuu kivuttomasti ja presidentti-instituutio jatkaa olemassaoloaan.



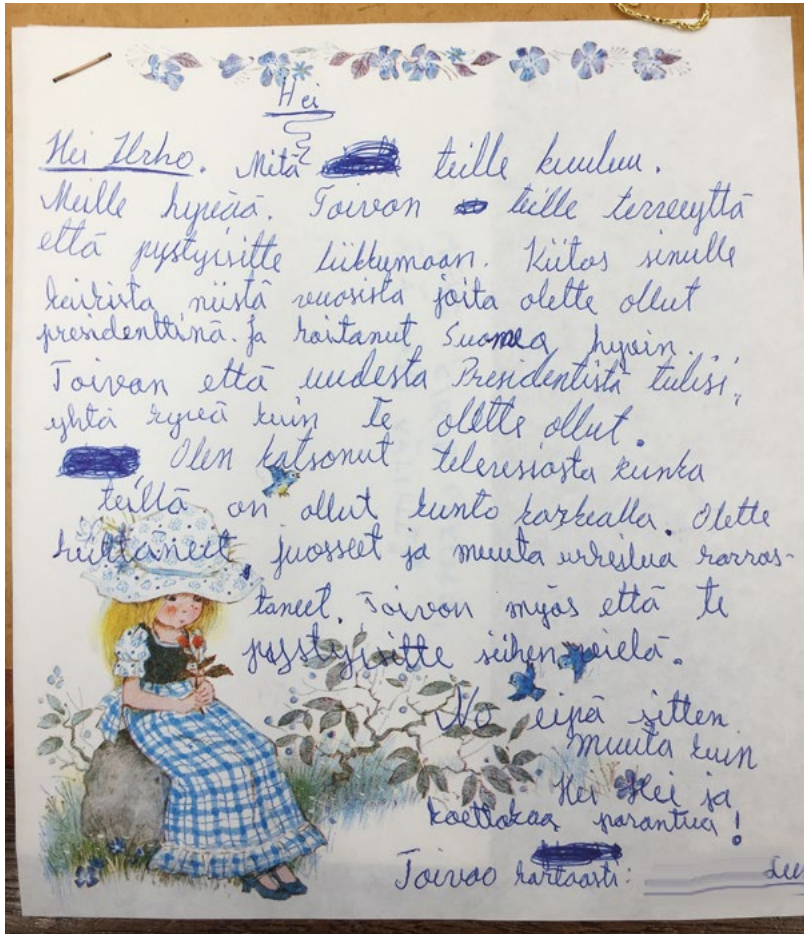
Kuva 13. Presidentille oli mahdollista kirjoittaa itselle tärkeistä asioista. Urho Kekkonen arkisto.

Presidentti lakkaa olemasta presidentti – demokratia materialisoituu kirjeissä mainintoihin Mauno Koivistosta presidenttinä ja hyvän eläkkeen ja kalaonnen toivotteluina syrjään astuneelle presidentille. Kekkosesta alkaa tulla miltei lasten vertainen elämänvaiheensa marginaalisuuden kautta: eläkeläinen.

Siinä, missä osa aiemmista kirjeistä muistuttaa tervehdyksiä ilman toivetta vuoropuhelusta, sisältävät eron jälkeiset kirjeet toiveita vuoropuhelusta ja kirjeenvaihtokaveruudesta. Oman kuvan liittämistä saatetaan perustella sillä, ”että saat jonkin kuvan minkä näköinen olen”; tai koska ”minä tunnen sinut mutta sinä et minua”. Lapsille näyttää olleen tärkeää, että vastaanottaja tiesi juuri keneltä viesti oli tullut: ei keneltä tahansa lapselta, vaan juuri minulta. Kekkoselle ei esitetty toiveita ikään kuin lasten edustajana. Toisin kuin Salon (2006) tutkimuksessa presidentti Haloselle lähetetyistä kirjeistä, Kekkoselle lähetetyistä kirjeistä puuttuu miltei täysin poliittinen sisältö. Sen sijaan kirjeiden syvän henkilökohtaisen sävyn ja sisällön voi mieltää lasten haluksi tulla nähdyksi ja kenties jopa erityiseksi. Tämä muistuttaa fanikulttuuria enemmän kuin poliittista vuorovaikutusta demokraattisen johtajan kanssa.

Muita tietoja, jotka lapset nimensä ohella lähes poikkeuksetta presidentille kertoivat, olivat ikä, koulun nimi ja luokka (joskus yksityiskohtia kuten luokan koko), joskus opettajan nimi, yleensä omat perheenjäsenet ja asuinpaikkakunta. Lapset kuvaavat itseään siis suhteessa kouluinstituutioon tai päiväkotiin sekä perheeseensä ja paikantavat presidentille itseään suhteessa kasvattajiin ja instituutioihin. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa eläköityneelle Kekkoselle itsestä kerrottu informaatio. Kiiltokuvat ja tarrat olivat tuohon aikaan keräilykohteita, meistä kirjoittajista melkein jokainen muistaa vaalineensa kaikkein kauneimpia ja harvinaisimpia – niitä ei vaihdettu eikä annettu pois. Kekkoson kirjeisiin on liitetty näitä aarteita.

Lasten kirjeissä näkyy sekä muodossa että sisällössä henkilökohtaisuus ja suuri luottamus vastaanottajaa kohtaan. Kekkoselle kerrotaan itselle tärkeistä asioista, kuten lemmikin kuolemasta, kissakirjeenvaihtopaperille lyijykynällä kirjoittaen. Kirjeen lähettäjä luottaa siihen, että vastaanottaja ei pidä viestiä turhana tai vähäpätöisenä. Eläköityneelle Kekkoselle saattoi todellakin kertoa ihan kaiken. Lasten kirjeissä näkyy myös myötätunto sairastunutta ja eroamaan joutunutta presidenttiä kohtaan. Tässä hengessä sairastumisen ajan sekä eron jälkeisissä kirjeissä nousevat esiin aiheina yhtäältä esimerkiksi omat sairaudet tai itselle tärkeiden eläinten kuolemat,



Kuva 14. Joskus presidentin virka-asema ja koettu läheisyys näkyivät kirjeissä teititelyn vaikeutena. Urho Kekkonen arkisto.

mutta toisaalta myös lohduttavat ja positiiviset viestit: ”Kirjoitan tämän kirjeen sen takia kun joudut pois virastasi. Olen onnellinen siitä, että minulla on äiti, isä, veli sekä koira jonka nimi on Banco ja akvaario”. Kekkosella tiedettiin olevan kaksi koira, hän esiintyi niiden kanssa televisiossa. Kenties tästä syystä lasten kirjeissä vilisee eläimiä: ”Kaikki kaverini ja myös eläin-sellaiset lähettävät paljon terveisiä.”

Teitittely on vaikeaa lapsille kautta aineiston. Oikeanlaista puhut-
telutapaa on selvästikin vaikea löytää. Presidentti on tärkeä henkilö,
mutta myös tutulta tuntuva ihminen. Välillä Kekkosta puhutellaan
Urho-setänä ja välillä hän on Hyvä Tasavallan Presidentti tai Maan Isä.
Teititellessä kirjeissä korostuu presidentin rakennettu ja kaikkien ylläpi-
tämä sankarimyytti: "Olen katsonut televisiosta kuinka teillä on kunto
korkealla". Mutta seuraavassa kirjeessä saavuttamattomasta sankarista
ei ole tietoaakaan: "Haluaisin tulla sinne sinun luoksesi. Ja nähdä oletko
hyvässä kunnossa." Toisinaan kirjeitä on vaikea erottaa rakkauskirjeistä.
Ne saattavat alkaa "Rakas Urho" ja sisältää pieniä piirroksia kukista ja
sydämistä sekä ylitsevuotavaa kiitollisuutta ja ihailua, oman osoitteen
ja hartaan toiveen saada vastaus kirjeeseen. Oman kuvan lähettäminen
Kekkoselle näyttää olleen tapana erityisesti työillä. Voidaan ajatella, että
lasten kirjeiden vastaanottajana eläköitynyt presidentti vastasi monen-
laiseen, samanaikaisesti myös keskenään ristiriitaiseen tarpeeseen. Hän
oli yhtä aikaa turvallinen ja saavuttamaton maan isä, läheinen tuttava tai
jopa ystävä sekä romanttisen ihailun kohde.

Eroamisen aikaan lähetetyissä kirjeissä korostuu kiitollisuus.
Presidenttiä kiitellään erinomaiseksi ja esiin nostetaan kerta toisensa
jälkeen turvallisuus ja hyvät suhteet muihin maihin. Kirjeitä lähettänei-
den lasten perspektiivistä Urho Kekkonen oli ollut presidenttinä aina:
hän oli yhtä kuin presidentti. Kekkonen tuntui siis konkreettisesti
ensimmäiseltä ja ainoalta presidentiltä ja uuden presidentin jatkaminen
eron jälkeen kummalliselta. Tästä kirjoitetaan eron jälkeisissä kirjeissä
avoimesti: "Minä nääs olen elänyt vain sinun presidentti kauttasi, kuten
moni muukin nuori ja tuntuu jokseenkin omituiselta kun olet eronnut
virastasi ja maahamme on valittu uusi presidentti. Kai ymmärrät?". "Olen
elänyt koko ikäni Teidän hallintokaudellanne. Siihen verrattuna nykyinen
tilanne tuntuu sekavalta." Toisaalta monissa kirjeissä korostetaan, että
Mauno Koivistosta tulee hyvä presidentti.

Kirjeissä eronnutta presidenttiä puhutellaan myös hänen sairautensa
kautta, mikä tuo kirjeisiin Kekkonen biologisena olentona. Raudanlujan
ja miehuullisen urheilumiehen sijaan hän näyttäytyy sairastuneena ihmi-
senä, jonka toivotaan parantuvan ja jolle suotaisiin yksityiselämän iloja.
"Toivon, että sairautesi helpottaa pian ja tulet elämään rauhallista, mie-
lenkiintoista ja rauhallista yksityiselämää täst edes." Vaikka osa kirjeistä
säilyttää virallisen sävyn, on niihin tullut mukaan puhekielisyyttä, epä-



muodollisuutta ja tuttavallisuutta. Hierarkiat lähettäjän ja vastaanottajan välillä ovat alentuneet. Sairastuminen saattaa liittää Kekosta lähemmäksi lasten arkista kokemusmaailmaa, sillä useimmilla lapsilla on kokemusta sairaudesta ja toipumisesta. Tämän voi tulkita myös näkyvän kirjeiden sävyssä: ”Eipä sitten muuta kuin Hei Hei ja koittakaa parantua!”

OLET PARAS, ENKÄ SANO TÄTÄ VAIN SIKSI, ETTÄ OLET PRESIDENTTI

1980-luvun alussa ja puolivälissä monia yhteiskunnallisia hierarkioita ravasteleva murros oli Suomessa vasta tuloillaan. Aineistossa kuuluu lapsen ääni, joka hakee voimansa yhteisöön kuulumisesta, ja tuossa kuulumisessa kuuluu ja tuntuu vielä hierarkkinen Suomi. Kirjeissä oleva kuvaus omasta perheestä ”isä ajaa taksia, äiti tekee kotihommat” kuvaa luontevasti perinteistä sukupuolijärjestystä ja roolimalleja. Kulutusyhteiskunta ei näy kirjeissä, joissa lapset kuvaavat itseään perheen jäsenenä, koululaisena ja kaveripiirin jäsenenä. 1980–90-lukujen yhteiskunnallinen murros koski muun muassa työolojen ja perhesuhteiden hierarkioita, ja siihen liittyi sukupuolten välisen tasa-arvon lisäksi myös lasten kansalaisuuden tunnus-taminen. Lapsuudentutkijat Alan Prout (2005) ja Nick Lee (2001) ovat kuvanneet lapsen toimijuuden ja aktiivisen kansalaisuuden nousemista yhteydessä postmodernin murroksiin, joiden mukana monet entiset varmuudet ja elämän perspektiivit muuttuivat perusteellisesti. Lapsen ääntä, osallistumista ja osallisuutta tuotiin esiin eri aloilla. Kasvatuksessa koettiin lapsilähtöisten kasvatuskäytännöiden vahvistuminen, ja 1985 voimaan tulleisiin opetussuunnitelmiin kuvattiin yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen kasvava lapsikansalainen (Rokka 2011). Myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 1989. Suomi ratifioi sopimuksen vuonna 1991, ja lapsen kuunteleminen häntä itseään koskeissa asioissa saavutti lain voiman.

Analysoimissamme kirjeissä lähettäjänä oleva lapsi puhuttelee Kekosta tämän eri rooleissa, maan isänä, presidenttinä, sairastuneena valtionjohtajana ja lopulta eläkeläisenä. Ymmärrämmekin presidenttiyden monikerroksisena roolina, jossa presidentti on samanaikaisesti toimi (kansan valitsema valtionpäämies) ja ihminen (presidenttinä toimiva tai toiminut yksilö). Kekoksen ja John F. Kennedyn kaltaisissa karismaattisissa tapauk-

sisä presidenttityteen linkittyä myös myyttisiä ja fiktiivisiä piirteitä, ja Kekkonen tapauksessa fiktiivisyydessä on ollut kyse tavoitteellisesta imagonrakennuksesta (ks. Niiranen 2018; Rastas 2016). Aikalaisilleen Kekkonen näyttäytyi melkein kuolemattomana yliverlaisena hallitsijana, poliittisen perheen lujana päämiehenä, suvereenina suurmiehenä ja kansan ystävänä, joka kaitsi alamaisiaan lujasti, mutta ystävällisesti ja suojeli heitä ulkopuolisilta uhilta (Sumiala & Lounasmeri 2016). Rajaamme ajanjakso tuo esiin myös muutoksia ja murtumia Kekkoskuvassa. Tarkasteluun valikoiduissa lasten kirjeissä Kekkonen muuttuu ensin jumalasta kaveriksi ja edelleen kuolevaiseksi. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka kirjeitä määrittää etenkin vuosina 1980 ja 1981 kansallinen kehys. Kirjeisiin on piirretty kansallisia symboleita, kuten siniristilippuja. Vuonna 1982 kansallinen tai isänmaallinen kehys häipyä taka-alalle, ja tilalle tulee lasten suurempaa puhetta Kekkoselle yksilönä, jolla ei ole enää virallista asemaa maan johdossa.

Lasten kirjeitä lukiessamme pohdimme usein, olisiko samanlainen palvonta mahdollista enää nykyaikana. Vaikka 1950–1980-lukujen ”Kekkoslovakia” tuntuukin kaukaiselta ja osin absurdilta ajalta ja ilmiöltä, on syytä muistaa, että vuoden 2018 presidentinvaalissa Sauli Niinistö valittiin jatkokaudelle historiallisesti suoraan ensimmäisellä kierroksella ja kyselyissä häntä arvioidaan pääsääntöisesti kiittävin arvostanoin². Kekkonen asemaakaan vuosituhaten vaihtuminen ei ole juuri horjuttanut. Mieliapidemittauksissa hän on edelleen arvostetuin presidenttimme (Kunnallissalan kehittämissäätiö 2018), ja edelleenkin julkisessa keskustelussa ihmisiä määritellään heidän omien tekojensa sijaan sen perusteella, mikä on ollut heidän suhteensa Kekkoseseen. Tämä näkyy siinä, kuinka ansioituneet ministerit ja kansliapäälliköt ovat nekrologeissa ”Kekkonen miehiä ja valittuja”, eivät itsenäisiä toimijoita (Seuri 2016). Suurella isällä on pitkä varjo.

Kirjoituksessamme on käsitelty arkistoaineiston tuella selkeää yhteiskunnallista ja lapsuuden historian kannalta merkittävää taitekohtaa. Koska 1970-luvun kehitys alkoi rakentaa lasten tiloja sekä fyysisesti että toiminnan tiloina, ajatellaan, että lapsista tuli hiljalleen yhteiskunnallisia toimijoita – heistä tuli olemassa olevia kansalaisia, joiden oli mahdollista lähestyä myös presidenttiä. Niin ikään Kekkonen kansansuosio tarkoitti,

2 <https://yle.fi/uutiset/3-10366444>



että hän oli kaikkien presidentti, ja tätä kautta myös itsestään selvä osa lasten maailmaa. Tämä näkyy Urho Kekkosen arkistossa: lasten lähettämät kirjeet ja kortit yleistyvät selvästi 1970-luvun loppua kohti. Voidaankin ajatella, että samalla kun lapsista tuli ensimmäistä kertaa yhteiskunnallisia toimijoita, tuli Kekkosesta suomalaisille lapsille ensimmäinen presidentti.

LÄHTEET

- Helakisa, Kaarina (1976) Kekkonen. Teoksessa *Posetiivi*. Helsinki: WSOY.
- Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa (2014) Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21 (4), 548–562.
- Jokinen, Arto (2003) Miten miestä merkitään? Teoksessa Arto Jokinen (toim.) *Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa*. Tampere University Press, 7–31.
- Kunnallissalan kehittämissäätö (2018) Kansalaiset: Kekkonen, Niinistö ja Koivisto arvostetuimmat presidentit. Saatavilla: <https://kaks.fi/wp-content/uploads/2018/01/kansalaiset-kekkonen-niinisto-ja-koivisto-arvostetuimmat-presidentit.pdf>
- Lee, Nick (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Leppihalme, Ilmari (2000) Niin on jos siltä näyttää—Runebergin kuningas, drag ja kansakunta. Teoksessa Outi Alanko & Kuisma Korhonen (toim.): *Subliimi, groteski, ironia. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja*, 52, 108–128.
- Margalit, Avishai (2002) *Ethics of Memory*. London: Harvard University Press.
- Niiranen, Pekka (2018) ”Toinen tohelo” ja supermies-Kekkonen – totta ja tarua viiden Kekkosen-legendan takaa. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10012457>
- Paasi, Anssi (1996) *Territories, Boundaries, and Consciousness: The Changing Geographies of the Finnish-Russian Boundary*. New York: J. Wiley & Sons.
- Palmolahti, Harri (2018) Uusi tietokirja: Urheilu opetti Kekkoselle, kuinka voiteaan. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10112663>
- Parviainen, Jaana (2015) Työn performatiivinen ruumiillisuus ja ammatillinen kehonrakennus. Teoksessa: Annette Arlander & Helena Erkkilä & Taina Riikonen & Helena Saarikoski (toim.) *Esitystutkimus*. Helsinki: Partuuna, 276–286.
- Presidentin päivä (1977) Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2007/06/03/presidentin-paiva>
- Prout, Alan (2005) *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge Falmer.
- Puro, Juha-Pekka (2016) Puhumalla hallitseminen. Vahvan johtajuuden ilmentyminen Kekkosen radiopuheissa 1937–1967. *Lähikuva—audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 29 (2), 22–42.

- Rastas, Jukka (2016) Kaksi kuningasta. Urho Kekkonen Kari Suomalaisen pilapiirroksissa. *Lähikuva–audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 29 (2), 73–91.
- Rinne, Eeva & Kallio, Kirsi Pauliina (2017) Nuorten tilallisten mielikuvien lähteillä. *Alue ja ympäristö*, 46 (1), 17–31.
- Rokka, Pekka (2011) Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Acta Universitatis Tamperensis (väitöskirja).
- Salo, Ulla-Maija (2006) *Haluaisin tavata teidän ylhäisyyden – Lasten kirjeitä presidentille*. Helsinki: WSOY.
- Salo, Ulla-Maija (2013) Dear Mrs President: Children’s Letters to the President of Finland as Documents of Life. *Documents of Life Revisited: Narrative and Biographical Methodology for a 21st-Century Critical Humanism*, 133–145.
- Seuri, Olli (2016) Kekkonen vallankäyttäjänä ja vallankäytön välineenä. Urho Kekkonen historiakuva Helsingin Sanomien 1960-lukuviittauksissa. *Lähikuva–audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 29 (2), 59–72.
- Sumiala, Johanna & Lounasmeri, Lotta (2016) Melkein kuolematon johtaja. Presidentti Kekkonen hautajaiset rituaalisena mediatapahtumana. *Lähikuva–audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 29 (2), 6–21.
- Suomi, Juhani (2004) *Urho Kekkonen päiväkirjat 4: ’75–’81*. Helsinki: Otava.
- Tervo, Jari (2017) Kekkonen. TV-dokumenttisarja. Yle TV1.
- Tilastokeskus (2009) Ajankäytön muutokset. https://www.stat.fi/til/akay/2009/02/akay_2009_02_2011-02-17_kat_002_fi.html
- Tuikka, Timo J. (2007) ”Kekkonen konstit”: *Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitukset teoriasta käytäntöön 1933–1981* (Nro 70). Jyväskylän yliopisto.
- Virtapohja, Kalle (2018) *Kekkonen urheilumiehenä. Kilpakenttien känästä Suomen presidentiksi*. Helsinki: Docendo.
- Yle (2010) Lapset kertovat mielipiteitään 80-vuotta täyttävästä Kekkosesta. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2010/09/03/lapset-kertovat-mielipiteitaan-80-vuottatayttavasta-kekkosesta>

Lapsen piirtämä pohjoinen perhe 70 vuoden takaa



Kuvan tulkinnan metodiset valinnat

Päivi Granö ja Anniina Koivurova

Artikkelissa tarkastellaan kahta, kahden eri koululaisen tuottamaa kuvaa ja niiden tulkintaa. Kuvat sisältyvät koululaisaineistoihin, jotka ovat syntyneet 1940-luvun lopussa ja 1950-luvun alussa Pohjois-Suomessa ja Pohjois-Ruotsissa. Lähiluemme kyseisiä kuvia ja niiden kontekstia sekä pohdimme omaa positiotamme kuvien tulkitsijoina. Avaamme kuvan tulkintaprosessia siten kuin sen tekee kaksi visuaalisen alan ammattilaista; tutkijaa ja kuvataideopettajaa.

