

JYU DISSERTATIONS 487

---

**Reetta Karttunen**

# **Merkityssuhteiden muodostuminen ja toisen kohtaaminen**

**Fenomenologinen tutkimus alakouluikäisen  
oppilaan mielenannoista**

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 487

---

**Reetta Karttunen**

**Merkityssuhteiden muodostuminen  
ja toisen kohtaaminen**

**Fenomenologinen tutkimus alakouluikäisen  
oppilaan mielenannoista**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi helmikuun 19. päivänä 2022 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
on February 19, 2022 at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2022

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2022, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8999-6 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8999-6

ISSN 2489-9003

Permanent link to the online version of this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8999-6>

## ABSTRACT

Karttunen, Reetta

The formation of meaning relationships and encountering others:

A phenomenological study on primary school pupils' sense-bestowing

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 202 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 487)

ISBN 978-951-39-8999-6

The motivation for this doctoral dissertation arose from my everyday experiences as a class teacher among primary school pupils. Children's different interests, observations of the environment and learning styles were the inspiration for my research in the philosophy of education, in which I explore the phenomena of learning and encounters with others.

The empirical data of my study consist of the narratives of primary school pupils. However, I did not interpret the data as produced by children, but as produced by people in general. The premise was that all humans have their own consciousness and phenomenological time, and that everyone's starting points are bodily and mindful. I approached the organisation of experiences into meaning relationships from the perspective of phenomenological and existential philosophy. At the analysis stage, I utilised Edmund Husserl's phenomenological reduction.

The results of the study demonstrated that the formation of meaning relationships and learning of new things are based on understanding the essence of being a human and encountering others and otherness. It enhanced self-knowledge and highlighted the significance of emotional and interaction skills for learning. The study showed that we can never fully understand another person, but an aesthetic attitude can help us get close to others and encounter them genuinely and respectfully. This underlines the sensitivity and presence of educators in unique educational situations and teaches one to take other people and otherness into consideration. In addition, the study reminds us of the narratives and meanings of the representations of a visual and aesthetically oriented culture, while also calling for critical multiliteracy.

Keywords: aesthetic attitude, learning, formation of meaning relationships, encountering others, self-knowledge, interaction skills, basic education

## TIIVISTELMÄ

Karttunen, Reetta

Merkityssuhteiden muodostuminen ja toisen kohtaaminen – Fenomenologinen tutkimus alakouluikäisen oppilaan mielenannoista

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 202 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003;487)

ISBN 978-951-39-8999-6

Innostukseni väitöskirjatyöhön sai alkunsa arkipäivän kokemuksistani luokanopettajana alakouluikäisten oppilaiden parissa. Lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet, havainnot ympäristöstä sekä oppimisen tyyliät sysäsivät liikkeelle kasvatustilanteiden tutkimukseni, jossa tarkastelen oppimisen ilmiötä sekä toisen kohtaamista.

Tutkimuksen empiirisen aineiston muodostivat perusopetuksen alakouluikäisten oppilaiden kertomukset. Aineistoa en kuitenkaan tulkinnut lasten tuottamana, vaan yleensä ihmisten tuottamana. Lähtökohtana oli, että kaikilla ihmisillä on tajuntansa ja keuhkensa ja että kaikki ihmiset ovat lähtökohdiltaan kehollisia ja mielellisiä. Kokemusten jäsentymisiä merkityssuhteiksi lähestyin fenomenologis-eksistentiaalisen filosofian näkökulmasta. Tutkimuksen analyysivaiheessa tukeuduin Edmund Husserlin fenomenologiseen reduktioon.

Tutkimustuloksista selvisi, että merkityssuhteiden rakentumisten ja uuden oppimisen keskiössä ovat ihmisenä olemisen ymmärtäminen sekä toisen ja toiseuden kohtaaminen. Siinä vahvistui itsetuntemus sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys oppimisessa. Tutkimus todensi, että toista ihmistä ei voi koskaan täysin ymmärtää, mutta esteettisen asenteen avulla voidaan päästä lähelle toista, kohdata hänet aidosti ja kunnioittavasti. Se korostaa kasvattajien herkkyyttä ja läsnäoloa ainutlaatuisissa kasvatustilanteissa sekä opettaa pysähtymään toisen ja toiseuden eteen. Tutkimus muistuttaa myös visuaalisen ja esteettönnön kulttuurin esitysten kertomuksista ja merkityksistä sekä peräänkukuttua kriittistä monilukutaitoa.

Avainsanat: esteettinen asenne, oppiminen, merkityssuhteiden muodostuminen, toisen kohtaaminen, itsetuntemus, vuorovaikutustaidot, perusopetus

**Author** Reetta Karttunen  
Department of teacher education  
University of Jyväskylä  
reetta.karttunen@pp.inet.fi  
ORCID

**Supervisors** Adjunct professor Matti Itkonen  
Department of teacher education  
University of Jyväskylä

Professor (emeritus) Pentti Moilanen  
Department of teacher education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Silja Nikula  
Department of graphic design  
University of Lapland

Adjunct professor Rauno Huttunen  
Department of education  
University of Turku

**Opponent** Adjunct professor Rauno Huttunen  
Department of education  
University of Turku

## KIITOKSET

Tutkimusmatkani väitöskirjan parissa on ollut pitkä, kiehtova ja monipuolinen. Olen saanut nauttia sen leppoisasta tunnelmasta kiirehtimättä ja hosumatta. Tärkeää ei ole ollut päämäärä ja tutkinnon suorittaminen, vaan itse matkanteko. Tutkimustaival on tuonut näkyviin uusia seikkoja tuttujuutenkin asioiden kohdalla, mutta opettanut myös paljon kokonaan uutta. Nyt on aika kiittää henkilöitä, jotka ovat valaisseet tietäni sekä kulkeneet rinnallani ohjaten ja kannatellen minua.

Kiitokseni ensimmäisenä saa väitöskirjani pääohjaaja, filosofian ja kasvatustieteen tohtori, dosentti Matti Itkonen. Matti on opettanut pysähtymään ja ajattelemaan, tarkastelemaan maailmaa ja tutkimuskohdettani uudesta näkökulmasta. Hän johdatti minut estetiikan, aistisuuden sekä filosofian pariin. Erityiskiitos hänelle myös väitöskirjani oikeakielisyyden tarkastamisesta.

Kiitän lämpimästi myös kasvatustieteen tohtori, professori (emeritus) Pentti Moilasta viisaista ajatuksista ja kysymyksistä tutkimusmatkani varrella. Hänen kannustuksensa ja rohkaisunsa saivat minut uskomaan itseeni sekä työhöni. Ilman Matin ja Pentin ohjausta väitöskirjani ei olisi valmistunut. He jaksivat lukea ja korjata monet tekstini koko pitkän tutkimusmatkan ajan, kommentoiden ja neuvoen. Kiitos molemmille myös heidän matkanvarrella kirjoittamistaan lausunnoista.

Työni esitarkastuksesta kiitän taiteen tohtori, professori Silja Nikulaa Lapin yliopistosta sekä filosofian ja kasvatustieteen tohtori, dosentti Rauno Huttusta Turun yliopistosta. Heidän asiantuntevat kommenttinsa ja parannusehdotuksensa auttoivat työni viimeistelyssä. Rauno Huttusta kiitän lisäksi siitä, että hän lupautui toimimaan vastaväittäjänäni.

Kiitokseni suuntaan myös Tiinalle, joka ohjasi minua matkani loppuvaiheessa. Kiitän Sirpaa käännöstyöstä sekä Timoa ja Pekkaa, jotka mahdollistivat kirjoitukseni painokuntoon.

Suuren kiitoksen tutkimuksen toteutumisesta osoitan tietenkin oppilaille, jotka osallistuivat tutkimukseeni. Kiitän myös oppilaiden huoltajia, jotka antoivat lapsilleen luvan olla mukana tutkimuksessani sekä Caritaa, joka kuvasi ja muokkasi oppilaiden piirroksia.

Kiitos Raisalle ja Paavolle käsikirjoitukseni lukemisesta, kielellisestä tarkastamisesta sekä korjausehdotuksista.

Kiitän myös Olvi-säätiötä apurahasta.

Rakkaudella kiitän lähiomaisiani ja ystäviäni hetkistä, jotka olen saanut viettää kansanne. Tapaamisemme ja kohtaamisemme, yhteiset retket ja hetket ovat auttaneet jaksamaan väitöskirjatyöni eri vaiheissa. Te olette olleet tärkein voimavarani tällä matkalla.

Tampereella 18.1.2022

Reetta Karttunen

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
KIITOKSET  
SISÄLLYS

1	MENNEISYYS: HUOMIOITA TUTKIMUKSEN ALKUVAIHEILTA SEKÄ TUTUSTUMINEN TUTKIJAAN.....	9
2	NYKYISYYS.....	14
2.1	Tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tiivistelmä .....	16
2.2	Miten tutkimusraportti rakentuu? .....	19
3	MITEN ON IHMINEN, JOTA TUTKITAAN JA JOKA TUTKII? .....	22
3.1	Merkitysten rakentuminen mielenannoissa.....	24
3.2	Esteettinen asenne ja elämys sekä silleen jättäminen .....	27
4	FENOMENOLOGINEN AJATTELUTAPA ASENTEENA JA METODINA ...	32
4.1	Millaisilla metodeilla päästiin tutkimustuloksiin?.....	35
4.2	Tutkimuksen empiirisen osan laadun arviointia .....	37
4.3	Kurkistus elämismaailmaan, transsendentaaliseen filosofiaan, sulkeistamiseen sekä epookkiin.....	39
4.3.1	Elämismaailma.....	39
4.3.2	Transsendentaalinen filosofia tutkimuksen taustalla.....	40
4.3.3	Epookki .....	41
4.3.4	Sulkeistaminen.....	41
4.4	Eideettinen reduktio ja sen eri tasot.....	42
5	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN AINEISTO.....	48
5.1	Tutkimuspäiväkirjat sekä videotallenteet .....	49
5.2	Kuvat ja piirustukset empiirisenä aineistona .....	51
5.3	Eettistä pohdintaa .....	52
6	EIDEETTISEN REDUKTION ENSIMMÄINEN TASO .....	55
6.1	Visuaaliset mielenilmaisut havaittuina ja nähtyinä.....	56
6.1.1	Omakuvat itselle ja muille katsottaviksi .....	58
6.1.2	Unelmailtapäivä ja tulevan odotukset.....	62
6.1.3	Visuaaliset tuotokset tunnetilojen näyttämöinä.....	67
7	EIDEETTISEN REDUKTION TOINEN TASO .....	72
7.1	Sosiaalisen maailman rakentuminen Alfred Schützin mukaan.....	73
7.2	Etnografinen näkökulma tutkimusaineistoon sekä tutkimus- päiväkirjat .....	75
7.3	Videotallenteiden vihjeitä elämyksiin liitetystä mielistä .....	80
7.3.1	Kehon liikkeet vihjeinä elämyksistä.....	80
7.3.2	Tarkoittavat merkit vihjeinä esittäjensä mielenelämyksistä .....	83



7.3.3	Vihjeiden ja merkkien asettuminen tulkintakaavoiksi.....	88
7.4	Ruumiillinen tieto ja empatia toisen ymmärtämisessä .....	89
7.5	Kohti ideaalityyppejä .....	92
7.6	Kertausta reduktion tähänastisista tasoista .....	96
8	EIDEETTISEN REDUKTION KOLMAS TASO.....	99
8.1	Kehollinen suhde aineistoon ja ilmaisuihin uppoutuminen .....	101
8.1.1	Menneisyys ja tuleva nykyisyydessä sekä ihmisen luontosuhde .....	101
8.1.2	Leikki ja runous kosketuksena maailmaan.....	106
8.1.3	Samaistuminen media- ja viihdemaailman kertomuksiin.....	111
8.1.4	Järjestyksessä oleminen .....	113
8.1.5	Itsenä toisille oleminen .....	117
8.1.6	Epäilevänä ja itsenä maailmassa oleminen.....	124
8.2	Huomioita eideettisen reduktion kolmannen tason lopussa .....	128
9	PALJASTUMISIA ELI EIDEETTISEN REDUKTION NELJÄS TASO .....	132
9.1	Mielenilmausten olemus (noesis) tuntuu ilmaantuvan esiin. ....	132
9.2	Suhde itseen sekä ihmisen oleminen .....	134
9.2.1	Ajan elämysvirta ja ihmisen ajallisuus .....	136
9.2.2	Kehollisena ja mielellisenä oleminen.....	138
9.2.3	Mielikuvitus ja toisena oleminen.....	140
9.2.4	Ymmärtäminen olemisen perusmuotona.....	142
9.2.5	Virittyneisyys määrittämässä täälläoloa .....	143
9.2.6	Ihmisen itsetietoisuus.....	145
9.3	Suhde toisiin ihmisiin.....	147
9.3.1	Eriasteisia vuorovaikutussuhteita.....	147
9.3.2	Toisen kuuleminen ja kohtaaminen sekä aito läsnäolo.....	148
9.4	Toiminta ja teko.....	151
9.4.1	Avoin toiminta ja liikkumisen estetiikka .....	152
9.4.2	Leikillisuus ja pelillisuus toimimisen tapoina.....	154
9.5	Suhde yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muodostelmiin .....	156
9.5.1	Kasvatus ja opetus .....	157
9.5.2	Kulttuurin kuvallisuus ja visuaalisuus sekä teknologinen maailmansuhde.....	163
10	POHDINTAA.....	170
10.1	Uudistuminen ja intuitio.....	170
10.2	Avoin toiminta ja asenne .....	172
10.3	Toisen kohtaaminen ja toiseuden ymmärtäminen.....	174
	SUMMARY.....	177
	LÄHTEET .....	179
	LIITTEET.....	202

# 1 MENNEISYYS: HUOMIOITA TUTKIMUKSEN ALKUVAIHEILTA SEKÄ TUTUSTUMINEN TUTKIJAAN

Kuopion Puijonlaaksossa 1970-luvun alussa: Tyttö painoi kotiovensa varovasti kiinni ja astui viileään porraskäytävään. Portaat kerrostalon toisesta kerroksesta alimpaan kerrokseen hän selvitti tutun tuntemuksen mukaisesti. Tukeva ote kaiteesta, jalkojen heilautus yli kolmen tai neljänkin portaan, sekä tasajalka-alastulo. Sitten muutama väliaskel seuraavan kerroksen porrastasanteella, ja taas kohti seuraavia portaita. Tämä loikkiminen oli osoittautunut jännittäväksi, mutta myös hauskaksi ja nopeimmaksi keinoksi päästä alimpaan kerrokseen. Portaiden jälkeen vielä yksi hyppäys ulko-ovelle, jonka jälkeen tyttö astui pihalle. Kevätaurinko oli jo sulattanut lumen asfaltilta ja lumikinos pihan viheralueella oli sekin painunut lähes olemattomiin. Pystyi melkein aistimaan kevään tuoksun ja tuntemaan auringon jättämän lämmön. Pihalla kaksi lasta oli jo valmiina twist-hyppelyyn. He seisoivat vastakkain jalat haara-asennossa kuminauha kiedottuna nilkkojen ympärille. Sääntöihin kuului, että jos hyppääjä suoritti kokonaisen hyppysarjan kuminauhalla onnistuneesti, vaikeustaso nousi. Leikin edetessä nauhaa nostettiin yhä ylemmäs: ensin polvien, sitten reisien ja joskus jopa lantion korkeudelle. Jos hyppääjä teki virheen, joutui hän pylvääksi ja pylväs vapautui uudeksi hyppääjäksi. Tyttö juurrutti itsensä paikoilleen kuminauhahan eteen ja näytti keskittyvän suoritukseensa. Sitten hän aloitti: ensin hyppy nauhan keskelle, siitä tasahyppy molemmilla jaloilla yhden nauhan päälle, sitten toisen. Hyppysarja näytti alkaneen onnistuneesti.

Tuon kertomuksen tyttö olen minä, Helsingissä syntynyt, Kuopiossa lapsuuteni ja nuoruuteni elänyt sekä Jyväskylässä opiskellut luokanopettaja. Valmistuin kasvatustieteiden maisteriksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1988, erikoistumisaineeni olivat kuvataide sekä erityispedagogiikka. Opiskeluaikani pääsin assistentiksi opettajankoulutuslaitoksen kuvataide-  
luokkaan, jossa tehtäväni oli taidediojen järjestäminen. Olisiko voinut olla mielisempää tapaa hankkia tienestiä opintojen ohella, kuin taidediojen katseleminen? Pro gradu -työni tein kuvapreferensseistä, jossa tutkin oppilaiden kuvamieltymyksiä sekä käsitystä itsestään.

Valmistumiseni jälkeen olen toiminut luokanopettaja erään suurehkon suomalaisen kaupungin esikaupunkialueella. Tämä alue sai ensimmäiset asukkaansa 1970-luvulla, jonne myös itse muutin 1980-luvun lopulla tuoreena kasvatustieteen maisterina ja äitinä. Ensimmäinen yhteinen koti tuolla esikaupunkialueella tuntui järkevältä lapsiperheelle, joka keskustan yksion hinnalla sai huoneen myös jälkikasvulle. Muistoni tuosta asuinpaikasta ja tuolta ajalta ovat myönteisiä, olihan lähiöasuminen turvallinen ja helppo elämänmuoto: työpaikka sekä lasten päivähoido löytyivät aivan naapurikorttelista.

1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun rakennusvaihe sekä nopea muutto-liike olivat luomassa uudenlaisia tilanteita esikaupunkialueen sosiaaliselle rakentumiselle. Lähiöalueelle muutti Suomen mittakaavassa myös runsaasti ulkomaalaistaustaisia asukkaita. Ensimmäinen työpaikkani luokanopettajana tuon alueen alakoulussa muodostuikin uudeksi korkeakouluksi Kuopiossa varttuneelle ja Jyväskylässä opiskelleelle pikkukaupunkiohjaajattarelle. Perheiden monikulttuurisuus sekä erilaiset taloudelliset ja sosiaaliset lähtökohdat ihmetyttivät. Tämä oli vaikuttamassa siihen, että halusin tietää enemmän oppilaiden käsityksestä itsestään sekä heidän aikaisemmista kokemuksistaan ja niistä muodostetuista merkityksistä. Tahdoin selvittää, miksi jokainen näytti oppivan niin eri asioita. Mistä oppimisessa oikein on kysymys?

Lähdin tutkimusmatkalle selvittääkseni, minkälaisia asioita pidetään merkityksellisinä elämässä sekä minkälaisia menneitä tapahtumia ja tulevaisuuden odotuksia merkityksiin sisältyy. Esiymmärrykseni oli, että merkityssuhteita muodostetaan ja muokataan elämismaailman kokemuksissa. Tähän liittyi myös havaintoni kokemuksiin liittyvistä kehollisista ja kokonaisvaltaisista mielenilmauksista, joiden mukanaolo selkiintyi myöhemmin esteettisen kulttuurin ja kasvatuksen teorioiden opiskelun myötä. Tutkimusmatkani aikana oivalsin, että esteettisellä asenteella varustettu ihminen arvostaa maailman ilmiöitä niiden itsensä takia, ei niiden käytännöllisen tai teoreettisen merkityksen vuoksi.

Kiinnostukseni ihmisenä olemisesta, kokemuksista ja merkityksistä antoi sysäyksen siihen, että aloitin 2000-luvun alussa harrastukseni opiskelun parissa. Opiskelin luokanopettajatyöni ohessa avoimessa yliopistossa muun muassa sosiologiaa, tiedotusoppia sekä taidehistoriaa. Nämä kaikki tuntuivat mielenkiintoisilta, mutta taidehistoria ihastutti eniten. Luennot taidehistorian eri kohteista, aikakausista sekä keskeisistä teoksista olivat kiehtovia ja keskustelut sekä tulkinat taideteoksista tuntuivat kiintoisilta. Aikaisemmin laimeana pitämäni suomalainen kirkkoarkkitehtuurikin, sen keskiaikaiset kivikirkot paanukattoineen, kalkkimaalauksineen ja puukirkkojen kellotapuleineen, näyttäytyivät nyt uudesta lähtökohdasta tarkasteltuina ylväinä ja taidokkaina. Osallistuin myös kasvatustieteiden jatko-opintoseminaareihin, joissa kuunteluoppilana seurasin keskusteluja identiteetistä, estetiikasta, oppimisesta ja opettamisesta. Vähitellen kiinnostukseni vuorovaikutussuhteiden ja oppimisen välisestä yhteydestä kasvoi. Hain opiskelupaikkaa kasvatustieteen jatko-opintoihin Tampereen yliopistoon, mutta tuolloin pääsyvaatimuksena oli, että hakijalla tuli olla suoritettuna kasvatustieteiden lisäksi myös riittävä määrä muita akateemisia tiedeopintoja.

Pääsin sen sijaan Poriin opiskelemaan visuaalisen kulttuurin teoriaa. Taide-teollinen korkeakoulu sai Poriin vuonna 2004 visuaalisen kulttuurin osaston,

joka myöhemmin muutti nimensä Porin taiteen ja median osastoksi. Suoritin siellä opintoja estetiikasta, feministisestä mediatutkimuksesta sekä visuaalisen kulttuurin tutkimuksesta. Tutustuin muiden muassa urheilun ja liikunnan estetiikkaan sekä digitaalisen median ja massakulttuurin historiaan, jotka toivat uusia näkökulmia merkityksenmuodostumisten rakentumisiin. Opintojeni aikana sain olla mukana seuraamassa keskusteluja esimerkiksi siitä, mitä ja miten kuvat ympärillämme representoivat sekä mitä arvoja ja ideoita kuvissa esiintyvät ihmiset, paikat ja esineet kuvastavat. Oivalsin, että visuaalisen kulttuurin tarinat ovat muokkaamassa merkityssuhteita sekä käsitystä maailmasta. Myöhemmin taidekasvatuksen opintoni Jyväskylän yliopistossa lisäsivät ymmärrystäni estetiikan ja taiteenteorian ydinkysymyksistä.

Suoritin myös mediakasvatuksen ammatilliset erikoistumisopinnot Turun ammattikorkeakoulussa. Opintojen kautta pääsin tutustumaan mediakasvatuksen lähtökohtiin ja toimintamuotoihin sekä sain uusia näkökulmia mediakulttuuriin. Olin innostunut oppimisesta, identiteetin rakentumisesta sekä estetiikasta. Viimein, vuonna 2009, pääsin aloittamaan jatko-opinnot Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajakoulutuslaitoksessa. Ohjaajakseni lupautui Matti Itkonen, vastuullisena professorina toimi aluksi Pauli Kaikkonen ja myöhemmin pääsin mukaan Pentti Moilasan seminaariryhmään. Tuohon ajanjaksoon kuului, että matkustin työviikon päätteeksi linja-autolla Jyväskylään jatko-opintoseminaareihin. Matkan aikana tutustuin muun muassa Juha Varton, Eino Krohnin, Reijo Wileniuksen, Lauri Rauhalan sekä Matti Itkosen julkaisuihin. Näiden opinto- ja elämymatkojen jälkeen olin onnellinen, suorastaan hurmaantunut oppimisen ilosta.

Kasvatustieteen jatko-opiskelijana perehdyin esimerkiksi laadullisen tutkimuksen peruskysymyksiin, narratiivisiin menetelmiin tutkimuksessa sekä narratiiviseen lapsitutkimukseen. Suoritin opintoja lapsista ja nuorista tutkijoina sekä sokraattisesta dialogista ja vuorovaikutuksellisesta pedagogiikasta. Jyväskylän yliopiston Taidekasvatuksen laitoksessa (nykyisin Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos) tutustuin muun muassa taidekasvatuksen peruskysymyksiin sekä länsimaisen estetiikan kehityksen pääpiirteisiin. Taidekasvatuksen opinnoissa sain lisäksi ohjausta tarkastella taiteen toimintaympäristöjä sekä teki-än että kokijan näkökulmasta.

Vuonna 2009 opetustyö perusopetuksen arjessa rikastui uusilla mediavälineillä. Pääsin mukaan Epun mediareppu -hankkeeseen, joka oli vuosina 2009–2012 toteutettu Opetushallituksen ja kotikaupunkini yhteinen kehittämishanke. Hankkeen tavoitteena oli löytää toiminnallisia yhteistyömalleja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Samalla kehitettiin toimintaympäristöä sellaiseksi, että esiopetuksessa olevat lapset voisivat hyödyntää koulun tiloja ja laitteita. (Epun mediareppu 2012.) Ensimmäisen luokan opettajana kiinnostuin hankkeesta, sillä olin tehnyt yhteistyötä aikaisemminkin sekä kaupungin mediakoulun että koulun esiopetuksen kanssa. Minut otettiin mukaan ja sain esi- ja alkuopetuksen käyttöön muiden muassa kaksikymmentä iPod touch -laitetta. iPod touch on musiikkisoitin, jossa on tavanomaisten iPod-ominaisuuksien lisäksi wlan-tuki, kameraominaisuus sekä internet-selain. iPod touch uutena oppimisvälineenä tuli

nopeasti tutuksi oppilaille. He pelasivat siihen ladattuja oppimispelejä, harjoittelivat sanojen ja lauseiden kirjoittamista, tekivät havaintoja lähiympäristöstä sekä äänittivät ja kuvasivat omia havaintojaan laitteella. Näytti siltä, että havaintojen tekeminen ympäristöstä sekä niistä ääneen kertominen tämän uuden välineen avulla oli luontevaa osalle oppilaista. Omien ajatusten pohdinta sen kautta tuntui olevan mieluisaa erityisesti niille, jotka näyttäytyivät epävarmoina esiintyessään muille. Olin innoissani uudesta teknologiasta opetuksessa, mutta samalla pohdin uusien välineiden mukanaoloa kokemuksissa sekä niiden merkityksiä oppimisessä.

Päädyn tutkimuksessani fenomenologiaan sekä hermeneutiikkaan, sillä fenomenologinen tutkimussuuntaus oli jo pro gradumme (Kekarainen & Kytölä 1988) taustalla ja olin kiinnostunut kokemuksista, merkityksistä sekä yleisistä kysymyksistä ihmisenä olemisesta. Oppilaiden erilaiset kokemukset sekä niistä muodostuneet käsitykset sysäsivät liikkeelle tutkimukseni, joka myöhemmin tiivistyi tarkastelemaan inhimillisen tietoisuuden ja sen rakentumisen kysymyksiä. Sara Heinämaa (1996) kirjoittaa, että fenomenologia tutkii ja kuvaa maailmaa sellaisena kuin se ilmenee, ottamatta kantaa ilmiöiden todellisuuteen ja epätodellisuuteen. Fenomenologia päätyi tutkimusasetteekseni, sillä se tutkii kokemuksia, havaintoja, uskomuksia, kuvitelmia ja muistoja, mutta samalla myös maailmaa havaittuna, uskottuna, kuviteltuna ja muistettuna. (Heinämaa 1996, 17.) Filosofinen ajattelu on kykyä oppia esittämään oikeanlaisia kysymyksiä, kykyä oppia lähestymään ilmiötä totunnaisesta poikkeavalla tavalla (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 20). Fenomenologian käynnistämä ajattelu yllätti ja rohkaisi uudistamaan aiempia käsityksiäni. Se sai epäilemään itsestäänselvyyksiä ja totunnaisuuksia kohdistuen huomioni ”asioihin itseensä”.

Myös hermeneuttisella tieteenfilosofialla on ollut tärkeä osuus tutkimuksessani. Hermeneuttiseen metodiin liittyvällä käsitteellä ymmärtämisen kehä ymmärrän Martin Heideggerin (1889–1976) maailmassa olemista ja täälläoloa ennen ymmärrystä ja tulkintaa. Leena Kakkori (2009a, 38–40) pitää Heideggerin teosta *Oleminen ja Aika* (alkuperäinen *Sein und Zeit* 1926) kokonaisuudessaan yhtenä suurena hermeneuttisena kehänä. Ymmärtämisen kehä kuuluu merkityksen rakenteeseen ja merkityksen rakenne taas kuuluu tulkitsevaan ymmärtämiseen (Kakkori 2012, 272). Ennakkokäsitykseni merkityksen muodostumisista sekä kokemukseni luokanopettajan oppimisesta olivat ohjaamassa tutkimukseni suuntaa. Nämä esirakenteet sekä aiheeseen perehtyminen tutkimusprosessin aikana mahdollistivat pääsyyni ymmärtämisen kehälle. Hermeneuttisen kehän mukainen esiymmärrykseni jäsentyy edelleen kaiken aikaa.

Timo Laine (2015, 28, 33) korostaa, että tutkimusmenetelmät eivät ole kaavamaisia, vaan ne saavat soveltavan muotonsa jokaisessa tutkimuksessa monien tekijöiden vaikutuksesta. Molemmat tutkimusotteet, sekä fenomenologia että hermeneutiikka, pyrkivät tavoittamaan ihmisen kokemusta, mutta niiden perimmäiset tavoitteet poikkeavat toisistaan. Fenomenologina tutkin yksilöllisiä merkityssuhteita, ja olen kiinnostunut ihmisen tajunnasta ja ulkoisesta maailmasta siihen välittyvän kokemuksen kuvailemisesta sellaisenaan. Hermeneutiikkaan taas tukeudun, kun pyrin tulkitsemaan koettujen merkitysten laajempaa sosiaa-

lista kontekstia. (Kakkori & Huttunen 2014, 367.) Kaikissa inhimilliseen todellisuuteen liittyvissä kysymyksissä on mukana myös filosofinen ulottuvuutensa (Moilanen 2007, 79). Kun tarkastelin ja pohdin sosiaalisen elämän rakentumisia, ajauduin filosofisiin kysymyksiin. Tutkimusmatkani varrella olen kuitenkin oppinut, että kasvatustieteilijänä minun ei tarvitse olla filosofi, vaikka käytänkin filosofisesti mutkikkaalta kuulostavia tutkimusmetodeja. Riittää, että tiedän fenomenologian epistemologiset ja teoreettiset implikaatiot. (Kakkori 2009b, 278; van Manen 1990, 7–8.)

1980-luvun Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkinnon luokanopettajan koulutusohjelman kuvaamataidon erikoistumisopinnot olivat itselleni merkityksellisiä, mutta Suomen ja Euroopan kulttuurikohteet sekä kuvataiteet tulivat tutuiksi jo lapsena. Perheemme kanssa autoillen vietetyt lomamatkat 1960- ja 1970-luvuilla suuntautuivat eri maihin Keski-Eurooppaan, joissa vanhempamme perehdyttivät meidät lapset historiaan ja kulttuurikohteisiin. Monumentit ja museot eivät aina tuntuneet kiinnostavilta, varsinkaan teini-ikäisenä, mutta aikuisena olen kuitenkin jatkanut tätä kulttuurista harrastusta. Taidemuseoissa ja -näyttelyissä kiertäminen sekä myös pienempiin gallerioihin pistäytyminen ovat minulle nykyisin mieluisaa tekemistä. Näen maailman asioita kuvina mielessäni ja rakennan ymmärrystäni paljon visuaalisuuden kautta. Olikin luontevaa, että halusin hyödyntää kuvia, piirroksia, sekä muuta visuaalisuutta myös omassa tutkimustyössäni. Tutkimukseni sivuaa taideperustaista tutkimusta (*Arts-Based Research*), sillä käytän työssäni taidetta tiedon hankkimisen ja ymmärtämisen välineenä sekä metodina (myös esim. Erkkilä 2012; Kallio 2008; Pullinen 2003; Räsänen 2008; Sullivan 2005). Taideperustaisen tutkimuksen lähtökohtana on moninainen ihmiskäsitys ja tietynlainen ymmärrys taiteen menetelmillä syntyvästä tutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta. Siinä kuvallinen ja kielellinen ajattelu muodostavat monipohjaisen ymmärryksen tiedonkäsitykselle (Kallio 2008, 15).

Väitöskirjani alussa kuvasin portaiden ja kuminauhan kanssa hyppäämistä, jotka molemmat liittyvät omiin elettyihin kokemuksiini. Harrastin lapsena twist-hyppimistä ulkona ystävien kanssa, kotona kuminauha tuolin- ja pöydänjalkoihin sidottuna sekä koulussa välituntisin. Harjoittelun ansiosta olin tuolloin osaava hyppijä, jonka hyppäämistä leimasi tekninen vaivattomuus ja jopa motorinen eleganssi. Twist-hyppäämistä näkee alakoulun puolella nykyisinkin, ja olenpa uskaltanut sitä uudelleen kokeilemaan, mutta tätä nykyä kuminauha pysyy vain nilkkojen korkeudella. Vaikeammat tasot eivät enää onnistu, sillä aktiivisesta harjoittelusta on kulunut vuosikymmeniä. Mielikuvissani jalat kyllä muistavat liikesarjat ja mittasuhteet eivätkä sotkeudu kuminauhan ympärille. Tällä kuvauksella halusin tuoda esiin ranskalaisen filosofi Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) kehonfenomenologian ajatuksen, jossa ihmiskeho on merkitysten perimmäinen tukipiste. Portaiden ja kuminauhan kanssa hyppäämisen muisteluun tarkoituksena on muistuttaa ihmisen kehollisuuden osuudesta merkitysten muodostumisissa.

## 2 NYKYISYYS

Kaikki tieteet pyrkivät lisäämään tietoa sekä ymmärrystä maailmasta (Niiniluoto 2012, 159) ja jokainen tieteenala tutkii samaa todellisuutta, mutta omaa osaansa tästä todellisuudesta. Jokaisella tieteellä on oma paikkansa ja alansa tieteiden ja erityistieteiden hierarkiassa. Tieteellinen maailmankuva tieteealajakoineen saattaa kuitenkin sulkea pois tiettyjä teemoja ja kysymisen tapoja sekä metodeja, legimitoida vain tietynlaisen päättelyn ja ajattelun tiedoksi. Monitieteellisyyden idealla, tieteidenvälisyydellä ja poikkitieteellisyydellä tavoitellaan toisenlaisia, erilaisia mahdollisuuksia ymmärtää todellisuutta. (Ronkainen 2001, 11–14.) Marjo Rissasen (2016) mukaan tieteidenvälinen tutkimus sopii hyvin kasvatustieteen tutkimusalan kenttään, koska kasvatustiede on syntynyt ihmistä tutkivien tieteiden välimaastoon kehittyessään itsenäiseksi tieteenalakseen. Tieteidenvälisessä (*interdisciplinarity*) tutkimuksessa perinteiset tieteenalojen rajat hämärtyvät ja näin se mahdollistaa eri ulottuvuuksien ja tasojen jäsentyminen toisiinsa, millä on sekä teoreettista että käytännöllistä merkitystä. (Rissanen 2016, 16.)

Marjatta Saarnivaara kirjoittaa transreggiosta tieteen- ja tiedonalojen kehitymisessä. Saarnivaaran (2003, 20) mukaan häiritsevää alapuolella olevaa myös tarvitaan, sillä transreggiosuuteen sisältyy uudelleen synnyttävä voima. Transreggion Saarnivaara ymmärtää rajan ylittämisenä, jolloin kyseenalaistetaan konventionaalisia ajattelu- ja toimintatapoja sekä saadaan samalla näkyville uusia mahdollisuuksia. Se prosessi, jossa vallitseva hierarkkinen järjestys rikkoutuu, voi olla luonteeltaan joko karnevalistista ylösalaisin kääntämistä tai risteyttämistä. Karnevalistinen ylösalaisin kääntäminen horjuttaa olemassa olevaa järjestystä. Risteyttäminen eli hybridisaatio sen sijaan toteutuu, kun kaksi tuttua, mutta keskenään yhteen kuulumatonta tekijää yhdistyvät ja muodostavat kokonaan uuden järjestyksen toimia ja ajatella. Hybridi voidaan ymmärtää myös rajatilana, joka mahdollistaa uuden järjestyksen ajatella ja toimia. Tällainen rajatila on lähtökohtaisesti avoimuuden ja toisin ajattelemisen tila. (mt. 18–19.)

Oman tutkimukseni tavoitteena on hyödyntää eri tieteiden tietoa ja luoda yhteys eri tieteenalojen välille. Pyrin noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia

toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa kuin esittämisessäkin. Kunnioitan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja annan heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon. Minulle on kuitenkin luontevaa hämmästellä vakiintuneita tapoja sekä tarttua uusiin mahdollisuuksiin. Tutkimustyötä tehdessäni huomasin, että olin koettelemassa perinteisiä kasvatustieteiden toimintatapoja sekä tieteellisen tutkimuksen valtavirtaa. Oman tutkimukseni tuloksiin päädyin käyttämällä tutkimusmetodina risteytymisen tuloksena syntynyttä uutta muotoa, hybridiä.

Väitöskirjatyössäni yhdistyivät vuoroin kasvatustieteellinen teoreettinen käsittely sekä vuoroin filosofinen ja taiteellinen pohdiskelu. Tiedemaailmassa tällainen kyseenalaistaminen ja kokeileminen ei ole riskitöntä. Kun tiedeyhteisössä tarkastellaan monitieteisen tutkijan asiantuntijuutta, voidaan sitä helposti kritikoida ja todeta se kapea-alaiseksi. Tutkijana en asetu asiantuntijaksi filosofian ja taiteentutkimuksen mukanaolon myötä, vaan tutkimukseni on hämmästelemistä, kyselemistä ja uuden tiedon tuottamista. (Rissanen 2016, 17.) Tunnistan kasvatustieteiden ja taiteentutkimuksen eroavaisuuden, mutta tutkimusmatkallani poikkean niiden molempien tutkimusalojen puolella saadakseni lisää ymmärrystä merkitysten muodostumisista.

Tieteen tehtävä on tarkastella maailmaa ulkoa päin, taiteen tehtävä on tarkastella sitä sisältäpäin. Onko tieteen tekijän ihanne persoonaton toimija, jotta kuka tahansa voisi toteuttaa tutkimuksen ja saada aikaan saman tuloksen? Tutkija ja kohde pysyvät toisilleen näkymättöminä, ja siinä välissä olevan menetelmän avulla saadaan tietoa kohteesta. Menetelmän seuraaminen takaa, että mitään yllättävää ei pääse tapahtumaan ja näin tutkija säilyttää objektiivisuuden vaatiman etäisyyden tutkittavaan kohteeseen. Mikään tieto ei kuitenkaan ole irrallaan tietäjästä eikä tietäjä ole irrallaan niistä kulttuureista, yhteiskunnallisista ja historiallisista konteksteista, joissa tietäjä toimii (Ronkainen 2001, 28). Tutkimuksessani asetin tieteen, ruumiillisuuteni ja aistimellisuuden vuoropuheluun, jotta pääsin niiden väliseen rajatilaan. Otin etäisyyttä, vaihdoin tietämisen paikkaa ja reflektoin näin saamaani tietämistä.

Mitä annettavaa kuvailevalla, tutkijan kokemuksia ja vaikutelmia erittelevällä fenomenologisella tutkimuksella on tiedemaailmalle tai laajemmalle lukijakunnalle? Pyrkimyksenäni on, että fenomenologinen tutkimukseni saa lukijan kokemaan mukana, eläytymään, pääsemään kosketuksiin uskomusten kanssa ja tiedonmuodostuksen intuitiivisiin lähtökohtiin (myös Torvinen, 2008, 8). Fenomenologiaa on kritisoitu sen subjektiivisuuden takia, mutta kokemus on kuitenkin kaikilla ihmisillä olemassa. Päämääränä ei ole vain luetella, mitä minä tai muut yksittäiset ihmiset kokevat, vaan pyrkiä kuvaamaan, miten todellisuutta ylipäänsä koetaan (Glendinning 2007, 7) Fenomenologian tehtävä kuvailussa on käsitteellistää jotain sellaista, mitä jo tiedetään (mt. 16). Tietäminen tarkoittaa nimenomaan tietämistä intuition, sinä todellisuutena, jossa koko ajan ollaan. Pyrkimyksenä on nostaa esiin taustalla olevat kokemukselliset ainutkertaisuudet ja yksityiskohdat suurista kertomuksista, teorioista ja filosofioista. Fenomenologisella kuvailulla pyrin aktiivisesti ja tietoisesti löytämään teitä ulos näiden selitysmallien vaikutuksesta mielikuvituksen, muistelun, fiktion, tuntemusten ja metaforien avulla. (Husserl 1913/2017, 133; Torvinen 2008, 8.)



## 2.1 Tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tiivistelmä

Tutkimusmatkani on kestänyt yli kymmenen vuotta, ja se on sisältänyt kaiken aikaa kaksi erilaista tarkastelukulmaa oppimiseen. Ansiotyössäni luokanopettajana olen saanut seurata tietämisen ja taitamisen harjoittelua, oppimisen riemua, pettymyksiä sekä uudelleen yrittämistä. Vapaa-ajallani ja lomillani olen harrastanut tietämisen, taitamisen ja oppimisen teoreettista pohdiskelua. Toisin sanoen tarkastelukulma oppimiseen on vaihdellut eletyistä kokemuksista teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimustyöni aikana olen saanut tutustua sekä ainutkertaisiin, kokonaisvaltaisiin yksilöihin että perehtyä esimerkiksi estetiikkaan, taiteenteoriaan, lapsitutkimukseen, narratiiviseen tutkimukseen ja intuitiiviseen tietämiseen. Matkan varrelle on sattunut vaikeakulkuisia reittejä ja hidasteita, mutta tutkimus on tuonut myös paljon mielihyvää, iloa ja oivalluksia. Merkityksellisintä itselleni ei ole ollut päämäärä, vaan matkalla oleminen ja uuden oppiminen.

Tutkimuksen filosofisena perusongelmana on kysymys ihmisestä ja hänen suhteestaan toiseen. Empiiriset tutkimuskysymykset, joihin lähdin hakemaan selvennystä, muotoutuivat tutkimuksen edetessä seuraaviksi:

1. Millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan kuvalliset, keholliset ja tarinalliset mielenilmaukset?
2. Millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan suhteet itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön?
3. Millaisena alakouluikäisen oppilaan toiminta näyttäytyy?
4. Millainen on alakouluikäisen oppilaan ja tekniikan yhteiselo?

Tarinoita ja kertomuksia on käytetty kulttuurissa ja yhteiskunnassa vaikuttamiseen sekä identiteetin luomiseen jo pitkän aikaa. Nykyisessä tietoa tulvivassa kulttuurissa tarinoiden avulla erotutaan, sillä tarinallisuus lisää tunnetta: se koskettaa, liikuttaa ja saa toimimaan. Tässä tutkimuksessa tarinoiden rakenteita käyttäen annetaan kokemuksille merkityksiä. Tutkimuksen kontekstin muodostavat perusopetuksen alakouluikäisten oppilaiden kertomukset. Siinä kuvaillaan oppilaiden elämismaailmaa eli heidän toimintaansa, kokemuksiaan ja merkityksenantojaan sekä selvitellään niitä kulttuurisia ja sosiaalisia muodostumia, jotka ovat mukana merkityssuhteiden rakentumisissa. Edmund Husserlin filosofian, Martin Heideggerin esiyymmärryksen maailmasta sekä Alfred Schützian teorian ohella tutkimusta ovat viitoittaneet Eino Krohnin (1902–1987) kirjoitukset ihmisen esteettisestä olemuspuolesta sekä J. A. Hollon (1885–1987), Matti Itkosen, Pentti Moilasen ja Juha Varton kasvatusfilosofiat.

Empiirinen tutkimusaineisto sisältää alakouluikäisten oppilaiden pulpetteivihkoja, tutkimusta varten tuotettuja piirustuksia ja oppilaiden vapaita haastatteluja niiden pohjalta, videotallenteita sekä minun omia muistiinpanojani ja päiväkirjojani tutkimuksen aikana. Keräsin empiirisen aineistoni perusopetuksen alakoulussa, jossa aloitti lukuvuonna 2011–2012 kaksi ensimmäistä luokkaa (n=18+19) ja toimin luokanopettajana toisessa niistä. Lukukauden alussa kerroin

huoltajille vanhempainillassa tutkimuksestani, sen järjestelyistä ja tavoitteista sekä pyysin samalla heiltä kirjalliset tutkimusluvut. Tutkimuslupa löytyy liitteenä tutkimusraportin lopusta. Jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa ymmärsin, että oma läsnäoloni tutkittavien parissa oli tärkeää fenomenologisen tiedonmuodostuksen kannalta. Minun oli oltava fyysisesti mukana tutkittavassa kulttuurissa, osallistuttava sen toimintaan kysellen, katsellen ja kuunnellen. Jo syksyn alussa jätin toisen ensimmäisen luokan oppilaat pois tutkimuksestani, jotta pääsin läheiseen kanssakäymiseen, me-suhteeseen, tutkittavien kanssa. Jatkoin tutkimuksen tekemistä vain yhden ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa, jonka oppilasmäärä oli lopulta 17, sillä yksi oppilas muutti kesken lukukauden toisen kouluun.

Videoin koulupäivien tapahtumia luokassa, koulun pihassa sekä yhteisillä retkillä. Videotallenteista löytyy lisäksi oppilaiden haastatteluja sekä sanallisia tarinoita heille merkittävistä tapahtumista, joita he kertoivat kukin vuorollaan luokan edessä. Tallenteet editoin seitsemäksitoista tarinaksi ja litteroin ne tarkastellen samalla oppilaiden visuaalisia tuotoksia. Näistä tarinoista valikoitui lopulliseen ja tarkempaan analyysiin kuusi mahdollisimman erilaista kokonaisuutta.

Koska tutkimuskohteen pääpaino ei ollut yksittäinen ihminen vaan pikemmin erilaiset merkitystenmuodostumiset, edellytti aineiston analyysi merkitysten alkuperän pohtimista. (Karttunen 2016.) Yleisten merkitysten saavuttamiseksi päädyin Husserlin transsendentaaliseen fenomenologiaan. Aineiston analyysissä käytin Husserlin eideettistä reduktiota, jonka avulla siirsin syrjään merkityssuhteiden rakentumisen toissijaiset ominaisuudet. Tutkimuskohteeni olemus ja sen suhteet tuntuivat ilmaantuvan esiin, kun reduktion neljä eri tasoa asettuivat viimein paikoilleen. Luvussa 4.1 kirjoitan tarkemmin käyttämästäni tutkimusmetodista sekä eideettisestä reduktiosta.

Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla, luvussa 6, tarkastelin oppilaiden tutkimusta varten tuottamia kuvia. Silloin pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli tutkin millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan kuvalliset mielenilmaukset. Tulkitsin mielenilmauksia luonnollisen asenteen, Husserlin kenen tahansa -käsitteen kautta, ja kuvailin niiden sisältöjä mahdollisimman objektiivisesti. Ensimmäisellä tasolla en pohtinut sitä, mihin niiden tekijät ilmaisuillaan pyrkivät, vaan tutkin piirustuksia ja kuvia luokittelemalla niiden sisältöjä, tyynejä, tunnelmia ja aiheita. Edwin Panofskyn kuvien tulkintamallin ensimmäisen tason eli esi-ikonografisen vaiheen pohjalta selvitin, miten kuvat rakentuivat.

Eideettisen reduktion toisella tasolla, luvussa 7, keskityin toiseen tutkimusongelmaani analysoiden sitä, millaisia ovat oppilaiden suhteet itseen sekä toisiin ihmisiin. Toisella tasolla selvitin myös kolmatta tutkimuskysymystäni ja tarkastelin oppilaiden toimintaa sellaisena, kuin se minulle näyttäytyi. Lähdin tulkitsemaan aineiston videomateriaalia nojautuen samalla tutkimuspäiväkirjoihini. Videoaineisto koostui kolmenlaisista tilanteista: 1) oppilaiden suullisista esityksistä sekä heidän kokemustensa ja tärkeiden esineidensä esittelyistä, 2) oppilaiden keskinäisistä vuorovaikutustilanteista sekä 3) oppilaiden teemahaastatteluista

heidän piirrostensa ja maalaustensa pohjalta. Reduktion toisella tasolla pyrin selvittämään, mihin oppilaat ilmaisuillaan tähtäsivät, millaisia olivat heidän ilmaisuihinsa tarkoitetut mielet. Kuvailin ja tulkitsin sitä, millaisina kunkin oppilaan ilmentämät kokemukset minulle näyttäytyivät. Tutkimus sivuaa autoetnografista tutkimusta, sillä toimin samanaikaisesti sekä luokanopettajana että tutkijana perusopetusryhmässä, josta empiirinen aineisto kerättiin.

Reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8, irrottauduin olevasta sulkeistamalla tutkimuskohteen. Tulkitsin kuvia ja piirustuksia nyt toiminnan valmis-teina ja valmistaina myös todisteina toimijoiden mielistä. Kohdistin huomioni toimijoiden elämyksiin sellaisina kuin ne vaiheittain rakentuvina konstituoituivat heidän mielissään (Schütz 1932/2007, 242.) Silloin en tyytynyt vain elämysten tavalliseen havainnointiin, vaan tulkitsin niiden ilmentymiä esteettisesti asennoituneena, sellaisina kuin ne välittömästi tulivat aistittavikseni. Kolmannella reduktion tasolla tartuin esipredikatiiviseen, kokemuksesta lähtevään tietoon, joka muuten olisi saattanut jäädä saavuttamatta. Tämä tarkoitti pyyteettömän asenteen omaksumista eli sitä, että lähdin tarkastelemaan kokemusten ilmentymiä haluamatta niistä mitään tiettyä tietoa tai yrittämättä kokea niitä jollakin tavalla. Tällä tasolla yhdistyi vuoroin kasvatustieteellinen teoreettinen käsittely ja vuoroin filosofinen sekä taiteellinen pohdiskelu. Pyrkimyksenäni ei ollut alistaa taidetta filosofian tai kasvatustieteen käyttöön, vaan pikemmin käyttää niitä keinoina ilmausten ja niiden tekijöiden ymmärtämisessä. Tavoitteenani oli kohtaa-minen vuoropuhelussa, jossa nämä erilaiset lähtökohdat saivat olla sellaisina, mitä ne olivat. Empaattinen asenteeni mahdollisti reduktion avaten tilan, jossa tarkasteltava kohde tuntui pystyvän ilmaantumaan omana itsenään. Heideggerin ajatusten mukaisesti sallin olemisen, ja annoin kohdattavan itsensä tulla esiin (Lehtinen 2000, 74). Husserlin sulkeistamisen metodilla laitoin luonnollisen asenteeni olemukseen kuuluvat teesit pois toiminnasta eli irrottauduin kaikesta aikai-semmin opitusta sekä teorioista varioiden kuvitteellisesti erilaisia mieliä merki-tyksille.

Reduktion neljänteen tasoon kuului merkityksenmuodostumisten yleisten ja olennaisten piirteiden fokusointi. Näytti siltä, että empiiriset mielenilmaisut alkoivat reduktion lopussa hahmottua niiden olemukselliseen yleisyyteen. Tutkimustuloksissa, luvussa 9, tarkastelin merkityssuhteiden jäsentymisiä neljän kokonaisuuden avulla, jotka olivat: 1) suhde itseen sekä ihmisen olemisen, 2) suhde toisiin ihmisiin, 3) toiminta ja teot sekä 4) suhde yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muodostelmiin. Näihin kokonaisuuksiin päädyin Husserlin ajatusten, taidefilosofi Lauri Olavi Routilan elämismaailman kerrostumien jaottelun (Rou-tila 1986, 90–93; myös Itkonen 1996, 26) sekä empiirisestä aineistosta nousseiden ilmiöiden avulla.

Tutkimustuloksista selvisi, että merkityssuhteiden rakentumisten ja uuden oppimisen keskiössä ovat ihmisenä olemisen ymmärtäminen sekä toisen ja toi-seuden kohtaaminen. Siinä vahvistui itsetuntemus sekä tunne- ja vuorovaikutus-taitojen merkitys oppimisessa. Tutkimuksesta ilmeni omien tunteiden tunnista-misen ja käsittelemisen merkitys myös ympärillä olevien ihmisten ymmärtämi-sessä. Se selkeytti kohtaamisen käsitettä sekä empatian osallisuutta toisen kuule-

misessa. Aito kohtaaminen paljastui niiksi lähimaailman me-suhteiksi, joissa molemmat osapuolet ovat välittömässä kosketuksessa ja kykenevät näin seuraamaan toistensa kehonkieltä eli kehossa tapahtuvia mielenilmaisuja. Tuloksista todentui, että toista ihmistä ei voi koskaan täysin ymmärtää, mutta empatian avulla voidaan päästä lähelle toista, kohdata hänet aidosti ja kunnioittavasti.

Jokainen ihminen katselee maailmaa aina tietyllä omalla tavallaan. Jokaisella on myös aina jo jokin käsitys asiasta, joka tulee koettavaksi tai opittavaksi. Tutkimuksessa vahvistuivat kasvattajien tietoisuuden merkitys ainutlaatuisista kasvatustilanteista sekä menneiden kokemusten ja tulevaisuuden toiveiden mukanaolo merkityksen muodostumisissa. Se selkeytti opettajan vastuuta toisesta sekä sitä, että opettajan tulee luoda oppilaalle mahdollisuus reaalistaa itsenäisenä subjektina. Tutkimuksessa mukana olleet ihmiset näyttivät kietoutuneen yhä kuvallisempaan, visuaalisempaan ja teknisempään maailmaan. Tutkimus muistuttaakin myös visuaalisten esitysten kertomuksista ja merkityksistä sekä peräänkuuluttaa kriittistä monilukutaitoa.

## 2.2 Miten tutkimusraportti rakentuu?

Tutkimusraportin ensimmäisessä luvussa tarkastelin tutkimuksen alkuvaiheita sekä kuvailin itsestäni tutkijana. Tämä toinen luku sisälsi tutkimuksen tiivistelmän sekä tutkimuskysymykset ja seuraavaksi kerron, kuinka tutkimusraportti rakentuu. Luvussa 3 selvitän tutkimukseni ihmiskäsitystä sekä ihmisenä olemista. Siinä perehdyn intentionaalisuuteen merkityksenmuodostumisissa ja esteetiikkaan, esteettiseen asenteeseen sekä Heideggerin silleen jättämiseen. Luvussa 4 valaisen fenomenologiaa tieteenfilosofisena suuntauksena sekä Edmund Husserlin transsendentaalista fenomenologiaa. Siinä paljastan, millaisella metodilla päädyin tutkimustuloksiin ja luon silmäyksen reduktioon, sulkeistamiseen epookkiin sekä käsittelen eideettistä reduktiota. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen empiirisen aineiston sekä pohdin eettisiä kysymyksiä. Luvussa 6 opastan tutkimusraportin lukijan reduktion ensimmäiseen tasoon, esittelen tutkimuksen visuaalisen aineiston ja tarkastelen niiden pohjalta ensimmäistä tutkimuskysymystäni. Luvussa 7 valotan reduktion toista tasoa keskittyen toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseeni, esittelen tutkimukseni videoaineiston sekä tarkastelen sen pohjalta kehon liikkeitä vihjeinä ja merkkeinä. Siinä tulkitsen ihmisten eritasoisia ja eriasteisia suuntautumisia toisiin ihmisiin. Reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8, irrottaudun ennakkoasenteistani, sulkeistan aineiston elämykset ja otan mukaan lisää mieliä merkityksille. Luvussa 9 kirjoitan reduktion neljänestä tasosta, jossa tutkimuskohteen eidos, olemus tuntui paljastuvan. Luvussa 10 pohdin intuitiota, esteettistä suuntautumista sekä toisen ja toiseuden ymmärtämistä tutkimusprosessini pohjalta.

Merkityssuhteiden rakentumisia raportoin paitsi ulkokohtaisesti aineistosta käsin, mutta myös sisältäpäin, omista kokemuksistani ja mietteistäni lähtöisin. Nämä kaksi erilaista näkökulmaa tutkimuskohteeseen vuorottelevat keske-

nään. Lähtökohta ja tarkastelukulma vaihtelevat teorian ja filosofian sekä elettyjen kokemusten välillä, kunnes ihmisen olemus merkityssuhteiden muodostumisissa tuntuu paljastuvan. Tämä näkökulman vaihtaminen perustuu Matti Itkonen (1996) filosofiaan, jonka mukaan maailman ilmiöitä on mahdollista lähestyä kahdella tapaa. Ensimmäinen on päättää jo etukäteen tapa, jonka mukaisesti ilmiö on olemassa. Tällöin jättäytyään koko todellisuuden ulkopuolelle. Toinen tapa lähestymiseen on hiljentyä, tarkkailla kohdetta ja hyväksyä sen elävä todellisuus. Tällöin astutaan hetkeksi kohteen sisään, olemalla osana jotakin. (Itkonen 1996, 247.) Itkonen lainaa Henri Bergsonin ajatuksia kokemuksen ja todellisuuden välisestä suhteesta ja erottaa toisistaan kaksi tiedonhankkimistapaa: ensimmäinen kiertelee objektiaan ja toinen taas tunkeutuu objektin sisään. (Mt. 36.)

Kun tarkastelen merkitysten muodostumisia ulkokohtaisesti, teoreettisista ja aikaisemmista tutkimustuloksista lähtöisin, sijoitan tekstin ja kappaleet raportin sivujen keskelle tasaten. Teoreettisesti selittävä ja ennalta arvattava tarkastelukulma tutkimuskohteeseen kiertelee objektiaan ja pysyttelee tiedemaailman perinteitä kunnioittavasti tutkimusraportin sivujen keskellä.

Merkitysten muodostumisten rakentumisia tarkastellaan myös mallintamalla tutkijan omia merkitysten konstituotumisia. Tämä siksi, jotta lukija saisi lisää ymmärrystä siihen, miten merkitykset tutkimusaineistosta jäsenyivät tutkijalle itselleen. Tutkimusraportissa nämä kursivoidut tekstit pyrkivät tutkimuskohteen sisään. Ne ovat muisteluja eleyistä elämyksistä ja edustavat elämyksellistä lähestymistapaa. Kursivoidut tekstit ovat välittömiä kokemuksia, yksittäisiä aistimuksia ja tuntemuksia tutkittavasta ilmiöistä. Niissä kuvataan myös tajunnalle tarjoutuvia ilmiöitä ilman ohjailevia ennakkokäsityksiä, intuition avulla.

Näkökulman vaihtaminen tekee tutkimusraportin rakenteellisesti monimutkaiseksi. Toivottavasti se myös selventää teoreettisia ja filosofisia lähtökohtia ihmisen tietoisuuden rakentumisesta. Kuvat ja muistelut toimivat ikään kuin oppaina menneen, nykyisyyden ja tulevan välillä sekä auttavat näkemään ja ajattelemaan uudella tavalla. Pyrkimyksenä on, että näkökulmaa vaihtamalla löydetään sellaisia lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, joiden avulla yksittäiset mielenilmaisut käyvät ymmärrettäviksi. Tutkimusraporttini ei painotu lopputulokseen tai uuteen löydökseen, vaan keskiössä on kertomus, johon ensimmäisen luokan oppilaat Liina, Kaisa, Eeva, Pipsa, Lauri ja Joonas tuovat kokemuksiaan ja mielenilmaisujaan. Oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi. Raporttiin liittyy oppilaiden ohella myös minun sekä muiden tutkimukseen kiinnostuneiden ihmisten mielenilmaisuja, kuten kirjoituksia, piirroksia, maalauksia, sävellyksiä ja valokuvia.

Empiirisen tutkimusaineiston käsitän kulttuuriobjektiksi siinä mielessä, että se on muodostunut inhimillisen toiminnan tuloksista sisältäen tekijöidensä mieliä, tunteita, ajatuksia, ideoita ja oivalluksia. Ymmärrän kaikki eri ihmisten mielenilmaisut sekä mielenelämykset, kuten ilmeet, eleet sekä toimet, tarinoina ja vihjeinä ihmisten mieliin liittämistä merkityksistä. Olen tulkinut niitä omista lähtökohdistani, ja kuten Gillian Rose (2001, 11–12) toteaa, kuvissa ei ole tärkeää pelkästään niiden sisältö, vaan myös niiden katsomisen ja tulkitsemisen moni-

muotoinen prosessi. Jokaisella katsojalla on oma taustansa, ja jokainen lukija tulkitsee myös tätä tutkimusraporttia omalla tavallaan. Raportissa tarkasteltaviksi tulevatkin ne kulttuurissa vallitsevat ilmiöt, kuten arvot, normit, ihanteet, tavat ja muoti, joihin alakouluikäiset lapset, tutkija sekä muut tutkimuksessa mukana kulkevat ihmiset ovat kietoutuneet. Haluan kiinnittää huomion myös raportin ulkoasuun eli siihen, että kuvat ja teksti ovat aseteltu joustavasti ja luovasti. Tällä asettelulla tavoittelen kehollisuuden, aistimisen ja tunteiden kautta saatavaa ymmärrystä maailmasta. Raporttini on hybridi, jossa tutkittu tiede ja kehollinen tietämys ovat vuorovaikutuksessa.

### 3 MITEN ON IHMINEN, JOTA TUTKITAAN JA JOKA TUTKII?

Vuosituhannen vaihteessa medially alkoi olla yhä keskeisempi rooli lasten ja nuorten elämässä. Media juurtui vuorovaikutuksen välineeksi sekä peiliksi identiteetin kasvulle. Mediavälitteinen kulttuuri välineineen astui mukaan myös kyseenalaistamaan vakiintuneita käsityksiä oppimisesta ja oli luomassa uusia mahdollisuuksia perusopetukseen. Kaupunkiin perustettiin mediakoulu, joka tarjoaa välineitä median luomiseen, ymmärtämisen ja arviointiin. Mediakoulun mediapedagogi antaa tukea perusopetuksen oppilaille ja opettajille median käytössä sekä toimii oman havainnoinnin ja oppimisen apuna. Mediakoulun ja -pedagogin asiantuntevassa ohjauksessa oppilaat voivat työstää esimerkiksi TV- ja radio-ohjelmia, lyhytelokuvia, dokumentteja tai animaatioelokuvia, joihin he itse saavat ideoida aiheen ja valita toteuttamistavan. Lukuvuonna 2002–2003 perusopetuksen viides luokka valitsi animaation omien tarinoiden luomiseen. Oppilaiden työstämien nukke-, savi- ja paperianimaatioiden kautta opettaja pääsi tutustumaan muun muassa Pop Star -maailmaan, Unelmien poikamies -TV-formaattiin, auto- ja uimahyppykisoihin sekä lasten suosimiin taistelulajeihin. Opettaja seurasi oppilaiden työskentelyä, tutustui tallenteisiin sekä ihmetteli, kuinka elävästi animaatioihin rakennetut elämismaailmat ja niiden hahmot tuntuivat kuvaavan tekijöidensä ajatuksia, menneitä kokemuksia ja tulevaisuuden haaveita. Syntyneet tarinat näyttäytyivät hämmästyttävän samanlaisina kuin niiden tekijät.

Lapset ja nuoret ovat tarkkoja huomaamaan asioita ja tapahtumia ympärillään, kuten tuo yllä oleva muisteluni kuvaa. Perusopetuksen viidennen luokan oppilaiden työstämät animaatiot antoivat monipuolisen ja -tasaisen näkymän ihmisestä ja ihmisenä olemisesta. Mutta kuka ja mikä on ihminen, jonka merkityssuhteiden rakentumisia lähdin tutkimaan?

Tutustuin psykologi ja filosofi Lauri Rauhalan (1914–2016) ihmiskäsitykseen 2000-luvun alussa, jolloin pääsin osallistumaan kuunteluoppilaana kasvatustieteiden jatko-opintoseminaareihin Tampereen yliopistossa. Opin tuolloin, että Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisessä on kolme olemuspuolta, jotka ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa: kehollisuus, tajunta sekä situationaalisuus. Kehonsa kautta ihminen on ensimmäisessä, aistisessa suhteessa maailmaan ja omistaa esiyymmärtyneisyyden maailman ilmiöihin. Ihmisen

tajunta, kokemisen kokonaisuus, puolestaan käsittää sekä psyykkisen että henkisen toimintatason. Kehollisuuden ja tajunnan lisäksi ihminen on suhteessa kaikkeen kehonsa ympärillä olevaan.

Rauhalan kokonaisvaltainen ihminen maailmassa olevana, todellisuuden merkityssuhteisiin erottamattomasti kietoutuneena ja situationaalisen olentona nojaa Martin Heideggerin eksistenssin filosofiaan. Heideggerin filosofiassa ihminen ei asetu suhteeseen todellisuuden kanssa vasta tietoisensa pyrkimyksensä kautta, vaan on omasta esiyymmärtyneisyyden maailmastaan ikään kuin jo valmiiksi maailmaan kietoutunut. (Rauhala 1998, 23–24.) Tutkimukseni lähtökohdaksi olikin, että ihminen ja oleminen kuuluvat yhteen ja että ihmisen olemuksen oletetaan perustuvan maailmassa olemiseen. Se mitä ihminen on, perustuu hänen eksistenssiinsä (Heidegger 1927/2007, 64), ja se on se tapa, jolla ihminen omassa olemuksessaan on läsnä olemiselleen (mt. 69).

Tutkimuksen kuluessa ymmärsin, että Heideggerille oleminen on aina jollakin tavoin olemista. Ihmisen olemisessa on mukana tämä oleminen, ja ihminen ajattelevana olentona antaa olemisensa toteutua, avautua. Kun ihminen elää, hän toteuttaa olemistaan, josta hänen olemisessaan on kyse, ymmärtäen sekä oman olemisensa että muiden olemisen. (Backman & Luoto 2006, 12–14.) Tämän ymmärrän siten, että ihminen on ja hän on tällä olemisen alueellaan omalla tavallaan ja omalla paikallaan. Hän ei ole irrallinen muusta maailmasta, vaan ihmisen oleminen on alkuperäisesti maailmassa olemista (*In der Welt Sein*). Tämä ihmisen tilallisuus on hänen ruumiillisuuteensa liittyvä ominaisuus (Heidegger 1927/2007, 83) eikä ihminen olemassaolossaan ole maailmasta irrallinen olento, vaan aina maailman rakenteiden vaikutusten alainen ja niiden osa (Rauhala 2009, 151). Heidegger kirjoittaa täälläolon olemisesta huolena (*Sorge*) ja maailmaan heitettyinä, olemista jo itsensä edellä maailmassa (Heidegger 1927/2007, 231). Maailmassa-oleminen on olemukseltaan aina huolta, huolehtimista ja toisista huolehtimista (mt. 241–244). Miten ihmisen oleminen näkyi tutkimusaineistossa, selviää luvussa 8.1 ja miten se tulkittiin luvussa 9.2.

Osa ihmisen olemassaolosta valikoituu kohtalonomaisesti, osan ihminen valitsee itse. Osa valinnoista jää tiedostamattomiksi, sillä ihminen on primaarisesti jo olemassaoloon tulossaan maailman rakenteiden vaikutusten alainen ja niiden osa. Rauhala kutsuu tuota ihmisen välttämättömyyssuhdetta, Heideggerin huolta, esiyymmärtyneisyydeksi, joka on rajaamassa ja suuntaamassa sitä, miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen kehossa etenee (Rauhala 2009, 152). Esiyymmärtyneisyys toteutuu ennen ja ilman tajuntaa (mt. 153), sillä ihmisen kehon prosessit muodostavat perustan tajunnalle. Kehon maailmansuhteissa muodostuvaa esiyymmärrystä puoltaa erityisesti Maurice Merleau-Ponty, mutta lisäksi myös esimerkiksi Juha Varto ja Timo Klemola filosofioissaan. Ajatuksena niissä on, että keho kokee ensin, ja käsitys minästä ja tästä maailmaankytkymisestä erillisinä syntyä vasta paljon myöhemmin.

Kehollisuuden ohella Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu ihmisen tajunnallisuus, joka jakautuu psyykkiseen ja henkiseen tasoon. Psyykkistä tajunnan tasoa edustavat esimerkiksi tunnetilat pelko ja suuttumus, jotka vain vallitsevat tajunnassa ilman analysointia. Vasta tajunnan henkisellä toimintata-



solla tajunta pystyy käsittelemään ja arvioimaan kehon kokemuksia ja muodostamaan niistä merkityssuhteita. Heidegger puhuu virittyneisyydestä, jonka hän liittää ihmisen maailmassa-olemiseen, täälläoloon. Se virittyneisyys tai tunnetila, jonka edessä tuo tunnetila ilmenee, on maailmassa-oleminen sellaisenaan. Virittyneisyys ilmaisee, miten joku on (Heidegger 1927/2007, 229–237.) Tutkimusaineiston tulkinnoissa, reduktion eri tasoilla, nousi esiin monenlaisia vireitä, jotka olivat määrittämässä ihmisen olemista. Sitä, miten tutkimuksessa mukana olleet ihmiset tulkintojeni mukaan olivat olemisessaan virittyneisyytensä kautta, selvittän luvussa 9.2.5.

Situationaalisuudella Rauhala tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti (Rauhala 1989, 35). Situaatio eli elämäntilanne on aina yksilöllinen, vaikka siinä on myös kaikille yhteisiä komponentteja. Se ei ole vain ihmisen fyysinen ympäristö ja kulttuuri, vaan siihen kuuluu myös luonnon olosuhteita, toisia ihmisiä, arvoja ja normeja. (Mt. 39.) Situationaalisuus tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että käsitän kaikki ihmiset lähtökohtaisesti maailmansuhteisiinsa kietoutuneina. Ihmisen ja maailman välisiä riippuvuussuhteita, kuten yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muodostelmia, mediamaailmaa sekä koululaitosta instituutiona seuraan tutkimusmatkani varrella ja tarkastelen tarkemmin raporttini loppupuolella osiossa ”Paljastumisia”, luvussa 9.5.

Esiymmärryksensä kautta ihminen suuntautuu todellisuuteen ja elämäntilanteeseen luonnollisen asenteensa kautta. Luonnollisella asenteella Juha Varto (1994) tarkoittaa ihmisen ongelmatonta, arkipäiväistä suhdetta olemassaoloon. Tähän ajattelutapaan kuuluu, että kaikki on käsillä, ja läsnä oleva on sitä, miltä se näyttää ja mihin sitä voidaan käyttää. Tämä ihmisen luonnollinen asenne on subjektiivinen maailmansuhde, jolloin ajatellaan dualistisesti. Tässä tilassa ihminen ei ratkaisevasti eroa eläimestä. Mutta ihmiselle on tyypillistä, että tätä luonnollista suhdetta rikkovat epäily, hämmästelä, kyseenalaistaminen ja epävarmuus. Ihminen kaipaa kokemallensa selkeyttä, järjestystä ja viisautta. Filosofia tähtää Varton mukaan juuri tähän viisauteen, olemisen ja ajattelemisen taitoon, jossa hämmästeleminen synnyttää kiinnostuksen maailmaan, muihin ihmisiin ja tapahtumiin. Myös eläimet hämmästelevät ihmisen tavoin ympäristöä, mutta vain ihminen pohtii asemaansa ympäristössään yhä uudelleen ja uudelleen. Ja nimenomaan tämä erottaa ihmisen eläimestä. Filosofia tarkoittaa Vartolle viisauden rakastamista, tietoista itsensä ja oman suhteen muuhun pohtimista. Viisauden rakastaminen on ihmisenä olemista sekä taitamista, joka syntyy hämmästelemisen ajattelemisesta. Jokaisella ihmisellä on oma elämäntaitonsa, mutta tässä taitamisessa on piirteitä, jotka ovat kaikille ihmisille yhteisiä sen vuoksi, että ihmiset ovat ihmisiä ja he ovat olemassa samassa maailmassa. (Varto 1994, 12–17.)

### **3.1 Merkitysten rakentuminen mielenannoissa**

Merkityssuhteiden muodostumisten tarkastelussa lähtökohtani on fenomenologia. Fenomenologisen liikkeen perustajana pidetään yleisesti Edmund Husserlia

(1859–1938). Husserlin tavoitteena oli asioiden olemusten sekä inhimillisen tietoisuuden ja sen rakenteen selvittäminen. Inhimillinen tietoisuus on ollut filosofisen tutkimuksen keskiössä Renè Descartesista (1596–1650) lähtien, mutta Husserl pyrki laajentamaan Descartesin varman, epäilyksettömän tiedon piiriä ajattelusta koko inhimillisen tietoisuuden alueelle, myös havaitsemiseen. Husserlin fenomenologia päätyi tutkimaan tietoisuuden akteja. (Haapala & Lehtinen 2000, ix–x.)

Tietoisuus on Husserlille ulospäin suuntautuvaa eli intentionaalista, jolla tarkoitetaan sitä elämysten ominaispiirrettä, että ne ovat tietoisuutta jostakin (Husserl 1913/2017, 167). Husserl omaksui intentionaalisuuden käsitteen Franz Brentanolta (1838–1917). Intentionaalisuudella ymmärrän sitä, että jokaisella kokemuksella on aina sisältönsä, ja kokemus suuntautuu aina joltain objektia kohti. Esimerkiksi näkeminen on aina jonkin näkemistä, kokeminen on jonkin kokemista. Jokaisella intentionaalisella elämyksellä on noema ja siinä on mieli, jonka avulla se viittaa kohteeseen (mt. 267). Elämys kukkivasta omenapuusta on tietoisuutta kukkivasta omenapuusta, juuri tietyssä paikassa ja tietyssä puutarhassa. Husserlin fenomenologia keskittyy juuri näihin intentionaalsiin akteihin ja niiden ilmentymiin.

Oma kokemukseni kukkivasta omenapuusta kehkeytyi välittömästi puutarhassa, ympäristön väreihin ja tuoksuihin uppoutuen sekä painottui aistimelliseen puoleeni. Kokemus on hankala ja monimerkityksellinen käsite suomen kielessä (mm. Kukkola 2018, 41). Termiä selventää saksalaisen hermeneutikko ja filosofi Wilhelm Diltheyn (1833–1911) tekemä jako kahdenlaatuiseen kokemukseen. Dilthey mukaan saksan kielen termi *Erfahrung* merkitsee kokeellisuutta viitaten tapahtumien ja tosiasioiden havaitsemiseen. Tutkimuksissa, joiden kohteena on yksilöllinen ja ainutkertainen kokemus, se ei kuitenkaan sopinut. Dilthey loi uuden käsitteen *Erlebnis*, joka liittyy yksilölliseen, tunnevärittäneeseen elettyyn kokemukseen. Yksityisen kokemuksen voi käsitteellistää ja tuoda *Erfahrung*-kokemuksen piiriin, jolloin siitä voi tulla kokemus toiselle. *Erfahrung* on reflektointia tietoisuutta, ja sellaisena eräänlainen toisen asteen kokemus. (Nikula 2012, 60–61; Oesch 2002, 295–296.) Tässä tutkimuksessa puhutaan kokemuksesta, kun se viittaa tosiasioiden havaitsemiseen ja elämyksestä tai eletystä kokemuksesta, kun kohteena on yksilöllinen eletty kokemus.

Ranskalainen filosofi Maurice Merleau-Ponty korostaa ruumiinfilosofiasaan kokemusten passiivisuutta. Merleau-Pontyn *Phénoménologie de la perception*-teoksen (1945) keskeinen sisältö on havaintoon liittyvä ruumiillisuuden korostaminen. Hänen filosofiassaan olisi oikeampaa sanoa, että minussa havaitaan kuin että minä havaitseen, sillä havainnon varsinainen subjekti ei tämän filosofian mukaan ole tietoinen minä vaan ruumis. Merkitykset syntyvät ruumiin ja maailman välillä, eikä maailman avautuminen katseelle perustu katselijan omaan aktiiviteettiin. Ruumis on havaitseva, tunteva ja toimiva ruumis, ja ainoastaan tällaisen ruumiin välityksellä tietoisuudella ylipäätään on maailma. Merleau-Pontyille tunne, ruumiin suhde maailmaan muodostaa intentionaalisen kudoksen, josta sekä maailma ja sen oliot saavat merkityksensä. Nämä ensin ruumiissa luonnostellut merkitykset edeltävät kokemuksen tietoista tulkintaa. (Haapala & Lehtinen 2000, xlii–xlvi.)

Tässä tutkimuksessa merkityksenannoilla ymmärretään niitä intentionaalisuuden aikaansaannoksia, jotka alkavat kokijan ruumiillisista aistielämyksistä psyykkisen tajunnan tasolla. Niitä ei käsitetä Merleau-Pontyn filosofian tavoin passiivisina, vaan niiden ajatellaan rakentuvan yksilön mielessä mielen (noema) ja mielekkään elämyksen (noesis) kautta. Merkitys syntyy, kun ihminen antaa kokemalleen tai näkemälleen objektille mielen. Matti Itkonen (1995) viittaa Husserlin terminologiaan kirjoittaessaan, että intentionaalisuus tarkoittaa ihmisen oivaltuvaa tapaa olla suhteessa maailmaan ja erottaa elämyksen eli noesiksen mielestä eli noemasta. Noesis viittaa objektiin ja on kokemisen akti itsessään, elämys, suuntautuneisuutta objektia kohtaan, tietoisuutta jostakin. Objektista syntyy noema, jonka avulla objekti ymmärretään joksikin. Kun noema (esim. pöydän olemus) jostakin objektista (eksistenssi) ilmenee noesiksessa siten, että objektista ymmärretään jotakin, syntyy merkityssuhde. (Itkonen 1995, 17.) Intentionaalisuus ymmärretään tässä Matti Itkosen tavoin mielellisen sisällön, noeman, oivaltavana läsnäolona tajunnassa, noesiksessa.

Husserlin fenomenologia korostaa kokemusten ajallisuutta sekä kokemushistorian vaikutusta siihen, kuinka asioita koetaan ja kuinka kokemukset myöhemmin muotoutuvat. Sen mukaan jokainen kokemus ja tapahtuma konstituoi tuu eli rakentuu tietyytyypisessä intentionaalisessa aktissa uudelleen, se ei ole täysin samanlainen koskaan. Kaikella kokemuksen tutkimuksellakin on siten subjektiivinen konstituutionsa, jokaisen objektiivisen tason takaa löytyy subjekti. Se saavuttaa kokonaisuuden vasta, kun mukana ovat myös subjektiiviset asiantilat: esimerkiksi tunteet ja aistimukset (Himanka, Hämäläinen & Sivenius 1996, 16).