Tarkennamme minämuodossa lähilukijan katseen kumpikin yhteen kuvaan, jota olemme analysoineet jo aiemmin artikkeleissamme (Granö 2013; 2017; Koivurova 2015). Kysymme, minkä katseen varaan ja mihin metodisiin valintoihin olemme perustaneet useat visuaalisen aineiston tutkimuksemme. Pohdimme erityisesti tutkijan positiota, ja pyrimme avaamaan tulkintaprosessin mahdollisimman avoimeksi.

Kyseisiä aineistoja käsittelevien tutkimustemme metodiset lähtökohdat ovat olleet visuaalisen analyysin kulttuurikontekstia korostaneissa menetelmissä. Humanistisesti suuntautuneen tutkimuksen keskeinen tehtävä on kuvailla, selittää ja ymmärtää visuaalinen aineisto ja sen merkitys suhteessa ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa joko yksittäisinä objekteina tai laajempina monimediaisina kokonaisuuksina. (Ks. Esim. Bal 2009; Mustola ym. 2015; Rose 2008; Seppä 2012.)

Visuaalinen analyysi tarkastelee laajasti kuvakulttuurin tuotteita, ja tulkinnan kohteena voivat olla esimerkiksi lasten piirustukset. Mieke Balin mukaan katsomisen tulee olla aktiivista ja tulkitsijan on tiedostettava oma osallisuutensa. Katsomistapahtuman korostaminen on intertekstuaalista, ruumiillista ja monitieteistä, koska tulkitsijan oma konteksti korostuu. (Bal 2007, 163–184; ks. myös Mikkonen 2005; ks. myös Barthes 1985.)



Tulkinnan moniaistisuus tuo esille tietämisen paikka- ja aikasidonnaisuuden sekä prosessiolemuksen (Pink 2009, 40–41).¹

TUTKIVA KATSE JÄLLEENRAKENNUSAJAN KUVIIN

Pohjoiset ympäristöt, kuvien ajallinen ja tilallinen paikallisuus ovat olleet aikaisempien tutkimustemme keskeisiä lähtökohtia. Sodanjälkeinen Suomen Lappi ja Ruotsin Tornionlaakso olivat maantieteellisesti ja kulttuurisesti lähellä toisiaan, mutta toinen maailmansota ja sen jälkeiset vuodet tuottivat alueiden lapsille hyvin erilaista arkea. Kuvan tekeminen ei ole irrallaan ympäröivästä maailmasta, tilasta ja paikasta, jossa se tapahtuu. Tutkijan onkin tärkeä tuntea kuvan tekemisen konteksti voidakseen ymmärtää kuvan syntyyn vaikuttaneita seikkoja ja kuvan elementtejä, esimerkiksi teknisiä valintoja ja kuvan aiheita. Kontekstikaan ei ole yksi ja pysyvä. Rajaavathan tutkimuksen kysymykset ja tutkijan valinnat sitä laajempaa kulttuurista ja historiallista ympäristöä, jonka osana yksittäistä kuvaa tarkastellaan.

Laajemmin ottaen näemme kuvat intertekstuaalisina, osana kuvien virtaa. Kuvissa lainataan ja yhdistellään elementtejä muista kuvista tai kuvagenreistä. Niihin sisällytetään myös kerrottuja ja luettuja tekstejä. Voimme siis tutkijoina pohtia, mitä tai ketä referoidaan, miten kuva suhteutuu muihin kuviin ja teksteihin – ja mitä jätetään kertomatta. Voimme havaita kuvista kuvallisen kerronnan lajityyppejä sekä opettamisen ja koululaitoksen traditioita. Intertekstuaalisuus liittyy läheisesti kulttuuria painottavaan visuaaliseen analyysiin. (Ks. Bal 2009.)

Tarkastelemiemme aineistojen kuvat ovat erityisiä kahdesta keskeisestä syystä; ne ovat lasten ja nuorten tuottamia sekä ajallisesti etäisiä, noin seitsemänkymmentä vuotta sitten syntyneitä. Lasten ja nuorten tai lapsuuden ja nuoruuden tutkimuksessa on huomioitava, että lapsen tai nuoren viestintä poikkeaa aikuisen viestinnän tavoista ja taidoistakin.

1 Artikkelin idea syntyi tilanteessa, jossa tutustuimme laadullisen aineiston hallintaan ja käsittelyyn kehitettyyn digitaaliseen ohjelmaan. Sen avulla aineistot saatiin kootuksi koneelle helposti tallennettaviksi, selattaviksi ja luokiteltaviksi. Digitaalisuus poisti aistisen kokemuksen ja esti dokumentin fyysisen tarkastelun (vrt. taiteen attribuointi, ks. Vakkari 1999.) Meille oli kuitenkin tulkinnan kannalta tärkeää saada kuvasta mahdollisimman paljon informaatioita; tuntea materiaali, tekstuuri, tuoksut, liitu- ja vesiväripinnan erot – aito teos.

Lisäksi tutkimusaineistomme ovat muodostuneet aikuisten vallankäytön tilanteissa, eli ne eivät ole olleet spontaaneja lapsen tai nuoren tuotoksia. Koska aineistojen sijainti on arkisto, on yhteys tekijään tutkimuslupien osalta katkennut. Kuitenkin kuvan tekijällä on nimi ja hän on tunnistettavissa.

Koska lasten tuottamia kuvia on säilynyt vain satunnaisesti 1940- ja 1950-luvuilta, edustavat tarkastelemamme kuvat aineistoa, joka on tallennettu museoiden arkistoihin ja siten määritelty yhteisölle tärkeäksi. Aineisto on rajattu ja valittu pitämään yllä yhteisön suhdetta omaan menneisyyteensä (LMM; NBM). Kuvien tekijät osallistuivat jo aikanaan tärkeään tehtävään, alueelliseen ja kansalliseen identiteetin rakentamiseen. Nämä tavoitteet tosin eivät olleet lasten tiedossa. (Vrt. Prokkola 2010.)

Kuva, jonka tulkintaprosessin Päivi Granö avaa, on osa Norrbottenin museossa Luulajassa säilytettävää arkistokokonaisuutta. Se syntyi alueen kouluille suunnatun kilpailun tuloksena. Kilpailu nimeltä *Bygdespegeln (kotiseudun kuvajainen)* toteutettiin vuosina 1951–1953. Sen ideoivat Bodenissa ilmestyyvä alueen valtalehti *Norrländska Socialdemokraten* ja Kotiseutuyhdistysten liitto. Kilpailukutsussa kuvataan kilpailun motiivit, tavoitteet, teemat, työtavat, aikataulu ja palkinnot.

Kilpailu ajoittui tilanteeseen, jossa yhteiskunta oli modernisaation kynnyksellä ja muuttoliike tyhjentämässä pohjoisen kyliä. Tuttu ajatus tutkia ja tallentaa nykyhetki ennen kuin kaikki muuttuisi sisälsi myös aukikirjoittamattomia varsin nationalistisia pohjavireitä. Maailmansodan jälkeisen kansankoti Ruotsin ideologia oli yhtenäiskulttuurua painottava ja myös erilaisuutta ja vähemmistöjä poissulkeva. Tornionlaakson lapsia oltiin kasvattamassa identiteetiltään tukevasti ruotsalaisiksi, eroon raja-alueen suomalaisuudesta, saamelaisuudesta ja poliittisesta epäluotettavuudesta. (Elenius 2006; Linde-Laursen 2010; Nordblad 2009; Sörlin 2006; Tamminen 2015.) Kilpailu tuotti yli kolmekymmentä arkistomappia, joista jokainen sisältää neljästä kahdeksaan ryhmätyönä laadittua kuvitettua vihkoo kotiseudun elämästä ja historiasta. (NBM, F1: 1–35.)²

2 Granö on aikaisemmin tarkastellut ja tutkinut aineistoa kolmessa artikkelissa, joiden kysymyksenasettelut ovat liittyneet koulutuksen ja kotiseutukasvatuksen historiaan, kysymyksiin rajasta, maisemasta, ruotsalaisuudesta, nationalismista, kulttuurista sekä sodanjälkeisestä lapsuudesta ja lapsesta oman todellisuutensa tulkitsijana ja tuottajana. (Granö 2013; 2017; 2018).



Anniina Koivurovan tarkastelema kuva liittyy puolestaan Lapin jälle-
leenrakennusaikaan. Vuoden 1944 Lapin sota ja hävitys oli materiaallinen,
mentaalinen ja kulttuurinen katastrofi, joka koetteli jokaista Lapin asu-
kasta (Ursin 1980; Tuominen 2015). Kuva on Lapin maakuntamuseolle
lahjoitetusta lappilaislasten piirustus-, maalaus- ja kollaasitöitä sisältävästä
kokoelmasta. Sen keräsi kveekarien avustustyöntekijänä Lapissa vuosina
1945–1947 toiminut kanadalainen taiteilija ja lingvisti Naomi Jackson
(Groves). Hänen erityisenä tehtävänään oli ”viihdyttää” lapsia pitämällä
heille muun muassa taidetuokioita kouluissa. Moni kokoelman kuva lie-
nee syntynyt tällaisen toiminnan tuloksena. (LMM 611:1–141; Jackson
Groves 1989.)³

Olemme hyödyntäneet laajojen kuva-aineistojen tulkinnassa sisällön-
analyyttistä tulkintaa, jossa muodostetaan tutkimuskysymysten pohjalta
teemallisia kokonaisuuksia. Luenta liikkuu sykleinä lähiluennan, teemojen
ja tutkimuskirjallisuuden välillä. Tässä artikkelissa käsiteltävien kuvien
tulkintojen taustakehyksinä ovat tutkijoiden koko aineistot ja niiden
historialliset kontekstit. (Ks. Rose 2008, 71, 231.)

Yksittäisen kuvan tulkinta tapahtuu paitsi laajemmassa kontekstissa,
myös soveltaen kuvien tulkintaan eri tieteenaloilla kehitettyjä metodeja.
Visuaalisia aineistoja koskeva kontekstualisoiva tutkimusote mukailee usein
Erwin Panofskyn (1892–1968) ikonografista tulkintamallia. Sen ensim-
mäinen vaihe, esi-ikonografia, perustuu kuvan elementtien tunnistamiseen
ja luettelemiseen. (Ockenström & Fält 2012; Palin 1998.) Esi-ikonografia,
jonka avulla olemme varsin usein tarttuneet kuvaan, on arkista visuaalista
tunnistamista ja toisaalta altis tilannekohtaisille ja ennakkokäsitysten tuotta-
mille tulkinnoille. Kun tulkitsija siirtyy tarkastelemaan kuvan kontekstia ja
mitä pidemmälle tulkinta etenee, siirtyy tulkitsija ikonografisesta analyysistä
panofskyilaisittain ikonologiseen tulkintaan, laajempaan ymmärrykseen

3 Koivurova on tarkastellut ajan lasten kokemusmaailmaa ja elinpiiriä, kouluopetusta,
aate- ja arvomaailmaa; yhteiskunnallista ilmapiiriä, joissa lasten kuvat syntyivät. Hän
on pohtinut lasten taidetoiminnan ja kuvien sisällöllisiä merkityksiä sekä Lappi-kuvan
määrittymistä Naomi Jacksonin taiteessa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa (Koivurova
2015; 2017; 2018). Koivurova on tutkinut myös Jyväskylän maakunta-arkistossa
säilytettävää Kansanavun piirustuskilpailuaineistoa vuodelta 1947 ja kirjoittanut
siihen liittyviä yhteisartikkeleita Päivi Granön ja Lauri Kempin kanssa. (JyMA;
Kansalta kansan hyväksi 1952; Granö & Koivurova 2013; 2017; Granö & Kempinen
& Koivurova 2017).

kuvan kulttuurisista merkityksistä. Panofskyn malli ei kuitenkaan korosta tulkitsijan sijoittumista tiettyyn aikaan ja paikkaan.

Edellä esitettyjen metodien taustaparadigmat ovat erilaisia, ja yksinään käytettyinä ne myös tuottaisivat toisistaan poikkeavia tulkintatuloksia. Tulkinta etenee kuitenkin keskustelevana ja edestakaisena prosessina laajemman historialliseen, poliittiseen, koulutushistoriaan sekä paikkaan ja maisemaan linkittyvän kontekstin pohjalta kohti yksityiskohtia ja niiden tulkintaa hyödyntäviä metodisia työkaluja. Samalla tulkitsija on läsnä omana aistivana ja muistavana persoonanaan, mutta tietoisesti myös etäännyttävänä tutkijana.

PÄIVI GRANÖ: KODIN KUVA NORRBOTTENISSA ERKHEIKIN KYLÄSSÄ

Aloittaessani aineiston tutkimusta vielä tietämättä sen laajuutta tai tarkempaa sisältöä, kirjoitin muistiinpanoja matkani alusta:

Eräänä alkusyksyn aamuna 2011 ylitän rajan Tornioista Haaparantaan. Tai rajan ylitystä ei huomaa, sillä tulen sivutietä, jolla ei ole mitään merkintää valtakunnanrajasta. Olen matkalla Luulajan museoon tutkimaan Tornionjokialueen kouluissa tuotettua kasvatuksellista aineistoa kuudenkymmenen vuoden takaa. Aineisto, joka sisältää lasten piirustuksia ja tekstejä on syntynyt Ruotsissa, alueella, jonka tienviitat osoittavat ennemminkin nimistöltään suomenkielisiin kuin ruotsinkielisiin kyliin.

Siirryn ajamaan tielle, jonka keskiviivojen vilinä vaihtuu matalaan turva-aitaan. Ensimmäinen kokemus kulttuurien erilaisuudesta tulee, kun Luulajan lähellä teen pahan ajovirheen ja lähes täräytän ruotsalaismiehen Volvoon. Auto pysähtyy ja mies harppoo luokseni. Pyydän hampaat kalisten tuhannesti anteeksi törtöilyäni ja odotan sitä mitä Suomessa vastaavassa tilanteessa tapahtuisi. Minut haukuttaisiin erittäin ikävillä ilmaisuilla ja saisin olla tyytyväinen, jos vastapuoli ei hakkaisi nyrkillä auton kattoa. Mutta ruotsalainen juoksee sanomaan, että ei onneksi käynyt kuinkaan ja sait varmaan sydämentykytystä, ”lilla vän”.

Olen tullut yhteiskuntaan, jossa ennakkokäsitykseni ja aikaisempienkin kokemusteni mukaan vältetään konfliktitilanteita. Miten sellainen yhteiskunta on rakennettu? Olisi kiinnostavaa saada selville, mikäli aineisto sen kertoisi, miten Suomen rajan läheisyydessä ja useimmiten suomenkielisiä lapsia kasvatettiin ystävällisiksi *lagom*-ruotsalaisiksi.



Kuva 1. Perhe kotonaan Pajalassa. Greta Thornberg, 1952. Norrbottens Minne, Norrbottens länsmuseum, Luleå (NBM, F1: 1–35).

Tutkimuspäiväkirjan tekstistä voi päätellä, että lähtökohtani oli kansallisisissa stereotyyppioissa. Ylitin valtioiden rajan ja samalla matkasin kohti aineistoa, joka edellytti myös ajallisen eron käsittelemistä. Tulkintani ruotsalaisuudesta perustui usean vuosikymmenen ajan jatkuneisiin sekä henkilökohtaisiin että kirjallisiin kokemuksiini naapurimaasta. En ollut matkalla aivan vieraaseen enkä aivan läheiseen.

Kuva on kuudesluokkalaisen tytön, 11- tai 12-vuotiaan Greta Thornbergin piirtämä (Kuva 1, NBM, F1: 1–35). Se sisältyy Pajalan Erkheikin kylän yhteen kilpailuvihkoon vuodelta 1952, jonka teemana on *Hemma hos far och mor*. Tutustuin aineistoon ensimmäisen kerran Luulajassa, museon tutkijantiloissa, kun sain tarkasteltavakseni yli kolmekymmentä arkistomappia 1950-luvun alun koululaisten piirustuksia ja kirjoitelmia. Samalla kuulin, että aineistoa ei ollut koskaan tutkittu, vaikka osia siitä olikin ollut esillä museon näyttelyissä. Kyseessä oli satoja ilmaisuvoimaisia dokumentteja viisikymmentäluvun pohjoisen lasten elämästä, mutta ne eivät olleet kiinnostaneet ainuttakaan ruotsalaista kansatieteilijää, historioitsijaa, taidekasvattajaa tai kasvatustieteilijää. Historioitsijalle tämä kertoi paljon tutkimuksen alueellisista ja teemallisista valinnoista.

Aineistomapeista avautui värikäs, erilaisin kynin, vesivärein, liiduin, paperein ja käsitöin koottu kertomus 1950-luvun pienten pohjoisten kylien elämästä. Näkökulma oli kilpailun sääntöjen ja koululaitoksen valitsema, mutta lapsen kädenjäljen konkreettisuus tuotti autenttisuuden kokemuksen. Nämä lapset ovat pyrkineet toteuttamaan opettajan antamia ohjeita, mutta ovat tehneet sen siinä todellisuudessa, jossa elivät. Samalla aineisto tuotti nostalgisen tuttuuden tunteen. Omat koululaisen muistoni maalauskylästä 1960-luvun lopun ja 1970-luvun Suomesta eivät olleet niin erilaisia, ettenkö olisi tunnistanut samoja piirtämisen konventioita, opettajan antamia ohjeita ihmisen, eläimen tai tilan piirtämiseen tai ponnisteluja mustekynällä kirjoittamisessa. Koululaitoksen hidas muutos ja säilyttävä funktio sekä pohjoismaiden koulutusideologian samankaltaisuus olivat mielessäni, kun selaisin aineistoa.

Tutkimuksen kirjoittaminen on kertomista, jonka kirjoittaja suorittaa jossakin tilassa ja suhteessa materiaaliseen ympäristöönsä, muistoihinsa ja mielikuviinsa. Artefakti kontekstualisoidaan sen syntyyn sekä säilytyspaikkaan. Tutkija ei kuitenkaan saavuta lasten piirustusten historiallista tilannetta, vaikka kuvien synnyn voikin sijoittaa tiettyyn vuoteen ja koulurakennukseen. Hans-Georg Gadamerin (1900–2002) keskustelua korostava hermeneuttinen tulkinta tarjoaa mahdollisuuden ymmärtämiseen, vaikka tulkitsija elää eri ajassa ja paikassa kuin kuva. (Ks. Gadamer 1997, 95–97, 472–473.) Visuaalisten aineistojen tulkinnaissa hermeneuttinen lähestymistapa korostaa avointa ja moniäänistä



keskustelua sekä tulkintatilanteen kokemuksellisuutta (ks. Heywood & Sandywell 1999).

Koska olen tarkastellut Gretan piirustusta kahdessa aikaisemmassa artikkelissani vain niukasti, osana isompaa aineistoa ja erityisesti kodin ja kotiseudun näkökulmista, havaintoni ovat ohjautuneet tutkimuskysymysten pohjalta tietynlaisiksi. Aineistolähtöinen tutkimus on edellyttänyt useita erilaisia valintatilanteita, teemoittelua ja yleensäkin kulkemista edestakaisin aineistojen, metodivalintojen ja teoreettisen taustatutkimuksen parissa. Tämä uusi kuvan avaaminen muutaman vuoden tauon jälkeen tuottaa hieman erilaisen painotuksen ja tulkinnan. Pysähtyminen yhteen kuvaan herättää uusia kysymyksiä, mutta tulkinta ei kuitenkaan ole irrallinen aikaisemmasta tietämisestä. Avatessani nyt prosessia, viittaa lyhyesti samalla siihen laajaan kontekstiin, johon dokumentti sisältyy ja johon se myös viittaa.

Greta kävi koulua Pajalan kunnan Erkheikissä. Kylä on joitakin kilometriä Pajalan keskustan pohjoispuolella Tornionjoen länsirannalla. Kylän nimi kertoo paikan suomenkielisestä historiasta, Erkin Heikin suvusta. Voin katsella Googlen satelliittikuvilla ja *street view* -näkymillä, miltä paikkakunta näyttää tällä hetkellä. Voin jopa melko varmasti osoittaa muutaman talon, jotka ovat tunnistettavissa kylän lasten piirustuksissa. Näitä visuaalisia esityksiä tarkastelemalla voin todeta sen, mikä huoletti jo 1950-luvun kotiseutuliikettä ja motivoi kilpailun järjestämiseen. Pienet pohjoisen kylät ovat tyhjentyneet ja koulut suljettu. Paikkaan liittyvän kuvatulkintani pohjalla on karttaesityksiin ja omaan paikkakokemukseen perustuva käsitys ympäristöstä.

Aluksi tarkastelen kuvaa esi-ikonografisesti luetellen kuvan elementtejä ja rakennetta. Piirustuksessa on huonetila, johon on sijoitettu kaksi aikuista ja kolme lasta sekä erilaisia kodin artefakteja. Piirustuksen yläosassa on koristeellisin ja varsin suurin kirjaimin kirjoitettuna *Hemma hos far och mor*. Näin kuvateksti rakentaa jo ehdotuksen sille, miten kuvaa on mahdollista tulkita. Piirustus on kooltaan hieman pienempi kuin A4, ja se on osa vihkoa, jonka kansikuvassa on punainen talo, joki ja joen vastakkaisen rannan vaaramaisema yläviistosta kuvattuna. Myös vihko on otsikoitu *Hemma hos far och mor*. Vihossa on myös kaksi muuta Gretan piirtämää kuvaa, jotka ovat yksityiskohtaisia esinekuvia. Toisessa on perheen poljettava ompelukone ja toinen esittää kahden kuvan sarjalla vanhaa koristeellista sivustavedettävää puista sänkyä. Kumpikin kuvasivu

kertoo perheen kädentaidoista. Myös Gretan oma taitavuus tukee samaa tarinaa. Tässä on perhe, jossa osataan tehdä käsillä kauneutta. En pysynyt kään yhdessä kuvassa, vaan hain vertailukuvia ja kontekstualisoin Gretan piirustuksen osaksi yhtä koululaisten ryhmätöitä. Kuvaa on siis vaikea lukea tulkitsematta sitä saman tien ja etsimättä tukea tulkinnoilleen. Tulkitsijan katse ja ajatus vaeltavat edes takaisin lähikuvan yksityiskohdissa ja laajemmassa kontekstissa. Konteksti myös muuttuu ja tarkentuu tutkimustyön edetessä. (Ks. Rose, mt.)

Huone on tupa tai pirtti. Tulkintani perustuu siihen, että perhe on koolla ja äiti kantaa ilmeisesti ruoka-astiaa. Sali tai olohuone tila tuskin on, koska muu kuva-aineisto sisältää lasten piirustuksia myös olohuoneista, jotka he nimeävät sanalla *fnrum*. Niissä kalustus on modernimpaa, räsymattojen sijaan lattian peittää suurempi kaupasta hankittu matto ja ihmiset puuttuvat. Tulkintani tilan käyttötarkoituksesta on oletus, joka perustuu muuhun aineistoon. Huoneen lattia on lautaa ja seinä tapetoitu tyyppillisellä 1940-luvun kuviotapetilla. Värimaailma on lämmin, ruskeanpunainen ja kellertävä.

Vasemmalla taka-alalla puisella tuolilla istuu isä kumartuneena sanomalehden ylle. Hän näyttää vanhalta harmaine hapsuhiuksineen ja poskipoimuineen. Isällä ei ole silmälaseja vaan lukeminen tapahtuu lähietäisyydeltä. Näyttää siltä, että hän myös seuraa sormellaan luettavaa riviä. Vaatetta on paljon päällä, sillä kilpailutehtävä ajoittui tammikuun ja maaliskuun välille. Isän kengät tai pieksut ovat nahkaa, kärjet ovat kippurat ja kengät on solmittu paulanauhoin pohkeen ympärille. Pohjois-Ruotsin historiaan perehtynyt ruotsalainen tutkija Lars Elenius (suullinen tiedonanto 2011) kertoi minulle, että kenkätyyppi on suomalainen ja viittaisi siihen, että perhe on suomenkielinen. Sukunimestä tämän alueen asukkaiden kotikieltä ei välttämättä voi päätellä.

Äiti on tukevampaa tekoa kuin isä, mutta hänenkin kasvoissaan on uurteita ja suupielet ovat alaspäin. Hänellä on kengät jalassa kuten kaikilla muillakin perheenjäsenillä. Hän huolehtii ruokailusta. Vanhemmat ovat isokokoisia verrattuna lapsiin, jotka kuitenkin ovat etualalla. Mikäli kyse on arvoperspektiivistä eikä vahingosta, vanhempien asema korostuu kuvassa: Kumpikaan heistä ei katso lapsiin vaan omiin tehtäviinsä. Lapset ovat todellakin *hemma hos far och mor*, eivät heidän kanssaan vaan luonaan.



Kolme lasta on esitetty lähes rinnakkain kuvan etualalla. Vasemmalla oleva poika istuu samassa asennossa ja samassa linjassa kuin isä, mutta pienellä koristeellisella pallilla. Hänellä on leikkihevonen kädessään. Tulkitsijana näen pojan perheen vanhimpana, joka harjoittelee perheen miehen työtä, vastuuta hevosesta. Keskimäinen lapsi on kiharatukkainen tyttö, jolla on oranssin värinen paita, punainen hame ja kengissä harmaat villasukat. Hän ja oikealla oleva pieni poika ovat kuvassa ainoat, jotka katsovat suoraan eteenpäin. He ovat ikään kuin valokuvassa kuvattavina. Pienellä pojalla on sininen päähine ja polvihousut, joiden alla on mahdollisesti paksut sukat. Kädessään hänellä on nukke. Kaikkien henkilöiden pukeutuminen kertoo siitä, että sisällä on melko viileää.

Lasten lelujen ja vanhempien attribuuttien lisäksi huonetilassa on muitakin esineitä. Lattialle on levitetty kaksi pitkää räsymattoa, joiden traditionaalinen malli on tuttu myös Suomessa. Kahden puisen istuimen lisäksi huoneen seinustalla on lipasto. Kolmilaatikkoisen lipaston päällä on symmetrisenä asetelmana kaksi kehystettyä valokuvaa ja niiden välissä tarjotin, jolle on aseteltu ehkä hopeinen sokerikko. Lipaston yläpuolella on seinälle kiinnitetty kukka-asetelma, jonka molemmin puolin on soikea mustakehyksinen valokuva tai peili. Lipasto asetelmineen on kiinnostava, sillä se näyttää viittaavan yläluokkaiseen tyyliin, kustavilaiseen symmetria-asetelmaan, jota se imitoi. Myös lipasto edustaa talonpoikaista versiota kustavilaisesta esikuvastaan.

Kuudesluokkalaisten, noin 12-vuotiaan piirustus kertoo myös koulun opetus suunnitelmasta, opettajan ohjeista ja oppilaan taitotasosta. Yksilön taitoa kuvata tilaa, käyttää värejä ja välineitä tai rakentaa realismiin pyrkivää esitystä voi tarkastella kuvataideopettajan katseella. Mutta ilman kyseisen kilpailutilanteen, mahdollisten virikekuvien, opettajan ohjauksen ja oppilaan tuntemusta ei voi todeta muuta kuin että Gretalla oli taitoja, jotka sijoittavat hänet ikäistensä kuvanesittämisen taitotasolle, ehkä paremmalle kuin keskimäärin. Opettajien ohjeissa kehoitettiin antamaan lapsille mahdollisuus toteuttaa tehtäviä myös muualla kuin koululuokassa. On mahdollista, että Greta on piirtänyt interiöörin kotonaan ja katsonut tarkasti mallia. Esimerkiksi tapettien kuvioinnin tarkkuus voisi perustua omiin samanaikaisiin havaintoihin.

Uusi kuvanluku tuo esille enemmän Gretaa yksilönä, ja huomaan, miten hän on korostanut käsityötaitoja. En aikaisemmin huomannut arvoperspektiiviä enkä vanhempien ja lasten täydellistä erillisyyttä; aivan

kuin hän ottaisi tosissaan otsikon *hos*-preposition. Vasta nyt huomaan esineistön viittauksen kustavilaisuuteen tai *bourdielaisittain*⁴ ylemmän luokan makuun. Ikään kuin perhe pyrki kohti keskiluokkaista Ruotsia, tai Greta toivoisi sen olevan keskiluokkainen. Tällä kerralla en nosta esiin aikaisempia kysymyksiä koulun pedagogiikasta, kotiseutukasvatuksesta, nationalismista, rajan läheisyydestä tai kilpailukontekstista. Yksi kuva viittaa näihin teemoihin hyvin vähän, vaikka ne sinänsä ovat edellytyksiä kuvan synnylle ja institutionaaliselle säilyttämiselle. Yhdellä kuvalla on vahva yhteys piirtäjän keholliseen läsnäoloon, mutta viittaukset laajempaan kontekstiin eivät avaudu.

En ole aikaisemmissa tutkimuksissani käyttänyt tutkimuspäiväkirjani tekstiä, joten vasta nyt huomaan lähtökohdikseni kansalliset stereotyyppiat. Esiymmärrys olisi pitänyt purkaa jo aikaisemmin, sillä se on vaikuttanut jossain määrin aikaisempiin tulkintoihini. (Ks. Gadamer, mt.) Ennakkokäsitykseni ohjaamana painotin esimerkiksi 1950-luvun Pohjois-Ruotsin poliittista ja taloudellista tilannetta tulkinnan kontekstina. Samalla luin huolimattomasti lasten piirustusten henkilökohtaisempia perheeseen ja kodin esinemaailmaan liittyviä yksityiskohtia. Vaikka humanistinen tutkimusorientaatio ei keskustelee validiteetista toistettavuuden näkökulmasta, paljastaa prosessi sen, että tulkinnan painotus muuttuu jo saman yksilön tekemänä, vaikka perusnäkemys ei muuttuisikaan. Edelleen kyse on kuvasta seitsemänkymmenen vuoden takaa, pohjoisen Tornionlaakson pienen kylän koululaisen opettajan kehotuksesta tekemästä kuvasta. Kyse on kuvasta, jonka mahdollinen ymmärtäminen edellyttää perusteellista, kontekstuaalista tulkintaprosessia. Yhteen kuvaan keskittynyt tulkinta paljastaa kuitenkin myös kuvallisen ilmaisun rikkauden tutkimusaineistona.

4 Pierre Bourdieun käsite habitus viittaa yksilön sosiaalisesti tuotettuun, erityisesti yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvään olemukseen.



Kuva 2. Äiti ja lapset kodin raunioilla Lapissa. Raili Laakso, noin 1947. Naomi Jackson Grovesin kokoelma, Lapin maakuntamuseo, Rovaniemi (LMM, 611:1–141).

ANNIINA KOIVUROVA: KODIN KUVA LAPIN KAAMOKSESSA

Maakuntamuseon kirjastossa on hiljaista. Lasten piirustukset, maalaukset ja paperileiketyöt ovat pöydällä kahdessa arkistomappissa (LMM). Laitan valkoiset hansikkaat käteeni, avaan mappien nauhat ja nostan hellävaroen kuvapinot pöydälle. Jokaisen kuvan välissä on silkkipaperi suojaamassa työtä hapettumiselta ja olemasta kosketuksissa toisiinsa.

Piirustuspaperit muodostavat monokromaattisen luonnonvaaleiden ja harmah-tavien sävyjen sarjan. Joistakin paperileiketöistä liimat alkavat jo antaa myöten. Riisun välillä hanskan saadakseni pienen tuntuman materiaaliin. Tuoksu vanhal-le. Kuvat ovat yllättävän pieniä; ensivaikutelma on, että 1940-luvun paperilaatu on vaihtelevan heikkoa ja värikynistä näyttää olleen pulaa. Nämä kuvat on tehty jossain kylmässä koululuokassa öljylamppujen valossa.

Osa kuvista on tehty paakkuuntuvilla, huonosti väriä antavilla vahaliiduilla. Vihreää väriä ei näy. Kahdessa pienen kylän kansakoulussa lapset ovat tehneet kotakylä-sarjan: saamelaiskodat, aitaukset ja taustalla polveileva tunturi seurailivat toisiaan oppilaan kuvasta toiseen. Rovaniemen kauppalan oppikoululaisilla on ollut käytössään suuremmat ja parempilaatuiset paperit. Tekijöiden taito on vakuuttavaa. Opetuksen vaikutus on ilmeinen.

Tarkastelen rovaniemeläisen oppikoululaisen Raili Laakson työtä (Kuva 2, LMM 611:112). Tyttö oli Rovaniemen yhteislyseon neljännellä luokalla kuvaa tehdessään eli nykypäivän mittapuulla peruskoulun 8.-luokkalainen. Kuva on kooltaan 20,9 x 29,7 cm, ja se on tehty luonnonvalkoiselle paperille piirtäen ja vesiväreillä maalaten. Kuva on puhutellut minua siitä saakka, kun tutustuin ensimmäisen kerran Naomi Jackson Grovesin kokoelmaan. Kuvantekijän koulu ja teko aika paljastuvat kuvan teksteistä. Oikeassa alakulmassa lukee lyjykyknällä Raili Laakso IVA. Railin nimi löytyi Rovaniemen kauppalan ja sen yhteislyseon vuosikertomuksen oppilasluettelosta, joten kuva on todennäköisesti vuodelta 1947 (Rovaniemen kauppalan kunnalliskertomukset 1951). Oikeassa yläkulmassa erottuu himmeä teksti: ”Meitä on paljon auta kansanapua huolehtimaan meistä”. Tämä viittaa Kansanavun vuonna 1947 järjestämään valtakunnalliseen, kaikille kansa- ja oppikoululaisille suunnattuun Kansanavun piirustuskilpailuun. Siksi on hyvinkin mahdollista, että Railin kuva on toteutettu piirustuskilpailuohjeistuksen (JyMA) pohjalta. Naomi Jackson Grovesin kokoelmaa ja Kansanavun piirustuskilpailuaineistoa ei ole aiemmin tutkittu.

Koska kuva kiinnittyy oppikoulun toimintaan, silloiset piirustuksenopetuksen opetus suunnitelmat antavat taustatietoa kuvasta. Railin maalauksesta huomaa, että hän on harjaantunut käyttämään koulussa opetettuja mallikuvia luontevasti kuvasommittelunsa osana. Hän hallitsee ”järjestelmällisen vesivärimaalauksen” ja käyttää värisävyjä taidokkaasti. (Sainio 1933; 1944.) Maalauksen kulmissa on siistit nastan tai nuppi-neulan jäljet: se on ollut jossain esillä. Työlle on annettu näkyvyyttä ja arvoa.

Tutkijana oman position ja tulkintahorisontin pohtiminen on olennaista. Sota ja Lapin tuho ovat minulle historiaan liittyvä tapahtuma, joka heijastuu tähän aikaan. 1980-luvun koulumaailma, jossa itse olen elänyt 8.-luokkalaisena, poikkeaa melkoisesti Raili Laakson ajasta, nykypäivästä



puhumattakaan. Välissämme on huomattava kulttuurinen ja materiaallinen murros. Toisaalta nykyisen kouluopetuksen kuvantekemisen konventioissa on edelleen tunnistettavia yhtäläisyyksiä Railin koulu aikaan.

Esi-ikonografisesti kuvailtuna Railin maalauksessa on talvinen maisema, rakennettua ympäristöä ja ihmisiä. Etualalla seisoo nainen vauva sylissään. Hänen vierellään seisoo kaksi lasta käsi kädessä, toisella puolella istuu koira. Etualalla vasemmalla on koirankoppi ja kelkka. Keski-alaa hallitsee talon kivijalka ja muurattu piippu. Oikealle rajautuu pienemmän punaisen talon kulmaus. Vasemmalla, talojen takana, on lehdetön puu sekä lumen kuormittamia puita. Horisonttiin on kuvattu kaksi tunturimaista kumpareta, joista toinen hipoo paperin yläreunaa.

Kuvauksessa korostuvat talviset elementit. Siniseksi värjäytyvä kaa-mosmaisema asettuu selkeästi pohjoiseen. Kuva kontekstualisoituu aika-kaudelle tyyppilliseen Lappi-kuvastoon. Tykkylumisten kuusten takana siintävät kaksi jyrkkää tunturia, jotka ovat kuin syvemmillä Lapissa sijaitsevat Nattaset. Rovaniemen vaaramaisemassa tällaista horisonttia ei kuitenkaan näy. Tulkinnessani keskeinen seikka on Lapin sodan vaikutus. Rovaniemen kauppala tuhoutui lähes täysin saksalaisten sotilaiden vetäytyessä kohti pohjoista syksyllä 1944. Lapin tuhon seuraukset koskettivat kaikkia, joten kokemus sodan jälkiseurauksista on ollut tekijälle myös henkilökohtainen. Vaikka paikka ei ole tunnistettava, Raili on saattanut ammentaa kuvaan vahvastikin omasta kokemustodellisuudestaan.

Kuvaa hallitsee yhdensuuntaisprojektiona maalattu palaneen talon raunio, jonka yhä pystyssä oleva punatiilinen piippu on hiiltynyt. Yleisvaikutelma on kuitenkin siisti, kivijalka on ehjä ja tuhon jälkeiset jätteet on siivottu pois. Talon pohja on hyvin pieni; pirtit eivät olleet isoja, mutta Raili on varmaankin halunnut piirustusteknisesti mahduttaa raunion kuvaan kokonaisuudessaan. Työn oikeaa reunaa rajaa sodalta säästynyt, punamullattu hirsirakenteinen sauna, joka on sijoitettu hyvin lähelle palanutta kotia. Puun pinta ja hirrenvälit, katon harja ja sen päälle kinostuva lumi on maalattu taidokkaasti. Matalassa rakennuksessa on kohtuullisen iso neliruutuinen ikkuna, joka tuntuu heijastavan lumista maisemaa. Valoisa ikkuna antaa vaikutelman, että saunassa asutaan. Kuvan vasempaan alareunaan rajautuu hyväkuntoinen, punamullattu koirankoppi tummine ääriivivoineen. Vieressä on punainen kelkka, joka on kuvattu tarkoin aina vetohihnaa myöten. Raili käyttää punaista väriä tehokkaasti katseen kuljettajana: vahvimman värin ovat saaneet

koirankoppi, näyttävästi etualalle sijoitettu kelkka, palaneen talon muurin alaosa ja saunarakennus.

Kuvasta puuttuu isä. Rauhan tultua moni mies ja vanhemmat pojat palasivat ennen muuta perhettä rakentamaan jonkinlaista asuntoa, johon majoittua ennen talven tuloa. Talvisin monet miehet olivat savotoilla. Kuvan perheellä ei näytä olevan varttumassa poikaa tuon ajan miesten töihin. Koska Raili viittaa Kansanapuun, kuvan nainen on mahdollisesti leski. Koska Lapin sodan päättymisestä on kuvan maalaamishetkellä kulunut kaksi vuotta, naisen sylissä oleva vauva tuntuu etäännyttävän kuvan sota-aikaan ja yleisempään avuntarpeeseen.

Yksityiskohta, johon en ole aiemmissa tulkinnoissani kiinnittänyt huomiota, on siistin pihapiirin ja hyvälaatuiselta vaikuttavan vaatetukseen yhteisvaikutus. Surun ja menetyksen rinnalle syntyy vaikutelma ylpeydestä ja arvokkuudesta. Isätön perhe katsoo kohti katsojaa, valpas koira vierellään. Samalla kun kuva on pyyntö avustuksen saamisesta Lappiin, kuvattavat nousevat ikään kuin kärsimyksen yläpuolelle. Kuten esimerkiksi *Lappi palaa sodasta* -teoksessa (ks. Koivurova 2018) tulee hyvin ilmi, jälleenrakennusaikaa ja suomalaista kulttuuria laajemminkin leimasi vaikenemisen kulttuuri. Elämän tuli jatkua, lapset olivat toivo tulevasta, naisten tuli olla vahvoja ja tarttua myös perinteisiin miestentöihin selviytyäkseen.