Lauri Rauhala käyttää termejä mieli ja noema synonyymeina. Mieli eli noema on Rauhalalle sitä, jonka avulla ymmärretään, tunnetaan, uskotaan tai uneksitaan ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli ja elämys ovat Rauhalalle aina yhdessä. "Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkun objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, asian tai ilmiön kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde" (Rauhala 1989, 29). Mielellä, noemalla, siis ilmaistaan, että jokin mielellinen aines on tullut tajunnan kokemuspiiriin. Sanalla merkitys Rauhala ilmaisee tajunnan korkeampaa kehitysvaihetta, jossa mieli tulkkiutuu jotakin oliota tarkoittavaksi merkityssuhteeksi. Merkitykset syntyvät, kun ihmisen situaatiosta tarjoutuu kehon välityksellä ihmisen tajunnalle jokin mielellinen sisältö. (myös Lehtovaara 1992, 149–154.)

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että merkityssuhteiden muodostumisissa on mukana kokonaisvaltainen ihminen. Merkitysten kehkeytyminen, konstituoitio, tapahtuu yleensä spontaanisti, ponnistuksetta ja tiedostamatta. Merkityssuhteet syntyvät tajunnan merkityksenantoprosesseissa suhteessa johonkin objektiin. Kaikki mielellinen tapahtuminen ei Rauhalan (1996) mukaan ole intentionaalista, vaan on olemassa myös epäintentionaalista kokemusta, jossa kokemus ei viittaa mihinkään ulkopuoliseen kohteeseen. Tällaisia ovat esimerkiksi pyhyys, autuus, onnellisuus, tyytyväisyys ja ikävystyneisyys. Näiden kokemusten voidaan nähdä viittaavan vain väljästi johonkin kohteeseen, mutta ero tulee siinä, että ihminen tekee tämän tulkinnan jälkikäteen. (Rauhala 1996, 46–47.) Merkityssuhteet jäsentyvät sekä rationaalisen päättelyn että intuition avulla ja

niistä syntyy maailmankuva sekä käsitys itsestä. Niiden ymmärretään voivan olla luonteeltaan erilaisia, esimerkiksi tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota, unta tai harhaa (Rauhala 1989, 31). Intuition mukanaolo merkityssuhteiden muodostumisissa osoittautuikin tutkimuksen kuluessa mielenkiintoiseksi. Intuitiota pohdin tutkimusaineiston ja tulkintojen kautta tarkemmin luvussa 10.1.

Merkityssuhteita rakennetaan elämismaailman tapahtumissa. Elämismaailmalla (*Lebenswelt*) tarkoitetaan tässä Husserlin inhimillistä, koettavaa arkista maailmaa, jossa ihminen elää ruumiillisena ja persoonallisella olemistavallaan (Husserl 1962/2011, 48–50). Se käsittää aistikokemuksessa annetun maailman, johon yksilö on suhteessa ja jossa elää (mt. 73). Elämismaailma merkitsee Matti Itkoselle kokonaisuutta, jossa eletään historiallisina olentoina yhdessä toisten ihmisten kanssa (Itkonen 1996, 69). Se on luonteeltaan mahdollisuuskenttä, jossa matkaaminen merkitsee alituista kehitystä ajassa ja moninaisuutta tilassa (mt. 91). Elämismaailman kokemuksissa koetaan kiinnostavia sekä vähemmän kiinnostavia tapahtumia, joista valikoituu refleктоituviksi sinä hetkenä tarpeellisimmat. Kokemus ei ole koskaan silmänräpäyksellinen, vaan se avautuu kohti tulevia ja menneitä vaihteita (mt. 91). Tämän ymmärrän siten, että nykyisyyden tapahtumiin suuntaudutaan sekä aikaisempien elettyjen kokemusten että tulevan ounastelun ohjaamina. Miten mennyt ja tuleva ilmenivät kokemuksissa tässä tutkimusprosessissa? Aika, muistot menneestä sekä tulevaisuuden haaveet nousivat tutkimuksessa ajoittain esiin ja niitä käytettiin hyväksi eideettisen reduktion kolmannella tasolla luvussa 8.

### 3.2 Esteettinen asenne ja elämys sekä silleen jättäminen

Tutkijan päiväkirja 3.3.2013: Thomas Schütten näyttely Sara Hildénin taidemuseossa oli upea. Kiiltävästä teräksestä, patinoituneesta pronssista ja alumiinista tehdyt naisfiguurit olivat puhuttelevia sekä intensiivisiä. Teosten pintaan tuntui olevan taltioituina taiteilijan tunnetiloja ja fantasioita. Ne saivat katselijan hetkellisen hurmion jälkeen pysähtymään ja hiljentymään niiden äärelle. Mutta vaikuttava oli myös elämys taidemuseon kahvilassa. Taidokkaasti tehdyt kakut sekä leivonnaiset kauniine koristeuksineen lumosivat, värikkäät kuorrutukset kakkujen yllä ja suolaheinät niiden vyötäisillä ihastuttivat. Haudutetun teen ja vastaleivottujen pullien tuoksu sai miltei kyynelehtimään. Kakku maistui suussa ensin kirpeältä mustaherukalta, sitten pehmeä tuorejuusto tasapainotti makunystyröitä. Tee suuressa ohutreunaisessa kupissa oli läpikuultavaa ja juuri sopivan hedelmäistä ja pehmeää. Mikä kokonaisvaltainen elämys näyttelyretkestä kehkeytyikään! Ensin hurmaava kohtaaminen Schütten naishahmojen kanssa näyttelyssä ja päälle huumaava kulinaristinen nautinto Cafe Sarassa.

Tunsin kokevani jotain vavisuttavaa, hykerryttävää ja koko kehoani koskettavaa Sara Hildénin taidemuseossa. Vahvan elämykseni jälkeen minut valtasi kontemplaatio, jokin syvä sisintäni koskettava tunne, joka sai minut tarkastelemaan aistimaani rauhassa ja ilman ennakkoluuloja. Luokanopettajana perusopetuksen alaluokilla olin huomannut myös lasten hämmästelevän ja avoimen suuntautumisen olemassa olevaan. Filosofi Eino Krohnin kirjoitusten avulla ymmärsin, että

kyse oli esteettisestä asenteesta ja elämyksestä. Ymmärrän Krohnin tavoin esteettisellä asenteella sitä yksilön suhdetta mihinkä tahansa elämismaailman ilmiöön, jossa ilmiö vastaanotetaan sen itsensä tähden. Esteettisessä tilassa ilmiön asiiasältö ei ole kokijalleen tärkeä, vaan se, millaisena ilmiö koetaan. Esteettisen asenteen ymmärränkin sekä filosofisena asenteena että sellaisena ihmisen tajunnan tilana, jossa olemassaolo esiintyy itseisarvona, itsessään merkityksellisenä. Se saattaa johtaa esteettiseen elämykseen, jolla en tarkoita vain mielihyvää ja nautintoa, vaan siihen liittyy mukaan kokijan ajattelu ja mieli. Ajattelen Eino Krohnin tavoin, että esteettinen kokemus välittää tietoa toisesta, laajemmasta maailmasta ja paljastaa näin lisää kohteestaan. (Krohn 1939/1955, 12–14; 1965, 17.)

Esteettisessä tilassa ihminen näkee sellaista, jota ei ollut aikaisemmin huomannut, mutta joka antaa uutta sisältöä ja arvoa hänen näkemälleen (Krohn 1946, 9–10). Esteettisessä elämyksessä paljastuu olemassaolo kaikkine muotoineen sekä ilmiöineen läsnä olevassa reaalisuudessaan, todellisuusluonteessaan ja itseisarvona. Irtautuminen teoreettisesta, asiallisesta ja käytännöllisestä suhtautumisesta tapahtuu hitaasti, mutta vähitellen laajenee tila, johon voidaan suhtautua vapaasti ja intressittömästi. (Krohn 1948, 40–41.) Esteettisen elämyksen edellytyksenä Krohn pitää kykyä antautua maailman voimalle ja täyteläisyydelle, tuntea intensiivisesti elämän läsnäolo kaikkiällä. (Krohn 1956, 17). Esteettinen hahmotusprosessi voi tapahtua taiteen vaikutuksessa, mutta myös ihmisen suhteessa ympäröivään maailmaan ja luontoon. Se on uusi asenne tuttuihin asioihin, jolloin ne koetaan itsestään arvokkaina.

Esteettisen elämyksen ymmärrän voimakkaana todellisuuskokemuksena, jolloin jokapäiväinen ympäristö ilmenee uutena ja tuntemattomana ilman käytännöllistä tai teoreettista suhtautumistapaa. Elämykseni Sara Hildenin taidemuksessa täytti minut ennalta aavistamattomalla uutuuden viehätöksellä. Tämä hurmioni sai Thomas Schütten taideteokset näyttelytilassa sekä aistimani ihannuudet Cafe Sarassa vaikuttamaan tuoreilta, täyteläisiltä ja voimakkaan läsnä olevilta (Krohn 1946, 11; 1956, 18.) Olennaista on, että esteettisen elämyksen yhteydessä maailman ilmiöt koetaan tavallista arvokkaammiksi ja todellisemmiksi. Matti Itkonen kuvailee esteettistä elämystä kokemukseksi, jossa kokija astuu maailmaan ja maailma harppaa kokijaan (Itkonen 1999, 7). Minulle tämä tarkoittaa myös muun muassa faniutta, hurmiota, yhdessä olemisen ja tekemisen riemua, mielihyvää, leikkimistä ja pelaamista. Se on yhdistelmä aistimuksia, aikaisempia kokemuksia, kehollista oivaltamista ja ihmiseksi kasvua. Tarkastelen tällaista avointa asennetta maailman ilmiöihin tutkimusaineistoni pohjalta luvuissa 8.1.2 sekä 8.1.3 ja pohdin sitä kasvatuksen ja opetuksen käytännöissä luvuissa 9.5.1.2 sekä 10.2.

Aistisuus ja kehollisuus ovat jo alakouluikäiselle lapselle tyypillisiä kokemisen tapoja. Serja Turunen (2016) lasten taidemusiikkikokemuksia koskevassa tutkimuksessaan osoitti, että taidemusiikki herättää lapsissa kehollisia tuntemuksia, tunteita, mielipiteitä ja esteettistä mielihyvää. Tutkimuksessa lapset kuvasivat musiikkia paitsi kuultuna, myös nähtynä, tunnettuna ja kokonaisvaltaisesti koettuna. (Turunen 2016, 19.) Ellen Dissanayaken (2009) mukaan ihmisen ajatteluun ja kulttuuriseen toimintaan kuuluu olennaisesti esteettinen ulottuvuus. Taiteen perusta ilmenee varhaisessa suhteessa pienen lapsen ja hoitajan

välillä. Jo vastasyntyneellä on kyky tunnistaa ja vastata rytmiseen vuorovaikutukseen, joka voi ilmetä eleinä, liikkeinä tai melodisina äänteinä. (Dissanayake 2009, 148–165.) Myös Krohn (1939/1955) ajattelee, että jo lapset kykenevät esteettiseen asenteeseen. Hän huomauttaa, että tosin heillä harvoin on aikuisen tavoin siihen liittyvää kykyä syvälliseen ajatteluun tai kokemustensa erittelyyn. (Krohn 1939/1955, 98–99.) Esteettistä näkemyskykyä edistävänä tekijänä hän pitää lapsuutta ja viittaa kirjoituksessaan Runebergin puheisiin lapsuuskokemusten esteettisestä arvosta (Krohn 1965, 81). Myös J. A. Hollo korostaa lasten iluusiomaista, todellisuudentuntoista näkemystä, joka luo siihen esteettisen voiman (Hollo 1918, 160).

Estetiikka liitetään usein kauneuden kokemiseen, mutta sen voi ymmärtää myös taiteen teoriana, joka tutkii sekä esteettisiä objekteja että esteettistä kokemista. Eri tieteenalat tutkivat sitä toki omista näkökulmistaan. (Varto 2003a, 11–13.) Routilan (1986, 10–11) mukaan on normaalia ja yleistä, että ihmisellä on esteettistä elämää eikä esteettinen elämä ole niin harvinaista kuin ajatellaan. Autoa ostavat eivät usein valitse pelkästään tekniikkaa, joka on lähes kaikissa autoissa melkein sama, vaan valittavaksi tulee muoto, väri ja autoon liittyvä ilmapiiri. Samoin huonekalujen sijainti olohuoneessa: onko sohva kauniimpi, kun se siirretään kymmenen senttiä vasemmalle? Minkä värinen pusero tänään ylle?

Estetiikka sanana on lähtöisin kreikan sanasta *aisthesis*, aistisuus, jolla viitataan ihmisen konkreettiseen suhteeseen maailman kanssa. Estetiikka kuvaa myös käsitystä tiedosta ja sen alkuperästä, tiedon varmuudesta. (Varto 2003a, 13.) Platonin (427–347 eaa) filosofiassa aistimisen avulla havaittava maailma on vain kopio aidosta ideaalimaailmasta. Platonin mukaan todellisuutta maailmasta ei voida saavuttaa aistien kautta, ainoastaan ajattelemalla. (Mt. 19.) Estetiikasta on puhuttu sen nimisenä tieteenä kuitenkin vasta romantiikan aikakaudelta lähtien, kun saksalainen Aleksander Baumgarten (1714–1762) julkaisi latinankielisen *Aesthetica* -teoksen vuonna 1750. Teoksessaan Baumgarten vakiinnutti esteetikakäsitteen ei vain taiteen tekemiseksi tai vastaanottamiseksi, vaan myös aistien kautta välittyvän tiedon tieteksi. (Krohn 1965, 39.) Esteettiseen keskusteluun saatiin 1700-luvulla mukaan maun -käsite. Brittiläisten makuteorioiden mukaan kauneuden havaitsemiseen on oma erityinen aistinsa, kauneusaisti. Skotlantilainen David Hume (1771–1776) korosti makuasioissa yksilön tunnetta ja peräänkuulutti hienostunutta, herkkää ja mielikuvituskylläistä pohdiskelua kauneuden olemuksesta. Irlantilainen Edmund Burke (1729–1797) julkaisi teoksen estetiikasta ja erotti subliimin omaksi kategoriakseen kauneudesta. Burken mukaan subliimi, eli ylevä, on nautinnollinen tunne, joka syntyy tarkkailtaessa kauhistuttavaa asiaa turvallisen välimatkan päästä. (Krohn 1965, 37–39.)

Saksalainen runoilija, näytelmäkirjailija ja historioitsija Friedrich Schiller (1759–1805) esitti kasvatusteorian, joka perustui estetiikkaa käsitteleviin tutkimuksiin. Siinä esteettinen kasvatusta liitettiin esteettiseen kokemukseen ja esteettiseen suhtautumiseen. Esteettisen suhtautumisen Schiller perustaa erikoiseen pyrkimykseen ihmisessä, leikkiviettiin (*Spieltrieb*). Teoksessaan *Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta* (Schiller 1795/2013) hän esittää teoriansa ihmisestä kokonaisuutena, jossa aistis-aineellinen ja henkis-järjellinen puoli yhdistyvät ihmisen esteettisen kyvyn ansiosta (Holmberg 2013, 11). Leikki on Schillerille ihmisen

tiloista se, joka tekee ihmisestä täydellisen ja kehittää kerralla näitä molempia puolia. (Schiller 1795/2013, 74–91.) Leikkiviettiin nojaa myös Eino Krohn, jonka mukaan esteettinen asenne saa ihmisen kontemplatiivisessa, rauhallisessa katselemisessa havaitsemaan ilmiöitä niiden itsensä takia, eikä havaitsemisessa ilmiöillä ei ole silloin käytännöllistä merkitystä. (Krohn 1939/1955, 20–21.) Esteettisen suhtautumisen mukanaoloa leikeissä pohditaan luvussa 9.4, jossa tarkastellaan ihmisen toimintaa ja tekoa, pelaamista ja leikkimistä sekä muuta esteettistä toimintaa tutkimusaineiston tulkintojen pohjalta.

Tarkastelen tutkimuksessani estetiikkaa lähinnä tällaisen esteettisen havaitsemisen ja asenteen kautta. Ymmärrän ne ihmisen tajunnan tiloiksi, joissa maailma ilmenee itseisarvona, itsestään merkityksellisenä. Muiksi tajunnan tiloiksi Eino Krohn mainitsee käytännöllisen, teoreettisen sekä eettillisen alueen. Esteettinen elämys tapahtuu esteettisen asenteen saattamana, jolloin maailma ilmenee uutena ja tuntemattomana, ilman käytännöllistä tai teoreettista suhtautumistapaa. (Krohn 1965, 9–10.) Ajattelen, että esteettinen asenne sekä Martin Heideggerin ajatus silleen jättämisestä sivuavat toisiaan, sillä molempien avulla voidaan saada havainnoitavasta ilmiöstä näkyviin uudenlaisia piirteitä. Silleen jättäminen (*Gelassenheit*) on yksi Heideggerin tunnetumpia käsitteitä. Heidegger on huolissaan ihmisen juurettomuudesta ja siitä johtuvasta ajattelemisen paosta, ennen kaikkea olemisen ajattelemisen paosta. Hänen mukaansa ongelmaa tulisi lähestyä siten, että olemisen annettaisiin näyttäytyä sellaisena kuin se on, antamalla olemisen olla. Silleen jättämisen -termi yhdistyy erityisesti Heideggerin tekniikan filosofiaan, jota pohdin tarkemmin luvussa 9.5.3. Silloin analysoin neljättä tutkimuskysymystäni eli ihmisen ja tekniikan yhteiseloä tutkimuksen empiirisen aineiston tulkintojeni kautta.

Heidegger jakaa ajattelun kahteen erilaiseen tapaan. Ensimmäinen on laskeva ajattelu (*das rechnende Denken*) ja toinen mietiskelevä ajattelemisen. Laskeva ajattelu liittyy aina annetuissa puitteissa ajattelemiseen, ja se toteutuu valmiissa ajattelun tavoissa. (Heidegger 1959/2005, 15.) Heideggerin laskeva ajattelu yksilön asenteena näyttäisi muistuttavan Eino Krohnin (1965, 9) luonnehdintaa käytännöllisestä ja asiallis-teoreettisesta suhteesta olemassa olevaan. Tällaisessa suhteessa maailman ilmiöitä käsitellään välineinä ja määriteltävissä tai mitattavissa olevina. Heideggerin laskeva ajattelu sekä Krohnin käytännöllinen ja asiallisteoreettinen asenne ovat suunnittelua, laskelmointia ja soveltamista etukäteen annetuissa puitteissa, vastaamista kysymyksiin tietyistä lähtökohdista. Filosofialle jää toinen tapa ajatella, nimittäin ilman puitteita, ilman etukäteen asetettuja kategorioita. Mietiskelevä ajattelemisen vaatii antautumista sellaiselle, mikä ensin ei ollenkaan sovi asiaan. Se ei vaadi ajattelemisessa mitään ”korkeaa lennokuutta”, vaan riittää, kun oleskelee sen lähellä, mikä on ja mietiskelee tuota lähellä olevaa (Heidegger 1959/2005, 16). Juha Varton (1995) mukaan luovat ihmiset ovat pystyneet irtautumaan tavanomaisesta eli siitä, mikä muutenkin on jo näkyvissä. Luova työ on tulosta mietiskelevästä ajattelusta, joka on pyrkinyt löytämään käytännöllisen takaa sellaista, mikä olisi muuten jäänyt piiloon. (Varto 1995, 8–15.)

Mietiskelevä ajattelemisen johtaa ymmärrykseen siitä, että jokaiseen maailman tapahtumaan sisältyy mieli, joka on nähtävissä tai kuultavissa. Se ei ole

kuitenkaan nähtävissä niin kauan kuin maailma otetaan annettuna, pelkästään teknisenä maailmana. Mutta jos huomioidaan, että kätkeytyvä mieli koskee kaikkea, silloin lähestytään jo tuota kätkeytyvää aluetta. Heidegger kutsuu tuota asennetta, jonka nojalla pidetään itseä avoimena maailmaan kätkeytyvälle mielelle, avoimuutena salaisuudelle (Heidegger 1959/2005, 24). Olioiden silleen jättämisen ja avoimuuden salaisuudelle nähdään tässä kuuluvan yhteen. Tämä tarkoittaa, että ihmisen jättäytyessä olevalle tämä mieli tulee näkyväksi. Uusi tarkastelutapa paljastaa tämän mielen samalla, kun se saa sen väistymään. Varto muistuttaa, että mietiskeleväkään ajattelu ei suoraan paljasta salaisuutta, mutta se juuri antaa mahdollisuuden olla pitämättä vain yhtä tapaa oikeana, välttämättömänä ja ainoana. (Varto 1995, 15–17.)

Esteettisen asenteen ja silleen jättämisen liitän mukaan myös Husserlin sulkeistamiseen, jolla tarkoitetaan luonnollisen asenteen olemukseen kuuluvien termien laittamista pois toiminnasta. Sulkeistamalla irrottaudutaan luonnollisesta asenteesta ja saadaan paljastumaan ilmiöstä jotakin kätkeytyä. (Husserl 1913/2017, 62–65.) Husserlin sulkeistamista tieteellisenä metodina pohdin tarkemmin luvussa 4.2. Ajattelen, että Husserlin sulkeistaminen, Heideggerin silleen jättäminen ja esteettinen asenne ovat metodeja, joita apuna käyttäen voidaan kytkeä irti fyysinen sekä psyykinen maailma ja siten saavuttaa tutkimuskohteen olemus. Silleen jättämistä ja esteettistä asennoitumista käytin hyväkseni aineiston analyysissä, eideettisen reduktion kolmannessa vaiheessa, josta kirjoitan luvussa 8. Tarkastelen esteettistä asennetta ja esteettistä toimintaa tutkimusaineiston tulkintojen pohjalta luvussa 9.4, niiden mukanaoloa merkitysten muodostumisissa pohdin luvuissa 9.5.1.2 ja 10.2.



## 4 FENOMENOLOGINEN AJATTELUTAPA ASENTEENA JA METODINA

Tutkimuskysymyksissäni lähdin etsimään selvennystä siihen, millainen on ihminen ja millaisia ovat hänen suhteensa toisiin ihmisiin sekä ympäristöön. Fenomenologina en kysynyt, mitä nämä suhteet olivat, vaan miten ne olivat (Heidegger 1927/2007, 50 ja 61). Empiirisessä ihmistieteessä fenomenologia merkitsee maailman katsomisen tapaa, jossa maailma on ja sitä tutkitaan sellaisena, kuin se kokemuksissa näyttää.

Fenomenologian oppi-isänä pidetty Edmund Husserl kritisoi modernin ajan tietoteoreettisia lähtökohtia ihmis- ja kulttuuritieteissä. Luonnontieteellinen maailmankatsomus oli hänen mukaansa epälooginen eikä luonnontieteellinen tutkimusmalli huomionnut inhimillisiä kokemuksia, ei tunteita, aistimuksia, intuitioita tai esteettisiä kokemuksia. Fenomenologia tarkoittaa Husserlille tiedettä, tieteellisten oppialojen yhteyttä ja erityistä filosofista ajattelutapaa sekä filosofista metodologiaa. Hänen fenomenologiansa iskulauseena on ”asioihin itseensä”, jossa lähtökohtana on alkuperäisen kokemuksen henkiin herättäminen. Husserl vaati paluuta konkreettiseen, elettyyn todellisuuteen, paluuta asioihin itseensä. Päämääränä on päästä pois jäykistä akateemisista järjestelmästä sekä pelkästä käsitteiden analysoinnista.

Husserl arvosteli modernia tiedettä siitä, että se pyrkii tarkastelemaan todellisuuden objektiivisia, kokeellisesti todennettavia piirteitä rajaamalla todellisuudesta ulos kaiken subjektiivisuuden. Husserlin mukaan ymmärrys todellisuudesta on saavutettavissa kuitenkin vain kääntymällä objektiivisen todellisuuden sijasta subjektiivisesti annettuun elämismailmaan. (Pulkkinen 2010, 25–28.) Pääteoksessaan *Logische Untersuchungen* (1900–1901, *Loogisia tutkimuksia/tutkielmia*) Husserl muotoilee tieteiden ja filosofiansa perustan sekä käsitteitä, jotka olivat tärkeitä koko hänen myöhemmässä tuotannossaan (Hartimo 2010, 45–46).

Teoksessa *Ideota puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta* (2017, alkuperäinen *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913) Husserl esittää fenomenologisen tutkimuksen tietoisuuden olemuksellisen rakenteen. Husserlille puhdas tai transsendentaalinen fenomenolo-

gia ei ole tiedettä tosiasioista, jossa subjekti nähdään häiritsevänsä tekijänä pyritäessä objektiiviseen tietoon. Hän esittelee metodisen käsitteensä eli fenomenologisen reduktion, joka avaa näkymän ja pääsyn transsendentaalisesti puhdistettuun tietoisuuteen sekä sen rakenteisiin. Transsendentaalinen fenomenologia haluaa todentaa tietoja olemuksista (Husserl 1913/2017, 15–16; Lehtinen 2017, 336–337). Puhdas olemus, eidos, voidaan Husserlin filosofiassa saavuttaa kokemuksessa, havainnossa ja muistamisessa, mutta myös mielikuvituksessa annettu voi tarjota intuitiivisen esimerkin olemuksesta (Husserl 1913/2017, 26; Lehtinen 2017, 337). Matti Juntunen määrittelee olemukseksi sen, mikä kohteessa on muuttamatonta: se mikä tekee puusta puun, on puun eidos (Juntunen 1986, 74–75).

Keskustelumuisto jatko-opintoseminaarista: Palatsin silta avattiin Tampereella vuonna 2012. Tämä kevyen liikenteen silta ylittää Tammerkosken yhdistäen Finlaysonin ja Tampellan kaupunginosat. Vanhus, insinööri ja esteetikko keskustelivat havainnoistaan sillalla: Vanhus iloitsi siitä, että sillan kautta kävelymatka kotoa lähimpään apteekkiin lyhenee. Insinööri tarkasteli sillan rakennusmateriaaleja arvioiden rakentamisen laatua ja pohtien sen kestävyyttä. Esteetikko ihaili sillalta avautuvaa näköalaa Wilhelm von Nottbeckin puistoon. Tuliko sillan olemus, ”siltuus” paljastettua?

Matti Juntunen ja Lauri Mehtonen (1977) kirjoittavat, että Husserlin fenomenologisessa reduktiossa havainnoitava ilmiö, noema, pelkistetään takaisin sen omiin piirteisiin, irrottaudutaan ennakkokäsityksistä. Tarkoituksena on saada esiin havaitusta ilmiöstä sen eidos. Havaitussa noemassa on paljon ominaisuuksia, jotka liittyvät eidokseen. Esimerkiksi tuossa edellisessä keskustelussa havaitussa sillassa oli tiettyjä ominaisuuksia, jotka tekivät siitä juuri sillan. Nämä ominaisuudet muodostivat sillan eidoksen, sen olennaisen kuvan. Juntunen ja Mehtonen jatkavat opastusta ja kirjoittavat, että havaittu noema käsittää kuitenkin paljon toissijaisia ominaisuuksia, jotka eivät liity havaitun ilmiön varsinaiseen olemukseen. Vaikka nämä toissijaiset ominaisuudet poistettaisiin, esimerkissä sillan pituus tai sen väri, eidos säilyisi ja havaittu kohde olisi edelleen silta. (Juntunen & Mehtonen 1977, 110.)

Myöhäiskauden pääteoksessaan *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia* (2011, alkuperäinen *Die Kreis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* 1962) Husserl kokoaa yhteen teemoja tietoisuuden olemuksesta sekä fenomenologisesta metodista ja tavoitteista. Siinä hän kritisoi tieteiden arvostuksen muuttumista sekä sitä, että ihmisen maailmakuvaa määrittävät yksinomaan positiiviset tieteet. Positiiviset tieteet tuottavat vain tosiasiaihmisiä sulkien samalla ulkopuolelleen kysymykset inhimillisen olemassaolosta. Pelkkää aineellista maailmaa tutkivalla tieteellä ei Husserlin ajatuksissa ole mitään sanottavaa, koska se abstrahoi kaiken subjektiivisen pois. (Husserl 1962/2011, 9–10.)

Husserlin fenomenologiaa onkin pidetty ankarana tieteenä sen antinaturalistisen vakaumuksen vuoksi. Siinä asetetaan vastakkain luonnollinen ja filosofinen ajattelutapa. Naturalistiset, luontoa objektiivisesti tutkivat, luonnontieteilijät piilottavat tarvitsemansa subjektiivisen. Luonnontieteet ovat Husserlille tosiasia-

tiedettä, johon kuvittelu, tunteet tai aistimukset eivät kuulu. Sen sijaan olemustieteet eivät tarkastele todellisia asiantiloja vaan idealistisia mahdollisuuksia, olemuksentiloja. (Husserl 1913/2017, 29–30.) Luonnollisessa ajattelutavassa todellisuus tarkoittaa, että se on löydettävissä olemassa olevana ja se otetaan sellaisena, kuin se tarjoutuu, olemassa olevana. Siinä maailman ilmiöt ja asiat toimivat käsitteinä. Niitä ei pysähdytä ihmettelemään tai oudoksumaan, koska maailma on itsestään selvä. Tällainen luonnollinen asenne haittaa Husserlin mukaan kuitenkin maailman ilmiöiden olemusten näkemistä, ja hän haluaa muuttaa sitä radikaalisti. Tämä tapahtuu epäilemällä tällaisena olemista, esillä olevaa, laittamalla se pois toiminnasta, sulkeistamalla.

Martin Heidegger aloitti uransa Husserlin oppilaana ja seuraajana Freiburgin yliopiston filosofian professorina. Heidegger irtaantui kuitenkin fenomenologiasta ja kehitti olemassaolon hermeneutiikkaa. Vaikka Husserlin hermeneutiikka oli Heideggerille tärkeä, eroavat näiden kahden filosofin näkemykset toisistaan. Husserlin fenomenologiassa tärkeässä roolissa ovat ihmisen tietoisuuden taustalla sijaitsevat sosiaaliset suhteet. Ihmistieteissä tämä tarkoittaa tietoisuuden toimintojen ja aikaansaannosten kuvaamista sellaisina, kuin ne aistimellisessa todellisuudessa ilmenevät. Heideggerille fenomenologialla on vain yksi tehtävä: selvittää kysymystä olemisesta (Kakkori & Huttunen 2014, 373). Ihmisen olemuksellista yleisyyttä sekä olemista tarkastellaan eideettisen reduktion kolmannella tasolla luvussa 8 sekä reduktion viimeisessä vaiheessa eli reduktion neljännellä tasolla luvussa 9.

Pohdintaa ennen reduktiota: Fenomenologiassa on kyse asenteesta. Siinä keskitytään ilmiöihin (kr. *phainomena*) sekä niiden käsitteelliseen jäsentämiseen (kr. *logos*). Käsite "ilmiö" sisältää jo viittauksen kokijaan, sillä se liittyy yhteen maailman ja kokemuksen. Fenomenologinen tutkimusmetodi vaatii irtiotta arkisesta asenteesta sekä paluuta ajattelun lähtökohtiin eli Husserlin "asioihin sinänsä". Fenomenologisen asenteen avulla voi oppia näkemään, erottamaan ja kuvailemaan sen, mikä on silmien edessä. Edellisessä luvussa selviteltiin esteettistä asennetta ja silleen jättämistä. Myös fenomenologisen tutkimuksen pyrkimyksenä on päästä irti luonnollisesta asenteesta, kyseenalaistaa kaikki koettu ja kaikki koettavissa olevat kohteet. Fenomenologit ajattelevat, että luonnollinen, arkipäiväinen asenne haittaa maailman ilmiöiden olemusten näkemistä. Fenomenologiassa keskeistä näyttäisi olevan irti pääseminen tästä asenteesta, joka voidaan saavuttaa ... fenomenologisen reduktion avulla!

Matti Itkosen mielestä fenomenologisessa tutkimusmetodissa tutkijan olisi pyrittävä vapautumaan asetetuista alkuasetelmista sekä kuvaamaan kaikkia tajunnalle tarjoutuvia ilmiöitä ilman ennakkokäsityksiä (Itkonen 1995; 1996, 36–37). Päämääränä on ilmiöiden olemukseen tukeutuminen, jonka lähelle voidaan päästä askeleittain etenevän analyysin avulla. Fenomenologinen metodi ei ole Itkosen mukaan yksiselitteinen tekniikka tieteellisen tiedon saavuttamiselle. Metodi -termin hän palauttaa sen kreikkalaiseen (*methodos*) merkitykseen eli tie johonkin. Metodi on siten etsimistä, alati uusiutuvaa ja keskeneräistä ihmistietoisuuden toiminnan ymmärtämistä ja tunnistamista. Itkonen muistuttaa, että Husserl itse kehitti ja muutti metodologiaan yli 35 vuoden ajan, jolloin hän työskenteli fenomenologian parissa. (Itkonen 2001a, 93–94.) Itse yksinäisenä tutkijana koen

olevani fenomenologinen etsijä, ihmettelijä ja matkalla olija nauttien tästä tutkimusretkestä sekä siihen liittyvien salaisuuksien paljastumisesta. Fenomenologia on ennen kaikkea metodikäsité, vaikka eri vaiheisiin jakautuvia fenomenologisen menetelmän muotoiluja löytyy jo Husserlilta itseltään (Klemola 2004, 43–50).

Metodisuus liittyy tässä enemmän tutkimuksen tekemisen ja filosofian harjoittamisen asenteeseen kuin mihinkään konkreettiseen tai yksiselitteiseen (tutkimus)menetelmään. Fenomenologia on itselleni tutkimuksellinen asenne, joka kysyy tieteen, inhimillisen ajattelun ja ihmisten välisten suhteiden kokemuksellista perustaa. (Torvinen 2008, 7–8.) Filosofisella ajattelulla tarkoitan kykyä oppia esittämään oikeanlaisia kysymyksiä, kykyä oppia lähestymään ilmiöitä totunnaisesta poikkeavalla tavalla (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 20). Fenomenologian käynnistämällä ajattelulla rohkaistuini uudistamaan aiempia käsityksiäni merkitysten muodostumisista sekä toisen kohtaamisesta.

#### **4.1 Millaisilla metodeilla päästiin tutkimustuloksiin?**

Juha Varton (2005) mukaan ihmistieteissä täytyy turvautua laadullisiin menetelmiin, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on. Näitä ei voi muuttaa määrällisiksi ilman, että niihin sovelletaan idealisointia ja rationalisointia, jolloin niiden sisältö kadotetaan. Ihmistä tutkivissa tieteissä täsmällisyydellä ei ole mitään erityissijaa, vaan näiden tieteiden perusvaatimus on, että ne ovat ankaria tieteitä. Tämä tarkoittaa, että silloin ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimusteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Lisäksi ankaruus tarkoittaa, että tutkimustulokset – koska ne ovat syntyneet ilman ihannoitua tai rationalisointia – liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena. (Varto 2005, 14.)

Fenomenologia tieteenfilosofisena suuntauksena korostaa havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista. Se on kiinnostunut eletystä todellisuudesta sekä inhimillisestä elämismaailmasta. Myös oma tutkimukseni käsittelee ymmärrystä maailmasta, joka on lähtöisin konkreettisesta, eletystä todellisuudesta. Päämääränä ei ole vain luetella, mitä minä tai muut yksittäiset ihmiset kokevat, vaan pyrkiä kuvaamaan, miten todellisuutta ylipäänsä koetaan. Tutkimuksen keskiön täyttävät kokemusten yleiset rakenteet, vaikka lähestynkin niitä yksittäisten kokemusten ja mielenantojen kautta. Tavoitteena on löytää merkitysten muodostumisista syvällisempää tietoa elettyjä elämyksiä hyödyntäen ja kääntymällä subjektiivisesti annettujen elämismaailmojen puoleen. Päämääränä on löytää ihmisen olemisen sekä elämysten keskeinen olemus ja ymmärrys niiden suhteesta todellisuuteen.

Pragmatismen perustaja Charles S. Peirce (1839–1914) jakaa tieteellisen päättelyn deduktiiviseen ja induktiiviseen. Deduktio on yleisistä väittämistä yksittäisiin tapauksiin etenevää selittävää ja analyttistä päättelyä. Induktio taas on

yksityisestä yleistyksiin etenevää, tietoa laajentavaa päättelemistä. Peircen ajattelussa on mukana kolmaskin päättelyn muoto, abduktio. Sillä tarkoitetaan ideointiin, vihjeisiin, rajauksiin, tuntemuksiin ja asian epämääräiseen hahmottamiseen perustuvaa hakemisen logiikkaa, jossa intuitiolla ja luovuudella on oma sijansa. (Rissanen 2016, 14; myös Routila 1986, 26–28.)

Analyysitavoissa voidaan yhdistää teorialähtöinen analyysi ja deduktiivisuus sekä aineistolähtöinen analyysi ja induktiivisuus. Aineistolähtöinen analyysi ja induktiivisuus tutkimuksessa tarkoittavat, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti (Patton 2002, 40; Roos 2015, 68). Puhtaasti aineistolähtöisen analyysin toteuttamisessa tulisi edetä aineiston ehdoilla ja kyetä sulkemaan tutkijan teoriapitoiset ennakkokäsitykset analyysin ulkopuolelle. Teoriaohjaavassa analyysissä taas analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisen analyysin tavoin aineistosta, mutta aikaisemman tiedon vaikutus tunnustetaan analyysia ohjaavana tekijänä. (Roos 2015, 68–69; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Analyysitapani voi sanoa noudatelleen abduktiivista analyysia. Abduktiivisuudella tarkoitan teorian läsnäoloa esiyttämisinä, en niinkään analyysia ohjaavana tekijänä. Abduktiivinen päättely sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn välimaastoon. (Patton 1990, 470; Roos 2015, 69.)

Käytin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimukseni aineiston analyysissä Husserlin eideettistä reduktiota. Reduktion eri tasoilla kulkivat mukanani muun muassa etnografisen, sosiologisen ja taideperustaisen tutkimuksen tutkimuskäytänteitä. Pyrkimyksenä oli päästä kiinni johonkin sellaiseen, mitä perinteisillä tutkimusmetodeilla ja raportoinneilla en tavoittaisi. Valitsemani tutkimuskäytännöt tarjosivat väyliä sekä toisenlaisiin tietoihin, tunteisiin ja hiljaiseen tietoon että toisenlaisiin tietämisen tapoihin, kuten kehollisuuteen, kokemuksellisuuteen ja moniaistisuuteen. Sanat eivät kerro kaikkea, ja taideperustaiset metodit tarjosivatkin uusia välineitä mielen rakentumisen selvittelyyn. Taideperustaisessa tutkimuksessa tutkija altistaa persoonansa ja taiteen tutkimuksensa välineeksi ja tutkimusmenetelmäksi. Oman kokemushistoriani sekä taiteen asettaminen tutkimuksen instrumentiksi tuotti tietoa, joka kosketti elettyä elämää. (Kallio 2008, 19.)

Taideperustainen tutkimus on menetelmä, eikä se välttämättä tutki taiteen sisäisiä ilmiöitä vaan tuottaa tietoutta ympäröivästä todellisuudesta. Suomessa se on kehittynyt taidekasvatuksen tutkimuskontekstissa, joka sitoutuu usein fenomenologiseen, hermeneuttiseen tai pragmatistiseen tutkimusperinteeseen, mahdollisesti yhdistäen osallistuvaa toimintatutkimusta, etnografista tai narratiivista tutkimusta. Taideperustaisen tutkimuksen lähtökohtana on moninainen ihmiskäsitys ja tietynlainen ymmärrys taiteen menetelmillä tai taiteen strategioilla syntyvästä tutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta (Kallio 2008, 106). Aistisen ja kehollisen tiedon kääntäminen kirjalliseen muotoon oli minullekin vaikeaa, mutta juuri tämä hankalasti tavoitettava, nopeasti katoava ja hetkellinen tieto tuntui paljastavan ihmisen olemisesta ja todellisuudesta sen olennaisen (mt. 113–114).

Tutkimuksellani olen mukana myös hermeneuttisella kehällä. Pauli Siljander (1988) määrittelee hermeneuttisen metodin kehän avulla eteneväksi tutkimukseksi, joka tekee mahdolliseksi monet empiiris-analyyttisen tiedonmuodostusprosessin periaatteet. Hermeneutiikka ei tarjoa tutkimuksen tekijälle metodisia oppeja, vaan ohjaa jopa luopumaan tiedonmuodostuksen edellyttämistä tarkoista ennakkosuunnitelmista ja tiukoista käsitelmäärityistä. Hermeneuttisessa spiraalissa tutkija korjaa esiyymmärrystään, luopuu epärelevanteista sitoumuksista ja muuttaa tarvittaessa tutkimussuunnitelmaansa. Hermeneuttinen metodi on itselleni maailmaan orientoitumisen tapa ja tutkimusasenne. (Siljander 1988, 102, 117–118.)

Hermeneuttinen tieteenfilosofia ei erottele tutkimuksen tekijän, subjektin ja tutkimuksen kohteen, objektin, välistä eroa. Henkityteen metodologiassa ymmärtäminen perustuu aina subjektiivisen ja objektiivisen väliseen dialogisuuteen. Tutkijana olinkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston ja tutkittavan ilmiön kanssa. Osallistuin omasta perspektiivistäni sekä tutkimuksen rakentumiseen sisällöllisesti että tutkimuksen muodon luomiseen, enkä pyrkinyt asettamaan itseäni tutkimuksen ulkopuolelle. Hermeneuttinen tehtäväni oli pyrkiä ymmärtämään merkitysten muodostumisia ja toisen kohtaamista. Ymmärtäminen ei kuitenkaan rajoittunut pelkästään subjektiiviseen, vaan subjektiivinen tuli eideettisen reduktion kautta ymmärretyksi objektiivisessä, yhteisessä ja yleisessä. (Siljander, 1988, 108–109, 121.)

## 4.2 Tutkimuksen empiirisen osan laadun arviointia

Yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa totuuden korrespondenssiteoria on ollut yleisesti viitekehystenä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Totuuden korrespondenssiteoria perustuu ajatukseen, jonka mukaan on olemassa erikseen tietävä tutkija, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta. (Kakkori & Huttunen 2005.) Rauno Huttusen ja Leena Kakkorin mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on melko mahdotonta ylläpitää tiukkaa karteesta subjekti-objekti-dualismia, joka on totuuden vastaavuusteorian edellytys. Tästä syystä laadulliseen tutkimukseen tarvitaan kriteerejä, jotka eivät perustu totuuden vastaavuusteoriaan. Heidegger kirjoittaa totuuden tapahtumasta taideteoksessa: Heideggerin mukaan taiteen tehtävänä ei ole tehdä tarkkoja kopioita jostakin alkuperäisistä, vaan paljastaa uusi maailma tai avata uusi horisontti - luoda uusi tapa nähdä ja ajatella. Laadullisen tutkimuksen arvo ei ole sen kyvyssä pelkästään toistaa ulkomaailma. Se tulee tutkimuksen kyvystä herättää uudenlaisia tapoja nähdä ja ajatella. (Huttunen & Kakkori 2020.)

Laadullisessa tutkimuksessa nojataan sen sijaan sellaiseen näkemykseen, jonka mukaan tiedon kohde ja tietävä subjekti eivät ole erillään toisistaan. Kvalitatiivinen tutkimus ei tavoittele objektiivista tietoa siinä mielessä. (Kakkori & Huttunen 2005, 1; Huttunen & Kakkori 2020, 612.) Myös oman tutkimukseni taustalla on oletamus, että olen kietoutunut tutkittavien kanssa samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Oma viitekehykseni siis vaikuttaa

siihen, miten ja millaisia empiirisiä havaintoja saan aikaan. Lähtökohtana on sen myöntäminen, että itse olen tutkimukseni keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998).

Tässä tutkimuksessa totuus ymmärretään heideggerilaisella tavalla: Heidegger ei kiellä totuuden korrespondenssiteoriaa, mutta pitää sen edellytyksenä alkuperäisempää totuuden ideaa eli totuutta *altheiana*. Tämän näkemyksen hyväksyminen edellyttää kartesiolaisen subjekti-objekti dualismin hylkäämistä: Ei ole olemassa minää, joka olisi olemassa maailman ulkopuolella. Ymmärtäminen on aina jonkin olevan ymmärtämistä, joka on totuus *altheiana* eli totuus olevan paljastumisena olemisessaan. (Kakkori & Huttunen 2005, 11.) *Altheiaan* kuuluu myös kätkeytyneisyys. Toisin sanoen totuus ei ole pelkästään olevan paljastumista, vaan samalla aina olevan kätkeytymistä. Tämä paljastuminen-kätkeytyminen tapahtuu aukeamassa. (Kakkori 2005, 80.)

Tutkimukseni empiirisen osan muodostivat alakouluikäisten oppilaiden keholliset, suulliset ja visuaaliset tuotokset, sillä tavoittelen merkityksenmuodotumisen ja toisen kohtaamisen perusteiden ymmärrystä ja selitystä, mutta myös niiden käsitteiden perustaa arkipäivän kokemuksellisuudessa. Transsendentaalisuus tutkimuksessa toimi motiivina, jossa palasin kysymään kaikkien tiedollisten muodosteiden perimmäistä lähdettä pohtien itsenäni ja tiedollista elämäni. Transsendentaalinen intersubjektiviteetti taas toteutui, kun maailma ilmeni minulle perustavasti toisia subjekteja sisältävänä. Tutkittava empiirinen aineisto oli minulle elävästi, omana itsenään ja alkuperäisesti läsnä. Objektivisuus muodotui intersubjektiviivisessa konstituutiossa ja toteutui ajallisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa yhteisöllisessä kontekstissa.

Tavoittaakseni empiiriseen aineistooni kuuluvien teosten arvoitukset, jotka niiden tekijät olivat niihin liittäneet, täytyi minun irrottautua itsestänselvyyksistä. Olemisen totuus paljastui piirustusten viivoissa, maalausten väreissä, musiikkiteosten sävelissä ja runouden äänessä (Heidegger 1935/1936/1995, 15). Ymmärrys niistä tapahtui jättämällä ne silleen, antamalla niiden jäädä lepäämään itseensä (mt. 23.), kääntyen kohti niiden olevaa, miettimällä niissä itsessään niiden olemista, mutta samalla jättämällä ne olemuksissaan itsensä varaan (mt. 29). Havaitsin, että tuotoksissa, teoksissa (*im Werk*) oli jotain tekeillä (*am Werk*), kyse oli siis ilmenemisen esiin tulemisesta ja vetäytymisestä. Tuotosten ilmene-  
misen takana ei ollutkaan mitään, ne eivät esittäneet mitään tai ilmaisseet mitään merkitystä. Tuotokset olivat kuitenkin juuri esiin tukemisen tapahtuma, jossa esiin tulleet tuotokset antoivat esiin tulemisensa itsensä loistaa. (Luoto 2006, 331.) Ajattelen, että sekä oppilaiden että taiteilijoiden teosten totuus, joka niistä loistaa teosten kauneutena, on tapahtuma. Se, mitä niissä tapahtuu, on aukeama itse, ja jotta aukeaman tapahtuminen voisi puhutella katsojaa, täytyy olevan paljastua tietyllä tavalla. Teokset ikään kuin vieraannuttavat olevan, ja samalla antavat sen olla omassa vieraudessaan. (Luoto 2000, 117–118.)

Marjo Rissanen (2016, 25) painottaa, että tutkittavan ilmiön olemuksen paljastuminen edellyttää sen huolellista kuvaamista. Pyrinkin tekemään tutkimustiestäni mahdollisimman läpinäkyvää. Kirjoitin yksityiskohtaisen selonteon tutkimuksen toteutuksesta sekä havainnoistani ja tulkinnoistani (Heiskanen 2019; Korstjen & Moser 2018, 120–124; Patton 2002, 432–434), mutta tukeuduin myös

tärkeimpiin lähteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta, jotta voidaan arvioida, onko käyttämäni metodi luotettava. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole täysin toistettavissa sellaisenaan, sillä elämismaailman tapahtumissa ja kokemuksissa on aina mukana sekä tulkintaa aikaisemmista kokemuksista että esiyymmärrystä kokemisen aktista itsestään. Tämä ajatus nojaa intentionaalisuuteen sekä siihen, että intentionaalisuus tietoisuuden aktina edellyttää kokijan ja kokemuksen suuntautuneisuuden. Tutkijaa kokijana ei voi erottaa pois kokemuksen aktista (Kukkola 2018, 48).

### **4.3 Kurkistus elämismaailmaan, transsendentaaliseen filosofiaan, sulkeistamiseen sekä epookkiin**

#### **4.3.1 Elämismaailma**

Husserlille elämismaailma (*Lebenswelt*) on arkipäivän maailma koettuna, johon kuuluu aika-tilan muoto kaikkine hahmoineen ja jossa kukin ihminen elää ruumiillisena ja omalla persoonallisella olemistavallaan (Husserl 1962/2011, 48–50). Elämismaailma kattaa kaikki aistikokemuksessa olevan, edeltää tiedettä ja myös jatkaa olemistapaansa tieteen aikakaudella (mt. 115). Husserl esittää kaksi perustapaa ottaa elämismaailma tarkastelun kohteeksi. Ensimmäinen, luonnollinen ja normaali tapa, on ottaa kaikki teoreettiset ja käytännölliset kohteet etukäteen annettuina. Toinen tapa on muuttaa luonnollinen asenne kokonaisuudessaan niin, että pidättäytyy luonnollisen näiveistä ja voimassa olevista pätevyyksistä. Tarvitaan täydellistä asenteenmuutosta, universaalia epookkia. (Mt. 133–137.) Husserlin elämismaailman kysymykset liittyvät hänen kriittiseen analyysiinsä länsimaisten tieteiden kriisistä. Luonnontieteet operoivat näennäisen objektiivisuuden ideaaleilla ja esittävät tuloksensa, kuin ne olisivat täysin riippumattomia ihmisestä ja hänen arkitodellisuudestaan. Ne ovat unohtaneet maailman sellaisena, kuin se ilmenee aistiville ja tajuaville subjekteille – ihmisille. Fenomenologia puhtaana tieteenä pystyy sen sijaan reflektoimaan myös elämismaailman asemaa inhimillisessä todellisuudessa. (Haapala & Lehtinen 2000, xvi.)

Matti Itkonen (1999) toteaa, että elämismaailma on antiteesi kaikelle objektivismille. Se on kokonaisuutta ja kokemusta maailmasta, jossa eletään yhteismaailmassa toisten ihmisten kanssa. Elämismaailmalle maailma merkitsee luonnollista asennetta, jolloin on mahdollista tavoittaa maailman ilmiöt sellaisina, kuin ne ovat, ilman ennako-oletuksia. (Itkonen 1999, 36–37; myös 1995, 175–176.) Lauri Routilalle elämismaailma on mahdollisuuksien kenttä, mahdollisuuksien pelitila. Elämismaailma mahdollisuuskenttänä voi olla joka avoin tai sulkeutunut. (Routila 1986, 90–93.) Miten Routilan ajatukset mahdollisuuksien kentästä ilmenivät tutkimuksessa, selviää luvussa 9.4, ja luvussa 9.5.1.2 pohditaan mahdollisuuksien pelitilaa opetuksessa.



### 4.3.2 Transsendentaalinen filosofia tutkimuksen taustalla

Fenomenologisen tutkimukseni taustalta löytyy Husserlin transsendentaalinen filosofia, joka nojaa Immanuel Kantin (1724–1804) transsendentaaliseen idealismiin. Sen mukaan ennako-oletukset ovat subjektin maailmaan asettamia eivätkä sinänsä olioiden ominaisuuksia. Kantin filosofiassa kokemus maailmasta on mahdollista vain ilmiöistä eli olioista kuten ne meille ilmenevät, ei olioista sinänsä. Tämä tarkoittaa, että maailma esittelee itsensä myös havainnoijan olemuksen mukaisesti (Itkonen 1995, 51). Kantin mukaan itse todellisuutta ei voi tuntea, vain sen ilmiöt ja esineet sellaisina, kuin subjektin tajuamiskyky ne muotoilee.

Husserl käyttää transsendentaalifilosofian sijaan termiä transsendentaalinen filosofia sen laajemmassa mielessä (Husserl 1962/2011, 92). Transsendentaalisessa filosofiassa palataan kysymään kaikkien tiedollisten muodostelmien perimmäistä lähdettä ja pohditaan samalla itseä, tiedollista elämää ja saavutuksia. Se on Husserlille käsite, joka saavutetaan syventymällä koko filosofisen uuden ajan yhtenäiseen historiallisuuteen. (mt. 93.) Transsendentaalisessa filosofiassa tutkitaan tiedon ja ymmärryksen kaikkein perustavimpia ehtoja, rakenteita ja piirteitä, joiden keskiössä on subjektiviteetin käsite. Sen mukaan maailmassa olemassa olevana tutkija ei voi asettautua maailman ulkopuolelle ja saavuttaa objektiivista ymmärrystä maailmasta. Elämiskaailma on otettava mukaan transsendentaaliseen filosofiaan ja siihen liittyvään problematiikkaan. Jokainen tutkija näkee maailman aina tietyllä tavalla, tietystä näkökulmasta, eli sellaisena kuin se hänelle ilmenee. Tämä on luonnollinen asenne maailmaan. Tutkija ei Husserlin mukaan kuitenkaan voi pitäytyä tällaisessa luonnollisessa asenteessa, vaan hänen tulee selvittää asenteen rakentuminen. Husserl kutsuu transsendentaaliseksi reduktioksi sitä tapahtumaa, jossa tämä maailmankytkös otetaan tarkasteltavaksi (mt. 141). Reduktio alkaa epäilyllä, jolloin ei uskota mihinkään olemiseen tai järkeen. Epäilyssä kyseenalaistetaan koko maailma, fyysinen ja psyykinen luonto, sekä tieteet. Reduktiossa ei saa ottaa mitään ennalta annettuna. Irrottautumalla olevasta voidaan saavuttaa ephoke, reduktion alkusysäys. Irtiotto olevasta tuo näkyviin olevan taustalta löytyvän olemuksen, transsendentaalisen egon.

Husserlin mukaan maailma on olemassa juuri transsendentaalisen egon ansiosta. Arto Haapala ja Markku Lehtinen (2000, xv) korostavat, että transsendentaalinen ego ei ole kokeva subjekti vaan kaiken kokemisen edellytyksenä oleva rakenne. Transsendentaalinen ego on se, joka jää jäljelle, kun kokemuksesta riisutaan kaikki empiirinen aines. Minun, samoin kuin kaikkien ihmisten, empiirinen minuus havaitsevana, tuntevana ja kokevana muuttuu kaiken aikaa. Husserlin transsendentaalisella reduktiolla pyrin sen pysyvän tekijän näkemiseen, joka mahdollistaa empiirisen minuuden muuttumisen. Tämä on transsendentaalinen ego.

Ymmärtäminen tapahtuu minussa koko ajan ilman, että olen siitä tietoinen. En siis voi kytkeä tätä tajuntaani ”pois päältä”, vaan se toimii minun sitä tiedostamattani. Aikaisempi ymmärrykseni sekä nykyiset havaintoni maailmasta tul-

kitsevat ja muokkaavat merkityksiä tajunnassani ja ymmärrykseni jäsentyy kai-  
ken aikaa. Tätä merkityksiä synnyttävää tajunnallista aktiviteettia Husserl nimit-  
tää transsendentaaliseksi subjektiviteetiksi. Transsendentaaliseksi siksi, että se  
on tajunnan merkityksiä luova aktiviteetti. (Husserl 1936/2011, 109; myös esim.  
Rauhala 2013, 16–18; Zahavi 2003, 46.) Sara Heinämaa huomauttaa, että Husser-  
lin transsendentaalinen minä on läpikotaisin ajallinen ja jatkuvassa muutoksessa  
(Heinämaa 2010, 99). Se määrittyy jatkuvasti sekä suhteessa omaan menneisyy-  
teen että suhteessa intentionaalsiin objekteihin ollen intentionaalisessa suh-  
teessa myös toisiin tietoisuuksiin ja intersubjektiviseen maailmaan (mt. 107). Si-  
ten maailman merkityksperusta ei ole vain yhdessä transsendentaalisessa subjek-  
tissa vaan transsendentaalisten subjektien yhteisössä eli transsendentaalisessa  
intersubjektiviteetissa.

### 4.3.3 Epookki

Transsendentaalisen subjektiviteetin toimintaa Husserl kutsuu konstituutioksi  
(Husserl 1962/2011, 154). Tutkimustehtäväni oli tämän konstituution selvittämi-  
nen eli transsendentaalisen subjektiviteettiminän toiminnan auki purkaminen.  
Matti Itkoselle (1995 ja 2001a) transsendentaalis-fenomenologinen epookki on  
prosessi, jolla tämä voidaan saavuttaa. Epookki on prosessi reduktion tekemi-  
seen ja saavuttamiseen. Epookissa työskentely on keino tuoda tietoisuuden maa-  
ilmanrakennustoiminto intuitiivisesti näkyviin. Sen avulla saadaan selville, mi-  
ten maailma konstituoituu tietoisuudessa. Se on taaksepäin katselua, kuljetun  
taipaleen reflektointia. (Itkonen 1995, 33; 2001a, 81–118.)

Epookissa työskentelevää tutkijaa Itkonen nimittää teoksissaan esimer-  
kiksi filosofiksi, kokijaksi tai kuulija-ihmettelijäksi ja taaksepäin tarkkailevan tu-  
kijan hän nimeää teoretikoksi, kriitikoksi tai mentoriksi. Epookissa tutkija työ-  
skentelee primaarin objektin eli välittömän elämyksen, sisäisen havainnon kanssa.  
Silloin tutkimuskohteen merkitys liittyy kokevaan subjektiiin. Toinen tutkimus-  
tapa taas liittyy ulkoiseen havaintoon kohteesta ja perustuu fyysiseen sekä mi-  
tattavaan subjektiiin. (Itkonen 1998, 23–27.) Omassa tutkimuksessani merkityssuh-  
teiden jäsentymisten rakentumisia esittelin paitsi ulkokohtaisesti aineistosta ja  
teorioista käsin mutta myös epookissa eli sisältäpäin, omista kokemuksistani läh-  
töisin. Tutkimusraportissani nämä kaksi erilaista näkökulmaa tutkimuskohtee-  
seen vuorottelevat keskenään. Lähtökohta ja tarkastelukulma vaihteli teorian ja  
elettyjen kokemusten välillä, kunnes tutkimuskohde tuli paljastetuksi.

### 4.3.4 Sulkeistaminen

Miten irrottauduin olevasta ja pääsin reduktion alkuun? Husserl (1913/2017) ni-  
mittää irrottautumista olevasta sulkeistamiseksi (*Einklammertung*). Sulkeistami-  
sen metodilla laitetaan luonnollisen asenteen olemukseen kuuluvat teesit pois  
toiminnasta. Sulkeistamisessa ei kielletä luonnollista maailmaa, vaan epäillään  
tällaisena olemista. Descartesin universaali epäily-yritys johti universaaliin kiel-  
toon, mutta Husserl epäilee nimenomaa tällaisena olemista. Hän korvaa karte-  
siolaisen universaalin epäily-yrityksen fenomenologisella epookilla, joka sulkee

kokonaan pois kaikki ajallis-tilallista olemassaoloa koskevat arvostelmat. (Husserl 1913/2017, 62–65.)

Heidegger neuvoo lähestymään maailman ilmiöitä tyynenä ja avoimena. Mietiskelevä asennoituminen ja kohteen silleen jättäminen paljastavat maailman uudenaikaisena. Mikä näin näyttäytyy, se samalla vetäytyy. (Heidegger 1959/2005, 23–24.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä, etenkin eideettisen reduktion kolmannella tasolla, tutkimuskohteen sulkeistamisen apuna käytettiin Heideggerin silleen jättämisen periaatetta sekä Eino Krohnin esteettistä asennetta, joiden avulla paljastettiin lisää tutkimuskohteen olemuksesta.

#### 4.4 Eideettinen reduktio ja sen eri tasot

Husserlin fenomenologiassa maailman ilmiöiden ymmärtämisen lähtökohta on inhimillisen subjektin tietoisuudessa ilmenevä kokemus. Tämä tarkoittaa, että minä transsendentaalisena subjektiviteettina konstituoin tutkittavan ilmiön kokonaisuuksiksi aistien kautta saatujen havaintojeni kautta. Tai vielä tarkemmin, kuten Eero Rauhala (2013) kirjoittaa, transsendentaalinen subjektiviteettini konstituoii maailman, joka ilmenee tietoisena kokemukseni. Tässä konstituutiossa merkitykset maailmasta koostuvat ja muodostuvat minulle mielekkäinä ja jäsentyneinä. Maailma sekä sen ilmiöt ja ilmentymät näyttävät minulle vain sellaisina, millaisiksi olen ne omassa konstituutiossani luonut. (Rauhala, E. 2013, 16–17.) Tätä konstituutiota lähdin eideettisellä reduktiolla selvittämään.

Husserlin kehittämässä reduktiossa voidaan erottaa kolme lajia: eideettinen, transsendentaalinen ja fenomenologinen. Eideettinen reduktio johtaa eidokseen, objektin yleisiin piirteisiin. Fenomenologinen ja eideettinen reduktio avaavat pääsyn transsendentaaliseen fenomenologiaan, jossa taas keskitytään tietoisuudessa havaitun ilmiön yleisiin piirteisiin. Transsendentaalinen reduktio kohdistuu enemmän toiminnan reflektointiin kuin objektiin itseensä. Tutkimuksen kohteena on universaali tajunta. (Itkonen 2001a, 97; Perttula 1995, 8; Rissanen 2016, 23.) Fenomenologienkaan parissa ei ole yksiselitteisyyttä siitä, miten noita menetelmiä tulisi käyttää, eikä löydy tutkimuksia, jossa niitä olisi käytetty systemaattisesti (Klemola 2004, 43–44). Tämän johdosta Marjo Rissanen väitöstudium *Taitamisen tiede – tietämisen taide* (2016) on ollut itselleni avokas suunnan näyttävä. Rissanen avasi tutkimuksellaan ymmärrykseni eideettisen reduktion eri tasoihin sekä siihen, miten reduktiot ja sulkeistamiset saavat konkreettisen ja helpommin ymmärrettävän sisällön. Käytän tutkimuksessani käsitettä eideettinen reduktio, sillä lähdin etsimään merkitysten muodostumisten yleisiä piirteitä, niiden olemusta. Reduktiolla halusin selvittää luonnollisen asenteeni rakentumisen. Transsendentaalisuus kulkee kuitenkin siinä mukana, sillä tutkimustehtäväni oli luonnollisen asenteen, transsendentaalisen subjektiviteetin toiminnan auki purkaminen. Epookissa työskentely oli prosessi reduktion tekemiseen ja saavuttamiseen, transsendentaalisen intersubjektiviteetin paljastumiseen.

Intersubjektiivisuudella tarkoitan sitä, että en konstituoinut merkityssuhteiden jäsentymisiä yksin omassa ymmärryksessäni tai luonut toisen kohtaamisen mieltä vain omassa tietoisuudessa. Myös aikaisemmat tutkimukset, teorit ja kirjoitukset sekä muiden ihmisten mielenilmaisut osallistuvat minulle ilmenevän maailman konstituutioon. Ne ymmärsin muina subjekteina, toisina ihmisinä, kanssaihmisinä. Olen tarvinnut tutkimuksessani yksilöllisen subjektiviteettini rinnalle muita subjektiviteetteja sekä yhteisöllisen intersubjektiviteetin. (Husserl, 1962/2011, 164–174; Rauhala 2013, 17; Taipale, 2010, 118.)

Reduktion alkuvaiheessa olin hukassa, pyörriksissä ja välillä epätoivoinenkin. Fenomenologia filosofisena metodina ja alkuperäisten kokemusten henkiin herättäminen vaikutti kuitenkin mielenkiintoiselta. Reduktion ensimmäinen vaihe sekä visuaalisen aineiston tarkasteleminen Edwin Panofskyn ikonografisen kuvien tulkintamallin pohjalta tuntui ”oikealta tieteentekemiseltä”, sillä se vaati luonnollisen asenteeni. Tarkastelin silloin kokemuksille annettuja mielenantoja ja kuvailin niitä niin kuin ne minulle ilmaantuivat, mahdollisimman objektiivisesti. Reduktion toinen taso taas jäsenyi mielessäni, kun olin perehtynyt Alfred Schütz in sosiaalisen maailman rakentumisen teoriaan. Siinä merkitysten rakentumisia tarkastellaan yksilön toiminnalleen antaman mielen kautta. Ymmärsin, että kaikessa toiminnassa mukana on kokeva subjekti, joka antaa toiminnalle sen mielen. Myös reduktion neljäs taso eli tutkimuskohteen olemus näytti jo ilmaantuneen, mutta reduktion kolmannen tason tarkentaminen sekä sen sanalliseen muotoon saattaminen oli vaikeaa. Epäilin mielessäni, voinko ja osaanko kirjoittaa kuvista, niiden herättämistä tunnelmista sekä omista muistostani niihin liittyen. Pohdin, olinko tekemässä tieteellistä tutkimusta, vai luomassa jotain muuta kirjallista tuotosta. Pyörremyrsky, hermeneuttinen kehä, velloi mielessäni, mutta merkitysten rakentumisen olemus, eidos näytti kuitenkin yhä kirkkaammalta. Jouduin palaamaan yhä uudelleen ilmaantumistapahtumaan sekä sieltä takaisin kohti jo näkyvillä olevaa olemusta. Tämä, välin hallitsematonkin, tilanne alkoi viimein jäsenyä mielessäni, ja reduktion kaikki neljä tasoa asettua paikoilleen.

Maurice Merleau-Ponty ymmärtää fenomenologisen reduktion eri tavoin, kuin Husserl sen esittää. Merleau-Pontyille reduktio on hämmästelemistä maailman edessä, etäisyyden ottamista luonnolliseen asenteeseen. Hänelle reduktio palauttaa tietoisuuden maailmaan ja maailmassa oleminen näyttäytyy reduktion avulla. Reduktion avulla voidaan tarkastella sidoksia maailman kanssa ja sitä, miten maailma meille ilmenee. (Hotanen 2010, 135.) Tietoisuuden olemuksen etsimisen tarkoituksena on löytää luonnollisen asenteen takaa tosiasiallisuus ja maailma annettuna ennen kokemuksen käsitteellistä tematisointia. Merleau-Pontyille reduktion tärkein opetus onkin täydellisen reduktion mahdottomuus (mt. 138; myös Heinämaa 1996, 58–59), sillä tietoisuuden faktisuus eli sen olemisen maailmassa ja sen ajallisuus tekevät ajattelulle mahdottomaksi tavoittaa itsensä kokonaisuudessaan. Siksi filosofisen reflektion on aloitettava yhä uudelleen alusta. (Haapala ja Lehtinen 2000, xlv.)

Itse tavoittelin reduktiolla Husserlin puhdasta transsendentaalista tietoisuutta, jossa maailma ja sen oliot konstituoituvat. Käytin eideettistä reduktiota

tieteellisenä menetelmänä, jonka avulla siirsin syrjään merkityssuhteiden rakentumisten toissijaiset ominaisuudet. Kun sivuutin nämä satunnaiset ominaisuudet, jotka eivät liittyneet sen varsinaiseen olemukseen, jäljelle tuntui jäävän ilmiön eidos. (Juntunen 1986, 76). Matti Itkonen määrittelee eideettisen yleisten olemusten, ideoiden vaikutuspiirissä olevaksi. Havaitun objektin yleiset, universaalit olemukset ja laadut ovat sen eidos. (Itkonen 1996, 14.)

Se sijaan, että tutkimukseni kohde olisi ollut merkityssuhteet, huomioni tarkentui niiden muodostumisiin. Päämääränäni oli selvittää merkityssuhteiden rakentumisia, niitä tekoja, joissa ne koostuivat (Giorgi 2014, 246) ja vaati elämyksellistä lähestymistä kohteeseen. Päämäärä saavutettiin askelittain etenevän analyysin avulla (Itkonen 1995, 14) ja tapahtui merkityksen synnyn ja kokevan subjektin antaman mielen kautta. Eideettisessä reduktiossa transsendentaalis-fenomenologinen epookki, pysähdyskohta, oli se keino, jolla tietoisuudessa tapahtuva maailman rakentuminen tuotiin intuitiivisesti näkyviin. Epookki toimi välineenä reduktion tekemiseen ja sen saavuttamiseen. (Itkonen 1995, 33; 2001a, 81–82.)

Eideettinen reduktio alkaa havaitusta tai kuvitellusta yksittäisestä näytteestä, jota tutkitaan muiston, havainnon modifikaatioiden ja mielikuvituksen avulla. Eideettisessä reduktiossa voidaan nähdä erilaisia tasoja. Suzanne Cunningham, Matti Itkonen ja Marjo Rissanen kuvaavat reduktion neljää eri tasoa seuraavasti (Cunningham 1976, 68–75; Itkonen 1995, 34–35; 1996, 55–56; 1999, 189–190; Rissanen 2016, 26–27):

1. Ensimmäinen taso: eideettinen reduktio alkaa havaitusta tai kuvitellusta kohteesta. Tämä ensimmäinen taso on transsendentaalinen objekti itsessään, olemassa oleva tosio, havaitusriippumaton olio, tietynlainen relativistinen järjestelmä.
2. Toinen taso on kokemus (elämys) tällaisesta transsendentaalisesta objektista. Toisella tasolla kokemus muuttaa objektin relativistisesta järjestelmästä tunnistetuksi relativistiseksi järjestelmäksi. Tämä tarkoittaa, että kokemus objektista muuttuu intentionaaliseksi eli johonkin tarkoitukseen suuntautuvaksi objektiksi.
3. Kolmas taso: kun tietoisuus alkaa objektivoida kokemustaan ja tunnistettuja suhteita, merkitys on jo alkanut muotoutua. Merkityksen pienin yleisluoto syntyy esi-predikaatiivisessa kokemuksessa, mutta predikaatiossa merkitys omaksuu yleisyyden luonteen. Predikaatiossa syntyy myös yleistäminen, joka alkaa tuottaa objektin eidosta, ydinolemusta.
4. Neljäs taso on eidos itsessään. Objektin eidos tai olemus merkitsee välttämättömästi relativistista järjestelmää, joka ohjaa mahdollisuutta tietynlaiseen kokemukseen. Eidos on merkitys (objektivoitu relativistinen järjestelmä), joka on redusoitu välttämättömiin, merkityksellisiin suhteisiinsa. Koska nämä suhteet ovat merkitseviä ja yleisiä, ne ovat ajallisesti rajoittamattomia ja siten ideaalisia. Eideettisen tason saavuttaminen edellyttää ainakin kahta asiaa: kokemusta yksityisistä objekteista ja tämän kokemuksen objektivointia kielessä. (Itkonen 1999, 190; Rissanen 2016, 27). Tällä tasolla eidos alkaa hahmottua.

Kun etsitään tutkimuskohteen eidosta tai olemusta, ei Itkosen (1995, 34–35) mukaan voida lähteä liikkeelle rajoittavista oletuksista. Jos analyysi lähtee valmiina olevan maailman mallin sovittamisesta tutkimuskohteeseen, merkitsee tämä ennalta sovittua lopputulosta. Merkitysten muodostumisen olemus ja sen suhteet kuoriutuvat sen sijaan esiin reduktion eri tasoilla, joissa aluksi pelkkä objekti muuttuu eläväksi miksi-kysymisen avulla. Kun tutkija vielä lainaa jotain omaa, vie se merkitystä eteenpäin ja sen sisin paljastaa itsensä. Näin tutkimuskohteen merkitykselliset suhteet kuoriutuvat esiin.

Filosofi ja taidekasvatuksen emeritusprofessori Lauri Olavi Routila (s.1934) kirjoittaa, että perinteisesti taiteen tutkimisessa kiinnitetään huomiota vain yhteen taidetta määräävästä kolmesta suureesta. Vuoroin huomio kiinnittyy tekijään, vuoroin teokseen ja vuoroin vastaanottajaan. Esitetyt teoriat ovat siis joko teos-, taiteilija- tai yleisökeskeisiä. Teoskeskeisissä teorioissa taideteos ajatellaan ikään kuin luonnonolioina, jota voidaan kuvata ja tutkia samalla tavoin kuin mineralogi kuvailee erilaisia kiviä. Tarkkailtavina kohteina ovat tällöin teoksen näkyvät ominaisuudet, ulkoisesti havaittavat muodot ja tyyli. Taiteilijakeskeisissä teorioissa teos ymmärretään muiden muassa tekijänsä tunteiden, luonteen, elämänvaiheiden tai maailmankuvan ilmaukseksi. Kolmas teoriatyyppeä Routilalla on yleisökeskeiset käsitykset. Niissä ajatellaan, että vasta lukija, kuulija tai tarkastelija luo teoksen. Teoksen tekijältä on valmistusohje: teos on resepti, jota yleisö noudattaa mieltymystensä mukaisesti. (Routila 1985, 25.)

Näitä Routilan ajatuksia tutkimuksen tehtävästä ja teorioista sovelsin myös omassa eideettisessä reduktiossani, jonka tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä siitä, mistä itse asiassa puhutaan, kun puhutaan merkityssuhteiden muodostumisista ja toisen kohtaamisesta. Eideettinen reduktioni liitti Routilan taiteen teorian kolme tasoa, teoskeskeisen, tekijäkeskeisen ja yleisökeskeisen lähestymistavan toisiinsa. Tämä tarkoitti, että tutkimuksessa mukana olevien ihmisten mielenilmaisut, niiden ilmaisijat sekä tekijät yhdessä tulkintojeni kanssa muodostavat ilmiön, joka oli tutkimuksen kohteena. Ajattelen Routilan tavoin, että ei ole mahdollista irrottaa mielenilmaisuja siitä suhteiden kentästä, jonka mielenilmaisija, teko tai tuotos ja tutkija muodostavat.

Tässä vielä reduktion eri vaiheet sellaisina, kuin ne tässä tutkimuksessa tapahtuivat:

1. Reduktion ensimmäinen taso oli elämysvirran noeettinen kerros. Ensimmäisellä tasolla, tutkimusraportin luvussa 6, etsin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni tarkastellen aineiston visuaalisista tuotoksista minulle ilmeviä intentionaalisia elämyksiä ja mielenilmaisuja sellaisinaan. Kuvailin aineiston kuvia ja piirroksia mahdollisimman objektiivisesti ja olemassa olevina tosiasioina, valmiiksi annettuina. Toisin sanoen tarkasteltavana olivat elämykset eletystä todellisuudesta minulle havaittuina ja nähtyinä (noesis). Toimin tällä tasolla sosiaalisen kanssamaailman situaatiossa, jossa tarkkailin toisten kokemusten ilmaisuja ja valmisteita siten, kuin kuka tahansa kanssamaailman aikalaisista olisi voinut ne valmistaa, ilman omaa näkökulmaansa.

Reduktion ensimmäisellä tasolla kulki mukana myös tutkijan omia ajatuksia ja muisteluja tutkittavan ilmiön pohjalta. Nämä Krohnin esteettisen asenteen ja Heideggerin

mietiskelevän ajattelun tuloksena syntyneet mietelmät sijoittuivat tutkimusraportin sivun oikealle reunalle tasaten. Ne olivat muistuttamassa siitä, että jokaiseen kokeemukseen sisältyy myös mieli.

2. Toisella reduktion tasolla, luvussa 7, toin tutkimusprosessiin mukaan omia tutkimuspäiväkirjojani sekä aineiston videotallenteita. Silloin etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan suhteet itseen ja toisiin ihmisiin. Toisella tasolla tarkastelin myös kolmatta tutkimuskysymystäni eli sitä, millaisena alakouluikäisen oppilaan toiminta näyttäytyy. Toisella tasolla analysoin oppilaiden ilmaisutoimintoja sekä jotta ja koska -vaikuttimia eli sitä, miksi toimittiin kuten toimittiin. Ilmaisutoiminnaksi käsitin kaikki toiminnat, joiden avulla haluttiin projisoida mielensisältöjä ulospäin. Ilmaisutekoihin kuuluivat puheen ohella myös ilmeet ja eleet, jotka myötäilivät puhetta haluten ilmaista myös niillä jotakin. (Schütz 1932/2007, 55–56.)

Toisella tasolla siirryin tarkastelemaan mielenilmaisuija tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Mukana oli eletty kokemus siitä, että olin tutkijana toiminut tutkittavien kanssa, joiden mielenilmaisut muodostivat empiirisen aineiston. Toisella tasolla kuljetin mukani Alfred Schütz'n sosiaalisen maailman merkityksekkään rakentumisen teoriaa. Suhteeni tutkittavaan kokemukseen vaihteli etäisyydeltään, voimakkuudeltaan ja elämysläheisyydeltään. Lähimaailmassa tutkittava oli tutkijalle läsnä kaikessa kehollisuudessaan. Puhtaassa sinä-suhtautumisessa tutkittavat olivat kehollisesti ja välittömästi läsnä, lähimaailman tarkkailusuhteessa taas tutkija (Minä) kääntyi tutkittavan (Sinän) puoleen tarkastellen elämysten tapahtumia tarkkailtavan kehossa ja valmisteita todisteina tarkkailtavan mielenliikkeistä. (Schütz 1932/2007, 305–306.) Tietoisuuteni tutkittavan antamista merkityksistä elämyksilleen kuitenkin kasvoi, kun sain lisää kokemuksia toisesta. Esteettisen ja fenomenologisen asenteen avulla pysähdyin toisen mielenilmaisujen äärelle ja kysyin, miksi koettiin kuten koettiin, miksi kokemuksia ilmennettiin kuten ilmennettiin. Tarkoituksenani oli selvittää, millaisia mieliä eli noemoja toinen antoi kokemuksilleen. Kun kysyin asiaa tarkkailtavalta, siirryin sosiaalisuhteeseen tutkittavien kanssa ja silmäilin tutkittavaa nyt aikalaisena kanssamaailmassaan. Toisin minulla oli tällöin jo runsas kokemus tutkittavasta sen ansioista, että olin elänyt lähimaailman me-suhteessa tutkittavan kanssa.