Vaatteet kertovat ajankuvasta. Perheet ottivat evakkomatkalle mukaan parhaat vaatteensa. Niitä valmistettiin itse kudotuista kankaista, lampaanvillasta ja ajalle tyypillisistä pohjoisen turkismateriaaleista. Rovaniemi oli ennen sotaa vilkas kansainvälinen kauppapaikka, mutta pitkät sotavuodet, säännöstely ja sotakorvauksien maksaminen vaikuttivat pukeutumiseen. Vaatteita kierrätettiin pula-aikana tehokkaasti. Erityisesti Ruotsista ja Pohjois-Amerikasta saatiin vaateavustusta, mikä jatkui kansakoulussa myös sotavuosien jälkeen vielä pitkään. (Enbuske ym. 1997, Lappalainen & Almay 1996; Ursin 1980.)

Naisen harmaa hame voisi olla villaa, hautajaispuku tai sota-ajan lottapuku. Huomaan etukappaleessa leikkaussauaman: hame on saatettu tehdä housuista tai siihen on lisätty jatkopala. Sinisen jakun paitakaulus on kenties villasarkaa, verkkaa tai paksua huopaa. Nappanahkaisen hatun reunaa kiertää mahdollisesti lammas- tai piisamiturkis. Kenkinä ovat pitkävartiset nahkaiset lapikkaat, joiden pienet poikittaiset viivat voivat kuvata nahan ryppyjä tai viitata paulanauhoihin.



Vasemmanpuoleisen tytön ruskeassa takissa on kasvuvaraa, ja se yltää polviin asti. Se saattaa olla neuletta tai ommeltu sarka- tai verkkapalasisista. Kenkinä ovat pitkävartiset nahkaiset lapikkaat. Päässä on turkishattu ja käsissä harmaat lapaset. Oikealla seisovan lapsen jalkineiden kevyt ääriiviiva antaa vaikutelman villasukista, sillä kengistä oli huutava pula. Jalassa voi olla myös huopatossut. Violetti asuste on ehkä suojahaalari, joka on saatettu tehdä esimerkiksi verhoista. Puhutteleva elementti on työllä kädessä oleva nukke. Se on vaaleanpunainen, kuten on vauvan tiukka kapalokin. Nukke samoin kuin keskeisen paikan kuvassa saava punainen kelkka saattavat olla lahja Ruotsista evakkoajalta.

Kuvaa voi tarkastella Kai Mikkosen esittelemän fokalisaation käsitteen avulla. Kuvan henkilöhahmojen, taustan ja etualan välinen suhde, perspektiiviratkaisut ja kuvakulman rajausta ehdottavat, että kuvaa katsottaisiin tietyllä tavoin. Näin kuva tarjoaa erilaisia näkökulmia: kuka katsoo ja kokee tapahtumaa, tai kuka kertoo kuvasta eli on kuvan tekijä tai katsoja. (Mikkonen 2005.) Railin kuvassa isätön perhe on asettunut kuvattavaksi, tarkkailtavaksi, hiljaiseksi kertojaksi. Kuva ohjaa meitä kääntämään katseen myös itseemme: olemme oletettuja hyväosaisia, joilta toivotaan apua. Toisaalta kuvaa katsoo tekijä itse. Raili on ehkä tiivistänyt maalaukseen omia toiveitaan tyylikkäistä ja toimivista vaatteista ja arjen jatkumosta, kodin turvasta ja huolenpidosta. Lapinkoira näyttää hyvinvoivalta. Sillä on taidokkaasti kuvattu ruskea turkki ja muhkea häntä. Koira on kiinteä osa perhettä, mutta sen elämä vaikuttaa olevan avunpyynnöstä vapaa, sillä se katsoo pois päin, kohti hyväkuntoista koppiaan.

Tulkitsijana minuun ovat vaikuttaneet niin aineiston muut kuvat kuin aikakauden kansalliseen kuvastoon perehtyminen. Kun yksittäinen teos paikantuu suhteessa muihin aineiston kuviin, sen merkitys syvenee. Mitä kauemmin aineiston äärellä on, sitä laajemmaksi intertekstuaaliset viittaukset käyvät. Aikaisemmassa artikkelissani (Koivurova 2015) tulkitsin kuvaa erityisesti lapsen kokemustodellisuuden ja aikakauden kouluopetuksen näkökulmasta, uudessa luennassa Kansanavun piirustuskilpailutehtävien välittämät arvot ovat syventäneet tulkintaani. Aineiston piirroksiin ja maalauksiin on kuvattu raunioita ja niiden äärellä ihmisiä suremassa tai arkiaskareissaan, miehiä rakentamassa taloa, leskiäitejä ja miinojen vammauttamia invalideja kainalosauvoineen. Kuvissa on Kansanavun kukkiva sydän -merkkejä ja avustuskehotuksia. Eräaseen tuhoutunutta kotia kuvaavaan maalaukseen on kirjoitettu: ”Tämän tilalle

uusi.” Kodin viereen kuvattu pihapuu on toistuva teema (ks. Koivurova 2017). Näistä muodostuu ikoninen, sodanjälkeisestä Lapista kertova kuvasto, johon Railinkin kuva asettuu.

Railin kuva edustaa minulle eräänlaista aineiston tiivistymää, affektiivista kuvaa. Semiootikko Roland Barthes tarkoittaa *punctumilla* poikkeuskokemusta, spontaania tunnistamisen tilaa, missä kuva ikään kuin pistää katsojaa – tekee levottomaksi ja häiritsee. Kokemus voi olla hyvinkin ruumiillinen. Tullakseen tavoitetuksi kuvassa konkreettisesti yksityiskohtiin piiloutuva *punctum* tarvitsee katsojan henkilökohtaisen tulkinnan, ratkaisevan tunnekokemuksen, joka tekee kuvasta erityisen ja merkityksellisen. (Barthes 1985.) Tässä kuvassa *punctum* paikantuu naisen osaan. Äidin sitkeys tiivistyy perheen ja pihapiirin esittämisen aikaansaamaan läheisyyden ja etäisyyden ristiriitaan. Asujaimistot olivat vetoisia ja kaikesta oli pulaa, mutta kuva viestii kotisuteutylpeydestä ja omanarvontunnosta, selviytymisestä. Railin oma kokemustodellisuus on läsnä kuvassa, mutta lähiluku osoittaa, miten hän etäännyttää itsensä ja kuva alkaa edustaa jälleenrakennusajan Lappia yleisemminkin.

KOHTAAMISEN HORISONTTI

Pitkä ammatillinen kokemuksemme lasten ja nuorten kuvien parissa vaikuttaa siihen, miten arvioimme kuvia. Voimme esimerkiksi verrata tarkastelemiamme kuvia ja niissä käytettyjä kuvantekemisen keinoja muihin näkemiimme saman ikäisten lasten ja nuorten tuottamiin kuviin.

Tässä artikkelissa olemme lähilukeneet kahta aikaisemmin tulkittua kuvaa uudestaan, jolloin tulkinnan hetki on muuttunut. Gadamerilaisittain sanottuna olemme avanneet uuden kohtaamisen horisontin. Ajallinen etäisyys piirustuksen synnyn ja sen tulkinnan välillä ei estä kuvan ymmärtämisen mahdollisuutta, mutta kuten Gadamer toteaa (1997, mt.), emme kuitenkaan voi ymmärtää samoin kuin piirtäjä. Nykyhetkestä nousevat uudet kysymykset ovat paljastaneet myös lisää ennakkokäsityksiämme. Esimerkiksi kumpikin kuva on nuoren tytön tuottama. Kun olemme valinneet kuvan, olemme valinneet sukupuolen asiaa pohtimatta.

Tulkinnan tilallinen ja ajallinen kontekstualisointi ja yksityiskohtien merkitysten suhteuttaminen kokonaisuuteen sekä tulkinnan eteneminen keskusteluna sitovat kuvatulkinnan prosessin useisiin visuaalisen analyysin



ja visuaalisen kulttuurintutkimuksen menetelmiin. Olemme katsoneet kuvia kokonaisuutena sekä yksityiskohtien muodostamana summana. Tytöt kertovat perheestä ja kodista, tunnelmista ja tunteista, muodista ja kauneudesta. He ovat nykyhetkessä, jossa on tulevaisuus läsnä. Heillä on käytössään paperin rajaama tila, välineet, värit, havainnot, tieto ja esittämisen mallit ja konventiot. He tekevät kuvansa aikuisen pyynnöstä aikuisen katseltavaksi ja arviotavaksi.

Olemme tehneet myös ristiintulkintaa. Tämä on osoittanut meille, miten tulkintahorisonttiimme on vaikuttanut oman aineiston luonne. Vaikka tunnemme osittain toistemme aineiston sekä sen synnyn historiallisen tilanteen, tutkijakollegan katse on tuottanut joitakin painotuseroja. Ruotsalaiseen aineistoon perehtyneen katse näkee ensimmäisenä sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin erot. Suomalaista aineistoa tutkinut on herkistynyt tarkastelemaan kuvattujen ihmisten tunteita. Ruotsalaisaineisto on lähtenyt kansankodin rakentamisprojektista ja sen näkyväksi tekemisestä kansallisella tasolla. Suomalaisaineisto kertoo sodasta selviytymisestä ja arjesta, jota on leimannut vaikenemisen kulttuuri.

Aineistojemme ydinkuvat voivat tiivistää aikakauden tarinan. Artikkelimme kuvat ovat eräänlaisia ideologisia esityksiä aikakaudestaan ja kiteyttävät sen kasvatusetosta ja aateilmastoa. Lisäksi ne ovat vahvasti kertovia ja sisällöllisesti rikkaita. Niissä kiteytyvät teemat kuten koti, ihmiset ja heidän suhteensa, läsnäolo ja poissaolo, nuoruus ja ikääntyminen, yhteiskunnalliset olosuhteet, kulttuurinen ja materiaallinen murros, pohjoisuus, kotiseutu ja paikka. Kuvat ovat osa Gretan ja Railin todellisuutta, mutta kummassakin otetaan etäisyyttä kuvattuun aiheeseen.

Tässä hetkessä tapahtuvaan tulkintaan vaikuttavat myös kuvien syntytilanteen taloudellisten olosuhteiden ja silloisten pedagogisten lähtökohtien tiedostaminen. Ne heijastuvat kuvan estetiikkaan ja materiaaliseen olemukseseen. Lähilukemalla kuvaa tulkitsijan omat lapsuus- ja koulumuistot heräävät ja tuottavat moniaistisen kuvan kokemisen. Fyysisestä ensikosketuksesta, arkistomappien avaamisesta alkaen olemme luoneet mielikuvaa siitä ajasta, jota kuvat edustavat. Paperin tuntu ja värien tuoksu ovat osa tulkitsevaa kokemustamme. Tiedostamme myös aineistojen säilytykseen liittyvän arvottamisen. Tutkijoina olemme ensimmäisinä nostaneet nämä lasten ja nuorten tuottamat aineistot akateemisen tutkimuksen kohteeksi.

ARKISTOLÄHTEET

JyMA, Kansanavun päätoimikunnan arkisto. Jyväskylän maakunta-arkisto
 LMM, Naomi Jackson Grovesin kokoelma. Lapin maakuntamuseo, Rovaniemi
 NBM, Norrbottens Minne. Norrbottens länsmuseum, Luleå

LÄHTEET

- Bal, Mieke (2009) *Visual Analysis*. Teoksessa Tony Bennett & John Frows (toim.) *The SAGE Handbook of Cultural Analysis*. London: SAGE, 163–184.
- Barthes, Roland (1985) *Valoisa huone*. Suom. Martti Lintunen, Esa Sironen & Leevi Lehto. Jyväskylä: Kansankulttuuri. (Alkuteos *La chambre claire*.)
- Elenius, Lars (2006) *Nationalstat och minoritetspolitik: Samer och finskspråkiga minoriteter i ett jämnförande nordisk perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Elenius, Lars (2011) Henkilökohtainen tiedonanto tutkijalle. Luulaja elokuu 2011.
- Enbuske, Matti & Runtti, Susanna & Manninen, Turo (1997) *Rovaniemen historia 1721–1990. Jokivarsien kasvatit ja junantuomat*. Rovaniemen historiatuomi-kunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Gadamer, Hans-Georg (1997) Reply to Björn T. Ramberg. Teoksessa Lewis Edwin Hahn (toim.) *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*. Chicago ja La Salle, Illinois: Open Court, 472–473.
- Gadamer, Hans-Georg (1997) Reply to Karl-Otto Apel. Teoksessa Lewis Edwin Hahn (toim.) *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*. Chicago ja La Salle Illinois: Open Court, 94–97.
- Granö, Päivi (2018). Lasten raja. Teoksessa Marja Tuominen & Mervi Löfgren (toim.) *Lappi palaa sodasta. Mielen hiljainen jälleenrakennus*. Tampere: Vas-tapaino, 183–199.
- Granö, Päivi & Koivurova, Anniina (2013) Koululaiset kotiseudun representoijina toisen maailmansodan jälkeen Suomen Länsi-Lapissa ja Ruotsin Tornionlaak-sossa. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 6–26.
- Granö, Päivi & Kemppinen, Lauri & Koivurova Anniina (2017) Rintamamiestaloja ja trampoliinipihoja. Kotien pihapiiri koululaisten kuvaamana. Teoksessa Mari Mäkiranta, Ulla Piela & Eija Timonen (toim.) *Näkyväksi sepitetty maa. Näkökulmia Suomen visualisointiin*. Kalevalaseuran vuosikirja 96. Helsinki: SKS, 40–57.
- Granö, Päivi & Koivurova, Anniina (2017) Children’s Depictions of the Home in Post-War Northern Finland and Sweden. *Journal of Finnish Studies*, 20 (2), 98–119.
- Heywood, Ian & Sandywell, Barry (1999) Introduction: Explorations in the hermeneutics of the vision. Teoksessa Ian Heywood & Barry Sandywell (toim.) *Intepreting Visual Culture*. London, N.Y.: Routledge, viii–xvii.
- Jackson Groves, Naomi (1989) *Winter into Summer. Lapland Diary 1945–1946*. Waterloo, Ontario: Penumbra Press.



- Kansalta kansan hyväksi. Av folket för folket (1952) *Suomen Huolto r.y. – Finlands Folkhjälp r.f.* Helsinki: Otava.
- Koivurova, Anniina (2015) Murheen ja toivon kuvat. Jälleenrakennuksen arki lasten piirustuksissa. *Kulttuurintutkimus*, 32 (4), 56–61.
- Koivurova, Anniina (2017) ”Reipas Miss Jackson on oppinut ajamaan porolla”. Kanadalainen taiteilija avustustyöntekijänä jälleenrakennusajan Lapissa. Teoksessa Jonna Katajamäki & Hilikka Liikkanen & Maija Mälikalli & Sisko Ylimartimo (toim.) *Ultima Thule: Taidetta ja tarinoita antiikista pohjan perille. Juhlakirja Tuija Hautala-Hirviojalle hänen täyttääessään 60 vuotta.* Rovaniemi: Lapland University Press, 175–190.
- Koivurova, Anniina (2018) Paljain jaloin. Rauhaan paluun arki koululaisten piirustuksissa ja maalauksissa. Teoksessa Marja Tuominen & Mervi Löfgren (toim.) *Lappi palaa sodasta. Mielen hiljainen jälleenrakennus.* Tampere: Vastapaino, 58–77.
- Lappalainen, Piippa & Almay, Mirja (1996) *Kansakunnan vaatettajat.* Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Linde-Laursen, Anders (2010) *Bordering: Identity Processes between the National and Personal.* Farnham: Ashgate Publishing Group.
- Mikkonen, Kai (2005) *Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Mustola, Marleena & Kärjä, Antti-Ville & Böök, Marja Leena & Mykkänen, Johanna (2015) Johdanto. Teoksessa Marleena Mustola & Antti-Ville Kärjä & Marja Leena Böök & Johanna Mykkänen (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuoruudentutkimuksessa.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 11–20.
- Nordblad, Julia (2009) Konsten att skapa svenskar i klassrummet: Åskådningsundervisning i nationens utkant. *Forskning om Europafrågor* 22, 79–106.
- Ockenström, Lauri & Fält, Katja (2012) Ikonografia. Teoksessa Annika Waenerberg & Satu Kähkönen (toim.) *Taidetta tutkimaan, menetelmiä ja näkökulmia.* JYJ Julkaisusarja 86. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 189–208.
- Pink, Sarah (2009) *Doing Sensory Ethnography.* London ym.: SAGE.
- Prokkola, Eeva-Kaisa (2010) Rajayhteistyö identiteettityönä. Suomen ja Ruotsin rajan ylittävät yhteistyöprojektit paikallisten asukkaiden kokemana ja kertomana. *Alue ja Ympäristö* 39 (1), 15–26.
- Rose, Gillian (2008) *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials.* London: SAGE.
- Rovaniemen kauppalan kunnalliskertomukset vuosilta 1943–1949* (1951) Turku: Kirjapaino Jaakkoo osakeyhtiö.
- Sainio, Arvo [1944 (1932)] *Kansakoulun piirustusjärjestelmä. I salkku. Yläkansakoulun I ja II luokan tehtävät.* Neljäs painos. Helsinki: Oy Valistus.
- Sainio, Arvo (1933) *Kansakoulun piirustusjärjestelmä. II salkku. Yläkansakoulun III ja IV:n luokan tehtävät.* Helsinki: Oy Valistus.
- Seppä, Anita (2012) *Kuvien tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus.
- Sörlin, Sverker (2006) *Nationalism.* Stockholm: SNS Förlag.

- Tamminen, Tapio (2015) *Kansankodin pimeämpi puoli*. Jyväskylä: Atena.
- Tuominen, Marja (2015) Lapin ajanlasku. Menneisyys, tulevaisuus ja jälleenrakennus historian reunalla. Teoksessa Ville Kivimäki & Kirsi-Maria Hytönen (toim.) *Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944–1950*. Tampere: Vastapaino, 39–70.
- Ursin, Martti (1980) *Pohjois-Suomen tuhot ja jälleenrakennus saksalaissodan 1944–1945 jälkeen*. Oulu: Pohjoinen.
- Vakkari, Johanna (1998) Taideteosten attribuointi. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 216–226.

Mistä kuva todistaa?



Arkistoidut oppilastyöt, historiankirjoitus ja kuvataidekasvatuksen historian toisinkirjoittaminen

Juuso Tervo

Kansakouluntarkastaja Albin Järvinen aloittaa huhtikuussa 1905 *Kansakoulun lehdessä* julkaistun lyhyen kirjoituksensa ”Oppilasten töitä koulun arkistoon” seuraavasti:

Kansakoulualalla on yleensä juurtunut tavaksi, että oppilaat saavat suorittamansa käsityöt, piirustukset, kauno- ja oikeinkirjoitusvihkot sekä laskentovihkot y. m. omaksensa ja mukansa ainakin kunkin lukuvuoden päättyessä, joskus kesken lukuvuottakin. Niinpä lienevätkin oppilaan omat kustantamat vihkot y. m. hänen yksityisomaisuuttansa täydellä oikeudella. Mutta siitä on seurauksena, että koulun työn jälkiä koulussa ei ole edellisiltä vuosilta nähtävänä muussa muodossa, kuin lattaien ja pulpettien ränstymisessä. Koulun itsensä olisi kuitenkin aina joskus tarvis esiintyä niin sanoaksemme historiallisessa valossa. Oppilasten töitä eri aikakausilta olisi siis koulussa tarpeen säilyttää, jotta voitaisiin havainnollisesti nähdä koulutyön kehittyminen eri aineissa. Tarpeen tullen voitaisiin silloin myös luovuttaa koulutyön näytteitä virastoille tai yksityisille henkilöille tai myöskin koulumuseoon, kun sellainen joskus saadaan aikaan. Mutta pääasiallisesti tulisi koulun itsensä voida esittää, että, mitä ja kuinka koulussa on opetettu semminkin harjoitusaineita. Sitä se ei nyt voi, mutta ottamalla talteen kunakin vuonna pari näytettä oppilasten töitä, olisi asia autettu. (229)

Järvinen, joka osallistui työssään myös piirustus- ja käsityöopetuksesta käytyyn julkiseen keskusteluun, kehottaa tekstissään kansakoulunopettajia keräämään kaikista aineista ”vuoden oppiennätystä ja työjärjestelmää osottava sarja oppilasten töitä” (230), jotta yllä mainittu pyrkimys esittää koulu ”historiallisessa valossa” toteutuisi. Hänelle ”ränstyneet”, yksilöimättömät jäljet eivät historiallista valoa hohkaa. Tarvitaan huolellisesti



arkistoituja töitä, jotka esimerkillisesti osoittavat omaan aikaansa tehden sen näkyväksi ja ymmärrettäväksi tulevaisuudessa. Vain näin voidaan varmistaa, että historian valo todella valaisee tietä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä.

On toki kiistatonta, että nykyisyyden huolellinen ja monipuolinen tallentaminen auttaa jälkipolvia tulkitsemaan menneisyyttä monisyisesti sekä hahmottamaan paremmin sen nykyisyyden historiallisuutta, jossa tulkintaa tehdään. Totta on myös, että voimakkaan viitteelliset aineistot jäävät helposti oman tulkintakehyksensä rajaamiksi: pulpettiin kaiverretut merkit eivät välttämättä aukene edes kaivertajan omille luokkatovereille. On kuitenkin kysyttävä, minkälaiseen käsitykseen historiasta ja sen kirjoittamisesta nämä erottelun mekanismit pohjaavat. Mikä on se historian valo, joka erottaa huolellisesti arkistoidut oppilastyöt ”lattaija ja pulpettien ränstyimisestä” taidekasvatuksen historiankirjoituksessa? Mitä oppilastöiden oletetaan kertovan omasta ajastaan, ja mitä tämä omuus kertoo käsityksistä historian tutkimuksesta ja -kirjoittamisesta itsestään?

Tässä artikkelissa tarkastelen lasten ja nuorten tekemien kuvien asemaa suomalaisessa kuvataidekasvatuksen historiankirjoituksessa. Arkistoitujen oppilastöiden luennan sijaan keskityn tutkimaan kriittisesti niitä historian tutkimuksen ja -kirjoituksen käytänteitä, joiden puitteissa kuvataidekasvatuksen historian tutkimus tuottaa oppilastöistä historiallisia, *oman aikansa* kuvia; toisin sanoen, kuinka lasten ja nuorten tekemät kuvat asetetaan niiden omaan historialliseen kontekstiin ja millä tavoin tämä omuus rakentaa käsitystä taidekasvatuksen historiasta ja historiallisesta ajasta.

Syyni tarttua tähän aiheeseen on lasten ja nuorten tekemien kuvien näkyvä asema suomalaisen taidekasvatuksen historiaa käsittelevissä teksteissä ja teoksissa viime vuosikymmeninä (Kauppinen & Wilson 1980; Laukka & Lähteenaho & Pohjakallio 1992; Piironen & Salminen 1996; Piironen & Laitinen & Pohjakallio 2007; Pohjakallio 1992; Pohjakallio 2005; Pohjakallio ym. 2015). Oppilastöiden läsnäolo historiallisissa esityksissä ei ole itsestäänselvyys. Luettelemieni esitysten ero esimerkiksi Antero Kohosen *Piirustusopetus* (1911) -teoksen historiakatsaukseen tai Paula Tuomikoski-Leskelän *Taidekasvatus Suomessa I* (1979) -tutkimukseen on selkeä: Kohonen ja Tuomikoski-Leskelä keskittyvät sekä sisällöllisesti että visuaalisesti akateemisten ja ammatillisten auktoriteettien tuottamiin kirjallisiin lähteisiin, eikä niissä oppilaiden töitä nähdä.

Oppilastöiden laajasta näkyvyydestä huolimatta suomalaisen kuva-
taidekasvatuksen historiantutkimuksen kuvallistumista itsessään ei ole
juuri tutkittu. Vaikka Pirkko Pohjakallio (1998) on yhtäällä kirjoittanut
kuva-aineistojen keskeisestä ja ainutlaatuisesta asemasta alan historiantut-
kimuksessa ja toisaalla esittänyt, että kuvat ”antavat meille sellaista tietoa,
jota sanat eivät välitä tai tavoita” (Pohjakallio 2005, 32), on kysymys
siitä, mitä kuvallinen historiankirjoitus voisi ylipäänsä taidekasvatuksen
kontekstissa tarkoittaa, jäänyt vähemmälle huomiolle. Tämä on johtanut
siihen, että näkyvästä asemastaan huolimatta oppilastöiden tehtävä on
edellä mainituissa historioissa ollut pääosin sama, mitä Järviselläkin oli
aikoinaan mielessä: oppilastyöt todistavat niille rakennetun historiallisen
kontekstin paikkansapitävyyden. Tällöin se historiallinen valo, jonka
arkistoidut oppilastyöt taidekasvatuksen arkeen langettavat, valaisee
oikeastaan historiankirjoituksen itsensä historiallisuutta, osoittaen alan
kykenevyyden näyttäytyä historiallisena instituutiona. Pohjakalliota
(1996) lainaten, se, ”[m]itä ja miten koululaiset eri aikoina ovat taiteen
keinoin tehneet näkyväksi, miltä maailma on heistä näyttänyt” (28),
palautuu täten historialliseen näkymään, jossa menneisyyden kuvat eivät
vaaranna historiankirjoituksen omia käytänteitä.

Jos lasten ja nuorten tekemät kuvat todella antavat menneisyydestä
toisenlaista tietoa kuin sanat, kuten Pohjakallio väittää, on tärkeää poh-
tia, millä tavoin tämä toisenlainen tieto voisi haastaa taidekasvatuksen
historiantutkimuksen näkyväksi tekemisen käytänteitä. On toki huomatta-
tava, että ero kirjallisen ja ei-kirjallisen aineiston välillä on vähintäänkin
kompleksinen, eikä tarkoitukseni ole asettaa kuvallista ja kirjallista his-
toriankirjoitusta toisilleen vieraiksi tai vastakkaisiksi tietämisen tavoiksi.
Pyrin pikemminkin tarkastelemaan oppilastöiden käyttöä historiallisina
merkkeinä, joihin alan historiantutkimus lataa merkityksiä. Tämän takia
kuvaesimerkkien sijasta pohjustaa Järvisen tarve erottaa näennäisen
historiattomat jäljet (”lattiajn ja pulpettien ränstymiset”) historiallisesta
todistusaineistosta (”oppiennätystä ja työjärjestelmää osottava sarja”) sitä
tulkinnan kenttää, jossa artikkelini liikkuu. Kriittisen tarkasteluni keskiös-
sä on ajatus historiallista valoa hohkaavista arkistojen oppilastöistä, joiden
välittämä tieto tukee, ei haasta, alan historiantutkimusta ja -kirjoitusta.
Se, etteivät huonekalujen kulumiset ole suomalaisen taidekasvatuksen
historioihin kuuluneet, ei ole mielestäni lainkaan ihme. Ne kun eivät
asetu vallalla oleviin historiallisen tiedon ja kontekstualisoinnin käytän-



teisiin, jotka ohjaavat lähteiden tulkintaa, olivat nämä lähteet sanallisia, kuvallisia tai materiaalisia.

Koska tämän kirjoituskokoelman pyrkimyksenä on tuoda esiin näkökulmia lasten ja nuorten tekemien kuvien tutkimiseen, on minun jätettävä lattiain ja pulpettien ränstymisten historiallinen luenta toiseen tilaisuuteen. Sen sijaan kysyn, mitä tarkoittaisi tutkia arkistoituja oppilastoita ”historian valossa” ilman, että ne automaattisesti kuvittavat oman aikansa historiaa, ja mitä tämä merkitsisi alan historiankirjoitukselle. Lähestyn näitä kysymyksiä edesmenneen ranskalaisen filosofin, jesuiitan ja psykoanalyytikon Michel de Certeau’n historiantutkimusta käsittelevään teoksen *L’écriture de l’histoire (Historian kirjoittaminen, 2016/1975)*¹ kautta. Hänen mukaansa sekä historiantutkimuksessa että -kirjoituksessa – joihin kumpaankin hän viittaa yleistermillä ”historiantekeminen” [*faire de l’histoire*] – tuotetaan käsitteellisiä paikkoja, joissa menneisyyden toiseus suhteessa nykyisyyteen tehdään ymmärrettäväksi ja hallittavaksi kirjoittamalla se sisään historioitsijan määrittelemään kontekstiin. Tämä tarkoittaa, että historioitsija tekee menneisyyden sanoista, kuvista ja objekteista ymmärrettäviä – toisin sanoen, saa ne puhumaan niille näennäisen ominaisella, historiallisella tavalla – perustamalla niille fyysisen ja/tai kielellisen tilan, joka määrittää niiden legitimiin aseman historiankirjoituksessa. Historioitsija siis tuottaa nykyisyyttä menneisyyden kustannuksella: hän todistaa, että *nykyisyydellä* on historia.

De Certeau’n kritiikki sellaisia historiantekemisen reunaehtoja kohtaan, jotka tuottavat menneisyyden objekteista historiallisia lähteitä käsitteellistämällä ne oman rationaliteettinsa piiriin, tekee hänestä kiinnostavan ajattelijan pohdittaessa oppilastöiden asemaa taidekasvatuksen historioissa. Sen sijaan, että eroa menneisyyteen määritellään ja hallitaan historiatieteen metodein ja puhetavoin, de Certeau näkee tässä erossa mahdollisuuden historiantutkimuksen ja -kirjoituksen radikaaliin epistemologiseen kritiikkiin. De Certeau’n historiakäsityksessä menneisyys ja tulevaisuus eivät koskaan sulkeudu totaalisesti itseensä, eivätkä ne koskaan ole identtisiä

1 Kaikki lainaukset de Certeau’lta ovat minun kääntämiäni. Alkuperäiset ranskan-kieliset lainaukset olen sisällyttänyt alaviitteisiin. Kääntäessäni olen ajoittain konsultoinut Tom Conleyn englanninkielistä käännöstä *The Writing of History* (1988), Columbia University Press. Erityiskiitos Merja Hintsalle lainausten tarkastamisesta ja sujuvoittamisesta.

niille rakennetun paikan kanssa. Lasten ja nuorten tekemiä kuvia tutkiessa tämä tarkoittaisi sitä, ettei arkistoitu oppilastyö ole ikkuna aikaan, jota ei enää ole ja jonka poissaolo kutsuu historian tutkijaa tekemään työnsä. Pikemminkin arkistoidun kuvan tutkiminen voi merkitä menneisyyden ja nykyisyyden jännitteistä lomittumista tavalla, joka pakottaa miettimään, mitä historiallinen tieto itsessään on tai voisi olla.²

Miksi sitten haastaa kuvataidekasvatuksen historian tutkimuksen ja -kirjoituksen käytänteitä, ja miten tämä haastaminen liittyy lasten ja nuorten tekemien kuvien historialliseen tutkimukseen? Nähdäkseni historiankirjoituksen käytänteet perustuvat aina käsityksiin siitä, mitä sekä historialla että menneisyydellä ymmärrämme ja mitä historiankirjoitukselta toivomme (ks. Tervo 2017; 2018). Jos näitä käsityksiä ei aseteta kyseenalaiseksi, jää historian tutkimus palapeliksi, jonka päämääränä on koota mahdollisimman yhtenäinen ja suljettu merkitysten kokonaisuus. Näen, että Pohjakallion ajatus kuvien välittämästä toisenlaisesta tiedosta haastaa ajattelemaan arkistoitujen oppilastöiden historiallista todistusvoimaa *toisin*; toisin sanoen, etteivät oppilastyöt todistaisi ainoastaan siitä, mistä niiden oletetaan todistavan. De Certeau'ta mukaillen väitän, että oppilastöihin keskittyvällä historiankirjoituksella on mahdollista haastaa niitä historian tutkimuksen ja -kirjoittamisen konventioita, jotka tarinnallistavat menneisyyden legitiimien paikkojen koherentiksi historiaksi nykyisyyden nimissä. Tämä vaatii sen, että kuvien historiallista todistusvoimaa lähestytään Järvisen painottaman historiallisen valon sijaan menneisyyden hiljaisuuden kautta; hiljaisuuden, joka osoittaa toiseuteen nykyisyydessä itsessään.

2 Historiantutkija Kalle Pihlainen (2011) on kritisoinut ajatusta menneisyyden kokemuksellisesta läsnäolosta nykyisyydessä. Pihlaiselle ”mystinen läsnäolon korostaminen [...] ei ole relevantti keskustelulle menneisyyden representoinnista”, koska se näyttää sisältävän ajatuksen siitä, että ”representointi voitaisiin jotenkin ohittaa ja menneisyys ’itsessään’ tai ’suoraan’ tuottaisi näitä elämyksiä, menneisyys voitaisiin jotenkin aidosti kokea” (12–13). Yhdyn Pihlaisen kritiikkiin läsnäolon näennäisen autenttisuuden ongelmallisuudesta enkä lomittumisesta puhuessani pyri kurottelemaan autenttisuuden horisonttiin, joka ikuisesti pakenee representaatiota. Läsnäolon sijaan lomittumisessa on kyse representaation reunaehdoista, toisin sanoen, historiankirjoituksen näkyväksi tekemisen ja historian tutkimuksen tuottaman historiallisen tiedon välisestä rajankäynnistä.

OPPILASTYÖT KUVATAIDEKASVATUKSEN HISTORIANKIRJOISSA

Vaikka suomalaisen kuvataidekasvatuksen historiankirjoituksen viime vuosikymmenten kuvallistumista selittäviksi tekijöiksi voidaan yhtäältä nostaa painoteknologisten edellytyksien paraneminen ja toisaalta lähde- materiaalin parempi saatavuus,³ se liittyy myös kiinteästi aikaan, jolloin vahva kiinnostus taidekasvatuksen historiaan yhdistyi historian tutkimuksen kentällä käytyyn kriittiseen itsereflektioon. Niin kutsuttu kielellinen käänne, joka raivasi tietä laadullisen tutkimuksen nousulle 1900-luvun jälkipuoliskolla, kiinnitti historian tutkimuksen huomion historiallisen tiedon ajallisesti ehdolliseen ja sosiaaliseen rakentumiseen (Hyvärinen 2010; Pihlainen 2011). Kyse ei siis enää ollut siitä, kuinka tarkasti menneisyys voidaan rekonstruoida historiatieteen metodein, vaan siitä, miten nämä menetelmät rakentavat käsityksiä sekä menneisyydestä että historiasta itsestään (ks. Kalela 1993). Taidekasvatuksen historian tutkimuksessa tämä laadullinen ote on saanut jalansijaa 1980-luvun niin kutsutusta historiabuumista asti (ks. Wilson & Hoffa 1985; Amburgy ym. 1992). Esimerkiksi Yhdysvalloissa se on nostanut aiemmin perifeerisinä pidettyjä ääniä ja ilmiöitä historian tutkimuksen keskiöön (Bolin & Blandy & Congdon 2000; Bolin & Kantawala 2017; Daichendt & Funk & Holt & Kantawala 2011) sekä avannut metodiikkaa kohti taideperustaisia toimintatapoja (Garnet 2017).

Pohjakallion ajatus siitä, että lasten ja nuorten tekemät kuvat voisivat antaa tekstiperäisestä aineistosta poikkeavaa ja itsessään arvokasta tietoa menneisyydestä, resonoi näiden historian tutkimuksen itsekriittisten pyrkimysten kanssa. On huomionarvoista, että 1980-luvulla perustettiin myös Taideteollisen korkeakoulun (nyk. Aalto-yliopiston) kuvataidekasvatuksen historia-arkisto ja käynnistettiin alan historian opetus, jossa arkiston kuvia hyödynnettiin aktiivisesti (Pohjakallio 2009). Toki alan oppikirjoissa ja yleisesityksissä oppilastoita on ollut läsnä jo pitkään, usein esimerkkinä tietystä tekniikasta, kuvaamisen tavasta, oppilaiden kehitysvaiheista tai opettajan pedagogisista lähtökohdista (esim. Kohonen 1911; Mäkelä 1954; Runeberg 1934; Saalas 1960; Törnudd 1926). Itse asiassa juuri

3 Kiitos Hyvinkään lasten ja nuorten taidekeskuksen ja Taideteollisen korkeakoulun (nyk. Aalto-yliopiston) mittavan arkistointityön.

oppikirjojen kuvat – joko oppilaiden, opettajien tai kirjojen laatijoiden tekemät – ovat olleet yleisin kuvallinen lähde taidekasvatuksen historian-tutkimuksessa, kuten edellä mainitussa Paula Tuomikoski-Leskelän (1980) *Taidekasvatus Suomessa I* -teoksessa.⁴ Tämä oppikirjakeskeinen historiankirjoitus alkoi saada vastaansa kritiikkiä 1980-luvun laadullisessa tutkimuksessa, jonka näkökulmasta se näyttäytyi ongelmallisen riippuvaisena kirjallisista auktoriteeteista ja suurista universaalikertomuksista oppilaiden moninaisten kokemusmaailmojen kustannuksella. Kuten yhdysvaltalainen taidekasvatuksen historioitsija Diane Korzenik (1990) asian ilmaisi:

vanhat oppikirjat ovat rajallista aineistoa. Ne kertovat meille sen, mitä kirjoittajat ja kustantajat halusivat meidän tietävän. Ne eivät kerro siitä, mitä lapset todellisuudessa kokivat. Ne eivät vastaa kysymykseen painetun ohjauksen suhteesta todelliseen käytäntöön. Seurasivatko opettajat todella painettuja ohjeita? Mitä he tunsivat tekevänsä? Miksi piirtäminen oli merkityksellistä heille? Tai heidän oppilailleen? Tai kun heidät jätettiin omiin oloihinsa, minkälaisia piirustuksia eri ikäiset lapset mieluiten tekivät? Kirjat pysyvät mykkinä näiden kysymysten äärellä. (208)⁵

Se, mitä menneisyydessä *todella* tapahtui, ei tietenkään ole uusi kiivailun kohden historiantutkimuksessa, päinvastoin: olihan se jo historiatieteen 1800-luvun keskeisen vaikuttajan, Leopold von Ranken, tärkein pyrkimys. Korzenikin sanat antavat tähän kiivailuun näkökulman tilanteessa, jossa makrohistoriallisten auktoriteettikertomuksien historiallinen todistusvoima oli voimakkaan kritiikin kohteena. Huomion siirtyessä kohti

4 Poikkeuksena voidaan tosin mainita Eeva-Maija Vilhon (1980) *Jyväskylän seminaarin piirustuksenopetus 1863–1898. Piirustuksen asema Cygnaeuslaisessa työkoulussa*, joka esittelee Jyväskylän seminaarissa tehtyjä, arkistoituja opiskelijatöitä. Tutkimuksen fokuksista johtuen lasten ja nuorten tekemiä kuvia ei teoksessa käsitellä.

5 Käännös minun. Alkuperäinen lainaus: Old instruction books are only limited data. They tell us what writers and publishers wanted us to know. They do not inform us about what children actually experienced. They cannot answer the question of the relationship of printed exhortation to actual practice. Did teachers really follow the printed instructions? What did they feel they were doing? Why did drawing matter to them? To their students? When left to their own devices, what drawing did children of different ages prefer to do? Books are mute about these questions.



paikallisia ja merkityksiltään moninaisia historioita oli taidekasvatuksen historioitsijoiden mietittävä uudelleen, mikä on varteenotettava, tieteelliseen tarkasteluun kuuluva lähde ja minkälaisia metodeja näiden lähteiden tutkimukseen voidaan käyttää. Esimerkiksi aiemmin epäluotettavina ja -tarkkoina pidetty muistitieto sekä suulliset lähteet alettiin nyt nähdä legitiiminä osana historian tutkimusta (ks. Peltonen 1999). Pohjakallio (2009) huomauttaa, että samoihin aikoihin myös lasten tekemien kuvien tutkimuksessa puhalsivat uudet tuulet, kun huomio siirtyi piaget'laisesta kehitystasojattelusta kohti kuvien ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti ominaista luonnetta. Lasten tekemät kuvat eivät siis kertoneet ainoastaan lapsen tavasta hahmottaa ja ymmärtää maailmaa, vaan ennen kaikkea maailmasta itsestään, tarkemmin siitä historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa lapsi kuviansa teki.

Jos tämä oli niin kutsutusti ajan henki, millä tavoin historiankirjoituksen kuvallistuminen sitten konkretisoitui suomalaisen kuvataidekasvatuksen historioissa? Ehkä kaikista selkeimpänä pyrkimyksenä kirjoittaa kuvien avulla toisenlaista historiaa voidaan pitää Pohjakallion väitöskirjan *Miksi kuvista?* (2005) kuvajohdantoa, joka esittelee otteita kuvataidekasvatuksen historia-arkistosta. Alleviivaten historian tutkimuksen ajallista ja kulttuurista ehdollisuutta Pohjakallio esittää kokoamansa kuvajohdannon olevan ”yksi kertomus siitä, miten koulu on vaikuttanut oppilaiden katsomiseen ja näkemiseen eri aikoina” ja painottaa, että ”[j]okainen tulkitsee kuvia omien kokemustensa valossa ja rakentaa niistä oman kertomuksensa” (32).