Toisella reduktion tasolla hyödynsin etnografista tutkimusasennetta eli omaa osallisuuttani tutkimuksessa. Tarkastelin tietoisuuteni konstituaation problematiikkaa yhteisten elettyjen kokemusten valossa. Analysoin elämyksiä eri puolilta niiden kontekstissa, annoin ilmentymien piirteiden ja tunnelmien nousta esiin, kunnes pelkistin ne takaisin niiden omiin piirteisiin saaden aikaan ideaalittyytensä mielenilmaisuiissa. Tutkimus kääntyi vähitellen valmiina asetutusta maailmasta asettautumistapahtumaan.

3. Kolmannella reduktion tasolla, luvussa 8, tarkastelin uudelleen oppilaan visuaalisia mielenilmaisuija, mutta lisäksi suhteita yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muodostelmiin. Samalla pohdin neljättä tutkimuskysymystäni eli sitä, millainen on oppilaan ja tekniikan yhteiselo. Silloin uppouduin fenomenologisen ja

esteettisen asenteen avulla elämysten piirteisiin ja tunnelmiin. Fenomenologiassa filosofiassa tarkastelun lähtökohtana pidetään tätä esipredikatiivista (Merleau-Pontyn esiobjektiivista) kokemusta, jossa ihminen on suhteessa maailmaan kokemuksellisena, ei käsitteellistävänä (Varto 2003a, 61). Kaikki tieto on tällaisesta kokemuksesta lähtevää ja tiedon vakuuttavuus perustuu juuri tähän oma-kohtaiseen kokemukselliseen puoleen. Kolmannella tasolla sulkeistin mielenantoja ja varioin niitä omassa mielikuvituksessani ja muisteluissani. Käänsin katseeni pois elämysvirran muodosta ja elämysten kohteesta, intentionaalisuuden objektista, kohti mielen antavaa subjektia. Kysyin, millä tavoin kokemuksen kohde ilmeni aktissa. Pyrkimyksenäni oli tuoda näkyviin, minkälaisia mieliä (noema) merkityksille (noesis) annetaan.

Ihmettelyä: Tutkijan esipredikatiivinen kokemus visuaalisista mielenilmaisuihin, niiden tunnelmat, vaikuttavuus ja ainutkertaisuus olivat sysänneet koko tutkimusprojektin liikkeelle. Aineiston kuvissa ja piirroksissa tuntui heti ensisilmäyksellä olevan jotain tuttua. Oli syntynyt varma vakaumus siitä, että oli jo ennen nähty, mitä nyt nähtiin ja oltu samassa mielentilassa, tuntien, havaiten, ajatellen ja tahtoen kuin nyt. Kolmannella tasolla näihin ilmaisuihin uppoutuneena elettiin uudelleen joitakin jo kuluneita elämän tuokioita. (Bergson 1923/2012, 117.) Vaikka nämä silmänräpäykselliset hurmiot kestivät vain hetken, silti ne tuntuivat tuovan jotain tärkeää esiin ilmaisiin liitetystä mielistä.

4. Neljännellä tasolla, luvussa 9, merkitysten eidos tuntui ilmaantuvan näkyviin. Subjektiiviset elämykset, sekä tutkittavien että minun, näyttivät muuttuvan yleiseksi, intersubjektiiviseksi merkityksiksi. Eideettinen reduktio paljasti esiin ilmenemisen olemukselliset piirteet näyttäen puhtaan ilmenemisen alueen (Taipale 2006, 28). Kokeva, empiirinen subjekti tuntevana, havaitsevana ja kokevana tuntui vaihtuvan transsendentaaliseen egoon. Jäljelle näytti jäävän se pysyvä olemus, joka oli yhteistä kaikille merkitysten muodostumisille.



## 5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN AINEISTO

Tutkimuksellani lähdin hakemaan selvennystä siihen, millainen on ihminen sekä millaisia ovat vuorovaikutussuhteet toisiin ihmisiin. Empiirisenä aineistona olivat alakouluikäisten oppilaiden (n=17) tutkimusta varten tuotetut kuvat, vapaat piirrookset, tutkimuspäiväkirjat sekä videotallenteet. Editoin videotallenteet seitsemäksi tarinaksi tarkastellen samanaikaisesti oppilaiden tuottamia visuaalisia mielenilmauksia Näistä tarinoista valikoitui lopulliseen ja tarkempaan analyysiin kuusi mahdollisimman erilaista kokonaisuutta: Liinan, Kaisan, Pipsan, Eevan, Liinan, Joonan ja Laurin visuaalisia, kehollisia ja sanallisia ilmaisuja.

Empiirinen aineisto oli omia valintojani, ja näkökulma kokemuksiin oli näin jo ennalta rajattu. Tutkijana olin valinnut ne hetket ja kuvakulmat, joiden kautta tutkin kokemuksia ja merkitysten muodostumisia. Joku toinen tutkija olisi päätenyt toisenlaiseen aineistoon ja tulkitsisi niitä omista lähtökohdistaan. (Korstjen & Moser 2018, 120–124.) Aineistoa kerätessäni, käsitellessäni ja analysoidessani pyrin kuitenkin tekemään mahdollisimman tarkasti selkoa siitä, mistä aineistoissa ilmenevät tiedot rakentuvat, miten niitä oli ilmaistu ja miten oma positioni vaikutti tietojen merkitysten avautumiseen.

Ennakkokäsitysten sulkeistamiseen kuului, että en tulkinnut aineistoa lasten tuottamana, vaan yleensä ihmisten tuottamana. Ymmärsin oppilaat sielullisina ja sosiaalisina toimijoina, merkitysten tuottajina ja osallistujina: mitään merkittävää eroa lasten ja aikuisten välillä en pitänyt lähtökohtaisesti annettuna. Tutkimuksessa tarkastelin kuitenkin juuri lasten mielenilmauksia, sillä käsitän lapset suhtautumistavaltaan vastaanottavina yksilöinä (Krohn 1939/1955, 92), joiden vaikutelmat tuntuivat elävämpinä, intensiivisempinä, raikkaampina ja tuoreempina kuin aikuisten kokemukset. Lähtökohtani pohjautui kirjallisuudentutkija sekä kirjallisuustieteen ja estetiikan professori Eino Krohnin (1902–1987) ajatuksiin siitä, että lapsilla ei ole kehittynyt vielä aikuisen tavoin puhtaasti käsitteellistä ajattelutapaa, vaan heitä määrittää esteettinen asenne, avoin suhtautuminen todellisuuteen sekä halu nähdä todellisuus myönteisessä valossa (Krohn 1965, 81). Luokanopettajana olin huomannut, että alakouluikäisillä lapsilla on kyky pysähtyä katselemaan jotakin olemassaolon ilmiötä saaden ne tuntumaan täyte-  
läisiltä, voimakkaasti läsnä olevilta ja todellisilta (Krohn 1965, 71).

## 5.1 Tutkimuspäiväkirjat sekä videotallenteet

Tutkimuksen aikana havainnoin ja tarkkailin oppilaita sekä heidän suhtautumisaan kokemuksiin. Tallensin havaintoni tutkimuspäiväkirjoihini, jotka olivat työvälineinäni ja ajatteluni apuvälineenä koko tutkimusprosessin ajan. Seurasin sekä oppilaiden kasvua ja kehittymistä että kuvien syntymistä ja piirtäjien välitömiä reagoimisia piirtämiinsä kuviin. Tutkimuspäiväkirjani koostuivat seuraavista osista: 1) Käsini kirjoittamani muistiinpanot koulupäivien aikana lukuvuonna 2011–2012 ensimmäisessä luokassa. 2) Tietokoneella kirjoittamani tutkimuspäiväkirja vuosilta 2011–2020, johon olin referoinut koulupäivien tapahtumia, aikaisempia tutkimuksia, kiinnostavia artikkeleita, tunnelmia elokuvista ja taidenäyttelyistä sekä muita ajatuksia tutkimukseeni liittyen. 3) Myös kirjoitukseni jatkotutkimusseminaareihin toimivat ajattelemisen ja ajatteluprosessin reflektoinnin apuvälineinä (myös esim. Kurki 2010, 160–167). Tarkastelen tutkimuspäiväkirjoja ja etnografista näkökulmaa tutkimusaineistoon tarkemmin eideettisen reduktion tosilla tasolla, luvussa 7.2.

Tutkimuspäiväkirjasta 12.10.2011: Tänään harjoiteltiin lukemista ensimmäisen luokan oppilaiden sekä esikoululaisten kanssa yhdessä. Lapset makoilivat pareittain lattialla ja selasivat Aapista. Lauri lauloi pienemmälle esikoululaiselle Aapisen lauluja ja Joonas lukutaitoisena harjoitteli tavuja u, uu, ui, oi ja oo yhdessä parinsa kanssa. Tommi luki reippaan oloisena sanalistoja, jotka oma pari valitsi. "Ihan helppoo!", oli Danin kommentti, kun kysyttiin tunnelmia tilanteesta. Pipsa näytti jo väsyvän lukemiseen ja oli siirtynyt kertomaan muita kuulumisia parilleen. Kaisa luki tarmokkaan oloisena kirjan tarinoita ääneen, mutta tuntui kyllä arvaavan sanat ja lauseet. Joka tapauksessa oma pari esikoulusta näytti olevan haltioissaan.

Aineiston keräämisen aikana olin oppilaiden kanssa toisillemme ruumiillisesti läsnä. Ruumiillisuuden ymmärrän ennen kaikkea kehollisuutena, jossa ruumis on sekä toimiva ruumis että elävä ja aistiva keho. Ruumiillinen oleminen olikin pohja merkitysten muodostumiselle. Piirrosten, maalausten, kertomusten, ilmeiden ja eleiden kautta kurkistin oppilaiden kehoon ilmaisukenttänä. Nämä mielenilmaisut ymmärsin joko vihjeeksi oppilaan elämysten kulusta tai siitä, halusiko oppilas ilmaista tekoon ryhtymisellään jotain (Schütz 1932/2007, 55–56, 186–188 ja 212). Kirjoitin muistiinpanoihini ja tutkimuspäiväkirjoihini havaintojani oppilaiden kehon ilmauksista, mutta pyrin tavoittamaan koettuja elämyksiä vielä tarkemmin videotallenteiden avulla (myös Pálmadóttir & Einarsdóttir 2015).

Kuvasin tutkimuksen videoaineiston iPod touch -laitteilla, jotka olin saanut luokkaani Epun mediareppu -hankkeen myötä. Videoaineistoa koostui kolmenlaisista tilanteista: 1) lapset kertoivat arjen tilanteista, omista kokemuksista ja tärkeistä esineistä luokalle. Nämä vapaat kertomukset perustuivat Min Lin Tsain (2007) käyttämään tutkimusmetodiin, jossa kukin lapsi vuorollaan sai kertoa luokalle omista kokemuksistaan. Videoaineistosta löytyi myös 2) minun ja oppilaan kahdenkeskisiä keskusteluja eli teemahaastatteluja visuaalisten tuotosten pohjalta sekä 3) tallenteita lasten keskinäisistä vuorovaikutustilanteista luokassa, koulun pihalla ja yhteisillä retkillä.

Editoin videotallenteet iMovie-videonmuokkausohjelmalla. Aloitin editoinnin syksyllä 2011, jolloin loin jokaisesta tutkimuksessa mukana olleesta oppilaasta oman tarinan. Kunkin oppilaan tarinaan valikoin tallenteista ne kohdat, jossa oppilas oli mukana joko kuvana tai äänenä. Tulokseksi sain 17 tarinaa, sillä yksi oppilas muutti syksyn aikana toiseen kouluun. Lapsikohtaisten tarinoiden pituus vaihteli 2.53 minuutista 29.42 minuuttiin. Keskimäärin kunkin oppilaan videotarinan kesto oli 14.54 minuuttia. Litteroin videotallenteet, ja litterointien keskiössä oli se, mitä sanottiin ja miten sanottiin. Videoaineiston puhtaaksikirjoituksessa säilytin oppilaiden luonnolliset puhutavat, jotka jätin näkyviin myös tutkimusraportissa käytetyissä aineistolainauksissa. Tein litteroinnin sanatarkasti ja samalla kirjoitin joitakin huomioita sen yhteyteen, esimerkiksi jo oppilas oli naurahtanut tai huudahtanut hyvin kovalla äänellä. Merkitsin muistiin myös joitakin lapsen eleitä ja ilmeitä, esimerkiksi puheen tehostamista käsillä, hymyilemisen tai jonkin muun kasvojen ilmeilyn, katseen kohdistamisen maahan tai hartioiden kohottamisen. (Myös Roos 2015, 74.)

Juha Varto (1991a) kirjoittaa nuoruuden viisaudesta. Rakkaus on Varton ajatuksissa nuoruuden viisautta, kun nuori ihminen suuntautuu maailmaan vimmaisesti, tahtoen ottaa sen syleilynsä ja samalla antautua sille kokonaan. Suhteissaan hän ei tee kompromisseja, vaan ottaa ne kokonaisvaltaisesti. Ajattelen Varton tavoin, että alakouluikäiset lapset ovat hämmästeleviä ja tarkkanäköisiä, jotka katselevat maailmaa omista perspektiiveistään ilman aikuisuuden vakavaa roolia. Heidän intressittömyytensä tarkasteltavaan kohteeseen tekee mahdolliseksi avoimen suhtautumisen siihen, halun nähdä todellisuus myönteisessä valossa. (Varto 1991a, 92–98.) Videokuvauksella halusin tallentaa niitä elämyksiä ja mielenilmauksia, joiden aavistin kumpuavan tällaisesta avoimesta, esteettisestä suhtautumistavasta maailman ilmiöihin.

Alakouluikäisen lapsen uteliaisuus ja hämmästelynkyky ilmeni esimerkiksi seuraavasta aineistolainauksesta. Siinä oppilaat olivat keväällä koulun pihassa välitunnilla. Joku oli löytänyt pensaan alta leppäkerttuja, ja innostuksessaan kaikki kiirehtivät tutkimaan niitä. Tutkijaopettajana tulin kameran kanssa paikalle ja tallensin tilanteen:

**Eeva** (vaikuttaa ihastuneelta): - Mä haluaisin yhen leppäkertun käteen.

**Kaisa** (irvistää): - En mää haluais pitää, ne puree!

**Lauri** (rehvakkaan oloisena): - Ei ne pure, ne PISTÄÄ!

**Tutkijaopettaja**: - Haluaisko joku näyttää tälle kameralle?

**Lauri**: - Mä (ottaa leppäkertun käteensä)! - Mä haluan kaikki nää näyttää.

**Eeva**: - Mäkin haluan käteen.

**Liina** (varoittavasti): - Ne karkaa sulta!

(Leppäkerttu tipahtaa Laurin kädestä maahan.)

**Liina**: - No niin, hyppytunti alkaa!

(Kaikki nauravat.)

**Lauri**: - Hyyyyiii! Ne pissas mun kädelle!

**Kaikki**: - Hyyyyiii!

(Kaikki nauravat.)

## 5.2 Kuvat ja piirustukset empiirisenä aineistona

Kuvallinen tutkimusaineisto käsitti alakouluikäisten oppilaiden tutkimusta varten tuottamia kuvia sekä heidän piirustusvihkojaan. Lähtökohtana oli, että kuvallinen tuottaminen on lapsille ominainen tapa käsitellä mielessä omia ajatuksia ja tuntemuksista sekä suhteita toisiin ja ympäristöön (esim. Punch 2002, 331; Sullivan 2005, 109; Tani 2012) eikä rajoitteena tällöin ole puhuttu kieli tai käytetty sanasto eikä kirjoitus- tai lukutaito (Pääjoki 2011, 112; Roos 2015, 42). Kuvallisten ilmaisujen kautta halusin tarjota tilaa oppilaiden ajatuksille, tunteille, mielipiteille, arvostuksille, oletuksille ja asenteille. Näiden ilmaisujen kautta, osin fiktion suojissa, saatetaan paljastaa itsestä enemmän. (Myös esim. Koivurova 2013, 27.)

Kuvataiteen professori Jaana Erkkilä (Jaana Erkkilä-Hill) kirjoittaa, että visuaalisessa maailmassa elävät lapset ja nuoret näkevät jotakin sellaista, mitä aikuiset eivät huomaa tai että he katsovat asioita toisin kuin aikuiset (Erkkilä 2015, 202). Alakouluikäisten oppilaiden tuottama aineisto valikoituikin tutkimukseeni, sillä heillä ei ole vielä kehittynyt puhtaasti käsitteellistä suhtautumisasennetta maailman ilmiöitä kohtaan (Krohn 1939/1955, 98), vaan luonnostaan esteettinen asenne, joka on erotettavissa käytännöllisestä, teoreettisesta ja eettisestä alueesta. Sitä tajunnan tilaa, jossa olemassaolo esiintyy itseisarvona, itsestään merkityksellisenä, Krohn kutsuu esteettiseksi asenteeksi (Krohn 1939/1955, 9). Tutkimuksessani en korosta sitä, että empiirinen tutkimusaineisto oli nimenomaan lasten tuottamaa, sillä päämäärä oli tutkia merkitystenmuodostumisten yleisiä piirteitä. Juuri tämä aineisto valikoitui, koska olen kiinnostunut esteettisistä elämyksistä ja luokanopettajana oppinut huomaamaan alakouluikäisten oppilaiden esteettisen asenteen ja intensiteetin maailman tapahtumiin sekä kokonaisvaltaisen suhteen todellisuuteen. Tällä tarkoitan, että lapset tuntuvat suuntautuvan maailman ilmiöihin avoimesti ja uteliaina ihmetellen niitä. Vaikuttaa siltä, että he halusivat olla osallisina maailman tapahtumissa kokeillen ja koetellen niitä. Esteettinen asenne ja esteettinen toiminta näyttäytyvät siten luonnolliselta oppilaiden kohdalla. Filosofian tohtori ja taidekasvatuksen asiantuntija Tarja Pääjoen ajatuksissa esteettisyys onkin jossain määrin aina läsnä lasten omassa toiminnassa (Pääjoki, 2004, 111).

Pääjoki (2007) mainitsee, että lapsi on luontaisesti utelias ja tutkii maailmaa kaikilla aisteillaan sekä tekee luovia ratkaisuja aistihavaintojensa pohjalta. Aikuisen maailma on sen sijaan täynnä aikaisempaa kokemusta ja tietoa, jolloin aistihavainnot saattavat jäädä näiden ennakko-oletusten varjoon. Visuaalisia tuotoksia tarkastellessani tuntuikin siltä, että niiden tekijät olivat ottaneet maailman vastaan ensisijaisesti aistiensa avulla tutkien, sen sijaan että olisivat pidättäytyneet mielen käsitteellisessä ja kuvitteellisessa todellisuudessa tai käyttäneet hyödyksi vain aiempaa tietoa. (Pääjoki 2007, 111.)

Pääjoki puhuu lasten taiteellisesta toimijuudesta, jolla hän tarkoittaa sellaista aktiivista toimintaa, jossa on mukana taiteellisia laatuja, vaikka sitä ei nimitettäisikään varsinaisesti taiteeksi (Pääjoki 2007, 110). Taiteellisen laadun hän

ymmärtää toimintana, joka sisältää prosessien ja lopputuloksenkin osalta samoja elementtejä kuin ammattitaiteilijoiden tekemä taide. Taidekasvatuksen asiantuntija Antero Salmisen (1939–2003) mukaan lapsi ei ole ammattilainen taiteilijana niin kuin ei ole ammattilainen poliisia leikkiessään, mutta hänen työskentelyssään on samalaisia piirteitä kuin ammattimaisesti taidetta tekevillä (Rusanen & Torkki 2001, 89). Myös Pauline von Bonsdorff (2009a) kirjoittaa lasten piirrosten ja taiteilijoiden maalausten yhteneväisyyksistä. Bonsdorff viittaa Merleau-Pontyn kirjoituksiin siitä, että molempien työskentelystä voi löytää ilmaisun vapauden sekä maailman kokonaisvaltaisen havainnoimisen ja merkityksellistämisen sanoittamista laajemmassa mielessä. Vaikka lasten tuotokset eivät täytä tavanmukaisesti ymmärretyn taiteen tunnusmerkkejä, niistä voi paljastua totuus kokemuksista, joista ne kertovat. (von Bonsdorff 2009a, 63–69.)

Tässä tutkimuksessa visuaalisen aineiston tuottajat, alakouluikäiset lapset ymmärrettiin toimijoina taidetta tehdessään ja taiteellinen sekä esteettinen elementti nähtiin olevan jossain määrin läsnä kaikessa heidän toiminnassaan. (Pääjoki 2007, 109–110). Oppilaat käsitettiin jo syntymästään saakka kulttuurisina olentoina, jotka imevät monenlaisia vaikutteita ja käytäntöjä sekä muodostavat omaa makuaan ja taidesuhdettaan aktiivisesti arjen toiminnoissaan. Tarkastelen oppilaiden tutkimusta varten tuottamia kuvia eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla, luvussa 6, ja uudelleen reduktion kolmannella tasolla luvussa 8.

### 5.3 Eettistä pohdintaa

Tutkimuksissa, jotka käsitetään lapsi- ja lapsuudentutkimuksina, vaarana on tarkastella lapsia tai lapsuutta niiden ominaisuuksien kautta, jotka ovat puuttuvia aikuisuuteen verrattaessa. Tutkimusten tähdätessä hyvään, sivutuotteena saattaa olla aikuisen ideologinen valta suhteessa lapsiin. (Christensen & Prout 2002, 214; James & Prout 2015; Karlsson 2012, 42–43; Köngäs 2018, 65; Punch 2002a, 321–322.) Jo J. A. Hollo (1927, 25–26) kyseenalaisti ajatuksen, että lapsuus ja nuoruus olisivat ainoastaan valmiin iän välttämätön esivaihe, väline, jota tarvitaan varsinaiseen ihmiselämään pääsemiseksi. Hollo esitti kritiikkinsä sitä kohtaan, että lapsen ja nuoren ihmisen elämä olisi jollakin tavoin epätäydellistä. Hän viittasi Henri Bergsonin mitattavan ajan ja todellisen keston (*durée*) käsitteisiin kirjoittaessaan, että ikävuosien lukumäärä ei suinkaan osoita ihmisen sisäisen elämän, sielullisen ajan pituutta. Hollo ei määrittele kasvatusikää vuosissa lausuttuina ikäkausina, vaan ihmismielen elävän sisäisen keston tapahtumana, johon ei voida piirtää mitään ehdotonta ajallista jakoviivaa syntymän ja kuoleman välille. (mt. 32–33.)

En miellä omaa tutkimustani lapsi- tai lapsuustutkimusten joukkoon, vaikka empiirisenä tutkimusaineistona oli alakouluikäisen oppilaan tuotokset ja mielenannot. Päämääränä oli selvittää, miten merkityssuhteita ylipäänsä muodostetaan. En korosta lapsuutta, nuoruutta tai aikuisuutta erillisinä ajanjaksoina ihmisen elämässä, enkä miellä lapsuutta ajanjaksoksi, jolla on selvä alku ja loppu tai jonka aikana lapsi kehittyy kohti aikuisuutta. Lähtökohtana on, että lapsella

on tajuntansa ja kestopnsa ja että hänen elämysvirtansa oli lähtökohtamuodoiltaan sama kuin tutkijankin (Schütz 1932/2007, 183). Tutkimus perustui kuitenkin Yhdistyneiden kansakuntien eli YK:n lapsenoikeuksien yleissopimukseen, jonka mukaan lapsuus päättyy, kun henkilö täyttää 18 vuotta. Alle 18-vuotiasta ihmistä en kuitenkaan ymmärrä automaattisesti irrationaalisenä, tai epäkypsenä, vaan näen lapsen ja lapsuuden sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneena ilmiönä (Vänskä & Autio 2009, 55–56).

Oma tutkimukseni lähtikin liikkeelle samoista eettisistä periaatteista, jotka ovat ohjaamassa muitakin tutkimuksia. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että pyrin noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Lisäksi otin muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon kunnioittaen muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viitaten heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Harriet Strandellin (2010) mukaan huomattava osa lapsi- ja lapsuudentutkimuksissa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä kiertyy lasten sekä aikuisen väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen. Tutkijalla on sekä eettinen että metodologinen vastuu ottaa ne huomioon. Jaana Erkkilä (2015, 202) näkee tilanteen olevan sitä moniulotteisempi, mitä useampia rooleja tutkijalla tilanteessa on. Lapsia ei voi pakottaa osallistumaan, jos he eivät halua, eivät ymmärrä tutkijan tarkoitusta tai yksinkertaisesti eivät pidä siitä, että aikuinen saa tietoa heidän tekemisistään. Luvan kysyminen on pidettävä esillä koko ajan, ja lupa lunastetaan vastaamalla lasten kysymyksiin. (Strandell 2010, 97; myös 1995, 33–38.) Tutkimuksessani huomioin opettajan ja oppilaan välisen valta-aseman, jota tarkastelen tarkemmin luvuissa 9.5.1. Joka tapauksessa myös tämä tutkimus, joka sijoittui lapsuuden instituutioihin ja tutkimuskohteena olivat lasten tuotokset, vaati tutkimusasetelman ja -menetelmän valinnalta tarkkuutta. Lähtökohtana olivat YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa vuodelta 1989 linjatut eettiset kysymykset sekä ihmisoikeuslähtöisen tutkimusetiikan keskeiset periaatteet tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisesta sekä riittävään tietoon perustuvasta suostumuksesta osallistua tutkimukseen.

Koska lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltaviin erityisryhmiin, pyysin oppilaiden huoltajilta luvan lasten osallistumisesta tutkimukseen (Kuula 2006, 147). Tiedotin huoltajia siitä, että tutkimuksen empiirisenä aineistona käytettäisiin joitakin heidän lapsensa piirroksia ja kuvia. Lisäksi kerroin, että videoin oppitunteja sekä haastattelisin oppilaita kuvien pohjalta. Ilmoitin vanhemmille, että pyrkimyksenäni oli, että tutkimus ei vaikeuttaisi oppilaiden normaalia koulutyötä tai oppimista. Tutkimuksen tekeminen ei tuntunut häiritsevän tai hämmentävän huoltajia, sillä he eivät kysyneet tutkimuksesta tuon tilaisuuden jälkeen eivätkä palanneet asiaan myöhemminkään.

Suostumus tutkimukseen ja kysymysten kysymiseen oli joka tapauksessa saatava myös oppilaita itseltään (Laaksonen 2010, 13–14; Strandell 2010, 96). Kun lasten ja aikuisten välillä ei katsota olevan olennaisia eroja, jotka puolustaisivat erityisiä lähestymistapoja lapsia tutkittaessa, huomio kohdistuu lasten kykyyn ja oikeuteen osallistua ja vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin (Strandell 2010,

92–93; myös Christensen & Prout 2002, 477–497). Oppilaille kerrottiin, mahdollisimman selkeästi heidän omalla kielellään, tutkimuksen tarkoituksen sekä menetelmätavat, sillä luottamuksen saaminen ja sen ylläpito on keskeinen osa tutkimusetiikkaa. Oppilaita tiedotettiin siitä, että heitä tulitisiin kuvaamaan sekä haastattelemaan ja että tutkimuksessa käytettäisiin joitain heidän tuottamiaan kuvia ja piirustuksia. Tämä ei tuntunut hämmentävän oppilaita kuten ei heidän huoltajiaankaan. Koko empiirisen tutkimusaineiston keräämisen aikana oppilailta kysyttiin erikseen suostumus haastatteluun, esitysten tallentamiseen sekä kuvien käyttöön. Tutkimusprosessin aikana kävikin niin, että toisinaan oppilas kieltäytyi kuvaamisesta, mutta antoi suostumuksensa siihen, että puhetilanne tai haastattelu nauhoitettiin. Kaikki oppilaat eivät myöskään halunneet osallistua tutkimukseen kuuluvaan piirtämistehtävään. Kun lukukauden lopussa oppilaita pyydettiin palauttamaan pulpettivihkoja ja tutkimusta varten tuotettuja kuvia, osa heistä ei halunnut jättää tuotoksiaan tutkimusaineistoksi, vaan halusi viedä ne kotiin. Tähän tietenkin suostuttiin, sillä pyrkimyksenä oli noudattaa osallistujien oikeutta ilmaista oma mielipide sekä saada tietoa tutkimusprosessin eri vaiheista koko sen ajan.

Huomioita tutkimuksen alkuvaiheilta: Ymmärsivätkö kaikki pienet oppilaat varmasti, että heidän ei ollut pakko osallistua tutkimukseen? Uskaltaisivatko he kieltäytyä tutkimuksesta, jonka oma opettaja esitteli ja joka tehtäisiin koulutyön lomassa? (Lallukka 2003, 80, 84; Spyrou 2011, 155–156.) Kun aikuinen kohtaa lapsen ja opettaja oppilaan, valtasuhteet ovat jo lähtökohtaisesti eriarvoiset. Tutkija aikuisena lasten parissa tuottaa tietoa ja toimii tutkimuskentällä epätasa-arvoisessa valta-asetelmassa. Tutkija päättää ja kantaa vastuun siitä, mitä oppilaiden tuotoksista ja tulkinnoista julkaistaan sekä millä tavoin. Oppilaiden anonymiteetti pyrittiin turvaamaan keksimällä heille uudet tutkimuksessa käytettävät nimet. (Kaukko, Korkiamäki & Kuusisto 2019.)

## 6 EIDEETTISEN REDUKTION ENSIMMÄINEN TASO

Empiirisissä tutkimuskysymyksissäni lähdin selvittämään sitä, millaisia ovat alakouluikäisten oppilaiden mielenilmaisut, suhteet toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla analysoin oppilaiden visuaalisia mielenilmaisuja siten, niin kuin ne minulle itselleni silloin näyttäytyivät. Kuvailin havaintojani oppilaiden piirustuksista ja niiden ominaisuuksista. Luonnehdin niitä mahdollisimman objektiivisesti olemassa olevina tosioina, ilman omaa tulkintaani. Kokemusten ilmentymiä tarkastelin Edwin Panofskyn ikonografisen kuvien tulkintamallin pohjalta. Kartoitin sitä, miten kuvat ja piirustukset rakentuivat: erosivatko ne toisistaan, kun piirrettiin opettajatutkijalle tai itselle. Vertasin kuvallisia ilmaisuja myös muihin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu lasten kuvallisia ilmaisuja (mm. Einarsdottir, Dockett & Perry 2008; Kindler 1997; Lowenfeld & Brittain 1975; Roos 2015; Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014; Salminen 1980/2005). Teoreettiset pohdintani oppilaiden ilmauksista sekä niiden suhteita aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjoituksiin sijoitin tutkimusraportin sivujen keskelle tasaten.

Kuvia ja piirroksia raportoin paitsi teoreettisesti ja ulkokohtaisesti aineistosta käsin, mutta myös sisältäpäin, omista kokemuksistani ja mietteistäni lähtöisin. Nämä kaksi erilaista näkökulmaa tutkimuskohteeseen vuorottelevat keskenään.

Objektiivisen tarkastelun rinnalla reduktiossa liikkui mukana siis myös muistelija-ihmettelijä Reetan subjektiivinen maailman kokeminen. Nämä olivat tutkijan välittömiä elämyksiä, yksittäisiä aistimuksia ja tuntemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusraportissa nämä kursivoidut tekstit oikealle tasaten olivat muisteluja eletyistä elämyksistä ja edustivat elämyksellistä lähestymistapaa kohteeseen. Niissä kuvattiin tajunnalle tarjoutuvia ilmiöitä ilman ohjailevia ennakkokäsityksiä, intuition avulla. Oppilaiden visuaalisia tuotoksia tarkasteltiin siten myös mallintamalla tutkijan omia merkitysten konstituotumisia. Tällä pyrittiin paljastamaan subjektiivisia seikkoja tutkimustiedon hankinnassa.



## 6.1 Visuaaliset mielenilmaisut havaittuina ja nähtyinä

Empiirinen tutkimusaineisto sisälsi alakouluikäisten oppilaiden tutkimusta varten tuottamia kuvia (myös mm. Elden 2012; Thomson & Hall 2008), piirustusvihkoja eli oppilaiden muistiinpanovihkoja oppikirjojen ja ainekohtaisten vihkojen ohella (mm. Bragg & Buckingham 2008) sekä omia tutkimuspäiväkirjojani. Tässä luvussa 6, reduktion ensimmäisessä vaiheessa, tarkastelen tutkimusta varten tuotettuja kuvia. Oppilaiden vapaat piirustukset piirustusvihkoissa tulivat tulokittaviksi reduktion kolmannella tasolla luvussa 8 ja palasin niihin myös neljännellä tasolla luvussa 9. Aineistoon kuului lisäksi videotallenteita koulupäivän arjesta sekä oppilaiden vapaista haastatteluista heidän tuottamiensa kuvien pohjalta (mm. Smith, Duncan & Marshall 2005), joita tarkastelin tutkimuspäiväkirjojani ohella reduktion toisella tasolla luvussa 7.

Kuvalla tarkoitan sekä litteää, esittävää tai abstraktia pintaa että erillisiä kuvista muodostuvia kokonaisuuksia (*picture*). Kuvan käsitteeseen liitän myös ajattelun sekä mielen ja kielen kuvat, jolloin sen merkitys ei rajoitu ainoastaan konkreettisiin kuviin. Tällaiseen aineettomaan kuvaan viittaa englannin kielen sana *image*. (von Bonsdorff 2009b, 27–28.) Mielen ja kielen kuvat eli mielikuvat astuvat tutkimukseen mukaan vasta eideettisen reduktion kolmannella tasolla luvussa 8. Anita Seppä (2012, 19) ymmärtää kuvat monimutkaisiksi kulttuurisisiksi vuorovaikutussuhteiksi, jotka näyttäytyvät jokaiselle katsojalle ja jokaisessa tilanteessa eri tavoin. Oppilaiden työstämät kuvat ja piirrokset koostuivatkin yhtä paljon näistä kuvatuista elementeistä kuin siitä, miten minä kuvan katselijana aineiston analyysivaiheessa rakensin niiden elementtien merkityksiä ja suhteita toisiinsa. Kuvat voisivat näyttäytyä siten aivan toisenlaisina minulle nyt tai jonkun muun ihmisen tarkastelussa.

Kuvien ja piirustusten tuottaminen tutkimusaineistoon näytti olevan suurimmalle osalle oppilaista esteettinen ja nautinnollinen itsetarkoitus. Onkin todettu, että visuaalisten menetelmien käyttö mahdollistaa lasten ja nuorten ilmaisuuden tavalla, joka heille on yleensä miellyttävä (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland 2009, 116; Punch 2002b, 329). Visuaaliset mielenilmaisut ymmärsin sekä väyliksi tunteiden ilmaisuun että ikkunoiksi tekijöidensä omaan maailmaan. Olin toki tietoinen siitä, etteivät kuvat yksiselitteisesti mahdollistaneet pääsyä siihen, mitä niiden tekijät ajattelivat ja tunsivat (Buckingham 2009, 635). Ajattelin kuitenkin, että visuaalinen tuottaminen aineistonkeruun menetelmänä olisi vaihtoehtoinen tapa, kielellistämisen ohella, käsitellä mielessä omia mielikuvia ja tuntemuksista sekä suhteita toisiin ja ympäristöön (esim. Sullivan 2005, 109; Tani 2012). Graeme Sullivan (2005, 63) huomauttaa, ettei visuaalisten aineistojen tulkinnassa ole niinkään kysymys sisällön kuvauksesta vaan pyrkimyksestä ymmärtää, miten kuvan tekijä rakentaa merkityksiä esittäessään niitä visuaalisessa muodossa.

Aloitin aineistoanalyysin kuitenkin editoimalla videotallenteet seitsemäksitoista tarinaksi, jonka jälkeen litteroin tarinat tarkastellen samanaikaisesti visuaalisia mielenilmauksia Näistä tarinoista valikoitui lopulliseen ja tarkempaan

analyysiin kuusi mahdollisimman erilaista kokonaisuutta: Liinan, Kaisan, Pipsan, Eevan, Liinan, Joonan ja Laurin visuaalisia, kehollisia ja sanallisia ilmaisuja. Nämä kuusi oppilasta edustivat ideaalityyppejä, joiden toiminnat luokanopettaja kokemusteni mukaan olivat sekä yleisiä että toistuvia. Alfred Schütz'in ideaalityyppeihin palaan tarkemmin luvussa 7.5.

Muistoja 31.3.2019: Belgialaisen surrealistisen taidemaalarin René Magritten teos Kuvan petollisuus (1929) oli esillä Amos Rex -taidemuseossa. Teos (81,1 cm x 60,3 cm) esittää piippua, ja kuvan alle on kirjoitettu ranskankieliset sanat "Ceci n'est pas une pipe" eli Tämä ei ole piippu. Kuvalla viitataan siihen, että piippua esittävä kuva ei ole sama asia kuin piippu itse. Magritten maalaus kyseenalaistaa tavan puhua kuvasta, sillä kuvat tuottavat tietoa samoin kuin sanat ja kieli.

Magritten teos on mainio esimerkki sanan ja kuvan suhteesta. Kuvan nimeäminen on kieltävä, vaikka kuva on selvä piippu. Kielto kumoaa kuvatun objektin olemassaolon. Jännite kuvan ja sanojen välillä on ristiriitainen ja kyseenalaistaa näyttämisen sekä nimeämisen välistä eroa. Kai Mikkonen (2005) tarkastelee kuvan ja sanan suhdetta merkitystä luovana vuorovaikutuksena. Yhtenä esimerkkinä niiden historiasta hän käyttää ranskalaisen filosofin Michel Foucaultin Magritte -esseetä. Foucault tulkitsee Magritten teoksia kuvan ja sanan eron kuvauksiksi, sekä ironiana niitä kohtaan, jotka uskovat tietävänsä, millainen on kuvan ja sanan suhde tai mitä kuvat todella kertovat. Mikkonen toteaa, että kuvalla on voima kumota tasapäistävä pyrkimys palauttaa kaikki havaittu tuttuihin merkityksiin, joissa sekä kuvilla että sanoilla on tärkeä tehtävä. (Mikkonen 2005, 155–162; myös Mitchell 1994, 64–69)

Kun olin tutustumassa Amos Rex -taidemuseossa olleeseen näyttelyyn, kokemukseni kehkeytyi välittömästi tuohon ympäristöön uppoutuen ja painottui aistimelliseen puoleeni. Muisto elämyksestäni Magritten teoksen äärellä sai minut pohtimaan, miten tutkimusaineistoni kuvista ja niiden äärellä koetuista elämyksistä voisi kirjoittaa. Kuinka osaisin liittää niihin selventäviä sanallisia merkityksiä? Miten ilmaisisin sen, kuinka kuvat puhuivat minulle katsojana ja tutkijana. Kielellä on merkittävä asema visuaalisen tiedon välittymisessä, vaikka se Mikkosen mukaan ei olekaan kovin hyvä väline kuvaamaan tietyn kuvan tarkkaa sisältöä. Kieli hänen mukaansa yleistää ja pelkistää visuaalista havaintoa (Mikkonen 2005, 386). Mikkonen ohjeistaa kuvien kielellisissä tulkinnoissa hyödyntämään epäröintiä, suhteuttamaan sanottavan itseensä ja sen käyttämiin ilmauksiin, sillä kuvan ja sanan yhteismerkitys on enemmän kuin niiden summa.

Hyödynsin tuota kielen yleistävää ja pelkistävää vaikutusta kuviin tällä reduktion ensimmäisellä tasolla, sillä silloin tarkoitukseni oli kuvailla mahdollisimman selkeästi ja objektiivisesti kuvien sisältöä. En pysähtynyt siihen, mihin niiden tekijät ilmaisuillaan pykivät, sillä tämä tarkoitettun mielen tulkinta tuli analyysiin mukaan vasta reduktion toisella tasolla. Ensimmäisellä tasolla suuntauduin mielenilmaisuihin luonnollisen asenteeni avulla, niin kuin kuka tahansa olisi ne voinut tehdä, ja tulkitsin tuotoksia pelkkinä valmisteina ottamatta niiden tekijöitä huomioon. Tarkastelin oppilaiden kuvia sekä kuvailin mahdollisimman ulkokohtaisesti sitä, miten vihjeet ja merkit piirustuksissa minulle näyttäytyivät.

Eideettisen reduktion toisella tasolla tulkitsin näiden pohjalta sitä, mitä ne tarkoittivat toimijan tarkoittamasta mielestä: mihin tekijä ilmaisullaan tähtäsi eli mikä oli sen tarkoitettu mieli. (Pietilä 2009, 12.) Mutta näihin palaan vasta reduktion toisella tasolla, luvussa 7.

Huomasin, että sosiaalisella tilanteella näytti olevan selkeä vaikutus tapaan tuottaa kuvia. Visuaaliset kertomukset suunnattiin toisaalta itselle (pulpettivihot) kuin toisillekin (Omakuva, Unelmailtapäivä ja Idoli & Vihollinen). Tutkimusta varten pyytämäni Omakuva, Unelmailtapäivä sekä Idoli & Vihollinen -työt tuntuivat suhteutuvan koulun käytäntöihin ja traditioihin. Niiden tekijät eivät kuitenkaan välttämättä tulleet kuvissaan käsitelleeksi niitä merkityksiä ja sisältöjä, joita tehtävänannossani yritin ilmaista. Tuntui, että aina ei ymmärretty näkökulmaani koko työskentelyyn. Lisäksi vaikutti siltä, että näissä oppituntien aikana tuotetuissa kuvissa kuvattiin sisältöjä ja tunnetiloja, jotka soveltuivat hyvin koululaitoksen yleisiin sääntöihin ja normeihin.

### 6.1.1 Omakuvat itselle ja muille katsottaviksi

Ihmistä esittäviä muotokuvia on tehty jo tuhansien vuosien ajan. Taiteilijan itsensä tekemää muotokuvaa nimitetään omakuvaksi. Omakuvan tuottaminen on länsimaiselle ihmiselle itseilmaisuuden perinteen vuoksi luonteva, kun taas esimerkiksi islamilaiselle kulttuurille ajatus omakuvasta tai muotokuvasta on uusi ja samalla vieras (Pääjoki 2004, 66). Omakuvien on sanottu tallentavan piirtäjän persoonallisuutta sekä ominaisuuksia ja sen kautta pyritty kommunikoimaan yleisönsä kanssa (Kihlman 2018, 24). Kuvataideopettaja Minna Strömbergin (2006) mukaan jokainen kuva, joka tehdään, on osittain omakuva, sillä se näyttää jotain tekijästään. Kuvallisten mielenilmausten avulla voidaan tutkailla ja etsiä omaa mennyttä, nykyisyyttä ja tulevan odotuksia, jolloin tietoisuus minästä kasvaa ja itseymmärrys vahvistuu. (Strömberg 2006, 62.) Tehtävänannossani ohjasin oppilaita työstämään Omakuvan, joka kuvaisi heitä itseään, suhdetta toisiin ihmisiin sekä heille tärkeitä asioita elämässä. Ajattelin, että Omakuvaa tekemällä oppilas pääsisi refleктоimaan itseään ja minäkuvaansa (myös esim. Thomson & Hall 2008, 149–150).

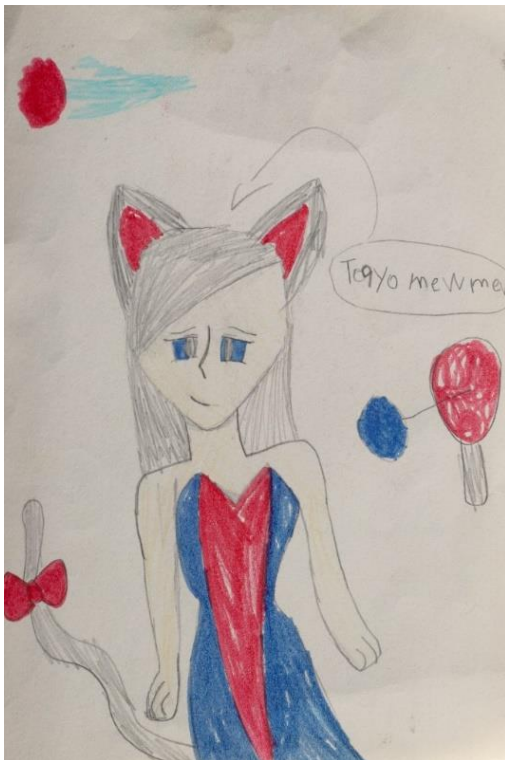
Altti Kuusamon (2010) mukaan omakuvan voi nähdä suljettuna systeeminä, jossa tekijä kommunikoi itselleen oman kuvansa kanssa. Kuusamo esittää, että omakuvissa tärkeintä ei kuitenkaan ole sisäisen itsen tarkastelu, vaan tekijä ikään kuin tuottaa itsensä toiseksi, tuottaa oman vierautensa sallimalla katsojan tulla mukaan merkityksenantotapahtumaan. Kuvan katsoja tulee kuvan tekijän ja kuvan väliin rikkoen illuusion kuvasta peilinä. Siten suljetulta kommunikointisysteemiltä vaikuttava omakuva ei olekaan suljettu, vaan genrensä kautta avoin tulkinneille ja merkityksenannolle. (Kuusamo 2010, 99–101.)

Kun neuvoin oppilaita työstämään Omakuvan, tarkoitukseni oli päästä lähelle oppilaan käsitystä itsestään (Thomson & Hall 2008, 156–161), suhteestaan perheeseen ja muihin ihmisiin. Katsojana oletin jokaisen keskustelevan yksityisesti itsensä kanssa. Omakuvat tehtiin kuitenkin, Kuusamon ajatuksiin nojaten, nimenomaan muille katsojille, ei vain tekijälle itselleen katsottavaksi. Omaku-

vasta tulikin itsen näyttämöllepano, jonka performatiivinen erityisluonne osallisti katsojansa (myös Nyberg 2017, 108). Se oli katsojan maailmaan suuntaava kommunikaatio, julkinen esittäminen, joka kurkotti jo alun alkaen kohti katsojaa. Kuvan alkuperä ei ollut minuus, mieli tai teko hetken rajaama mielentila, vaan se toiseuden positio, jossa tekijä asettui kuvansa välityksellä, esityksenä, katsojan maailmaan (mt. 98). Myös minä katsojana tulin tärkeäksi elementiksi sen lisäksi, mitä kuvantekijä itse koki ja ajatteli kuvan tekemisen kautta. Nähdynsi ja näkyväksi tuleminen toisen katseen kautta on tärkeä osa omakuvan kautta tapahtuvassa itsetutkiskelussa. Kuusamo (2010) kritisoi oletusta, jonka mukaan omakuvan kautta päästäisiin suoraan tekijän ja muotokuvan maailmaan, ikään kuin taikaoven kautta. Omakuva ei ensimmäiseksi paljasta totuutta subjektista katsojalle, vaan se on yhtä aikaa sekä sen tekijän halun ja itsekontrollin kuvaus että sen tulos. (Kuusamo 2010, 99–100.)

Huomioita: Selfiekuvien ottamisen ja jakamisen on sanottu korvanneen päiväkirjan pitämisen. Selfiekuvissakin on tarkoituksenaan ymmärtää itseänsä paremmin, mutta lisäksi tarve kommunikoida muun maailman kanssa.

Oppilaiden piirtämiä Omakuvia päätyi tutkimusaineistoon vain kaksi, sillä osa oppilaista ei halunnut tehdä annettua tehtävää tai luovuttaa tuotostaan tutkimuksen käyttöön. Niinpä eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla tarkastelin vain Kaisan ja Pipsan tuottamia Omakuvia, jotka olivat ainoat tutkimusaineistoon päätyneistä Omakuvista.



**Kaisan** työstämän Omakuvan hahmo oli piirretty lyijykynällä ja siinä oli käytetty myös punaista ja sinistä huopakynää. Paperin keskelle sijoittuneella, japanilaisen sarjakuvan mangan hahmoa muistuttavalla hahmolla, oli pitkät hiukset, naisoletetun vartalo, kissan tassuja muistuttavat kämmenet, pitkä häntä sekä päälle sijoittuneet pystyssä olevat korvat. Hahmon silmät oli väritetty sinisellä värillä, korvat ja rusetti hännässä punavärillä sekä mekko sinisellä ja punaisella huopakynällä. Hahmon suu oli puolihymyssä, oikealle vinossa ja ohuet, alaspäin laskeutuvat kulmakarvat antoivat vaikutelman huolestuneesta tunnelmasta. Hahmon oikealle puolelle oli piirrettyinä kaksi siniseksi sekä punaiseksi väritettyä ympyrää, jotka muistuttavat mailaa ja palloa. Paperin yläaidasta löytyivät tekijän nimi sekä kirjoitukset "Pinina", "Mummo" sekä "Tegyo mewmew". Kuvan tunnelma tuntui itsevarmalta, vahvalta ja rohkealta. Kuvasta nousivat esiin sen selkeä värityksi, hahmon sarkastiselta vaikuttava puolihymy sekä alleviivattu nimi Pinina, olisiko ollut tekijänsä ihanneminä? Kuvasta välittyi murheellinen ja yksinäinen tunnelma.

Yhdysvaltalaisen Claire Golombin (2012) mukaan lapset ilmaisevat piirroksissaan tunteita valitsemillaan väreillä, mutta erityisesti kasvojen ilmeillä, kehon kielillä sekä erilaisilla viivoilla. Tunteita ilmaistaan esimerkiksi huulten ja kulmakarvojen viivojen muodoilla. Ylöspäin kaareutuva suu on malliesimerkki ilon ilmaimisesta, surua ilmaistaan taas alaspäin suuntautuvan puolikaaren muotoisella suulla. (Golomb 2012, 139–140.) Kaisan Omakuvaan piirretyt koholla olevat kulmakarvat saivat huomioni suuntautumaan kuvan ulkopuolelle, kuten sarjakuviin ja videoanimaatioihin. Arvoituksellisesti hymyilevä Omakuva näytti viittaavan piirtäjän suhteisiin toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Vaino hymy ja hiusten peittämät kasvot toivat mieleen epäilevän ja varauksellisen asenteen tulevaa kohtaan.

Anita Seppä (2012) pohtii kuvan tutkimusta ja erottelee kuvantutkimuksessa määrällisen ja laadullisen perinteen viitaten jo Aristoteleen jakoon määrällisestä ja laadullisesta tiedosta. Määrällinen tutkimus lähtee yleensä liikkeelle teoriasta ja pyrkii vastaamaan sellaisiin kysymyksiin kuin kuinka suuri, kuinka monta tai paljonko. Määrällistä metodiikkaa soveltavaa tutkimusta voikin nimittää täsmälliseksi tieteksi. Määrällisen tutkimuksen keinoin tutkiva tutkija, esimerkiksi mediatutkija tai journalismin tutkija, valitsee todennäköisesti työkalukseen sisällönanalyysin. Laadullisiksi kuvantutkimusmetodeiksi Seppä lukee muiden muassa ilmaisuteoreettisen, formalistisen, ikonografisen ja semioottisen kuvantutkimuksen. Laadullista kuvantulkintaa harjoittava olettaa, että katsoja vaikuttaa aina jollakin tapaa katsottuun. Se ei myöskään salli sellaisia toimia, jotka eristäisivät kuvat siitä kokonaisuudesta, jossa tutkimuskohde saa muotonsa ja mielensä. (Seppä 2012, 20–24.)

Pohdintaa: Tutkimuksessa voisi kenties päästä helpommalla, jos tutkisi vain sitä, mitä kuvassa määrällisesti on: kuinka paljon ja montako. Laadullisen kuvantutkimuksen periaatteen mukaan oletuksena sen sijaan on, että katsoja vaikuttaa katsottuun ja tutkija vaikuttaa tutkittavaan kohteeseen. Jokainen katsoja tarkastelee maailmaa omasta näkökulmastaan omien aikaisempien kokemustensa ja tulevan onnastelunsa viitoittamana. Laadullista kuvantulkinnan ajatuksiin perustuen Kaisan Oma-

kuva ei tule eristää siitä kokonaisuudesta, jossa kuva oli saanut muotonsa ja mielensä. Tutkijaopettaja oli antanut ohjeen Omakuvan työstämisestä ja työ toteutettiin oppitunnin aikana koulussa (myös Laitinen 2003, 31). Kaisan mielenilmaisut olivat siten Kaisan elämysten tunnelmia ja mieliä juuri siinä hetkenä ja siinä paikassa, jossa ne ilmaistiin: koulussa opettajan silmien alla. Opettaja oli valinnut tehtävän ja välineet sen suorittamiseksi sekä myös rajannut työhön käytettävän ajan. Havainnot ja niille annetut merkitykset olivat siten tiukassa yhteydessä siihen, missä, miten ja milloin niitä työstettiin.

Ikonografinen kuvantutkimusmenetelmä on saksalaisen taidehistorioitsija Erwin Panofskyn (1892–1968) kehittämä kuvan analysointiprosessi, jonka tarkoituksena on tuoda esiin kuvan symboliset merkitykset. Lauri Ockenström ja Katja Fjält (2012) näkevät ikonografian ensisijaisesti metodina, jonka tehtävänä on kuvien sisältömaailman tutkiminen eli kuvien sisällön kuvailu, luokittelu ja tulkinta. Ikonografisen analyysin he jakavat kahteen tasoon tai vaiheeseen. Ensimmäinen on esi-ikonografinen kuvailu, joka keskittyy teoksen esittävään representatiiviseen puoleen. Ikonografian toista vaihetta Ockenström ja Fjält kutsuvat ikonografiseksi analyysiksi tai tulkinnaksi. Tällöin mielenkiinto keskittyy kuvien aiheeseen, vertauskuvalliseen merkitykseen sekä teemojen symboliseen maailmaan. Tarkoituksena on identifioida henkilöt ja löytää esitetyille kohtauksille esikuvat. (Ockenström & Fjält 2012, 189–208.) Tähän vaiheeseen pääsin kuitenkin vasta eideettisen reduktion toisella tasolla luvussa 7, kun olin oppinut tuntemaan oppilaat sekä kykenin tunnistamaan heidän työhönsä piirtämät hahmot.



**Pipsan Omakuvaa** tulkitsin siis ensin esi-ikonografisella tasolla pyrkien vastamaan siihen, mitä kuvassa näkyi tai tapahtui. Pipsan piirustus oli piirretty lyijykynällä ja väritetty huopakynillä. Paperin keskiosasta löytyi kuusi iloiselta vaikuttavaa hahmoa kruunut päissä ja kädet sekä suunpielet ylhäällä. Hahmoilla oli yllään kolmionmuotoiset, violetinväriset asut ja kahdella heistä yllään erilainen asuste kuin muilla. Paperin yläosaan oli piirretty sinisiä pilviä sekä aurinko, joka oli kuvattu hyvin pieneksi paperin vasempaan yläkulmaan. Paperin alaosasta löytyi sinisellä ja oranssilla huopakynällä kirjoitettuja ihmisten nimiä sekä

sanat kesä, äiti, isi, tomato ja tomaatti. Kuvassa katsojan pysäytti tasaisessa rivissä, kädet ylhäällä seisovat kruunupäiset hahmot, joista vasemmanpuoleinen oli suurin ja tuntui johtavan muuta joukkoa. Ihmistä muistuttavien hahmojen lukumäärä tuntui jatkuvan äärettömyyksiin, ja niiden sijoittelu paperille näytti toistavan sinisten pilvien järjestystä. Huomiota herätti myös kuvan alalaidassa piirustuksen tekijän nimen ohella useiden muiden nimien runsaus. Nimet eivät näy tutkimusraportin kuvissa, sillä raporttiin päätyneitä kuvia on käsitelty ja nimiä pyyhitty pois tutkittavan anonymiteetin turvaamiseksi.

Piia Roos (2015) selvitti tutkimuksessaan, miten lapset kertovat päiväkotiarjestaan ja millaisena se jäsentyy lasten kerronnassa. Roosin tutkimuksen aineisto koostui 4–6-vuotiaiden lasten haastatteluista sekä heidän tekemistään piirroksista. Tehdessään piirrosten alustavaa teemoittelua Roos ei ollut kiinnostunut lasten kehitystasosta tai kuvien merkitysten tulkinnasta. Piirroksia käsiteltiin kuva-aineistona, jossa tärkeintä oli kuvien sisältö. Tässä vaiheessa haettiin vastausta yksinomaan siihen, mitä lapsi oli piirtänyt. Pipsan piirustusta tulkittaessa ajattelin Roosin tavoin, että jos jokin asia tai tilanne valikoitui piirroksen, se oli ollut tekijälle syystä tai toisesta tärkeä (Roos 2015, 71). Näytti siltä, että Pipsalle tärkeitä olivat toiset ihmiset sekä yhdessäolo heidän kanssaan.

Pohdintaa: Tutkijaopettaja antoi piirtämistehtävän ja Pipsakin sen suoritti. Pipsa tuntui kuitenkin nauttivan kuvan tuottamisesta, niin iloiselta piirtäminen näytti ja valmiista tuotoksesta hehkui herttainen tunnelma. Voiko kuvaa lukea, ymmärtää ja tulkita objektiivisesti? Kuva ei kai ole vain se pinta, joka nähdään tai jota se esittää. Molemmat, sekä kuvan pinta että sen sisältö ovat välttämättömiä kuvan rakentumisen kannalta, mutta eikö se ole myös jotain muuta? Kuvan on sanottu antavan katsojalle lupauksen, alun tai ehdotuksen havaita esittämänsä kohde, samalla kun se jättää katsojan henkilökohtaiselle kuvittelukyvyille ja tunne-elämälle tilaa (Kotkavirta 2009, 45–49). Jokainen näkee myös Pipsan kuvan eri tavoin, sillä näköaisti on tarkoitushakuinen ja rajoittunut. Katsominen ei ole ohimenevä tapahtuma, vaan koko ajan jatkuva ja muokkautuva prosessi, jossa aiemmat mielikuvat, kulttuurinen kokemus ja vuorovaikutus lomittuvat toisiinsa (Seppänen 2001, 93–97). Tämän tutkimuksen tuloksijalle kuva näyttäytyi siten, että sen tekijä oli kuvaa tehdessään pohtinut suhdettaan itseen ja toisiin ihmisiin. Hän oli piirtänyt itsensä maailmaan muiden ihmisten kera, jossa kaikki saavat olla itsenään.

Piia Roosin (2015) tutkimuksessa ystävät ja leikki saivat suuren huomion lasten kertomuksissa (Roos 2015, 115–116). Myös tässä tutkimuksessa vertaisryhmien osallisuus nousi esiin niin oppilaiden visuaalisissa kuin suullisissakin tarinoissa. Molemmissa tutkimuksissa myös aikuiset koettiin tärkeänä osana arkea tullen mukaan ilmauksiin toiminnan järjestämisen ja järjestyksen ylläpidon kautta. Ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita tarkastellaan tarkemmin videoaineiston analyysin yhteydessä, eideettisen reduktion toisella tasolla luvussa 7.

### **6.1.2 Unelmailtapäivä ja tulevan odotukset**

Tutkimuksen toiseksi visuaaliseksi työksi päättyi Unelmailtapäivä. Tämän idean sain jatko-opintoseminaarissa Jyväskylän yliopistossa. Ohjasin oppilaita työstämään Unelmailtapäivä-työn kertomalla, että he voisivat piirtää kuvaansa niitä

asioita, mitä tekisivät, jos saisivat itse päättää. Kuvia tulkinnoilla oli tarkoituksena saada selville, mistä oppilaat haaveilivat, millaisia olivat heidän unelmansa ja mitä he odottivat tulevalta.



**Pipsan Unelmailtapäivä -työ oli** piirretty ja väritetty liituväreillä. Työn oikealta laidalta löytyi kaksi punaisella värillä piirrettyä iloisen tuntuista hahmoa, joilla oli kädet ja suunpielet ylöspäin. Hahmojen vieressä oli suuri ympyrän muotoinen rakennelma, joka olisi voinut olla hiekkalaatikko tai vesiallas. Se oli piirretty punaisella värillä ja väritetty sinisellä. Paperin ylälaitaan oli sijoittunut kaksi sinistä, pilven muotoista kuviota, sekä keltainen aurinko. Työn alalaitaan oli kirjoitettu piirroksen tekijän nimi. Muu osa paperista oli väritetty vihreällä liituväreillä. Työn tunnelma oli herttainen, lapsenomainen ja iloinen, siitä esiin nousi kestävä tunnelma ja lämpö.

Piirrettyjen kuvien sisältöihin näytti vaikuttavan moni asia. Osa oppilaista tuntui piirtävän Unelmailtapäiväänsä leikkimistä, leluja sekä henkilöitä. Osa oppilaiden kuvista päätyi taas enemmän autoja sekä pelimaailman elementtejä. Jotkut lapsista näyttivät päättävän suhteellisen itsenäisesti sen, mitä halusivat piirtää ja toiset piirrokset taas saivat vaikutteita toverin tuotoksesta (myös Punch 2002a, 332; Roos 2015, 101–103). Näytti siltä, että oppilaat seurasivat, mitä muut tekivät ja toistivat samoja asioita. Tutkimusaineistoa tulkittaessa olikin tärkeää tiedostaa, että piirrokset ja niille annetut merkitykset saattoivat muodostua yhteisesti tuotetuiksi (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009; Valkonen 2016, 71). Piirrostilanteessa yksi oppilas ilmeisesti odotti jo tulevaa retkeä uimahalliin ja piirsi kuvan siitä. Myös kahden muun oppilaan kuvaan tuli uimahalli. Osa piirroksista näytti muistuttavan paljon vierustoverin piirustusta. Niissä oli kuvattuna henkilöitä (lapsia?) leikkimässä ulkona, kuten Pipsan työssä sekä Liinan piirroksessa



seuraavassa kuvassa. Samankaltaisilta vaikuttaneet kuvat ovat Roosin mukaan osoitus siitä, kuinka piirtäminen on osa ystävyyttä, sen osoittamista ja vahvistamista. Piirtämisen voikin ajatella olevan kuvallisen ilmaisun ohella yhteistoimintaa ja sitä kautta ystävyuden luomista. (Roos 2015, 101–103.)



**Liinan Unelmailtapäivä -työssä oli** monta samankokoista elementtiä. Paperin kulmat oli väritetty mustalla liituvärillä ja sen oikeasta laidasta löytyi myyrää muistuttava hahmo, jolla oli yllään sininen ja vaaleanpunainen asu. Kädessä hahmolla oli punainen pyöreä esine, ehkä ilmapallo. Kuvan vasempaan laitaan oli piirretty suorakaiteen muotoinen alue, joka muistutti hiekkalaatikkoa. Alueen sisällä oli toinen hahmo sekä viisi muuta elementtiä, joista tunnistettavia olivat asun yläosa ja pallot. Vasemmalle ja oikealle piirrettyjä hahmoja yhdisti ruskealla liituvärillä piirretty nuoli. Nuolen ympärillä oli lisäksi viisi elementtiä, joista alimmainen oli väritetty vihreällä ja punaisella värillä. Viidestä elementistä tunnistin kynän, joka sijoittui paperin ylälaitaan. Nuolen avulla oli ehkä haluttu korostaa ja varmistaa joitain tärkeää yksityiskohtaa, joka olisi saattanut jäädä tulkitsijalta muuten huomaamatta (myös Pennanen 2015, 112). Työ oli piirretty liituväreillä ja siinä oli hempeät pastellisävyt. Piirroksista aisti leikillisen tunnelman, sen hahmot näyttäytyivät harmittoman oloisina.

Katselijan pohdintaa: Näyttäisi siltä, että oppilaat olivat pyrkineet Unelmailtapäivä -kuvillaan kuvaamaan sitä todellisuutta, josta heillä oli kokemusta yhdistettyinä niihin haaveisiin tai pelkoihin, joita he tulevalta odottivat. Realististen aiheiden ja sisältöjen ohella niissä esiintyi myös mielikuvituksen tai fantasian elementtejä. Platon yhdistää aistimellisen kuvatiedon, fantasian, vain taiteilijoiden ja runoilijoiden ajatteluun, sillä ne liittyvät luovuuteen, nautintoon ja esteettiseen elämään. Platonin ajattelua leimasi dualistinen vastakkainasettelu luulon ja tiedon välillä. Luuloon liittyi aistien petollinen välitys, kun taas tietämisen varsinaisen ytimen ajateltiin olevan käsitteellisessä ajattelussa. (Hollo 1918, 11–12; Minna Kallio 2005, 37.) Tuntui siltä, että myös tutkimuksessa mukana olleet oppilaat asettuivat taiteilijoiden ja runoilijoiden joukkoon, sillä heillä näytti olevan luonnostaan esteettinen suhde maailman ilmiöihin, eikä vielä Heideggerin laskevan ajattelun mallia. Oleminen näyttäytyi itsenä tekemisessään olemisena, jossa todellisuus koetaan osana minää.

Sinikka Rusanen, Mirva Kuusela, Kati Rintakorpi ja Kaisa Torkki (2014) ovat tutkineet lasten piirustuksia. He mainitsevat, että jos lapsi kuvaa tilaa piirtäessään, hän voi sirotella asioita paperille. Niiden paikka ja koko eivät ole suhteessa toisiinsa, vaan määräytyvät subjektiivisesti. Huomio kiintyy yksityiskohtiin, ei työn kokonaisuuteen. Myös Liinan Unelmailtapäivä -työssä oli paljon yksityiskohtia ja mielikuvitus näytti olevan mukana esimerkiksi myyrän olemuksessa. Liina oli voinut liioitella hänelle merkityksellisiä asioita, mutta tuntui siltä, että piirustuksellaan hän ilmaisi myös tunteitaan. Liina näytti myös tunnistavan päävärit sekä osaavan kopioida yksinkertaisia geometrisiä kuvioita. (Rusanen ym. 2014, 50–51, 54.)



**Kaisan Unelmailtapäivä -työn** tunnelma tuntui erilaiselta kuin muiden oppilaiden piirustukset, hieman pelottavaltakin. Keskellä paperia oli suuri kokokuva hahmosta, joka oli piirretty liituväreillä ja rajattu paksulla mustalla värillä. Hahmolla oli mustat silmät ja hiukset sekä keltainen asu, jonka etuosaan oli piirretty kissan pää sekä kaksi punaista sydäntä. Hänen vasen kätensä oli ylhäällä ja siinä oli jotain: oliko se sama artefakti kuin Kaisan Omakuvassa? Kasvojen ilme oli määrätietoisena oloinen: suu hieman oikealle vinossa ja silmissä terävä katse. Paperin yläosaan oli kirjoitettu tekijän nimi vaaleanpunaisella liituvärillä. Kuvan oikeasta laidasta löytyi punaista pöytää muistuttava esine, jonka päällä näytti olevan värikkäitä hedelmiä. Pöydän yläpuolelle oli mustalla värillä piirretty hämähäkinverkko. Paperin vasempaan laitaan sijoittui suorakulmio, joka muistutti hiekkalaatikkoa. Suorakulmion keskellä oli pieni tikku-ukkomainen hahmo, jolla oli jotain kädessään. Hahmo muistutti leikkivää olentoa hiekkalaatikolla. Suorakulmion oikeaan laitaan oli mustalla liituväreillä kirjoitettu R-kirjain. Kuva tuntui kokonaisuudessaan päättäväiseltä ja vahvalta, mutta en aistinut siitä iloa tai riemua, vaikka aihe oli Unelmailtapäivä. Mystinen tunnelma!

Tutkijan huomioita: Platonin ohella myös Rene Descartes epäili varmuutta siitä, että ulkomaailma olisi todella sellainen kuin aistit sen välittävät. Descartes oli huomannut aistien toisinaan pettävän, ja kirjoitti, että on järkevää olla koskaan luottamatta täydellisesti sellaiseen, mikä joskus on johtanut harhaan (Descartes 1640–1641/2002, 33). Tietoa uskottiin olevan vain sen, mikä oli saavutettu ilman mitään erehtymisen mahdollisuutta. Tiedon malliksi Descartes esitti matematiikan, sillä se perustuu mitaan, järjestykseen ja laskemiseen sekä kykenee johtamaan ja todistamaan itse omat sääntönsä. (Lehtonen 1994, 111.) Kuvien merkitys tiedonlähteenä kapeni entisestään tämän descartesilaisen ajattelun ja modernin tieteen myötä. Uskottiin, että varmaa tietoa maailmasta ei saada aistimalla, vaan ajattelemalla, sillä ihminen on ajatteleva olio, joka epäilee, ymmärtää, tahtoo, aistii ja kuvittelee. Havaitsemisen ei ymmärretty olevan näkemistä, koskettamista tai kuvittelemista, vaan ainoastaan mielen tarkastelua. Tätäkin Descartes kyllä epäili... (Descartes 1640–1641/2002, 39–42.) Tutkija reduktion ensimmäisellä tasolla jättikin omat subjektiiviset tuntemuksensa ja aistimuksensa syrjään. Hän tarkasteli kuvia keskittyen kuvailemaan niitä Panofskyn ikonografian avulla. Analyysissä sallittiin kuitenkin tutkijan epäilyt, huomiot, muistelut sekä pohdinnat. Nämä Platonin ajatusten ”petolliset ja harhauttavat aistimelliset tiedot” sekä descartesmaiset epäilyt sijoittuivat edelleen kursivoidusti sivun oikealle rajaten.



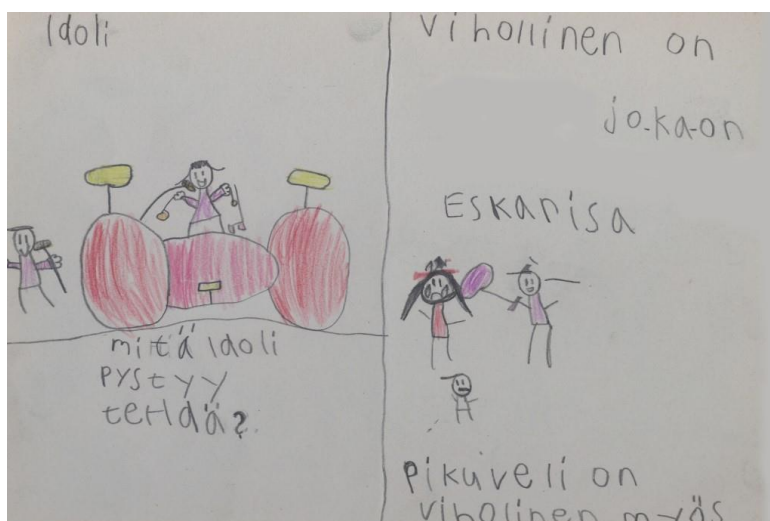
**Eevan Unelmailtapäivä -työssä** A4-piirustuspaperi oli kokonaan väritetty liituväreillä. Paperin alaosaan oli piirretty kokokuva hahmosta vaakatasossa, ehkä makaamassa lumihangessa tai maan kamaralla. Kuvan yläosa oli väritetty mustaksi ja siinä oli myös keltaisia tähtiä. Yksi tähti oli suurempi muita ja se tuntui putoavan maahan hahmon jalkojen viereen. Paperin alaosaan oli mustalla kirjoitettu työn tekijän nimi. Näytti siltä, että hahmo oli puettu lämpimästi: sillä oli yllään vaaleanpunaiset käsineet ja kengät sekä vaaleanvioletti haalari, jonka etuosassa oli punainen sydän. Hahmo tuntui hymyilevän ja vaikutti onnelliselta. Paperin alaosaan oli mustalla kirjoitettu työn tekijän nimi. Kokonaisuudessaan kuva oli varman oloinen ja vahvan tuntuinen. Siitä hehkuivat rauhallisuus, onnellisuus sekä turva. Esiin nousi lisäksi kuvan kaksijakoisuus: paperin yläosan tumma tähtitaivas sekä alaosan seesteinen ja valoisa lumihanki.

Pohtija sivaltaa: Perspektiivi on geometrinen menetelmä, jolla kaksiulotteiselle pinnalle saadaan luotua syvyytsvaikutelma ja kuva kolmiulotteisesta tilasta (Mäkikoskela 2008, 11). Perspektiivisen ajattelutavan juuret ulottuvat pitkälle Antiikin Kreikkaan, sillä jo tuon ajan vaasimaalauksissa voidaan havaita pyrkimystä perspektiivikuvaukseen. Perspektiivinen ajattelutapa olettaa, että subjektilla on etäisyytensä muusta maailmasta. Renessanssitaiteilijat ottivat sen käyttöönsä tilan kuvaamisen keinona. Descartesin luomien ajatusten pohjalta kehittyi kartesiolainen perspektivismi, modernin tieteen tapa katsoa ja nähdä, jossa tietävä subjekti asettuu muuta maailmaa vastaan. Se on katsetta, joka ei näe itseään. Kun kohde muuttuu objektiksi, yksilöstä tulee subjekti. (Lehtonen 1994, 127; Mäkikoskela 2008, 11–12.) Eevan kuvaamalla hahmolla ei näyttänyt olevan kuilua subjektin ja objektin välillä. Kuvan hahmo näyttäytyi maailmaan juurtuneena olevana: Tuntui siltä, että maassa maatessaan ja taivas kattonaan se oli olemisessaan osa maailmaa.

Rusanen, Kuusela, Rintakorpi ja Torkki (2014) kirjoittavat, että kuusi- ja seitsemänvuotiaat lapset nauttivat kuvallisten tarinoiden kertomisesta. Jo silloin käytössä ovat monet geometriset kuviot ja ”emotionaalinen perspektiivi”. Emotionaalisen perspektiivin mukaisesti oppilaat arvottavat asioita ja niiden kokoa omalla mittapuullaan, usein tunnevaltaisesti. (Rusanen ym. 2014, 52.) Tutkimukseen tuotetut Unelmailltapäivä-työt tuntuivat heijastelevan tekijöidensä kokemuksia sekä tietoja ympäristöstään, erityisesti siitä, mikä heille näytti olevan merkityksellistä. Eevan kuva antoi vaikutelman, että maailma ympärillä, oma paikka maailmassa ja turvallisuus olisivat hänelle merkityksellisiä. Piirustuksessa tuntui olevan myös tunteiden ilmaisu mukana. Kuvan tunnelmiin ja mieliin palaan eideettisen reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8.

### 6.1.3 Visuaaliset tuotokset tunnetilojen näyttämöinä

Tutkimuspäiväkirja 26.3.2012: Tänään oppilaita pyydettiin piirtämään Idoli & Vihollinen -kuva tutkimusaineistoa varten. Sen ohjeistaminen olikin mutkikas tehtävä, sillä idoli tuntui olevan vaikea käsite alakouluikäiselle lapselle. Se piti selventää varsinkin niille, jotka eivät olleet seuranneet Idols-ohjelmaa TV:stä. Yhteisen keskustelun päätteeksi idoli tarkentui sellaiseksi ihmiseksi, eläimeksi tai asiaksi, jota ihailaan, joka on hieno, miellyttävä tai joksi halutaan tulla. Vihollinen taas määriteltiin henkilöksi, asiaksi, eläimeksi tai hahmoksi, joka on epämiellyttävä, pelottava, tekee ikäviä asioita tai on ilkeä. Syntyikin mielenkiintoisia piirroksia: vihollisiksi mainittiin kaikkea mahdollista pinaattikeitosta hyttyseen. Idoleiksi taas päätyivät mm. rocktähti Michael Monroe ja oma kissa.



**Pipsan Idoli & Vihollinen -työ** oli tehty lyijykynällä, ja osa siitä oli väritetty vaalean sävyisillä puuväreillä. Kuva oli paperilla vaakatasossa ja lyijykynäviivalla puolitetty kahteen osaan. Paperin vasempaan laitaan oli kirjoitettuna idoli sekä mitä idoli pystyy tekemään? Sen keskeltä löytyy kaksi iloisen oloista hahmoa, toisen kädessä oli pitkä esine, olisiko mikrofoni. Toinen hahmoista oli kolmen ympyrän muotoisen kuvion keskellä, jotka voisivat kuvata lyömäsoittimia. Hahmolla oli käsissään pitkiä pyöreäpäisiä esineitä, vaikuttaisivat rumpukapuloilta. Sen suun viereen sijoittui mikrofonia muistuttava esine. Molemmat hahmot ja kolme ympyrää olivat väritetty punaisella puuvärillä. Paperin oikealle puolella oli kirjoitettu: "vihollinen on (lapsen nimi) joka on eskarissa" Nimet kuvista on poistettu anonymiteetin turvaamiseksi. Tekstin alta löytyi kaksi lyijykynällä piirrettyä ja puuväreillä väritettyä hahmoa, joista toinen näytti itkevän ja toisella oli jokin esine kädessään. Hahmojen yläpuolelle oli kirjoitettu henkilöiden nimiä. Näiden hahmojen alapuolelle oli piirretty yksi pienempi hahmo, jonka suu oli suora. Sen alla luki "pikkuveli on vihollinen myös". Kuvasta esiin nousivat kuvan vasemmanpuoleisten hahmojen iloinen olemus, kuvan lempeä väritys sekä paperin oikeanpuoleisen hahmon kyyneleet ja surullinen tunnelma.