Huolimatta siitä, että kuvajohdanto edustaa uudenlaista lähestymistapaa historiankirjoitukseen ja kutsuu lukijaa moninaisiin tulkintoihin, Pohjakallion itsensä rakentama kuvatarina on hyvin perinteinen ja koherentti kertomus suomalaisen identiteetin rakentamisesta sisällissodasta 1970-luvun ympäristötietoisuuteen. Siinä kaikki on *oikealla* paikallaan: esimerkiksi 1950-luvun jälleenrakentaminen, joka kronologisesti seuraa sota-ajan kuvastoa, esitetään lukijalle kasvavana aineellisena hyvinvointina (radio, höyrylaiva) sekä työteliäinä miehinä ja naisina askareissaan, kaikki yhdistettynä selittäviin alaotsikoihin: ”Jälleenrakennuksen kuvia”, ”Miehet jälleenrakentajina”, ”Naiset jälleenrakentajina” (15–17). Pohjakallio käytti vastaavanlaisia selittäviä kuvatekstejä jo vuosikymmen aiemmin julkaisutussa artikkelissaan *Kuvitella vuosisata* (1996) -teoksessa, jossa esimerkiksi 1900-luvun alun oppilastöistä hän kertoo kuvatekstissä seuraavasti:

”Kuvien aiheet olivat oppilaiden lähiympäristöstä ja kokemusmaailmasta kansainvälisen taidekasvatusliikkeen manifesteja mukaillen. Opettajan ohjaus ja 1600-luvulta taideakatemiaista periytyvä akateemisen taideopetuksen perinne näkyvät työskentelyjäljen kurinalaisessa hallinnassa, viivoissa, väreissä ja muodoissa.” (18.) Samanlainen lähestymistapa kuvien käyttöön historiankirjoituksessa löytyy myös Heta Kauppisen ja Brent Wilsonin *Kuvaamataidon didaktiikkaa* (1980) -oppikirjan kuvataideopetuksen historiaa käsittelevästä luvusta, jonka runsaat kuvaesimerkit on täydennetty sellaisilla kuvateksteillä kuin ”Funktionalismin tyylipiirteitä 1950-luvun oppilastyössä” (32).

Järvistä mukaillen voidaan sanoa, että yllämainituissa esityksissä arkistoidut oppilastyöt kuvateksteineen langettavat historiallista valoa omaan aikaansa. Enää lukija-katsojan ei tarvitse arvailla, mitä menneisyydessä tapahtui. Lasten ja nuorten kuvat todistavat siitä, että jälleenrakennus oli todella totta ja että kansainvälinen taidekasvatusliike ja funktionalismi todella vaikuttivat oppilaisiin. Tällöin siitä, ”[m]itä ja miten koululaiset eri aikoina ovat taiteen keinoin tehneet näkyväksi, miltä maailma on heistä näyttänyt” (Pohjakallio 1996, 28), tulee osa yhtä kertomusta: yksittäiset kuvat kytkeytyvät suureen kertomukseen joko suomalaisesta yhteiskunnasta (*Miksi kuvista?*), taidekasvatuksen historiasta (*Kuvitella vuosisata*) tai taidehistoriasta (*Kuvaamataidon didaktiikkaa*).

On toki huomattava, että arkistoituja oppilastoituja esiintyy suomalaisissa taidekasvatuksen historioissa myös ilman tulkitsevia kuvatekstejä. Esimerkiksi *Styluksen* 100-vuotisjuhlanumerossa (Piironen & Laitinen & Pohjakallio 2007) ja *Kuvis sata* (Pohjakallio ym. 2015) -historiikissa oppilastyöt tarjoavat ajankuvia eri vuosikymmeniltä eikä niitä itsessään juuri tarkastella.⁶ *Images in Time* (Laukka & Lähteenaho & Pohjakallio 1992) -julkaisussa yksittäisille oppilastoille on annettu iso rooli, ja vaikka ne heijastelevatkin teksteissä esiintyviä teemoja, toimivat ne myös yleisinä ajankuvina käsitelystä aikakaudesta tai teemasta. Tämänkaltaisina ajankuvina oppilastöiden voidaan kyllä ymmärtää kirjoittavan omanlaistaan historiaa; ne kuvaavat menneisyyttä, jota tekstissä ei välttämättä suoraan käsitellä. Tästä huolimatta niiden kirjoittama historia on kyseisissä teoksissa intiimisti kytköksissä kronologisesti etenevään tarinaan suomalaisen

6 Poikkeuksena voidaan mainita Sirkka Laitisen artikkeli ”Kuvia pahassa maailmassa” *Styluksen* juhlanumerossa.

kuvataidekasvatuksen historiasta. Kuten Pohjakallion kuvajohdannossa, nämä kuvat edustavat omaa aikakauttaan, todistavat siitä.

Voidaan siis väittää, että huolimatta Pohjakallion peräänkuuluttamasta kuvien *toisenlaisesta* tiedosta on taidekasvatuksen kuvallinen historiankirjoitus asettunut pääosin historianantutkimusta tukevaksi, ei haastavaksi, käytännöksi. Toisin sanoen lasten ja nuorten tekemät kuvat ovat aina löytäneet *oikean* paikkansa taidekasvattajien kirjoittamassa tarinassa omasta menneisyydestään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö arkiston kuvat olisi haastaneet tulkitsijoitaan tai että kuvien historiallinen tulkinta olisi aina ollut suoraviivaista. Kirjoittaessaan *Sata vuotta kuvista* -näyttelyn suunnittelusta, Pohjakallio (1992) kertoo, kuinka arkiston kuvat pettivät niille ladatut ennako-oletukset:

Aluksi suunnittelimme vuosisadan läpäisevää, vuosikymmenittäin etenevää kronologista järjestystä. Meillä oli oma käsityksemme tärkeistä askelista ja läpimurroista taiteen ja taideteollisuuden saralla ja kuvittelimme, että jotain vastaavaa voisi löytyä kuvataideopetuksen historiasta. Tämä ei kuitenkaan ollut asian laita. Vuosikymmenittäin järjestynyt ajattelu ei ollut perusteltua: taideopetuksessa ei näyttänyt olevan suurempia muutoksia maailmansotien välisenä aikana. (88)⁷

Kiinnostavaa onkin, että kun kronologinen tulkintakehys loppujen lopuksi saatiin rakennettua,⁸ se perustui nimenomaan oppikirjojen, ei historiatietoisuuden tai kuvien itsensä, kirjallis-kuvalliseen topokseen:

Valitsemamme kronologinen viitekehys näytti kuitenkin löytävän perustelunsa piirustuksenopetusta käsittelevistä julkaisuista. Näytti siltä, että nämä julkaisut

7 Käännös minun. Alkuperäinen lainaus: At first, we planned a consecutive chronological order proceeding through this century by decade. We had our own image of the idea of the important stages and breakthroughs of art and industrial art, and we imagined that something similar could be found in the history of art teaching. This, however, did not turn out to be the case. Thinking in terms of decades did not seem to have grounds; there did not appear to have any major changes in art teaching in the period between the world wars.

8 Tosin Pohjakallio huomauttaa, että kokemus historiallisen aikajanan sopimattomuudesta kuvien tulkintaan osoitti tarpeen myös kokeellisempiin, temaattisesti orientoituneisiin ja vertaileviin historiankirjoituksen muotoihin – tarve, johon artikkelillani pyrin osittain vastaamaan.

ja arkistomateriaali osoittivat selkeään jakolinjaan ”vanhan” ja ”uuden” taideopetuksen välillä vuosisadan vaihteessa. ”Vanha”, 1800-lukulainen opetus painottui pääasiassa kopiointiin, kun taas ”uusi” suunta, joka sai vaikutteita taidekasvatuksesta, vastusti kopiointia ja vaati, että lasten oma ympäristö, olosuhteet ja taide oli otettava huomioon. (89)⁹

Keskeistä kaikissa yllämainituissa esimerkeissä kuvallisesta historiankirjoituksesta – kuvien yhdistäminen selvittäviin kuvateksteihin, kuvien käyttäminen oman aikansa representaationa, ja kuvien suhteuttaminen oppikirjallisuudessa tapahtuneisiin muutoksiin – on näkemys historiasta muutosten kenttänä, jossa aika tuottaa jatkuvasti eroa menneisyyden ja nykyisyyden välille. Täten se, mitä menneisyyden oppilastöistä haetaan, on ero nykyisyyteen. Jos sitä ei löydy kalenteriin perustuvasta historiasta (esim. maailmansotien välinen aika), se voidaan rakentaa kirjallisuudesta löytyvän ”vanhan” ja ”uuden” taidekasvatusajattelun välille.¹⁰ Joka tapauksessa *eron on löydyttävä*, sillä vain sen nähdään hohkaavan historiallista valoa.

Lasten ja nuorten tekemien kuvien historiallinen todistusvoima on tästä näkökulmasta katsottuna kytköksissä tulkitsijan kykyyn saada kuva kertomaan historiallisesta erosta antamalla kuvalle omaan aikauteensa kuuluva ääni. Oppilastyön oma aika pelastaa historiankirjoituksen sisäänrakennetun kronologian: asetettuna oikeaan aikaansa kuvien todistusvoima on todistus historiasta, jossa aika etenee vääjäämättä eteenpäin. Oli kyseessä 1800-luvun lopun linjaalipiirros tai 1970-luvun polarisoivan metodiin perustuva kollaasi, oppilastyö saa paikkansa kuvataideopetuksen historiassa (esi)merkkinä alan historian paikkansapitävyydestä. Voidaankin

9 Alkuperäinen lainaus: The chronological framework which we had chosen did seem to find grounds in view of published aids from drawing and teaching. It appeared that these publications and the archive material pointed out to a clear borderline at the turn of the century between ‘old’ and ‘new’ art teaching. The ‘old’ 19th-century teaching was largely based on copying, while the ‘new’ direction, which was influenced by the art-education movement, opposed copying and demanded that the children’s own environment, conditions and art to be taken into account.

10 Värikäs aikalaiskuvaus vanhan ja uuden kasvatusnäkemysten erosta löytyy Eero Ilvosen *Taidekasvatus koulussa* (1921) -vihkosesta, jossa Ilvonen kirjoittaa: ”ainoastaan tämä uusi taidekasvatusperiaate johdonmukaisesti ja läpikotaisin toteutettuna voi puhalttaa uutta elämää kouluun, jota kuiva ja kuolettava moraalisen-intellektuaalinen kasvatusperiaate on tähän asti ollut kannattamassa ja ohjaamassa” (3).



siis väittää, etteivät oppilastyöt loppujen lopuksi todista niinkään omasta ajastaan, vaan nykyisyydestä, jossa tämä omuus rakennetaan osana historiallista kronologiaa.

MENNEISYYS JA HISTORIALLISEN PUHEEN PAIKKA

Näennäisestä itsestäänselvydestään huolimatta kronologisesti etenevä ja eroa tuottava historia on vain yksi tapa järjestää aikaa; tapa, johon de Certeau kritiikkinsä keskeisesti kohdistaa. Hänelle historiantekemisessä on ennen kaikkea kysymys menneisyyden ja nykyisyyden eron tuottamisesta ja hallinnoimisesta. Historiantutkimus on täten tiiviisti kytköksissä sekä valtaan määrittää toiseus tiedon kohteeksi että valtaan määrittää toiseuden paikka nykyisyydessä. De Certeau'ta (2016/1975) lainaten, historiantutkimuksessa ”lymyä sen etsimä outous. Se tyrkyttää omat lakinsa kaukasiin maihin, jotka se valloittaa siinä uskossa, että se elävöittää ne.” (58)¹¹ Täten se on

[k]unnianhimoinen, etenevä sekä utooppinen käytäntö. Se on kytköksissä uupumattomaan ”oikeiden” kenttien perustamiseen, jossa tahto [määrittelyyn] piirtyy järjen mukaan. Sillä on tieteellisen mallin arvo. Se ei ole kiinnostunut piilotetusta ”totuudesta” jonka sen tulisi löytää; se *tuottaa* symbolin, jossa yhdistyy uusi, aikaan rajattu paikka sekä *modus operandi*, joka tuottaa ”skenaarioita” kyvyssään järjestää käytänteitä nykyisyydessä ymmärrettävään diskurssiin. (19)¹²

On tärkeää alleviivata, että se, mitä de Certeau ymmärtää tieteellisenä rationaliteettina ei viittaa positivistiseen historiatieteeseen, vaan ennen kaikkea jälkipositivistiseen historiantutkimukseen, jossa tieto menneisyydestä järjestyy käsitteellisten ja kirjallisten toposten, kuten para-

11 Alkuperäinen lainaus: Elle est habitée par l'étrangeté qu'elle cherche, et elle impose sa loi aux régions lointaines qu'elle conquiert en croyant leur rendre la vie.

12 Alkuperäinen lainaus: Pratique ambitieuse, marchante, utopique aussi, liée à l'instauration inlassable de champs « propres » où inscrire un vouloir en termes de raison. Elle a valeur de modèle scientifique. Elle ne s'intéresse pas à une « vérité » cachée qu'il faudrait trouver ; elle *fait* symbole par le rapport même entre un nouvel espace découpé dans le temps et un *modus operandi* qui fabrique des « scénarios » susceptibles d'organiser des pratiques en un discours aujourd'hui intelligible.

digmojen tai narratiivien kautta. Vaikka tämä historianankirjoituksen ja kerronnallisuuden lähentyminen saattaakin tuoda historian epäilyttävän lähelle fiktiota (Pihlainen 2011),¹³ kyse ei kuitenkaan ole menneisyyden olemassaolon täydellisestä kieltämisestä kielellisen presentismin nimissä. Kuten de Certeau asian ilmaisee:

Jos tarina siitä, ”mitä tapahtui” katoaa historiatieteestä (ilmestyäkseen vastaavasti populaarihistorioihin) tai jos faktoista kertominen näyttyy tiettyyn diskurssiin kuuluvana fiktiona, johtopäätöksenä ei voida pitää, että suhteesta todellisuuteen on luovuttu. Ennemminkin tämä suhde on siirtynyt paikoiltaan. Kerrotut tai ”rekonstruoidut” *objektit* eivät enää tarjoa välitöntä pääsyä siihen. Todellisuus-suhde tulee ymmärrettäväksi *luomalla* ”malleja” (tarkoituksena tehdä objekteista ajateltavia) jotka suhteutetaan *käytänteisiin*, törmäyttämällä mallit siihen mikä vastustaa niitä, mikä rajoittaa niitä ja mikä vetoaa niissä muihin malleihin; lopulta selvittämällä mikä tekee tämän toiminnan mahdolliseksi, tuomalla sen mukaan tiettyyn (siis historialliseen) sosiaalisen tuotannon järjestelmään. (Mt. 68)¹⁴

Tästä näkökulmasta Korzenikin (1990) kritiikki oppikirjakeskeistä historiantutkimusta kohtaan sekä Pohjakallion pyrkimys siihen, että ”[j]okainen tulkitsee kuvia omien kokemustensa valossa ja rakentaa niistä oman kertomuksensa” (2005, 32) ohjaavat kuvallista historianankirjoitusta kontekstualisoinnin käytänteisiin, joissa lähteiden historiallinen todistusvoima ei ole kytköksissä niihin itsessään, vaan niille rakennetun tulkintakehyksen todentuntuisuuteen. Sekä Korzenikille että Pohjakalliolle tämä todentuntuisuus palautuu ajatukseen *historiallisesta kokemuksesta* – joko tekijän

13 Ranskankielessä termien *histoire* (historia) ja *l’histoire* (tarina) ambivalenssi alleviivaa tätä kompleksista suhdetta.

14 Alkuperäinen lainaus: Si donc le récit de « ce qui s’est passé » disparaît de l’histoire scientifique (pour s’étaler au contraire dans l’histoire vulgarisée), ou si la narration des faits prend l’allure d’une « fiction » propre à un type de discours, on ne saurait en conclure l’effacement de la référence au réel. Cette référence a plutôt été déplacée. Elle n’est plus immédiatement donnée par les *objets* narrés ou « reconstitués ». Elle est impliquée par la *création* de « modèles » (destinés à rendre « pensables » des objets) proportionnés à des *pratiques*, par leur confrontation avec ce qui leur *résiste*, les limite et fait appel à d’autres modèles, enfin par l’élucidation de *ce qui a rendu possible* cette activité en l’inscrivant dans une économie particulière (ou historique) de la production sociale.

kuvitellusta tai tulkitsijan havainnoimasta – johon oppilastöiden nähdään viittaavan ja josta niiden katsotaan antavan historiallista tietoa. Se, mistä de Certeau puhuu historiankirjoituksen mallina, voidaan samastaa käsitykseen oppilaiden omasta elämismaailmasta, jonka katsotaan olevan jollain tavoin todellisempi historiallisen puheen paikka kuin Korzenikin kritisoimat mykät oppikirjat.

On tärkeää huomata, ettei kokemuksellisuuden korostaminen rajoittunut vain kuvataidekasvatuksen historiaa käsitteleviin teoksiin. Pohjakallion (2009) mukaan se oli myös keskeisenä pedagogisena lähtökohtana kuvataidekasvatuksen historiaopinnoissa Taideteollisessa korkeakoulussa:

Välillä kaaos oli melkoinen, mutta opiskelijoiden aiemmin vieroksumat tutkimusopinnot muuttuivatkin kiinnostavaksi uudenlaisen ajattelun opiskeluksi, kun henkilökohtaisen ja kokemuksellisen tiedon mukanaolo oli sallittua ja toivottua. Kun visuaalinen ja materiaallinen tuli tutkimukseen mukaan, huomasimme, että tutkimus voikin olla lähellä sitä mitä taiteilijat ovat aina tehneet, tutkineet ympäröivää maailmaa jonkin materiaalin ja välineen avulla ja keinoin. Totesimme, että historian tutkimus voi olla taiteen tekemisen kaltaista. (142)

De Certeau'ta mukaillen on mahdollista sanoa, että jos henkilökohtainen kokemus on outoutta, joka taidekasvatuksen historiantutkimuksessa lymyää, niin kuvien välittämä tieto on kaukainen maa, johon taidekasvatuksen historia lakinsa ulottaa. Historiankirjoituksen vapautumisen auktoriteetti- ja tekstikeskeisistä lähteistä voidaan katsoa luoneen sellaisen historiallisen puheen paikan, jossa tämä laki sallii (jopa toivoo) menneisyyden elävöittämisen sillä, mikä on tuttua. Kun aiemmin vieroksumat tutkimusopinnot korvaantuvat henkilökohtaisella uuden ajattelun opiskelulla, arkiston kuvat ja niiden tulkintaan käytetyt menetelmät eivät ole enää tulkitsijan elämästä irrallisia, vieraita ränstyjä, vaan ne käsitteellistyvät kokemuksen kautta:

Kun saimme [piirustuksen-/kuvaamataidonopettaja Beda Närhen talletamat] kuvat käsiimme, ne herättivät monenlaisia ajatuksia, kysymyksiä sekä myös nostalgisia muistoja meissä opettajissa [Pirkko Pohjakallio, Maria Laukka ja Marjo Räsänen], 1940- ja 1950-luvun lapsissa. Tunnistimme niissä omaan lapsuuteemme liittyviä asioita, joita aloimme keskenämme muistella. Olimme itsekin piirtäneet ja maalanneet samanlaisia kuvia vastaavanlaisista aiheista,

kuvien mennyt maailma oli meille hyvin tuttu. Opiskelijamme ihmettelivät ennen muuta kuvien viimeisteltyä ja taitavaa tekniikkaa, jollaista he eivät olleet omana kouluaikanaan tai opetusharjoittelussaan nähneet. (140)

Henkilökohtainen kokemus kaikkinen sanallistamista tukevine ja pakenevine elementteineen voidaankin nähdä sellaisena de Certeau'n mainitsemana todellisuussuhteena, jonka keskiössä on kokonaisvaltainen historian paikka: henkilökohtainen tarina, joka auttaa asettamaan taidekasvatuksen muutokset yliyksilöllisen ajan historialliseen jatkumoon. Täten tuttuuden ja toiseuden välinen rajankäynti, joka monin tavoin muistuttaa ylläkuvaillua kamppailua kronologian kanssa, kääntyy edellisen voitoksi. Kuvien tieto, jota ”sanat eivät välitä tai tavoita” (Pohjakallio 2005, 32), asettuu sille asetettuihin tulkinnan raameihin, palauttaen sen merkitykset historialliseen samuuteen. Pedagogisesti ilmaistuna se, mitä oppilastyöt opettavat menneisyydestä, rajautuu jo opitun alueelle. Oppilastöiden hohkaamassa historiallisessa valossa ei siis ole kyse töistä itsessään, vaan halusta asettaa ne taidekasvatuksen historian tutkimuksen kenttään niille kuuluvalla paikalla, jossa ne pelastavat historioitsijat heidät kohdanneelta auktoriteettikriisiltä jälkipositivismin aikakaudella.

KUVALLINEN HISTORIANKIRJOITUS JA HISTORIAN TOISINKIRJOITTAMINEN

Vaikka arvioni kuvallisen historiankirjoituksen mahdollisuuksista kirjoittaa taidekasvatuksen historiaa toisin saattaa vaikuttaa pessimistiseltä, tarkoitukseni ei ole hylätä sitä toisinkirjoittamisen muotona. Päänavoin. Kyse on ennemmin siitä, miten sekä oppilastöiden mahdollisesti välittämä toisenlainen tieto että menneisyyden toiseus ymmärretään alan historian tutkimuksessa. Sen sijaan, että taidekasvatuksen historioitsijat valjastaisivat menneisyyden oppilastyöt kohottamaan (Hegelin termein *Aufheben*) nykyisyyden korkeammalle tasolle, näen, että de Certeau antaa suuntaviivoja historian tutkimukselle, jossa oppilastyöt osallistuvat historiankirjoittamisen itsensä kritiikkiin.

Mutta mikä on tämän kritiikin kohde? Inkeri Sava (1996) kirjoittaa historiallisen näkökulman tarpeesta taidekasvatuksen tutkimuksessa ja opetuksessa tavalla, jota kannattaa lainata pitkästi:



Jos jokainen aikakausi ja yksilö rakentaa todellisuutensa ja antaa perinteisesti totuudeksi nähdylle tapahtumille ja tulkinnoille omassa kontekstissaan toimintaansa vaikuttavan merkityksen ja arvon, nousee kiinnostus **historiallisia muutoksia ja niitä koskevia tulkintoja** kohtaan keskeiseksi. Meidän tulisi esimerkiksi peilata ja reflektoida tämän hetken taide- ja taidekasvatuskäsitteitä, keskusteluita niistä, erilaisia opetussuunnitelmaehdotuksia, opetuskäytäntöjä nykyhetkeä laajempaan menneeseen – tuleva -kulttuuriperspektiiviin.

Taidekasvattajan tulisi myös **sijoittaa itsensä näihin käsityksiin ja alkaa reflektoida itseään tätä historiaheijastusta vasten**: missä oma ajatteluni ja toimintani taiteilijana tai opettajana liikkuu. Mitkä ovat omien arvojeni ja tekojeni seuraamukset oppilaille, kulttuurikehitykselle? Tai itselleni? Itseään tiedostava ja historialliseen kontekstiin peilaava asenne merkitsee mielestäni tietoista eettistä kannanottoa ja vastuunkantamista omista teoista. Eettisyys on itsensä, oman ajattelun, tunteiden ja toiminnan sijoittamista historialliseen ja kulttuuriseen, sosiaaliseen ja ekologiseen kontekstiin sekä lisääntyvän ymmärryksen tuottamista tältä pohjalta. (155–156, alkuperäinen lihavointi)

Sava pukee yllä sanoiksi sen tutkimuksellisen kentän, johon taidekasvatuksen historiankirjoituksen kuvallistumisenkin voidaan katsoa kuuluvan: nykyisyyden ajallinen ja paikallinen ehdollisuus, pyrkimys ymmärtää historiallisia muutoksia laajalla skaalalla sekä itsereflektion metodologinen ja eettinen ensisijaisuus. Siitä huolimatta, että Savan sanoihin on helppo yhtyä, perustuvat ne de Certeau'n näkökulmasta haluan hallita nykyisyyttä historian paikkojen avulla. Sava pyrkii rikkomaan – eettisyyden nimissä – nykyisyyden näennäisen identtisuuden itsensä kanssa painottamalla ”nykyhetkeä laajempaa menneeseen – tuleva -kulttuuriperspektiiviä” sekä taidekasvattajien suhdetta ”kulttuurikehitykseen” ilman, että nykyisyyden identtisuutta itsessään kyseenalaistetaan. Toisin sanoen, vaikka nykyisyys asetetaan historian tutkimuksen kriittisen reflektion kohteeksi, historioitsija tekee kaikkensa suojellakseen nykyhetken oikeaa paikkaa ajan kronologisessa jatkumossa. Täten Pohjakallion (1996) ajatus siitä, että ”[a]rkiston kuvat ja dokumentit odottavat tutkijoitaan ja tulkitsijoitaan” (28), tulee kääntää pääläelleen: tutkijat ja tulkitsijat odottavat arkiston kuvia ja dokumentteja valaisemaan nykyisyyttä historian valolla. Arkisto on siis reservi, jonka avulla eri aikakauden tutkijat ja tulkitsijat voivat pelastaa nykyisyytensä. Pelastuksena on tieto, joka luo selkeän kuvan sekä menneestä että nykyisyydestä. Tämä tieto kääntää menneisyyden

sanat, kuvat ja objektit nykyisyyden peilipinnaksi, josta historioitsija tunnistaa itsensä.

Kritiikin kohdistuessa kuvien toisinkirjoittamaan historiaan sen on nähdäkseni pureuduttava historiankäsitteeseen, jossa tieto menneisyydestä tarkoittaa nykyisyyden epistemologista hallintaa. De Certeau'lle menneisyys ei auta meitä luomaan kokonaisempaa kuvaa nykyhetkestä – jolloin menneisyys nähtäisiin tiedollisena elementtinä, joka nykyisyydestä puuttuu – vaan pikemminkin se haastaa tätä pyrkimystä kokonaiskuvaan itsessään. Hänelle Freud, jonka *Der Mann Moses und die monotheistische Religion* [*Mies nimeltä Mooses ja yksijumalinen uskonto*, suom. Markus Lång] -teoksen luennalle de Certeau omistaa kirjansa loppupuolen, antaa näkökulman historiankirjoittamiseen, jossa sekä menneisyyden että nykyisyyden toiseus on jatkuvasti läsnä: ”Psykoanalyysi ei muodosta uutta jaksoa siinä edistyksen lumossa, jota sekä kyky demystifioida että selkeys itsessään jatkuvasti laajentaa. Sen tarkoituksena on luoda *epistemologinen katkos* tässä päättymättömässä tapahtumasarjassa”. (355)¹⁵ Tämä katkos on ennen kaikkea katkos historian paikallistumisessa tiedon oikeisiin paikkoihin; katkos, jonka kautta historian ajallisuus itsessään nousee keskiöön:

Freudilainen fiktio ei antaudu tälle historiankirjoituksen tilalliselle erottelulle, jossa tietämisen subjektilla on paikka, nykyisyys, erillään hänen objektinsa paikasta, joka määrittyy menneisyydeksi. Siinä menneisyys ja nykyisyys liikkuvat samalla tasolla, monitahoisesti. Yksikään tekstin tasoista ei ole toisensa viittauspiste. Jos meta-fora esiintyy, se luonnehtii vastavuoroisten suhteiden järjestelmää. (371)¹⁶

On tärkeää korostaa, ettei tässä nykyisyyden ja menneisyyden samanaikaisuudessa ole kysymys historiankirjoituksen mystifioinnista; psykoanalyttinen historiankirjoittaminen ei edusta jonkinlaista subjektin ja

15 Alkuperäinen lainaus : La psychanalyse ne constitue pas une nouvelle séquence dans le progrès d'un leurre qu'accroissent toujours la capacité de démystifier et la lucidité elle-même. Elle entend bien instaurer une *coupure épistémologique* dans ce processus indéfini.

16 Alkuperäinen lainaus : La fiction freudienne ne se prête pas à cette distinction spatiale de l'historiographie où le sujet du savoir se donne un lieu, le « présent », séparé du lieu de son objet, défini comme « passé ». Ici, passé et présent bougent dans un même lieu, polyvalent. Et des « niveaux » du texte, aucun n'est le référent des autres. S'il y a méta-phore, elle caractérise un système de relations réciproques. (371)



objektin täydellistä sulautumista, jossa historiallinen kokemus saavuttaa totaalisuutensa (vrt. Pihlainen 2011). Kyse on ennemminkin siitä, ettei menneisyyttä niinkään *kanneta yli* nykyisyyteen suoran viittaussuhteen avulla ("metafora" tarkoittaa kirjaimellisesti ylitsekantoa), vaan sen katsotaan olevan jo läsnä nykyisyydessä, kaikessa toiseudessaan. Kuten de Certeau asian ilmaisee: "Freudille aukko [merkitysjärjestelmässä] ei ole puuttuva kivi valmiissa rakennuksessa, vaan jälki siitä ja sen paluu, jonka paikka tekstin tulee ottaa" (390)¹⁷. De Certeau pyrkii siis Freudin kautta hahmottamaan historiantekemistä, joka ei asetu tarinaksi – ainakaan sellaiseksi, joka etenee lineaarisesti aristoteelisen kertomusrakenteen mukaan, selittäen asioiden ja tapahtumien oikean järjestyksen ja syyseuraussuhteen (ks. Hyvärinen ym. 2010). Se on nietscheläisittäin ilmaistuna epäajanmukaista (*Unzeitgemäß*) historiankirjoitusta, jossa sekä menneisyys että nykyisyys nähdään radikaalisti avoimina ja jatkuvassa liikkeessä suhteessa toisiinsa.

Kuten kaikkia teoreettisia viitekehyksiä, myös tätä näkökulmaa on syytä lähestyä tietyin varauksin. Yllämainitulla radikaalilla avoimuudella en tarkoita, etteikö myös de Certeau'n käsitteistö loisi omaa topostaan, johon menneisyyden sanat, kuvat ja objektit asetetaan; toposta, joka tekee ne ymmärrettäväksi ja antaa niille tietyn tehtävän nykyisyydessä. Siksi kysymys siitä, miten de Certeau'n peräänkuuluttama epistemologinen katkos määrittyy ja kenen tai minkä nähdään olevan kykeneväinen tuottamaan sellaisia, on sivuuttamaton. Vaikkei se olekaan de Certeau'n tarkoitus, pahimmillaan katkoskeskeisyys voi johtaa ajatteluun, jonka mukaan vain harvat ja valitut ovat kykeneviä astumaan nykyisyyden ulkopuolelle, josta he jumalten tavoin ilmestyvät oman aikansa vangiksi jääneelle massalle. Siksi näenkin, että Jacques Derridan (1972) näkemys katkosten ongelmallisuudesta on syytä pitää mielessä:

Epäilemättä semiologian piirissä on muunnettava käsitteitä, siirrettävä ne paikoiltaan, käännettävä ne omia ennako-oletuksiaan vastaan, uudelleenkirjattava ne toisiin [merkitys]ketjuihin, muutettava hiljalleen työn kenttää ja täten tuotettava uusia kokoonpanoja; en usko ratkaisevaan murrokseen, ainutkertaiseen "epistemologiseen katkokseen," kuten nykyään asia usein ilmaistaan. Katkokset

17 Alkuperäinen lainaus: la lacune n'est pas chez Freud l'absence d'une pierre dans l'édifice bâti, mais la trace et retour de ce dont le texte doit « prendre la place ».

uudelleenkirjautuvat aina, ja kohtalokkaasti, vanhaan kudelmaan, jonka purkamista tulee jatkaa loputtomasti. Tämä loputtomuus ei ole vain vahinko tai sattuma; se on olennaista, järjestelmällistä ja teoreettista. Tämä ei vähennä tiettyjen katkosten, uusien rakenteiden ilmaantumisen tai määrittelyn suhteellista tärkeyttä ja välttämättömyyttä. (35)¹⁸

Hahmotellessa kuvataidekasvatuksen kuvallista historiankirjoitusta historian toisinkirjoittamisen muotona on siis pohdittava, millä tavoin oppilastyöt voisivat osaltaan määrittää uudelleen historian tutkimuksen tietämisen tapoja. Arkistoitujen töiden osalta tämä on erityisen tärkeää ottaen huomioon sen Järvisenkin ilmaiseman tosiseikan, että arkisto on itsessään historiallisen tiedon paikka *par excellence* – kokoelma objekteja, joihin arkiston kokoaja on kaivertanut lupauksen historiallisesta todistusarvosta. Mutta sen sijaan, että meidän Korzenikin tavoin tulisi etsiä historiallisia lähteitä, jotka täydentävät tätä arkiston määrittelemää historian valoa – pyrkimys, joka voidaan ymmärtää Derridan kuvailemaksi, vanhaan kudelmaan palautuvaksi katkokseksi – kuvallinen historiankirjoitus voi toimia historiallisen tiedon kritiikkinä jatkuvasti purkamalla sitä historiallisen puheen paikkaa, johon arkistoitujen objektien historiallinen todistusvoima on sidottu.

Lähtökohdaksi oppilastöiden kirjoittamalle toisenlaiselle taidekasvatuksen historialle voidaankin tällöin ottaa kuvien *hiljaisuus*: se, että kertoessaan tuhat sanaa, kuva ei kuitenkaan kerro kaikkea – kuten eivätkä sanatkaan. Näin kuvallinen historiankirjoitus muistuttaa siitä tosiasiaa, että kaikessa historian tutkimuksessa ja -kirjoituksessa, oli se kirjallista, kuvallista tai materiaalista, työskennellään nykyisyyteen sopimattomien merkitysten kanssa. Sen sijaan, että näennäisen historiattomat ”lattiain ja

18 Käännös minun. Alkuperäinen lainaus: Il faut sans doute, à l'intérieur de la sémiologie, transformer les concepts, les déplacer, les retourner contre leurs présuppositions, les ré-inscrire dans d'autres chaînes, modifier peu à peu le terrain de travail et produire ainsi de nouvelles configurations ; je ne crois pas à la rupture décisive, à l'unicité d'une « coupure épistémologique », comme on le dit souvent aujourd'hui. Les coupures se réinscrivent toujours, fatalement, dans un tissu ancien qu'il faut continuer à défaire, interminablement. Cette interminabilité n'est pas un accident ou une contingence ; elle est essentielle, systématique et théorique. Cela n'efface en rien la nécessité et l'importance relative de certaines coupures, de l'apparition ou de la définition de nouvelles structures.



pulpettien ränstyminen” korvataan historiallisen puheen paikoilla (sanat, kuvat, objektit...) kulttuurikehityksen nimissä, kuvallinen historiankirjoitus voi hiljaisuudellaan osoittaa nykyisyydessä toiseuteen, joka siinä jo on: menneisyyteen ilman omistajaa. Tämä ei tarkoita, että menneisyyden kuvat nähtäisiin irrallaan niiden historiallisesta kontekstista. Kyse on ennemminkin siitä, miten tämä konteksti määritellään ja mikä on sen merkitys historian itsensä ymmärtämiselle. Jos, kuten Sava näkee, historiallinen näkökulma auttaa meitä rakentamaan kronologisia jatkumoina menneen ja tulevan välille, kuvallisen historiankirjoituksen hiljaisuus, sen mykkyuden etiikka, voi antaa tilaa sellaisille toiminnan ja tietämisen muodoille, jotka eivät löydä paikkaansa historioitsijoiden rakentamissa legitimoitujen tiedon paikoissa tai tulevaisuusorientoituneessa historiatietoisuudessa. Tämä on mielestäni keskeistä historian toisinkirjoittamiselle, jossa menneisyyden oppilastyöt auttavat todistamaan historian itsensä ajallista ja paikallista koherenssia vastaan; koherenssia, joka ohjaa sanoja, kuvia ja objekteja aina näennäisen *oikeille* paikoilleen.

LOPUKSI

Myönnän, että ilman konkreettista esimerkkiä siitä, mitä hahmottelemani kuvallinen historiankirjoitus ja sen hiljaisuuden etiikka tarkoittavat käytännössä, artikkelini jää spekulatiiviseksi ehdotelmaksi tulevaisuuden arkistotyölle. Suomalaisen taidekasvatuksen historian kuvallistuminen kuitenkin osoittaa, miten vahvoja ylläkuvaillut historian tutkimista ja kirjoittamista ohjaavat rationaliteetit ovat. Näistä rationaliteeteista poisoppiminen vaatii mielestäni myös spekulatiivisia irtiottoja ilman selvää käsitystä siitä, mihin tämä irtiotto vie. Jos todella tahdomme kirjoittaa historiaa *toisin*, on nähdäkseni oltava avoin sille, mitä muuta menneisyys voisi nykyisyydessä tehdä kuin paikata aukkoja omassa halussamme hallita näitä kumppakin.

LÄHTEET

- Amburgy, Patricia, M. & Soucy, Donald & Stankiewicz, Mary Ann & Wilson, Brent & Wilson, Marjorie (toim.) (1992) *The History of Art Education: Proceedings from the Second Penn State Conference, 1989*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Bolin, Paul & Blandy, Doug & Congdon, Kristin (toim.) (2000) *Remembering Others: Making Invisible Histories of Art Education Visible*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Bolin, Paul & Kantawala, Ami (toim.) (2017) *Revitalizing History. Recognizing the Struggles, Lives, and Achievements of African American and Women Art Educators*. Wilmington, DE: Vernon Press.
- Certeau, Michel de (2016) *L'écriture de l'histoire*. Paris: Éditions Gallimard. (Alkuteos: julkaistu 1975.)
- Daichendt, G. James & Funk, Clayton & Holt, Ann & Kantawala, Ami (2013) Critical Re-Framing of Art Education Histories. *Visual Inquiry* 2 (3), 197–200.
- Derrida, Jacques (1972) *Positions*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Garnet, Dustin (2017) Historizing the Past: New Histories in Art Education. *Studies in Art Education* 58 (1), 39–50.
- Hyvärinen, Matti (2010) Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing* 7 (1), 69–82.
- Hyvärinen, Matti & Hydén, Lars-Christer & Saarenheimo, Marja & Tamboukou, Maria (2010) Beyond narrative coherence. An introduction. Teoksessa Matti Hyvärinen & Lars-Christer Hydén & Marja Saarenheimo & Maria Tamboukou (toim.) *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–15.
- Ilvonen, Eero (1921) *Taidekasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.
- Järvinen, Albin (1905) Oppilasten töitä koulun arkistoon. *Kansakoulun lehti* 23 (6), 229–230.
- Kalela, Jorma (1993) *Aika, historia ja yleisö. Kirjoituksia historian tutkimuksen lähtökohdista*. Turku: Turun yliopisto, Poliittisen historian laitos.
- Kauppinen, Heta & Wilson, Brent (1980) *Kuvaamataidon didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kohonen, Antero (1911) *Piirustusopetus*. Helsinki: Otava
- Korzenik, Diane (1990) A Developmental History of Art Education. Teoksessa Donald Soucy & Mary Ann Stankiewicz (toim.) *Framing the Past: Essays on Art Education*. Reston, VA: National Art Education Association, 201–212.
- Laukka, Marja & Lähteenaho, Merja & Pohjakallio, Pirkko (toim.) (1992). *Images in Time. Essays on Art Education in Finland*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Mäkelä, Väinö (1954) *Lasten kuvataidetta. Kuvaamataidon opetusta sanoin ja kuvin*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Peltonen, Ulla-Maija (1991) The Return of the Narrator. Teoksessa Anne Ollila (toim.) *Historical Perspectives on Memory*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 115–137.
- Pihlainen, Kalle (2011) Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 5–17.



- Piironen, Liisa & Salminen, Antero (toim.) (1996) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu
- Piironen, Liisa & Laitinen, Sirkka & Pohjakallio, Pirkko (toim.) (2007). *Stylus 1/2007*. Helsinki: Kuvataideopettajaliitto ry.
- Pohjakallio, Pirkko (1992) A Hundred Years of Art Education in Finland – An Exhibition. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) *Power of Images*. Helsinki: InSEA Finland and The Association of Art Teachers in Finland, 86–93.
- Pohjakallio, Pirkko (1996). Kuvitella vuosisata. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 19–29.
- Pohjakallio, Pirkko (1998) New and Old: Multimedia as a Tool for Providing Interpretation and Meaning: Reflections on the Finnish Art Education History Project. *International Journal of Art and Design Education* 17 (3), 293–310.
- Pohjakallio, Pirkko (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjakallio, Pirkko (2009) Kuvataidekasvatuksen historiaa tutkimassa. *Kasvatus & Aika* 3 (3), 133–151.
- Pohjakallio, Pirkko ym. (2015) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Runeberg, Enni (1934) *Viiva, muoto ja väri. Piirustuksen opetus*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Saalas, Anna-Liisa (1960) *Luovat kädet. Kuvaamataidon opetus kansa- ja oppikouluissa*. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus
- Sava, Inkeri (1996). Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteisessä. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 150–156.
- Tervo, Juuso (2017). Always the New: Paradigms and the Inherent Futurity of Art Education Historiography. *Studies in Art Education* 58 (1), 69–79.
- Tervo, Juuso (2018) Studying in the Dark: Notes on Poetic Historiography for Art Education. *Visual Arts Research* 44 (1), 32–44.
- Tuomikoski-Leskelä, Paullina (1979) *Taidekasvatus Suomessa 1. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle*. Jyväskylällä: Jyväskylän yliopisto.
- Törnudd, Lilli (1926) *Kuvaanto-opetuksen metodiikka*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Vilho, Eeva-Maija (1980) *Jyväskylän seminaarin piirustuksenopetus 1863-1898. Piirustuksen asema Cygnaeuslaisessa työkoulussa*. Jyväskylällä: Jyväskylän yliopiston taidehistorian laitoksen julkaisuja.
- Wilson, Brent & Hoffa, Harlan (toim.) (1985) *The History of Art Education. Proceedings from the Penn State Conference*. Reston, VA: National Art Education Association.