Vain kahden tutkimuksessa mukana olleen oppilaan Idoli ja Vihollinen -työ päätyi tutkimusaineistoon mukaan. Neljä muuta eivät joko halunneet jättää tuotostaan tutkimuksen käyttöön, tai työstää sitä laisinkaan. Vaikutti siltä, että näihin piirustuksiin liitettiin mukaan erilaisia tunnetiloja. Tunteiden tunnistaminen, arvioiminen ja ilmaisu on liitetty tunneälyyn ja perustaksi tunnetaidoille. Tunneälyllä tarkoitetaan sitä, että yksilö kykenee tukemaan ajattelua tunteiden avulla, analysoimaan ja ymmärtämään tunneperästä tietoa sekä säätämään tunteitaan (Kokkonen 2017, 43–45). Tunnetaidoilla taas ymmärretään niitä opittavissa ja opetettavissa olevia taitoja, joita ihmiset tarvitsevat tasapainoiseen ja tarkoituksenmukaisesti toimivaan tunne-elämään. Hyvinvoinnin kannalta tärkeimmiksi tunnetaidoiksi ovat osoittautuneet omien tunteiden tiedostamisen ja tunnistamisen, tunteiden avoimen ja selkeän ilmaisemisen sekä erityisesti tunnekokemuksen ja -ilmaisun säätämisen taidot. (Kokkonen & Klemola 2013, 205–

211.) Tuntui siltä, että Pipsa piirtäessään oli kyennyt omien tunteidensa tunnistamiseen ja niiden ilmaisemiseen. Hän näytti ilmentävän tunteitaan piirtämiensä hahmojen kasvojen ilmeillä sekä kehojen kielellä. Iloisen näköiset hahmot hymyilivät ja heidän kätensä olivat ylhäällä. Surullisella hahmolla taas olivat alaspäin kaartuva suu ja kyyneleet silmissään. Piirroksen perusteella tuntui siltä, että Pipsa tiedosti ja tunnisti itsessään erilaisia tuntemuksia sekä pystyi ilmaisemaan niitä kuvallisesti.



Myös **Joonan Idoli & Vihollinen -työssä** piirustuspaperi oli puolitettu lyijykynällä. Vasemman puolen yläosaan oli kirjoitettu sana idoli ja sen alle oli piirretty pelipaitaa muistuttava vaatekappale. Paitaan oli kirjoitettu: "Tappara, Makkonen Jussi 85", ja osa siitä oli väritetty sinisellä ja oranssilla puuväreillä. Paidan viereen sijoittui lyijykynällä piirretyn hahmon pää. Paidan alapuolelta löytyi soikea kuvio, ehkä jääkiekkokaukalo, jonka sisään oli piirretty kaksi raidoitettua, punaiseksi väritettyä aluetta, olisivatko jääkiekkomaaleja. Rajatussa kuviossa oli teksti: "85, ilmaveivi oi näittekö minkä maalin kaveri iskee". Paperin oikean puolen yläosaan oli kirjoitettu sana vihollinen ja tekstin alapuolelle oli piirretty keltamusta olio. Olion alapuolelle oli kirjoitettu sana ampiainen. Ilmaisusta esiin nousi kuvan tarkka visuaalinen järjestys sekä asiantuntevan tuntuinen suhde jääkiekkomaailmaan. Kuva houkutti tarkastelemaan jääkiekkokulttuuria tarkemmin ja pysäytti pohtimaan median ja urheilukulttuurin osuutta ensimmäisen luokan oppilaiden elämismaailmassa.

Huomioita: Mikä oli Joonan mielikuva idolista, miten hän sen ilmensi? Joonan käytti paljon sanoja ja tekstiä ilmaisussaan. Olivatko ne massakulttuuriurheilun kopioimista vai vihjeitä käsitteellisen ajattelun kehittymisestä? Käsitteellisessä ajattelussa irrottaudutaan aistihavainnosta. Aistien välittämä havainto muutetaan käsitteelliseen muotoon ja tehdään yleistyksiä. (Minna Kallio 2005, 44.) Kuvallisen ajattelun näkökulmasta käsitteellinen tieto näyttäytyy kylmän älyn tuottamana tieteellisenä tietona. Käsitteet edustavat tieteellistä ajattelutapaa, jossa järki rationalismin muotona on korostetusti esillä. Tuossa ajattelutavassa kuva ja kuvittelu jäävät syrjään. Niiden välittämän tiedon ei katsota kuuluvan tieteellisen tiedon piiriin. (mt. 33.) Näytti siltä, että Joonan järjesteli havaintojaan mielessään selkeästi ja tarkasti sekä esitti tulkintojaan

niistä mieluummin loogisesti käsitteellisinä ja rationaalisina esityksinä kuin epämääräisinä kuvina. Tuntui siltä, että hän oli ottanut tosissaan Descartesin tiedon kartuttamiseen käytettävät keinot. Joonan näytti käyneen hänelle annettussa tehtävässä yksitellen läpi kaikki siihen sisältyvät asiat, luetteloimalla ne riittävästi ja täsmällisesti.

Kuvallinen kehitys alkaa siitä, kun lapsi ymmärtää toimintansa ja sen jättämien jälkien välisen yhteyden. Sosiaalisen kanssakäymisen merkitys kasvaa koko ajan ja kuvat alkavat saada viittauksia tilanteen ulkopuolelle. Joonan näytti luokittelevan ja assosioivan asioita ympärillään sekä ymmärtävän, että hänen kuvansa kommunikoivat. Hän tuki viestintäänsä myös kielellisillä ilmaisuillaan. (Räsänen 2008, 55.) Kuvataiteen oppiminen ilmenee sekä lapsen tuottamissa kuvissa että hänen tavassaan tulkita ja ymmärtää muiden tekemää taidetta. Sekä kognitiiviset että sosiokulttuuriset kehitysmallit lähestyvät kuvallista ilmaisua symbolijärjestelmänä, jonka avulla kommunikoidaan ja kiinnitytään kulttuuriin. Anna Kindler ja Bernad Darras (1997) ovat kehittäneet kuvallisen kehityksen monikanavaisen mallin. Sen mukaan kuvallinen kehitys perustuu vuorovaikutukseen sosiaalisen ympäristön kanssa. Kindler ja Darras nojautuvat teorioissaan Lev Vygotskyn (1978) teoriaan, jonka mukaan lapsi kehittyy biologisten ja sosiaalipsykologisten toimintojen verkostoissa. Kindler ja Darras korostavat kuvan tekijän päämäärän ja tekemistilanteen merkitystä. Monikanavaisen mallin mukaan lapsella on käytössään useita kuvakielen järjestelmiä, josta he valitsevat kuhunkin tarkoitukseen sopivimman. (Räsänen 2008, 54–55.)

Ihmettelijän aprikointia: Descartesin ja luonnontieteellisen vallankumouksen myötä mielikuvitus liitetään taiteeseen eikä sillä ole merkitystä tieteelle. Moderni tiede ei tarvitse mielikuvitusta, sillä se rinnastetaan enemmän taiteeseen ja tunteeseen kuin tieteen ja järjen kumppaniksi. Käsitteellinen ajattelu tapahtuu mielikuvien sijaan käsitteiden avulla. Näitä käsitteitä ei voida kuvata, mutta niitä voidaan määrittävien lauseiden avulla kehitellä. Ajattelu ymmärretään käsitteiden, abstraktioiden ja yleistyksen suhteiden ajatteluna. (Hollo 1918, 10–11, 86, 133–134; Minna Kallio 2005, 34, 44–46.) Joonan tuntui liikkuvan kuvallisen ajattelun puolelta abstraktimpaan, käsitteelliseen ajatteluun. Oliko tämän ilmentäminen Joonan päämäärä ja tekemistilanteen merkitys? Vai oliko se vain annettuun tehtävään sopivin vaihtoehto? Joonan tuotettu kuva näyttäytyi täsmällisenä, johdonmukaisena ja analyttisenä. Tuntui, kuin hänen olemisensa perustuisi järjestyksessä olemiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 266) mukaan oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan perusopetuksessa esimerkiksi kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Kuvataiteen opetuksen perustana tulisi olla oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen. Opetussuunnitelma painottaa kuvataiteen prosessia lopputuotoksen sijaan, mutta monet oppilaat tuntuvat tähtäävän kuitenkin hyvään lopputulokseen (Malinen 2006, 138). Tutkimusprosessini aikana vahvistui Marjo Räsänen (2008) ajatus siitä, että koulun edustama korkeakulttuuri ei läheskään aina kohtaa oppilaiden arkea eikä siellä tehdyillä kuvilla ole juurikaan yhteyttä heidän elämismaailmaansa. Näyttäisi siltä, että koulutaide on institutionaalistunut taidetyyli, jonka tulokset sopivat esiteltäviksi koulun seinillä, vanhempainiloissa tai kevätnäyttelyissä. Koulutaide tuntuisi edustavan sovinnasta ja sääntö-

pohjaista toimintaa. Koulun ulkopuolella tuotettu taide sen sijaan näyttäisi olevan elämänkerrallista ja mielikuvituksellista, mutta myös kopiointiin perustuvaa. Tällaista taidetta pidetään sopimattomana, sillä siihen saattaa liittyä esimerkiksi väkivaltaa. Koulussa kielletyt aiheet kytkeytyvät kuitenkin lasten omiin kokemuksiin ja populaarikulttuuriin. Kuvaamataidon oppituntien sijaan niitä tehdään paperinpalasille, omalle iholle, koulukirjoihin tai rakennusten seinille. (Räsänen 2008, 66–69.)

Myös Juha Varto (2003b) arvostelee taidetta ja taidon kehittymistä kouluissa. Hän kirjoittaa, että taidon kehittäminen kouluissa on yleensä luotu niin pitkäpiimäiseksi, ettei kukaan jaksa rehkiä ja toistaa jotakin vain saadakseen tehdyksi sen, mikä jo on tehty. Mutta sen sijaan graffitit, sarjakuvat ja installaatiot kuvaavat iloa sekä vaativat pitkälle kehittynyttä taitoa. Tuloksena on joidenkin mielestä rojua, melua, yhdessäoloa, mutta joka ei kaikkien mielestä synnytä taidetta. Tällainen ei-akateeminen taide on ylläpitänyt ajatusta erityisestä tiedosta, jota tarvitaan ja joka syntyy silloin kuin harjoitellaan taiteilijan taitoja. (Varto 2003b, 101–103.) Lasten ja nuorten omasta kuvakulttuurista kiinnostuminen ja sen kunnioittaminen sekä erilaisten kuvaamistapojen tarkastelu opettaa ajattelemaan avarakatseisemmin (Malinen 2006, 142). Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden vapaat piirrokset monipuolistivat visuaalista aineistoa ja antoivat uusia merkkejä ja vihjeitä tekijöidensä mielenelämyksistä. Tutkimusaineistoon kuuluvat vapaat piirustukset tulivat tarkasteluun ja tulkittaviksi reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8.



## 7 EIDEETTISEN REDUKTION TOINEN TASO

Eideettisen reduktion toisella tasolla etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni ja selvitin alakouluikäisten oppilaiden suhteita itseän sekä toisiin ihmisiin. Lähestyin oppilaiden mielenilmauksia tarkemmin kuin vain mainitsemalla, luetteloiden tai luokittelemalla niiden sisältöjä, tyylejä tai aiheita. Olin oivaltanut, että tutkimusaineiston jokaisen teoksen merkitykseen liittyy kokeva subjekti ja että ne olivatkin tuotoksia ainutkertaisista, subjektiivisista elämyksistä. Oppilaiden käyttäytymisen tarkoitettun mielen tutkiminen edellytti teoriaa toisen sielunelämän tavoitettavuudesta. Reduktion edellytyksenä olikin ymmärrys siitä, että toinen Minä on olemassa ja että hän on sielullinen olento. Tämä toinen Minä liittyy toimintaansa mielen ja pystyy saamaan sen näkyviin samalla tavoin kuin tutkija pystyy itse näkemään oman toimintansa mielen (Schütz 1932/2007, 52).

Reduktion toisella tasolla tutkin myös kolmatta tutkimuskysymystäni ja tarkastelin oppilaiden toimintaa ja tekoja sellaisina, kuin ne minulle näyttäytyivät. Toiminnan ja tekojen ymmärtämisessä tarkastelin minulle ilmenneiden mielenilmaisujen merkkejä ja merkityksiä. Huomioni kohde ei niinkään ollut oppilaiden antamat merkit vaan se, mistä ne olivat merkkejä, mitä ne tarkoittivat ja mitä ne ilmaisivat. Mukana oli ymmärrys, että kaikilla ilmaisuilla oli objektiivisten merkitysten lisäksi subjektiivinen ja tilanteinen merkitys sekä niiden esittäjälle että tulkitsijalle (Schütz, 1932/2007, 225). Ymmärsin, että oppilaat merkitysten rakentajina olivat ilmaisuillaan vaihe vaiheelta rakentaneet mielenjuoksunsa niiden rakentamisenhetkellä ja näiden merkitysten tulkinnatkin rakentuivat minulle vaihe vaiheelta vastaavanlaisissa akteissa. Ilmaisujen merkitykset rakentuivat niin oppilaalle kuin minullekin ilmaisujen yksittäisistä vihjeistä. (Mt. 228–230.) Tulkitsin kehon ilmaisukentässä näkyviä tapahtumia ja ymmärsin niitä siksi, että minulla oli kokemuksellista tietoa samankaltaisista tunnetiloista. Tutkimuksen kuluessa olin oppinut tuntemaan oppilaiden tavat toimia sekä ilmaista itseään ja sijoitin nämä tiedot konkreettisen toiminnan laajempaan mielekkyyden ja merkitysyhteyteen.

Reduktion toisella tasolla ja tässä luvussa 7 tarkastelin tutkimusaineiston videolainauksia sekä tutkimuspäiväkirjoja. Niiden myötä oppilaiden elämyksiin tuotiin lisää muotoa sekä saatiin lisää vihjeitä mielistä, joita elämyksiin oli liitetty.

Oma läheisyyteni tutkittaviin vaihteli. Samalla ymmärsin, että tulkitsin oppilaiden tuotoksia omista lähtökohdistani, mikä ei voinut olla vaikuttamatta tutkimustuloksiin. Sen, millaisista lähtökohdista tarkastelin ilmaisuja, olen kirjoittanut jo aikaisemmissa luvuissa. Millaisia mielikuvia tutkimusaineiston ilmaisut minussa herättivät, selviää seuraavalla reduktion tasolla luvussa 8.

## 7.1 Sosiaalisen maailman rakentuminen Alfred Schützin mukaan

Toisella eideettisen reduktion tasolla siirryin tarkastelemaan toisen ymmärtämistä ja merkityksenantoa sosiaalisessa maailmassa. Avukseni otin Alfred Schützin (1932/2007) teorian sosiaalisen maailman merkityksekkäästä rakentumisesta. Schütz pohjaa teorianensa Max Weberin (1864–1920) ymmärtävään sosiologiaan sekä Edmund Husserlin transsendentaalifilosofiaan. Alfred Schütz lähestyy merkitysten rakentumisia yksilön toiminnalleen antaman mielen kautta. Mieli on Schützin ajatuksissa erityinen tapa kääntyä oman elämän puoleen (Schütz 1932/2007, 85). Hänen ajatuksenaan on, että toisen toiminnalleen tarkoitettua mieltä ei voida koskaan saavuttaa, mutta sitä voidaan pyrkiä tulkitsemaan. Oppilaiden mielenantojen tulkinnoissa hyödynsin kaikkea heidän ilmaisemaansa mielen ilmaisukenttänä. Ilmaisukenttä ulottui kehonliikkeistä ja suullisista ilmaisuista oppilaiden tuottamiin valmisteisiin. Tulkintani eteni kahdessa vaiheessa. Ensimmäisellä reduktion tasolla luvussa 6 tulkitsin, mitä ilmaisukenttään sisältyvät vihjeet ja merkit objektiivisesti tarkoittivat. Näiden objektiivisten merkitysten pohjalta pyrin tällä toisella tasolla tulkitsemaan, mitä ne kertovat oppilaiden tarkoittamista mielestä, mihin oppilaat toiminnallaan tähtäsivät. (Pietilä 2007, 12.)

Schütz jaottelee sosiaalisen maailman lähi-, kanssa- ja jatkomaailmoihin. Matti Itkonen käyttää näistä nimityksiä oma piirini (*Umwelt*), yhteismaailma (*Mitwelt*) ja jälkimaailma. Ajallisesti ennen näitä on olemassa vielä valmis maailma, Itkosen alkumaailma (*Vorwelt*), jonka ennen eläneet ihmiset ovat muokanneet, eli jonkinlainen esiymmärtäneisyys. Ihminen on osa yhteismaailmaa aikaistensa kanssa, yhteistä heille on kokemus maailmassa olemisesta, mutta he eivät kuitenkaan jaa aikaa eivätkä tilaa. Omassa piirissä sen sijaan ollaan välittömässä yhteydessä lähi-ihmisiin. Näiden lisäksi on vielä maa, joka jatkaa olemistaan vielä itse kunkin jälkeen, sekä siellä asuvat jälki-ihmiset. (Itkonen 1999, 14–15.) Tutkimuksessani käytän Veikko Pietilän suomentamia käsitteitä Schützin teoksesta eli lähimaailma (*Umwelt*), kanssamaailma (*Mitwelt*) ja jatkomaailma (*Nachwelt*).

Tutkimusprosessin aineiston keräämisen aikana oppilaat olivat minulle lähimaailmani kanssaihmissä. Eläessäni luokanopettajana lähimaailmassani kanssaihmiteni mukana koin heidät sekä heidän elämyksensä elävästi. (Schütz 1932/2007, 258–259.) Sain omia elettyjä elämyksiä lähimaailmassani olleiden oppilaiden kanssa, jotka olivat välittömässä kosketuksessa minuun. Kun elin heidän kanssaan ja heidän joukossaan, kääntymiseni heidän puoleensa vaihteli läheisyydeltään. Osin olin tarkkailevassa suhteessa tutkittaviin ja toisinaan toimin osallistuvana havainnoitsijana hankkien aistituntemusteni kautta tietoa heistä.

Lähimaailmassa elin vastavuoroisessa me-suhteessa oppilaiden kanssa silloin, kun he olivat välittömästi kosketuksissa minuun. Pystyin tavoittamaan heidän mielenelämyksensä sillä hetkellä, kun ne tapahtuivat (Schütz 1932/72997, 189 ja 289). Schützin teorian mukaan toisen toiminnan tarkoitettua mieltä on mahdollista ymmärtää osuvimmin ja monipuolisimmin juuri tällaisessa vastavuoroisessa me-suhteessa. Huomioitavaa on, että me-suhteessa en ollut läsnä itselleni, niin kuin oppilaat olivat minulle, enkä voinut silloin tavoittaa mielenelämyksiäni, vaan vasta jälkeempään, jo niiden tapahduttua. Schützin mukaan ihminen ei voi olla me-suhteessa läsnä itselleen siten kuin kumppanit olivat hänelle, sillä hän ei pysty tavoittamaan omaa elämystään sen kuluessa. Jos hän haluaisi tavoittaa oman elämyksensä, hänen pitäisi kääntyä reflektoiden sen puoleen. Tällöin katse osuu kuluvan elämyksen sijaan aina jo kuluneeseen, päättyneeseen elämykseen. (Schütz 1932/2007, 189.) Tämä päti myös oppilaisiin, jotka kääntyivät oman elämyksensä puoleen. Hekin pystyivät tavoittamaan vain jo tapahtuneita, menneitä elämyksiään. Mutta tutkijana tarkkailemalla pystyin tavoittamaan pelkällä silmäyksellä sellaisiakin oppilaiden elämyksiä, joiden puoleen he eivät itse reflektoiden kääntyneet. Oppilaiden elämyksiä katsoin siis niiden kuluessa. Tämä merkitsee Schützin mukaan, että Sinä (oppilas) ja Minä (tutkijaopettaja) olimme erityisessä mielessä yhtäaikaisia, Minän kesto ja Sinän kesto leikkasivat toisiaan. (mt. 189.)

Schütz erottaa molemminpuolisen sosiaalisen suhteen tarkkailusuhteesta, jossa tarkkailija seuraa ulkopuolisena toimijaa. Elin ja vanhenin oppilaiden kanssa myös tällaisessa tarkkailusuhteessa, jolloin suhde oli yksisuuntaista enkä voinut tavoittaa heidän mielenelämyksiään. Kun joku oppilas, Sinä, astui sitten lähemmäksi minua, tutkijaa, ja tilanne luokassa sen salli, astuimme vastavuoroiseen me-suhteeseen. Tämä ei ollut aina helppoa, sillä koulumaailman arki tuntui olevan hyvin aikataulutettua ja nopeatempoista. Lähimaailman kanssaihmissen puoleen ei ollut mahdollista kääntyä riittävän usein ja siten kokea toista elävästi. Tarkkailijana toimiminen oli tyypillistä, kun toimin tutkijana ja tarkoitukseni oli päästä kiinni tutkittavien maailmaan.

Schützin suhtautumissuhteessa suhtaudutaan toiseen pyrkimättä vaikuttamaan häneen, ja vaikutussuhteessa nimenomaan pyritään vaikuttamaan toiseen. Kasvatuksella ja opetuksella on perinteisesti pyritty vaikuttamaan oppilaan kehitykseen vaikutussuhteessa. Kaikki nämä suhteet ovat Schützin mukaan mahdollisia niin lähi-, kanssa- kuin esimaailmassakin. (Pietilä 2007, 13–14.) Tutkimusprosessin aikana suhtautumissuhteeni ja vaikutussuhteeni vaihtelivat. Tutkijana pyrin suhtautumaan oppilaisiin vaikuttamatta heihin, kun taas luokanopettaja toimiessani pyrkimykseni oli saada oppilaat käyttäytymään tavalla, joka on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Siirtymiseni vaikutussuhteesta suhtautumissuhteeseen ei aina ollut helppoa. Kanssaihmissen parissa eläessäni kuitenkin elin oppilaiden elämykset omakohtaisesti, toimintaani suhteessa heihin kantoi elävä intentionaalisuus. Minun ei siis aina ollut tarpeen kääntyä perusasioiden puoleen, vaan kykenin tulkitsemaan niitä myös elettyjen elämysten kautta.

Elin luokanopettajana suurimman osan koulupäivästä oppilaiden kanssa kanssaihmissenä. En vain kokenut elävästi oppilaitani, vaan elin heidän kerallaan

ja vanhenin heidän vanhetessaan. Pystyin näin seuraamaan heidän kestopensa kulua ja siten myös heidän mielenelämyksiään. Kanssaelämisen ja kanssavanhene-  
misen elävä intentionaalisuus kantoi minua nyt-hetkestä aina uuteen. Katseeni  
osuessa sopivasti oppilaiden mielenelämyksiin ymmärsin heitä ilman, että mi-  
nun piti panna merkille ymmärtämisakteja. Elin oppilaiden kanssa ja koin heidät  
elävästi. Pääsin näin lähelle heidän kokemisiaan, ja ne olivat tulkinnoilleni  
avoinna. (Schütz 1932/2007, 254.)

Lähimailman kokemusten lisäksi olin ja olen myös välillisessä kosketuk-  
sessa samanaikaisesti eläviin aikalaisiini, kuten muihin opettajiin, oppilaisiin ja  
tutkijoihin. Tätä sosiaalista suhdetta Schütz kutsuu kanssamaailmaksi. Lähimaa-  
ilman kanssaihmisistä tutkimuksessa mukana olleet oppilaat ovat ajan myötä  
vaihtuneet jo aikalaisiksi. En enää jaa yhteistä aikaa ja tilaa heidän kanssaan, vaan  
he kuuluvat nyt kanssamaailmaani. Myös esimaailmassa voin olla välillisessä  
kosketuksessa edeltäjiini: tämän tutkimusprosessin aikana olin välillisessä kos-  
ketuksessa esimerkiksi Edmund Husserliin, Martin Heideggeriin, Eino Krohniin,  
J. A. Holloon ja Alfred Schütziin heidän kirjoitustensa kautta.

Eläessäni samaan aikaan aikalaisten eli kanssamaailman ihmisten kanssa,  
en tavoita heidän elämyksiään omakohtaisesti, vaikka kyllä kykenen otaksu-  
maan, millaisia heidän tyyppilliset elämyskulkunsa ovat. Kanssamaailman suh-  
teet ovat välillisiä, Schütz kutsuu niitä nuo-suhteiksi. Tällöin toista ei tavoiteta  
enää elävä itsenänsä, vaan tyyppinä. Nuo-suhteessa ollessani en kohdistanut op-  
pilaisiin huomiota erityisinä henkilöinä, vaan henkilötyyppinä ja tyyppitoimin-  
toina, joita nuo henkilöt ja heidän toimintansa edustivat. Tällaisia nuo-suhteita  
kanssamaailmassani olivat ja ovat esimerkiksi ohikulkevat ihmiset kadulla sekä  
naapurikoulun oppilaat, joihin en kohdistanut huomiota erityisinä henkilöinä. Ei-  
deettisen reduktion toisen tason lopulla, tämän luvun lopussa, jähmetin nämä  
aikaisemmin erityisinä ja ainutlaatuisina näyttäneet oppilaani ideaalittyy-  
peiksi. Ideaalittyyppien teot, joihin heidän toimintansa toistuvasti tuntui johta-  
van, oli toimijoiden erityisistä mielenannoista riippumaton mieli. (Pietilä 2007,  
15.)

## **7.2 Etnografinen näkökulma tutkimusaineistoon sekä tutkimus- päiväkirjat**

Elin oppilaiden kanssa kasvokkain ja hengitin samaa ilmaa. Ikäännyin heidän  
kanssaan yhdessä ja jaoin yhteisiä kokemuksia. En koskaan päässyt koko-  
naan mukaan oppilaiden elämissä maailmaan, mutta meidän elämissä maailmamme  
sivusivat toisiaan. Tämä eideettisen reduktion toisen tason näkökulma tutkimus-  
aineistoon sivuaa etnografista tutkimusta. Molemmista taustalla vaikuttaa ajatus,  
että sosiaalinen todellisuus voidaan saavuttaa tutkimalla ilmiöitä niiden luonnol-  
lisessa ilmentymiskontekstissa (Eskola & Suoranta 1998, 25). Etnografisessa tut-  
kimuksessa keskeistä on, että tutkija on aineiston tuottamisen vaiheessa itse läsnä

tutkimallaan kentällä. Tutkijan on näin ymmärretty pääsevän lähelle tutkittaviin ja heidän todellisuuttaan osallistamalla konkreettisesti tutkittavien arkeen (mm. Aromaa & Tiili 2014, 258; Pink 2009). Ronald Hitzler ja Anne Honer (2015) muistuttavat, että kun tarkkaillaan, ei voida samalla osallistua. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan omat eletyt elämykset osallisena tutkittavien kanssa muodostavat pohjan toisen ymmärtämiselle. (Hitzler & Honer 2015, 9–10.)

Eideettisen reduktion toiselle tasolle nousivat mukaan tutkimusaineistoon kuuluneet muistiinpanoni ja päiväkirjani (myös Ellis, Adams & Bochner 2011). Pidin tutkimuspäiväkirjaa koko tutkimusprojektin ajan tehden muistiinpanoja oppituntien aikana, kun siihen oli mahdollisuus ilman, että opetus tai oppilaiden oppiminen vaikeutui. Pääsääntöisesti kuitenkin kirjoitin ajatuksiani ja reflektoituja elämyksiä muistiin heti oppituntien jälkeen. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen jatkui vielä kotona, jolloin palautin mieleeni koulupäivän aikana näkemäni ja kuulemani tilanteet sekä tuntemani tunnelmat. Päiväkirjakirjoitusten myötä toin elämyksiin lisää muotoa tavoitellen mielenantojen mieliä.

Tässä ensimmäisessä aineistolainauksessa muistelin Kaisan Omakuva -työn syntymistä sellaisena, kuin se kuvan työstämisen aikana minulle tutkijana näyttäytyi:

Ote tutkimuspäiväkirjasta: Osa oppilaista ei halunnut piirtää Omakuvaa, ja toiset näyttivät toteuttavan annetun tehtävän pääjalkaisena tai laatikkomaisena hahmona. Kaisa lähti työstämään piirrostaan keskittyneen ja innostuneen oloisena. Hän käänsi pulpetille jaetun A4-piirustuspaperin pystyasentoon ja valitsi lyijykynän, jolla aloitti ihmishahmonsä. Paperille syntyi yksityiskohtaisesti piirretty puolikuva hahmosta, jolla oli ihmismäisesti piirretty pää, vino hymyilevä suu, terävä leuka, aaltoilevat kulmakarvat, pitkät suorat hiukset sekä aikuisen henkilön ruumis. Huomio kiinnittyi Kaisan kuvaansa piirtämiin voimakkaisiin hartioihin. Toteutuksessa oli ihmishahmon lisäksi kissamaisia ominaisuuksia, esimerkiksi päähän piirretyt korvat, tassumaiset kämmenet sekä asun takaa näkyvä häntä. Kaisan lyijykynän jälki oli vahvaa ja varmaa. Värien käyttö oli niukkaa, mutta tehokkaan huomiota herättävää. Hän toteutti työnsä sarjakuvanomaisesti, ensimmäiseksi tuli mieleen jokin anime-hahmo. Kaisa tuntui tulkitsevan näkemistään ja kokemistaan omaperäisesti. Piirtämisen tuokio näytti olevan hänelle intensiivinen hetki menneiden kokemusten, nykyisyyden ja tulevan ajatusten pohdinnoissa. Syntynyt kuva herätti pohtimaan, millaisena Kaisa halusi tulevan nähdyksi. Millainen on katseen kohteena oleminen, itsenä toisille oleminen?

Etnografiassa pääasiallinen aineistontuotantomenetelmä on kenttätyö. Aineistoa voidaan tuottaa eri tavoin, esimerkiksi kirjoittamalla tai piirtämällä muistiinpanoja, haastattelemalla tutkittavia enemmän tai vähemmän formaalisti sekä video- tai valokuvaamalla tapahtumia. Kerätyt etnografiset tekstit ymmärretään nimenomaan teksteinä ja tarinoina, ei universaaleina totuuksina tutkittavasta ilmiöstä. (Paju 2013, 37–39.) Kenttätyön tavoitteena on tietämyksen lisääminen kokemuksen myötä tutkijan alkaessa vähitellen ymmärtää tutkittavien toiminta- ja ajattelutapoja. Tämä edellyttää Aromaa ja Tiilin mukaan tutkijalta pyrkimystä elää tutkittavien kanssa ja heidän laillaan (Aromaa & Tiili 2014, 258–259). Luokanopettajana pääsin lähelle tutkittavien oppilaiden todellisuutta osallistamalla konkreettisesti tutkittavien arkeen, olemalla läsnä ruumiillisesti ja emotionaalisesti lähes jokaisena koulupäivänä lukuvuoden ajan. (Aromaa & Tiili 2014; myös Pink 2009.)

Seuraavassa tutkimuspäiväkirjani lainauksessa palautin mieleeni tilanteen, joka liittyi yhteiseen arkeen tutkittavien kanssa:

20.11.2011: Oppilaat olivat harjoitelleet syksyn aikana liikuntatunnilla neulansilmän tekemistä voimistelurenkailla. Pipsalta se ei ollut onnistunut, mistä hän oli ollut harmissaan ja surullisen oloinen. Eräänä kouluamuna Pipsa kuitenkin tuli innostuneen tuntuksena kuiskaamaan opettajalle, että oli oppinut tekemään neulansilmän kotona harjoitellen. Hän halusi näyttää uuden taitonsa heti kaikille! Niinpä koko luokka lähti parijonossa sattumoisin tyhjänä olleeseen liikuntasaliin. Opettaja veti salin kattoon kiinnitetyt voimistelurenkaat esiin, ja Pipsa siirtyi niiden eteen hieman pelokkaalta näyttäen. Hän tarttui päättäväisen näköisenä kiinni renkaisiin, siirsi oikean jalkansa askeleen taaksepäin vauhtia ottaakseen. Pipsan koko vartalo näytti olevan jännittynyt, myös silmät olivat tiukasti eteenpäin suunnattuina, otsa kurtussa ja suu mutrussa. Sitten hän ponnisti, jännitti käsivartensa koukkuun ja heilautti oikean jalkansa ensin eteen ja siitä pään yli. Toinenkin jalka irtosi maasta, ylävartalo kaartui taaksepäin ja koko keho oli ilmassa. Pää keikkui lähinnä lattiaa, jalat kohti korkeuksia ja kädet yhä tiukasti kiinni renkaissa. Äkkiä Pipsan jalat pyörähtivät pään yli takaisin maahan. Kuului kevyt tömähdyks, ja kädet irtosivat renkaista. Naulansilmä onnistui! Temppuilija näytti hymyilevän koko olemuksellaan. Pipsan kädet yhtyivät muiden oppilaiden suosionosoituksiin, minkä jälkeen hän käveli onnellisen oloisena liikuntasalista takaisin omaan luokkaan.

Olemalla läsnä lähimaailmassa yhdessä tutkittavien kanssa sain tulkittavakseni sanojen lisäksi myös heidän eleensä, äänenpainonsa ja muut verbaliset ilmaisuensa. Schützin mielestä lähimaailman sosiaalisuhteessa toisen elämysten kulkua voidaan seurata välittömästi niiden toteutumishetkellä (Schütz 1932/2007, 390) ja siten ymmärtää toista olemalla yhtäaikainen ja yhdessä, seuraamalla katseella hänen elämyksiään. Saatoin seurata oppilaiden elämystensä kulkua niiden toteutumishetkellä. Analysoidessani myöhemmin noita hetkiä tutkimuspäiväkirjassani astuin suhteen ulkopuolelle kääntyen niiden puoleen havainnoiden ja pohdiskellen (Schütz 1932/2007, 279–280).

Millaisina Eevan, Pipsan, Liinan, Kaisan, Joonan ja Laurin ilmentämät kokemukset näyttäytyvät aineiston kehollisten mielenilmaisujen perusteella? Mikä teki Liinan ilmaisuista juuri Liinan olemisen tavan? Ymmärrykseni oppilaiden kokemuksista alkoi herätä, oppilaiden tekemiset ja tuotokset alkoivat muuttua eläviksi. Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007, 215) huomauttavat, että etnografilla on aina valta valita se tarina, minkä kenttäkokemuksen perusteella kirjoittaa. Niin myös tässä tutkimuksessa. Tutkijana olin itse päättänyt ne tilanteet, jotka päätyivät tallennettaviksi tutkimusaineistoon. Tämän lisäksi olin valikoinut sekä tiedostamatta että tietoisesti tietyt kohdat videotallenteista tulkittavaksi. Valinnoillani olin kuitenkin pyrkinyt tuomaan mahdollisimman kattavan kuvan laajasta aineistostani.

19.3.2012. Oppilaat tekivät retken kaupungin kuvataideakatemiaan. Retkeen kuului matkustus julkisella kulkuvälineellä, mikä pelkästään näytti tuovan iloa koulun arkeen, sillä niin innokkaan oloisina kaikki ryntäsivät linja-autoon sisälle. Kuvataideakatemiassa oppilaille annettiin tehtäväksi toteuttaa Hyvä uutinen -työ. Kuvataideohjaaja esitteli työtilan, neuvoi materiaalien valinnassa ja tutkijaopettajalla oli aikaa kuvata sekä tarkkailla tilannetta. Oppilaat lähtivät toteuttamaan työtä monista lähtökohdista: osa oppilaista näytti tuskastuneilta valitessaan aiheita ja osa tuntui pohtivan pitkään, mitä osasi piirtää. Liina olisi halunnut piirtää uutisiinsa yksisarvi-

sen, mutta kertoi osaavansa piirtää siitä vain pään. Eevan työhön tulivat puput ja linnut, Kaisan uutisiin taas kummitus. Lauri kertoi olevansa hyvä piirtämään taloja, ja hän päätyikin piirtämään talon. Joonas valitsi hänelle tutun aiheen eli jääkiekkopelin, ja hänen suosikkipelaajiansakin pääsi kuvaan mukaan. Askarteluhetken lopuksi ohjaaja pyysi oppilaita esittelemään oman tuotoksensa muille. Eeva ei uskaltanut esitellä koirasta kertovaa työtään muille, mutta kuiskasi opettajalle, että koira oli onnellinen saatuaan ystäviä. Joonas kieltäytyi esittelemästä Hyvä uutinen -työtään yksin, mutta onneksi Lauri tarjoutui hänen tuekseen. Tuntui siltä, ettei Liina olisi malttanut odottaa omaa esittämisvuoroaan. Kun sitten tuli hänen esityksensä vuoro, vauhdikas myyrätarina sekä vilkas elehdintä saivat toiset oppilaat innostumaan ja kyselemään lisää uutisen yksityiskohdista. Siirtyminen kuvataideakatemiasta takaisin koululle näytti myös olevan tärkeä kokemus oppilaille. Riemu linja-autossa oli äänekäs, kun ikkunasta näkyi ambulanssi kiitämässä hälytystehtävään. Paluumatkalla jatkettiin vapaata keskustelua esimerkiksi jääkiekosta, Angry Birds -pelistä sekä lumilinnan rakentamisesta. Liina kertoi vakuuttuneen oloisena vierustoverilleen, että Jeesus ei syntynyt jouluna.

Lähimaailman sosiaalisuhteissa oppilaiden toimintokulut näyttäytyivät minulle vihjeinä heidän elämyksistään. Käännyn heidän puoleensa ja tavoitin heidän suhtautumisensa itseensä. Elimme keskinäisten elävien aktiemme intentionaalisuuden ansiosta uppoutuneina sosiaaliseen suhteeseen. Elävä sosiaalinen suhde, jossa minä ja oppilaat elimme, rakentui erityisen huomiomuodon ansiosta. Se oli sidoksissa keholliseen läsnäoloon eli se oli puhdas me-suhde.

Seuraavissa tutkimuspäiväkirja lainuksissa tarkastelin tällaisia kehollisia läsnäoloja, puhtaita me-suhteita. Palaan tarkemmin ruumiilliseen tietoon ja empatiaan luvussa 7.4 ja pohdin aitoa läsnäoloa luvussa 9.3.2.

Oppilaat olivat puhuneet pitkin lukuvuotta Uusi päivä -televisiosarjasta, ja Vihreät Valot -yhtyeen konsertti koulun salissa oli odotettu. Yhtye soitti reipasta rokkia ja opettaja tunnisti nämä cover-versiot Kolmas nainen ja Ultra Bra -yhtyeiden kappaleiksi. Koulun oppilaat ja opettajat olivat kokoontuneet liikuntasaliin seuraamaan esitystä, ja pian tanssittiin ja laulettiin yhdessä: "Täytyy mennä tanssitunnille, ja minä jäin seisomaan lumeen". Eeva seurasi tapahtumaa keskittyneenä näköisenä, hymyili ja tuntui tarkkailevan oman opettajansa reaktioita. Kun hän huomasi opettajan heiluvan musiikin mukana, uskaltautui hänkin tanssiin mukaan. Molempien jalat liikkuiivat kertosäkeen rytmissä, pää sekä hiukset heiluivat puolelta toiselle. Näytti siltä, että musiikki valtasi sekä Eevan että opettajan mukaansa. Se tuntui taluttavan heidät tosielämästä pois, johonkin toiseen tilaan. Lopulta musiikkiesitys päättyi ja tanssijoiden liike pysähtyi. Kuului huokaus, hymyilevät katseet kohtasivat ja kädet yhtyivät suosionosoituksiin. Vaikutti siltä, että tuo hetki oli hieno ja mieleenpainuva elämys molemmille!

Tällä reduktion toisella tasolla tulkitin oppilaiden kehon ilmaisukentässä näkyviä tapahtumia. Elämykset oppilaiden teoista rakentuivat heidän kehonsa liikkeitä koskevista havainnoistani, ja huomioin heidän kehonsa liikkeet heidän elämyksensä ilmentymiksi (Schütz 1932/2007, 187). Pyrkimyksenäni oli oppia tuntemaan oppilaiden erilaiset tavat toimia ja ilmaista itseään. Nämä tiedot sijoitin konkreettisen toiminnan laajempaan mielekkäys- ja merkitysyhteyteen. Oppilaiden toimintaa toisintaessani omaksuin kaikki ne merkitysyhteydet, joihin heidän toimintansa sijoittui tämän esitiedon pohjalta. (Mt. 211–215.) Tärkeää oli muistaa ajatus, että oppilaallakin, Sinällä, oli tajuntansa ja kehoonsa ja että hänen elämyksensä oli lähtökohtamuodoiltaan sama kuin minunkin (mt. 183). Toisten keho-

jen liikkeet eivät vihjanneet vain heidän elämyksiinsä ylimalkaan, kuten reduktion ensimmäisellä tasolla otaksuin, vaan joihin he olivat liittäneet tarkoitetun mielen (mt. 187).

Seuraavassa tutkimuspäiväkirjani kohtauksessa haastattelin Liinaa. Olin tallentanut tilanteen iPod touchilla ja tulkitsin sen myöhemmin tutkimuspäiväkirjaani seuraavalla tavalla:

Toukokuussa 2012: Tänään oli Liinan haastattelu hänen omien tuotostensa pohjalta koulun kirjastoluokassa. Tutkija ja Liina istuivat vastakkain pöydän ääressä, pöydällä oli piirustusvihkoja, piirustuksia sekä iPod touch keskustelun tallennusta varten. Liina istui tuolilla polvillaan, nojasi kyynärpäillään pöytään ja puristi vihkoa rintaansa vasten. Tutkija kyseli Liinalta pöydällä olevista piirustuksista, joihin hän vastasi pitkävetaisen ja välinpitämättömän oloisena yhdellä sanalla "Joo", "Hmm ...", "Liimaa", "Ilmapallo" tai "Kaikkee". Liinan ajatukset tuntuivat olevan ihan jossain muualla, välillä hän nyrpisti kasvojansa ja näytti siltä, ettei häntä kiinnostanut koko haastattelu: "... öö, en mä tiää" tai "Nyt mä en kyllä muista". Liina nojasi toisella kädellään poskeensa ja heilutti toisella piirustusvihkoa, välillä sitä selaten ja irvistäen kameralle. Tutkijahaastattelija keskeytti tuskalliselta vaikuttavan tilanteen ja ymmärsi vihdoon antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vapaasti jotain. Liina näytti heti innostuneelta: hän kumartui lähemmäksi tutkijaa, oikaisi selkensä ja aukaisi pöydälle piirustusvihkonsa. Reippaalla äänellä ja innokkaan tuntuksena hän esitteli piirtämänsä Angry Birds-hahmon. Liina kertoi, että koulussa Angry kuuntelee opettajaa ja piirtää mielellään, mutta matematiikka ei ole sen suosikki. Tutkittava tuntui olevan viimein läsnä tilanteessa ja salli myös tutkijan mukanaolon.

Alussa haastattelutapahtuma ei ollut vapaata kerrontaa tai keskustelua, vaan näyttäytyi kysymys-vastaus asetelman mukaisena (Patton 1990, 282–283). Liinan vastaukset kysymyksiini olivat lyhyitä eikä hän tuntunut olevan mukana tilanteessa estäen näin myös oman mukanaoloni. Vasta tapahtuman lopussa ymmärsin antaa tilaan haastateltavalleni ja haastattelutilanne muuttui vapaaksi kerronaksi. Samankaltaisiin ongelmiin myös Niina Nyyssölä (2015) kirjoittaa törmänneensä omassa tutkimuksessaan. Nyyssölä käytti haastattelukeskustelua empiirisen aineiston hankinnassa, jossa tavoitteena olivat keskustelut työssäoppimisesta ja siihen liittyvistä kokemuksista. Tutkijan kysymyksiini siitä, miten työssäoppimisjakso oli sujunut, tutkija sai vastaukseksi olankohautuksen, "Ihan OK"-vastauksen tai "No ei nyt mitään erityistä ollut" -lauseen. Tutkija muokkasi haastattelutekniikkansa toiveenaan saada haastatteluissa mahdollisimman pitkiä, jopa kertomuksellisia vastauksia. Nyyssölä päätyi käyttämään haastateltavan puhuttamisessa erilaisia virikkeitä. Virikkeillä tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia tekstejä, kuvia, elokuvia tai esineitä (myös Ruusuvoori, Tiittula & Aaltonen 2005, 55), jotka voivat toimia laajoina, ilmiötä avaavina ja kertomaan kutsuvina kysymyksinä. (Nyyssölä 2015, 25–26.)

Myös Elina Pajun mukaan tutkijan tai tutkimukseen osallistuvien haastattelutilanteeseen mukanaan tuomat tavarat, kuten valokuvat, saattavat virittää haastattelua tutkijan toivomaan suuntaan. Virikkeiden kautta puhuminen voi olla luontevampaa tutkimukseen osallistuvalla kuin ilman niiden suomaa tukea jutusteleminen. (Paju 2015, 126). Tässä tutkimuksessa virikkeinä toimivat oppilaiden omat tuotokset eli piirustusvihkot sekä muut piirretyt kuvat. Pipsa toi haastattelutilanteeseen lisäksi myös oman Mikki Hiiri -sorminukkensa, jonka kautta hän esitti tulevaisuudensuunnitelmiaan, ajatuksiaan ja tunnelmiaan.



## 7.3 Videotallenteiden vihjeitä elämyksiin liitetyistä mielistä

Kolmannella reduktion tasolla tarkastelin tutkimuspäiväkirjojeni ohella myös tutkimusaineistoni videomateriaalia. Visuaalisten menetelmien kautta, kuten esimerkiksi valo- ja videokuvaamisen avulla, pyritään tavoittamaan toisen näkökulma tutkimuksessa (esim. Burke 2008, 23–27; Pennanen 2015, 106–107; Rose 2001; Thomson 2008, 1–19), ja ne ovat keskeisiä myös etnografisessa tutkimuksessa (mm. Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2015, 11–12; Paju 2015, 119–120). Omassa tutkimuksessani videotallenteiden avulla pyrin tavoittamaan olemisen moninaisuutta havaintomuistiinpanojani paremmin (myös Pálmadóttir & Einaradóttir 2015) sekä tarkentamaan kolmatta tutkimuskysymystäni eli sitä, millaisen oppilaan toiminta näyttäytyi. Videokuvaus tutkimusmenetelmänä toi esiin ulottuvuuksia, vuorovaikutusta ja kulttuuria, jotka muutoin olisivat saattaneet jäädä huomaamatta. Kuvaamalla haastattelutilanteet sain puheen ja tekstin lisäksi tallennettua haastateltavan äänenpainot, liikkeet ja eleet. (Paju 2013, 60–66 ja 2015, 120.) Sarah Pink (2009, 42–43, 64–65) huomauttaa, että tutkimukseen osallistuvan havainnoinnin ei tulisi olla vain toisen ihmisen observointia ja dokumentointia. Pyrkimyksenäni olikin kehittää eideettisestä reduktiosta moniaistinen, kokemusperäinen tietämisen tapa, jotta kykenisin paremmin ymmärtää sitä, mitä tutkittavat toiset kokivat ja tiesivät.

Kuvasin tutkimuksen videoaineiston iPod touchin kamerasovelluksella. Olin saanut nuo medialaitteet luokkaani hankkeen myötä, jonka tarkoituksena oli kehittää tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat näyttivät ensin arastelevan ja jännittävän puhumista, kun kuvasin tilanteita luokassa. Tutkimuksen kuluessa he kuitenkin näyttivät tottuneen välineen läsnäoloon ja saattoivat omaehtoisesti tulla pyytämään minut sekä kameran paikalle, kun halusivat näyttää jotain heille mielenkiintoista. Tilanteiden kuvaaminen tuli ajan myötä luontevaksi osaksi koulupäivää, mutta pidin mielessäni koko ajan ajatuksen, että kuvaaminen vaatii sensitiivisyyttä (mm. Pink, 2009; Viljamaa, 2010). Tutkimusprosessin alkuvaiheessa kysyin aina ennen tilanteiden tallentamista oppilailta suostumuksen kuvaamiseen, mutta sen kysyminen erikseen joka tilanteessa osoittautui hankalaksi. Käytännöksi tulikin, että oppilas siirtyi pois kuvaustilanteesta, jos ei halunnut tulla kuvatuksi. Toisinaan oppilas kieltäytyi videokuvauksesta, mutta saattoi sallia tilanteen auditiivisen tallentamisen. Auditiivinen tallentaminen tapahtui niin, että käänsin iPod touchin pöydällä nurin päin, eikä se näin ollessaan tallentanut kuvaa, ainoastaan puhetta.

### 7.3.1 Kehon liikkeet vihjeinä elämyksistä

Tutkimukseni alkuvaiheessa minulla oli jo esiyymmärrystä ihmisen olemisesta ja olemuksesta, ihmisenä toimimisesta ja suhteesta toisiin ihmisiin. Ensimmäisellä eideettisen reduktion tasolla toiminnan ymmärtäminen perustui vain ulkoisten tapahtumakulkujen tarkkailuun ja kuvailuun eli siihen, että piirustuksia tehdään,

kynä piirtää, väri levittäytyy, vesipuroja syntyy tai hyppynarut pyörivät. Tarkkailuni kohteena ei tuolloin ollut toisen toiminnalleen antama mieli tai kumppani kanssamaanailmassa. Tapahtumat olisi voinut toteuttaa myös kone. (Schütz 1932/2007, 200–201.) Tällä toisella reduktion tasolla sen sijaan pohdin, mitä elämyksiä toimija koki toteuttaessaan toimintaansa. Mikä oli hänen jotta -vaikuttimensa, mistä hänen antamansa vihjeet olivat vihjeitä? Mihin hän pyrki sillä, että toimi kuten toimi? (Mt. 202–203.)

Näitä vihjeitä elämyksistä tarkastelin tutkimusaineistoni videotallenteista. Videoaineiston analyysin aikana mukanani kulkivat myös oppilaiden visuaaliset tuotokset. 17 oppilaan videotarinasta lopulliseen analyysiin valikoitui kuusi mahdollisimman erilaista tarinaa. Näihin kuuteen ideaaliteyppiin palaan tarkemmin tämän luvun 7 lopussa. Videoaineiston puhtaaksi kirjoituksessa säilytin oppilaiden luonnolliset puhuvat, jotka jätin näkyviin myös tutkimusraportissa käytetyissä aineistolainauksissa. Tein litteroinnin sanatarkasti ja samalla kirjoitin joitakin huomioita sen yhteyteen, esimerkiksi jos oppilas oli naurahtanut tai huudahtanut hyvin kovalla äänellä. Puhtaaksikirjoituksessa merkitsin muistiin myös joitakin oppilaan eleitä ja ilmeitä, esimerkiksi puheen tehostamien käsillä, hymyilemisen tai jokin muu kasvojen ilmeilyn, katseen kohdistamisen maahan tai hartioiden kohottamisen. (Myös Roos 2015, 74.)

Ensimmäinen aineistolainaus on oppilaiden omista vapaista tarinoista. Maanantaiaamuisin kukin oppilas vuorollaan sai tulla kertomaan jotakin viikonloppuna kokemastaan. Luokasta löytyi oppilaita, jotka olisivat lähes aina halunneet esiintyä muille oppilaille ja kameralle. Mutta luokassa oli myös niitä, jotka eivät aluksi lainkaan halunneet puhua kuvaustilanteissa. Kun ohjeistin, että oppilaat saisivat tuoda jonkin heille tärkeän esineen mukanaan kouluun ja kertoa siitä, rohkaistui useampi esiintymään. Kynnys pieneni entisestään, kun tilannetta ei kuvattu, ainoastaan esiintyjän ääni tallennettiin.

Pipsa kertoi hiihtolomasuunnitelmistaan helmikuussa 2012. Hän seisoi luokan edessä, ja muut oppilaat istuvat omilla paikoillaan pulpettiensa ääressä. Sain luvan videoimiseen ja kuvasin tilanteen luokan edestä sivusta:

**Pipsa** (kertoo innostuneen ja ylpeän oloisena): - Mää meen hiihtolomalla Rovaniemelle!

**Opettaja:** - Keitä teitä siellä on?

**Pipsa:** - Eee ... me mennään autolla ja seitsemän penkkiä, koska meille kaikille sitten riittää, sitten... (huomaa Liinan pyytävän puheenvuoroa viittaamalla). - Liina?

**Liina:** - Onko se Suomessa?

**Pipsa:** - Joo.

**Liina:** - Ai jaa ... mä luulin et te meette eri maahan ...

**Pipsa:** - Sitten perjantaina mejän pitää jo pakata laukut ja lauantaiamuna me lähdetään sinne. Onko kysymyksiä?

**Lauri:** - Mä oon kyllä käynyt Rovaniemellä.

**Pipsa:** - Joona?

**Joona:** - Ööö...mahtuuko siihen, siis autoon... onko siinä takapenkitkin siinä autossa?

**Pipsa:** - Oon, kolme.

**Lauri:** - Onko siinä peräkontissa kolme?

**Pipsa:** - Ei vaan kolme ... no sitten...no...takana, ihan takana, ei siis peräkontissa, niin kolme istuinta ja sitten tota ... tuolla keskellä on kaksi istuinta ja edessä kaksi istuinta (viittoilee samalla käsillään). - Onko muuta kysyttävää? Liina?

**Liina** (välinpitämättömän oloisena): - Haittaako se, kun mä olin vähän kauempana? Kun mä olin Espanjassa, niin se on kyllä toooosi kaukana.

**Pipsa** (huokaisee): - No ei ...

**Lauri** (nousee samalla seisomaan): - Ja mä oon ollu Venäjällä!

**Pipsa**: - Joon?

**Joon**: - Minkä takia te meette sinne?

**Pipsa**: - Kato se on vaan sellanen, koska me halutaan mennä ja sitä paitsi meidän auto ei ookkaan sellainen...mutta välillä kuuluu ... välillä semmoista ääntä. Lauri?

**Lauri**: - Mä oon käynyt kyllä kauempana. Ainakin mä oon käynyt ... tota ... (näyttää muistelevan) - Levillä! ... mä oon käynyt...oliko se Rovaniemestä pikkusen kauempana?

Pipsa, Lauri, Joon, Kaisa, Eeva ja Liina olivat olemassa kanssani samassa tilassa ja ajassa: he kuuluivat sosiaaliseen lähimaailmaani. Meidän kehomme olivat läsnä kaikkien meissä ilmenneiden vihjeiden ilmaisukenttänä. Koin jokaisen oppilaan oman Sinän elävästi itsenä. Lähimaailman sinä-suhtautuminen oheisessa aineistolainauksessa oli kuitenkin yksipuolista, sillä panin oppilaat merkille, mutta he eivät luoneet minuun huomioitaan ensimmäisen kysymykseni "Ketä teitä siellä on?" jälkeen. Tarkkaillessani oppilaiden käyttäytymistä lähimaailmassa sosiaalisuhde oli näin ollen yksipuolista. Tutkijana tarkkailin havaitsemiani tapahtumakulkuja todisteina tarkkailtavien mielenliikkeistä, eli kohteenani olivat subjektiiviset merkitysyhteydet. (Schütz 1932/2007, 206.)

Mitä Pipsa halusi kertomallaan ilmaista? Entä mitä Lauri, Liina ja Joon? Schütz in mukaan (1932/2007, 163) kaikki toiminta tapahtuu suunnitelman mukaan ja ohjautuu suhteesta tekoon, joka kuvitellaan nyt toteutuneeksi tulevaisuudessa. Suunnitelma viittaa aiempiin suunnitellun teon kanssa samankaltaisiin tekoihin. Eli voidakseen suunnitella tulevaisuudessa toteutuvan teon Pipsalla tuli olla esitietoa siitä, kuinka sitä tehtäessä menetellään. Hänellä täytyi olla aiempia, suunnitellun kanssa samankaltaisia tekoja, jotka olivat konstituoituneet vaiheittain rakentuvissa akteissa. Tämä Schütz in mukaan selittää harjaantumisen ja tottumuksen vaikutuksen kaikenlaiseen toimintaan. Mitä enemmän Pipsa, Lauri, Joon ja Liina toimintaansa harjoittavat, sitä vähemmän he kiinnostuvat niihin huomiota. Sitä selvemmältä oppilaiden toiminnat tuntuvat myös minulle tutkijana. (Mt. 167-168.) Tämä näkyy esimerkiksi pyörällä ajamisessa: mitä enemmän sitä harjoittaa, sitä vähemmän se vaatii huomiota pyöräilijältä tai tuon toiminnan tulkitsijalta.

Intentionaalisesti toimivana Pipsankin tietoisuudella oli kyky mielenantoon (Schütz 1932/2007, 183). Tulkitsemalla elämyksiään Pipsa liitti niihin tarkoitetun mielen. Tavoittaakseni Pipsan tarkoittaman mielen minun oli tulkittava hänen elämyksiään samalla tavoin kuin hän itse niitä tulkitsi. Minun piti löytää omasta tietoisuudestani yksittäiset elämykset samassa järjestyksessä ja samoine ounasteluineen kuin Pipsakin. Samalla minun piti kyetä tulkitsemaan myös kaikki Pipsan elämykset. Hänen toiminnalleen tarkoitettu mieli oli kuitenkin subjektiivinen ja minun ulottumattomissani, sillä se rakentui vain hänen omassa tietoisuudenvirrassaan. (Mt. 184-185.) Elämykseni Pipsan teoista rakentui hänen kehonliikkeitään koskevista havainnoistani. Tulkitsin itselleni, että ne sisälsivät

mieltä ja Pipsan kehon liikkeet olivat hänen elämystensä ilmentymiä. Näin nämä kehonliikkeet siis vihjeiksi hänen elämyksistään. (Mt. 1987.)

Jotta kykenin ymmärtämään Pipsan, Joonan, Liinan ja Laurin, Eevan ja Kaisan toimintaa, huomioni tuli kohdistua heidän elämyksiinsä toimivina ihmisinä. Tämä tarkoitti, että minun piti yrittää tavoittaa niitä elämyksiä, joita he olivat kokeneet toteuttaessaan toimintaansa. Olivatko ne olleet omaehtoista toimintaa, mikä tällöin olisi ollut heidän jotta-vaikuttimensa toiminnoissaan? Huomioni ei saanut suuntautua vihjeisiin sinänsä, vaan siihen, mistä ne olivat vihjeitä. Kiinnitin siis huomiota heidän kehon liikkeisiinsä ja tapoihin puhua. Mihin he sanomallaan tähtäsivät? Entä mitä olivat heidän ilmaisutoimintansa? Myös oppilaiden ilmeet, äänenpainot ja eleet, jotka myötäilivät heidän puhettaan, ymmärsin ilmaisuteoiksi, joilla he pyrkivät ilmaisemaan itseään.

### 7.3.2 Tarkoittavat merkit vihjeinä esittäjänsä mielenelämyksistä

Schützlin teoriassa puhutaan koska ja jotta -vaikuttimista, joilla tarkoitetaan mielekkäys- tai merkitysyhteyttä. Nämä toiminnan vaikuttimiksi kutsutut merkitysyhteydet poikkeavat Schützlin mukaan Husserlin vihjeestä. Vihjeellä Husserl ymmärsi kohdetta tai asiantilaa, jonka olemassaolo vihjaa joidenkin toisten kohteiden olemassaoloon. Schützlin tulkinnessa tästä seuraa, että yhteys vihjeen ja vihjatun välille rakentuu pelkästään sen henkilön kokevassa tietoisuudessa, joka tekee tulkin. Vihje on Schützille sen sijaan merkitysyhteys, joka on rakentunut aikaisemmissa kokevissa akteissa. Vihjeitä voivat olla niin elottomat kuin elollisenkin maailman kohteet, ja toisen kehoissa havaitut toimintakulut ovat vihjeitä hänen mielenelämyksistään. (Schütz 1932/2007, 216–217.) Mistä Liina vihjasi juuri minulle? Entä mitä Pipsa halusi ilmentää ilmaisutoiminnallaan?

Seuraava aineistolainaus kuuluu myös oppilaiden vapaisiin esityksiin, joissa sai kertoa omista kokemuksista. Eräänä maanantaiaamuna Liina halusi aloittaa ja käveli luokan eteen muiden oppilaiden istuessa omilla paikoillaan. Sain häneltä luvan kuvata tilanteen:

**Tutkijaopettaja:** - Mitäs teit, mitä haluat kertoa?

**Liina:** - Me oltiin kotona ja me katottiin kaikkia elokuvia ja Kari tuli meille.

**Tutkijaopettaja:** - Kukas Kari on?

**Liina:** - Nooo... mun puoliveli.

**Tutkijaopettaja:** - Mitäs elokuvaa te katoitte?

**Liina:** (naurahtaa) - Kerro maa...

**Tutkijaopettaja:** - Mikä? (ei tunne kyseistä elokuvaa)

**Liina:** (seisoo hartiat kyyryssä, kääntää katseensa alaspäin lattiaan): - Vaikka se on kakstoistavuotiaille ... (Oppilaat ovat itse seitsemän ja kahdeksan vuoden iässä. Muut oppilaat kohahtavat ja katsovat toisiaan, supisevat kaksitoistavuotiaista ja heille kielletyistä elokuvasta).

**Tutkijaopettaja:** - Minkälainen ... oliko siinä pelottavia tai jännittäviä kohtia?

**Liina:** - Nooo (ylpeän oloisena) - Ei kauheesti, mut se on dinosauruksista! (irvistää kameralle.)

**Tutkijaopettaja:** - Mitäs muuta?

**Liina:** - No en minä kauheesti muista, mut me juhlittiin Aapon synttäreitä.

**Tutkijaopettaja:** - Paljonko se Aapo täytti?

**Liina:** - Kolmetoista.

**Tutkijaopettaja:** - Onko teillä (kääntyy luokan muiden oppilaiden puoleen) kysyttävää Liinalta?  
 (Jenna viittaa)  
**Liina:** - No oliskohan se toi Jenna?  
**Jenna:** - Muistatko sää kun mä olin teillä?  
**Liina:** - J-oo-o, kun sä toit sen karkkipussin.  
**Jenna:** - Mua jännitti aika hirveesti kun mä olin teillä.  
 (Pipsa viittaa)  
**Liina:** - Pipsa?  
**Pipsa:** - Pitkö siihen laittaa siihen kakkuun sitte kolmetoista kynttilää? (nauraa.)  
**Liina:** - Ei kun ei siinä ollu kynttilöitä.  
**Tiina:** - Kuorrutitteko te vaan sen kolmetoista?  
**Liina:** - Mitä?  
**Tiina:** - Että kuorrutitteko te sen kermavaahdolla sen kolmetoista sinne?  
**Liina** (väläpitämättömällä äänenpainolla): - Nooo ... en mä nähny sitä kakkua, ku se oli syöty jo puoliks. (oikaisee ryhtiään) Ja mä söin jo niitä keksejä yöllä!  
**Tiina:** (hämmästyneen ja ihmettelevän oloisena): - Oooo ... (Oppilaat katsovat toisiinsa)

Vihjeelle vastakkaisia ovat tarkoittavat merkit, symbolit tai ilmaisut. Kun katse suunnataan tarkoittavaan merkkiin, ilmaisuun tai symboliin, sitä ei nähdä vain itse kohteena vaan sen edustajana, jota se edustaa. Huomion kohde ei olekaan merkki vaan se, mille se on merkki. (Schütz 1932/2007, 217.) Pipsan ja Liinan esittämät merkit esitettiin elämysten ilmaisemiseksi. Ja koska merkki viittaa aina esittämistekoon, se alkoi toimia näin vihjeenä esittäjänsä mielenelämyksistä. (Mt. 218.)

Kukin yksittäinen merkin käyttäjä liittää tähän merkkiin erityisen mielen tai merkityksen, jonka alkuperä on tuon merkin hänelle esitiedollisesti rakentaneiden kokemusaktien erityislaaduissa. Jotta kykenin saamaan selville, mitä Liina tarkoitti puheillaan ja eleillään, täytyi siihen sisältyä esitietoa Liinasta ja tuntea Liinan käyttämä merkkijärjestelmä. Ymmärtääkseni Liinan ilmaisua minun oli otettava merkin objektiivisen tarkoituksen lisäksi huomioon tämä subjektiivinen merkitys. (Schütz 1932/2007, 225–228.) Olin oppinut jo tuntemaan Liinan tavan puhua sekä toimia ja hänen esityksensä subjektiivinen ja tilanteinen merkitys rakentui mielessäni. Tulkitsikin tilanteen siten, että Liina halusi kertoa, että oli toiminut vastoin yleisiä sääntöjä ja normeja katsomalla kiellettyä elokuvaa ja syömällä salaa herkkuja.

Oma roolini opettajanaja tutkijana oli vaikuttamassa siihen, miten oppilaan ääni tuli esiin keskusteluissa. Tämän vuoksi käytin myös ryhmähaastatteluja, mitä voidaan pitää auktoriteettietoa lieventävänä ja valtasuhteen tasapainottamista edistävänä asiana. Vertaishaastattelujen tavoitteena oli antaa oppilaille mahdollisuus kertoa omaa arkeaan ja ystävyys-suhteitaan yhdessä muiden lasten kanssa sekä tukea heidän osallisuuttaan tutkimuksessa. Erityisesti koulussa aikuinen tutkijahaastattelija saattaa saada kysymyksiinsä mekaanisia, koulutyöksi mielletäviä vastauksia. (Mulari & Lehtikangas 2016, 94; Pyyry 2012, 41–43.) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Varsinkin syksyllä, tutkimuksen alussa, oppilaille oli toisinaan hankalaa suuntautua luontevasti kysymyksiini. Tuntui siltä, että he arkailivat kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan kameran kanssa toimivalle aikuiselle.

Seuraavasta lainauksesta käy ilmi, kuinka lapset kehittivät ryhmätoimintaa ja haastattelumenetelmää omaan suuntaansa. Lainaus ilmaisee myös sen, kuinka suuri merkitys lasten välisillä suhteilla ja sosiaalisella dynamiikalla on siihen, toimivatko vertaishaastattelut metodina ja millaiseksi tutkimustilanne muotoutuu (vrt. Mulari & Lehtokangas 2016, 95–96; Pyyry 2012, 44). Vaikka vertaishaastattelujen tavoitteena oli tiedon rakentaminen yhdessä ja vastavuoroisesti, ei tutkimustilanteista muodostunut aina tasa-arvoista dialogia. Minun olisi pitänyt toimia niin, että yhtäältä ryhmän oppilaat olisivat päässeet halutessaan osallistumaan heille sopivalla tavalla ja että toisaalta heillä olisi säilynyt mahdollisuus halutessaan kieltäytyä osallistumasta. Tämä tuntui vaikealta ja vasta tutkimuksen loppuvaiheessa olin paremmin kykenevä ottamaan huomioon oppilaiden herkät mielenilmaisut haastatteluja tehdessäni.

Anu Valtonen (2005) tekee eron ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun välille. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujan välille. Seuraavassa aineistolainauksessa toteutin tavallaan yksilöhaastatteluja ryhmätilanteessa esittäen tietyn kysymyksen vuorotellen eri osallistujille. Näin pidin vuorovaikutuskontrollin itselläni enkä ohjannut osallistujia keskustelemaan keskenään. Jos olisin halunnut toteuttaa ryhmäkeskustelun, minun olisi täytynyt pyrkiä tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välinen vuorovaikutus. Valtonen näkee juuri vuorovaikutuksen tärkeäksi aineistoksi ryhmäkeskusteluissa sekä osallistujien välillä että vetäjän ja osallistujien välillä. (Valtonen 2005, 223–224.)

Koulun juhlasalissa oli ollut koululaiskonsertti, jossa esiintyi Vihreät Valot -yhtye. Vihreät Valot oli TV2:n Uusi Päivä -ohjelman näyttelijöistä koottu yhtye. Konsertin jälkeen tutkijaopettaja kierteli luokassa kameran kanssa ja haastatteli oppilaita, jotka istuivat omilla paikoillaan pulpetin ääressä.

**Tutkijaopettaja:** - Minkälainen sun mielestä oli konsertti, Vihreät Valot?

**Risto** (istuu väsyneen näköisenä pulpetin ääressä ja nojailee kädellään päähän): - Hmmm ... Tosi hyvä.

**Tutkijaopettaja:** - Mikä siinä oli hyvää?

**Risto:** - Kun ne soitti tosi kovaa.

**Tutkijaopettaja:** - Entäs teidän mielestä? Liina?

**Liina:** -Yäääk!

**Tutkijaopettaja:** - Oliko ... tykkäsittekö konsertista?

**Liina** (irvistää kameralle): - Ääää ...

**Pipsa:** - Joo!

**Tutkijaopettaja** (kääntyy Pipsan puoleen): - Mikä siinä oli joo?

**Pipsa:** - Musiikki!

**Liina:** - Hei hei! Mulla on vielä se kun se heilutti vaan peppua!

(Muut oppilaat nauravat.)

**Tutkijaopettaja:** - Entäs teidän mielestä?

**Lauri:** - Hyvä, todella todella!

**Pipsa:** - Mahtavaa! (nostaa kädet ylös.) - Hyvä, super ja (huutaa) - Superhyvä!

**Lauri** (istuu Pipsan vieressä): - Ei sattunut korviin.

**Tutkijaopettaja:** - Kukas tiesi etukäteen ne bändin jäsenet, oliko tuttuja?

**Jenna:** - Uusi Päivä.

**Tutkijaopettaja:** - Mistä? Mikä se Uusi Päivä on?

**Jenna:** - No missä ne esittää ... (laulaa) - Tiedän olevan, hyvää ja kaunista ...

**Kaikki oppilaat laulavat:** - Enemmän kuin, unelma onnesta. Tiedän olevan, hyvää ja kaunista. Enemmän kuin, unelma onnesta.

Tiedonhankintamuotona ryhmähaastattelussa on hyvien puolien lisäksi myös huonoja puolia. Ryhmässä voi olla joku dominoiva henkilö, joka vie tilaa puheelta, eleiltä ja kaikelta muultakin ei-sanalliselta viestinnältä. Edellisessä aineistotolainauksessa dominoivina näyttäytyivät itseni ohella myös Pipsan ja Liinan toiminnot. Sosiaalinen paine saattoi olla esteenä omien ajatusten ja näkemysten avoimille ilmaisemisille. (Hirsjärvi, Hurme & Ellibs. 2008, 206.)

Seuraava tallennekohtaus liittyy oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Välitunnilla toukokuussa osa luokan oppilaista leikki hyppynarulla koulun pihalla. Pipsa pyöritti hyppynarua maata pitkin itsensä ympäri Tiinan, Liinan ja Nooran hypyissä samalla narun ylitse. Kaisa seurasi leikkiä vierestä. Tutkijaopettaja tuli kysymyksineen paikalle ja keskeytti jälleen leikkitilanteen.

**Tiina, Liina ja Noora** (hyppien samalla rytmillä pyörivän narun yli): - Tyttö - poika - tyttö - poika!

(Pyöritys pysähtyy, Tiina, Liina ja Noora juoksevat karkuun, Pipsa ottaa Liinan kiinni.)

**Tutkijaopettaja:** - Minkälainen juttu tää on, minä en tunnekaan? Kuka voisi kertoa?

**Liina:** - Minä... ööö ... tässä nii ku pyöritetään hyppynarua ja sitten pitää hyppiä ja sanotaan ....

**Pipsa:** - Rinkeli, noita!

**Kaikki:** - Tyttö, poika!

**Liina:** - Jos vaikka tulee poika, niin joutuu ....

**Tiina:** - Niin joutuu juoksee ja keksii sen nimen ja se sanoo sen.

**Noora:** - Ja sitte pyörittäjä ottaa ne kiinni.

**Tutkijaopettaja:** - Okei, niin niin.

(Oppilaat jatkavat leikkiä, Pipsa pyörittää hyppynarua ja muut hyppivät sen yli.)

**Kaikki leikkijät yhdessä:** - Enkeli - noita - tyttö - poika!

Husserl tähdensi, ettei merkillä ja tarkoitteella ole mitään tekemistä toistensa kanssa. Merkki jollekin on merkki tarkoitteelleen, siis sille, mitä se tarkoittaa. Toisaalta merkki jollekin on merkki sille, mitä se ilmaisee, siis merkin esittäjän mielenelämykselle. Merkki alkaa näin toimia myös vihjeenä esittäjänsä mielenelämyksistä. (Schütz 1932/2007, 218.) Merkkijärjestelmällä Schütz tarkoittaa tulkintakaavojen välistä merkitysyhteyttä, johon annettu merkki sijoittuu sen tulkitsijan tai esittäjän kannalta. Liinan, Pipsan, Eevan, Kaisan, Joonan ja Laurin antamat merkit alkoivat hiljalleen kuulua omiin merkkijärjestelmiinsä. Tietyn merkin, esimerkiksi Pipsan toiminta hyppynarun pyörittäjänä tai Liinan puheet leikissä, sijoittuminen merkkijärjestelmään kumpuaa siitä kokonaisuudesta, josta minulla oli jo esitietoa. Myös Kaisan merkki ja vetäytyminen yhteisestä leikistä kuului ilmaisukaavaan, jota hän oli käyttänyt tarkoitteeseensa viittaavana aikaisemmin. Toiseksi se oli myös tulkintakaava: olin tulkinnut kyseisen merkin jo aiemmin tarkoitteeseensa viittaavaksi. (mt. 219–222.)

Käsityötunnilla ommeltiin vohvelikangasta ja samalla juteltiin sekä laulettiin. Pulpetit oli kasattu yhdeksi ryhmäksi, jonka ääressä jokainen oppilas istui omalla tuolillaan. Opettaja kiersi iPod touch -välineen kanssa luokassa kuvaamassa, koulunkäynninohjaaja oli mukana auttamassa oppilaita puuhissaan.

**Pipsa** (ompelee keskittyneen oloisena ja laulaen samalla): - Me ollaan nuoriso ...

**Tutkijaopettaja:** - Mitä sää lauloit äsken?

**Pipsa** (nostaa katseensa pois ompelutyöstä kohti opettajaa): - Ai mistä? (nauraa ja kohahtaa olkapäitään) - Noora ja Liina yhteyskoppiin, huomenna mennään pussauskoppiin (nauraa ja peittää samalla kasvonsa kämmenellään).

**Lauri** (lopettaa työskentelynsä, katsoo kohti Nooraa ja Liinaa): - Niistä tulee .... Kuuuuuu ....

**Pipsa** (laulaen): - Me ollaan nuoriso, me ollaan tulevaisuus (nauraa). - Seuraavaksi.... (ilkkuen) - Noora ja Liina yhteyskoppiin, huomenna mennään pussauskoppiin!

**Liina**: - Grrr....Lopeta (irvistää kameralle).

**Pipsa** (ilkkuen): - Noora ja Liina pussauskoppiin, huomenna mennään yhteissoppiin! (Noora ja Liina katsovat toisiaan, kurtistavat kasvojaan ja hymyilevät.)

**Lauri**: - Mäkin haluan tulla!

(Pipsa ja Liina nauravat ja vilkuttavat kameralle.)

Jokaisella ilmaisulla on objektiivinen merkitys. Tämä tarkoittaa, että se vastaa esittäjästään tai tulkitsijastaan riippumatta tarkoitettaan yksiselitteisesti. Kuka tahansa ymmärtää Liinan irvistyksen viittaavan tarkoitteeseensa riippumatta siitä, kuka merkkiä on käyttänyt ja missä yhteydessä. Toisaalta kaikilla ilmaisuilla on lisäksi sen yli ja ohi vielä subjektiivinen merkitys, niin esittäjälleen kuin sen tulkitsijalleenkin. Kukin yksittäinen merkin käyttäjä, esimerkiksi Liina ilmeilyllään, Lauri tokaistessaan vierustovereilleen tai Pipsa laulamassa ja ilkkumassa, liittää tähän merkkiin erityisen mielen tai merkityksen. Ymmärtääkseni Laurin sanomaa tai Pipsan ja Liinan toimintaa minun olikin otettava merkin objektiivisen tarkoituksen lisäksi huomioon tämä subjektiivinen merkitys. Näiden lisäksi Schütz muistuttaa vielä tilannemerkityksestä, jonka merkki saa käyttöyhteydestään. Laurin kommentin pystyin nyt tulkitsemaan jatkumoksi aikaisemmille huomioille Laurin toiminnasta. Pipsan toiminta näyttäytyi minulle tutuna hänen aiemmista subjektiivisista merkeistään, ja Liinan ilmeilyn merkitys sekä Liinalle itselleen että minulle alkoi vähitellen tuottaa merkkikaavioita.

Toukokuussa oli koulun yhteinen liikuntapäivä. Oppilaat kävelivät metsässä opettajan perässä parijonossa. Lenkkipolkua oli taivallettu jo yli puoli tuntia: oppilaat alkoivat väsyä, parijono hajota ja kävelyvauhti hidastua.