TOIMITUSKUNNAN JÄLKISANAT

Arkistojen tuuletus

Tätä kirjaa toimitti joukko ihmisiä, joita yhdisti näkemys lasten ja nuorten tekemien kuvien merkityksestä ja arvosta sekä usko näiden kuvien tallentamisen tarpeellisuuteen. Kirja koettiin tarpeelliseksi, koska Suomessa ei ole aiemmin koottu samojen kansien väliin lasten ja nuorten kuvien, taiteen ja kulttuuriperinnön tallentamiseen ja tutkimiseen liittyvää tietoa. Lähestyimme aihetta jossain mielessä asenteella: katsotaan mitä meillä on Suomessa, kartoitetaan nykytilanne. Tämä julkaisu ei siis syntynyt harkitun kuratoinnin tai jonkin tietyn agendan näkyväksi tekemisen tarpeesta. Kokonaisuus on osin sattumanvarainen, mutta mielestämme moniääninen ja kiinnostava. Jotkut havainnot kirjan näkökulmista kuitenkin hämmensivät meitä. Istuimme vakavina viimeisessä toimituskunnan kokouksessa ja kysyimme toisiltamme: miten kokonaisuudesta tuli sosiaalisen oikeudenmukaisuuden linssin läpi katsottuna näin kapea? Ja miksi lasten ja nuorten ääni on jossain aikuisten puhunnan takana, vaikka juuri sen puolestahan olimme liikkeellä?

Kun etsimme vastauksia näihin eettisesti painaviin kysymyksiin, totesimme heti yksimielisesti, ettei syy ollut missään yksittäisessä artikkelissa. Ongelma muodostui pikemminkin kokonaisuudesta sekä asioista, joita kirjamme ei tavoittanut, ja aiheista, jotka eivät nousseet keskusteluun. Mistä nämä aukot sitten johtuvat?

Historian tutkimuksen, arkistoinnin ja museoiden kokoelmien voi nähdä palvelle nationalismia ja kansallisvaltioiden syntyä, vaikka useiden ilmiöiden tutkimisen yhteydessä tutkimuksellisen katseen rajaaminen koskemaan jotakin kansaa tai sen osaa on keinotekoinen. Historian tutkimus on tavoitteellisesti palvellut kansallisvaltioittain konstruoitujen historiakertomusten tuottamista ja näin ollut osana myyttien rakentumisen laajaa koneistoa. Käy helposti niin, että nykyäänkin tulee rakentaneeksi sen päälle, mitä on aiemmin rakennettu, ja näin ollen vahvistaneeksi konstruktiota, jota sinällään ei itse allekirjoita.

Kirjan sisällön voi kokonaisuutena nähdä osana suomalaista taiteen ja taidekasvatuksen historiaa. Arkistot, joista tässä kirjassa puhutaan ja

joihin viitataan historiaa rakentavina dokumentteina ja todisteina, ovat kuitenkin vain osa todellisuutta. Ne ovat poimintoja. Mutta millaisia poimintoja? Suomi ei ole monikulttuurinen vain nyt, vaan on ollut sitä aina. Suomalaiset lapset ja nuoret eivät ole, eivätkä ole olleet kansallisvaltion lyhyessä historiassa homogeeninen joukko. Mietimme, miksi käsillä olevissa aineistoissa ei ole esimerkiksi saamelaiden lasten ja nuorten kuvia. Tai romani- tai tataarilasten ja -nuorten? Inkerinsuomalaisten? Afrosuomalaisten? Suomeen on otettu vastaan pakolaisia 1960-lopulta saakka, siis viitisenkymmentä vuotta. Siinä ajassa moni sukupolvi lapsia ja nuoria on ehtinyt tekemään kuvia, mutta osa tarinoista ei ole istunut siihen suureen kertomukseen, jota historian kerronnalla ja arkistoinnilla on totuttu tuottamaan, ja ne ovat huuhtoutuneet näkymättömiin.

Nykyään monikulttuurisuus on läsnä monella tavalla. Media on liudentanut kansallisvaltioiden rajoja ja globaalista kokemusmaailmasta on tullut monen lapsen ja nuoren arkea, josta kuvien tekemisen tarve, vaikutteet ja keinot nousevat. Kulttuuritaustojen moninaisuuden lisäksi kuvakulttuureihin vaikuttavat uskonnot ja esimerkiksi sukupuoli ja seksuaalisuus. Queer-nuorista on ehkä vasta hiljan alettu puhua, mutta heitä on ollut aina olemassa. He vain ovat olleet joillekin tahoille näkymättömiä. Kysymyksemme kuuluukin, miksi esimerkiksi nämä teemat ja tärkeät identiteettiä muokkaavat elementit huutavat poissaolollaan lasten ja nuorten kuva-arkistoissa? Ehkä siksi, että matkalla on kohdattu monta portinvartijaa, jonka tavoitteena ja intressinä on ollut yksi ja yhtenäinen homogeeninen kansa. Vai olemmeko itse sisäistäneet hegemonisen katseen tavaksemme nähdä, ja emme osaa erottaa arkistoaineistoista muuta kuin valtakulttuurin isoa kertomusta myötäileviä merkityksiä? Pohdimme, ovatko koulut ja museot, joista aineistoja hankkeessa kerättiin, olleet kaikille turvallisia paikkoja. Ehkä ne eivät edelleenkaan ole paikkoja, joissa jokainen voisi vapaasti ja turvallisesti ilmaista ja tuoda itseään esiin. Nämä instituutiot ovat rakenteina osaltaan luoneet kuvaa maailmasta, jossa tietynlaisia identiteettejä ei ole. Tämä illuusio on aika purkaa. Seija Kairavuori tuo artikkelissaan esille, miten moninaisuus on yksi keskeinen lähtökohta perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. On tärkeää, että myös kulttuuriperinnön tallennustyössä moninaisuus on systemaattisesti läsnä tunnistettuna ja tunnustettuna.

Toimituskunta aprikoi myös lasten ja nuorten äänen kuulumista. Tämä teos ei sisällä heidän suoria puheenvuorojaan. Kirjassa esitetty tieto

on vahvasti ei pelkästään aikuisten, vaan myös akateemisen perinteen suodattamaa ja seulomaa, tutkimustietoa. Vapaamuotoisempia näkökulmia on tuotu esille tämän kirjan sisarjulkaisussa, Taidejemmoja-kirjassa. Tämänkin kirjan useissa teksteissä korostetaan lasten osallisuutta ja toimijuutta. Toteamme jälkiviisaasti ja tulevaa toimintaa lasten ja nuorten taiteen tallentamisen ja tutkimuksen parissa pohjustaen, että lasten ja nuorten äänen tulee olla keskeisempi ja kuuluvampi. Tapoja, joilla lapset ja nuoret voivat tulla vahvemmin osaksi tallennukseen liittyviä prosesseja, arkistoaineistojen tutkimusta ja julkaisujen toimitusta tulee kehittää laajasti monialaisessa yhteistyössä. Kysymys ei ole vain yksittäisen kirjan toimituskunnan näkemyksistä ja kyvyistä tuoda lasten ja nuorten ääni esille. Toimintatraditiot ja rakenteet kaipaavat reipasta tuuletusta. Nyt avaamme ovet sille!

Seija Kairavuori
Tiina Pusa
Päivi Venäläinen
Susanne Ylönen
Jemina Lindholm

Kirjoittajat

Päivi Granö

Päivi Granö (TaT, FK, Dos.) työskentelee Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksella, Rauman kampuksella yliopistotutkijana. Hän on toiminut taide- ja taitoaineiden lehtorina sekä maisemantutkimuksen lehtorina ja vastaavana professorina Turun yliopistossa. Hän työskenteli Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professorina vuosina 2007–2012. Päivin tutkimusteemoja ovat lasten ja nuorten visuaalinen maailma, maiseman ja paikan kysymykset, oppimisympäristöt sekä opettajankoulutus.

Riikka Hohti

Riikka Hohti (FT) on kasvatuksen ja lapsuudentutkimuksen rajapinnoilla viihtyvä etnografi. Hän on kirjoittanut lasten näkökulmista, koulun materiaalisuudesta ja ajallisuudesta sekä kehittänyt posthumanistisia ja feministisiä laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja. Hänen tämänhetkinen tutkimuksensa kohdistuu lapsi-eläinsuhteisiin ja lapsuuden digitaalisuuteen. Hän kuuluu Oulun yliopistossa toimivaan Pauliina Raution johtamaan AniMate-tutkimusryhmään ja on tällä hetkellä vierailevana postdoc-tutkijana Manchester Metropolitan Universityssä.

Ruusu Hulmi

Ruusu Hulmi (medianomi (AMK), TaM) on kiinnostunut sisäisestä motivaatiosta, vapaudesta ja joutilaisuudesta. Hänen taustansa on valokuvauksessa. Ruusu työskentelee Espoon kuvataidekoulussa opettaen muun muassa valokuvausta teineille.

Seija Kairavuori

Seija Kairavuori (Dos., KT, TaM) on Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori. Hän on kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettaja ja kuvataideopettaja sekä toiminut lähes 20 vuotta opettajankoulutuksessa opettaen ja tutkien

kuvataiteen didaktiikkaa. Hän vastaa luokanopettajien opintosuunnasta ja päätoimittaa Ainedidaktiikka-lehteä. Tutkijana hän on kiinnostunut luokanopettajasta kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin opettajana ja kasvattajana. Tähän generalistin tehtävään linkittyvät viimeisimmissä julkaisuissa erityisesti kulttuurisesti moninaisen koulun, monilukutaidon ja monialaisen oppimisen kysymykset. Seija kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Tomi Kiilakoski

Tomi Kiilakoski (FT, Dos.) on erikoistutkija Nuorisotutkimusverkostossa. Hän on tutkinut koulua, nuorisotyötä, lasten ja nuorten osallisuutta, nuorten tilakokemuksia sekä kulttuurifilosofiaa. Hän osallistuu aktiivisesti nuorisotyön, koulun ja hyvinvointipolitiikan kehittämiseen paikallisella ja valtakunnallisella tasolla. Tällä hetkellä Tomi tutkii nuorisotyön koulutusta ja sen käytäntöarkkitehtuureja.

Anniina Koivurova

Anniina Koivurova (TaT) työskentelee kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtorina Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Hänen väitöskirjansa (2010) käsittelee kuvataidetunnin sosiaalista tilaa. Sittemmin hän on tutkinut Lapin jälleenrakennusajan lasten piirustusaineistoa, sen kokoajaa taiteilija Naomi Jackson Grovesia, sekä kansallista Kansanavun piirustuskilpailuaineistoa, aikakauden kouluopetuksen, arvojen ja normien sekä lapsen kokemustodellisuuden näkökulmista (Feeniks-hanke, Lapin yliopisto). Anniina kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Anna-Kaisa Kuusisto

Anna-Kaisa Kuusisto (HT) on poliittisen maantieteen dosentti ja aluetieteen yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa keskittyvät identiteettipolitiikkaan, maahanmuuttoon ja kuulumisen tunteen syntymiseen. Anna-Kaisa on tutkinut viime vuosina Suomen Akatemian rahoittamissa hankkeissa yksin Suomeen tulleiden pakolaislasten ja -nuorten sosiaalista tuen järjestämistä sekä ylikulttuurisen kuulumisen vahvistamista.

Raisa Laurila-Hakulinen

Raisa Laurila-Hakulinen (FM) on Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön toiminnanjohtaja, taidehistorioitsija ja taidekasvattaja. Hän on toiminut säätiön toiminnanjohtajana vuodesta 2010 lähtien ja sitä ennen Hyvinkään taidemuseon johtajana vuodesta 1990. Hän on kirjoittanut kuvataiteesta sekä taidehistorian, nykyaikaisen että taidekasvatuksen näkökulmasta ja toimittanut julkaisuja Hyvinkään taidemuseon ja Kiasman julkaisusarjoissa. Raisa kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Pekka Mertala

Pekka Mertala (KT, LTO) työskentelee Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa tukijatohtorina. Hänen keskeistä tutkimusalaansa ovat lasten ja ammattikasvattajien mediasuhteet.

Lea Pennanen

Lea Pennanen (FM) on taidekasvatuksen jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa. Hän valmistee lapsuudentutkimuksen alueelle sijoittuvaa väitöskirjaa Jyväskylän yliopiston Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Hänen tutkimusintressejään ovat lastenkulttuuri kaikissa merkityksissään, sadutusmenetelmä, tekijyyden teorit sekä teatteri ja käsikirjoittaminen.

Pirkko Pohjakallio

Pirkko Pohjakallio (TaT) on taidepedagogiikan professori emerita ja toiminut Taideteollisessa korkeakoulussa / Aalto-yliopistossa vuosina 1987–2014 opettajana (muun muassa taidekasvatuksen traditio ja paradigm -kurssi, taideperustainen ympäristökasvatus -kurssi, kuvataidekasvatuksen didaktiikka -kurssit, North-South -vaihto-ohjelma) ja tutkijana (taidekasvatuksen traditio, historia-arkisto).

Tiina Pusa

Tiina Pusa (TaT) toimii Aalto-yliopistossa, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman johtajana. Hänen tutkimusaiheensa kiinnittyvät taiteen ja taidekasvatuksen yhteiskunnallisuuteen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Aihepiireinä hän on käsitellyt esimerkiksi ikäerityisiä taidekasvatuksen kysymyksiä sekä taiteen, urheilun ja sukupuolen teemoja. Tiina kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Pauliina Rautio

Pauliina Rautio (KT, Dos.) työskentelee Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa yliopistotutkijana. Hän tutkii ihmisten arkiympäristö- ja eläinsuhteita sekä johtaa parhaillaan hanketta lasten merkityksellisistä eläinsuhteista. Pauliina kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Juuso Tervo

Juuso Tervo työskentelee Aalto-yliopiston Taiteen ja suunnittelun korkeakoulussa yliopistonlehtorina ja University-Wide Art Studies (UWAS) -yksikön johtajana. Hän väitteli filosofian tohtoriksi The Ohio State Universitysta vuonna 2014 aiheenaan kuvataidekasvatuksen poliittinen filosofia. Hänen tutkimuksensa liikkuu taiteen ja kasvatuksen historian, filosofian ja politiikan monialaisessa maastossa.

Eija Ukonaho

Eija Ukonaho (s. 1981), koulutukseltaan muun muassa nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja sekä yhteisöpedagogi (AMK). Tällä hetkellä hän opiskelee Oulun yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa kasvatuspsykologiaa ja Lapin ammattikorkeakoulussa sosiaalialaa. Eija toteutti opinnäytetyönsä osana Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hanketta.

Päivi Venäläinen

Päivi Venäläinen on Lasten ja nuorten taidekeskuksen tuottaja ja vastasi Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeesta. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja ja filosofian maisteri pääaineena taidekasvatus, jonka alalta hänellä on valmistunut väitöskirja aiheesta nykyaikaisen oppimisen ympäristönä. Työssään ja tutkimuksessaan hän on kiinnostunut taiteen yhteyksistä ja mahdollisuuksista eri yhteiskunnallisten käytäntöyhteisöjen toiminnassa. Päivi kuuluu Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkimus -hankkeen tutkijatyöryhmään.

Tiivistelmä

Jälkikuvia, kuvan jälkiä – Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen -kirja on keskustelun avaus lasten ja nuorten tuottaman kulttuuriperinnön tallentamisesta ja tutkimisesta. Kirjan taustalla on Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön, Nuorisotutkimusseuran sekä viiden yliopiston hanke, jonka tavoitteena oli lisätä lasten ja nuorten taiteen aineistojen tunnettuutta sekä tarkastella tallentamiseen liittyviä kysymyksiä. Hanke julkaisuineen pyrkii osoittamaan lasten ja nuorten kulttuuriperinnön arvon ja ainutlaatuisuuden. Lasten ja nuorten tekemä taide sisältää asioita, joita ei sisälly mihinkään muihin kulttuurin tuotteisiin.

Taidekasvatuksen ja lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen asiantuntijoiden ja tutkijoiden sekä opinnäytetyön tekijöiden kirjoittamat artikkelit on jaettu kolmeksi kokonaisuudeksi: *Tallennetut kuvat, Tekijyys ja toimijuus* sekä *Luennat ja tulkinnat*. Ensimmäisessä osassa käydään läpi teoksen lähtökohtia sekä pohditaan lasten ja nuorten taiteen arkistojen syntyyn vaikuttavia yhteiskunnallisia ja institutionaalisia valtasuhteita.

Toisessa osassa paneudutaan lasten ja nuorten tekemän taiteen arvostukseen ja merkitykseen yhteiskunnassa sekä toiminnan taustalla vaikuttavaan taidekäsitykseen, jolla on mahdollista haastaa ja uudelleen määritellä taiteeseen sekä lasten ja aikuisten väliseen suhteeseen liittyviä hierarkioita. Lasten ja nuorten taidetta ja taiteen tekemistä käsitellään ihmisoikeuksien, tekijänoikeuksien, lasten oikeuksien sekä omaehtoisen taiteen tekemisen näkökulmista. Artikkelit argumentoivat sen puolesta, että jokaisella on oikeus taiteeseen, tekijyyteen ja osallisuuteen.

Kolmannessa osassa tutkijat ovat tallennettujen aineistojen äärellä. Lasten ja nuorten taidetta ja taiteen tietoa lähestytään kehityspsykologian, visuaalisen kulttuurintutkimuksen, lapsuudentutkimuksen sekä historian tutkimuksen näkökulmista. Tutkimuksen kohteena ovat nuorten tulkinnat nuorten ja lasten teoksista, yksittäiset lasten tekemät kuvat sekä arkistoidut kokonaisuudet. Kirja päättyy toimituskunnan kriittiseen pohdintaan kirjan toimittamisen prosessista sekä kirjan sisällöistä ja esittää uusia tutkimuskysymyksiä tulevaisuuden lasten ja nuorten taiteen tallennus- ja tutkimustyölle.

Abstract

Afterimages, Traces of Images – Archiving and Studying Art by Children and Youth is a publication opening a discussion on archiving and studying the cultural heritage produced by children and young people. It is based on a project by the Art Centre for Children and Young People, Finnish Youth Research Society, and five Finnish universities. This project aimed at increasing the awareness of the volumes of art by children and young people and at studying the issues related to archiving it. The project and the publication strive to show the value and uniqueness of the cultural heritage of children and youth. Art by children and young people contains concepts not found in any other cultural products.

The following articles by the experts, researchers and undergraduate students of art education and childhood and youth research are grouped into three entities: *Archived Images*, *Authorship and Agency*, and *Readings and Interpretations*. The first part reviews the starting points of the works and considers the social and institutional power relations affecting the formation of the archives of art by children and young people.

The second part explores the evaluation and significance of art by children and young people in our society, the concept of art defining it and the ways to challenge and redefine the hierarchies related to art and to the relationship between children and adults. Art by children and young people and its creation are viewed from the aspects of human rights, copyrights, children's rights and spontaneous creation of art. The articles argue for everyone's right to art, authorship, and participation.

In the third part, the researchers are at the archived material. Art by children and young people is studied from the viewpoints of developmental psychology, visual cultural research, childhood research, and historical research. The objects of study are the interpretations by young people of the works of art by children and young people, pictures by individual children and archived entities. The book ends with a critical discussion on the editing process of the book and its contents, and presents new research questions for future archiving and research work.

Lasten ja nuorten tekemässä taiteessa on sille omintakeista ainesta, joka puuttuu muista kulttuurin tuotteista. Siksi se on tallentamisen ja tutkimuksen arvoista. *Jälkikuvia, kuvan jälkiä – Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* -kirja on keskustelun avaus lasten ja nuorten tuottaman kulttuuriperinnön tallentamisesta ja tutkimisesta.

Kirjassa esitetään vastauksia muun muassa kysymyksiin: Millainen rooli ja millaisia oikeuksia lapsilla ja nuorilla on taiteen ja kulttuuriperinnön tuottajina? Mitä on huomioitava aineistoja tallennettaessa ja tallennettuja aineistoja tulkittaessa? Millaista tietoa lasten ja nuorten taide voi välittää?

Kirja palvelee eri alojen tutkijoita, taiteilijoita, pedagogeja ja opiskelijoita sekä muita toimijoita lasten ja nuorten taiteen ja sen tallentamisen parissa.

Nuorisotutkimusverkosto
Nuorisotutkimusseura
ISBN 978-952-7175-98-9
ISSN 1799-9227
KI 70.01; 06.4