**Lauri** (kävelee väsyneen näköisenä, hartiat kyyryssä laahustaen jalkojaan): - Yhyy....kuuma!

**Joona**: - Täällä on liikaa ötököitä.

**Tutkijaopettaja**: - Hyvä ekaluokka!

**Pipsa** (pirteän kuuloisella äänellä): - Ollaan rohkeita ja jatketaan vaan! (Hymyilee kameralle.)

**Tutkijaopettaja**: - Kyllä! Ajatelkaa, ekaluokka kävelee näin pitkän matkan.

**Liina** (pysähtyy juomaan juomapullostaan): - Kuuma!

**Kaisa**: - Miks täällä on näin paljon hyttysiä?

**Liina** (seisahtuu paikoilleen): - En kyllä jaksa enää kahta tuntia kävellä!

**Noora** (pysähtyy myös): - Ei ni!

**Tutkijaopettaja**: - Onneks saa ruokaa välillä.

**Liina**: - Me ollaan köyhiä.

**Tutkijaopettaja**: - Jaa ... minkä takia?

**Liina**: - Kun me ei saada edes kunnan ruokaa.

**Eeva**: - Reetta, Reetta (tutkijaopettaja).... tää koko matka, kun me tultiin koulusta ... kun tullaan koulusta kouluun, se koko matka kestää, jos me mentäisiin koulusta Citymarkettiin? (hymyilee kameralle)

**Tutkijaopettaja** (epäröiden): - Jooo... ooo....



Kun oppilaat kävelivät metsäretkellä parijonossa johdollani, oli se yhteistä sosiaalista käyttäytymistä. Käyttäytyminen muuttui sosiaalisesti toiminnaksi ja toiseen vaikuttamiseksi, kun kehuin heitä. Vaikuttaakseni sosiaalisesti toimimalla oppilaiden mielenliikkeisiin, minun tuli ottaa huomioon oppilaiden kuluneet elämykset, kuvitella etukäteisesti muistaen siinä rakentuvat mielenelämykset ja liittää ne omiin suunnitelmiini. Tarkoitukseni ei siten ollut vain kehua oppilaita ja saada oppilaat ymmärtämään, miten reippaita he olivat. Toimintani näyttäytyi pikemmin keinona siihen, että oppilaat käyttäytyisivät vaikutukseni määrätavalla, eli että jatkaisivat kävelemistä edelleen. (Schütz (1932/2007, 266–267.) Toisin sanoen päämääränäni oli saada oppilaat käyttäytymään mielekkäästi tuossa tilanteessa. Käyttäytyminen ja toiminta rakentuivat tässäkin tilanteessa elämysjonon ketjuuntuneena synteessä (mt. 134).

### 7.3.3 Vihjeiden ja merkkien asettuminen tulkintakaavoiksi

Seuraavassa aineistolainauksessa Lauri ja Joona leikkivät välitunnilla koulun pihalla. Välituntialueelta löytyi lunta, mutta myös kevään vesilammikoita sekä puroja. Tulin paikalle kuvamaan tilanteen ja kyselemään, mikä samalla keskeytti alkaneen leikin:

**Tutkijaopettaja:** - Mitä te teette?

**Lauri:** - Me leikitään puroo.

**Joona** (seisoo jalat haara-asennossa, puro virtaa jalkojen välistä): - Lauri kato!

**Lauri** (kauhoo lapiolla vettä eteenpäin): - Mihinkähän tää puro menee?

**Tutkijaopettaja:** - Niin, mihin tää menee?

**Lauri** (osoittaa lumikasaa puron päässä): - En tiää, ainakin tää menee tonne luolaan.

**Tutkijaopettaja:** - Mikäs luola seillä on?

**Lauri:** - Ööö... joku taikaluola!

**Tutkijaopettaja:** - Mikä, taikaluola? Mitä jos se ois oikee taikaluola, niin mitä siellä vois olla siellä luolassa sitten?

**Lauri:** - Kaikkee taikaa.

**Tutkijaopettaja:** - Jos siellä olis jotain hyvää, niin mitä siellä vois olla jos se olis taika ... niin siellä olis jotain unelmia. Mitä siellä olis silloin?

**Lauri:** - Öööö ... kaikkee. Taikoja!

**Tutkijaopettaja:** - Entäs jos siellä olis pelottavaa, niin mikä juttu siellä silloin olis?

**Lauri** (hymyilee): - Haamuja!

**Tutkijaopettaja:** - Haamu? Eli haamu. No, kumpaa seillä nyt on?

**Lauri** (kääntyy Joonan puoleen ja kysyy tältä): - Kumpaa?

**Lauri:** - En mä tiedä.

**Tutkijaopettaja:** - Ok, kiitos.

Tässä vaiheessa reduktiota pohdin, mitä elämyksiä toimija koki toteuttaessaan toimintaansa. Mikä oli hänen jotta-vaikuttimensa, mistä hänen antamansa vihjeet olivat vihjeitä? Mihin hän pyrki sillä, että toimi kuten toimi? (Schütz 1932/2007, 202–203.) Tallenteiden ja muistiinpanojeni pohjalta saadut tiedot sijoitin toimintojen laajempiin mielekkyy- ja motivaatioyhteyksiin (mt. 211–212). Esimerkiksi Laurin toimintaa pohtiessani omaksuin kaikki ne merkitysyhteydet, joihin Laurin toiminnat sijoittuivat aikeisempien tietojeni pohjalta. Videolainauksen avulla pyrin selventämään kunkin oppilaan tapaa toimia ja olla olemassa. Tulkintani

Laurin toiminnasta edellisestä aineistolainauksesta oli, että hän suhtautui tunteuttomaan epäilevän uteliaana. Hän ei tuntunut pelkäävän uuden kokeilemista tai itse tekemistä, mutta näytti tukeutuvan valinnoissaan luotettaviin ihmisiin ympärillään.

Videotallenteista löytyi myös aineistolainauksia, joissa oppilas ja minä tutkijana kohtasimme toisemme kahdestaan, ilman muita oppilaita. Näistä ensimmäisenä on aineistolainaus, jossa Eeva esiintyy:

Keväällä 2012 oppilaat olivat lähdössä luokasta välitunnille. Eeva palasi ulkovaatteissa vielä luokkaan ja jäi opettaja pöydän viereen seisomaan. Tutkijaopettaja istui tuolillaan pöydän ääressä ja kysyi Eevalta luvan tilanteen tallentamiseen.

**Tutkijaopettaja** (istuu ja katsoo Eevaa silmiin): - Mitäs Eeva?

**Eeva** (tulee lähemmäksi opettajaa): - Mä haluan kertoa yhen kivan asian.

**Tutkijaopettaja**: - No, kerro vaan.

**Eeva**: - Että minä menen leikkaukseen... Se on kivaa, siks ku sen jälkeen tää parantuu ... (näyttää kaulaansa).

**Tutkijaopettaja**: - Milloinka menet?

**Eeva**: - Eeee.. (tuntuu miettivän) ... - Kesälomalla! (hymyilee kameralle ja lähtee juoksemaan käytävään.)

Tuon pienen hetken olin Eevalle kanssaihminen, sillä molemmat huomioimme toisemme. Lähimaaailman sinä-suhtautuminen oli molemminpuolista. Tällaista lähimaaailman sosiaalisuhdetta, jossa molemmat koimme toisemme elävästi vastavuoroisuudessa, Schütz kutsuu puhtaaksi me-suhteeksi. (Schütz 1932/2007, 296.) Eeva oli minulle läsnä kehollisesti runsaana vihjeistönä. Kokemustani säesivät kaikki esitietoni hänestä. Varastoituneisiin kokemuksiini hänestä kuuluvat myös kokemukseni tulkintakaavoista ja -tottumuksista, käytössä olevista merkijärjestelmistä ja jotta ja koska-vaikuttimista, jotka olivat ominaisia Eevalle niin aikalaisena kuin erityisenä sinänäkin - kanssaihmissenä. Lähimaaailman sosiaalisuhteissa minulle rakentui joka hetki uusia Eevaa koskevia tulkintakaavoja, ja me-yhteydessä kokemusvarastoni hänestä rikastui. Minun jokainen suhteeni jokaisesta tutkimuksessa mukana olleesta oppilaasta rakentui vasta tuollaisten aktien jatkuvasta ketjusta. (mt. 299.) Eevan antamaa vihjettä tulkitsin nyt aikaisemmista kokemuksistani siten, että tyttö oli huolissaan tulevasta, mikä pelotti häntä hymyn takanakin. Eeva esitti leikkauksen myönteisenä, mutta minun tulkinta-kaavani mukaan se näyttäytyi pikemmin pelonsekaisena kuvitelmana.

## 7.4 Ruumiillinen tieto ja empatia toisen ymmärtämisessä

Johanna Aromaa ja Miia-Leena Tiili (2014) painottavat tutkijan kykyä tulkita sanatonta informaatiota. Tämän taidon he liittävät ruumiillisen tiedon käsitteeseen, joka heidän näkemyksensä mukaan on sekä keskeinen että myös vaikeasti tavoitettavissa ja sanallistettavissa oleva tietämisen muoto. Aromaa ja Tiili ajattelevat, että omille aistikokemuksille ja tunteille herkistymällä ja niitä reflektiivisesti tul-

kitsemalla voidaan saavuttaa ymmärrystä tutkittavista yhteisöistä tai kulttuurista. (Aromaa & Tiili 2014, 261.) Heidän mukaansa empatia kytkeytyy tilan jakamiseen ja ruumiilliseen tietoon. Se muodostuu vain, mikäli molemmat osapuolet haluavat luoda ja jakaa sen, olla toisilleen läsnä (mt. 272). Empaattista yhteyttä toiseen ihmiseen voidaan kokea myös muulloin, kuin vain sanallisessa vuorovaikutuksessa. Luvussa 7.2 viittasin jo tutkimuspäiväkirjani lainaukseen, jossa seurasin koululaiskonserttia koulun juhlasalissa yhdessä oppilaiden kanssa. Tunsin tuolloin kokeneeni kehollista empatiaa tanssiessani Eevan kanssa. Tämä tarkoitti heittäytymistä tilanteeseen, toisen kunnioittamista ja itsensä unohtamista sulautuen yhteiseen hetkeen. Tulkitsin tuon tilanteen siten, että Eeva minun laillani tunsu mielihyvää elämyksestään, hurmiota ihmisen ja maailman yhteenkuuluvuudesta.

Myös seuraavan videolainauksen lopulla tunsin ruumiillista läsnäoloa toiseen ja koin kykeneväni ymmärtämään toista. Siinä haastattelin Kaisaa Unelmailtapäivä-piirustuksen pohjalta. Haastattelu tapahtui koulun kirjastoluokassa, jossa istuimme Kaisan kanssa pöydän ääressä. Pöydällä oli hänen tekemiään piirustuksia ja kuvia.

**Tutkijaopettaja:** - Mitä sää teet mieluiten koulun jälkeen?

**Kaisa:** - No meen iltapäiväkerhoon ja uimaan ja Särkänniemeen ja (kotimaan nimi) ja kaikenlaista ...

**Tutkijaopettaja:** - (Kotimaan nimi), minkä takia sinne?

**Kaisa:** - Noo, siel on niin lämmintä ja sataa vaan ja on vaan lämmintä ja sitten eläintarhaan.... Mut yöllä isi näki skorppioonin, mejän talossa. Se tuli suoraan meitä kohti. Ja isi teki jotain paperilla ja se yritti tappaa sen, koska se melkein tuli meitä kohti ... se tuli, niin isi heräs yöllä ... niin me oltiin kaks päivää siellä.

**Tutkijaopettaja:** - Sä oot siis jo ollut siellä (kotimaassa) käymässä? Mutta haluaisit mennä sinne?

**Kaisa:** - Joo ... Mä oon käynyt siellä kymmenen kertaa ... ja mä oon syntynyt täällä Suomessa.

**Tutkijaopettaja:** - Jaa. Miksi sää haluaisit isona tulla?

**Kaisa:** - Haluaisin isona olla ... ööö .. poliisi! (hymyilee.)

**Tutkijaopettaja:** - Jaa. Mikä siinä on mielenkiintoista ja kiehtovaa, minkä takia poliisi?

**Kaisa:** - Noo, et siel ainaskii viedään rosvoja vankilaan ... ja mulla on kyllä semmonen peli, missä viedään rosvoita vankilaan ... niin et jos rikkois ... ja sit voi pistää käsiraudat (hieroo käsillään silmiään) .... - Se on minun mielestä hyvä ... niin mukavaa...

**Tutkijaopettaja:** - Mitäs ihminen on tehnyt, jos joutuu vankilaan? Tiedätkö?

**Kaisa** (pää kääntyilee ja katse kiertele kirjastoluokan seinillä): - Vaikka varastais tupakkaa tai kaljaa tai jotain.

**Tutkijaopettaja:** - Sitten sää olisit poliisi, joka vie vankilaan?

**Kaisa:** - Joo ...yks juttu! (nojaa eteenpäin ja katsoo tutkijaopettajaa silmiin) - Mä näin tänään telkkarista et vauva sai oikeesti sydänkohtauksen ... ni. Se oikeesti sai, mä näin telkkarista! (katsoo jälleen piirustukseensa, joka on pöydällä). - Sitte ku ... tänä päivänä ku mun hiirellä oli yks semmonen juttu joka ... vähän iso kaulassa semmonen (näyttää sormella omaa kaulaansa) iso eikä se lähde yhtään, jotakin juttuu, mä en tiedä sen nimee, sitte ... niin isi sano kesällä sen ... ööö ... leikataan sen yhet jutut ettei haise pissa, niin ne munat, niin sen takii me ... isi ottaa kaveriltaan kesällä yhen kissanpentun, ja sit on kaks. Roosa puolustaa sitä kissanpentuu, jos on vaikka poika. (hymyilee ja katsoo taas haastatteliijaan).

**Tutkijaopettaja:** - Hyvä, kiitos sinulle.

Kun halusin ymmärtää Eevan ja Kaisan toimintaa, en kysynyt, mitä he tarkoittivat viestiensä sisällöllä, vaan mihin he tähtäsivät viestintäteoillaan. Koetin tulkita molempien jotta-vaikutinta heidän mielenelämyksiinsä nojautuen tutkailleen kehön liikeitä ja eleitä. Eeva tuntui nauttivan musiikista ja tanssimisesta ja näytti siltä, että musiikki vietteli hänet toiseen todellisuuteen. Kaisan kertomaa ja hänen ilmaisuaan tulkitsin nyt siten, että hän halusi kertoa suhteestaan isäänsä. Tuntui siltä, että isä oli hänelle turva, joka suojeli häntä vaaran uhatessa. Päätelin myös, että Kaisa haluaisi tulevaisuudessa olla yhtä rohkea kuin oma isä ja antoi piirustuksillaan lisäksi vihjeen uteliaasta ja kokeilevasta asenteestaan. Käsitin hänen antamansa vihjeet ja merkit siten, että hän oli toimissaan ja mielikuvissaan aktiivinen toimija. Minulla oli lisäksi sekä Eevan että Kaisan tekemiä kuvia ja piirustuksia todisteina heidän mielenannoistaan. Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla tulkitsin kuvia vain valmisteina eli kohteina sinänsä. Tällä toisella reduktion tasolla sen sijaan ymmärsin nämä kuvat todisteina niiden tekijöiden mielenjuoksuista. Huomio kohdistui nyt heidän konstituoiviin tietoisuudenakteihinsa. (Schütz 1932/2007, 241.) Tarkastelin elämyksiä sellaisina, kuin ne vaiheittain rakentuvina konstituoituivat heidän mielessään.

Tanssiessani Eevan kanssa ja haastatellessani Kaisaa en kokenut heitä vain kanssaihmisinä, vaan elin heidän kanssaan ja vanhenin heidän vanhetessaan. Pystyin seuraamaan koettuja elämyksiä ja siten heidän mielenelämyksiään. Kanssaelämisen ja kanssavanhenemisen intentionaalisuudesta johtuen ymmärsin Eevaa ja Kaisaa ilman, että minun piti panna merkille heidän ymmärtämisaktejaan. Heidän olemuksensa olivat tulkinnoilleni avoinna, mutta otin ne myös heidän tuossa- ja näin-olossaan taattuina (Schütz 1932/2007, 254–255). Mieleeni ei noussut yksikään akti, joka olisi rakentanut ymmärrystäni mielenelämyksistä, merkityksistä tai vaikuttimista. Ne sijaitsivat Schütz'in kuvaamalla syvyydellä, joka pysyi pulmattomana. Olin voinut kyllä koska vain olla ottamatta tätä syvyydettä taattuina, tehdä sen ongelmaksi ja kohdistaa katseeni yksittäisiin akteihin. Mutta niin kauan, kuin elin oppilaiden parissa heidän elämyksensä omakohteisesti, toimintaani suhteessa heihin kanto elävä intentionaalisuus. Tämän vuoksi minun ei ollut tarpeen kääntyä näiden syvyydetasojen puoleen. (mt 257.)

Aromaa ja Tiili (2014) kirjoittavat tutkijan hienovaraisesta ruumiillisesta ja emotionaalisesta herkkyydestä havainnoida ja aistia tutkimuskentän tapahtumia. Heidän mukaansa ruumiillista tietoa on hedelmällistä tarkastella suhteessa muihin tiedonlähteisiin. Toisen syvällisempi ymmärtäminen edellyttää tietoa hänen tunteidensa ja tekojensa syistä, jotka eivät paljastu yksinomaan havainnoinnin keinoin. Arkiymmärrys toisista nojaakin välittömien havaintojen ohella muihin lähteisiin: keskusteluihin, yhteisiin muistoihin ja ennakkotietoihin. (Myös Zahavi 2008, 521–522 ja 2010, 296–299.) Aromaa ja Tiili nojaavat kirjoituksessaan Jaana Parviaisen (2002) näkemykseen ruumiillisesta tiedosta, joka pohjaa ruumiillisiin aistimuksiin ja tuntemuksiin. Ruumiin tietoisuus on Parviaisen ajatuksissa tietämistä ruumiissa ja sen kautta. (Aromaa & Tiili 2014, 276.) Empatiaa toisen ymmärtämisessä käsittelen tarkemmin luvussa 9.3.2 ja toisen kohtaamista perusopetuksen kontekstissa luvussa 10.3. Mitä opin tutkimukseni kautta toisen kohtaamisesta ja toiseuden ymmärtämisestä, pohdin luvussa 10.3.

## 7.5 Kohti ideaalityyppejä

Saksalainen sosiologi Max Weber (1864–1920) kehitti ymmärtävän sosiologian mallin. Weberin mallissa yhteiskunta rakentuu, kun ihmiset luovat itselleen ymmärrystä toistensa toiminnan tarkoitetusta mielestä ja antavat tämän ymmärryksensä mukaan omalle toiminnalleen mielen, joka suhteutuu toisen toimintaan. Schütz in mukaan Weber ei kuitenkaan kehittänyt riittävän pitkälle sitä, kuinka toimija antaa toiminnalleen tarkoitetun mielen. (Pietilä 2007, 9.) Tässä luvussa olen tarkastellut Schütz in tarkoitetun mielen rakentumisia sekä sitä, kuinka tarkoitettua mieltä voitaisiin ymmärtää. Tulkinnoissani hyödynsin kaikkea oppilaiden ilmaisemaa heidän tarkoittamansa mielen ilmaisukenttänä. Tulkitsin ensin, mitä vihjeet ja merkit objektiivisesti tarkoittivat. Näiden pohjalta pyrin tulkitsemaan, mitä ne kertovat oppilaiden tarkoittamista mielistä, mihin he tähtäsivät. Tulkitsin toimintojen tarkoitettuihin mieliin liitettyjä vihjeitä ja merkkejä nojautuen omiin kokemuksiini. Ymmärsin tietenkin, että nuo oppilaiden toiminnolle antamat subjektiiviset mielet ja minun noille mielille tulkinnoissani antamat subjektiiviset merkitykset eivät kattaneet toisiaan täydellisesti. (mt. 10–12.)

Schütz nojaa ideaalityyppi-määritelmässään Weberin kehittelemään ideaalityyppiin, joka on hänen mielestään osuva, jos sen toiminta on kokemuksen mukaan yleistä ja toistuvaa ja jos siinä havaittuja tapahtumakulkuja seuraa jollakin todennäköisyydellä toinen havaittu tapahtumakulku (Pietilä 2007, 15–17). Weber erottaa ideaalityypeissä kolmenlaisia ideaalityyppejä. Koska historia on tekemisissä yksilötoiminnan vuoksi, tarvitsee se yhden toimijan annetussa historiallisessa tapauksessa tarkoittaman ideaalityypin. Tämän lisäksi on useamman toimijan annetussa tapausjoukossa keskimäärin tarkoittama, tilastotieteen käyttämä keskimääräisen massatoiminnan ideaalityyppi. Sosiologia sen sijaan tarvitsee puhtaan ideaalityypin eli ideaalityyppisesti käsitetyn toimijan tarkoittama mielen. (Schütz 1932/2007, 401.) Weberille ideaalityypin kohteena on yksittäisten tai useampien kanssa- ja esimaailman henkilöiden päättäneiden tekojen nostaminen esiin tyypillisesti asianmukaisina tekoina. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen tyypillisesti asianmukainen teko on tyypillisesti näin toimivan toistettavissa, eli vaikutin on merkisyhteys, joka näyttää toimijasta itsestään tai tarkkailijasta käyttäytymisen mielekkäältä perusteelta. (mt. 404–405.)

Ideaalityyppejä muodostaessani edellytyksenä siis oli, että joku todellinen henkilö oli käyttäytynyt tosiasiaassa tyyppiä vastaavalla tavalla. Jähmetin kuuden oppilaan jotta-vaikuttimet tyypillisiksi ja oletin, että toimintopäämäärät olivat selviä. Weberin mukaan tämän tyyppinen toiminta on rationaalista. Ymmärtävä sosiologia suosii rationaalisia ideaalityyppihahmotelmia, ja käyttämässäni ymmärtämismenetelmässä olikin kyse rationaalisten arvostelmien lausumisesta. (Schütz 1932/2007, 422–424.)

Lähimaailman me-suhteessa olin läsnä oppilaiden ilmaisuisissa, mutta tutkimuksen lopussa oppilaat olivat siirtyneet jo kanssamaailmaani. He eivät enää jakaneet aikaa eivätkä tilaa kanssani. Minulla oli kuitenkin lähimaailman kautta

kokemusta tietoisuudenakteistaan silloin, kun ne rakentuivat. Kanssamaailmassa toisen elämykset esittäytyivät nimettöminä kulkuina. (Schütz 1932/2007, 324–325.) Huomioni kohteena olivat kokemukset sosiaalimaailmasta oppilaiden mielenelämyksistä riippumatta siitä, kuuluivatko ne jonkun oppilaan keston vai eivät. Siksi se, mitä kanssamaailmasta tiesin, asettui nyt lähtökohtaisesti objektiiviseen merkityskokonaisuuteen. Lähestyin elämyksiä erillään siitä subjektiivisesta mielekkyyssyhteydestä, jossa ne olivat rakentuneet. Niitä luonnehti ideaalisuus, ja tavoitin ne muiden mielenilmaisutyyppinä, jollaisina ne olivat toisinnettavissa. Kanssamaailman oppilaiden yhtenäisyys rakentui vain pelkästään heitä koskevien tulkintojeni synteisissä. Tässä synteisissä rakensin kokemuksen kanssamaailman oppilaista henkilöideaaliteydeksi. (mt. 325–326.)

Suunnitellessani toimintaani huomioin oppilaat kuvitelmatasolla, virittäytyneenä heihin toimijoina tai vaikuttajina eli olin heihin näissä tapauksissa suhtautumis- tai vaikuttamissuhteessa. Oppilaat esiintyivät tässä sosiaalisuhteessa nimenomaan oppilaina, eivät yksilöinä. Seuraavaksi kirjasin heille määrätävät käyttäytyä jättäen huomioimatta sen, millaisin tuntemuksin he toteuttivat suunnitelmaansa. Lähdin liikkeelle siitä aiemmasta kokemuksesta, että on tyypilliseen tapaan käyttäytyviä oppilaita. Tarkkaillessani oppilaiden toimintaa pystyin seuraamaan kunkin oppilaan mielenjuoksua, jokainen oli minulle erityinen Sinä. Sinä-suhtautumisessa koin jokaisen syventyneen toimintaansa sekä ne erityiset tavat, joilla he syventyvät toimintaansa. Nämä subjektiiviset mielekkyyssuhteudet erottavat oppilaat toisistaan. (Schütz 1932/2007, 329.)

Tarkkaillessani lähimaailmaa ja oppilaita mukanani kulkivat kaikki muita ihmisiä koskevat tulkintakaavat, jotka olivat syntyneet omasta lähi-, kanssa- ja esimaailmastani saaduista kokemuksista, ja joista yhden osan muodostivat ideaaliteyppiset hahmotelmat. Jokainen ideaaliteyppiseen hahmotelmaan nojautuva tulkinta oli olemukseltaan mahdollisuustulkinta. Jokaista seuraavaksi esitelmääni ideaaliteyppistä hahmotelmaa ehdollistaa sen laatimishetkellä oleva kokemus. (Schütz 1932/2007, 344.)

Ennen kuin astuin toisen varsinaisen ymmärtämisen alueelle eli eideettisen reduktion kolmannelle tasolle, laadin tutkimusaineistoni sekä reduktion ensimmäisen ja toisen tason pohjalta yhteenvetoa erilaisista tavoista toimia ja olla. Eideettisen reduktion toinen taso nojasi yhteiseen elämään tutkittavien kanssa, ja se edellytti avointa ja kuuntelevaa kohtaamistaan monissa eri tilanteissa. Lisäksi ratkaisevaa oli, että oppilaat halusivat jakaa kokemuksiaan kanssani. Fenomenologisen ajattelutavan mukaisesti en tehnyt mitään oletuksia oppilaista, vaan kuvailin heidän elämystensä olemuksia siten, kuin ne minulle näyttäytyivät. Kukin oppilas edusti nyt kokijatyyppejä, ideaaliteyppisiä, ei enää yksittäistä kokijaa. Yhteenvedossa kuvailin yleisiä tapoja suhtautua itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön Pipsan, Eevan, Kaisan, Liinan, Laurin ja Joonan esimerkkityyppien avulla. Näiden kuuden esimerkkityypin kuvailut eivät rajoittuneet vain kokemuksiini lähimaailmastani, vaan kattoivat myös kanssamaailmani ja historialliset esimaailmani. Yksittäisten kokemusten kuvailun jälkeen siirryin eideettisen reduktion seuraavalle tasolle, joissa nämä yksittäiset kokemukset alkoivat hahmottua niiden yleisiin piirteisiin.

Olin jo aikaisemmin kohdannut samantyyppisiä ihmisiä kuin seuraavien kuuden henkilöideaalittyypin hahmotelmat. Luonnehdinnat eivät ole ristiriidassa näiden muiden kokemusteni kanssa, vaan sommittelin tyyppien tietoisuudet sellaisiksi, että ne kykenevät kokemaan tyyppikäyttäytymisen subjektiiviseksi mielekkyyssyhteyksiksi. Schütz'in teoriaan kuuluu, että kun tulkitsijana on yksi ja sama henkilö yhden ja saman henkilön nyt-hetken ja näin-olon vallitessa, on väistämätöntä, että kummatkin asettamukset täyttyvät. Muovasin ideaalittyypit puhtaasti, ottamatta mukaan mitään tyyppin ylittävää käyttäytymistä. Seuraavat ideaalittyypit kävivät lisäksi yksiin sen kokemuksen kanssa, joka minulla oli maailmasta ylisummaan ja Sinästä ylipäänsä. Lähtökohdaksi valitsin periaatteessa toistettavissa olevan käyttäytymisen ja teon, joka selitti kyseistä toimintaa riittävästi ja ristiriidattomasti. Henkilöideaalittyypien toiminnoilla saattaa siis olla tosiasiallista vaikuttavuutta. (Schütz 1932/2007, 415–417.)

**Pipsan** olemus ilmeni positiivisena ja pelottomana, hän nauroi, tanssi ja puhui paljon. Pipsalla oli monta sisarusta, ja hän oli perheensä vanhin lapsi. Pipsan toiminta näyttäytyi sosiaalisena ja tasavertaisena muiden kanssa, hän tuntui huolehtivan lähimaailmansa kanssaihmisistä ja toimi sovittelijana sekä kannustajana heille. Hän näytti tuntevan yhteiset toimimisen tavat ja huolehtivan siitä, että myös muut huomioivat ne. Pipsa kertoi mielellään kokemuksistaan muille ja oli ylpeä onnistumisistaan. Hän ilmaisi avoimen oloisena myös sen, mistä ei pitänyt. Vaikutti siltä, että hän tunnisti omat taitonsa sekä opetteli mielellään kaikkea uutta. Pipsa tuntui suuntautuvan innostuneen odottavasti tulevaan, jonka hän näki mahdollisuutena uusiin kokemuksiin. Hän näytti viihtyvän muiden ihmisten seurassa, mutta haaveili myös ajankohdasta olla yksin, tai hetkestä ainoastaan parhaan ystävänsä kanssa.

**Eeva** vaikutti aluksi hiljaiselta ja aralta. Hän näyttäytyi tunnollisena ja vastuuntuntoisena, joka ei halunnut jättää annettuja tehtäviä tekemättä. Eeva saattoi myöhästyä sovituisista tilanteista, jos oli keskittynyt puuhailemaan jotain mielenkiintoisempaa. Toisinaan hän saattoi jäädä omiin ajatuksiinsa: silloin hänen katseensa harhaili ja hän hymyili ujon oloisena. Eeva valitsi oman paikkansa siten, että pystyi tarkkailemaan siitä toisten ihmisten toimintaa. Näytti siltä, että hän ei ollut halukas osallistumaan muiden kanssa yhteisiin tekemisiin, vaan toimi mieluiten yksin. Eeva tuntui nauttivan musiikista sekä ilmaisi tunteitaan ja muisteli menneitä kokemuksiaan mielellään visuaalisesti. Tulevaan hän suhtautui avoimesti ja toivoi sen tulevan nopeasti. Eeva näyttäytyi suuressa ihmisryhmässä yksinäiseltä, mutta suhteet omaan perheeseen ja sisaruksiin vaikuttivat olevan hänelle merkittäviä. Kun lähimaailman ihmiset tulivat tutuksi, rohkaistui Eeva kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan toisille. Kertoessaan hän tuntui sukeltavan toiseen rooliin: hänen äänensä muuttui ja koko keho näyttäytyi erilaiselta kuin tavallisesti.

**Liina** kertoi auliisti kokemuksistaan ja esiintyi mielellään muille. Hän ilmaisi tunteitaan ja ajatuksiaan mielellään myös visuaalisesti. Piirtäessään Liina tuntui samanaikaisesti seuraavan kaikkea ympärillään tapahtuvaa. Hän kertoi kokemuksistaan usein mielikuvituksensa ja kuvitteellisen olennon kautta. Hän esimerkiksi keksi itselleen ja ystävilleen rooli -nimet. Nämä mielikuvitusroolit pysyivät arjessa ja kehollisissa ja visuaalisissa ilmaisuissa mukana yhden vuoden ajan. Mielikuvitusmaailma tuntui olevan toinen todellisuus, jossa hän pohti arjen asioita, harjoitteli yhdessäoloa sekä erilaisia arjen taitoja. Vuoden jälkeen Liina ryhtyi käyttämään oikeaa nimeään, ja samanaikaisesti hänen luomansa roolihahmot vaihtuivat uusiin. Tässä uudistumisessa Liinan olemisen näytti muuttuvan kriittisemmäksi ja kyseenalaistavammaksi: hän kommentoi, välin kärkeästäkin, muiden ilmaisuja ja saattoi poiketa muiden tavasta toimia. Käytöksellään hän tuntui hajottavan vallalla olevan tilanteen, ja näyttäytyi itsenä tekemisissään olevana.

**Kaisa** vaikutti aluksi epäilevältä ja epävarmalta eikä osallistunut vapaaehtoisesti yhteisiin tapahtumiin. Hän ei hakeutunut muiden seuraan, vaan näytti uppoutuvan omiin tekemisiinsä. Muistot menneestä tuntuivat askarruttavan, ja hän näytti pohtivan niitä teoissaan ja tuotoksissaan. Kaisan toiminta tuntui muuttuvan aktiivisemmaksi, kun päivittäin toistuvat paikat ja tilanteet vaihtuivat toiseen. Vaikutti siltä, että ulkoapäin hallittujen tilanteiden jälkeen hän nautti vapaasta toiminnasta muiden kanssa. Silloin fyysinen kilpailu ja koettelu näyttivät olevan hänelle mieluisia. Vapaa-ajallaan Kaisa myös pelasi tietokoneella ja katsoi animoituja videoita. Niistä hän tuntui ammentavan sisältöjä ja tunnelmia toimintaansa ja piirustuksiinsa. Kun lähimaailman ihmiset tulivat tutuiksi, hän uskaltanut jakamaan kokemuksiaan toisille. Näytti siltä, että uusien taitojen oppiminen toi Kaisalle itsevarmuutta ja yhteisöön kuulumisen tunteen. Samalla aikaisemmin pelottavaltakin näyttäytyntynyt tulevaisuus tuntui muuttuvan mahdollisuudeksi, johon hän omalla aktiivisella toiminnallaan voisi vaikuttaa. Vaikutti kuitenkin siltä, että samalla Kaisan oleminen muuttui esittämiseksi, itsenä toisille olemiseksi.

**Lauri** harrasti joukkueurheilua ja oli kiinnostunut tekniikasta ja koneista. Näytti siltä, että hän oli utelias ja innokas toimija sekä valmis koettelemaan kaikkea uutta, mutta kirjoittaminen, piirtäminen ja lukeminen eivät olleet hänen mielipuuhaansa. Lauri näytti ottavan uusia asioita haltuun mielummin karkeamotorisesti kokeilemalla tai toimimalla muuten ruumiillisesti. Aluksi uudessa ryhmässä olemisen vaikutti epävarmalta, hän vertasi itseään helposti toisiin ja reagoi herkästi epäoikeudenmukaisuuksiin. Toisinaan erimielisyyksien selvittäminen ei onnistunut puhumalla, vaan ongelmien ratkominen saattoi päättyä tappeluun. Laurilla tuntui olevan toisinaan pulmia hallita omia tunteita: pelitilanteissa hänen oli vaikea olla osa häviäjajoukkuetta, ja silloin hän saattoi purskahtaa itkuun. Vuoden aikana Lauri kehittyi tunteiden säätelytaidoissaan sekä toi esiin myös herkkyytensä ja empatian muita kohtaan. Hän tuntui huolehtivan nuorimmista ja tarjosi auliisti apuaan muille. Tuntui siltä, että Lauri ei pelännyt tulevaa vaan suuntautui siihen odottaen, rohkeasti ja positiivisesti.

Ranskalaiselle sosiologi Michel Maffesolille (1995) tyyli merkitsee sosiaalisen elämän ilmaisua, minkä kautta tullaan näkyväksi ja havaituksi. Tyyli on konkreettinen ja ylitsepääsemätön kulttuurin osatekijä. (Maffesoli 1995, 26, 54, 59.) Myös Raakel Kallolle (1998, 59) tyyli tarkoittaa arkielämän puitteissa toistuvia malleja noudattavaa tapaa toimia ja tehdä valintoja. Se on yksilöllinen ja sosiaalinen käsite, joka on myös muiden omaksuttavissa ja jäljiteltävissä. Laurin tyyli toimia ja olla näyttäytyi ronskina ja kokeilevana, mutta samalla herkkänä ja haavoittuvana. Hänelle ominaiset toimimisen tavat saattoivat olla lähiympäristöstä eli omasta elämismaailmasta opittuja ja liittyivät ehkä maskuliinisuuteen, miehisinä pidettyihin asioihin, ilmiöihin ja tekoihin. Maskuliinisuudella en tässä kuitenkaan viittaa vain siihen, mitä elämismaailmassa pidetään miesmäisenä tai miehisenä. Kytken sen myös siihen, mitä miesten oletetaan tekevän, tuntevan ja puhuvan. (Jokinen 2003, 10.) Miten tulkitsin Laurin olemisen tavan? Ajattelen, että hän toiminnallaan halusi osoittaa kuuluvansa osaksi jääkiekkoyhteisönsä ja toimi kuten toimi toisten nähden ja toisten nähtäviksi. Yhteisöllisyyttä sitoi yhteen juuri tyyli. Tyyli toimi kuten kieli, joka antoi välineet sekä itsen ilmaisemiseen että samaan tyyliheimoon kuuluvien tunnistamiseen. (Sulkunen 1995, 84.)

Kun tein näitä tulkintoja Laurin ja muiden oppilaiden toiminnasta ja olemisen tavoista, oli tärkeää pitää mielessä, että kaikki havaittu liittyi jo jollakin tavalla esiyymmärrettyyn maailmaani. Havaitsemisen toisen toiminnasta olivat siis tulkintaa tuon esiyymmärryksen sisällä ja siitä. Havaitseminen ja tulkinta tapahtuivat vireen pohjalta. Koska virittyneisyys tai mielentila avasi maailman minulle



tietyllä tavalla, oli kaikki ymmärtäminen sidoksissa vireeseen tai riippuvaista mielentilasta. Ymmärtäminen ei Heideggerin mukaan koskaan liiku vapaasti, vaan kiinnittyy aina tiettyyn tilaan olevan keskellä, se on toisin sanoen virittyntä. (Luoto 2002, 7.) Minun oma mielialani ja asenteeni Lauria sekä muita tutkimuksessa mukana olleita ihmisiin kohtaan vaikutti havaitsemiseeni ja avasi maailman tietyllä tavalla. Esiymmärrykseni oli näin sidoksissa myös tulkitoihini aineistosta ja vaikuttamassa tutkimustuloksiin. Siksi olen pyrkinyt kirjoittamaan avoimen rehellisesti esiyymmärryksestäni, tunteistani, havainnoistani sekä ajatuksistani koko tutkimusprosessin ajan.

**Joonalla** oli valmiuksia ja taitoja, joiden kautta hän erottautui muista. Tiedoillaan ja taitavuudellaan hän tuntui herättävän arvostusta omassa lähiympäristössään. Joonan näytti seuraavan kiinnostuneena tapahtumia ympärillään ja olevan tarkka sekä huolellinen tekemisissään. Ilmaisuisaan hän järjesteli ja luokitteli kokemuksiaan sekä tuntui tarkkailevan analyttisesti myös omaa käytöstään. Oma perhe sekä isovanhemmat tuntuivat olevan Joonalle tärkeitä. Hän kertoi yhteisistä kokemuksista heidän kanssaan visuaalisissa, suullisissa ja kirjallisissa tarinoissaan. Joonan artikuloi virallisissa tilanteissa hiljaisella äänellä, mutta arjen ulkopuolella saattoi korottaa ääntään. Näytti siltä, että hän halusi toimia eri tilanteissa niiden vaatimalla tavalla: päivittäisissä tilanteissa itsenäisesti, tasavertaisesti ja sovussa muiden kanssa. Mutta näiden ohella näytti nauttivan myös mieltä ravisuttavaista elämyksiä ja tunteidenpurkauksista vapaa-ajallaan.

## 7.6 Kertausta reduktion tähänastisista tasoista

Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla käsittelin ensimmäistä tutkimuskysymystäni ja tarkastelin alakouluikäisten oppilaiden kuvallisia mielenilmauksia. Lähdin liikkeelle konkreettisista esimerkeistä, oppilaiden visuaalisista tuotoksista, joita tulkitin siten, kuin kuka tahansa olisi voinut tulkita. Reduktion toisella tasolla, tässä luvussa 7, etsin vastausta siihen, millaisia ovat oppilaiden suhteet itseen ja toisiin ihmisiin. Toin analyysiini mukaan lisää kokemusten ilmentymiä sekä poimin esiin niiden ominaisia ja olennaisia piirteitä. Tämän luvun lopussa siirryin analysoimaan kokemuksia kokijatyyppeiden edustajina. Seuraavalla, reduktion kolmannella tasolla luvussa 8, kävin läpi omia samankaltaisia kokemuksia ja tunnelmia, joita oppilaiden ilmaisuihin tuntui liittyvän. Pyrkimyksenäni oli varioimalla mieliä, joita merkityksiin näytti liittyvän, tavoittaa merkitysten eidos eli puhdas olemus.

Olen jo edellisessä luvussa 6 verrannut eideettisen reduktion tulkintatapaani Erwin Panofskyn kuvien tulkintamalliin. Panofskyn tulkintamalli koostuu kolmesta teoksen aiheen tai merkityksen tasosta, joista kaksi ensimmäistä rinnastuivat ikonografisen tulkintaperinteen kahteen vaiheeseen. Kolmas ikonologinen taso pyrkii näkemään teosten sisällöt kulttuuristen arvojen ilmentyminä. (Palin 1998, 119.) Ikonologia termillä tarkoitetaan ikonografisen analyysin jälkeistä vaihetta, joka tutkii visuaalisessa kuvastossa esiintyvien sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen, ideologioiden ja aatteiden heijastumia (Ockenström 2012, 211–212).

Seuraavaksi kävin läpi nämä Panofskyn kuvalliset tulkintamallien tasot ja suhteutin ne eideettisen reduktion kolmelle ensimmäiselle tasolle. Samalla pohdin Marjo Räsänen (2008) semioottista kuva-analyysia suhteuttaen sen reduktion eri tasolle. Räsänen (2008, 170) kirjoittaa semioottisesta kuva-analyysista, joka yhdistää teos-, tekijä- ja vastaanottajakeskeiset kuva-analyysin metodit kontekstuaalisuuteen.

1) Panofskyn kuvien tulkintamallin ensimmäinen taso on teoksen primaarinen, luonnollinen aihe tai merkitys. Tällä tasolla tunnistetaan teoksen elementtejä eli viivoja, värejä tai kappaleita, joilla kuvataan ihmisiä, eläimiä, kasveja tai rakennuksia. Myös tunneilmaisut ovat mukana. Marjo Räsänen (2008, 170) semioottisen kuva-analyysin lähianalyysi keskittyy itse teokseen: lähianalyysin denotatiivisessa kuvauksessa tarkastellaan kuvan materiaalia, esitystapaa ja peruselementtejä. Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla tutkimusaineistoa tarkasteltiin näiden ajatusten pohjalta. Silloin tunnistettiin tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden tuottamien visuaalisten ilmaisujen elementtejä, sisältöjä sekä niihin liittyviä tunnelmia. Niitä tulkittiin sisällön ja ilmimerkitysten mukaisesti. Huomion kohteena oli, miten oppilaiden visuaaliset tuotokset ilmenivät tutkijalle, mitä niissä ilmaistiin ja miten ilmaistiin.

2) Panofskyn kuvien tulkintamallin toinen taso on sekundaarinen, sen konventionaalinen aihe tai merkitys. Tällä tasolla tunnistetaan henkilöahmot, narratiiviset kuva-aiheet sekä aiheiden symboliset viittaussuhteet. Räsänen lähianalyysin symboli- ja konnotaatiotason analyysissa keskitytään kuvan tekijään ja selvitetään tekijän tarkoitusta. Silloin tarkastellaan lisäksi, miten teoksen esittämisen ja vastaanottamisen konteksti vaikuttaa kuvan tulkintaan. Kontekstia tutkittaessa kysytään, kuka kuvan on lähettänyt ja kenelle suunnattu, kuinka viestin vastaanottamiseen vaikuttaa se, kenen kanssa ja missä kuvaa katsotaan. (Räsänen 2008, 170–171.) Eideettisen reduktion toisella tasolla lähdettiinkin kokemusten merkitysten tunnistamiseen. Kokemusten ymmärtämisessä tarkasteltiin mielenilmaisujen merkkejä ja merkityksiä. Huomion kohde eivät niinkään olleet toimijoiden antamat merkit vaan se, mistä ne olivat merkkejä, mitä ne tarkoittivat ja mitä ne ilmaisivat. Analyysiprosessiin otettiin mukaan oppilaiden muita mielenilmaisuja, kuten heidän puheensa ja kehonkielensä. Nämä tiedot sijoitettiin toimintojen laajempiin mielekkyyks- ja motivaatioyhteyksiin.

Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat oli opittu tuntemaan paremmin sekä tuntemaan heidän tapansa toimia. Samalla heidän tekojensa ja tuotostensa viittaussuhteet tulivat ymmärretyiksi. Toisella reduktion tasolla selvitettiin, mihin ilmaisuilla pyrittiin, eli mukaan tulivat Schütz in jotta ja koska-vaikuttimet. Silloin kysyttiin, mihin toiminnalla pyrittiin, minkä vuoksi toimittiin kuten toimittiin (jotta-vaikutin). Samalla pohdittiin sitä, mikä ilmaistiin teon aiheeksi (koska-vaikutin). (Schütz 1932/2007, 206.) Tutkija eli tukittavien keralla lähimaa-ilmassa, koki heidät ja heidän elämyksensä elävästi. Tutkimuksessa mukana olleiden ihmisten ohella tutkijalla oli toisia sosiaalipiirejä eli niitä, joista hänellä ei ollut varsinaista kokemusta, mutta jotka olivat silti kokemuksen mahdollisia kohteita. Näitä Schütz kutsuu sosiaalseksi kanssamaailmaksi. Tutkimukseen osallistuivat siten kaikki ihmiset, jotka olivat yhtäaikaista tukijan keston kanssa,

mutta eivät olleet hänen lähimaailmaansa, koska heitä ei koettu elävästi, vaikka elettiin rinnan heidän kanssaan. (Mt. 258.)

Reduktion toisella tasolla ymmärrettiin, että kaikilla ilmaisuilla on objektiivisten merkitysten lisäksi subjektiivinen ja tilanteinen merkitys niiden esittäjälle, samoin kuin tulkitsijallekin (Schütz, 1932/2007, 225). Merkitysten (noesis) rakentajat, tutkimuksessa mukana olleet oppilaat, olivat ilmaisuillaan vaihe vaiheelta rakentaneet mielenjuoksunsa (noemat) niiden rakentamisenhetkellä ja näiden merkitysten tulkinnat rakentuivat myös niiden tulkitsijalle vaihe vaiheelta vastaavanlaisissa akteissa. Ilmaisujen (noemat) merkitykset (noesis) rakentuivat niin oppilaalle kuin tutkijallekin ilmaisujen yksittäisistä vihjeistä. (mt. 228–230.)

3) Panofskyn kuvan tulkintamallin kolmas taso on kuvan olennainen eli varsinainen merkitys tai sisältö. Mukaan astuvat taustalla olevat periaatteet kuten aikakausi, taiteilijan asenteet teoksessa, yksittäiset valinnat tekniikassa, muodossa ja symboleissa. Marjo Räsänen semioottisessa kuva-analyysissä reduktion kolmas taso yhdistyy vastaanottajakeskeiseen kuva-analyysiin. Silloin kysytään, kuinka kuvan vastaanottamiseen vaikuttaa se, kenen kanssa ja missä kuvaa katsotaan sekä miten mieliala vaikuttaa kuvan tulkintaan. Samalla tulkitaan kuvan herättämiä assosiaatioita ja yhteyksiä muihin kuviin. Vastaanottajan tulkintaan vaikuttaa koko hänen kulttuuritaustansa, hänen kokemuksensa, tietonsa, arvonsa ja kiinnostuksen kohteensa. (Räsänen 2008, 171–172.) Reduktion kolmannella tasolla, seuraavassa luvussa 8, toteutettiin variaatiota oppilaiden kokemuksiin liitetystä mielistä. Muunteluilla ja varioinnilla tuotiin yksittäisten esiintymien rinnalle uusia, itse havaittuja sekä kuviteltuja tapauksia ja reflektion painopiste siirtyi näin kaikkeen mahdolliseen kokemukseen (Lehtinen 2017, 338).

## 8 EIDEETTISEN REDUKTION KOLMAS TASO

Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla, luvussa 6, etsin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaillen sekä tulkiten oppilaiden elettyjä elämyksiä niiden sisällön ja ilmimerkityksen mukaisesti. Huomioni kohteeni oli, miten oppilaiden visuaaliset tuotokset ilmenivät minulle, mitä niissä ilmaistiin ja miten ilmaistiin. Lähestyin ilmaisuja Panofskyn esi-ikonografisen, primaarisen kuvantulkintamallin avulla.

Toisella tasolla, luvussa 7, selvitin toista tutkimuskysymystäni eli alakouluikäisten oppilaiden suhteita itseen sekä toisiin ihmisiin. Silloin tarkastelin myös kolmatta tutkimuskysymystäni eli sitä, millaisena alakoululaisen oppilaan toiminta näyttäytyi ja lähdin kokemusten merkitysten tunnistamiseen. Videolainausten ja tutkimuspäiväkirjojen myötä toin elämyksiin lisää muotoa saaden lisää vihjeitä mielistä, joita elämyksiin oli liitetty. Analyysiprosessiin otin mukaan visuaalisten tuotosten ohella myös oppilaiden muita mielenilmaisuja, kuten heidän puheensa ja kehonkielensä, sekä omat tutkimuspäiväkirjani. Sijoitin nämä tiedot oppilaiden toimintojen laajempiin mielekkyyss- ja motivaatioyhteyksiin. Kokemusten ymmärtämisessä tarkastelin mielenilmaisujen merkkejä ja merkityksiä. Huomion kohde eivät niinkään olleet toimijoiden antamat merkit, vaan se, mistä ne olivat merkkejä, mitä ne tarkoittivat ja mitä ne ilmaisivat. Merkitysten (noesis) rakentajat, oppilaat, olivat ilmaisullaan vaihe vaiheelta rakentaneet mielenjuoksunsa (noemat) niiden rakentamishetkellä, ja näiden merkitysten tulkinnat rakentuivat myös minulle vaihe vaiheelta vastaavanlaisissa akteissa. Ilmaisujen (noemat) merkitykset (noesis) rakentuivat niin oppilaille kuin minullekin ilmaisujen yksittäisistä vihjeistä. (Schütz 1932/2007, 228–230.)

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut kuvailla ainoastaan yksittäisten oppilaiden kokemuksia, ilmaisuja ja merkityksiä, vaan saada näkyviin kokemusten rakentumisen eidos, yleinen olemus. Eideettisen reduktion kolmannella tasolla transsendentaalisen subjektiviteetin toiminnan auki purkaminen tapahtui epäoikeudenkäynnin avulla. Silloin uppouduin fenomenologisen ja esteettisen asenteen kautta tut-

kimusaineiston herättämien elämysten piirteisiin ja tunnelmiin. Sulkeistin mielenantoja ja varioin niitä mielikuvituksessani ja muisteluissani. Käänsin katseeni pois elämysvirran muodosta ja elämysten kohteesta, intentionaalisuuden objektista, kohti mielen antavaa subjektia.

Alfred Schütz'in teoriaan kuuluu, että lähimailman ihmisten lisäksi myös kanssailman ja esimailman ihmisiä voi ymmärtää heidän tekemiensä valmisteiden kautta. Valmisteilla tarkoitetaan kulttuuriesineitä kuten tekstejä, musiikkia, kuvia tai tiedettä sen ansiosta, että tulkitsijan keston kulku on ikään kuin yhtäaikainen nämä tuotteet tehneiden ihmisten kanssa. (Schütz 1932/2007, 192.) Tietoa kanssa- ja esimailman ihmisistä saadaan heidän valmisteisiinsa taltioituista merkeistä. Tällöin huomio tulee kohdistaa merkkiesityksen laatijan subjektiiviseen mieleen ja laadintatointa rakentaviin akteihin. (mt. 373.) Kolmannella reduktion tasolla katseeni kääntyi oppilaiden tuotosten ohella myös eri taiteilijoiden tuotoksiin todisteina heidän mielenliikkeistään. Tällöin tarkastelin taiteilijoiden konstituivia tietoisuudenakteja, joista heidän taideteoksensa sukeutuivat. Huomioni kohdistui tietoisuudenelämyksiin, ja siirryin näin objektiivisesta subjektiivisiin merkityskokonaisuuksiin.

Eideettisen reduktion kolmannella tasolla, tässä luvussa 8, irrottauduin olevasta sulkeistamalla tutkimuskohteen. Palasin uudelleen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, mutta tulkitsin alakouluikäisten oppilaiden kuvia ja piirustuksia nyt toiminnan valmisteina sekä valmisteina myös todisteina toimijoiden mielistä. Tarkastelin mielenilmauksia aikaan, paikkaan ja tunnelmiin liittyvinä sekä lähi-, kanssa- ja jatkomaailmojen vuorovaikutuksessa. Samalla tarkentui toinen tutkimuskysymykseni, joka käsitteli ihmisen suhdetta ympäristöön. Lähestyminen kohdentui nyt kuvalliseen ja visuaaliseen kulttuuriin. Kolmannella tasolla selvitin myös neljättä tutkimuskysymystäni eli sitä, millainen on alakouluikäisen oppilaan ja tekniikan yhteiselo. Silloin en tyytynyt vain elämysten tavalliseen havainnointiin, vaan tulkitsin niiden ilmentymiä esteettisesti asennoituneena, sellaisina kuin ne välittömästi tulivat aistittaviksi. Tartuin siis esipredikatiiviseen, kokemuksesta lähtevään tietoon, joka muuten olisi saattanut jäädä saavuttamatta. Tämä tarkoitti pyyteettömän asenteen omaksumista eli sitä, että lähdin tarkastelemaan kokemusten ilmentymiä haluamatta niistä mitään tiettyä tietoa tai yrittämättä kokea niitä jollakin tavalla.

Reduktion kolmannella tasolla yhdistyi vuoroin kasvatustieteellinen teoreettinen käsittely ja vuoroin filosofinen sekä taiteellinen pohdiskelu. Pyrkimyksenäni ei ollut alistaa taidetta filosofian tai kasvatustieteen käyttöön, vaan pikemmin käyttää niitä keinoina ilmausten ja niiden tekijöidensä ymmärtämisessä. Tavoitteenani oli kohtaaminen vuoropuhelussa, jossa nämä erilaiset lähtökohdat saivat olla sellaisina, mitä ne olivat. Empaattinen asenteeni mahdollisti reduktion avaten tilan, jossa tarkasteltava kohde pystyi ilmaantumaan omana itsenään. Heideggerin ajatusten mukaisesti sallin olemisen ja annoin kohdattavan itsensä tulla esiin (Lehtinen 2000, 74). Husserlin sulkeistamisen metodilla laitoin luonnollisen asenteeni olemukseen kuuluvat teesit pois toiminnasta eli irrottauduin kaikesta aikaisemmin opitusta sekä teorioista varioiden kuvitteellisesti erilaisia mieliä merkityksille.

## 8.1 Kehollinen suhde aineistoon ja ilmaisuihin uppoutuminen

Taidepedagogiikan professori Inkeri Sava kirjoittaa aistitiedosta ja muistuttaa, että kuvallisten viestien tulkinnoissa kannattaa näköaistin lisäksi ottaa mukaan muitakin aisteja. Aistien merkitys on Savan mielestä yhtä olennainen niin kuvataiteellisessa prosessissa kuin visuaalisen materiaalin analysoimisessakin, sillä aistinen kokemustaso tuottaa erityistä tietoa. Tällaisella aistitiedolla Sava tarkoittaa tunne-, toiminta-, taito-, käsite- ja mielikuvatietoon linkittyneitä sisäistä kehollista oivaltamista, joka syntyy taideteosta tehtäessä, sitä havainnoitaessa ja analysoitaessa. (Sava 1998, 110–114.) Anne Katariina Keskitalo (2013) taas kirjoittaa moniaistisesta analyysisynteestä. Moniaistisen analyysisynteetin lähtökohdaksi on rakentaa tietoisesti kokonaisvaltainen ruumiillinen lukukulma, joka mahdollistaa taiteen kaltaisen ajallisen ja aistisen näkökulman analyysintekoon. Ruumiillista lukukulmaa kehitellään koko analyysisynteetin myötä keskittyen aististen merkityksien luentaan. (Keskitalo 2013, 183.)

Laadullisen kuvantulkinnan oletuksena on, että katsoja vaikuttaa aina jollakin tapaa katsottuun. Se ei salli sellaisia toimia, jotka eristäisivät kuvat siitä kokonaisuudesta, jossa tutkimuskohde saa muotonsa ja mielensä. (Seppä 2012, 20–24.) Reduktion kolmannella tasolla otin analyysiin mukaan Savan ajatuksia aistitiedosta, Keskitalon moniaistisen analyysisynteetin sekä Panofskyn kuvan tulkintamallin kolmannen tason periaatteet ja toteutin tutkimusaineiston kokonaisvaltaista luentaa, jossa yhdistin taiteen, aistien ja tunteen kautta tietämisen tavat. En pyrkinyt sulkemaan pois kokijaminäni aistitietoa tai elämänkokemusta, vaan päinvastoin. Aineiston tulkinnoissani huomioin, että minä tutkijana kannan matkassani tiedon tuottajana tietynlaisia uskomuksia, haluja, arvoja, intressejä ja päämääriä. Matti Itkonen kiteyttää, että jokainen kuvantarkastelija lähestyy tilannetta aina omasta näkökulmastaan (Itkonen 1998, 29). Tunnistin mukanaoloni tutkimuksessa ja siksi toin omat lähtökohtani esiin luodessani uudelleen mielenantoja. Muisteluillani paljastin tuntemuksistani, aikaisempia kokemuksiani, uskomuksistani ja intressejä, jotka olivat tulkintojeni taustalla.

### 8.1.1 Menneisyys ja tuleva nykyisyydessä sekä ihmisen luontosuhde

Jokaisella havainnolla, muistolla, arvostelmalla ja mieltymyksellä on noemansa, mielensä (Husserl 1913/2017, 181), jonka avulla se viittaa kohteeseen (mt. 257). Alfred Schütz lähestyy merkitysten rakentumisia juuri yksilön toiminnalleen antaman mielen kautta. Mieli on Schützillä ajatuksissa erityinen tapa kääntyä oman elämän puoleen (Schütz 1932/2007, 85). Mitä olivat oppilaiden toimintojen noemat, mitä niillä oli mielessään?

Eideettisen reduktion kolmannella tasolla pysähdyin ensimmäiseksi Eevan Unelmailtapäivätyön eteen. Tämä kuva oli ensimmäinen empiirisestä aineistostani, joka opasti tarkastelemaan oppilaiden ilmaisuja tarkemmin. Se sai pohtimaan, mistä tuo musta taivas ja tähtien kirkkaus oli vihjeenä? Tuotos viritti on-

nellisen ja seesteinen mielenelämyksen, mutta mitä laajempia mielekkyyssyhteyksiä Eeva oli tuotokseensa liittänyt? Millaisia mieliä hän oli yhdistänyt tuohon hahmoon lumihangessa?



Husserl (1913/2017) neuvoi kiinnittämään huomiota havaitsemiseen ja siirtämään katseen kuvan ominaispiirteisiin. Pyrkimyksenä oli saavuttaa tuloksia, jotka olisivat kaikilla samoin asennoituneilla samoja. Näin tarjoutuisi mahdollisuus välittää itse nähty toisille. (Husserl 1913/2017, 177.) Jätin siis pois Panofskyn tulkintamallin esi-ikonografisen ja ikonografisen analyysin tason. Sen sijaan antaudun avoimeen suhteeseen Eevan ilmaisun kanssa. Tajuntani kohdistui nyt kuvan tunnelmiin ja merkitysyhteyksiin, sen herättämiin omiin muistoihini samantapaisista eleyistä elämyksistä. Turvauduin transsendentaalis-fenomenologiseen epookkiin, jota Matti Itkonen pitää keinona, jolla tietoisuudessa tapahtuva maailmanrakentuminen tuodaan intuitiivisesti näkyviin (Itkonen 1995, 33; 1996, 57). Timo Klemola (2004, 69) kuvaa sulkeistamista sekä epookissa työskentelemistä kolmen vaiheen kautta: pidättäytyminen, kääntyminen sisään ja Heideggerin silleen jättäminen.

Otin siis Husserlin, Itkosen ja Klemolan neuvoista vaarin päästäkseni lähelle Eevan työhönsä liittämää mieltä. Pidättäydyin aikaisemmista tulkinnoistani, käännyin kohti sisimpääni ja jätin ajatukseni silleen. Mielenannon näkeminen laaja-alaisesti vaati esteettistä asennoitumista, rohkeutta siirtyä pois rationaalisuudesta sekä pyrkimystä vapautua ennakkoasenteista. Päämääränäni oli kuvata tajunnalle tarjoutuvia ilmiöitä ilman ennakkokäsityksiä (Itkonen 1995, 14). Epookissa työskenteleminen ja esteettinen asenteeni johti esteettiseen elämykseen, jolla en tarkoita vain mielihyvää ja nautintoa, vaan siihen liittyi myös oma ajatteluni ja mieleni. Esteettisellä elämyksellä tunsin saaneeni tietoa toisesta, laajemmasta maailmasta, ja sen kautta paljastin lisää Eevan kuvaansa liittämästä mielestä.

Tarkastelin Eevan Unelmailtapäivä -työtä keskittyen kuvan tunnelmiin irrottautuen luonnollisesta asenteestani. Sivuuutin mielenilmaisun sisällön ja mer-

kityksen, sulkeistin työn. Kiinnitin huomioni ainoastaan ilmaisun muotoon, niihin tunnearvoihin, jotka ilmaisun aistillisesti havaittavilla puolilla oli sellaisinaan (Krohn 1939/1955, 96–97). Tähän ilmaisun herättämään tunteeseen ei sisälly vain tunnetila, vaan myös tunnesuunta. Tunnesuunnalla Eino Krohn viittaa J. E. Salomaan ajatukseen, jossa esine ei ole tunteen syy, vaan se on tunteen ehto. Tunsin Eevan ilmaisussa jotakin, missä avautui kuvan tunnepuolen maailma. Se herätti minussa määrätyn tunnelman ja koin tämän tunnelman itse annettuna, sen ominaisuutena. (Krohn 1965, 136–138.)

Eideettisen reduktion ensimmäisellä tasolla olin nähnyt vain tumman tai vaan alla makaavan olennon, joka tuntui sulautuvan vaaleaan lumihankeen. Pysähtyessäni nyt uudelleen kuvan eteen aloin pikemminkin tajuta kuin nähdä kuvan jäsentymisen, sen värityksen ja tunnelman tiettyjä esteettisesti merkityksellisiä kvaliteetteja. Havaitsin kuvan täysin terävästi ja nautin sen tunnelmasta. Tunsin esteettisen elämyksen katsellessani sitä ja vaivun nostalgisiin muistoihin 1970-luvun alun Karttulaan, Kuopion mökillämme:

Heinäkuu oli ollut hellettä. Reetta oli viettänyt leppoisia lomapäiviä mökillä yhdessä perheensä kanssa. Päivät olivat soljuneet auringosta nauttien, järvessä leikkien ja sulkapalloa pelaten yhdessä sisarusten sekä naapurilasten kanssa. Välillä oli ruokailtu mökin kuistilla, pöydän ympärillä, kaikki yhdessä. Tyttö loikoili syömisen ja tiskaamisen jälkeen nyt järvellä kumipatjan päällä. Aurinko paistoi lähes pilvettömältä taivaalta ja veden pinnasta heijastui sen sinisyys. Reetta oli sitonut patjan narulla kiinni laiturin, jotta vieno tuulenvire ei päästäisi karkaamaan sitä liian kauaksi. Hän tunsu auringon lämmittämän patjan painuvan selkäänsä vasten ja yritti pysyä mahdollisimman liikkumattomana. Jos hän liikahtaisi, liikkuisi myös patja hänen mukanaan tuoden kylmää vettä selän alle. Suljettujen silmäluomien lävitse tyttö näki auringon kirkkauden sekä tunsu lämmön poskillaan, rinnallaan, reisillään ja käsivarsillaan. Hänen hiuksensa olivat valahtaneet olkapäille, ne kutittavat. Vai oliko se tuo kärpänen, joka kiusasi nautiskelijaa? Aurinko säteili lämpimästi, vesi keinutti patjaa ja rentoa vartaloa varovasti, rytmisesti edestakaisin. Oli hyvä olla, tässä ja nyt. Maailma minussa, minä maailmassa.

Olen viettänyt lähes kaikki kesäni Kuopion mökillämme. Uppoutuessani Eevan työhön minut valtasi samanlainen onnellinen ja seesteinen tunnelma, kuin muistelllessani tuota lapsuuteni ajanjaksoa mökillä: kouluvuosi takana ja loma nautittavana, taivas ja aurinko yläpuolellani sekä vesi kannattelemassa kehoani järven pinnalla. Tunsin, että minulla ja Eevalla oli samatunnelmaisia elettyjä elämyksiä, samakaltaisia kokemuksia maailmassa olemisesta. Tämän ajatuksen taustalta löytyy Heideggerin filosofia siitä, että olemme vapaat valitsemaan olemisen tapamme itse, ja toisaalta siihen myös pakotettuja (Laine 2001, 120) Mutta samalla ymmärsin, että me molemmat olimme ainutlaatuisia. Ainutlaatuisuuden korostamisella taas nojaan Husserlin ajatukseen siitä, että Eeva oli minulle kuitenkin toinen ihminen, jonka ajatuksia ja mietteitä en koskaan täysin voisi saavuttaa.

Epookissa työskentelyllä tavoittelin Eevan alkuperäistä yhteyttä maailman kanssa. Sulkeistamalla Eevan tuotoksen sain itsestään selvän tuttuuden murrettua, ja suhde maailmaan näyttäytyi elettyinä ja havaittuna ennen tietoisuutta. Eevan ilmaisuun uppoutuneena ymmärsin, että ihmisen oleminen ei ole mikään yksi ja selvärajainen asia. Eevan oleminen näyttäytyi minulle nyt-hetkessä, mutta



samalla aistin siinä menneisyyden mukanaolon sekä kurottautumisen kohti tulevaa. Kehonsa kautta hän tuntui olevan sidoksissa maailmaan, mutta muistoiinsa kiinni menneessä ja toiveissaan valmiina tulevaan.

Heidegger kirjoittaa maailmassa olemisesta. Tämä tarkoittaa, että ihminen määrittyy olemisessaan aina ja välttämättä suhteessa maailmana ilmenevään merkitys- ja suhdekokonaisuuteen (Torvinen 2007, 32). Ymmärsin, että Eevan oleminen oli alusta alkaen jollain lailla juurtunutta ja hänen kehonsa se paikka, josta käsin hän suuntautui olemassa olevaan. Eevan imaisu sai minut pohtimaan tarkemmin myös ihmisen luontosuhdetta. Maassa makaavana tähtitaivasta tarkkailevana ihminen tuntui olevan kiinteä osa luonnon kokonaisuutta. Tunnistin kuvasta voimakkaan läsnäolon luonnon kanssa, osana maailmaa. Samankaltaisia tunnelmia olin kokenut aikaisemmin myös kirjailija Aleksis Kiven (1834–1872) *Oravan laulussa*. *Oravan laulu* on runo, joka löytyy Kiven *Seitsemän veljestä* -romaanista. Kirjan toisen luvun lopuksi veljeksistä Timo esittää sen:

Makeasti oravainen  
Makaa sammalhuoneessansa;  
Sinnepä ei Hallin hammas  
Eikä metsämiehen ansa  
Ehtineet milloinkaan.

Kammiostaan korkeasta  
Katselee hän mailman piiri,  
Taisteloa allans' monta;  
Havu-oksen rauhanviiri  
Päällänsä liepoittaa.

Mikä elo onnellinen  
Keinuvassa kehtolinnass'!  
Siellä kiikkuu oravainen  
Armaan kuusen äitinrinnass':  
Metsolan kantele soi!

Siellä torkkuu heiluhäntä  
Akkunalla pienoisella,  
Linnut laulain taivaan alla  
Saattaa hänen iltasella  
Unien Kultalaan.  
(Aleksis Kivi 1870/1990)

Pertti Lassila (2000) näkee suomalaisen luontosuhteen kestävän perinteen olevan lähtöisin Aleksis Kiveltä. Kun romantikolle maisema on kuva, taideteos, on se Kivelle tila. Metsä on tila, jonne astuessaan ihminen siirtyy toiseen todellisuuteen, salattuun maailmaan ja mielen vapauteen. Vaikutti siltä, että tällainen tila oli löydettävissä Eevan ilmaisussa ja sisältä. Sinne voi mennä turvaan, sillä siellä ei ole ajan ja nykyisyyden tuomia huolia, vaan sieltä voi seurata ja katsella maailmanmenoja. Metsä ja luonto ovatkin monelle paikkoja, joissa pääsee eroon kulttuurin keinotekoisuudesta ja rajoituksista, ja jonne ihminen pakenee nykyisyyttä, tietoisuutta, ihmisyttä? Eevan ilmaisun tulkitsin perustuvan kaipuuseen tuohon luontoyhteyteen, maailman syliin, jossa ihmisen oleminen on kysymättä ja poh-

timatta. Tuntui kuin tyttö olisi tahtonut hävitä näkyvistä, kadota sammalvuoteeseen, lammen ulapalle tai lumihankeen. Metsän syli, lumihanki ja järvenselkä ovat maailma, joka ei ole kulttuurien hallitsemaa vaan arvaamattomia. Kiven erämaa, minun järveni syli ja Eevan Unelmieniltapäivä ovat mielikuvien asioita. Ne ovat pakopaikkoja sivilisaatiosta ja yhteiskunnasta. (Lassila 2000, 84–91.)

Eevan työn tulkinnoissa huomasi, että sen kautta kykenin tuntemaan uudelleen luonnosta jo aikaisemmin kokemani sekä tajuamaan uudelleen ne asiat, joihin en aikaisemmin ollut kiinnittänyt huomiota. Kun syvennyin (taide)teokseen ja palasin sitten ajatuksissani takaisin luontoon, näin luonnosta asioita, joita en ollut aikaisemmin huomannut. Taiteella voi Eino Krohnin (1965, 144) mukaan olla ratkaiseva merkitys esteettisen asenteen kehittämisessä, ja kyky nähdä kaunista luonnon yhteydessä voi olla taiteen aiheuttamaa. Monet taas näkevät Lauri Rauhalan tavoin luonnon, sen rakenteet, värin ja suhteet taiteen alkuperäisenä innostajana (Rauhala 2009, 180–182). Tutkimuksessani nojaan Krohnin ajatusten ohella Immanuel Kantin filosofiaan, jonka mukaan itse luontoa ei voi tuntea, vain luonto sellaisena, kuin ihmisen tajuamiskyky sen muotoilee. Luonnon kauneuden olemus määrittyy näin yksilöstä käsin, ja sen kokeminen edellyttää herkkyyttä tajunnan henkisellä toimintatasolla. Luonnon kokeminen on nöyrymistä käsittämättömän edessä, sanoin kuvaamatonta ja epäintentionaalista.

Tutkimuksen lähtökohtiin kuului Heideggerin ajatus, että olevan oleminen on kaiken näyttäytyvän mieli ja perusta. Eevan työn tulkinnoissa tunnistin, että olevan oleminen liittyy myös ihmisen olemisen perustaan, ennen maailmassa olemista ja olemusta. Eevan oleminen olemassaolossaan oli tosi, jossa menneisyys tuntui jo menneen ja tulevaisuus näytti olevan odotettavissa tulevassa. Nämä kaksi piirrettä, olemassa oleminen ja ajallisuus, näyttivät kuuluvan Eevan ilmaisuun. (Varto 1994, 26–27.) Heideggerille taideteos on totuuden aukeama, jossa olevan täytyy ensin näyttäytyä kohdattavaksi ja tarkasteltavaksi (Luoto 2002, 190). Eevan ilmauksen tulkinnoissa tuo oleva tuntui näyttäytyvän minulle, ja samalla minä tutkijana tunsin astuvani tuohon aukeamaan, jotta kuvassa oleva pystyi esittäytymään minulle. Olennaista oli, että avoimessa olotilassa ollessani kykenin tarkastelemaan olevan olemista eri tavoin, mutta itse en luonut tuota avointa. Olemisen perusta ei näin ollut minun järjessäni, vaan kaikkea olevaa ja minua edeltävässä kätkeytymättömyyden tilassa. (Luoto 2002, 191.)

Eideettisen reduktion tarkoituksena oli saada havaitusta ilmiöstä, noemasta, esiin sen olemus, eidos. Reduktion kolmannella tasolla Eevan Unelmieniltapäivä -työhön tuntui liittyvän menneisyys ja tulevan ounastelu sekä vahva luontosuhde. Siitä ilmaantui tiettyjä ominaisuuksia, jotka avasivat tien yhteen olemisen tapaan, juurtuneeseen olemiseen. Ymmärsin, että nämä piirteet tekivät niistä juuri Eevan olemisen tavan, ja nämä ominaisuudet määrittivät hänen olemisensa eidosta, sen olennaista kuvaa. Havaittu noema käsitti myös paljon sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät liittyneet tähän varsinaiseen olemukseen. Vaikka olisin poistanut nämä ominaisuudet, olemisen eidos säilyisi ja havaittu kohde olisi edelleen Eevan olemisen olemus. (Juntunen & Mehtonen, 1977, 110.) Eideettinen reduktio ja epookissa työskenteleminen siirsivät syrjään nämä alis-

teiset ominaisuudet ja jättivät jäljelle eidoksen (Juntunen 1986, 76). Olemisen olemus näyttäytyi Eevan ilmaisujen ja Kiven runon kautta maailmassa olemisena sekä juurtumisena, joissa tuntui olevan läsnä mennyt sekä tuleva.

Tutkimusprosessin aikana, aika ajoin, myös Reetta näytti astuvan askeleen pois tieteestä, laskevasta ajattelusta ollen kiinni vain oman kuvittelunsa ja kokemuksensa todellisuudessa. Hän tunsi itsensä maailmassa-olevana ja ajallisena olentona, tiedostaen äärellisyytensä. Kuvittelunsa kautta Reetta tuntui olevan mukana samassa elämässä kuin ennenkin, mutta paljaammin ja selkeämmin. Olennaiset asiat muuttuivat epäolennaisiksi, niiden olemus muuttui vieraaksi. Hän yritti selvittää, mitä tarkoittivat turvassa oleminen ja onni, mutta turva ja onni tuntuivat olevan aivan liian suuria, jotta ne olisi voinut käsittää samalla kertaa.

### 8.1.2 Leikki ja runous kosketuksena maailmaan

Seuraavaksi lähdin tulkitsemaan Liinan Unelmailtapäivä -kuvaa, koska sen tunnelma näyttäytyi minulle varsin erilaisena Eevan työhön verrattuna. Liinan mielikuviutus, myyräleikit sekä vastakarvaan toimiminen olivat herättäneet huomioni ja saivat minut nyt tarkastelemaan tuota työtä tarkemmin. Hän oli kuvannut siihen leikkijöitä leikkiesineineen, jotka Liisa Piironen (2004) mukaan esiintyvät lapsen roolileikeissä ikään kuin -tehtävässä. Lapsi tietää, että leikkikalut on valmistettu aikuisten esineiden pienoiskopioiksi, mutta leikin säännöt vaativat toimimaan näin. Leikkiminen on kykyä muuntaa todellisuutta mielen tasolla. (Piironen 2004, 81.) Leikkiä pohdin tarkemmin luvussa 9.4.2, ja leikillisyyttä oppimisessa luvussa 10.2.



Miten koin Liinan piirroksen tunnelman, millaisia tunnetiloja se sai minussa aikaan? Olin jo aikaisemmin oppinut, että jokaisella kokemuksella on noema eli sisältö, mieli, jonka avulla se viittaa kohteeseensa (Husserl 1913/2017, 257). Käytin tätä kokemusten intentionaalisuutta hyväkseni ja tarkastelin Liinan kuvaa nyt tuossa intentionaalisuuden aktissani, esteettisesti asennoituneena ja avoimena. Sulkeistin kaikki aikaisemmat luokitteluni ja ajatukseni kuvasta, annoin piirustuksen iloisen tunnelman, leikillisyyden sekä kirkkaiden värien (noesis) virrata itseeni. Liinan ilmaisuun uppouduttuessani sen aistittavat tunnelmat ilmenivät

minulle samoin kuin Sinikka Sokaan tulkitsema Magdaleena-lastenlaulu. Liinan piirtämä työ tuntui sisältävän samankaltaisen mielenannon, kuin elämykseni tuosta lastenlaulusta. Molemmat näyttivät sisältävän leikillisyyttä ja elämäniloa. Kaj Chydenius sävelsi Magdaleena-laulun vuonna 1968 lastennäytelmään *Schiivoavat serafit, eli minkä kaiken värisiä karhuja sitä onkaan*. Lastennäytelmä perustui Kaarina Helakisan (1946–1998) runoihin.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_KzF-qP03dQ](https://www.youtube.com/watch?v=_KzF-qP03dQ)

Magdaleena on pikkuinen tyttö,  
jolla on kutonen laulussa.  
Magdaleenalla sukka on rikki,  
ja suussa on yhdeksän hammasta.  
Ja sukat on sillä makkaralla,  
ja lentää se päivänkakkaralla.  
Ja kylpee yhdeksän pilven alla,  
ja pupuja sillä on pöydän alla,  
ja perhonen korvanlehdellä.  
Magdaleena pihalla leikkii nallekarhujen seurassa.  
Ja arvatkaapas, missä se nukkuu!  
Tietenkin äitinsä taskussa.  
Ja sukat on sillä makkaralla,  
ja lentää se päivänkakkaralla.  
Ja kylpee yhdeksän pilven alla,  
ja pupuja sillä on pöydän alla  
ja perhonen korvanlehdellä.

(Helakisa 1968, runokirjassa Posetiivi)

Magdaleena runo löytyy Kaarina Helakisan (1946–1998) runokirjasta Posetiivi (1976). Helakisa julkaisi noin 40 kirjaa ja runojen ohella hän kirjoitti myös saturomaaneja ja -kokoelmia. Tuotannossaan hän loi satua uudistavan kerrontatavan yhdistellen perinteiseen satuun arkipäivän teemoja. Helakisan teoksissa fantasia ja realismi sitoutuivat toisiinsa ja yhdistyivät monitasoiseksi kerronnaksi. Helakisan kieli on kuvallista, ja runo olikin satuproosan ohella hänen vahvaa aluettaan. Hänen lauluiksi sävelletyistä lastenrunoistaan tunnetuimpia ovat *Magdaleena* sekä *Lounatuulen -laulu*. (Parkkinen 2008.)

Arja Kanervan muistoja Kaarina Helakisasta: Kaarina oli monipuolinen kirjailija ja monella tavoin lahjakas. Mutta hän oli myös taistelija, joka jaksoi puhua ja kirjoittaa tärkeiksi katsomiensa asioiden puolesta, joskus kiivaastikin. Lasten oikeus monitasoiseen kirjallisuuteen, rikkaaseen kieleen ja mielikuvitukseen oli yksi hänen lähtökohdistaan, joita hän toi voimakkaasti esiin yhdessä Kirsi Kunnaksen kanssa. Sekä Kunnas että Helakisa korostivat sitä, että hyvä lastenkirjallisuus ei tunne ikärajoja ja sopii sekä lapsille että aikuisille. Ylioppilasteatterissa vuonna 1968 esitettiin Kaarinan näytelmä ”Schiivoavat serafit eli minkä kaiken värisiä karhuja sitä onkaan”. Näytelmän ohjasi Kristiina Halkola ja musiikin sävelsi Kaj Chydenius. Pääosaa Magdaleena esitti Sinikka Sokka. (Kanerva 2010, 6.)

Luvussa 3.2 pohdin jo esteettisen elämyksen ja Heideggerin silleen jättämisen suhdetta toisiinsa. Silloin totesin, että esteettinen elämys ja jättäytyminen tapahtuvat, kun ihminen hylkää sekä pyrkimyksensä tietää jollakin tavalla että val-

miiksi annetut tietämisen tavat. Kun jättäytytään rationaaliseen ajattelusta, voidaan päätyä luovan ihmisen tapaan ajatella. Tätä asetelmaa Heidegger kuvaa ilmauksella avoimuus salaisuudelle. Salaisuus on se, joka kokonaisuudessaan jää kaikkien tietämis- ja hallintayritysten ulkopuolelle. Se on jotain, mikä tiedetään intuitiivisesti, mutta mitä ei voi muuttaa sellaisenaan tiedetyksi. (Varto 1995, 7.) Matti Itkonen (1995) kirjoittaa tutkimusprosessiin liittyvästä salaisuudesta. Kun tutkimuksessa edetään kohti ilmiön ydintä, aloittamisessa piilee usein salaisuus. Ellei tuota salaisuutta osaa lukea tai kuunnella, on tutkimuksen jatkaminen vaikeaa. Itkonen neuvoo astumaan läsnäoloon, käsillä olevaan nyt-hetkeen. Se avaa elämysvirran mukana olevat horisontit menneeseen ja tulevaan. (Itkonen 1995, 57.)

Jos tutkimuksessani olisin käyttänyt vain järkeä, olisin toiminut Heideggerin laskevan ajattelun puitteissa. Laskeva ajattelu on suunniteltua, laskelmointia ja soveltamista etukäteen annetun puitteissa. Sen avulla voidaan kyllä päästä salaisuuksien äärelle, mutta se paljastaa maailman ainoastaan objektina. Heideggerin mielestä tarvitaan myös eettisiä, moraalisia ja arvottavia toimia varten sellaista ajattelemisen tapaa, jossa ihminen ja maailma ovat yhtä. Vaikka Liinan ilmaisun voisi analysoida pelkästään sen sisältöjen ja tekniikan mukaisesti sekä kuvailla tätä tapahtumaa salaisuuden avautumisella, siitä jäisi silloin puuttumaan jotain. Päämääränäni oli paljastaa Liinan tuotokseensa liittämä mieli, joka oli vaarassa piiloutua laskevan, tieteellisen ajattelutavan alle. Mieli on se salaisuus, joka paljastuu, mikäli olevan annetaan ilmaantua esiin esteettisen asenteen avulla. Mielellä on erilaisia tapoja paljastua ja ihmisillä erilaisia tekniikoita auttaa sitä paljastumaan. Heidegger antoi minulle neuvon oikeasta odottamisesta: oikea odottaminen ei pyri odottamaan jotain tiettyä, vaan on vain avointa odottamista. (Varto 1995, 17–19.)

Heideggerille runotaide on yksi tapa totuuden avautumisessa. Runoudella on hänen mukaansa erityinen asema taiteiden kokonaisuudessa. Kaikki taide on olemukseltaan runoutta, koska se antaa olevan totuuden saapumisen tapahtua sellaisenaan. Totuus tapahtuu, kun se runoillaan. (Heidegger 1935/1936/1995, 75–76.) Runon ymmärtäminen edellyttää Juha Varton (2003a) mukaan kuulijaksi tulemistä. Kuuleminen ja kuunteleminen edellyttävät hälystä erottautumista: on erottava juuri sellaisesta, josta on vaikea erota. (Varto 2003a, 160–162.) Myös Matti Itkonen (1996) nostaa runouden esiin filosofiassaan. Hän pitää runoutta kokijan elettynä elämänä, kosketuksena maailmaan. Runous ja äidinkieli ovat hänelle jonkinlaista olemassa olemisen tapaa, omia jälkiä maankamarassa. Lyriikkaa Itkonen pitää yrityksenä ilmentää tätä olemassa olemisen tapaa. Runous on hänelle kuitenkin perusta, josta paljastetaan pieni alue lyriikan avulla. (Itkonen 1996, 20.)

Olin yhdistänyt Liinan työn tunnelman Magdaleena runoon. Heideggerin ja Itkonen ajatusten pohjalta oivalsin, että runouden tavoin myös Liinan tuotos asetti olevan esille. Helakisa ja Liina ilmaisullaan olivat omaan historialliseen aikaansa kiinnittyneitä henkilöitä, joka omien kokemustensa kautta paljastivat olevan. Näytti siltä, että Liina piirtäessään ja leikeissään siirtyi oman kokemuksensa todellisuuteen. Hän tuntui leikkivän ja piirtävän itselleen ja olevan näin toimissaan avoin todellisuudelle. Myyräleikki näytti olevan hänelle totta, eikä hänen

olemisensa silloin tuntunut pyrkivän mihinkään ennalta suunniteltuun, annettuun päämäärään, vaan perustana itsenä tekemisissään olemiselle. Leikkiminen ja oleminen asettivat jotain uutta, ilman etukäteismerkityksiä. Jotta sitä voisi ymmärtää, olisi asetettava leikkiin mukaan.

Liinan leikkiminen ja hänen luomansa roolihahmo myyränä tuntuivat aluksi omituisilta ja ilmenivät stereotyyppioina. Liisa Piironen (2004) mukaan lasten roolileikkien hahmot saattavat olla vääristyneitä, niissä saattaa olla liioittelua ja epätavallisuuksia. Pohdittuani asiaa tarkemmin Liinan myyräleikki näyttäytyikin minulle karikatyyrinä, johon kuuluu liioitellut hahmot maailmasta. Vähitellen oivalsin, että Liinan roolileikeissä liioittelut ja vääristymät olivat tunteidenilmaisuja. Piironen näkee, että vaikka lasten leikit eivät viittaisi muuhun kuin esteettiseen mieltymykseen ja luovaan kokeilemiseen, sekä roolileikit että leikkiesineet voivat viitata johonkin samoin kuin taideteokset viittaavat. Hän kysyy, että mitä eroa on taiteilijalla, joka leikkii hiekalla ja lapsella, joka tekee samoin. (Piironen 2004, 84.) Reduktion loppupuolella ymmärsin, että molemmissa ihminen tekee itse todellisuutensa. Oleminen niissä molemmissa näyttäytyy itsenä tekemisessään olemisena.

Roolileikit liittyivät myös omaan lapsuuteeni. Kaarina Helakisan kirjoittaman ja Kaj Chydeniuksen säveltämän *Schiivoavat serafit* -näytelmän lastenlaulut ja roolihahmot kuuluivat leikkiin, johon eläydyin yhdessä sisarusteni kanssa. Liinan piirtämä Unelmailtapäiväkuva vei mieleni niin vahvasti tuon näytelmän ja sen lastenlaulujen tunnelmiin, että lähetin sähköpostia säveltäjä Kaj Chydeniukselle. Kysyin kirjeessäni Magdaleena-musiikkikappaleen syntyvaiheesta, ja Chydenius vastasi minulle sähköpostissaan 11.9.2014 näin:

“Saatuani sävellystilauksen asetan runon pianon nuottitelineelle ja yritän ymmärtää sitä. Tehtäväni on välittää hänen runosisältönsä, sanomansa, ja musiikin avulla saattaa ymmärtää sisältö laulajalle ja sitä kautta kuulijalle. Runossa saa mielellään olla tunnetta, yritän päästä mukaan siihen tunnelmaan. Kaikki muut mahdolliset tunnelmat yritän sulkea pois... Olen iloinen, jos runoilija tarjoaa säveltäjälle jonkin musiikillisen idean. Tässä tapauksessa idea oli loistava: Magdaleenalla on “kutonen laulussa”. Siis sävelsin tiettyyn kohtaan sävelen, jonka jokainen havaitsee “vääräksi”, kehotinpa vielä Sokkaa laulamaan sen “senza vibrato”, s.o. suoraa soinnitonta lauluääntä. Kokonaisuutena Magdaleena on herttainen laulelma, iloinen ja konstailematon.”

En ollut lähimaaailmassani sosiaalisessa suhteessa Chydeniuksen tai Helakisan kanssa, en jakanut yhteistä tilaa ja aikaa heidän kanssaan, kuten tein Liinan kanssa. He ovat minulle kuitenkin sosiaalisen kanssamaanmani ihmisiä. Kanssamaanman sosiaalisuhteessa minulla ei ole ollut edessäni kehollista Sinää, jonka mielenliikkeitä olisin pystynyt tämän kestossa huomioimaan. Minulla oli kuitenkin noihin taiteilijoihin nuo-yhteys. Mitä tahansa kulttuuriesinettä valmistena, vaikka Helakisan runoa Magdaleenasta ja Chydeniuksen sävellystä kyseiseen runoon, voidaan tulkita nuo-suhtautumisessa kääntymällä näiden valmistajaideaalityyppien puoleen (Schütz 1932/2007, 356). Toki nämä suhteet olivat erilaisia. Minulle kanssamaanman sosiaalisuhde noihin taiteilijoihin koostui pelkästään mahdollisuudesta, en kokenut tätä sosiaalisuhdetta varmana, vaan pelkästään oletin sen. Samastuin tarkkailijana ideaalityyppiin ja kuvittelin, että itse olin tuo

sosiaalisuhteen osapuoli. Astuin taiteilijoiden kanssa lähimaailman sinä-suhteesseen (mt. 362–366) kietoutuen näin mukaan heidän lähimaailmoihinsa.

Mitä tuo kuvitteellinen Sinä-suhde noiden taiteilijoiden tuottamaan Magdaleena-lauluun toi tutkimukseeni lisää? Miten se auttoi ymmärtämään Liinan olemista paremmin? Heidegger puhuu oikeasta odottamisesta ja kirjoittaa, että runoilija asettaa sanalla maailman. Tämän jälkeen kuulijan tulee kuulla sana oikein, ja maailma tulee näkyviin. Samalla tavoin säveltäjä asettaa teoksellaan maailman, ja myös se voidaan kuulla. Chydenius antoi mahdollisuuden päästä kiinni näkymättömästä musiikin avulla. Oikeaan odottamiseen kuului näkemisestä luopuminen ja kuulemisen harjoittaminen. Niihin liittyi myös se, että pyrin vapautumaan omasta sulkeutuneisuudestani ja ottamaan sanan ja musiikin sellaisina, minä ne minulle näyttäytyvät. Kun jätin musiikin vaille käsitteellistämisen ja kuvallistamisen yritystä, se jäi salaisuudeksi. (Varto 2003a, 56–58.)

Vieraan pitäminen vieraana ja salaisuuden jättäminen salaisuudeksi ovat vaikeita tehtäviä. Salaisuuden hyväksyminen ei kuitenkaan edellytä mystikkoja. Se vaatii vain oivaltamisen siitä, että musiikin kuuntelemisessa, runon tai toisen ymmärtämisessä ei ole mitään yksiselitteistä tapaa. Oikea odottaminen on vierauden opettelemista, pyrkimistä kohdata vierautta kaikessa siinä, minkä kanssa on tekemisessä. Liinan, Helakisan ja Chydeniuksen mielenannot ovat eriä sille, joka on harjoittanut vierauden vastaanottamista sekä siihen kuuluvaa ennakoimatonta ja mielikuvista vapaata odottamista kuin sille, joka tarttuu niihin jo tuttujen mielikuvien avulla. (Varto 2003a, 58.)

Liinan tunteet ja kokemukset eivät koskaan näyttäytyneet minulle täydellisinä. Hänen toimintaansa havainnoimalla tai kuvaa tulkitsemalla en saanut varmaa tietoa siitä, miten hän koki tai millaisia mieliä hän kokemuksiinsa liitti. Toisen syvempi ymmärtäminen edellyttää lisäksi tietoa toisen tunteiden ja tekojen syistä, merkityksistä ja motiiveista, jotka eivät paljastu yksinomaan havainnoinnin keinoin. Liinan ymmärtäminen perustuikin hänen mielenantojen tulkintojen lisäksi ennakkotietoihin, eli yhteisiin keskusteluihin ja elettyihin kokemuksiin. (Honer & Hitzler 2015.) Liinan oleminen näyttäytyi minulle uteliaana ja herttaisena, mutta samalla vastahankaisena vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja kohtaan sekä vastakarvaan toimimisena.

Kertauksena vielä: tutkijana en välttämättä päässyt osalliseksi oppilaiden kokemuksista, mutta pyrin oman kokemukseni kautta ymmärtämään, miltä tuntuu olla paikantunut tietyllä tavalla. Liinan ymmärtämisen saavuttamiseen liittyi kurottautumista ja itseni ylittämistä empaattisen eläytymisen avulla. Tämä ei olisi onnistunut, jos olisin lisännyt tarkasteluuni jonkin uuden luonnollisen tai arkipäiväisen asenteen mukaisen teoreettisen mallin. Sen sijaan tarvitsin tietoisuuden suoritusta, astumista pois luonnollisesta asenteesta. Tietoisuuden suoritus vaati ennako-oletusten sulkeistamista, jolla herätin Liinan kokemukselleen antaman mielen uudelleen, kaivoin sen teorioiden alta esiin. Mieliä varioimalla hahmottuivat viimein Liinan olemisen olemukselliset piirteet (Taipale 2006, 25–28.)

Pohdintaa: Hämmästellessä ei kannata sulkea pois mitään tapaa, johon intuition avulla päädytään, sillä kaikissa näin syntyneissä oletuksissa voi olla ainakin jonkin

verran mieltä (Varto 1994, 27). Täysin mieletön ei siis ole ajatus, että Liina ei pitänyt siitä, että aikuiset olivat aina hyssyttelemässä, kieltämässä tai siivoamassa. Eikä Liina siitäkään pitänyt, että sanotaan hänen olevan tuhma tyttö, ellei ajattele ja tee niin kuin aikuiset. Liina oli se, joka ei saanut käyttäytymisestä kiitettävää, sillä hänellä oli myyräpäähine, söi salaa pipareita ja katsoi lapsille soveltumattomia elokuvia. Ja aikuiset päättelivät tästä, että tyttö tarvitsee kiltteyskasvatusta.

### 8.1.3 Samaistuminen media- ja viihdemaailman kertomuksiin

Lapset elävät nykyisin monin eri tavoin medioituneessa lastenkulttuurissa, jossa jokainen voi leikkiä identiteetillään sekä löytää itsensä minuuden tuottajana, tähdenä ja katsojana. Medialaitteet ja -sisällöt sekä median käyttötavat lomittuvat tiiviisti arkeen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Mulari 2016, 16). Medialeluilla on näkyvä paikka, ja esimerkiksi televisiossa, elokuvissa tai tietokone- ja tablettipeleissä kohdatut hahmot näkyivät myös jossakin muussa muodossa: vaatteissa, kirjoissa, leluissa, julisteissa, vappupalloissa tai joulukalentereissa (Paju 2016, 119). Myös omasta tutkimusaineistostani ilmeni, että alakouluikäiset oppilaat olivat monin tavoin kietoutuneet mukaan mediakulttuuriin. Koulun pihalla leikittiin television laulukilpailua, oppilaiden lelut ja muut omat tavarat sekä vaapat piirustukset vilisivät mediamaailman hahmoja. Välitunneilla laulettiin Robinin *Frontside Ollieta*, pukeuduttiin *Angry Birdsien* koristamiin vaatteisiin ja keskusteltiin digitaalisista peleistä. Yhtäällä leikittiin myös myyräkotia, hypittiin hypynarulla, pelattiin jalkapalloa sekä tehtiin hiekkalinnoja.

Leikki on luovaa, aktiivista ja ruumiillista merkityksen luomista, ja mediaan kytkeytyessään sitä voi usein tulkita myös eräänlaisena fanikulttuurin muotona. Helena Saarikoski (2008, 75) liittää faniuden kokemukseen halun, ihailun, nautinnon ja hauskuuden, mutta nostaa sen käytäntöihin mukaan myös lasten leikit. Matt Hills ehdottaakin faniudelle tunteenomaisen leikin (*affective play*) käsitettä (Hills 2002, 90–113; Saarikoski 2008, 74). Leikin käsite viittaa Hillsin mukaan faniuden luovaan ja leikilliseen rajanylitysten kykyyn. Se on yhtä aikaa sekä sisäinen, luotu mielikuva, että ulkoinen, jaettu symboli. (Hills 2002, 105; Saarikoski 2008, 75.) Kaarina Nikunen (2008) liittää faniuden osallistuvaan, aktiiviseen ja yhteisölliseen vaihtoehtoiseen kulttuuriin. Hän toteaa, että faniudessa sosiaalinen yhteisö ja kanssafanit näyttävät olevan keskeisiä faniutta ylläpitäviä voimia. (Nikunen 2008, 10–11.)

Fanius kytketään usein modernisaatioon, mutta Urpo Kovala (2008) antaa historiallisen näkökulman faniuteen. Kovala yhdistää Antiikin Kreikan sankarien palvonnan, Runeberg-kultin sekä Jean-Jaques Rousseau ihailijakirjeet tähtipalvontaan ja fanikäytäntöihin. Runeberg-kultilla Kovala viittaa Yrjö Hirnin vuonna 1935 julkaisemaan teokseen *Runebergskulten*. Kirjassa Hirn tarkastelee Runebergin kansalliskirjailijan aseman rakentumista, joka nosti runoilijan palvonnan ja ihailun kohteeksi. (Kovala 2008, 230–232.) Kulttuurintutkija Lawrence Grossberg (1995, 49) ajattelee, että fanius ei ole samanlainen jokaisessa historiallisessa tilanteessa. Hänen mielestään fanisuhde ei myöskään kuulu pelkästään kaupalliseen populaarikulttuuriin. Populaarikulttuuri, massatuotanto ja mediateknologia näyttäisivät kuitenkin tulleen paikaksi, jossa fanisuhteen on helppo muodostua. Ne ovat Kovalankin (2008, 228–229) mukaan vain mahdollistamassa



etäisen ihailun ja entistä suuremmat yleisöt. Vaikuttaa siltä, että fanikulttuurissa ovat erityistä sitoutuminen, yhteisöllisyys sekä intohimo, joita mm. mediakulttuuri ja teknologia mahdollistavat. Nikunen (2008, 187) arvioikin, että osallistumisen mahdollisuus ja helppous ovat yksi tärkeimmistä fanikulttuuriin osallistumisen tekijöistä.

Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat leikkivät välituntisin olevansa satuhahmoja, joukkueurheilun sankareita tai populaarikulttuurin idoleita (myös esim. Kalliala 1999, 128–137). He piirsivät, kirjoittivat ja leikkivät fanifiktiota itselleen sekä toisilleen käyttäen näitä kertomuksia apuna muodostaessaan käsitystä itsestään, toisista ihmisistä ja ympäristöstään. Saarikoski (2008, 84) kirjoittaa siitä, miten Spice Girlsä leikitään. Saarikosken mukaan brittiläisen popyhtye Spice Girlsin leikkiminen mahdollistaa tehdä toisin, tehdä itse ja omalla tavallaan. Myös tämän tutkimusaineiston myyrämaailma -leikin välityksellä oppilaat tuntuivat luovan omaa kulttuuriaan ja tulkintaa kokemuksistaan. Roolileikki myyränä jatkui heidän kirjoituksissaan ja piirustuksissaan: he keksivät itselleen ja toisilleen myyränimet, joita he käyttivät toisistaan koko lukuvuoden ajan. Myös *The Voice of Finland -ohjelman* katsominen johti lasten spontaaneihin leikkeihin ja esityksiin. Kaisa piirroksillaan loi oman versionsa japanilaisesta manga-hahmosta ja tuntui sulautuvan japanilaiseen sarjakuvakulttuuriin. Näytti siltä, että oppilaat poimivat media- ja viihdemaailman kertomuksista ainesosia yhdistellen niitä luovasti uudelleen. Piirroksissa ja leikeissä samastuttiin mediakertomusten tunnelmiin, henkilöihin ja tapahtumiin. Ne näyttivät mahdollistavan utooppisen tilan, johon uppouduttiin, mutta joka purettiin ja kirjoitettiin uudelleen omanlaiseksi esitykseksi. Tällaisiin tekemisiin tuntui kuuluvan toisena oleminen omassa todellisuudessa.

Muistoja 1970-luvun Kuopiosta: Reetan omiin lapsuuden leikkeihin kuului Helakisan kirjoittaman ja Chydeniuksen säveltämän ”Schiiivoavat serafit” -näytelmän roolihahmoihin, sen tarinaan sekä musiikkiin eläytyminen. Hieman myöhemmin hän leikki siskojensa kanssa ”Euroviisuja”. Tämä tarkoittaa, että he seurasivat vuosittain televisiolähetyksiä Eurovision laulukilpailuista, nauhoittivat musiikkiesitykset mikrofonin avulla kasettimagnetofonille, käänsivät ne suomen kielelle ja esittivät uusilla sovituksilla. Tämän myötä myös Abba-yhtyeen jäsenet tulivat roolihahmoihin mukaan: Reetta leikki Agnetaa ja lauloi hyppynaru mikrofonina ”Waterloon”. Äitinsä lurex-tunikassa sekä liian suurissa saapikkaissa hän uppoutui rooliinsa. Tuon hetken hän kuvitteli olevansa Agneta sulautuen idoliinsa, nauttien musiikista sekä esiintymisestä.

Joonan Idoli & Vihollinen -kuva oli vienyt ajatukseni jääkiekkomaailmaan ja urheilukulttuuriin (luku 6.1.3). Tämä houkutti tarkastelemaan jääkiekkokulttuuria tarkemmin ja pysäytti pohtimaan sitä faniuden näkökulmasta. Harri Heinonen (2005) pohtii jalkapallofaniutta ja kirjoittaa, että faniuden voi nähdä eräänlaisena auraattisuuden elvyttämisenä. Auraattisuuden kokemuksella Heinonen viittaa Benjaminin (1936/1989, 130) ajatuksen kokemuksesta, jossa tila ja aika kietoutuvat toisiinsa sekä tarkasteltavaan kohteeseen. (Heinonen 2005, 250–252.) Matt Hills (2002, 90–113) vertaa faniutta luovaan, leikkilliseen kykyyn sisäisen ja ulkoisen sekä toden ja fantasian välisissä rajanylityksissä. Hän nimittää faniutta myös uskonnolliseksi sen affektiivisen kokemustuntemuksen takia (mt. 117). Itse liitän

faniuden sen tunnevaltaisen elämyksen takia myös esteettiseen elämykseen. Esteettisen elämyksen voi saavuttaa esimerkiksi musiikin, elokuvien, television, sosiaalisen median, pelien, sarjakuvien, urheilun tai kirjallisuuden fanittamisen kautta. Leikki, esteettinen elämys ja fanius kietoutuvat kaikki mielihyvään ja nautintoon; niiden avulla näyttäisi avautuvan mahdollisuus siirtyä toiseen todellisuuteen ja toisena olemiseen. Näyttäisi siltä, että leikeissä tapahtuva toden ja fantasian sekoittuminen sekä samaistuminen media- ja viihdemaailman kertomuksiin ovat aktiivisia merkityksentuottajia ja identiteetin vahvistajia.

#### 8.1.4 Järjestyksessä oleminen



Kuva Joonan piirustusvihkosta

Mistä Joonan kuva oli minulle katselijana ja tutkijana vihjeenä, mitä mieltä siihen oli kätkettyinä? Takanani oli jo elettyjä yhteisiä kokemuksia Joonan kanssa ja tuntui siltä, että hän visuaalisten ilmaisujensa kautta järjesti ja analysoi kokemuksiinsa tarkasti ja säännöllisesti, kuin sanojen kielioppia. Hänen piirroksensa näyttäytyivät minulle täsmällisinä ja tuntuivat seuraavan ennalta annettuja kaavoja.

Marjo Räsänen kokemuksellinen kuvatulkinta sekä semioottinen kuva-analyysi yhdistää teos-, tekijä- ja vastaanottajakeskeiset kuva-analyysin menetelmät kontekstuaalisuuteen. Olen jo aikaisemmilla reduktion tasoilla analysoinut oppilaiden mielenilmauksia teos- ja tekijäkeskeisesti. Tällä reduktion kolmannella tasolla tulkitsin oppilaiden tuotoksia vastaanottajakeskeisesti. Jatkumo teoskeskeisestä kuva-analyysistä kokemukselliseen kuvatulkintaan edellyttää lähettäjän, kuvaviestin ja sen vastaanottajan kontekstualisointia. Kuvaa tarkastellaan silloin siltana, jolloin tekijä ja katsoja kohtaavat ihmisinä ja oman kulttuurinsa edustajina. Kulttuurintutkimuksen alueella käytetään visuaalisen kulttuurin analysoinnin yhteydessä semiotiikkaan pohjautuvaa lukemisen käsitettä, jolloin puhutaan teksteistä joilla viitataan kulttuurisiin artefakteihin. Näitä tekstejä voidaan lukea

ja tulkita. Marjo Räsänen (2008, 188) mukaan kaikkia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä voidaan lähestyä teksteinä riippumatta niiden välineestä tai esteettisestä laadusta.

Ranskalainen kirjallisuustutkija ja semiootikko Roland Barthes (1919–1990) analysoi erilaisia kulttuurisia ilmiöitä ja tekstejä. Barthes ennakoi visuaalisen kulttuurin merkityksen jo 1950-luvun kirjoituksissaan ja hänen kuusikymmenluvun teksteissään näkyi halu kritisoida yhteiskunnan muitakin myyttejä. (Seppänen 2005, 111.) Teoksessaan *Valoisa huone* (Barthes 1985) hän tarkastelee valokuvaa ja ottaa käyttöön tunnetun käsitteellisen erottelunsa studium–punctum. Barthesin studium–punctum-luennassa huomio kiinnittyy visuaalisessa materiaalissa esillä oleviin studium-tason ilmeisiin kulttuurisiin merkityksiin sekä aineistosta esiin tunkeviin kohtiin, punctumeihin. (Mäkiranta 2013, 17.)

Tulkitsin Joonan piirtämää kuvaa ensin kulttuurisemiotiikan näkökulmasta sekä Barthesin studium ja punctum-käsitteiden avulla. Kulttuurisemiotiikan kulttuurin määritelmällä haluan korostaa sen sosiaalista perintöä. Kulttuuri ei ole osa ihmisen luonnollista perimää, vaan ympäristön tuote. (Veivo & Huttunen 1999, 129.) Sovelsin Barthesin valokuvan luentaa Joonan tuottamaan piirroksen. Studium -luennalla Joonan kuvasta löysin värikkäitä skeittilautoja. Punctum sai minut kuitenkin lisäämään siihen jotakin nykyisestä kulttuuristamme ja omasta kokemusmaailmastani (Barthes 1985, 51, 57). Piirroksen katselijana ja punctumina esiin nousi visuaalinen kulttuuri mielihyvän lähteenä. Kyetäkseni näkemään kuvan kunnolla oli paras katsoa muualle ja sulkea silmät. Joonan työ, jota muistelin, jatkoi työtään sisälläni ja myöhemmin oivalsin, että todellinen punctum oli kuvasta paljastunut kulutuskulttuuri. Löysin studium ja punctum -luennan ohella myös kolmannen, kielen tavoittamattomissa olevan merkityksen. Kun analysoin Joonan kuvaa muistojeni ja kokemuksellisuuden näkökulmista, olivat kaikki havaitsemani ja kuvattavissa olevat asiat vaikeita ilmaista kielen avulla. Kuvaa kielellistettäessä siihen jäi myös sellaista ainesta, joka ei itsestään selvästi taipunut verbaalisiksi ilmaisuiksi. Tämä tulkinta korostaa kuvan määrittelemättömyyttä ja ambivalenttiutta. Mäkiranta painottaakin, että vaikka kuva on merkkiluonteinen, se on myös monimerkityksinen ja merkityksiä pakeneva. (Barthes 1993, 135–136; Mäkiranta 2013, 21.)

Arja Elovirta (1998, 248–249) kirjoittaa intertekstuaalisesta lukutavasta kuvataiteen tulkittamisessa. Intertekstuaalisessa lukutavassa tulkitsija nousee taiteilijan rinnalle lähes tasavertaisena tekijänä ja tulkitsijasta tulee merkitysten tuottaja eikä niiden paljastaja. Intertekstuaalisen tulkinnan tavoitteena ei Elovirran mukaan ole taiteilijan intentioiden paljastaminen, vaan pikemmin kuvien lukeminen suhteessa toisiinsa ja aikaamme tapaan käsitellä kuvia. Intertekstuaalinen lukutapa korostaa tekstin tai kuvan avoimuutta, ei pelkästään tekijän tietoisesti omaksumia vaikutteita. Joonan tuottama kuvakaan ei ole koskaan valmis, vaan jatkuva prosessi, yhteyksien verkosto. Sitä ei voida ajatella vain yhtenä irrallisena ja autonomisena kuvana, vaan merkityksellisessä suhteessa olevana tuotoksena muihin hänen ilmaisuihinsa. Intertekstuaalisuus Joonan kuvaa tulkittaessa tarkoitti lisäksi sitä, että ymmärsin sen kokonaisuutena, joka oli jäsenyt mielen tavoin. Se tuntui kommentoivan muita aikamme kuvia ja ilmiöitä

sekä imeneen itseensä muita kertomuksia niistä. Joonan mielenilmaisun ymmärsin kokonaisuutena, jonka merkitysten ketjun näin haarautuvan moniin eri suuntiin. Siinä näytti olleen mukana sekä tietoinen että tiedostamaton puoli, ja jonka piilotajunnan tunsin nousevan esiin omana muistijälkenäni.

Pysähdyn siis uudelleen Joonan piirustuksen äärelle ja muistelin, mitä aistimuksia se oli ensi näkemältä minussa herättänyt. Joonan ilmaisun täsmällisyys ja rytmi saivat ajatukseni virtaamaan 1980-luvun Länsi-Saksaan. Mieleeni nousi tuolloin näkemäni ja kuulemani Kraftwerk-yhtyeen musiikkivideo *The Robots*. (1978). Joonan tuotosta katsellessani siihen tuntui liittyvä vire, joka etäännytti minut itsestäni ja palautti ajatukseni takaisin vuosikymmenten takaisiin tunnelmiin. Piirustus synnytti nostalgisen halun palata tuohon menneisyyteen.

München talvella 1982: Nuoret olivat kokoontuneet illanviettoon kuuntelemaan musiikkia. Joku vaihtoi musiikkisoittimen C-kasetin Reetalle vielä tuntemattoman Kraftwerk-yhtyeen äänitteeseen. Aluksi nauhalta kuului vain outoja ääniä, kuin avaruudesta. Naputus ja tikitys kertaantui, sitten alkoi syntetisaattorilla ja rumpukoneella soitettu musiikillinen teema. Tiki-tiki-tiki, tiki-tii. Se toistui, ja toistui uudelleen. Lopulta musiikin rytmiin yhtyi monotoninen ihmisääni "We are the Robots". Mitä ihmettä tämä oli, hämmästeli 20-vuotias tyttö pohjoisesta. Kummallinen musiikki sai hänen sisimpänsä nytkähtelemään, musiikki sykki suonissa sekä lihaksissa ja lopulta se tuntui koko kehossa. Musiikkikappale kelattiin alkuun ja kuunneltiin sinä iltana vielä monesti: joka kerta se antoi ikimuistoisia värähdyksiä kuulijalleen.

Pertti Grönholm on tutkinut Kraftwerk-yhtyeen syntyä ja toimintaa. Yhtye on Grönholmin mukaan kommentoinut länsimaisen yhteiskunnan teknistä kehitystä lähes koko 50-vuotisen olemassaolonsa ajan. Alun alkaen sillä oli pyrkimyksenä osoittaa 1970-luvun saksalaiselle nuorelle ikäpolvelle uusia malleja siitä, miten historian taakasta selvitään ja miten saadaan esiin uusia innostavia asioita saksalaisuudesta sulkematta silmiä natsi-Saksan historialta. (Grönholm 2015, 279.) Grönholm liittyy Kraftwerk-yhtyeeseen myös myöhäismodernin utopian ja futurismin. Myöhäismodernilla Grönholm tarkoittaa sellaisia tekniikan ja ihmisen suhteeseen liittyviä unelmia ja toiveita sekä kulttuurisia kertomuksia, jotka vastustavat ajatusta modernismin kriisistä. Kraftwerk päinvastoin korostaa teknisen edistyksen, tieteen ja taiteen tuottamaa, materiaalista, sosiaalista ja henkistä hyvinvointia. Futurismin Grönholm liittyy yhtyeen erityiseen kiinnostukseen liikkeeseen ja liikennevälineisiin. Kraftwerk-projektin hän näkee nostalgian, ironian ja utopian nivoutumisena yhteen, jossa ihminen ja tekniikka elävät symbioottisena kokonaisuutena.

Kraftwerk-yhtyeen musiikki pystyy häivyttämään olemassa olevan ajattelun edelleen, ainakin hetkittäin. Varton (2003a, 46–48) mukaan musiikki viettele, johdattelee, turruttaa, antaa unohduksia ja muistuttaa menneestä. Musiikkiin uppoutuminen avaa portteja saaden aikaan uudenlaisia aukkoja arkimaailmaan. Myös Krohn (1965, 73) kirjoittaa, että musiikki taiteena välittää tietoa toisesta, laajemmasta maailmasta (mt. 51) ja siihen liittyvä tunne laajentaa kokemuspiiriä ja tuo lisää aineistoa ymmärrykselle ja ajattelulle (mt. 55). Musiikki voi tuottaa esteettisen elämyksen, joka tarkoittaa tuoretta, täyteläistä ja voimakkaan läsnä olevaa kokemusta (mt. 73). Juha Torvinen (2014) vihjaa artikkelissaan, että mu-

siikki voi toimia filosofian rinnalla tai jopa filosofian paikalla ontologisten, epistemologisten, eettisten ja muiden filosofisten kysymysten hahmottamisessa tai näihin kysymyksiin vastaamisessa. Hänen mukaansa historiasta, aina Sokrateesta lähtien, on osoitettavissa esimerkkejä siitä, kuinka musiikin on ajateltu tarjoavan vastauksia perimmäisiin kysymyksiin silloin, kun filosofian rationaalinen prosessi on joutunut hankaluuksiin.

Torvinen tutkimuksessaan (2007) havainnollistaa, kuinka musiikki on ajateltavissa järjestystä ja järjestyksettömyyttä välittävänä tekijänä. Musiikissa järjestys ja kaaos, merkityssuhteet ja merkityssuhteettomuus, käsitteellisyys ja eikäsitteellisyys liittyvät yhteen. Sen fenomenologinen olemus on sen kulttuurinen ja kokemuksellinen kyky järjestämiseen. Musiikki on tämä kyky itse, ja tähän kykyyn ihminen haluaa musiikissa samastua. Kuuluvan musiikin hän määrittelee eksistentiaalis-ontologisena ihmisen ja maailman yhteenkuuluvuutena. (Torvinen 2007, 249–250.) Musiikin merkitsevyys on jokaiselle ihmiselle omanlaista riippuen kuulijan maailmakuvan tilasta ja kuultavasta musiikkityylistä. Se näyttäisi liittyvän järjestyksen luomiseen ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Musiikin tarjoamaa mielihyvää taas ei tarvitse analysoida, se riippuu henkilökohtaisista makumieltymyksistä.

Varto (2003a) peräänkuuluttaa ajattelua, joka sykkii elämää ja jonka voi kokea kuuluvaksi elämään: laulua ja tanssia, ruumis ja pää yhdessä. Voiko Kraftwerk-yhtyeen musiikin käsitteellistää ilman, ettei itse elämys siitä kärsi? On sanottu, että musiikkia voi lähestyä jäsentyneenä ja kuultavana harmoniana. Toisaalta musiikilla saattaa olla terapeuttista vaikutusta, joka rauhoittaa tai villitsee. (Varto 2003a 33–35.) Sekä Kraftwerkin *The Robots*-kappale että Joonan piirrosten tuntuivat rauhoittavan tasaisella sykkeellään ja soljuvilla rytmeillään, mutta samalla kiihdyttävän niiden kuulijaa ja katsojaa. Molemmat koskettivat ja värisyttivät, mutta samalla näyttivät myös luovan järjestystä sekä uudenlaista ymmärrystä maailmasta.

Kraftwerk-yhtye on saanut vaikutteita 1920-luvun avantgarden ja futurismin lisäksi myös 1960-luvun angloamerikkalaisesta popitaiteesta, muun muassa Andy Warholilta, sekä 1920- ja 1930-lukujen saksalaisesta käsityö- ja taidekoulusta Bauhausista (Grönholm 2015, 283–285). Joonan piirrosten graafinen esitys ja väritys saivatkin ajatukseni virtaamaan Bauhaus taidekouluun sekä sen muotoiluun, graafiseen suunnitteluun, huolelliseen typografiaan ja värioppiin. Kraftwerk-yhtyeen, Bauhaus taidekoulun ja Joonan visuaalit tuntuivat olevan tarkoin laadittuja ja koostuvan pelkistetystä grafiikasta. Näytti siltä, että niillä rakennettiin järjestystä ulkoiseen maailmaan ja haettiin ymmärrystä sen ilmiöistä. Tuntui, että niiden kaikkien oleminen oli järjestynyttä sekä perustui haluun tunnistaa ja ottaa selvää kokonaisuuksista.

Kraftwerk-yhtyeen, Bauhaus taidekoulun ja Joonan ilmaisut tuntuivat kokenemaisen tarkoilta ja täsmällisiltä. Ne näyttäytyivät oikean mittaisina ja niistä näytti puuttuvan sattumanvaraisuus. Nämä huomioni yhdistin tekniseen taituruuteen ja saivat minut pohtimaan ihmisen ja koneen suhdetta toisiinsa. Taiteen tohtori, tutkija ja kirjailija Sam Inkinen johdatti minut kirjoituksellaan pohtimaan teknologiaa tarkemmin. Inkisen (2004) mukaan teknisen kehityksen myötä ihmisen sekä koneen välinen raja on olennaisesti hämärtynyt ja ydinkysymyksenä onkin se, sulautuuko subjekti teknologiaan vai käytetäänkö teknologiaa aistien

laajentumana, kehollisen toiminnan uusina ulottuvuuksina. Nykytilannetta, siis jo vuonna 2004, hän luonnehti robotiikan, uusimman teknologian ja interaktiivisen mediakulttuurin asettamaksi aikalaishaasteeksi. (Inkinen 2004, 390–393.) Sivuan mediakulttuurin välineitä ja teknologiaa uudelleen luvussa 8.1.6, jossa pohdin itsenä maailmassa olemista. Kulttuurin välineellistymistä ja teknologiaa tarkastelen myös luvussa 9.5.3.

Opettajan muistelua vuodelta 2019: Elias-robotti saapui alakoulun kielenopetuksen tueksi ja valloitti heti keskustelukumppaninsa. Eliasta oli tarkoitus käyttää englannin sekä saksan opetuksessa lähinnä alkeistasolla ja vähän edistyneempienkin kanssa. Käyttäjiä olivat lähinnä perusopetuksen esi- ja alakouluikäiset oppilaat. Esimerkiksi ääntämyksen harjoittelussa Elias on kuulema erinomainen. Opettajalla ei välttämättä ole aikaa loputtomaan toistamiseen, niinpä pienen osan oppilaista voi laittaa touhumaan robotin kanssa. Ensikohtaaminen tuon valkoisen kaverin kanssa oli sympaattinen. Robotti oli pieni ja sievä, liikkui ketterästi ja tuntui seuraavan katseellaan keskustelukumppaniansa. Elias vastasi tervehdyksiin kohteliaasti ja kyseli kuulumisia kiinnostuneen oloisena. Kaikki tämä tuntui hätkähdyttävältä!

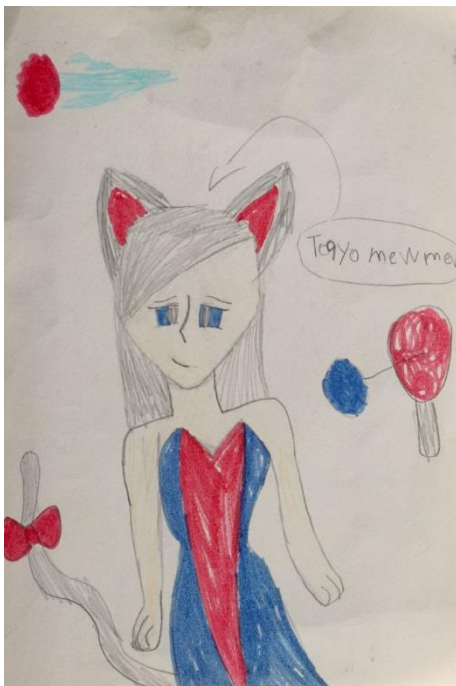
Joonan ja Kraftwerkin ilmaisut näyttäisivät hyvin sopivan aikaamme, jota on luonnehdittu kuvalliseksi, visuaaliseksi tai speaktaakkelin aikakaudeksi (esim. Bauman 2000/2002; Debord 1967/2005; Mizoreff 1991). Sam Inkinen (2015) kirjoittaa (post)modernin elämisyhteiskunnan, mediakulttuurin ja kaupunkitilojen kehityksestä. Hän kuvailee tekstissään kameleonttikuluttajaa, jolla hän tarkoittaa media- ja informaatioyhteiskunnan elämishakuista ihmistä. (Inkinen 2015, 153–157.) Joonankin tuntui leikittelevän kameleontti-ihmisenä elämisyhteiskunnan välineillä ja mielikuvilla. Hänen ilmaisunsa herättivät ajatuksia elämisyhteiskunnan yhteisöllisistä kokemuksista. Elämisyhteiskunnassa, kuten Inkinen kirjoittaa, ihmisten toiminta näyttää tapahtuvan yhä vähemmän todellisuudessa havaittujen seikkojen perusteella ja yhä enemmän yksilöllisten elämysten ja mielikuvien perusteella. Elämisyhteiskuntaan palaan reduktion neljännellä tasolla luvussa 9.5.2, jossa käsitelen kulttuurin visuaalisuutta sekä arjen estetisoitumista.

### 8.1.5 Itsenä toisille oleminen

Olin tulkinnut Joonan piirrosta Marjo Räsäsen semioottisen kuva-analyysin avulla sekä Barthesin studium–punctum-luennalla, ja seuraavaksi palasin Kaisan Omakuva-työn tunnelmiin. Kaisan omakuvaa lähdin tarkastelemaan ensin pragmaattisen merkkiteorian kautta. Charles Sanders Peircen (1839–1914) filosofiaan perustuvassa pragmaattisessa merkkikäsityksessä ymmärtäminen perustuu keskeisesti juuri merkkiin. Pragmaattisessa merkkikäsityksessä merkkiä ei lähestytä pelkästään vastaavuutena, vaan myös sen vaikutus otetaan huomioon: merkin aiheuttama tulkinta mielletään merkin osaksi. Merkkivälineen ja sen edustaman objektin suhde voi perustua samanlaisuuteen, jatkuvuuteen tai konventioon. Jako perustuu mahdollisuuden, konkreettisuuden ja säännönmukaisuuden ideoihin. Merkkiä, jonka suhde objektiin perustuu samankaltaisuuteen, kutsutaan ikoniksi. Siinä mahdollisuuden idea on keskeinen, toisin sanoen merkkiväline voi toimia ikonisena merkinä suhteessa kaikkiin asioihin, joilla on samat ominaisuudet. Kun taas merkkivälineen ja objektin suhde perustuu jatkuvuuteen,

kutsutaan suhdetta indeksiksi. Symbolissa merkkisuhde perustuu sääntöön, periaatteeseen tai tapaan, joka liittyy merkkiväliseen objektiin. (Veivo & Huttunen 1999, 40–45.)

Kaisan Omakuva muistutti kohdettaan, ja käsitin sen peircläisittäin tulkituna ikonina, kun ajattelin kuvan pyrkivän jäljentämään tekijän käsitystä itsestään sen konkreettisesti muodossa. Indeksisuhteena Omakuvan toiminta perustui osoittavuuteen luodessaan jatkuvuussuhteen merkkiväliseen ja objektin välille. Merkityksen perustana toimi nyt viittaussuhde kontekstiin (Veivo & Huttunen 1999, 46): tiesinhän Kaisan harrastavan manga-sarjakuvia, ja hän ilmaisi sen kuvassaan. Indeksimerkkinä se viittasi manga-hahmojen energiaan ja voimaan sekä tuntui kertovan jotain piirtäjästä itsestään. Symbolissa merkkisuhteessa yhteys objektiin perustuu taas sopimukseen tai sääntöön (Fiske 1992, 70–72). Symbolissa merkkiväline ei ole objektinsa kaltainen eikä sen aiheuttama, vaan merkkivälinettä pidetään objektin edustajana (Veivo & Huttunen 1999, 46). Symbolisessa merkkisuhteessa Kaisan Omakuva ei välttämättä muistuttanut sen piirtäjää, mutta sillä oli keinotekoinen suhde piirtäjänsä. Kuvan symboliset merkit, kuten hahmon vino suu ja viekas olemus, palauttivat mieleeni piirtäjän aiemmin ilmentämät vihjeet kokemuksista. Kaisan Omakuva toimi minulle symbolina, sillä olin oppinut tuntemaan Kaisan tavan olla, toimia ja ilmaista itseään.



Ensimmäisellä reduktion tasolla nojasin Altti Kuusamon (2010, 99) ajatukseen siitä, että, omakuva ei ole vain itsereflektoinnin tuotos, vaan se kurottaa jo alun alkaen kohti katsojaa. Omakuvan voikin ymmärtää vuoropuheluksi, jonka osapuolia ovat kuva, kuvan tekijä sekä katsoja. Omakuvassa sen tekijä näyttäytyy katsojille sekä teoksen subjektina että objektina. Asetuin siis vuoropuheluun Kaisan Omakuvan kanssa ja kaivoin esiin muistoistani esipredikatiivisen kokemukseni tuosta työstä. Aluksi tarkastelin teosta pidättyväisen passiivisuuden vallassa,

jotta voisin kohdata siinä jotain näkymätöntä vierautta. Pyrin vapautumaan omasta sulkeutuneisuudestani ja ottamaan vastaan Kaisan työhönsä liittämän salaisuuden, niin kuin se minulle ilmaantuisi. Olin jo aikaisemmin pohtinut hänen ilmaisujensa muotoja ja niiden näkyviä piirteitä. Nyt odotin odottamatta kuitenkin mitään tiettyä. Pidín hengähdystaukoja ja olin valmiina kohtaamaan mysteerin, jonka Kaisa mahdollisesti oli liittänyt kuvaansa. Husserlin kielellä ilmaistuna: tässä intentionaalisuuden aktissa, katsomisessa, havaitsemisessa ja muistamisessa, noesis aktivoi hyleettisen eli aistimusdatan, joka sai aikaan minussa kokemussisällön eli noeman (Husserl 1913/2017, 256–257). Noema vaati fyysisen objektin eli Kaisan Omakuvan sulkeistamisen. Kaisan kuva katsottuna (noema) oli suuntautumiseni kohde, jonka katseleminen toi muistelussani mieleen aikaisemmat katsomiseni (noesis) muistettuina (noema). (Husserl 1913/2017, 190–194.)

Katselemisessa en pakottanut Kaisan tuotosta ennalta asetettuun muottiin, vaan asetuin keskustelemaan suhteeseen sen kanssa, jätin sen silleen. Heideggerin silleen jättäminen on ajattelun olemukseen kuuluva tahdosta riippumaton piirre, joka toteutuu, kun ihminen hylkää pyrkimyksensä tietää jollakin tavalla. Jo Liinan ja Eevan kuvia analysoidessani olin harjoitellut silleen jättämistä, avoimena salaisuudelle olemista. Oikean odottamisen kautta salaisuus oli paljastunut siksi, joka oli jäänyt muiden kokemis-, tietämis- ja hallintayritysteni ulkopuolelle. Kaisallakin piirroksessa tuntui olevan salaisuutensa, jonka intuitiivisesti tiesin, ja hänen kuvassaan näytti olevan jotain, jota en kuitenkaan voinut muuttaa sellaisenaan tiedetyksi. (Varto 1995, 6–7.)

Järjestelmällisen analysoinnin sijaan annoin mieleni täytyä kuvan tunnelmilla ja omilla muistoillani, aistin sen tunnelmaa. Kaisan työ hehkui alkuperäisenä, tyynenä ja omalla tavallaan hiljaisena. Se asetti minut katseensa kenttään ja otti minut kiinni, pakotti astumaan kuvan sisään. Katsellessani sitä tuntui, että kykenin katseellani seuraamaan sen tekijän välittömien eleiden jälkiä. Etäisyys kuvan piirtämisaian ja sen katsomisaian välillä hävisi. Ymmärsin, että Kaisan ilmaisun minussa herättämät tunnelmat olivat vihjeitä Kaisan tarkoittamasta mielestä. Kaisan vihje siirsi mieleni valokuvaaja Jonathan Exleyn (k. 2011) otokseen Michael Jacksonista. Valokuva oli yksi *Tervetuloa maailmani - Welcome to My World* -näyttelyn teoksista, jotka olivat esillä kotikaupunkini taidehallissa syksyllä 2012. Monet näyttelyn valokuvista olivat minulle jo aikaisemmin tuttuja, ja ne esittelivät Michael Jacksonin elämää esiintymislavoilla sekä promootiokuvissa. Tutustuessani näyttelyyn ja nähdessäni kaikki sen teokset, pysähdyin seuraavan kuvan kohdalle:





Valokuva Michael Jacksonista tuli katsojaa vastaan kehystettynä taidenäyttelytilan seinällä. Se oli irrotettu alkuperäisestä kontekstistaan, mahdollisesti uudelleen rajattu ja suurennettu. Sitä katsottiin nyt eri tavalla kuin muita valokuvia. Katsomisen välitilaa venytettiin ja viipyiltiin siinä hetkessä, jossa valokuva kohdattiin. Välitila oli täynnä ainesta, joka näkyi, mutta jolle ei heti löytynyt merkitysyhteyttä. Valokuva oli sidoksissa näkemiseen, mutta ei vain näkemiseen. Se oli sidoksissa myös näkemisen ajattelemiseen ja kiinnostukseen näkemistä kohtaan. (Varto 2003a, 172.) Tiedossa kyllä oli, miltä Jackson näytti, mutta kuka hän oli, mitä hän edusti? Kuva tuntui viittaavan elettyihin elämyksiin ja alkoi nyt esittää tiettyä elämänjaksoa, aikakautta sekä siihen liittyviä merkityksiä. Huomiota herätti Jacksonin määrätietoinen, mutta samalla surullisen ja pelokkaan oloinen katse. Miten hän halusi tulla nähdyksi? Kuva assosioitui mielessä näkyvillä olemiseen ja samalla jonkin peittelyyn. Siitä aisti sekä vahvuuden että varovaisuuden, katsottuna ja katseen kohteena olemisen.

Michael Jackson (1958–2009) oli yhdysvaltalainen lauluntekijä, joka aloitti musiikkiuransa yhdessä veljiensä kanssa ja siirtyi soolouralle jo 1970-luvulla. Hänen musiikkialbuminsa ovat pysyneet jatkuvasti maailman myydyimpien joukossa, ja tuo musiikintaituri on saanut urallaan monia merkittäviä tunnustuksia. Itse en ole koskaan ollut Jacksonin musiikin aktiivinen kuuntelija, mutta toki tunnistan tämän popikonin ja muutamia hänen musiikkikappaleistaankin. Mutta ilmiönä hän on ollut minulle kiintoisa jo 1980-luvulta lähtien: Jacksonin musiikkivideot, niiden tunnelma sekä upeat ja taitavat tanssikohtaukset ovat jääneet mieleeni. Ottamatta kantaa oikeudenkäynteihin, joissa Jacksonia syytetään seksuaalisesta hyväksikäytöstä, hänen elämäntarinansa on mielenkiintoinen. Tähten Neverland Ranch -maatila maailmanpyörineen, eläintarhoineen ja elokuvateattereineen vaikutti todeksi tulleelta fantasialta. Tuntui siltä, että tuossa Mikä-mikämaassa olivat alkuperäisen ja ainutlaatuisen ideat ja kokemukset kadonneet. Ne näyttivät vaihtuneen utopioiden maailmaan, jonka ulkopuolelle ei tuntunut olevan enää pääsyä. Myöhemmin sain tietää, että kyseinen valokuva oli otettu juuri taiteilijan kotitilalla vuonna 2001. Otoksessa Jackson oli kuvattu kiiltokuvamaisena pop-tähtenä, mutta samalla hyvin herkkänä ja intiiminä. Siitä nousi esiin hänen olemuksestaan jotakin uutta.

Olin jo oppinut, että esineiden herättämät tunnelmat ovat niiden ominaisuuksia, jotka taas ovat vihjeitä niiden tekijänsä tarkoittamasta mielestä (Krohn 1965, 137, 155, 165). Kaisan Omakuva oli näyttäytynyt aluksi rohkeana ja vah-

vana. Mutta pian esiin tunki myös surumielisen ja yksinäisen hahmon sarkastiselta vaikuttava puolihymy, alleviivattu Pinina -nimi sekä kuvassa oleva mailaa muistuttava esine, ehkä jokin taikaesine. Myös Jacksonin valokuvasta paljastui jotain alakuloista. Mutta mitä muuta niissä oli piilossa? Peirceläisessä semioottisessa ajattelussa valokuvalla (merkillä) nähdään olevan kaksi osaa: tulkitsin ja kohde (Fiske 1992, 63–64; Seppänen 2001, 176–177). Kohde (*object*) tarkoittaa merkin edustamaa asiaa, vaikkapa kuvassa näkyvää henkilöä. Tulkitsin (*interpretant*) taas määrittäytyi mielikuvaksi, jonka merkkiä tulkitseva henkilö muodostaa. Merkki siis edustaa katsojalle jotakin ja kutsuu tulkitsemaan itseään tietyillä tavoilla. Omakuvan kohde oli minulle alakouluikäinen Kaisa ja valokuvan kohde popikoni Michael Jackson. Molemmissa tuotoksissa näyttäytyi aran oloinen, mutta samalla määrätietoinen toimija. Mieli lahjakkaasta, taitavasta mutta yksinäisestä ihmisestä.

Barthesin studium–punctum-luennassa valokuvan studium näytti olevan popkulttuurin lahjakas ja valovoimainen tähti paljettitunikassaan ja kimaltavassa hansikkaassaan. Kuvassa kosketti kuitenkin myös toinen ulottuvuus, joka rikkoi tämän ilmeisen merkityksen. Valokuvan sattuma, esiin tunkeva kohta eli punctum, tuntui olevan paljettikäsi, joka peitti tähden oikean silmän. Kädestä paljastui ihoa tähden ranteesta, josta huomio kiinnittyi tummiin karvoihin. Tuntuu siltä, että samalla näyttäytyi jotakin, joka oli yritetty peittää: paljas ja surullisen oloinen valkokasvoinen klovni. Tuotetun illuusion takaa ilmaantui esiin inhimillinen ja yksinäinen ihminen.

Luvussa 8.1.3, sivusin jo auraattisuuden kokemusta fanikokemuksen ilmentymänä. Auraattisuuden kokemuksessa tila ja aika tuntuvat kietoutuvan toisiinsa. Oliko kohtaamiseni Jonathan Exleyn valokuvan kanssa tuollainen auraattinen kokemus vai koinko sen vain massatuotettuna kopiona? Auraattisella kokemuksella viittaaan filosofi ja esseisti Walter Benjamin (1892–1940) kirjoitukseen, jossa hän pohtii taideteosten uusintavuutta sekä valokuvaa. Varhaisemmat taideteokset olivat Benjamin mielestä lähes poikkeuksetta fyysisesti ainutlaatuisia ja tiettyyn paikkaan sidoksissa: taideteoksia Tässä ja Nyt (Benjamin 1936/1989, 142). Valokuva sen sijaan ei edellyttänyt enää alkuperäisen teoksen tuntemista tai edes olemassaoloa. Benjamin nimittää kehitystä auran rappeutumiseksi, kun uusintamistekniikka irrottaa jäljennöksen perinneyhteydestään, ja alkuperäisteoksen ainutkertainen olemassaolo muutetaan kopioiden suurpainokseksi (mt. 144). Massatuotetun kuvakopion ja auraattisen kuvan tärkein ero on Anita Sepän mukaan siinä, että ensin mainitussa on kadotettu kohteen tai tilanteen ainutlaatuisuus ja erityisyys toisin kuin kuvassa, jonka auraa katsoja ”hengittää” koko läsnäolonsa voimalla (Seppä 2007, 18). Tämä tarkoittaa, että auraattista kuvaa ei katsota kuin objektia tai representaatiota, vaan kuvan ja katsojan välillä vallitsee jännittynyt kaksisuuntainen suhde, jossa subjektin ja objektin rajat ovat osin epäselvät.

Harri Laakso (2003) rinnastaa valokuvan katsomisen tekstin lukemiseen ja pohtii mm. tekijyyden katoamista sekä lukija-tulkitsijan aktiivista roolia. Laakson mukaan silloin, kun katsoja kiinnittää huomionsa valokuvassa representoituihin asioihin, voi tulkinta liikkua ulos valokuvan esittämästä näkökulmasta, tapahtumista ja ihmisistä. (Laakso 2003, 414.) Mari Mäkirannan (2013) mielestä valokuva voidaan ymmärtää konkreettista kuvaa laveammin esityksenä, joka ei

kiinnity vain siihen, mitä kuvassa näkyy, vaan lisäksi siihen, mitä ei näytetä tai mitä ei ole mahdollista visuaalisesti tai verbaalisesti ilmaista. Valokuvan analysointi edellyttää tällöin sen merkkiluonteen lisäksi herkkyyttä mystisyydelle: se kutsuu tulkitsemaan itseään paitsi katsojan kokemuspäiriin ja kulttuuristen käsitysten, myös ruumiillis-aistisen merkityksellistämisen prosessin läpi. (Mäkiranta 2013, 22.)

Joka kerta kun valokuvaa katsotaan, mukana on tietoisuus valokuvaajasta, vaikka vain heikostikin, joka oli valinnut juuri tuon näkymän. Valokuvaajan tapa nähdä kuvastuu hänen valinnoissaan. (Berger 1991, 10.) Kaisan omakuvan ohella myös valokuvan katsomiskokemus oli vaikuttava. Molemmista katsoja astui kuvaan sisälle, ja sen lume oli valtaamassa tajunnan. Kuviin tuntui sisältyvän kokonainen maailma, joka pakotti terästämään huomiokyvyn. Katselija aisti kuvissa vahvuutta, taituruutta ja unelmia.... mutta myös jotain salaperäistä ja yksinäisyyttä. Vaikutti siltä, että valokuvaaja oli jähmettänyt Jacksonin kuin tämä olisi ollut esine, rahalla ostettavissa oleva unelma. Kaisan Omakuvan takana taas näytti olevan kätkeytyvä itsensä esittämisestä muille. Molemmat tuntuivat vihjaavan, että ympärillä näyttäytyvä reaali-maailma saattaisi olla vain jonkinlainen kuva. Esitysten taakse tuntui piiloutuvan jotakin, mikä ei pyrkinyt tekemään näkyväksi omaa luonnettaan, vaan esiintyi todellisuuden luonnollisena vastineena.

Kaisan Omakuvasta tiesin, että Kaisa oli valmistanut sen Omakuvakseen. Tämä tieto, se selitys, ei kuitenkaan vastannut sitä mitä näin, sillä näkemisen ja tietämisen suhde ei ole koskaan tasapainossa. Tietoni ja uskomukseni vaikuttivat siihen, millä tavalla asiat näin. Minä näin vain sen, mitä katsoin ja katsomiseni perustui valintaan. (Berger 1991, 7–8.) Schütz (1932/2007) esittää asian kirjoittamalla, että kaikki katsomiset eivät ole mielekkäitä, ja ne jäävät refleктоimatta. Hänen mukaansa katsomiseen kohdistettu huomio tekee katsomisesta mielekkään. Mielekkyys ei siis ole katsomisessa vaan siinä, miten tämän elämyksen puoleen kääntyy kulloisestakin nyt-hetkestä ja näin-olosta. Katsomisen kokonaisuus on siten tiivistelmä kaikista refleктоivista puoleen kääntymisistä, jotka katsoja kohdistaa jo kuluneisiin, vaihteittain rakentumisessa konstituoituihin elämyksiinsä. (Schütz 1932/2007, 133, 139–147.) Katsominen, samoin kuin havaitseminen, on Husserlin (1913/2017) mukaan intentionaalista, eli sillä on kohde. Katsominen on siten aina jonkun katsomista, jolloin yksilö antaa kohteelleen mielen. Kun katsoin Kaisan kuvaa, oli kuva katsomiseni kohde. Tämä katsottu kuva oli myös kuva katsottuna. Kuva ei ole enää katsottavissa työpöydällä, mutta sen sijaan tämän katsomisen mieli, joka kuuluu sen olemukseen, on yhä olemassa muistona tietoisuudessani. (Husserl 1913/2017, 178–179.)

Kaisan omakuvaa tulkittaessa huomioni kohteena olivat Kaisan elämykset, hänen elämänsä kulku kulloinkin virittyvinä nyt-hetkinä ja näin-oloina; sellaisina kuin ne vaihteittain rakentuvina konstituoituivat hänen mielessään. Omakuva oli minulle vihje tässä omakuvassa ilmenevistä Kaisan erityisistä elämyksistä, jotka ovat hänen tietoisuudelleen mielekkyysyhteydessä. Kääntymiseni Kaisan Omakuvan subjektiivisen merkityksen puoleen edellytti esitietoa Kaisasta. Elämykset, joista Omakuva oli todisteena, olivat mielekkyysyhteydessä elävästi kokevaan Kaisaan, juuri sellaisena kuin olin hänet kokenutkin.

Jos olisin analysoinut Exleyn ottamaa valokuvaa pelkkänä valmistena, olisin lähestynyt sitä rakennettuna ja tehtynä. Valokuva valmistena olisi viitannut

valmistajaansa, siinä olisi ollut tietoisuus valokuvaajasta (Berger 1991, 10), mutta kuvaajana olisi voinut olla kuka tahansa. Kameran taakse olisin voinut astua Exleyn sijaan jokamies tai ideaalityyppi ilman, että valokuvan objektiivinen merkitys olisi muuttunut. (Schütz 2007, 240–245.) Mutta kun lähestyin valokuvaa todisteena, huomioni kohdistui lisäksi Exleyn konstituoiviin tietoisuudenakteihin, joista valokuva sukeutui. Huomion kohteena oli hänen tietoisuudenelämyksensä ja siirryin näin objektiivisesta subjektiiviseen merkityskokonaisuuteen. Merkityksen kirjaaminen valokuvalle tarkoittaa Schützin filosofian mukaan, että tuo valokuva ei ole merkitysyhteydessä vain minulle, tulkitsijalle, vaan että se todistaa myös niistä mielekkyyssyhteyksistä, joissa se oli valmistajalle, Exleylle. Schützin merkitykseks maailma viittaa siis sen mielekkäällä toiminnallaan merkityksekkääksi tehneeseen toiseen. (mt. 388–389.)

Aktiivinen toimijuus, rohkeus ja uteliaisuus olivat ominaisuuksia, joita olin jo aikaisemmin liittänyt sekä Kaisan omakuvaan että Exleyn valokuvaan. Mutta oliko tuo Kaisan kuvaansa piirtämä pyöreä esine kuitenkin peili? Silloin ilmauksen merkityksenä oli ehkä vihjata, että tekijä suhtautui itseensä ennen muuta näkyvänä. Jos Kaisa tiesi olleensa näkyvä ja katsomisen kohde, eli hän kenties muiden odotusten ja suunnitelmien mukaan. Hänen oleminsensa näyttäytyi tällöin esittämisenä, itsenä toisille olemisena. John Bergerin mielestä läpi taidehistorian nainen on näyttäytynyt ainoastaan objektina, esineenä, jota katsellaan, eikä koskaan subjektina, tekijänä (Berger 1991, 63–64). Myös Kaisan Omakuvan ja Exleyn otoksen katseleminen ja niiden lähestyminen valmistaina tuntuivat aluksi olevan pelkkien objektien katselemista. Lähestyin niitä esineinä, joka olivat vain kopiaiden kopioita alkuperäisistä. Tällaisilla jäljennöksillä itsellään ei ole valtaa päättää tekemisistään, vaan niiden rooli näytti olevan lähinnä vahvistaa illuusiota sarjakuva- ja populaarikulttuurista. Omakuvan ja valokuvan subjektiivinen merkitysyhteys paljasti kuitenkin myös ajatuksen rakennetusta roolista, illuusion esittämisestä ja toisille olemisesta. Kaisa ja Jackson ilmenivät minulle lopulta paitsi näkyvinä, katseen kohteina, myös katsojina ja taitavina toimijoina.

Kuvan analysointi edellyttää Mari Mäkirannan (2013) mukaan sen merkkiluonteen lisäksi herkkyyttä mystisyydelle. Kuva kutsuu tulkitsemaan itseään paitsi katsojan kokemuspäiriin ja kulttuuristen käsitysten, myös ruumiillisuuden merkityksellistämisen prosessin läpi. (Mäkiranta 2013, 22.) Kaisan kuvaansa (mahdollisesti) liittäminen peili saattoikin symboloida ajatusta, että kuvan merkitys nousee irti paperista. Tällöin piirtäjä, malli, katsoja ja kuva kietoutuivat toisiinsa ja tämä kokonaisuus voi paljastaa salaisuutensa. Kaisan Omakuvaa katsottaessani tulkintani ihmisen olemisesta avautui moninaisten merkitysten ja elämänhistoriallisten tapahtumien kentäksi, jota täydensin mielessäni. Liitin tulkinnat muiden muisti- ja mielikuvieni sarjaan. Katsoin kuvaa sen kohteen ja tulkitsimien yli: kuva ei ainoastaan muistuttanut kohdettaan, vaan se herätti minussa myös erilaisia mielikuvia, muita aistittavia asioita. Katsoinkin nyt ihmistä, joka tuntui määrittävän itsensä suhteessa toisiin ihmisiin. Näin henkilön, joka näytti elävän jatkuvan itsetarkkailun tilassa ja jonka minuus vaikutti olevan kokoelma roolisuorituksia.

### 8.1.6 Epäilevänä ja itsenä maailmassa oleminen



Kuva Laurin piirustusvihkosta

Olin tulkinut oheista kuvaa Laurin piirustusvihkossa ensin robottina tai kyborgina, osin ihmisenä ja osin koneena. Tämä mielikuvani sai minut pohtimaan tekniikkaa aistien laajentumina ja kehon toimintojen jatkeena. Neljänneksi tutkimuskysymykseksi nousikin alakouluikäisen oppilaan ja tekniikan yhteiselo. Ihmisen ja koneen välinen suhde ei filosofisessa mielessä suinkaan ole uusi. Jo Aristoteles pohti työkalun ja ihmisen välistä eroa, ja jo sitä ennen muinaisessa Kiinassa erilaiset itsestään liikkuvat mekaaniset lelut herättivät kiinnostusta. (Inkinen 2004, 382.) Olin jo aikaisemmin, luvussa 8.1.4, viitannut Sam Inkisen ajatuksiin ihmisen sekä koneen välisen rajan hämärtymisestä, subjektin sulautumisesta teknologiaan sekä teknologiaa aistien laajentumana. Inkinen (2015, 159–160) viittaa myös kanadalaisen Marshall McLuhanin (1911–1980) ajatuksiin teknologiasta ihmisen aistien jatkona. Inkinen kytkee McLuhanin mietteet (McLuhan 1964/1969) sähkökuluttuurista, maailmankylästä ja medioista nykyiseen digitaaliseen, globaaliin sekä hyperkytkeytyneeseen verkottuneeseen aikaan. Välineistä aistien jatkona sivusi kuitenkin jo J. A. Hollo lähes sata vuotta sitten. Hollo kirjoitti Yrjö Hirnin leikkitutkimuksesta ja leijaleikistä, jossa leijanuora tempoo leikkijänsä kättä. Leikkijästä ja leijanuoran pitäjältä tuntuu kuitenkin, että hän itse olisi taivaalla tuulen kuljettamana. (Hollo 1927, 220–221.) Myös tämän tutkimuksen aineistoa saattoi tulkita siten, että lelujen, välineiden ja teknisten laitteiden avulla laajennettiin henkistä läsnäoloa oman ruumiin ulkopuolelle. Tuntui kuin niitä olisi käytetty oman ruumiin jatkona: Lauri muovilapio kädessään näytti aistivan hiekkaa sekä virtaavaa vettä, Liinan läsnäolo vaikutti siirtyvän hänen leikkimiinsä leluihin ja Kaisa pelikonetta käyttäessään tuntui uppoutuvan koko olemuksellaan virtuaaliseen maailmaan.

Lukuvuoden aikana olin tutustunut Laurin tuotoksiin ja oppinut tuntemaan hänen toimintatapansa. Mielenilmauksia olin tulkinut siten, että manuaalinen kirjoittaminen ja piirtäminen eivät olleet mieluisia, vaikka yleisesti ajatellaankin, että ne ovat lapsille luontainen tapa ilmaista itseään (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009, 229; Roos 2015, 63). Eideettisen reduktion toisella tasolla, luvussa 7, olin tulkinnoissani päätyneet ajatukseen, että Laurin tyyli toimia ja olla näytti olevan ronskia ja kokeilevaa, mutta samalla herkkää ja haavoittuvaa. Toiminnallaan hän tuntui osoittavan, että kuului osaksi yhteisöään ja toimi kuten toimi toisten nähden ja toisten nähtäviksi. Aloin kuitenkin epäilemään näitä tulkintojani, ja tartuin uudelleen Laurin tuotoksiin. Sovelsin Anne Katarina Keskitalon moniaistista analyysiä tavoittaakseni Laurin piirrokselleen antaman mielen. Moniaistisessa analyysissä pyritään kokonaisvaltaiseen luentaan, jossa yhdistyy taiteen, aistien ja tunteen kautta tietämisen tavat. (Keskitalo 2013 183.) Keskitalo ohjeistaa lähestymään kohdetta hitaasti ja aistisesti. Kaiken perustana on tulkinnalle annettu aika, joka limittyi ruumiillisen lukukulman rakentumiseen.

Olin antanut tulkinnalleni aikaa, useita vuosia, ja tartuin siihen nyt uudelleen, tällä kertaa aistisesti virittyneenä. Järjestelin työpöydälläni sekä mielessäni kaiken Lauria koskevan tutkimusaineiston uudelleen inventoiden huolellisesti sen pääpainopisteet ja sivujuonteet. Materiaalin tarkka läpikäyminen toi esiin olennaiset teemat, joita tarkastelemalla analyysini lähti etenemään. Keskitalon mukaan visuaalisen aineiston analysoiminen muistuttaakin salapoliisitehtävän ratkaisemista.

Laurin piirustusvihkon rinnalle otin käyttööni myös tutkimuspäiväkirjani sekä litteroidun videoaineiston. Aineistomateriaalin huolellinen tutkiminen avasi suuntia, viitteitä ja merkityksiä olemisen ja tekemisen erilaisista luonteista. Lauri oli osoittautunut reduktion toisella tasolla rohkeaksi toimijaksi ja mediäväliläisten käyttäjäksi sekä tekemisissään itsenäiseksi, joka halusi koetella asioita itse. Hänen piirroksensa näyttäytyi nyt uudella tavalla. Ehkä se olikin kuva jalkapalloilijasta tai jääkiekkoilijasta pelivarusteissaan. Olivathan jalkapallo ja jääkiekko aiheita, jotka olivat Laurille tärkeitä ja jotka hän oli piirtänyt poikkeuksellisen huolellisesti. Lyijykynän viivat olivat voimakkaat ja tarkat, kynää oli painettu lujasti vasten paperia. Tyydytyksen ja ilon kokemukset pelaamisesta näyttivät edistäneen huolellisen visuaalisen hahmon syntymistä aikaisemman jäsenymättömän kuvallisen ilmaisun lähtötilanteesta (myös Mantere 2009, 12). Seurattuani intensiivisesti Laurin mielenilmaisujen kulkua koin saavuttaneeni uutta tietoa ja ymmärrystä tavasta käsitellä itselle tärkeitä aiheita.

Moniaistisessa analyysissä assosioivaa luentaa käytetään kuvitteluun: kuvitellaan esimerkiksi, millainen äänimaisema visuaaliseen materiaaliin liittyy tai assosioidaan kuvaan liittyviä tuoksujia. Eevan olemisen tapaan olin yhdistänyt Aleksis Kiven runon metsän tuoksuineen ja Liinan itsenä olemisessä kuulin Magdaleena-laulun. Joonan järjestyksessä olemisen rytmitti kehoani kuin Kraftwerk-yhtyeen *The Robots* -musiikkikappale ja Kaisan itsenä toisille olemisessä tunsin saman tunnelman kuin Jonathan Exleyn ottamassa valokuvassa Michael Jacksonista. Noudatin moniaistisen analyysin synteisiä ja eläydyin aineiston tuottami-

seen itsekin. Tämä tuntui olevan ratkaiseva askel Laurin olemisen tavan ymmärtämisessä. Sulkeistamalla Laurin mielenilmaisut ilmaantui näkyviin myös sisältöjä ja piirteitä omasta olemuksestani luokanopettajana. Prosessin tuloksena syntyi seuraava sarjakuva:



Reduktion kolmannen tason lopulla havahduin epäilemään myös muita aikaisempia tulkintojani. Tartuin siis uudelleen tutkimusaineistoni materiaaliin sekä tulkintoihini niistä. Anne Katarina Keskitalon ohella myös Graeme Sullivan (2005, 101) korostaa aineiston tulkinnan luotettavuuden syntyvän tutkijan kyvystä asettua avoimeen dialogiin tutkimusaineiston kanssa. Sullivan (mt. 48) pohtii luotettavuuden kysymystä suhteessa siihen, onko tutkijan päämäärä etsiä jollekin ilmiölle selitystä vai pyrkiä ymmärtämään ilmiötä. Hän vertaa ymmärrykseen pyrkivää tutkijaa taidekriitikoon, joka esittää subjektiivisia näkemyksiä, ei objektiivisia totuuksia. (Erkkilä 2017, 193–194.) Aikaisemmat roolini tutkijana ja salapoliisina herättivät minussa näin myös taidekriitikon. En edelleenkään etsinyt objektiivisia totuuksia niistä, vaan pyrin omien mielikuvieni kautta ymmärtämään niitä. Marjo Räsänen (2000) kokemuksellisen taideoppimisen mallissa visuaalista materiaalia tarkastellaan erilaisista näkökulmista kokemusta, havaintoa, kognitiota ja toimintaa yhdistäen. Siinä teosten merkityksiä käsitellään oman kuvailmaisun kautta muuntelemalla kuvaa sisällön, tekniikan, ilmaisun, muodon ja kontekstin tasoilla (Räsänen 2000, 207–212).

Tunsin, että jotain minulta oli jäänyt huomaamatta. Aavistin, että jotain oli jäänyt puuttumaan oikeastaan koko empiirisen tutkimusaineistoni tulkinnoista. Palasin takaisin Heidegger ohjeeseen jättää silleen, jotta saisin tuotoksiin liittämät mielet paljastetuksi. Mikä oli se salaisuus, joka paljastuisi samalla kun se väistyisi ja näin saisi uudelleen löytämään jotain? Varton (1994) mukaan salaisuus on se, mikä paljastuu eräänlaisena varjona, mikäli antaa olevan ilmaantua eteen. Otin myös litteroidun videoaineistoni sekä tutkimuspäiväkirjani uudelleen esiin antaen piilossa olevan ilmaantua eteeni.

Mieleeni tulivat kaikki eletyt elämykseni yhdessä tutkittavieni kanssa. Pyrin lähestymään elämyksiäni eri suunnista ja kiinnitin huomioni nyt epäolennaisilta vaikuttaviin yksityiskohtiin. Anna-Mari Vänskä (2006, 17, 50) on ehdottanut tutkijan aktiivista tekemistä kuvaavaksi verbiksi vikurointi-termiä. Vikuroinnin avulla kyseenalaistetaan vallitsevat tutkimusmenetelmät, ja ilmennetään vastahankaisuutta kokemusten ilmeisiä tulkintoja ja vakiintuneita käytäntöjä kohtaan. Tutta Palin on puolestaan tutkimuksessaan (2004) harjoittanut teosten lähilukua. Lähiluvulla tarkoitetaan huomion kiinnittämistä kuvien epäolennaisilta vaikuttaviin yksityiskohtiin, jotka kuitenkin johtavat konventionaalisia merkityksiä rikkoviin tulkintoihin. (Kihlman 2018, 18–21.) Omalla vikuroinnillani tunsin koettelleeni perinteisiä kasvatustieteiden toimintatapoja sekä tieteellisen tutkimuksen valtavirtaa. Yhdistin siihen nyt myös epäröinnin sekä vastahankaisuuteni ilmeisiä tulkintoja kohtaan, jotka olisivat saattaneet estää todellisuuden näyttäytymisen. Lähiluvun avulla taas kiinnitin huomion ilmausten pieniin yksityiskohtiin. Uudessa valossa työskentely toi näkyviin koulun toimintakulttuurin, sen käytänteet sekä käsityksiä kouluoppimisesta.





Timo Klemola (2004) vertaa fenomenologia taiteilijaan, joka maalaa kuvan todellisuudesta sellaisena kuin se hänelle näyttäytyy, vaikka todellisuus onkin aina rikkaampi ja monitasoisempi kuin kuvaamisen mahdollisuudet ovat. Elämykseni tutkimusprosessisin aikana voisin kuvata eri näkökulmista sen ei tilanteissa, mutta kuvaukseni ei olisi koskaan lopullista, sillä kokemus ja ymmärrys ovat alati alkamisen ja väliaikaisuuden tilassa. (Klemola 2004, 10–11; myös Rissanen 2016, 88.) Tarkastelen kasvatusta ja opetusta tutkimusaineistoni sekä niiden tulintojeni pohjalta luvussa 9.5.1. Uudistumisen mahdollisuutta pohdin luvussa 10.1.

## 8.2 Huomioita eideettisen reduktion kolmannen tason lopussa

Estetiikan tutkija Markku Lehtinen (2000) pohtii fenomenologian ja esteettisen sukulaisuutta. Lehtinen kirjoittaa, että fenomenologia tarkastelee ilmiöiden ilmenemistä, tapaa, jolla asiat on annettu tietoisuudelle yrittämättä selittää ilmiötä jonkin sen takana olevan seikan avulla. Keskeisenä lähtökohtana on ajatus olemisen ja ilmenemisen samuudesta. Vastaavasti myös esteettisessä tarkastelussa pitäydytään ilmiöissä sellaisina kuin ne tarjoutuvat kokemuksen kohteiksi. Fenomenologiassa olemisen ja ilmenemisen samuus tavoitetaan erityisellä filosofisella metodilla, reduktiolla. Tämän vastinetta esteettisessä kokemuksessa ja taiteessa on kutsuttu esteettiseksi indifferenssiksi. (Lehtinen 2000, 55.)

Reduktion kolmas taso tutkimuksessani tarkoitti ennen kaikkea pyyteettömän asenteen omaksumista eli sitä, että lähdin tarkastelemaan kokemusten ilmentymiä haluamatta niistä mitään tiettyä tietoa tai yrittämättä kokea niitä jollakin tavalla. Tämä liittyi intuitiiviseen, esteettiseen asenteeseen, joka eroaa olennaisesti rationaalisesta tai välineellisestä suhtautumistavasta. Esteettistä ja fenomenologista tarkastelua yhdistää juuri intressien tai pyyteiden puuttuminen. Pyyteetön asenne mahdollistaa reduktion avaten tilan, jossa tarkasteltava kohde voi ilmetä omana itsenään. Heideggerille se on olemisen sallimista, jossa kohdatavan annetaan itsensä tulla (Lehtinen 2000, 74).

Eideettisen reduktion kolmatta tasoa ei ollut ohjaamassa teoreettinen tai praktinen intressi, vaan ymmärrys ja järki pantiin Lehtisen (2000, 76) sanoin "viettämään vapaa-aikaa". Toimintaa ohjasi mielihyvän tunne ja pyrkimys viiptyillä tässä tunteessa. Tästä tilasta puuttuivat voima ja kyky, ja juuri tämä voimattomuus teki mahdolliseksi kohdata sen, mikä antoi itsensä kohdattavaksi. Lehtinen kiteyttää ajatuksensa kirjoittamalla, että kauneus toteuttaa esteettisen reduktion vapauttamalla, ja se mistä kauneus vapauttaa, on pakko asettaa perustaksi (mt. 76). Ajattelen, että eideettisen reduktion kolmannella tasolla oli kysymys juuri tästä samasta vapauttamisesta. Oleminen pidättäytyi mielenantamisprosesseissa, epookissa, joka Matti Itkoselle (2001a, 81–118) on prosessi reduktion tekemiseen ja saavuttamiseen. Epookissa työskentely toi tietoisuuteni maailmanrakennustoiminnot intuitiivisesti näkyviin ja sen avulla sain selville, miten

maailma konstituoitui tietoisuudessani. Sen sijaan, että tutkimuksen analyysivaiheessa olisin yrittänyt selittää ilmiöt ja ottaa ne haltuun asettamalla niiden taakse jokin perustuvan periaatteen, katselin taaksepäin ja reflektoin kuljettua tutkimusmatkaani. Tutkimuskohteina olivat tietoisuuden aktini elämyksinä, joita Lehtisen (2000, 77) mukaan ei voida tavoittaa positiivisten tieteiden menetelmillä, vaan vain itse eletyistä tietoisuuksista lähtien.

Mielenantojen variaatioissa kuvailin sanallisesti oppilaiden ja eri taiteilijoiden tuottamia teoksia. Juha Torvinen (2007) kirjoittaa fenomenologiasta juuri kuvailevana tieteenä. Tällä hän tarkoittaa pyrkimystä saavuttaa luovan ja tulkitsevan kuvailun avulla intuitiivisia teitä kokemusten ja ilmiöiden luonteeseen. Torvinen viittaa Husserlin reduktioon, jossa korostetaan fantasian, mielikuvituksen ja fiktion tärkeyttä ilmiöiden olemusten tutkimuksissa. (Torvinen 2007, 23–25.) Variaatioissa tarkoitukseni oli tarkastella tutkimusaineistoon liitettyjä mieliä mahdollisimman ja riittävän monipuolisesti laajentaen niitä omiin samankaltaisiin mielenantoihini.

Tällä reduktion kolmannella tasolla heräsi kysymys, mitä näillä sanallisilla kuvaluillani toin lisää tutkimukseeni. Mitä annettavaa niillä on tutkimusraportin lukijalle, jolla ei ole yhteisiä elettyjä elämyksiä tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kanssa, ei ole kuullut ilmiöstä nimeltä Michael Jackson, ei omista kokemusta Kraftwerkin musiikista tai Aleksis Kiven runoista? Ajatukseni oli, että lukija pystyisi vertaamaan kuvailujani samankaltaisiin kokemuksiin, joita hänellä itsellään on ollut. Jonkinlainen aistihavainto, eletty elämys siis jo takana. Filosofian professori Olli Lagerspetz (2012) pohtii kokemuksen kuvaamista. Lagerspetzin mielestä mikään kuvaus ei voi olla tyhjentävä sikäli, että se vastaisi kaikkiin kysymyksiin, joita voisi kuvitella esitettävän. Kuvauksen ymmärtämiseen tarvitaan kuitenkin lähtökohta, joka lukijalle on jo ennestään tuttu, jonkinlainen eletty elämys (Lagerspetz 2012, 289). Olen pyrkinyt raportissani selittämään, mitä Kraftwerk, Michael Jackson, Kaarina Helakisa ja Aleksis Kivi itselleni ilmiöinä edustavat. Näiden taiteilijoiden edustamien tuotosten kuvailulla en uskonut kykeneväni vastaamaan tiettyihin kysymyksiin, vaan halusin herättää lukijassa kokemuksen, tunteen omasta eletystä elämyksestä. Taustalla oli ajatus, että elämys sellaisenaan on jo tietoa, aistielämyksen aikaansaama merkityksenanto. Sanalla ”tieto” en tarkoita esimerkiksi kykyä vastata tiettyihin kysymyksiin, vaan pikemminkin elämystä, jossa tiedon kohde on sellaisenaan läsnä.

Mikä oli lähtökohtani, kun tutkimuksessani yhdistin oppilaiden tuottamia kuvia ja piirroksia taiteilijoiden taideteoksiin? Marjo Räsänen (2006) mukaan koulussa tuotettu taide ei edusta taidetta, vaikka se voi sisältää joitakin taiteeseen liittyviä ominaisuuksia. Olennaisena erona Räsänen näkee lapsen ja taiteilijan tekemän kuvan intention: lapsi joko kommunikoi tai toteuttaa opettajan tavoitteita, kun taas taiteilija pyrkii tietoisesti taiteen tekemiseen. (Räsänen 2006, 13.) Oman tutkimusasetelmani taustalla oli kuitenkin Tarja Pääjoen ajatus lasten taiteellisesta toimijuudesta, jossa on mukana taiteellisia laatuja, vaikka sitä ei nimitettäisikään varsinaisesti taiteeksi (Pääjoki 2007, 110). Nojasin myös Pauline von Bonsdorffin (2009a) käsitykseen lasten piirrosten ja taiteilijoiden maalausten yhteneväisyyksistä, joista molemmista voi löytää ilmaisun vapauden sekä maailman

kokonaisvaltaisen havainnoimisen. Vaikka lasten tuotokset eivät täytä tavanmukaisesti ymmärretyn taiteen tunnusmerkkejä, voi niistä paljastua totuus kokemuksista, joista ne kertovat. (von Bonsdorff 2009a, 63–69.)

Mikä ero on taideteoksella ja lapsen tuottamalla teoksella? Heideggerin kirjoituksen *Taideteoksen alkuperän (Der Ursprung des Kunstwerkes 1935/1936/1995, 35–36)* mukaan taideteos ei ensi sijassa esitä tai representoi mitään, mutta silti on olemassa jokin tekijä, joka erottaa taideteoksen olemukseltaan muista valmistamisen tuotteista. Tämä on taide itse. Taide erottaa taideteoksen pelkästä valmistamisen tuotteesta. (Luoto 2002, 27–28.) Miika Luoto pohtii Heideggerin tekstiä ja taideteosta myös kirjoituksessaan *Heideggerin kysymys alkuperästä* (2006). Luoto esittää, että taiteen alkuperän ajattelemisen edellyttää kehällä kulkemista. Yhtäällä teos on peräisin taiteilijan työstä, mutta toisaalla taiteilijan alkuperä on taideteos. Johtolankana on kokemus teoksen äärellä olemisesta sekä paljastuminen, teoksen esiin tulemisen tapahtuma. (Luoto 2006, 329–331.)

Heideggerille taide on arvoitus, jota ei ole tarkoitus ratkaista, vaan nähdä se. Taiteen tarkastelu on aistimisen kohde, elämyksellinen kokemus, jossa elämys on määräävä lähde taidenautinnolle ja taiteen luomiselle. (Heidegger 1935/1936/1995, 83). Tutkimuksessani en pyrkinyt löytämään määritelmää taiteelle, vaan halusin pohtia niitä olemisen muotoja, jotka tutkimusaineistoni ilmauksissa ja taiteilijoiden taideteoksissa ilmenivät. Molemmat herkistivät minussa elämyksen, jossa totuus tuntui asettuneen niihin ja joka ilmeni niissä tietynlaisena kauneutena. Juha Torvinen tulkitsee Heideggerin kirjoitusta *Taideteoksen alkuperästä* ja esittää kehämäisyyden olennaiseksi tekijäksi taidetta koskeissa keskusteluissa (Torvinen 2005, 87). Torvinen esittää myös, että sellainen valmistamisen tuote, joka kykenee toimimaan olemisen totuuden tapahtumisen paikkana, voidaan nähdä taiteeksi. (2007, 39.)

Tämä oli myös oma näkemykseni, kun lähdin tulkitsemaan oppilaiden ja taiteilijoiden teoksia. En ajatellut, että oppilaiden teokset olisivat olleet taideteoksia, mutta ajattelin niiden sisältävän materiaalisuuden lisäksi myös taiteen kaltaista mysteeriä, joka pyrki esiin omana itsenään. Tavoittaakseni teosten arvoitukset, jotka niiden tekijät olivat niihin liittäneet, täytyi minun irrottautua itsestänselvyyksistä. Olemisen totuus paljastui piirustusten viivoissa, maalausten väreissä, musiikkiteosten sävelissä ja runouden äänessä (Heidegger 1935/1936/1995, 15). Ymmärrys niistä tapahtui jättämällä ne silleen, antamalla niiden jäädä lepäämään itseensä (mt. 23.), kääntyen kohti niiden olevaa, miettimällä niissä itsessään niiden olemista, mutta samalla jättämällä ne olemuksissaan itsensä varaan (mt. 29). Havaitsin, että tuotoksissa, teoksissa (*im Werk*) oli jotain tekeillä (*am Werk*), kyse oli siis ilmenemisen esiin tulemisesta ja vetäytymisestä. Tuotosten ilmenemisen takana ei ollutkaan mitään, ne eivät esittäneet mitään tai ilmaiseet mitään merkitystä. Tuotokset olivat kuitenkin juuri esiin tukemisen tapahtuma, jossa esiin tulleet tuotokset antoivat esiin tulemisensa itsensä loistaa. Olemuksen tapahtuminen oli ilmenemisien itsensä loistoa ilmenevissä. (Luoto 2006, 331.) Ajattelen, että sekä oppilaiden että taiteilijoiden teosten totuus, joka niistä loistaa teosten kauneutena, on tapahtuma. Se, mitä niissä tapahtuu, on au-

keama itse, ja jotta aukeaman tapahtuminen voisi puhutella katsojaa, täytyy olevan paljastua tietyllä tavalla oudoksi. Teokset ikään kuin vieraannuttavat olevan, ja samalla antavat sen olla omassa vieraudessaan. (Luoto 2000, 117–118.)

Husserlilla luonnollinen asenne haittaa olemusten näkemistä, ja hän haluaa muuttaa sitä epäilemällä esillä olevaa, laittamalla sen pois toiminnasta, sulkeis-  
tamalla sen. Tässä luvussa 8 transsendentaalis-fenomenologisen epookin avulla selvitin sitä, miten maailma konstituoitui tietoisuudessani. Se sisälsi sekä Heideggerin silleen jättämistä, että taaksepäin katselua ja kuljetun taipaleen reflektointia. Käytin epookissa mielikuvien vapaata variaatiota, jonka avulla sain ilmausten todellisen olemuksen paljastettua. Yksittäisten subjektien kokemukset kuitenkin vastasivat toisiaan ja olivat sopusoinnussa toistensa kanssa. Näin objektiivinen maailma tuntui ilmaantuvan tavoitettavaksi näiden intersubjektiivisten kokemusten kautta.

## 9 PALJASTUMISIA ELI EIDEETTISEN REDUKTION NELJÄS TASO

### 9.1 Mielenilmausten olemus (noesis) tuntuu ilmaantuvan esiin.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu merkityssuhteiden muodostumista ja toisen kohtaamista. Oletuksena oli, että merkityssuhteet rakentuvat ja muokkaantuvat suhteissa itseen, toisiin ihmisiin sekä ympäristöön. Tässä luvussa 9 tarkastellaan tutkimusprosessin aikana saadulla ymmärryksellä sitä, pitääkö tämä paikkansa. Tutkimuksen filosofisena perusongelmana oli kysymys ihmisestä ja hänen suhteestaan toiseen. Empiirisen aineiston avulla lähdettiin hakemaan selvennystä alakouluikäisen oppilaan suhteista itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Samalla tarkasteltiin, millaisena alakouluikäisen oppilaan toiminta näyttäytyy sekä millainen on alakouluikäisen oppilaan ja tekniikan yhteiselo. Aineistoa analysoitiin Husserlin eideettisellä reduktiolla. Reduktiossa ei pyritty yleispätevään tutkimustulokseen, sillä jo lähtökohtaisesti tunnustettiin, että ihmisten väliset toiminnot ovat aina tiettyyn tilanteeseen liittyviä. Fenomenologisessa tutkimuksessa puhutaan kuitenkin myös yleisyyden löytymisestä. Yksilöllisistä kokemuksista näyttäisikin löytyneen myös niiden intersubjektiivinen yleisyys. Tämä tarkoittaa, että tässä ajassa ja tämän tietyn yhteisön jäsenten kokemuksissa sekä toiminnassa on nähtävillä paljon myös yhteisiä piirteitä. (Husserl 1913/2017, 13–17.)

Reduktion viimeisellä tasolla, tässä luvussa 9, tavoitteena oli selkeyttää merkityksen muodostumisen olemusta (noema) tutkijan omasta, nyt jo tulkkiintuneesta tajunnasta käsin. Mikä oli oleva tekijän ilmaisulleen antama noema, joka ilmeni tajunnassa (noeksissessa) siten, että syntyi merkitysyhteys? (Itkonen 1996, 38–39.) Reduktion lopussa ryhdyttiin avaamaan sulkumerkkejä ja näyttämään, miten merkityssuhteiden rakentuminen on suhteessa visuaalisiin ja suullisiin mielenilmaisuihin sekä toimimisen tapoihin. Tutkimuskohteen eidos eli sen olemus tuntui nyt näyttävävän sinä, mikä säilyi muuttumattomana kaikissa tutkimusprosessin aikana käydyissä muunnelmissa. Mielenantojen eri vaihteluissa

muuttumattomana säilyvää havainnoimalla muodostettiin mielikuva merkityssuhteiden muodostumisten niistä yleisistä ja välttämättömistä piirteistä, jotka näyttivät esiintyvän kaikissa merkityssuhteiden rakentumisissa. (Routila 1986, 23.). Aineiston empiiriset mielenilmaisut alkoivat hahmottua niiden olemukselliseen yleisyyteen. Olemuksen näkeminen on Husserlille nimenomaan intuitio (Husserl 1913/2017, 24). Kokemuksessa, havainnossa ja muistamisessa sekä myös pelkässä mielikuvituksessa annettu voi tarjota intuitiivisen esimerkin eidoksesta, puhtaasta olemuksesta.

Marjo Rissanen (2016) kirjoittaa transformaatiosta tilanteessa, jossa siirrytään tutkimuskohteen transsendentaalisesta objektista objektin absoluuttiseen eidokseen. Transformaation vaiheet koostuvat tunnistamisesta, jäsentämisestä, kohdentamisesta ja yleistämisestä. Tunnistamisesta eli transformaation ensimmäisestä vaiheesta seuraa transsendentaalinen objekti. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti mielenilmaisujen sisältöjen piirteiden yleistä kuvailua. Transformaation toisen vaiheen Rissanen määrittelee jäsentämiseksi, jossa transsendentaalista objektia tarkastellaan, ja jossa kokemus siitä muuttaa sen relativistisesta järjestelmästä tunnistetuksi relativistiseksi järjestelmäksi. Tämän tutkimuksen kohdalla toisessa vaiheessa kokemukset mielenilmauksista muuttuivat niitä täydentävien mielenilmauksien myötä intentionaalisiksi eli johonkin tarkoitukseen suuntautuviksi järjestelmiksi. Kolmas vaihe transformaatiossa on kohdentaminen, josta seuraa objektin osittainen eidos, joka tässä tutkimuksessa muodostui merkitysten muodostumisten rakentumisten esiprediktiivisista alueista, joita varioitiin mielikuvituksessa ja muistelussa. Transformaation neljäs vaihe on yleistäminen, jolla Rissanen tarkoittaa vapaata varioimista. Vapaa variointi toteutettiin tässä tutkimuksessa jo transformaation kolmannessa vaiheessa. Sekä Rissanen että tämän tutkimuksen transformaation neljänteen vaiheeseen kuuluu yleisten ja olennaisten piirteiden fokuointi, jonka seurauksena saavutetaan absoluuttinen eidos – objektivoitu ja redusoitu relativistinen järjestelmä. (Rissanen 2016, 60.) Tässä tutkimuksessa se tarkoitti merkitysten muodostumisen kokonaisolemusta, sen tärkeiden piirteiden ilmaantumista ja jäsentymistä.

Ihmisen maailma on merkitysten maailma: moninainen ja monikerroksinen. Ei siis voida ajatella, että se muodostuu kaikille ihmisille samannäköiseksi tai samanlaatuisiksi. Tutkimusaineistoa tulkittaessa ja tutkimusraporttia luettaessa onkin muistettava, että kumpikin niistä on syntynyt Toisen ihminen kautta, jolla on erilainen näkemys maailmasta kuin lukijalla. Lähtökohtana ollut hermeneuttinen tulkintatapa ei tähtää aineiston täydelliseen ymmärtämiseen, koska tämä ei ole mahdollista, vaan päämääränä oli tulkinta ja ymmärtäminen. Mukana oli toki näkemys, että aineiston tulkinnassa ei voida toimia täysin vapaasti, vaan sitä analysoitaessa on oltava jonkinlainen ymmärrys sen syntyhistoriasta. Tutkimuksessa noudatettiin Juha Varton (2003a, 180) tulkinnallisia ohjeita. Näiden ohjeiden avulla luotiin ilmausten merkitys siten, että lukutavassa otettiin huomioon, 1) että ilmaukset olivat Toisten ilmauksia, 2) osa oli toisessa ajassa ja paikassa ilmaistuja, 3) tutkijan ymmärrys oli tässä ja nyt sekä 4) ymmärtämänä sellaisena, että tulkinta voitiin selittää myös toisille.

Tutkimustulos, merkityssuhteiden rakentumisen ja toisen kohtaamisen yleiset ja olennaiset piirteet, valikoitui tutkijan tietoisuudessa, johon puolestaan

vaikutti hänen intentionaaliset havaintoelämyksensä tutkimusaineistosta. Fenomenologisella asenteella, sulkeistamalla havaitut elämykset ja muistot, pääteltiin elämysten mieli (Husserl 1913/2017, 176–181.) Tämä tarkoittaa, että tieteellinen tieto empiirisestä todellisuudesta saatiin eksaktiksi ja osalliseksi aidosta rationaalisuudesta palauttamalla se olemismahdollisuuksiinsa. Näin todellisina koetuista tai koettavissa olevista piirteistä aukeni tie mahdollisen alueille. (Taipale 2006, 43–44.) Merkityssuhteiden rakentumisen olemuksen kokonaisuuden syntyyn vaikuttivat eideettisen reduktion aikana syntyneiden intuitiivisten oivallusten ohella Lauri Olavi Rutilan (1986) määrittelemät elämäntodellisuuden kerrostumat. Yhdeksi elämäntodellisuuden kerrostumaksi Rutila mainitsee ihmisestä riippumattoman luonnontodellisuuden (Naturwelt) eli sen kaikkien olioiden ja prosessien kokonaisuuden, joka tapahtuu ihmisen kannalta ajatellen itsensä. Toisena kerrostumana hän pitää ihmisen toiminnan kerrostumaa, tekojen maailmaa (Tatwelt). Kolmannen kerrostuman muodostavat ihmisen tuottamat keinotekoiset oliot ja prosessit, hahmojen maailma (Gestaltwelt). (Rutila 1986, 90–91; myös Itkonen 1996, 26–27.)

Tässä luvussa 9 merkitysten muodostumisen rakentumista, sen olemuksellista eidosta ja tutkimuksen tulosta, tarkastellaan neljän kokonaisuuden avulla, jotka ovat suhde itseen ja ihmisen oleminen (luku 9.2), suhde toisiin ihmisiin (luku 9.3), toiminta ja teko (luku 9.4) sekä suhde yhteiskunnallisiin ja kulttuuriin ilmentymiin (luku 9.5). Näiden avulla selvitetään merkityksen muodostumisen alkuperä eli se, mistä ja minkä ansiosta merkityksen muodostumisen rakentuminen on, mitä se on ja miten se on. Sitä, mitä ja miten jokin on, Heidegger kutsuu sen olemukseksi. Alkuperä on sen olemuksen synty, ja kysymys merkityksenmuodostumisen rakentumisen alkuperästä kysyykin sen olemuksen syntä. (Heidegger 1935/1936/1995, 13.)

## 9.2 Suhde itseen sekä ihmisen oleminen

Tässä luvussa 9.2 tarkastellaan toista tutkimuskysymystä eli sitä, millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan suhteet itseen. Tutkimusprosessin kuluessa tutkimuskysymyksen tarkastelukulma siirtyi ihmisen kehollisena ja mielellisenä olemiseen, ihmisen ajallisuuteen, toisena olemiseen sekä ymmärtämiseen olemisen perusmuotona.

Tutkimuksen lähtökohtana oli Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Rauhalan ajatukset ihmisestä maailmassa olevana, todellisuuden merkityssuhteisiin erottamattomasti kietoutuneena ja situationaalisenä olentona nojaa Heideggerin eksistenssin filosofiaan. Heideggerin filosofiassa ihminen ei asetu suhteeseen todellisuuden kanssa vasta tietoisensa pyrkimyksensä kautta, vaan hänellä on esiyymmärtäneisyys maailmasta, eli hän on jo valmiiksi maailmaan kietoutunut. (Rauhala 1998, 23–24.) Tutkimusprosessin aikana näitä ajatuksia täydennettiin Husserlin (1913/2017, 58–59) ajatuksilla ihmisestä aistivana ja kokevana sekä tietoisena maailmasta olevana yksilönä. Tietoisuus maailmasta tarkoittaa sitä,

että maailma paljastui koettavaksi välittömän intuitiivisesti. Eideettisen reduktion eri tasoilla huomattiin, että yksilön intensiivisyys läsnä oleviin maailman olentoihin, toisiin ihmisiin, esineisiin ja muihin objekteihin saattoi vaihdella.

Tutkimuksessa mukana olleista oppilaista ja taiteilijoista oli havaittavissa utelijaisuuden ja hämmästelemisen kyky. Molemmat tuntuivat olevan sekä tarkkanäköisiä että kirkkaasti näkeviä. Vaikutti siltä, että he katselivat maailmaa omasta perspektiivistään ilman kompromissien tarvetta. Näyttäisikin siltä, että ihminen ei aina pyri johonkin käytännölliseen päämäärään, vaan haluaa saada näkökulmansa esiin tutkittavaksi ja keskusteltavaksi. Hän tuntuu arvottavan aktinsa, motiivinsa, keinonsa ja tavoitteensa. Hänellä näyttäisi olevan lisäksi itse-tietoisuutensa, ja hän vaikuttaisi elävän reflektiivisessä suhteessa itseensä. Schütz kirjoittaa ”jotta- ja koska” -vaikuttimista, jotka määrittävät toiminnan tapaa ja suuntaa. Tutkimuksessa ilmeni, että ihmisellä on kyky kyseenalaistaa valitsevia asenteita, harkita niitä ja näin syntyneen tiedon pohjalta tehdä uudenlainen päätös. Näissä kyvyissään hän on tahdon subjekti, tekee omat päätöksensä itsestään käsin ja on näin myös toimiva subjekti, tekojensa persoonallinen tekijä. (Husserl 1924/2006, 76–77.)

Tutkimuksen lähtökohtiin kuului Heideggerin käsitys olemisesta. Olemisen ymmärrettiin jonkin olevan olemiseksi ja tiedettiin, että ihminen, poiketen esimerkiksi eläimistä, pystyy kysymään ja ymmärtämään omaa olemistaan. Tutkimuksen kuluessa selkiintyi ajatus, että olevan olemisen on kaiken näyttäytyvän mieli ja perusta. Olemisen ikään kuin valaisee olevan ja saattaa sen näkyväksi. Täälläolo (*Dasein*) paljastui olemistavaksi, jossa tämä oleva ymmärtää itsensä olemisessaan. Olemassaolon avulla Heidegger nimeää paikan (*Da, siinä, tuossa*), jossa olemisen (*Sein*) avautuu. Termi korostaa olemissuhdetta, joka kohdistuu olemisen tietyssä paikassa, olemiseen maailmassa. (Luoto 2018, 14.) Teoksessaan *Olemisen ja aika* (2007, 184, alkuperäinen *Sein und Zeit* 1927) Heidegger esittää täälläolon ei vain esilläolevana, vaan olemismahdollisuutena. Täälläolo on se, mitä se voi olla ja miten se on mahdollisuutensa. Olemista itseään, johon täälläolo aina jollain tavalla suhtautuu, Heidegger kutsuu eksistenssiksi.

Eksistenssi on pysymistä olemisen aukeamisessa, joka on ominaista vain ihmiselle. Vain ihmisen tavasta olla voidaan puhua eksistenssinä, sillä ihmisen osa on ajatella olemisensa olemusta. (Heidegger 1946/2000, 62–63.) Heidegger kirjoittaa olemisesta myös *Perusteen periaate* (2018, alkuperäinen *Der Satz vom Grund* 1957) teoksessaan. Heideggerin mukaan olemisen merkitys paljastuu Leibnizin lausumassa ”mitään ei ole ilman perustetta”. Perustaa kohti johtavalla tiellä tarvitaan sekä ajattelun rohkeutta että pidättyväisyyttä oikeassa paikassa. (Heidegger 1957/2018, 39.) Tämä tarkoittaa, että inhimillinen tieto vaatii kykyä tehdä ero sen välillä, mikä on asiantilaan nähden sopivaa ja mikä epäsopivaa. On osattava ajatella rohkeasti oikeassa paikassa, mutta myös harjoitettava pidättyväisyyttä (Huhtinen & Tuominen 2020). Ruusulle kukkiminen tapahtuu siten, että se uppoutuu avautumiseensa eikä sille tarvitse erikseen toimittaa sen kukkimisen perustetta. Se ei huomioi itseään eikä kysy, näkeekö sen joku muu. Ihminen sen sijaan voi olla se, joka hän on vain siten, että hän huomio häntä määrittävää maailmaa ja samalla itseään. (Heidegger 1957/2018, 78–79.)



Tutkimusaineistoon kietoutuneiden ihmisten mielenilmaisuihin pystyi päättämään, että jokaisen ihmisen olemus näyttäytyi olemisessaan ainutlaatuisena virittyneisyyden tilassa: jokainen ihminen ilmaantui ja oli jonakin. Olemisen ilmaantui esiin nousemisena, kun olevasta tuli ajattelun kohde. Esimerkiksi leikkiminen välitunnilla vesipuron kanssa oli olemista siinä tilanteessa, itsenä olemista tekemisissään, olemisen tapa. Leikkijä uppoutui itsenä leikkiinsä ja leikki koska leikki. Runoilminen näyttäytyi runoilijan olemisena siinä tilanteessa, kun runous nousi esiin. Heideggerin ohje on olla kysymättä miksi, vaan kysyä koska. Sillä torjutaan perusteen etsiminen: koska nimeää jo perustan ja olemisen merkitsee perustaa (Heidegger 1957/2018, 194–219).

Heideggerille olemisen on perusta (Heidegger 1957/2018, 194), joka ei pysy täysin kätkössä. Se loistaa, jotta oleva voisi ilmetä. Samalla kun olemisen aukeaa, se myös vetäytyy (mt. 189). Kun olemisen vetäytyy, se jättää perustan muodon. Olemisen ymmärtäminen määrittääkin sen olemassa olemisen pääpiirteet, joka ihminen on. Ihminen on ajatteleva olento vain sikäli, kun hän pysyy olemuksensa mukaisesti olemisen aukeamisessa. (mt. 152–153). Tutkimuksessa kiteytyi Heideggerin ajatus olemisesta kaiken perustana. Siinä todentui, että se tapa, jolla ihminen on ihminen ja siten itsensä, määrittäytyi olemuksen suhteesta olemiseen. Oleva tulee ottaa vastaan olemisessaan, ja ihminen on olemuksessaan vain, jos olemisen valaisee häntä. Tutkimuksessa paljastui, että ihmisellä on erilaisia olemisen tapoja. Eevan olemisen näyttäytyi juurtumisena maailmaan, kun taas Joonan olemisen ilmeni järjestyksessä olemisena. Lauri viipyi vesileikeissään olemisensa keskuksena ja Pipsa tuntui olevan itsenään leikkiessään. Liinan olemisen näytti sulautuvan johonkin toiseen todellisuuteen ja Kaisan sen sijaan näyttäytyi itsenä toisille olemisena. Paljastui erilaisia olemisen tapoja, kun olemisen puhutteli toimijoita.

### 9.2.1 Ajan elämysvirta ja ihmisen ajallisuus

Husserlin mukaan nykyisyydellä on takanaan menneisyys ja edessään avoin tulevaisuus (Husserl 1962/2011, 147). Tämä menneiden kokemusten mukanaolo nykyisyydessä sekä kuvittelun avulla tapahtuva kurottautuminen kohti tulevaa ilmeni monin tavoin tutkimukseen mukaan kietoutuneiden ihmisten mielenilmaisuihin. Husserl ymmärtääkin yksilön kahdella tavalla: yhtäältä maailmassa elävänä olentona, joka toimii muiden olioiden keskellä ja niiden parissa, ja toisaalta tietoisuuselämän kerroksellisena ajallisena hahmona. Tämä määritelmä ei erottele kahta eri oliota vaan kaksi eri tarkastelutapaa. Ihminen on maailmassa, yksi sen olioista, ja toisaalta hänen tietoisuuselämästään löytyvät maailmallisen olemisen transsendentaaliset ehdot. (Heinämaa 2006, 11.)

Eideettisen reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8, tarkasteltiin vapaan variaation ja mielikuvituksen avulla tietoisuuden yleisiä piirteitä. Vapaat variaatiot kumpusivat muistista, ajan virrasta. Muistot aktualisoituivat havainnon välityksellä, jolloin muisto pääsi pujahtamaan nykyhetken havaintoon. Mutta havainto tuntui liikkuvan pikemminkin tulevaisuuden kuin nykyisyyden alueella. (Bergson 1923/2012, 159.) Husserl (1913/2017) kirjoittaa fenomenologisesti ajasta erotuksena objektiivisesta ajasta. Fenomenologista aikaa ei mitata

kellolla eikä millään muullakaan fyysisellä välineellä, sillä se ei ole mitattavissa. Tutkimusprosessi auttoi ymmärtämään, että ihmisen ajallisuus on elämykset toisiinsa sitova muoto, ja että jokaisella elämyksellä on kestopensa, joka kuuluu yhteen äärettömään elämysvirtaan. Jokainen yksittäinen elämys voi sekä alkaa että päättyä ja näin päättää kestopensa. Mutta elämysvirta ei ala eikä päätty. Elämys elämysvirtana on puhtaan minän elämys, johon minä voi suunnata puhtaan katseensa tavoittaen sen todella olevana eli fenomenologisessa ajassa jatkuvana. Tähän voidaan palata yhä uudelleen, vaikkakin uudenaikaisena ja uutena kestopensa huomioiden ne tavat, joilla se on annettu. Jokaiseen nyt-hetkeen liittyy välttämättömällä jatkuvuudella uusi ja alati uusi, jolloin aktuaalinen nyt muuttuu juuri olleeksi, juuri ollut puolestaan aina uudeksi juuri olleen juuri olleeksi. (Husserl 1913/2017, 160–162.)

Matti Itkosen mukaan ainoa tapa ymmärtää ajan olemusta ja olemassaoloa on käsitellä menneisyyttä ja nykyisyyttä mentaalisisinä tiloina, jolloin niiden on mahdollista esiintyä samassa hetkessä (Itkonen 1995, 13). Henri Bergson kirjoittaa elämysvirrasta, joka voidaan ymmärtää sisäisesti, intuition avulla. Todellisuus oppilaiden ja taiteilijoiden mieleistä näytti löytyvän tuosta ikuisesta virrasta, jonka syvyyksiin tuntui olleen piilotettuina kaikki menneet hetket. (Itkonen 1996, 52; Rissanen 2016, 14.) Husserl (1935/2006, 138) kirjoittaa todellisuuden hämärästä horisontista, joka on jatkuvasti tiedostettu, mutta ajoittain merkityksetön ja huomaamaton mielenantoaktien taustalla. Tätä horisonttia valaistiin erityisesti reduktion kolmannella tasolla, jolloin se nykyistettiin tarkkaavaisella katseella eläväksi muistoksi. Luonnollisen asenteen asettama maailma kytkettiin irti, sulkeistettiin, jolloin horisontti näyttäytyi tunnettuna ja välittömästi elävänä.

Tutkimuksesta ilmeni, että esteettinen olotila saa ajatukset virtaamaan pois nykyisyydestä, etäännyttämään yksilön itsestään ja palauttamaan kaipuun takaisin menneisyyteen. Samalla se tuntuu herättävän ajattelun tulevaisuudessa hämmöttävästä onnesta. Tutkimus osoitti myös, että tulevaisuutta kuvitellaan muistin ja kokemuksen sekä menneisyyden jälkien varassa. Koti-ikävä menneeseen ja kurottautuminen kohti tulevaa nousivat esiin niin oppilaiden Unelmailtapäivä -piirustuksissa, Helakisan ja Chydeniuksen Magdaleena-laulussa, Aleksis Kiven Oravainen-runossa, Jonathan Exleyn Michael Jacksonin valokuvassa kuin Kraftwerkin The Robots-musiikkikappaleessakin. Näihin ilmaisuihin tuntui liittyvän näkymä tulevaisuudesta paikkana, jossa voisi elää toisella tavalla kuin nykyisyydessä. Näytti siltä, että niiden ytimessä oli kaiho niin menneeseen kuin tulevaankin. Nostalgian ja utopian kohtaamiset liittyvät Pertti Grönholmin ja Heli Paalun (2015, 9–10) mukaan kaipuuseen, joka on tulevaisuuden sijasta kohdistunut menneisyydessä kuviteltuihin tulevaisuuksiin sekä menneisyyteen projisoituihin, mutta vielä toteutuviksi odotettuihin unelmiin. Oppilaiden ja eri taiteilijoiden tuotosten ytimessä saattoi löytää samankaltaisia piirteitä, kuten tyytymättömyyttä, fantasiointia, toivoa sekä kaipuuta parempaan elämään. Tutkimuksessa tarkentui Husserlin ajatus ihmisestä sekä maailmassa elävänä olentona muiden olioiden parissa että tietoisuuselämältään kerroksellisena ajallisena harmona. Ihminen paljastui ajallisena ja ohimenevänä, mutta myös jatkuvana ja uudistuvana, joka näytti matkaavan tulevaisuuteen selkää edellä. (Heinämaa 2006, 11–12.)

Eevan piirtämistä kuvista pystyi aistimaan toivon ja kaipuun, mutta ilmaisuissaan hän tuntui olevan myös sidoksissa maailmaan. Oleminen niissä näyttäytyi maailmaan juurtuneena, uppoutuneena maailman syliin ja luontoyhteyteen. Niistä tunnistettiin lisäksi, että olevan oleminen liittyi Eevan olemisen perustaan. Nämä kaksi piirrettä, olevan oleminen ja ajallisuus, näyttivät kuuluvan Eevan tapaan olla. Tutkimuksessa tuli ymmärrettäväksi Heideggerin täälläolon olemisen jäsenetty rakennekokonaisuus ajallisuuden pohjalta. Huomattiin, että täälläolon arkiymmärryksen saavutettavissa oleva aika ei ollut alkuperäistä, vaan polveutui varsinaisesta ajallisuudesta. Tähän varsinaiseen ajallisuuteen Heidegger liittää niin maailmassa olemisen, ymmärtämisen kuin virittyneisyydenkin. (Heidegger 1927/2007, 403–414, 419–421.)

### 9.2.2 Kehollisena ja mielellisenä oleminen

Tutkimusraportti alkoi sen ensimmäisessä luvussa kuvauksella, jossa tyttö hyppi kerrostalon portaat alas. Kun hän tarttui porraskaiteeseen, ei hän tuntenut niinkään kaidetta kädessään, vaan kätensä jännittyneistä lihaksista johtuvan raskauden. Puristaessaan kaidetta tunsu hän sekä kaiteen metallisen rungon kämmensä ihoa vasten, että jalkojensa lihasten pingottuneisuuden ponnistusvaiheessa portaiden ylätasanteella. Oikea jalka ohjasi liikettä alaspäin, vasen jalka seurasi perässä. Ja kun käsi irtautui kaiteesta, oli koko keho hetken aikaa ilmassa. Lopulta tyttö tömähti taitavasti tasajalkaa alas kiviportaikkoon. Samalla kämmen ja sormet ojentuivat hapuilemaan jo uutta otetta kaiteesta, käden lihakset puristuivat uudelleen kaiteen ympärille. Jalkojen lihakset virittäytyivät jo uuteen ponnistukseen kohti seuraavia portaita. Kehon aistimukset, liikkeet ja toiminnot, joilla käsiteltiin porraskäytävän portaita ja kaidetta, eivät antaneet tietoa vain kosketelluista objekteista, vaan myös kehosta, joka kosketti.

Tällä esimerkillä huomioitiin Merleau-Pontyn kehonfenomenologian ajatus, jossa ihmiskeho on merkitysten perimmäinen tukipiste. Merleau-Pontyn filosofiassa ihmisen keho toimii olemisen keskuksena, jonka mukaan minä orientoituu olemassa oleviin objekteihin. Keho on olevan kaikkien näkökulmien perusta, josta seuraa kehollinen maailmassa oleminen. (Itkonen 1998, 60–61, 65; 2001b, 221; Laine 1993, 110–111; Rissanen 2016, 66.) Kuvauksen pyrkimyksenä oli ravistella ennakolta päätettyä näkemystä merkitysten muodostumisista ja epäillä niiden rakentumisista pelkästään aivoissa tai mielessä. Ihmisen täälläolo paljastuikin jossain olemiseksi, johon liittyi kiinteästi ihmisen ruumiillisuus. Keho kuljetti ja vei hyppääjää. Kokemus syntyi aistihavaintojen kautta kehossa, joita käsiteltiin vasta myöhemmin mielessä.

Tutkimuksessa tiivistyi Husserlin ajatus siitä, että ihmisen henkinen olemuspuoli perustuu materiaaliseen ruumiillisuuteen (Husserl 1935/2006, 133). Siinä todentui, että ihminen ei yksilöidy vain materiaalisten, tilallis-paikallisten piirteidensä perusteella, vaan pikemmin tietoisuuselämän tyyllillisen muodon nojalla. Tämä tarkoittaa, että ihminen näyttäytyy ykseytenä, jossa aistimellinen ja henkinen määrittävät toisiaan. Henkinen antaa aistimelliselle erityisen muotonsa ja aistimellinen antaa henkiselle sisällöllisen aineksen. (Heinämaa 2006, 11–12.) Myös Heideggerin filosofiassa ihmisen esiyymmärtyneisyys maailmasta sijaitsee

ihmisen kehossa ja tapahtuu ennen ja ilman tajuntaa (Rauhala 1998, 23–25). Sen mukaan ihminen on alusta alkaen jo olemassaoloon tulossaan maailman rakenteiden vaikutusten alainen ja niiden osa.

Ihminen ei siis asetu suhteeseen todellisuuden kanssa vain tietoisesti pyrki-  
myksensä kanssa vaan on primaarisesti maailmaan sidoksissa. Vuorovaikutus  
maailman kanssa tuottaa ruumiillisia muutoksia ja kun subjekti on tietoinen ruu-  
miissaan tapahtuvista muutoksista, hän tuntee (Kalanti 2006, 75). Tämä näkyi  
myös tässä tutkimuksessa. Tuntui siltä, että taiteiden, mielikuvituksen ja leikkien  
avulla päästiin keholliseen vuorovaikutukseen maailman kanssa. Ilmeni, että  
mahdollisuus käsillä tekemiseen ja kehontaitojen harjaannuttaminen tuottivat  
sekä onnistumisen kokemuksia että konstituivat maailmaa uudelleen. Näytti  
siltä, että runous asetti maailman ja leikeissä maailman objektit otettiin haltuun.  
Niissä tunnuttiin olevan koko ajan kehollisesti kosketuksessa ympäristöön, toisiin  
ihmisiin ja olioihin: joihinkin, jotka eivät olleet heitä itseään. Näin ei ollut kuiten-  
kaan ollut ihmisten mielellisyyden kohdalla. Mielenä vaellettiin keijujen maail-  
moissa, toimittiin mielikuvien avulla myyrämaailmassa sekä luotiin The Robots-  
musiikkikappale ja Magdaleena-hahmo. Kehollisina sen sijaan harjoitettiin kont-  
rollia omista rajoista, kokeiltiin maailmaa ja tarkistettiin mahdollisuuksia siihen,  
mikä oli kokemuksellisesti totta. Tosi saattoi osoittautua kokemusten myötä  
muuksi kuin se, mikä toiveissa ja kuvitelmissa oli olevinaan totta. (Varto 1993,  
109–110.)

Kun tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kehoa tai olemista kehollisena, ei  
keskiössä ole ollut yksilön lihassuoritus tai elintoiminto, vaan Husserlin ja Mer-  
leau-Pontyn mukainen eletty ruumiillinen kokemus, joka toimii kehollisuudessa  
ja sen avulla (Klemola 2004, 77; Rauhala 2009, 37–38). Kehollisuutta ja tunteita  
tarkasteltiin objektikehon (*der Körper*) sijaan koetun kehon (*der Leib*) suunnasta.  
Objektikeholla, jota aivotutkimus tutkii, tarkoitetaan kehoa, joka kuvataan ul-  
koapäin, rakenteellisesti, tieteen näkökulmasta. Keho nähdään esimerkiksi luus-  
tosta, lihaksistosta ja verenkiertoelimistä koostuvana esineenä. Sen sijaan eletty,  
koettu keho, paljastuu sisäisessä kokemuksessa, kehotietoisuudessa, joka säilyy,  
vaikka kaikki ulkoiset aistikanavat olisivat sulkeutuneet. (Klemola 2004, 77–81;  
Rissanen 2016, 88.) Eletyn kehon tietoisuus ilmaantuu uudelleen koettavaksi ajan  
virrassa. Tämä kesto, *durée*, on elämysten piilopaikka, jossa kehon koetut elä-  
mykset tulevat uudelleen koettaviksi.

Ihmisen passiivinen kehollisuus tulee esiin kehon reaktioissa, kun keho ta-  
juua mieltä suoremmin, onko kosketus maailmaan oikea ja hyvä vai väärä ja  
paha. Näistä esimerkkeinä Varto (1993, 111) mainitsee ihmisen sairaudet. Liikun-  
taa Varto kutsuu kehon aktiiviseksi maailman koskettamiseksi. Liikunta on se  
puoli ihmisen kehollisuutta, jossa ihminen tietoisesti pyrkii ottamaan selvää, mil-  
lainen kosketus maailman kanssa voi olla. Tutkimuksessa kehon tietoiseen kont-  
rolliin tunnuttiin pyrittävän jalkapallopeleissä ja hyppynaruleikeissä välitun-  
nilla. Vaikutti siltä, että aktiivista tajuamista harjoitettiin myös kokeilemalla neu-  
lansilmää (voimisteluliike) voimistelurenkailla, ja aikaa sekä tilaa tutkittiin tans-  
sin avulla koulun liikuntasalissa. Tällainen tietoinen liikkuminen on Varton aja-  
tuksissa halua selvittää, mitä maailma sallii todellisesti (mt. 114). Keholliset har-

joitukset ja niistä syntyvät kyvyt asettavat mielelle selkeän toimintatilan paikan-  
taessaan ihmisen maailmassa. Kehollisuus näyttää myös tässä tutkimuksessa ole-  
van eräänlaista mielen paikantamista maailmaan (mt. 105–106.), jossa keho rea-  
goi maailmaan ja vasta tämän jälkeen osa tästä tulee ymmärretyksi. Kehollista  
olotilaa Varto nimittää tajuamiseksi, joka ei ole tietämistä, koska siihen ei liity  
käsitteellistämisen tarvetta. Se ei ole myöskään pelkkää olemista, koska se on si-  
sällöllistä ja muuttuvaa. Tajuaminen on kehollista läsnäoloa maailmassa, joka voi  
olla joko passiivista tai aktiivista, yleensä kumpaakin yhtä aikaa. (Mt. 110.)

Tutkimuksessa todentui, että kehollisten kokemusten ja tuntemusten tie-  
dostaminen sekä niiden reflektointi tajunnassa auttavat ymmärtämään oman ke-  
hon toimintaa eri tilanteissa aiempaa paremmin. Siinä varmistui, että tuntemuk-  
set avaavat yksilön kokemukselleen antaman mielen saaden sen tuntumaan jol-  
takin. Kehollinen tieto, Timo Klemolan kehotietoisuus (Klemola 1998), näkyi  
henkilökohtaisena sekä kokemuksellisena ja näytti muodostuvan, kun yksilö tuli  
tietoiseksi tuntemuksistaan suhteessa muihin olentoihin ja ympäristöön. (myös  
Anttila 2013, 33; Parviainen 2016.) Matti Itkonen (1999) kirjoittaa, viitaten Max  
Schelerin ajatuksiin, eletystä kehosta minän asuinpaikkana. Tämä merkitsee ke-  
hossa olemista oman sisäisen kokemuksen avulla tai itsen kuvittelemista tuohon  
kehoon. Eletty keho on tai tuntuu olevan minä itse, joka täyttää objektiivisen ajan.  
Kehona eletyn maailman olemuksellinen pohtiminen edellyttää sekä lihallisen  
että kuvitteellisen kokemuksen analysointia. (Itkonen 1999, 123.)

### 9.2.3 Mielikuvitus ja toisena oleminen



Kuva Eevan piirustusvihkosta

Reduktion ensimmäisellä tasolla, luvussa 6, tarkasteltiin oppilaiden tutkimusta varten tuottamia kuvia ja pohdittiin mielikuvitusta. J. A. Hollo yhtyy Humen ajatuksiin kuvittelukyvyistä itsenäisenä ihmismielen kykynä, joka siten eroaa havainnoista, järjestä, muistista, tahdosta ja tunteista. Mielikuvitus on Hollon ajatuksissa tietoteoreettinen käsite (Hollo 1918, 26), joka syntyy havaintokuvista. Havaintokuvat taas ovat aistimien välityksellä mieliin tulevia vaikutelmia, jotka sulautuvat kokonaisuuksiksi. Kaikki ajattelu on mielikuvitusta, mutta kaikki mielikuvitus ei ole ajattelua (mt. 126).

Mielen kuvittelukyky ja mielikuvitus olivat monella tavoin mukana tässä tutkimuksessa. Ne liittyivät oppilaiden ja taiteilijoiden luomuksiin, tutkijan kuvitteelliseen sinä-suhteeseen taiteilijoihin sekä empaattiseen eläytymiseen visuaalisten tuotosten tulkinnoissa. Roolileikeissä kuviteltiin itse toisena sekä luotiin oma fantasiamaailma. Leikin, faniuden ja taiteellisen toiminnan kautta mielikuvitus näytti kietoutuvan mielihyvään ja nautintoon sekä mahdollisuuden toisena olemisesta ja toiseen todellisuuteen siirtymisenä. Pauline von Bonsdorffille (2009b) mielikuvitus on ajattelun muoto sekä tapa hankkia tietoa ja ymmärrystä. Mielikuvitus ammentaa kokemuksista, on kiinnittynyt maailmaan ja viittaa sekä viettelee eteenpäin. (von Bonsdorff 2009b, 28.)

Von Bonsdorff jakaa, Kantin filosofiaan viitaten, mielikuvituksen reproduktiiviseen ja luovaan mielikuvitukseen. Reproduktiivinen on kykyä toistaa ja luoda uudelleen. Luovalle mielikuvitukselle sen sijaan on tyypillistä odotusten rikkominen tai yllättävä hyppäys, joka tuottaa arvokkaan tuloksen taiteessa, tieteessä tai käytännön elämässä. (von Bonsdorff 2009b, 29.) Tutkimuksessa mielikuvitusta hyödynnettiin sekä toisintamisessa että uuden luomisessa. Tuntui siltä, että mielikuvituksessa saatiin esiin se, mikä oli välttämätön tiedolle. Fantisointi ei johtanut harhaan, vaan näytti palvelevan totuuden ymmärtämistä. Sen avulla mennyt ja vielä tuntematon näyttivät reaalistuvan. (Itkonen 1999, 125.) Eideettisen reduktion kolmannella tasolla viivytettiin aistimellisessä siirtymättä havaitsemiseen luovan mielikuvituksen avulla. Aistimellinen avautuminen maailmalle tapahtui tilassa, jossa todellisuus ikään kuin kaksinkertaistui, eikä asioita tiedetty tai tunnettu yksiselitteisesti, vaan käyttämällä mielikuvituksen voimaa (von Bonsdorff 2009b, 36–37).

Mielikuvitus tuntui olevan mukana myös ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Bonsdorffin (2009b) mukaan mielikuvitus lähenee sympatian käsitettä, kun se ymmärretään kykynä eläytyä toisen ihmisen asemaan ja ihmisen kykyyn vaihtaa perspektiiviä. Silloin se mahdollistaa yksilön projisoinnin itsestään toisesta näkökulmasta. Tällainen jäljittelevä mielikuvitus näyttäytyy Bonsdorffille korkeampana muotona, sillä se mahdollistaa näkökulman vaihtamisen ja toisen ihmisen ymmärtämisen (Bonsdorff 2009b, 29 ja 36). Suhdetta toisiin ihmisiin pohditaan tarkemmin luvussa 9.3 sekä toisen ihmisen ja toiseuden ymmärtämistä luvussa 10.3.

## 9.2.4 Ymmärtäminen olemisen perusmuotona

Oppiminen määrittyi merkityssuhteiden muokkaamiseksi ja muotoilemiseksi siten, että yksilö tulee tietoiseksi ja ymmärtää näitä suhteita. Tämä näyttäytyi tutkimuksessa esimerkiksi lukutaitona, kun opittiin yhdistämään äänneitä ja kirjaimia toisiinsa ja ymmärrettiin niiden väliset suhteet. Heideggerille ymmärrys on jotain muuta kuin kyky hankkia tietoa. Se on täälläolon perustavanlaatuisin olemisen tapa, avoimuus täälläolon mahdollisuuksiin. Ymmärtäminen on avaavaa ja kuuluu koko maailmassa olemisen perusmuotoon (Heidegger 1927/2007, 186; myös Kakkori 2012, 270.) Ymmärtäminen on toimintaa, joka mahdollistaa elämisen ja toimimisen maailmassa. Ymmärrys arjen toiminnoissa ilmaisee kykyä, osaamista ja voimista. Se on taitoa tehdä ja olla tekemisessä asioiden kanssa, sekä käsilläolevuuden kanssa. (Kakkori 2012, 274–275.) Ymmärtämisen kehittymistä Heidegger kutsuu tulkitsemiseksi. Tulkitsemisessä ymmärtäminen omaksuu ymmärtäen sen, minkä on ymmärtänyt. (Heidegger 1927/2007, 184–192.)

Miika Luodolle (2002) ymmärtäminen ei ole vain sisäistä kykyä tai toimintaa, vaan suhde mahdollisuuksiin. Vireen suuntaama ymmärtäminen tulee artikuloituksi ja jaetuksi muiden kanssa puheessa. (Luoto 2002, 76). Kaikki puhe on myös itsensä ilmaisemista (Heidegger 1927/2007, 207). Puhe ei tarkoita vain konkreettista puhumista, vaan myös esimerkiksi tanssia eli liikkeen artikulaatiota. Tanssijan artikuloima liike kertoo siitä, miten maailma avautuu tanssijan virittyneessä ymmärtämisessä, miten tanssija ymmärtää. (Monni 2004, 239.) Tutkimuksesta ilmeni, että puheen ja tanssin ohella myös piirtäminen näyttäisi olevan paitsi itsensä ilmaisemista myös ymmärtämisen jakamista. Visuaaliset tuotokset tuntuivat kertovan tekijöidensä ymmärtämisestä: ajatuksia järjestettiin piirtäen ja olemisen näyttäytyi kaaoksen järjestämisenä, kokonaisuuksien ymmärtämisenä. Vaikutti siltä, että ymmärtäminen tuli jaetuksi puheen, tanssin ja visuaalisten tuotosten kautta.

Leena Kakkorin (2012, 276) mukaan tulkinnan muutoksen avulla pystytään selviytymään vaatimuksista, joihin ihminen alati muuttuvassa maailmassa kietoutuu. Tämä käsitetään tässä siten, että tulkitsemisen avulla ymmärtäminen tarkistetaan yhä uudestaan, sillä ymmärrys muuttuu ja kehittyy tulkinnan ja ymmärryksen mukana. Ymmärtäminen on toimintaa, joka mahdollistaa elämisen ja toimimisen maailmassa. Ymmärtämistä paitsi jaetaan, mutta myös koetellaan esimerkiksi puheessa, tanssissa, musiikissa, visuaalisissa tuotoksissa tai muissa osaamisissa ja taidoissa. Edistyminen taidossa tapahtuu vasta, kun kehon toiminta alkaa lähestyä mielikuvaa siitä, ja kokemus kehon ja mielen erillisyydestä katoaa. Tapahtuu kehon ja mielen yhteensulautuminen (Klemola 2004, 110), kun ymmärtäminen tulkitsemisessä muuttuu osaksi kehon toiminnallista kokonaisuutta.

Ymmärryksen kehittyminen ja tulkinnan muutokset ilmenivät tutkimuksessa esimerkiksi silloin, kun tutkittiin ja kuvattiin koulun lähiympäristöä. Luonnossa koeteltiin ehkä vierasta ja outoa sekä refleктоitiin näitä kehon kokemisia mielessä. Käsitteellinen tieto ohjasi täydentämään aikaisempaa tietoa ja kokemus paljasti vierauden kautta siitä uusia asioita. (Varto 1994, 117.) Kun kokemuksia refleктоitiin mielessä, vaikutti siltä, että kyettiin tavoittamaan se, mitä ajateltiin.

Käsitteellinen tieto osoitti tuttujuudenkin asioiden alueella uusia asioita, kun niitä pystyttiin arvioimaan ja tunnistamaan. Kokemusten pohdinta ajattelussa käsitteiden avulla mahdollisti, että kokema ymmärrettiin uudella tavalla ja samalla horisontti laajeni. (Mt. 101–102.) Käsitteellinen tietäminen ja osaaminen ovat Juha Varton (2017) mukaan tärkeitä, mutta arjessa selviytymiseen tarvitaan myös taitamista, sillä tietämisen kautta ei aina voi tehdä ratkaisuja tai järkeviä valintoja. Taitaminen kehittyy harjoittelemisen kautta, ja Varto määrittelee sen taidokkaaksi tekemiseksi. (Varto 2017, 34.) Tutkimusprosessin aikana ilmeni, että lukemisen osaaminen edistyi harjaantumisen myötä ja sitä kautta myös monilukutaito, kielitietoisuus sekä kielellinen identiteetti kehittyivät. Lisäksi lukutaitoa päästiin käyttämään myös välineenä muiden oppiaineiden opiskelussa. Taitoa ei tässä käsitetäkään vain jonkin asian tuottamisena, vaan se liitetään taitavaan tekemisen tapaan (Moilanen 1990. 25–26) sekä tulkittuna ymmärryksenä siitä, mitä tehdään.

### 9.2.5 Virittyneisyys määrittämässä täälläoloa

Täälläolo tarkentui tutkimuksessa olemiseksi maailmassa, johon Heidegger liittää mukaan olemuksellisesti myös virittyneisyyden (*Befindlichkeit*) ja mielialan (*Stimmung*) ilmiöt (Kupiainen 2007a, viii). Virittyneisyyden kautta täälläolo on avointa olemiselle (Heidegger 1935/1936/1995, 22). Heideggerille vire tai mieliala ei ole subjektiivinen lisä objektiiviseen todellisuuteen. Se ei viittaa ensi sijassa psyykkiseen tai sisäiseen tilaan, eikä se ole ulkoistakaan. Vire on avautuneisuuden tapa, joka nousee maailmassa-olemisen olemuksesta itsestään. (Heidegger 1927/2007, 177.) Tämä tarkoittaa, että maailmaa ei kohdata neutraalina tietoisuutena, merkityksettömässä havainnossa, vaan aina jonkinlaisessa virittyneisyydessä tai olotilassa. Virittyneenä ihminen on avautunut maailmalle siten, että maailmassa oleva voi koskettaa ja puhutella eri tavoin. (Luoto 2002, 76–77; Monni 2004, 101.)

Eideettisen reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8, visuaalisia mielenilmaisuja esteettisesti tulkittaessa tunnettiin jotakin, missä avautui kuvan maailma tunnepuoleltaan. Olemisen kuvan edessä oli virittyneyttä, Krohnin mukaan siihen kuului tunnesuuntautumista, mikä sisälsi sen, että kuvan tunnepuoli koettiin subjektiivisesti tuntien. Kuvat herättivät katsojassa määrätyn tunteen, ja tämä tunne koettiin itse kuvan mukana annettuna, sen ominaisuutena. (Krohn 1965, 137–138.) Tunnesuunnalla Krohn viittaa J. E. Salomaan ajatukseen, jossa esine ei ole tunteen syy, vaan se on tunteen ehtona. Tämä tarkoittaa, että myös tutkimusaineiston kuvat ja piirustukset eivät olleet syitä koettuihin tunteisiin, vaan ne olivat ehtoina sille, että tunnettiin kuten tunnettiin.

Jo aikaisemmista luvuista on ilmennyt, että mieli eli noema on sitä, minkä avulla ymmärretään, tunnetaan, uskotaan ja uneksitaan ilmiöt sekä asiat joiksi-kin (Rauhala 1989, 29). Tutkimus todensi, että myös tunteet ovat intentionaalisia, eli niiden mieli on johonkin kohdistuvaa. (Rauhala 2009, 33–34.) Heideggerin (1927/2007, 174–175) ajatuksissa ihmisen täälläolo on aina jo jollakin mielellä. Täälläolon virittyneisyys sävyttävät mielen, ilmaisevat miten jokin on, ja saavat



ihmisen tuntemaan kokemuksessaan jotain. Vire on tunteen perusta, sen aikaisempi ulottuvuus, joka rakentuu maailmasta ja situaatiosta, ei-intentionalisesta tunteesta (Monni 2004, 102). Se ei vaadi muodostuakseen kieltä tai käsitteitä eikä edellytä ymmärrystä. Aivotutkimus on osoittanut, että tunteita koetaan sekä kehossa että mielessä (Nummenmaa 2010). Tässä tutkimuksessa tunteita ei tarkastella fysiologisenä ilmiönä vaan virittyneisyyden kautta sekä eletyn kehon ja mielen reaktioiden yhteisen kokonaisuuden, kehomielen (Klemola 2013, 79) osana. Tällä tarkoitetaan, että kun havaitaan esimerkiksi iloa, kyetään sen taustalla tuntemaan eletyn kehon kokonaisuus (Klemola 2004, 80).

Tutkimus paljasti, että ihminen on olemisessaan juuri virittyneisyytensä kautta. Mielenilmaisujen tulkinnoissa nousi esiin monenlaisia tunteita, kuten esimerkiksi ilo, suru, pelko, hämmennys ja riemu täälläolon virittyneisyyden pohjalta. Ne olivat määrittämässä ihmisen olemista, mieliala valtasi maailmassa olemisen ja teki mahdolliseksi suuntautumisen johonkin (Heidegger 1927/2007, 177). Tunteet ovat Heideggerin sanoin maailmanpaljastajia, jotka eivät kerro niinkään kokijan ruumiin tilasta, vaan maailmasta (Kalanti 2006, 69). Riemu tai pelkääminen ei siten ole merkki vain kehon tuntemuksista, vaan se liittyy maailman kokemisiin. Tutkimusaineistosta esiin nousi mielialoista myös kaipaus. Kaipaus tunteena tuntui liittyvän Joonan ja Eevan piirustuksiin, Exleyn valokuvaan sekä Helakisan runoon. Niistä pystyi aistimaan menneen kokemukset sekä toteutuvaksi odotetut unelmat. Kaipauksen Grönholm ja Paalumäki (2015) liittävät juuri odotettuihin unelmiin. Tällainen kaipaava, toivon olotila näyttäisi mahdollistavan avoimen suhtautumisen todellisuuteen, halun nähdä tulevaisuus myönteisessä valossa. Kaipaus on myös Platonin mukaan jälki siitä, mitä ihminen voi olla. Tämä jälki on kaikilla ihmisillä, mutta useimmat ovat unohtaneet sen. (Varto 1993, 152–154.) Grönholm ja Paalumäki korostavat, että kaipaamiseen ei aina välttämättä liity erokokemusta tai halua palata jonnekin takaisin, vaan se voi tarkoittaa halua irrottautua nykyhetkestä (Grönholm & Paalumäki 2015, 21). Kaipaus ja toivo tuntuvatkin asuvan kehotietoisuudessa, joka säilyy ja paljastuu yhä uudelleen. Se näyttää saavan alkunsa kehollisista kokemuksista ja säilyvän uudelleen koettavana ajan virrassa.

Tutkimuksen eideettisen reduktion kolmannella tasolla, luvussa 8, tutkimukseen otettiin mukaan tutkijan oma kehotietoisuus eli omia mielialoja ja tuntemuksia, jotka olivat johdattelemassa tutkimuskohteen olemuksen äärelle. Minää kuunneltaessa pysähdyttiin sen äärelle, miltä itsestä juuri silloin, siinä tilanteessa tuntui. Nämä omiin tuntemuksiin uppoutumiset, Heideggerin silleen jättämiset, muodostuivat väyliksi maailman avautumiselle ja toisen ymmärtämiselle, mutta näyttivät olevan samalla auttamassa myös tulkitsijan omaa hyvinvointia (Talvio & Klemola 2017, 18 ja 27). Kaikkia virittyneisyyksiä yhdistää niiden kyky avata maailmassa olemisen kokonaisuutena, ennen tietämistä ja tahtomista. Täälläolo (*Dasein*) ei ilmene itselleen kokonaisena havainnon kautta, vaan mielialan täyttämänä oleskelemisena (Heidegger 1926/2007, 176).

Tunnetaitoihin luetaan kuuluvaksi kyky tunnistaa omia sekä toisen ihmisen tunteita ja käyttää niitä sopivalla tavalla. Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä, mutta ne kehittyvät opettelun ja harjaantumisen kautta. (Köngäs 2018; Talvio &

Klemola 2017.) Tunteiden ymmärtämisen yhteydessä puhutaan myös tunneälystä. Tutkimuksilla on todistettu, että itsetuntemus on välttämätön pohja tunneälytaidoille (mm. Goleman, 2012, 72-75). Tunneälytaidot eivät kuulu vain aikuisille. Tutkimusprosessin kuluessa huomattiin, että lapsetkin ovat kykeneviä tunnistamaan tunteita ja emotionaalista viestintää sekä itsessään että toisissaan (myös Köngäs 2018, 12). Siinä ilmeni, että jo alakouluikäiset oppilaat tunnistivat tunteitaan ja heidän sosiaalinen herkkyyteensä näytti lisääntyvän, kun oltiin oppilastovereiden tai nuorempien lasten kanssa yhdessä (myös Kokkonen & Klemola 2013, 20-211). Tosin tutkimuksessa tuli myös ilmi, että tunteiden hallinnassa oli toisinaan vielä puutteita. Lapset, jotka vasta harjoittelivat tunnetaitojaan, häiriintyivät huomattavasti helpommin ympärillä tapahtuvaista tilanteista (myös Köngäs 2018, 130).

### 9.2.6 Ihmisen itsetietoisuus

Tutkija oli kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan (Kekarainen & Kytölä 1988) tarkastellut ihmisen minäkäsitystä. Jo tuolloin lähtökohtana oli fenomenologinen minäkäsitys, johon katsottiin kuuluvan yksilön havainnot itsestä suhteessa toisiin ja ympäristöön. Minäkäsitys määriteltiin sellaiseksi, millaisena yksilö näkee itsensä sekä miten tunteet, tarpeet ja havainnot vaikuttavat käyttäytymiseen. Väitöskirjatutkimus toi lisää ymmärrystä minäkäsityksestä sekä ihmisen itsetietoisuudesta. Itsetiedostuksessaan ihminen tajuaa olemassaolonsa monikerroksellisuuden, oivaltaa oman ainutkertaisen sisäisyytensä ja sen avulla ymmärtää osallistuvansa inhimilliseen kulttuuriin (Rauhala 2009, 71). Tutkimuksessa oivallettiin, että Husserlin käsitys itsetietoisuudesta perustuu ihmisen kykyyn reflektiiviseen itsetutkimukseen, itsearvottamiseen ja käytännölliseen itsemääräämiseen. Itsearvottamisessa ihminen arvioi itseään hyvänä ja huonona tai arvokkaana ja arvottomana. Hänellä on kyky asettaa ennakoasenteensa kyseenalaiseksi, harkita niitä ja näin syntyneen tiedon pohjalta tehdä tahdonalainen päätös. (Husserl 1924/2006, 75-77.) Husserlin itsetietoisuus-käsitteessä tulevat esiin sekä itsearvostus (*self-worth*) sekä itseluottamus (*self-confidence*). Se näyttäisi soveltuvan sekä lasten että aikuisten itsetunnon kuvaamiseen, joskin aivan pienellä lapsella se ei ole niin eriytynyt kuin aikuisella, mutta eriytyy vähitellen kehityksen myötä. (Koivisto 2007, 36-42.)

Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat saivat pohtia itsetuntemustaan esimerkiksi piirtäessään Omakuvan itsestään (esim. Thomson & Hall 2008). Taustalla oli ajatus taiteesta paikkana, jossa omaa identiteettiä, turvapaikkaa, voi rakentaa (Pääjoki 2004, 69; myös Strömberg 2006, 62). Aineiston tulkintojen kautta näyttää siltä, että alakouluikäiset lapset kokevat itsensä oman tulevaisuutensa mahdollisina muodostajina, jotka itse suunnittelevat, valitsevat vaihtoehtonsa ja panevat täytäntöön suunnitelmansa (myös Krohn 1967, 41). He tuntuvat tuntevan omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja näyttävät olevan myös luovia käyttäen ideoitaan sekä ilmaisten rohkeasti mielipiteitään. Vaikuttaa siltä, että he kykenevät tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa ja osaavat iloita omasta ja toisen onnistumisesta.

Toisaalta tutkimusprosessin aikana huomattiin, kuinka leikkivästä, kokeilevasta ja mielikuvitukseksikaasta koulutulokkaasta kehkeytyi perusopetuksen ensimmäisen lukuvuoden aikana määrättyllä tavalla toimiva ja ajatteleva koulu-lainen. Näyttäisi siltä, että luova, leikkivä ja mielipiteensä mielikuvituksen kautta ilmaiseva lapsi menettää osan luovuuttaan ja esteettistä asennettaan perusope-tuksen ensimmäisellä luokalla. Näiden myötä menetetään myös jotakin itsetun-nosta. Samoin ajattelevat myös esimerkiksi Sirkku Aho (1996) ja Eira Korpinen (1990). Aho ja Korpinen tutkimuksissaan toteavat lasten olevan melko vahvoja itsetunnonlaan kouluun tullessaan, mutta jo ensimmäisinä kouluvuosina itse-tunto heikkenee.

Ihmisen olemukseen kuuluu, että hän ei kykene vain yksittäiseen mieltämi-seen, ajatteluun, arvottamiseen ja tahtomiseen, vaan voi toteuttaa kaikkia tällai-sia akteja myös yleisyyden muodossa (Husserl 1924/2006, 77). Eläin saattaa toi-mia tiettyjen olosuhteiden alaisena yhä uudelleen samalla tavoin, mutta sillä ei ole tahtoa yleisyyden muodossa. Ihminen sen sijaan tahtoo toimia näin, koska tällaiset asiat ovat ylipäättään hänelle arvokkaita. Elämä tapahtuu alituisesti pyr-kimyksen muodossa, ja ihmiselämä omaksuu positiivisen pyrkimyksen muodon ja on siten suuntautunut positiivisten arvojen saavuttamiseen.

Yhä uudelleen motivoitunut positiiviseen olotilaan pyrkiminen voi johtaa myös pettymyksiin tai pitkävetisyyteen (Husserl 1924/2006, 78). Tutkimuspro-cessin aikana huomattiin, että reflektiivinen itsetutkimus ja pyrkiminen parem-piin tekoihin saattoivat saada aikaan pettymyksen tunteen. Omien ennakko-asenteiden kyseenalaistaminen päätyi ensin turhautumiseen, mutta epäröinti ja kriittinen suhtautuminen johtivat lopulta uudistumiseen. Tutkimuksen perus-teella näyttääkin siltä, että omaa elämää tarkkaillaan ja pyritään sitä tietoisesti muokkaamaan onnelliseksi ja tyydyttäväksi. Arvokkaaksi koettujen käsitysten kumoutuminen ja todellisuuden käsittäminen uudella tavalla muodostuvat uu-deksi tietoisuudeksi. Tavoitteena on tehdä persoonallisesta elämästä toimiva suhde sen kulloisiinkin tilanteisiin. Kyseessä on pyrkimys saattaa esiin se, mikä on totta. (mt. 79–80.) Uudistumista tutkimuksen näkökulmasta pohditaan tar-kemmin luvussa 10.1.

Kertauksena ihmisen suhteesta itseensä tämän tutkimuksen pohjalta: Ihmi-sen olemuksen lähtökohta on oleminen, ja oleminen on ennen kaikkea maail-massa olemista. Ihminen on olemassa eri tavoin, mikä ilmenee ihmisen erilaisina olemuksina. Keho paikantaa ihmisen, mutta avaa myös suhteen maailmaan. Ih-minen on suhteessa maailmaan tunteidensa kautta, sillä hänen olemiseensa liit-tyy virittyneisyys eli mieliala. Kehon aistimuksia ja tunteita ihminen käsittelee mielessään. Mielen kuvittelu mahdollistaa kokemusten reflektoinnin sekä näkö-kulman vaihtamisen, ja muistaminen auttaa ymmärtämään nykyisyyttä. Ihmisen oleminen tapahtuu pyrkimyksen muodossa ja perustuu itsetutkimuksen kykyyn sekä uudistumisen mahdollisuuteen.

## 9.3 Suhde toisiin ihmisiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia ovat alakouluikäisen oppilaan suhteet toisiin ihmisiin. Tässä luvussa 9.3 tarkastellaan ihmisen eriasteisia vuorovaikutussuhteita, toisen kuulemista, kohtaamista ja läsnäoloa.

Filosofi Reijo Wilenius (1930–2019) pohtii ihmistä filosofisen tutkimuksen kohteena. Ihmisen perusominaisuuksiin Wilenius liittää ihmisen fyysisen, elollisen, sielullisen ja henkisen järjestelmän. Mutta jos ihminen määritellään sosiaalisesti olennoksi, tulee mukaan myös yhteistoiminta toisten ihmisten kanssa. Tämä tarkoittaa, että ihminen pystyy tuomaan esiin inhimilliset ominaisuutensa vain inhimillisessä ympäristössä ja etsii luonnostaan yhteisyyttä muiden ihmisten kanssa. (Wilenius 1987, 10–14.) Ihmiseksi tulemiseen tarvitaan suhde maailmaan ja kulttuuriin, mutta siis myös suhde toisiin ihmisiin sekä vastuu toisesta osapuolesta (Rauhala 2009, 171–172).

### 9.3.1 Eriasteisia vuorovaikutussuhteita

Kuva irrallisesta ihmisyksilöstä näyttäisi olevan harha myös tämän tutkimuksen perusteella. Yhteistoiminta muiden ihmisten kanssa tapahtuu vuorovaikutussuhteissa, joiden pohja muotoutuu jo lapsuudessa yhdessä esimerkiksi vanhempien, sisarusten ja ikätoverien parissa (Burleson & Kunkel 2002, 83; Laaksonen 2010, 7). Tutkimusaineistosta nousi esiin eriasteisia oppilaiden välisiä suhteita, ja vuorovaikutustaitojen taso vaihteli eri ihmisten välillä (Laaksonen 2010, 20). Suhteista paljastui muun muassa vastuullinen toisistaan välittävä suhde, kun opitunnilla autettiin toista oppilasta. Suhteessa olemisen merkitys tuntui olevan kullekin oppilaalle yksilöllinen, sillä kumpikin näytti saavan oman kokemuksensa niistä.

Reduktion toisella tasolla tarkasteltiin vuorovaikutussuhteita sekä niitä tapoja, joilla yksilö asettui osaksi yhteisöä ja oli näin konkreettisesti tavalla yhteisöllinen. Yksittäiset ihmiset näyttäytyivät yhteisönsä jäseninä ja toiminnallisesti kietoutuneina toisiinsa monenlaisissa sosiaalisissa akteissa. Ajoittain yhteisö näytti toimivan monijäsenisesti eli siten, ettei se muodostanut tahtovien subjektiviteettien ykseyttä. Mutta tuntui myös siltä, että yhteisö pystyi tuottamaan lisäksi yhteisöllisiä aikaansaannoksia, jotka eivät olleet pelkkiä yksittäishenkilöiden aikaansaannosten yhteen kasautumia, vaan yhteisön persoonallisia aikaansaannoksia. (Husserl 1924/2006, 75.) Tämä ilmeni aineistossa esimerkiksi oppilaiden välisissä välituntileikeissä sekä ryhmähaastattelussa. Niissä yhteisö näytti johtavan toimintaa sekä keskustelua yhteisesti ja määrittävän suunnan omatoimisesti.

Vuorovaikutussuhteiden analyysissä, reduktion toisella tasolla luvussa 7, tukeuduttiin Schütz (1932/2007) sosiaalisen maailman merkityksekkään rakentumisen teoriaan. Vastavuoroisella suhteella ymmärrettiin lähimailman vastavuoroisia me-suhteita, joissa vuorovaikutuksen molemmat osapuolet suhtautuivat ja olivat kehollisesti välittömässä kosketuksessa toisiinsa. Tällöin molem-

mat pystyivät tavoittamaan toistensa mielenelämykset sillä hetkellä, kuin ne tapahtuvat. (Berger & Luckmann 1992/1994, 40–43.) Aineiston analyysissä huomattiin, että toisen toiminnan tarkoitettua mieltä olinkin mahdollista ymmärtää osuvimmin ja monipuolisimmin juuri vastavuoroisessa me-suhteessa. Onnistuneessa vuorovaikutuksessa pystytään ennakoimaan toisen käyttäytymistä ja säättämään oma käyttäytyminen tilanteeseen sopivaksi. Schütz (1932/2007, 317) kuvaa asiaa kirjoittamalla, että lähimaailman sosiaalisuhteessa toimijat voivat mukautua toisiinsa. Matti Itkonen muistuttaa siitä, että ennen kuin on mahdollista ymmärtää toisen ihmisen ainutkertaisuus, on tutustuttava omaan subjektiiviseen maailmankuvapeiliin (Itkonen 1999, 71). Tämä tarkoittaa, että ennen toisen tavoittamista on kyettävä vastaamaan siihen, kuka itse olet ja kuka olet ollut. Nämä ovat ymmärrettävissä refleктоimalla omaa menneisyyttä.

Anna Pauliina Rainio (2012) kirjoittaa aloitteellisista osallistujista, mukautuvista ja passiivisista osallistujista vuorovaikutustilanteissa. Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaat ilmenivät suhteessa toisiinsa sekä aloitteellisina osallistujina, mukautuvina että passiivisina mukanaolijoina. Kun oppitunnilla jäätiin puuhailemaan yksin tavaroiden kanssa eikä reagoitu tai vastattu lainkaan toisen oppilaan tai opettajan aloitteeseen, suuntautuminen toiseen näyttäytyi passiivisena. Osalla oppilaista oli puutteita suomen kielen taidoissa, mikä saattoi myös olla vaikuttamassa vuorovaikutustilanteissa. Kielettömyyden on todettu lisäävän vierauden ja irrallisuuden tunteita (mm. Talib 2002, 21). Mukautuva osallistuminen näyttäytyi tyypillisenä osallistumisen muotona luokahuoneessa. Tällainen tilanne ilmeni esimerkiksi silloin, kun opettaja kysyi oppilailta kysymyksiä ja sai heiltä palautteeksi vain lyhyitä vastauksia. Myös oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa tuntui olevan paljon mukautuvaa osallistumista.

Aloitteellinen toiminta vuorovaikutussuhteissa vaatii sen sijaan enemmän aktiivisuutta, ja se voi olla joko verbaalinen tai fyysinen teko, liike tai ele (Rainio 2012, 117.) Suhtautuminen toiseen näyttäytyi aloitteellisena verbaalisena osallistumisena, kun toista kannustettiin tai tuettiin sanallisesti tai tarjottiin apua verbaalisesti ja eleen avulla. Ilmeily toisen oppilaan tai opettajan sanomiselle ja toimiminen vastoin yleisiä normeja tulkittiin myös aloitteellisiksi toiminnoiksi. Ne ilmenivät tilannetta hajottavina tai vastustavina aloitteellisina toimintoina. Aloitteellista aktiivista kehollista toimintaa suhteissa toisiin ilmeni esimerkiksi silloin, kun liityttiin mukaan yhteisiin leikkeihin välitunnilla tai neuvottiin toista matematiikan tehtävissä ”lainaamalla” omia sormia yhteenlaskutehtävissä. Aloitteellinen suuntautuneisuus ymmärretään tässä tarpeeksi tulla kuulluksi ja nähdyksi. Se ei aina ilmene myönteisenä tai yleisten normien mukaisena toimintana, vaan saattaa näyttäytyä myös epäilevänä, kyseenalaistavana tai sopimattomana käyttäytymisenä.

### **9.3.2 Toisen kuuleminen ja kohtaaminen sekä aito läsnäolo**

Kun toinen ihminen kohdataan, lähtökohtana täytyy olla, ettei toista ihmistä täysin ymmärretä. Tämä ajatus on peräisin filosofisesta ihmiskäsityksestä, jossa jokaisen ihmisen maailma, tapa jäsentää todellisuutta on erilainen, sillä jokaisella on oma paikkansa maailmassa. Kohtaamisen tarkoituksena on rakentaa välittävä

todellisuus kahden ihmisen välille. (Varto 1994 58–61.) Jari Wihersaari (2010) käsittelee väitöstutkimuksessaan kohtaamista sekä sitä, millaisen dialogin varaan kohtaaminen voidaan rakentaa. Wihersaari näkee Martin Buberin (1878–1965) Minä–Sinä-kohtaamisen dialogisen mallin vastaavan parhaiten aidolle kohtamiselle asetettuja vaatimuksia. Kohtaaminen filosofisena käsitteenä kuvaa ihmisten perussuhdetta maailmaan, jossa toinen ihminen lähestyy minun elämisaailmaani. Eksistenssifilosofiassa kohtamisella tarkoitetaan toisen elämäntilanteen ymmärtämistä, tilannekohtaista herkkää oivaltamista, jonka tavoitteena on nähdä asia toisen näkökulmasta. (Wihersaari 2010, 56–59.)

Oppilaiden keskinäisiä sekä tutkijan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita tarkasteltaessa huomattiin, että vuorovaikutus ihmisten välillä on mahdollista, kun ihmiset ymmärtävät toistensa tunteita sekä toiminnan tarkoitettua mieltä ja antavat toiminnoilleen merkityksiä. Vaikka elämykset ovat subjektiivisia, niille annetut mielet eivät kuitenkaan ole täysin subjektiivisia. Yksilön merkitykset ja toisten ihmisten merkitykset ovat nimittäin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisten välinen kommunikaatio perustuu juuri merkitysten yleisiin piirteisiin, jonka perusteella ne tulevat ymmärretyiksi ja yli yksittäisen yksilön kokemuksen (Varto 1995, 13). Tässä tutkimuksessa onnistuneeseen vuorovaikutukseen yhdistetään kyky läsnäoloon ja kohtamiseen sekä kuulemisen taito. Niiden lähtökohtana pidetään filosofista ajatusta, jossa toiset ovat jälkiä ja toisen jälkiä seuraamalla voi päästä pois omasta maailmasta yhteiseen maailmaan. Toinen osoittaa yhteisen maailman ja toisen kohtaaminen tarkoittaa hetkellistä omien rajojen murtamista ja sen ymmärtämistä, että toista ei voi koskaan täydellisesti määritellä. (Varto 1994, 59.)

Buberin Minä–Sinä-kohtaaminen ymmärretään tässä Schützlin lähimaailman me-suhteena, jossa molemmat osapuolet ovat välittömässä kosketuksessa ja kykenevät näin seuraamaan toistensa kehossa tapahtuvia mielenilmaisuja. Me-suhde onnistuu, kun molemmat tuovat siihen jotain itsestään ja ovat siinä kokonaisina läsnä. Tutkimuksen aineistosta löytyi myös ihmisten välisiä nuo-suhteita, jotka eivät kuuluneet aitoon kohtamiseen tai läsnäoloon. Nuo-suhteissa toista ei tavoitettu elävänä itsenään vaan tyyppinä. Tällöin toiseen suhtauduttiin ideaalittyyppinä, toista ei kohdattu Sinänä vaan kenenä tahansa tyyppinä. Martin Buberin kirjoituksissa nuo-suhteet nähdään esineellistävänä Minä–Se -suhteena toiseen.

Matti Itkonen (1996) erottelee Max Schelerin ajatuksiin tukeutuen sympatian ja empatian. Sympatia -termin hän liittää myötä tai ohella olemiseen. Siinä ihminen ei asetu toisen ihmisen asemaan, vaikka toisen kokemus herättääkin myötätuntoa. Sympatiaa hän luonnehtii minänä, joka elää toisen elämää kuin sen toisen omaa. Toisen elämän eläminen toisen elämänä tarkoittaa ilmiön ilmene-  
misen sallimisen omana itsenään, toiseuden jättämistä toiseudeksi. Se on ole-  
muksen näkemistä, subjektiivisuuden myöntämistä, intuitiivista silleen jättämistä ja  
ainutkertaisuuden vaalimista. Empatian Itkonen määrittelee taas minäksi, joka  
elää toisen elämää kuin omaansa. Tällöin minä on vain vähän tietoinen itsestään  
eikä se tiedosta eroa oman itsensä ja toisen välillä. (Itkonen 1996, 61–62.) Subjek-  
tin ja objektin rajan epäselvyyteen viittaa myös fanikokemus, jossa tila ja aika  
tuntuvat kietoutuvan toisiinsa sekä tarkasteltavaan kohteeseen (Heinonen 2005,

250–252). Ihailtavaan kohteeseen eläytymisessä sisäinen ja ulkoinen sekä tosi ja fantasia yhdistyvät (Hills 2002, 90–113). Kun eläytymiseen liittyy lisäksi omat fyysiset tuntemukset ja kehon eleyt elämykset, voidaan sitä kutsua kineettiseksi empatiaksi (Parviainen 2006, 99–102).

Omien tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen edistävät ympärillä olevien ihmisten ymmärtämistä, sillä omat ja toisten tunteet toimivat vihjeinä vuorovaikutukseen osallistuville (Parviainen 2016, 13). Tutkimuksessa todentui, että omille aistikokemuksille ja tunteille herkistymällä ja niitä reflektiivisesti tulkitsemalla voidaan saavuttaa ymmärrystä toisesta ihmisestä (Aromaa & Tiili 2014, 261). Tutkimuksessa tunnuttiin pääsevän lähelle toisen ihmisen tuntemuksia, kun pysähdyttiin ja luotiin sellainen tila, jossa toisen kehollisia mielenantoja kyettiin seuraamaan omalla katseella. Janne Seppäsen (2001) mukaan katse on sidos ja katseiden vaihto vuorovaikutuksen perusta. Seppänen nojaa sosiologi Georg Simmelin (1858–1918) aistien sosiologiaan. Simmelin mukaan juuri aistien välityksellä asetumme suhteeseen toisten ihmisten kanssa. Katseiden kohdatessa näemme toisen ihmisen silmät ja myös toisen kasvot. Simmel ajattelee, että kasvot tarjoavat tien toisen ihmisen sisäiseen perustaan. Samalla kuin katse rakentaa osapuolten välistä vuorovaikutusta, se rakentaa osapuolten minuutta, subjektiivutta. (Seppänen 2001, 99–101.)

Myös kuulemisessa toinen kohdataan ja koetaan välittömästi, kukin erityinen toinen kohdataan omana itsenään (Itkonen 1999, 51). Siinä keskitytään kuuntelemaan toisen puhetta keskeyttämättä sitä ja hukuttamatta toista uusilla kysymyksillä. Kuuntelemisen taitoon kuuluu, että toisen annetaan puhua ja edetä omalla vauhdillaan siinä järjestyksessä, kuin tämä haluaa. Päämääränä on antaa toiselle mahdollisuus vapaasti kertoa tuntemuksistaan sallien näin hänen läsnäolonsa. Tällaisessa tilanteessa molemmat ovat osallisia, sillä toisen kerronta saa kuulijan muistelemaan mielessään omia samankaltaisia tuntemuksia. Aito läsnäoloa ja kohtaamista koettiin tutkimuksen aikana myös kehollisesti, esimerkiksi yhteisessä tanssissa. Tällöin kohtaaminen perustui tilan jakamiseen sekä ruumiilliseen tietoon ja muodostui, kun molemmat osapuolet halusivat luoda ja jakaa sen, olla toisilleen läsnä. Tämä edellytti toiseuden kunnioittamista, mutta myös herkistymistä yhteiseen tunnelmaan, jotta kyettiin eläytymään toisen kokemukseen.

Filosofi Edith Stein (1891–1942) puhuu kokemuksen ”tunteen tunnistamisesta” eli siitä, miten toisen kokemusta voi havaita, eläytyä ja ymmärtää. Stein ei oleta, että toisen alkuperäinen kokemus olisi tavoitettavissa, mutta eläytymisessä voidaan tavoittaa kokemus, joka ei ole kuva toisen alkuperäisestä kokemuksesta, mutta ei myöskään palaudu vain omiin aikaisempiin kokemuksiimme. Sosiaalinen kanssakäyminen edellyttää eläytymistä tiedonhankinnan keinona, erityislaatuista tietämisen aktia, joka on aina vastavuoroinen suhde. Eläytymisen aktissa eläytyvä subjekti asettuu myös objektiksi, koska joutuu kohtaamaan itsensä toisen silmin. (Parviainen 2006, 100–101.) Tunneautumisessa (*Einführung*) on siis kysymys aidosta läsnäolosta ja kohtaamisesta, kun subjekti suuntautuu toisen ihmisen kokemukseen, eläytyy siihen samalla, kun erottaa oman kokemuksensa toisen kokemuksesta. Niillä on yhteys myös estetiikkaan, siihen miten tai-

teilijan tietoisuuden läpi kulkeneen ajatuksen voi kokea uudelleen hänen teokseensa. (Itkonen 1996, 171–177 ja 1999, 173; Rissanen 2010, 94; Talib 2002, 60–62.) Tähän perustui tutkimuksen eideettisen reduktion kolmas vaihe. Siinä tulkittiin tutkimuksen visuaalista aineistoa ja tutkija tunsu kokeneensa sen tunteen värittämän ajatuksen, joka oli kulkenut teoksen tekijän tietoisuuden läpi.

## 9.4 Toiminta ja teko

Tässä luvussa 9.4 tarkastellaan sitä, millaisena tutkimuksessa mukana olleiden ihmisten toiminta näyttöytyi. Tutkimusprosessin kuluessa tämä neljäs tutkimusongelma tarkentui tarkastelemaan ihmisen avointa toimintaa ja liikkumisen esteetiikkaa sekä leikillisyyttä ja pelillisyyttä toimimisen tapoina.

Schütz kutsuu suunnitelmaan perustuvaa käyttäytymistä toiminnaksi. Kaikki toiminta on siten rationaalista, sillä suunnitelma sisältää jotta-vaikeuttimen ja tahtomuksen. Ellei ole suunnitelmaa, ei ole toimintaakaan, vaan henkilö vain käyttöytyy, elää pelkästään elämyksiään. (Schütz 1932/2007, 421.) Toiminta toteutuu etukäteissuunnitelman mukaan, jonka kohteena ei ole askeleittain toteutuva toiminta vaan teko, toiminnan tavoite (mt. 112). Toiminta on siten oma-aloitteista kumpuava, etukäteen suunniteltu elämys, jonka puoleen käännötyään erityisellä tavalla ja joka tällä tavoin erottuu muista elämyksistä. Elämyksen mieli on se tapa, jolla käännötyään kuluneen elämyksen puoleen: erityinen mieli, jonka kokija liittö elämykseensä ja toimija toimintaansa. (mt. 386–386.) Ilmaisutoiminnaksi Schütz käsittää kaiken toiminnan, jonka avulla ihminen haluaa projisoida mielensisältöjään ulospöin. Ilmaisutekoon Schütz liittö myös toimijan ilmeet ja eleet, jotka myötöilevät hänen puhettaan pyrkien ilmaisemaan jotakin. Husserl puhuu kehosta ilmaisukenttänä. Ilmaisuu viittaa Schützön (mt. 55–56) mukaan yhtöältä siihen, että toiminnan kulku voidaan tulkita vihjeeksi toimijan elämyksen kulusta. Ilmaisuu viittaa toisaalta myös siihen, että tekoon ryhtymisellään ja teoiltaan toimija haluaa ilmaista jotain.

Eideettisen reduktion toisella tasolla tutkimusanalyysiin tuotiin mukaan aineiston videotallenteita ja tutkijaopettajan muistiinpanoja. Niistä tarkasteltiin, millaisia mieliä toimijat olivat toimintaansa liittöneet, mistä heidän ilmaisukenttässään ilmenneet ilmaisuteot olivat vihjeitä. Huomio kohdistettiin siihen, mitä toimijat pyrkivät teoillaan ilmaisemaan, mihin he pyrkivät sillä, että toimivat kuten toimivat? Tutkijan katse suuntautui sekä toimintoihin että jo menneisiin tekoihin, jotka kytkettiin mielekköisyysyhtöyksiin. Tutkimusprosessin aikana ja reduktion edetessä tutkija oli oppinut tuntemaan tutkimuksessa mukana olevat ihmiset paremmin sekä kykeni sijoittamaan heidän toimintonsa laajempiin mielekköisyys- ja motivaatiosyhtöyksiin (Schütz 1932/2007, 210–212).

Saksalainen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Hanna Arendt (1906–1975) näkee toiminnan ihmisten välisenä kanssaköymisenä. Arendt pohtii teoksessaan *Vita activa* modernia ihmisyhtöä sekä erottaa työntöon, valmistamisen ja toiminn-



nan toisistaan. Ihmisen työnteon hän käsittää ruumiillisena ja elämää ylläpitävänä (Arendt 1958/2017, 245). Käsin tekeminen eli valmistaminen taas saa aikaan tuotoksia, esimerkiksi työkaluja ja välineitä (mt. 125).

Työnteko ja valmistaminen eivät vaadi toisia ihmisiä, mutta sen sijaan toiminta tarvitsee toisen ihmisen seuraa (Arendt 1958/2017, 193). Toiminnan kautta erotutaan muista ja näyttäytytään toisille (mt. 181), eli toiminta puheen ohella on osa inhimillistä maailmaa. Tosin kuin työnteke ja valmistaminen, toiminta ei ole vain keino päämäärien saavuttamiselle vaan yhdessäoloa toisen ihmisten kanssa. Se on luontainen taipumus paljastaa toimijansa sekä ilmaista merkityksensä valmiissa tuotteessa. Toiminta ja puhe tapahtuvat ihmisten välillä sekä kohdistuvat heihin, ja niiden perussisältö sekä yleinen merkitys voivat tiivistyä taideteoksissa. (mt. 184–192.) Arendtin mukaan tekemistä sen sijaan on se, kun tiedetään, mitä tehdään (mt. 239). Tässä tutkimuksessa tarkentui ajatus, että kaiken toiminnan mieli on etukäteen suunniteltu teko (Schütz 1932/2007, 114) ja toiminta on oleellinen osa ihmisten välistä yhteiseloä. Teon merkitys paljastuu itse toimijalle vasta, kun hän katsoo taaksepäin eikä itse enää toimi (Arendt 1958/2017, 242).

Toiminnassa on ihmisten välisten suhteiden lisäksi kysymys myös ihmisen suhteesta itseen ja maailmaan. Toimiessaan ihminen paljastaa sen hetkisen olemisen tapansa sekä asenteensa maailmaan. Heidegger pohtii ihmisen toimintaa teoksessaan *Silleen jättäminen* (2005, alkuteos *Gelassenheit* 1959) ja on huolissaan ihmisen ajattelun korvaantumisesta päämäärärationaalisella, laskelmallisella ja suunnitelmallisella toiminnalla. Maailma on Heideggerin ajatuksissaan muuttunut objektiksi, jota ihminen laskevalla ajattelullaan hallitsee. Asennetta, jolla ihminen voi olla avoimena maailmaan kätkeytyvälle mielelle, hän nimittää avoimuudeksi salaisuudelle. Silleen jättäminen ja avoimuus salaisuudelle suovat toisenlaisen tavan viipyä maailmassa ja olla olemassa maailman sisällä. (Heidegger 1959/2005, 22–24.) Tutkimuksessa eideettisen reduktion kolmannella tasolla, kun tutkija sulkeisti tutkimuskohteen, hän ei tehnyt mitään, ei toiminut vaan odotti jättäen avoimeksi sen, mitä odotti. Silloin näköpiiri ylitti tarkastelun kohteena olevan ulkonäön ja transsendenssi sivuutti sen havainnoimisen. (Mt. 33–37). Tällainen maailmassa oleminen käsitetään tässä odottavana toimeliaisuutena, joka vasta päättyessään paljastaa toiminnan tavoitteen, teon.

#### **9.4.1 Avoin toiminta ja liikkumisen estetiikka**

Lauri Olavi Routila (1986) kirjoittaa toiminnasta elämismaailman mahdollisuuskentässä. Mahdollisuuskentällä hän tarkoittaa sitä inhimillistä elämäntodellisuutta, jonka ihminen toisaalta luo omalla toiminnallaan ja joka toisaalta on hänestä riippumaton. Tutkimuksessa mukana olleita ihmisiä tuntui ympäröivän mahdollisuuksien kenttä, joka näytti olevan toisaalta riippuvainen heidän omista toiminnoistaan, toisaalta toiminta näytti olevan riippuvainen mahdollisuuksien kentästä. Jo todellistuneet tapahtumat, esimerkiksi oma elämismaailma kulttuurisääntöineen ja normeineen, tuntui säätelevän ja ohjailevan elämäntodellisuuden pelitilaa. Elämä on Routilan mukaan joko mahdollisuuksien toteuttamista tai

niistä luopumista. Jos tapahtumien kulkua tarkastellaan avoimen kentän tarjoamaa taustaa vasten, jokainen tapahtuma merkitsee toisten mahdollisuuksien sulkeutumista, toisen avautumista. Inhimillinen elämä kytkeytyy näin Routilan ajatuksissa mahdollisuuskentän muodonmuutoksiin. Avoimissa tilanteissa elämän rikkaus tulee esille toimintojen monimuotoisuudessa. Sulkeutuvassa tilanteessa taas elämä hakeutuu yksipuoliseen ja vakioituvaan uomaan. (Routila 1986, 91–93.)

Tutkimusaineiston analyysissä, eideettisen reduktion toisella tasolla, tarkasteltiin erilaisissa suhteissa olemista sekä toimintaa ja tekoja. Eräässä videolainauksessa oltiin kevätretkellä metsässä. Retki voidaan ymmärtää sen osallistujille Routilan mahdollisuuskenttänä. Mahdollisuudet kentällä olivat kuitenkin rajalliset, sillä esimerkiksi vapaa liikkuminen metsässä oli estetty. Retki sen sulkeutuneen kentän sijaan avoimena ja itsessään arvokkaana olisi voinut toteutua, jos retkeilijöille olisi tarjottu mahdollisuus kokea metsä rauhassa, omatoimisesti ja vapaasti nauttien. Tällaista avointa liikkumista edustivat sen sijaan vapaat liikkumiset välituntisin koulun pihalla. Aineistosta löytyi tallenteita, joissa yhdessä muiden kanssa hypitään narua, pelataan jalkapalloa, tutkitaan luontoa tai vain kuljeskellaan vailla päämäärää. Nämä tuntuivat olevan osallistujille mieluista toimintaa. Myös Päivi Harisen ja Juha Halmeen tutkimuksen (2012, 37–39) mukaan alakoululaiset toivovat koulun pihoille lisää välituntivälineitä, kiipeilytelineitä, keinoja ja muuta toiminnallisuuden mahdollistavaa puitteistusta. Yleisesti ottaen toivotaan enemmän aikaa leikkiä ja liikkua ulkona koulupäivän aikana. Myös tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että esteettiset arvot ja se fyysinen ympäristö, jossa koulua käydään, ovat osaltaan luomassa hyvinvointia ja viihtyisyyttä.

Toimimiseen ja liikkumiseen liittyviä aistihavaintoja ja ruumiillisia tunteuksia voidaan tarkastella myös esteettisenä kokemuksena. Tämän tekevät mahdolliseksi muutokset estetiikan tutkimusalueessa, joka nykyisin käsittää taitteen ja kauneuden pohdinnan lisäksi myös muiden aistikokemusten tutkimuksen. (Tainio 2019, 20.) Ossi Naukkarinen (2006) tarkastelee liikkumisen estetiikan kokemista kolmessa yhteydessä: liikkumisen kokemista suhteessa kanssaliikkujiin, omaan kehoon ja suhteessa ympäristöön. Liikkumisen estetiikka suhteessa kanssaliikkujiin on oleellinen joukkue- ja kontaktilajeissa, joissa joukkue ja kilpakumppanin kohtaaminen on liikkumisen ytimessä (myös Tainio 2019). Tämä ilmeni tässä tutkimuksessa sekä pallopeleissä liikuntatunneilla että oppilaiden yhteisissä välituntileikeissä, kuten jalkapallopelissä ja hyppynaruleikeissä. Liikkumisen estetiikkaa voi Naukkarisen mukaan tuntea omassa kehossa esimerkiksi liikkumalla luonnossa, kävellen metsässä tai märällä asfaltilla, kiipeillen vuorilla tai uiden lammessa. Tutkimusaineistossa tanssiminen ja temppuilu koulun liikuntasalissa sekä välituntiliikkuminen tuntuivat olevan tällaista liikkumisen estetiikan kokemista omassa kehossa. (Naukkarinen 2006, 31–32; Tainio 2019, 20–21.)

Liikkumisen estetiikkaa suhteessa ympäristöön voi kokea sekä tunkeutumisenä, toimimalla sitä vastaan tai harmonisena suhteena siihen. Harmonisessa suhteessa ympäristöä kuunnellaan, kunnioitetaan ja arvostetaan. (Kupfer 2003, 77–89; Naukkarinen 2006.) Tuntui, että tutkimukseen osallistuneet ensimmäisen

luokan oppilaat kokivat liikkumisen estetiikan suhteessa ympäristöön pääosin harmonisena suhteena nauttien siitä. Näytti siltä, että varsinkin tanssiminen yhdessä parin kanssa sekä omaehtoinen liikkuminen koulun välituntialueella koettiin esteettisesti arvokkaiksi ja olivat siten merkityksellisiä.

#### 9.4.2 Leikillisuus ja pelillisuus toimimisen tapoina

Hollantilainen historioitsija Johan Huizinga (1872–1954) esittää, että kaikki kulttuuri on syntynyt ja kehittynyt leikissä ja leikkinä. Leikin hän näkee kilpailun muodossa vanhempana kuin itse kulttuurin ja yhdistää leikkiaineeseen niin runouteen, taiteeseen, musiikkiin, tanssiin kuin filosofiaankin. Teoksessaan *Leikkivä ihminen* (1944/1948) Huizinga ehdottaa, että homo ludens, leikkivä ihminen, olisi sattuvampi ja oikeampi nimitys ihmiselle kuin homo sapiens. Leikillisuus ilmeni myös tämän tutkimuksen aineistosta ja näyttäytyi lasten välisissä suhteissa ja toimimissa. Luokassa elettiin myyrätarinaa koko lukuvuosi. Oppilailla oli myyränimet, ja myyrähahmot esiintyivät niin visuaalisissa tuotoksissa, kirjoituksissa, leikeissä kuin lasten ulkoisessa habituksessaakin. Myös faniuden kokemus tuntui olleen tunteenomaista leikkiä sekä luovaa ja leikillistä rajanylitystä. Leikki ja fanius näyttäytyivät fantasioina, jotka mahdollistivat toisena olemisen ja joissa luotiin uusia maailmoja tarkkojen hahmojen, paikkojen ja taustojen avulla. Ne tuntuivat olevan työkaluina rakennettaessa omaa itseä yhteisössä muiden kanssa.

Leikkiä on tutkittu paljon. Justine Howard ja Karen McInnes (2013) tarkastelevat leikkimistä ja ymmärtävät leikin olevan erityinen väline oppimisessa imitoimisen, mallintamisen, kehumisen ja vahvistamisen ohella. He näkevät, että leikkimistä voidaan lähestyä monella eri tavalla, sillä eri ihmiset korostavat siinä eri asioita. Jean Piaget (1896–1980) käsittää leikin kehittymisen seuraavan ajattelun vaiheita, filosofi John Lockelle (1632–1704) leikki on tabula rasa ja Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) filosofiassa lapsen leikkiminen näyttäytyy viattomana, sosiaalisena sekä kulttuurisena tapahtumana. Saksalainen pedagogi Friedrich Fröbel (1782–1853) ymmärtää leikin lapsen kehityksen ja oppimisen välineenä, yhdysvaltalainen filosofi ja psykologi John Dewey (1859–1952) näkee sekä leikillisyyden että leikin ihmisen käyttäytymisen edistäjänä ja italialainen pedagogi Maria Montessori (1870–1972) yhdistää työn sekä leikin, joita molempia tulee kunnioittaa. Valkovenäläinen psykologi ja teoreetikko Lev Semjonovitš Vygotski (1896–1934) korostaa leikin sosiaalista sekä kulttuurista merkitystä, kun taas yhdysvaltalaiselle psykologille ja kasvatustutkijalle Jerome Brunerille (1915–2016) leikkiminen on tapa tutkia maailmaa. (Howard & McInnes 2013, 6–15.)

Tässä tutkimuksessa tukeuduttiin filosofi Eino Krohnin (1902–1987) ajatuksiin leikistä. Krohn (1955) korostaa lasten synnynnäistä esteettistä asennetta, joka ilmenee leikillisyytenä, kykynä heittäytyä tilanteisiin. Krohn nojaa päättelyisään Friedrich Schillerin ajatukseen ihmisen leikkivietistä (*Spieltrieb*). J. A. Hollo (1918) näkee lasten leikkimisen kiihotustilana, hurmaantumisenä, vaistonomaisena, traditionaalisenä, imitatiivisena ja illustisinonisenä tilana. Hollo ei kuiten-

kaan yhdistä mielikuvitusta leikkitoimintoihin, mutta tunnustaa että leikkitoiminnat muokkaavat kuvittelukykyä. Myös Marjatta Kalliala (2008, 41) ajattelee, että leikki ei ole tietynlaista tekemistä, vaan pikemmin suhtautumistapa.

Tutkimuksesta ilmeni, että niin leikeissä, faniudessa kuin taiteellisissa ja esteettisissä toiminnoissakin yksilö on kokonaisvaltaisesti läsnä, syventyen tilanteeseen unohtaen muun maailman. Huizinga (1944/1948) näkee myös pelillisyyden ominaisuutena, johon voidaan uppoutua kokonaisvaltaisesti ilman mitään erillistä tarkoitusta varten. Pelillisyyttä voidaan ymmärtää leikkillisyyden ja faniuden ohella suhtautumistapana. Kun toimintaan suuntaudutaan intressittömästi ja kokonaisvaltaisesti, tarjoutuu mahdollisuus jännitykseen. Samalla toimijan kyvyt asetetaan koetukselle: hänen ruumiinvoimansa, kestävyytensä, neuvokkuutensa, rohkeutensa ja henkiset voimansa. (Huizinga, 1944/1948, 21.)

Vuosituhannen vaihteessa digitaaliset pelit nousivat esiin pelkojen ja uhkakuviin sävyttämään mediakeskusteluun. Digitaalisen pelaamisen yleistymisen ei ole kuitenkaan merkinnyt perinteisten pelimuotojen suosion kuihtumista, vaan myös ulkopelien sekä kortti- ja lautapelien suosio vaikuttaa vakaalta (Karvinen & Mäyrä 2011). Mikko Meriläinen (2020) nostaa väitöskirjassaan esiin pelisivistyksen käsitteen. Pelisivistyksen Meriläinen ymmärtää prosessina, jossa yksilö tarkastelee oman luovan ajattelunsa sekä uuden tiedon kautta monipuolisesti ja kriittisesti pelien, pelaamisen, pelien tekemisen ja pelikulttuurien erilaisia ulottuvuuksia sekä suhdettaan niihin tavoitellen uutta tietoa ja uusia näkökulmia. Meriläinen liittyy pelisivistykseen mukaan myös tuon prosessin tuloksena syntyvän monipuolisen tietoisuuden ja osaamisen. Hän näkee pelisivistyksen laajempaan yhteiskunnalliseen ihanteeseen, jossa pelaamisen kulttuureja pyritään ymmärtämään ja niihin liittyvä ymmärrys nähdään tärkeänä sekä arvokkaana. (Meriläinen 2020, 43.) Nämä ajatukset ja määritelmät pelisivistyksestä voidaan liittää kaikkeen esteettiseen toimintaan. Pelaaminen, leikkiminen, taiteileminen ja muu esteettinen toiminta ymmärretään silloin sekä asenteina että toimimisen tapoina. Ne käsitetään osaamisina, spontaaneina, itsensä palkitsevina sekä sosiaalisina toimintoina, joissa niiden kulttuureja pyritään ymmärtämään ja niihin liittyvä ymmärrys nähdään tärkeänä sekä arvokkaana.

Tosin kuin työnteko ja valmistaminen, toiminta ei Hanna Arendtin kirjoituksessa ole vain keino päämäärien saavuttamiseen. Toiminta on yhdessäoloa toisten ihmisten kanssa. Se paljastaa tekijänsä, ja tekojensa kautta ihminen liittyy itsensä inhimilliseen maailmaan. (Arendt 1958/2017, 184–185.) Leikkimisen, pelaamisen ja taiteen tekemisen sekä muun esteettisen toiminnan voidaan katsoa kuuluvan tähän Arendtin toiminnan määritelmään. Jokainen niistä on toimintaa, johon näyttäisi kuuluvan uutta etsivä luonne, kyky luoda tarinoita sekä maailman kokeminen ja sen rakastaminen (mt. 338). Niin esteettisessä toiminnassa, leikkimisessä kuin pelaamisessakin on mahdollista käydä hiljaista dialogia itsensä kanssa, jonka myötä jotain herää, syntyy mielessä ja joka innoittaa sekä vie eteenpäin. Ne ovat keinoja jäsentää ja tulkita kokemuksia ihmisenä olemisesta ja suhteesta maailmaan. Leikkimisen, pelaamisen ja esteettisen toiminnan kautta näytetään toisille ihmisille, keitä ollaan ja samalla paljastetaan oma olemisen

tapa. Tässä tutkimuksessa ne osoittautuivat oppimisen ja kehittymisen välineiksi, mutta myös suhtautumistavoiksi sekä luoviksi toiminnan ja motivaation lähteiksi.

## 9.5 Suhde yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muodostelmiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä lähdettiin selvittämään muun muassa sitä, millaisia suhteita alakouluikäisellä oppilaalla on ympäristöönsä. Kolmas tutkimuskysymys taas käsitteli alakoululaisen oppilaan toimintaa. Tässä luvussa 9.5. tarkastellaan yksilön suhteita ja toimintaa yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa muodostelmissa. Luvussa 9.5.1 pohditaan kasvatusta ja opetusta sekä leikin ja taiteen merkitystä oppimisessa. Luvussa 9.5.2 keskitytään taas tarkastelemaan kulttuurisia muodostelmia, kulttuurin kuvallisuutta ja visuaalisuutta sekä maailman välineellistymistä. Samalla selvitetään neljättä tutkimuskysymystä eli alakouluikäisen oppilaan ja tekniikan yhteiselo.

Husserlin mukaan ihmisellä on mahdollisuus uudistumiseen, mutta myös järjen ohjaamalla yhteisöllä tai kulttuurilla on mahdollisuus arvioida itseään ja tavoitteitaan kriittisesti. Kulttuurin uudistuminen toteutuu ennen kaikkea suhteessa menneisyyteen, arvioimalla perinteisesti omaksuttuja uskomuksia ja näkemyksiä sekä suhtautumalla epäillen kulttuurin itsensä asettamiin päämääriin. (Miettinen 2006, 121.) Husserlin kirjoituksissa ihminen järkiolentona pyrkii, toimii ja vaikuttaa luoden pysyviä aikaansaannoksia, jotka tyydyttävät pysyviä päämääriä. Kaikki työvälineet, käyttöesineet, puutarhat ja veistokset ovat esimerkkejä kulttuuriobjekteista, jotka itsessään kantavat pysyvinä merkityksinä tarkoituksellisen toiminnan toistamisen mahdollisuutta. (Husserl 1924/2006, 105–107). Myös Rauhala painottaa ihmisen ja kulttuurin välistä dialogia ja riippuvuutta maailmaan ja kulttuuriin (Rauhala 2009, 83). Hän luonnehtii kulttuurin käsitettä toteamalla, että se on ihmisyksilöitten keskinäisessä yhdessä olemisessa syntyvien ja sitä säätelevien merkitysjärjestelmien, henkisten elämänehtojen kehittämistoiminnan sekä siitä saatujen tulosten kokonaisuus (mt. 17). Rauhala pitää yksilön tajuntaa kulttuuria luovan ja käynnistävän aktiviteetin risteyskohdaksi. Aivot fysiologisesti kuvattavina prosesseina eivät luo kulttuuria eivätkä osallistu siihen. Mutta kulttuuriobjektit, kuten tieteen tulokset kirjastojen kirjoissa ja taideobjektit museoissa, ovat kuitenkin aivoissa jonkinlaisessa passiivisuuden tilassa. Jotta kulttuuriobjekteihin sitoutunut mielellisyys taas toimisi omissa yhteyksissään kulttuurivirrassa, on jonkun ihmisen sisäistettävä ja aktivoitava tämä mielellisyys oman tajuntansa koetuissa merkityksissä. (Rauhala 2009, 65–66.)

Luvussa 9.4 pohdittiin jo Lauri Olavi Routilan ajatuksia elämismaailmasta mahdollisuuskenttänä. Tällä tarkoitettiin sitä inhimillistä elämäntodellisuutta, jonka ihminen toisaalta luo omalla toiminnallaan ja joka toisaalta on hänestä riippumaton. Lauri Rauhalan situaatiolla ymmärretään taas kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Sekin on aina yksilöllinen, ja sen rakennetekijät muodosta-

vat pelitilan, elämismaailman mahdollisuuskentän. Ihmisen kokonaisuus kehkeytyy tuossa pelitilassa kehollisuuden ja tajunnallisuuden suhteutuessa vastavuoroisesti siihen. (Rauhala 2009, 39–41.) Tässä luvussa 9.5 pohditaan yksilön suhdetta kulttuurin ja yhteiskunnan muodostelmiin. Se sivuaa Routilan elämismaailman kerrostumaa, hahmojen maailmaa, jonka muodostavat ihmisen tuottamat keinotekoiset oliot ja prosessit (Routila 1986, 91). Tässä sitä tarkastellaan kasvatuksen ja opetuksen, visuaalisen kulttuurin sekä kulttuurin välineellistymisen kautta. Näihin kokonaisuuksiin päädyttiin, koska ne nousivat esiin tutkimuksen empiirisen aineiston tarkasteluissa.

### 9.5.1 Kasvatus ja opetus

Tutkimusprosessin ja aineiston analyysin aikana heräsi kysymys siitä, mikä on kasvatuksen ja opetuksen tehtävä ja merkitys. Platonin luolavertauksessa ihminen on luolassa ja näkee vain luolan takaseinän. Ihminen pitää totena ja koko olevaisena vain niitä varjoja, joita luolan seinille heijastuu. Esimerkillinen eettinen kasvattaja irrottaa kasvatettavan kahleet, kääntää tämän katsomaan ulos luolasta ja lopulta väkisin raahaa vapauttamansa ulos aurinkoon. (Varto 1993, 154–155.) Gert Biesta (2009) näkee kasvatuksen merkityksen kolmen erilaisen tavoitteen yhdistelmänä, jotka ovat kelpoisuus, sosialisatio ja subjektifikaatio. Kasvatuksen kelpoisuus on sitä, että ihmisiä opetetaan toimimaan erilaisissa tehtävissä kehittämällä heidän tietojaan, taitojaan ja asenteitaan. Sosialisatation tavoite on yksilön kasvu yhteisön jäseneksi. Yhteisön jäsenyys tarkoittaa samalla tärkeinä pidettyjen arvojen ja tapojen sisäistämistä. Kasvatuksen tavoitteena on toisaalta myös sosialisatation vastakohta, omaksi itseksi tuleminen. Subjektifikaation Biesta ymmärtää olevan autonomiseksi yksilöksi kasvamista, riippumattomuutta sosiaalisista määrittämisistä ja normeista. Vaikka käytännön kasvatustoiminnassa nämä kolme ulottuvuutta kietoutuvaisitkin toisiinsa, on subjektifikaatio jossain määrin ristiriitainen tavoite sosialisatation ja kelpoisuuden kanssa (Biesta 2009, 41).

Ranskalainen filosofi Louis Pierre Althusser (1918–1990) maalaa lohduttomamman kuvan koululaitoksen merkityksestä. Althusserin mukaan ideologiset valtakoneistot toimivat ideologian keinoin ohjaamalla ihmisten ajattelua niin, ettei valtiovallan hallinta vaarannu. Koululaitoksenkin tehtävänä on varmistaa olemassa olevien tuotantosuhteiden jatkumo. Ideologisista valtakoneistoista hallitsevimpana Althusser pitää juuri koulutuksellista ideologista valtakoneistoa (Althusser 1984, 90–91). Saksalainen Thomas Ziehe esittää, että kulttuurista todellisuutta muovaavat elämäntilanteiden teknokratisoituminen ja traditioiden murtuminen. Tällaisessa tilanteessa koulu näyttäisi Ziehen mukaan menettävän asemansa, kun suurin osa oppimisprosesseista on siirtynyt kulttuuriteollisuuden käsiin. Koulun ongelmaksi hän näkee kyvyttömyyden käyttää hyväkseen nuorten elämään sisältyviä mahdollisuuksia. (Ziehe 1991.) Brasilialaisen Paulo Freire (1921–1997) kritisoi tallettavaa kasvatusta eli käsitystä, jonka mukaan oppilas tallettaa muistiinsa sisältöjä, jotka opettaja sinne tuottaa. Freire korostaa Althusserin ajatuksista poiketen kasvatuksen tavoitteen yhteiskunnallista tiedostamista.

Kasvatuksen ja koulutuksen perimmäisenä päämääränä hän näkee maailman muuttamisen paremmaksi. (Freire 2005.)

Suomalaisen koulun perinne nojaa Uno Cygnauksen luomaan kansakouluun ja 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat (2021) nostavat esiin oppilaan aktiivisuuden, opiskelun merkityksellisyyden ja onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Matti Rautiainen, Auli Toom ja Juhani Tähtinen (2017, 14) näkevät kasvatuksen yhteiskunnallisen todellisuuden heijastumana, jolla on aktiivinen rooli yhteiskuntaa kehittävänä ja muuttavana toimintana. Tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä koulun merkityksestä ja tehtävästä muuttuvana prosessina, jonka käytännöissä tulee säilyttää avoin, mutta samalla epäröivä asenne. Epäröivällä asenteella viitataan sekä Descartesin ja Husserlin epäilemisen kasvupohjaan että kriittisen pedagogiikan kyseenalaistavaan, mutta samalla tulevaisuuteen rakentavasti suuntautuvaan asenteeseen. Epäileminen kohdistuu vallitseviin rakenteisiin, valtasuhteisiin, käytäntöihin ja katsomuksiin, joiden sulkeistamisella pyritään saamaan näkyviin piilossa olevat suhteet sekä avaamaan mahdollisuuksia uudentilaisille käytännöille.

Tutkimusprosessi kirkasti myös J. A. Hollon, Matti Itkosen ja Pentti Moilanen ajatuksia kasvatuksen tehtävästä ja merkityksestä. Hollo kirjoittaa kasvaamaan saattamisesta, esteiden poistamisesta sekä suotuisten olosuhteiden luomisesta (Hollo 1927, 22). Hän on Sokratesin tavoin huolissaan näkemyksestä, että kasvatuksella pyrittäisiin kasvattamaan epätäydellisiä kasvatettavia valmiiden ihmisten joukkoon (mt. 29). Hollo tuntuu puhuvan jo lähes sata vuotta sitten vahvuuspedagogiikasta, jolla tarkoitetaan tietoista keskittymistä siihen, mikä kussakin oppijassa on toimivaa ja hyvää (myös mm. Uusitalo-Malmivaara 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Kasvatuksen toiminnan Hollo ymmärtää luonnollisen kasvamisen auttamisena, jolloin kasvaminen pääsee saavuttamaan muodon, johon se oman olemuksensa sisäisten lakien mukaan pyrkii, ja johtaa täydelliseen tulokseen (mt. 24–25). Hän puolustaa kasvatusajattelua, jossa lapsuus ja nuoruus ymmärretään kasvatuksen omien lakien alaisiksi. Hollon ajatuksiin kasvatuksen maailmasta näyttäisi viittaavan myös Matti Itkonen (1995) kirjoituksessaan. Hän näkee kasvatuksen itsenäisenä, elämän ilmiöitä katselevana ilmiönä. Tällaisessa kasvatusmaailmassa kasvattajalla on vastuu oppimistapah-tuman luomisesta, joka ei ole vain rajallisten vaihtoehtojen joukko. (Itkonen 1995, 79–85.) Pentti Moilanen (2001) muistuttaa, että aina kun kasvattaja kertoo lapselle totuuden, on vaarana, että hän sulkee pois avoimen suhteen maailmaan. Kun lapselle kerrotaan faktoja maailman ilmiöistä ja olioista, on vaarana, että lapsi lakkaa kyselemästä ja ihmettelemästä. Sen sijaan ilmiöiden omakohtainen aistiminen näyttää jotain sulkematta kysymyksiä. (Moilanen 2001, 35.)

Luvussa 9.3.2 käsiteltiin toisen kohtaamista ja kuulemista. Toisen kohtaaminen määriteltiin toisen elämäntilanteen ymmärtämiseksi, tilannekohtaiseksi herkäksi oivaltamiseksi, jonka tavoitteena oli nähdä asia toisen näkökulmasta. Tutkimuksen empiirisestä aineistosta opettajan ja oppilaan kohtaamisesta ei löydy kuin muutama videotallenne, koska tutkija toimi samanaikaisesti sekä tutkijana ja aineistonkerääjänä että luokanopettajana. Tarkkailun ja tallennuksen vuoksi ei voitu samanaikaisesti osallistua läsnäolevana ja kuulevana vuorovai-kutustilanteissa. Aineistosta ilmeni, että toiseen suhtauduttiin eriasteisesti. Välin

suhde näyttäytyi molemminpuolisena, aitona kohtaamisena eli puhtaana me-suhteena, johon molemmat osapuolet astuessaan kokivat toisensa elävästi vastavuoroisuudessa. Silloin tärkeää oli tarjota riittävästi aikaa toisen vapaille kertomuksille, eikä yrittää saada vastuksia ennalta asetettuihin kysymyksiin. Näytti siltä, että tällaiseen tilanteeseen päästiin, kun toinen kohdattiin kasvotusten, esteettisesti asennoituneena, kuunnellen ja antaen toisen ilmaantua itsenään. Useimmiten kohtaaminen näyttäytyi kuitenkin yhteisenä sosiaalisena käyttäytymisenä. Toiseen suhtauduttiin maallisen alter egon tavoin, eli toiset olivat ylipäättään toisia, keitä tahansa.

Matti Itkosen (1995, 62) kasvatuksen maailmaan kuuluu kasvattajan vastuu toisesta ja siitä, että kasvatettavalla on mahdollisuus reaalistua itsenäisenä subjektina. Opettajan on kasvatustilanteessa pystyttävä tarjoamaan tietämisen asemesta ymmärtämistä. Omasta itsetietoisuudesta luopuminen mahdollistaa totuutta etsivän dialogin ja vuorovaikutustilanteen kasvatettavan kanssa, jossa molemmat osapuolet muodostavat merkityksiä. (mt. 69–70.) Myös Veli-Matti Värri (2004) mukaan dialogisen kasvatuksen filosofiassa kasvatuksen molemmat osapuolet, kasvattaja ja kasvatettava, tiedostetaan yksilöllisiksi persooniksi. Värri tukee Martin Buberin kasvatustilanteen perusväittämää, jonka mukaan kasvatussuhde ei voi toteutua aidossa Minä–Sinä-yhteydessä. Yksikään kasvatussuhde ei hänen mukaansa ole aito, intressitön Minä–Sinä -suhde, sillä kasvatusta on aina jonkin tarkoituksen mukaisesti suuntautunut.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että koulu instituutiona varustaa kasvattajan vallalla, johon kuuluu myös vastuu kasvatettavasta ja jossa opettaja pedagogina näyttää sen oikean suunnan. Oikea suunta kasvatuksessa on käsitys siitä, millaiseksi ihmisen on hyvä kasvaa. Pentti Moilanen (2001) muistuttaa avarakatseisuudesta sekä omien ihanteiden ja arvojen kyseenalaistamisesta. Loppujen lopuksi kasvatuksessa on kyse hyvästä elämästä ja sen edistämisestä. (Moilanen 2001, 49–51.) Marikki Arnkilin (2019) mielestä opettaja voi kasvatussuhteessa toimia dialogisena auktoriteettina, jolloin hän huolehtii dialogisen raamin rakentamisesta antaen kuitenkin vapauden oppilaiden ainutlaatuisille ajatuksille. Dialoginen opettaja ei toimi kaikkietävänä, vaan ohjaa ajattelemaan yhdessä eikä jätä ketään ajattelemaan yksin. Hän toimii ajatteluprosessissa yhdessä oppilaiden kanssa, heitä kiinnostuneena kuunnellen – samalla selkeät rajat asettaen ja tasa-arvosta huolehtien. (Arnkil 2019, viii.)





Liinan piirustus perusopetuksen ensimmäisen lukuvuoden lopussa

Tutkimusaineistosta löytyi Liinan tekemä piirros, jossa oli kaksi hahmoa. Nämä tulkittiin opettajaksi, joka oli kuvattu karttakeppi kädessään sekä oppilaaksi, joka istui pulpetin ääressä. Mielikuva koulusta paikkana, jossa toimitaan passiivisena ja vastaanottavana objektina, tuntui tulleen opitukseksi perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että oppilaat kokevat koulun paikkana, jossa pitää istua hiljaa omalla paikalla ja kielletään leikkimästä (myös Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156). Vaikuttaa siltä, että oppilaat perusopetuksessa olettavat kasvatuksen ja oppimisen tähtäävän aikuisuuteen, järkevyyteen ja asiallisuuteen, sekä valmistavan heitä pysähtyneeseen ja valmiiseen maailmaan estäen samalla näkymän tulevaan ja uusiin mahdollisuuksiin. Krohn (1939/1955, 112) pelkää, että jos kokemuspääri nuorena ihmisenä joutuu vain tiedollisesti tajuttavaksi, menetetään vanhempana kyky kokea onnellisuutta ja mielihyvää. Mitä aikaisemmin aloitetaan maailman käsittäminen vain käytännölliseksi ja teoreettiseksi tosiasiaksi, sitä tuhoisampaa jälkeä se Krohnin mukaan jättää.

Koulu kasvatusinstituutiona näyttäisi antavan käsitteellisiä välineitä sekä tuntuisi onnistuvan levittämään tietoja ja harjaannuttamaan taitoja. Tämä ei Pentti Moilasan (2001) mukaan vielä riitä, ja hän kehottaa huomioimaan myös luottamuksen, kysymisen ja opettajan osan kasvatuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan tulee luoda turvallinen ilmapiiri, avautumisen ja kuuntelemisen oppimisentila, jossa opettaja on oppimisen asiantuntija. Tällaista opettajan luomaa oppimisentilaa voisi kutsua myös pedagogiseksi rakkaudeksi. Pedagoginen rakkaus hyvän opettajuuden toimintatapana merkitsee luottamusta oppilaiden oppimiseen, heidän piileviinkin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Kun opettaja hyväksyy kaikki lapset heidän luonteenpiirteistään

huolimatta, hänestä tulee todellinen kasvattaja, ja siten kasvattajan pedagogisesta rakkaudesta tulee pedagogisen suhteen kasvun edellytys (van Manen, 1991, 66).

Tutkimuksen aikana turvallinen tila ja omien kokemusten jakaminen näytti tarjoutuvan, kun oppilaat kukin vuoroillaan saivat tulla esittelemään luokan eteen heille tärkeän asian tai esineen. Tällöin kertomuksille annettiin mahdollisuus ilmaantua sellaisinaan, ilman erittelevää tai tulkitsevää asennetta. Avautumisen ja kuuntelemisen oppimisentila mahdollistaa kysymisen, johon Moilanen (2001, 37–38) katsoo kuuluvan myös tietämättömyyden sietämisen. Tämä antaa tilaa toisen omille kysymyksille sekä hänen todellisuutensa kuuntelemiseen. Sosiaalinen oppimisen tila edellyttää lisäksi, että kasvattaja itse on valmis paljastamaan oman suhteensa kokemuksiin. Tämä vaikutti toteutuneen tämän tutkimuksen aikana, kun opettaja tutki ilmiöitä yhdessä oppilaiden kanssa ilmaisten oman mielipiteensä ja tietämättömyytensä niistä tai kertoi ilmeillään ja eleillään, miltä yhteiset kokemukset hänestä itsestään tuntuivat. Avautumisen ja oppimisen tila toteutuu, kun opettaja ilmaisee olevansa oppijana muiden joukossa, ihmetellen ja hämmästellessä ympärillään olevaa.

Tutkimus osoitti, että oppitunneille tarvitaan enemmän sokraattista dialogia, joka edistää erilaisten ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja toistensa arvostamista. Se opetti näkemään oppilaassa etsivän ihmisen, jota tulee kannustaa ja kiihottaa ajatteluun sekä opastaa tuntemaan itsensä ja arvostelemaan asioita itsenäisesti (Salomaa 1947, 55). Tutkimusaineiston kasvatussuhteessa ilmeni paljon valmiiksi annettua, olihan luokanopettaja sidoksissa perusopetuksen kasvatustehtävään ja tavoitteisiin. Hänen työnsä keskiössä vaikutti olevan aktiivinen, opetussuunnitelman ainetavoitteiden saavuttamiseen liittyvä toiminta. Nämä jättivät oppilaiden aloitteille, kysymyksillä ja pedagogisen toiminnan vastavuoroisuudelle vähemmän sijaa. (Myös Ahonen 2018, 70.)

Näyttikin siltä, että koulu jäi oppilaalle ulkokohtaiseksi paikaksi, jossa tehdään muiden määräämää. Tätä valmiiksi annettua ja muiden määräämää ei esitely riittävän selkeästi, ja niin opetuksen päämäärät ja oppimisen tavoitteet tuntuivat jäävän hämäräksi niin oppilaille kuin opettajallekin. Aina ei tunnistettu opetuksen tavoitteita eikä ymmärretty, miksi oppitunneilla suoritettiin jotain tiettyä tehtävää (myös Koivurova 2010, 6). Kun päämäärät ja tavoitteet liittyivät vain annettuun tehtävään, ei niiden mieliä voitu nähdä. Silloin jäi huomioimatta ne erilaiset mahdollisuudet, joita tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen olisi voinut käyttää.

Tutkimusprosessi opetti, että ennalta määrättyjä tavoitteita voisi lähestyä valmiiksi annettujen tehtävien ohella myös oppijan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan kautta. Tällöin oppitunnit rakentuisivat oppijan henkilökohtaisesta maailmasta, ja opettajan rooli olisi valmiiksi annetun tiedon siirtämisen sijaan merkityssuhteiden jäsentämisen tukeminen. Oppilaiden henkilökohtainen maailma ilmeni tutkimusaineistosta esimerkiksi heidän keskinäisessä myyräleikissä, jota leikittiin koulussa välituntisin sekä yhteisillä retkillä. Sirkka Liisa Heinosen ja Marja Suojalan (2001) mukaan lapsilla on luonnostaan halu leikkiä fiktiivisessä todellisuudessa, jonka säännöt lapset itse luovat ja jossa on mahdollista

rikkoa sääntöjä ja tehdä poikkeuksia. Samalla harjoitellaan kielen erilaisia käytötapoja ja elämän tilanteita, pelkojen ja ristiriitojen kohtaamista sekä toiveitten tyydytystä. (Heinonen & Suojala 2001, 146.) Leikissä oppilaat näyttivät samastuvan myyrätarinan hahmoihin. Samastuminen on Heinosen ja Suojalan mukaan affektiivista myötäelämistä sekä kykyä verrata, samaistumiskohteen hahmottamista omassa itsessä kokemuksen, tunteen tai haaveen tasolla (mt. 153). Tuntui siltä, että leikkiessään oppilas sai olla joku muu kuin oma itsensä. Se näyttäytyi pääsynä johonkin toiseen, pois pääsyyyn nykyisyyden ja todellisuuden tilanteesta. Roolihahmojen avulla muodostettiin mielikuvitusmaailma, jossa toimittiin, kekeiltiin ja muokattiin suhteita itsen, toisiin ja ympäristöön. Tuo mielikuvitusmaailma ilmeni Routilan mahdollisuuksien kenttänä, joka mahdollisti aloitteellisuuden ja jossa pystyttiin hetkittäin astumaan sivuun omasta roolista. Se näytti tarjoavan vaihtoehtoisia tapoja olla suhteessa ympäristöön ilman, että tarvitsi sopeutua valmiina olevaan. (Myös Rainio 2010.)

Eino Krohnin (1939/1955, 93) mielestä opetuksen olisi oltava muiden tehtävien ohella taidetta ja kehitettävä mielikuvitusta. Tämä ei kuitenkaan aina näytä toteutuvan perusopetuksen puitteissa, jossa kokemuspiiri tuntuu päätyvän yksinomaan tiedollisesti tajuttavaksi. Koulu on perinteisesti suosinut oppilaita, joiden oppijaidentiteetti kiinnittyy lukemiseen ja akateemiseen teoreettisuuteen (Harinen & Halme 2012, 52). Tällöin on kuitenkin vaarana, että maailman rationaalinen puoli hukuttaa alleen todellisuuden luovan ajattelun ja fantasiaan perustuvan irrationaalisen arvopuolen (Krohn 1939/1955, 93–112). Tutkimusprosessi opetti, että oppitunneille kaivataan lisää leikkiä, taiteilua tai muuta esteettistä toimintaa. Tutkimusaineistosta ilmeni, että vierailu kaupungin kuvataidekoulussa mahdollisti tilan mielikuvitukselle sekä oppilaille itselleen. Kuvataidekoululla saatiin muotoilla omanlainen näkemys maailmasta, tarjottiin mahdollisuus esitellä se toisille sekä keskustella yhdessä sen pohjalta. Näytti siltä, että keskeistä taiteen tekemisen ohella oli oppilaiden kehittymisen tukeminen heidän omista lähtökohdistaan.

Leikki ja taide avaavat vaihtoehtoisia näkökulmia maailmaan: ne täydentävät, haastavat ja kyseenalaistavat olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä maailmasta. Perusopetuksessa kaikille oppilaille yhteisiä taide- ja taitoaineita ovat musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta, sekä lisäksi kotitalous yläkoulun puolella. Taideaineita yhdistää Marjo Räsänen (2010) mukaan oppimiskäsitys, jossa taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan. Näissä oppiaineissa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa ja oppimisen prosessia ja sen tulosta pidetään yhtä tärkeinä. (Räsänen 2010, 48.) Marjo Rissanen (2016) mukaan taito- ja taideaineet edistävät sosiaalista vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden kokemusta, ilmaisua sekä minuuden ja persoonan kehittymistä. Ne ovat tukemassa kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista tarjoten tilaisuuksia erilaisten tunteiden kokemiseen ja tunteitaiteiden harjoitteluun. (Rissanen 2016, 153; myös Mira Kallio 2005.)

Tutkimuksesta ilmeni, että taideaineiden opetuksessa ei aina tunnuttu onnistuneen. Näytti siltä, että siinä keskityttiin taitojen opettamiseen sen sijaan, että olisi tarjottu mahdollisuus luoda itse tiloja, joissa oppijoilla itsellään olisi ollut valtaa ilmaisuun ja kokeilemiseen. Oppitunneilla harjoiteltiin musiikkia koulu-

maailmalle tunnusomaisesti, ja kuvataidetunneilla syntyi perinteistä koulutaidetta, jonka tulokset olivat sekä tavanomaisia että toivottavia aikuisille (myös Pääjoki 1999, 37–39). Eeva Anttila, Riku Saastamoinen, Juha Varto, Heidi Westerland, Marja-Leena Juntunen, Leena Rouhiainen, Marjo Räsänen, Liona Bresler ja Inkeri Sava (2011) kirjoittavat näennäisestä taidepedagogiikasta, joka heidän mukaansa tapahtuu, kun taide ja pedagogiikka liitetään yhteen väkisin. Näennäinen taidepedagogiikka on toimintaa, jonka tarkoituksena on jonkin taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppiminen mutta jossa syntyvä inhimillinen kokemus on etäällä taiteellisesta, esteettisestä ja aistisesta kokemuksesta. (Anttila et al 2011, 6.)

Tarja Pääjoki (1999) pohtii lasten taiteen opetusta koulussa ja kirjoittaa, että koululaisten tuottamat teokset visualisoivat kouluinstituution virallisen retorikan, niillä on tietynlainen välineellinen arvo. Niin myös tämän tutkimuksen aineiston kuvat, jotka oli tuotettu perusopetuksen kuvataidetunneilla. Opettaja oli antanut oppilaille toimeksiannon, jolla oli tietynlaisia kriteerejä työn tuloksesta. Pääjoki kirjoittaa, että vuosikymmenestä toiseen taide koulun ulkopuolella muuttuu yhteiskunnan muutoksen myötä, mutta koulutaidetyyli pysyy samana. Hän nojaa Arthur Eflandin (1976) artikkeliin kirjoittaessaan, että koulu taide kertoo enemmän itse koulusta ja vähemmän oppilaista. (Pääjoki 1999, 38–40.) Kuvataideopettaja Petteri Rinne (2006) esittää, että taideaineiden opiskelun tulisi olla impulsiivista, joskus jopa normeja ylittävää. Silloin valmiiden ratkaisujen puuttuessa oppilas joutuisi ottamaan vastuuta omista valinnoistaan ja puolustamaan niitä. Tutkimuksesta opittiin, että taideaineiden ohella myös muilla oppitunneilla epävarmuuden sietämisen harjoittelu ja uusien ratkaisujen hakeminen vahvistaisivat omaa selviytymistä nyt ja tulevassa. (Rinne 2006, 116.)

### 9.5.2 Kulttuurin kuvallisuus ja visuaalisuus sekä teknologinen maailman-suhde

Vaikka Platon kieltää *Valtio*-teoksessaan tietynlaisen taiteellisen toiminnan sen herättämän intohimon ja veltostumisen takia, on kaikkina aikoina koettu myös taiteen ja kulttuurin edistävän ihmisyyttä, viisautta ja sivistystä (Krohn 1939/1955, 15–17). Ihminen elää ja toimii kulttuurivirran sisässä ja pääosin sen ehdoilla. Koululaitos järjestyneenä instituutiona merkitysten, arvojen ja normien tuottajana toimii suunnitelmallisesti ja tehokkuutta tavoitellen. Täytyy muistaa, että kaikki kulttuurin ilmiöt ovat arvoperusteisia ja merkitysvälitteisiä, ja osaa niistä ei voida osoittaa kenenkään tietyn ihmisen aikaansaannokseksi. (Rauhala 1998, 168; 2005, 89–92.)

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden mielenantoja, kun pyrittiin tulkitsemaan yhteiskunnan ja kulttuurin muodostelmia. Tämä perustui sekä Husserlin ajatuksiin että Schützin teoriaan kulttuuriesiintymistä. Husserl tarkoittaa kulttuurilla niiden aikaansaannosten kokonaisuutta, jotka syntyvät yhteisöllistyneiden ihmisten jatkuvissa toimissa (Husserl 1924/2006, 73). Schütz taas ajattelee, että vain tulkittaessa yksilön toimintaa voidaan tulkita yhteiskunnan ja kulttuurin muodostelmia (Schütz 1932/2007, 32–33). Tutkimusaineisto ymmärrettiin kulttuuriobjektiksi, koska se oli muodostunut inhimillisen toiminnan tuloksista

sisältäen tekijöidensä mieliä, tunteita, ajatuksia, ideoita ja oivalluksia (Schütz 1932/2007, 10–12). Tällaisia kulttuurin muodostelmia edustivat sekä oppilaiden että taiteilijoiden visuaaliset, keholliset ja sanalliset tuotokset.

Ihmiset ovat kietoutuneet länsimaisessa kulttuurissamme yhä kuvallisempaan maailmaan ja inhimillinen kokemus on visuaalisempaa kuin koskaan aikaisemmin (Mirzoeff 1991, 1). Visuaalisuus on kuitenkin eri asia kuin näkökyky. Näkökyky viittaa siihen, mitä silmä pystyy fysiologisesti näkemään. Visuaalisuus taas rakentuu aina kulttuurisesti ja sisältää myös sen, kuinka ja mitä nähdään. (Rose 2001, 6; Rossi & Seppä 2007, 8–9.) Kulttuurisessa muutoksessa ei olekaan kyse visuaalisuuden lisääntymisestä vaan pikemminkin siitä, että kuvallisuutta ja visuaalisuutta käytetään merkityksentuotannossa yhä monimuotoisemmin. Myös kuvantuotantoteknologioiden määrä on huomattavasti kasvanut ja muuttunut monimuotoisemmaksi. (mm. Kupiainen 2007b, 37; Naukkarinen 2011, 216–217; Poster 2002, 67–68; Seppänen 2001, 13; 2005, 23.) Televisio, uutiskuvat, mainokset, internet, tietokonepelit, elokuvat, videot ja muut visuaalisen kulttuurin tuotteet ympäröivät meitä kaikkialla, jopa infoähkyyn asti (Seppänen 2005, 17; myös Seppä 2007, 15). Luvussa 8.1.4 pohdittiin jo kuvan intertekstuaalista olemusta. Sillä tarkoitettiin, että kuvaa ei voida ajatella vain yhtenä irrallisena ja autonomisena kuvana, vaan merkityksellisessä suhteessa olevana tuotoksena muihin kuviin. Visuaalinen esitys kantaa mukanaan muiden aikansa esitysten kertomuksia ja merkityksiä kommentoiden niitä. Kuvaa tai muuta visuaalista esitystä katsottaessa valmis tulkinta onkin usein jo tehty. Tämä tarkoittaa, että katsominen on konventionaalista: vaikka visuaaliselle esitykselle annetaan omia merkityksiä, peilataan niihin samanaikaisesti aikaisempia merkityksiä (Koivunen 2003, 46).

Visualista kulttuuria voidaan tarkastella myös estetisoitumisen näkökanalta. Estetisoitumisella tarkoitetaan tässä sitä, että yhä useammat ihmiset pitävät esteettisiä asioita entistä tärkeimpinä yhä useammanlaisissa yhteyksissä (Naukkarinen 2011, 24). Puhutaan arjen estetisoitumisesta (Naukkarinen 2011), elämisyhteiskunnasta (Inkinen 2015, 153–156; Haapala & Naukkarinen 2006, 7; Schulze 1995) ja spektaakkeliyhteiskunnasta (Debord 1967/2005). Esteettisyys ei liity vain taiteeseen, aistimellisuuteen, vaan yleensä elämyksellisyyteen sekä visuaalisuuden lisääntymiseen länsimaisessa kulttuurissa. Naukkarinen kirjoittaa arjen ja kansan estetiikasta, jolloin esimerkiksi jääkiekkoharrastuksen ja pelien seuraamisen voi ymmärtää myös estetiikan toteutumisenä (Naukkarinen 2006, 29; 2011, 118–122.)

Arjen estetiikka ohjaa valintoja ja vaikuttaa tekojen kautta yksilöön ja ympäristöön. Siksi arkea on hyvä ymmärtää mahdollisimman hyvin, myös estetiikan kannalta. (Naukkarinen 2011, 39–40.) Jo Sokrates piti tärkeimpänä tehtävänään joka päivä ja joka hetki tarkkailla niitä asioita, joita piti tärkeinä, huomataksien olivatko ne todella tärkeitä (Varto 1994, 15). Tämä tarkoitti tutkimusprosessin aikana sitä, että silloin pyrittiin hämmästelemään, tutkimusaineiston ohella, myös omia arkisia asioita sekä pohtimaan itseä osana tätä kaikkea. Oivallettiin, että esimerkiksi faniutta, leikkimistä ja pelaamista voidaan pitää joko hyödyllisinä itselle tai kokea ne yhdentekevinä. Niissä ajattelu tuntui olevan joka tapauksessa avointa ajattelua, jossa luovutaan tahdosta sekä jättäytytään ajattelemisen

spontaanisuudelle. Leikkiminen, fanius ja pelaaminen eivät näyttäytyneet siten vain heittäytymisenä, hurmiona tai huumaantumisenä, vaan visuaalisen ja este-tisoituneen kulttuuriin ilmiöiden käsittelemisinä.

Kuvallisuus ja visuaalisuus eivät ole vain kuvallisuutta ja visuaalisuutta. Ne ovat kytkeytyneet monin tavoin ihmisten sosialisatioon sekä kulutukseen osaksi yhteiskunnallista järjestystä. Kuvat voivat olla todellisuuden heijastumia tai peittää ja vääristää todellisuutta. Ne voivat toisaalta peittää todellisuuden poissaolon ja toisaalta olla kantamatta mitään suhdetta todellisuuteen. (Seppänen 2005, 64–73.) Visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa on käytetty useita metodeja kyseenalaistamaan katsomisen konventioita. Keskeisiä niistä ovat olleet mm. kyselevä ja kyseenalaistava vastakatsue, kuvien merkitysten lukeminen vastakarvaan sekä lähilukeminen (Vänskä 2007, 69). Lähilukemisella, jota hyödynnettiin tämän tutkimuksen eideettisen reduktion kolmannella tasolla, Palin (2004) tarkoittaa huomion kiinnittämistä epäolennaisiin yksityiskohtiin, jotka kuitenkin tuottavat esitykseen konventionaalisia merkityksiä rikkovia tulkintoja. Perinteinen lukutaito vaatiikin visuaalisessa ja kuvallisessa kulttuurissamme rinnalleen erityistä kuvanlukutaitoa, monilukutaitoa (esim. Kress 2003, 13–14; Kress & van Leeuwen 2006, 17). Viestintävälineiden kehittymisen ja tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen muotojen uudistumisen myötä luku- ja kirjoitustaidon rinnalle on haluttu etsiä uusia käsitteitä, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokonelukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito. (Kupiainen, Kulju ja Mäkinen 2015, 14.) Monilukutaito on nostettu uudeksi käsitteeksi syksyllä 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä liitetty yhdeksi laaja-alaisen osaamisen taidoista.

Lapset elävät visuaalisessa ja medioituneessa kulttuurissa. Medialaitteet, mediasisällöt ja median käyttötavat lomittuvat arkeen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Mulari 2016, 12), ja opastavat lapset mediasisältöihin vanhempien sisarusten tai perheen aikuisten kanssa. Digitaalisten pelien pelaaminen on yleistynyt, ja nykyisin niiden pelaaminen aloitetaan entistä nuorempana (Suoninen 2014, 71). Valitsemalla peli- ja mediamaaailmasta tuttuja hahmoja piirustuksiin, kynäpenealeihin, koulureppuihin, asusteisiin ja leikkimällä niillä ne tulevat aktiivisiksi osiksi arkista elämää (Paju 2015, 121.) Mediahahmot sitovat lapset tiettyyn kulttuuriin, osin monimediaiseen tarinamaailmaan, joka tavaran ympärille oli eri medioissa tuotettu. Osin lelu sitoo heidät suhteeseen vertaisiinsa, niihin jatkumoihin, joissa leikitään hahmoilla ja omistetaan tiettyjä hahmoja, toisen omistaessa joitain toisia. Elina Pajun (2015) mukaan jatkumot eivät kulje vain lapsesta toiseen lelujenkaan kohdalla, vaan sitovat tai katkovat siteitä suhteessa lapsen vanhempiin. Viitteet mediatuotteisiin näin kerrostuvat ja muotoutuvat osaksi sitä yhteyttä, josta lasten ja heidän vanhempiensa suhde koostuu. (mt. 123.)

Tutkimuksessa mukana ollut perusopetuksen ensimmäinen luokka oli mukana *Epun mediareppu*-hankkeessa, jonka tarkoituksena oli kehittää tieto- ja viestintäteknikkaa opetuskäyttöön esi- ja alkuopetuksessa. Hankkeen myötä,

vuonna 2011, luokka sai käyttöönsä interaktiivisen esitystaulun, välineet videoneuvotteluyhteyksiin, dokumenttikameran sekä iPod touch -kämmentietokoneita. Luokanopettaja sai aluksi käyttökoulutuksen laitteisiin, mutta pääasiassa opettaja ja oppilaat saivat itse testata, millaisiin tilanteisiin ne soveltuivat parhaiten. iPod touch, dokumenttikamera ja esitystaulu osoittautuivat helppokäyttöisiksi ja ne otettiin haltuun nopeasti sen jälkeen, kun toimivat verkkoyhteydet saatiin kuntoon. Näytti siltä, että uusia välineitä pidettiin motivoivina ja ne toivat vaihtelua opiskelurutiineihin ja oppikirjakeskeisyyteen.

Mediavälineiden avulla hankittiin ja jaettiin tietoa sekä harjoiteltiin yhdessä toimimista ja vuorovaikutustaitoja. Näytti siltä, että digitaalisina pelialustoina ne harjaannuttivat kättä ja tuntoaistia (myös Kallio-Tavin 2015, 177) sekä tuntuivat olevan osalle oppilaista myös mainioita itseilmaisun välineitä. Oppilaat, jotka eivät luokkatilanteessa muiden katseiden edessä halunneet kertoa kokemuksistaan, uskaltautuivat pohtimaan niitä välineen kautta. Oppitunneilla muiden muassa tutkittiin koulun lähiympäristöä ja kuvattiin iPod touchin kameranovelluksella mieluisia paikkoja siellä. Kämmentietokoneisiin ladatulla digitaalisella tarinankerrantasovelluksella tallennettiin omat havaintokokemukset puheen tai tekstin muodossa. Näin syntyneet tarinat jaettiin verkon välityksellä toisille oppilaille sekä opettajalle. Omien kokemusten reflektointi välineen avulla näytti olevan luontevaa osalle oppilaista. Tuntuikin siltä, että sen avulla oli helppo käsitellä omia kokemuksia ja esittää mielipiteitä. Väline loi avoimuutta, mutta toisaalta ei voinut olla varmuutta siitä, kuinka toisen havainnot ja mielipiteet olivat syntyneet. Suora katsekontakti ilman välinettä olisi voinut helpottaa molemminpuolista ymmärrystä. Yhteisen kontekstin puute ei tee välineen välittämää viestiä kontekstittomaksi: myös se on syntynyt jossain tilanteessa, mutta vuorovaikutussuhteen toisella osapuolella ei ole aina pääsyä tuohon tilanteeseen. Sen sijaan kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä toisesta osapuolesta voi tehdä kaikenlaisia päätelmiä ja tulkintoja sanoman uskottavuudesta. Katsekontakti helpottaa molemminpuolista ymmärrystä. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 267–268.)

Näytti siltä, että mediavälineiden ymmärrettiin olevan vain välineitä ja keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi. Net saivat jotain aikaan, mutta samalla huomiointiin, että niillä oli myös oma paljastumisen tapansa (Heidegger 1962/2007, 16). Tämä paljastumisen tapa ei tuntunut aina olleen sopiva kaikille niiden käyttäjille. Uutuuden viehätyksen mentyä ohi saatettiin valita toinen tekniikka päämäärän saavuttamiseksi ja palata perinteisiin välineisiin sekä tapoihin. Heidegger tarkastelee ihmisen sekä välineen vuorovaikutuksen käytäntöjä ja kirjoittaa, että välineen olemiseen kuuluu aina sen välineellisyys ja väline näyttäytyy olemisessaan vain keskinäisessä vuoropuhelussa, esimerkiksi vasaroiminen vasaralla. Vasaroiminen paljastaa vasaran erityisen kätevyuden sekä sen käsilläolevuuden. (Heidegger 1946/2000, 96–97.) Maailma on Heideggerille etukäteen annettujen välineiden kokonaisuus, ja ymmärrys on käyttää näitä välineitä. Ymmärryksessä on kysymys olla tekemisissä asioiden kanssa niiden käsilläolevuuden kautta. (Kakkori 2012, 273.)

Kuvataiteilija ja tutkija Jyrki Siukonen (2011) kirjoittaa välineistä ja työkaluista viitaten Heideggerin ohella myös englantilaisen taiteilija Eric Gillin ajatuksiin. Siukosen mukaan Gill erottelee työkalun ja koneen toisistaan ihmisen roolin

perusteella. Gillille työkalut ovat instrumentteja, joiden avulla ihmiset tekevät (*do*) asioita. Koneet taas ovat laitteita asioiden valmistamiseen (*making*). Erona on ihmisen rooli osana prosessia. (Siukonen 2011, 29.) Näiden Gillin ajatusten mukaan iPod touch, dokumenttikamera ja esitystaulu voidaan nähdä työkaluina ja välineinä opetuksessa ja oppimisessa. Ihminen itsessään oli niiden käyttäjä, ja harjaantumisen myötä hänelle tuli taito niiden hallintaan. Mediavälineiden avulla tehtiin asioita, esimerkiksi harjoiteltiin yhteen- ja vähennyslaskuja sekä lukemista ja kirjoittamista. Välineitä käytettiin, jotta tultiin taitavaksi laskijoiksi, lukijoiksi ja kirjoittajiksi, vaikkakin välineinä toimivat medialaitteiden ohella edelleen myös perinteiset, konkreettiset käsillä olevat oppimismateriaalit, kuten oppikirjat, vihkot ja kynät. Interaktiivinen esitystaulu ja iPod touch näyttäytyivät Gillin ajatusten koneina niiden pelillisten ominaisuuksien kohdalla. Pelialustoina ne olivat koneita, joita ihminen auttoi toimimaan hipaisemalla oikeata kohtaa niiden kosketusnäytöissä.

Interaktiiviseen esitystauluun sekä iPod toucheihin ladatut digitaaliset pelit pyrkivät luomaan simulaation, jossa oppilaat pystyivät kuljettamaan pelihahmoja kuvan maailmassa. Pelikoneiden vuorovaikutteisuuden seurauksena ne näyttivät synnyttävän tietynlaisen uppoutumisen tunteen virtuaaliseen maailmaan, jossa kokemus liikkumisesta syntyi liikuteltavien visuaalisten animaatiohahmojen kautta. (Parviainen 2009, 86–88.) Kone tai robotti voidaan simuloida muistuttamaan ihmisen toimintaa, mutta puhe inhimillisistä ominaisuuksista ja toiminnoista koneiden yhteydessä on Eero Rauhalan (2018) mukaan kuitenkin harhaanjohtavaa. Kone ei ihmisen tavoin opi, tiedä, eikä ajattele, sillä ei ole tunteita, tahdosta ja arvoista puhumattakaan. Kehittyvällekin tekoälylle voidaan kyllä opettaa toimintamalleja ja hahmoja erilaisia sovellustilanteita varten, ohjelmoida tai opettaa tavoitteelliseksi ja joustavaksi sekä toimimaan ja reagoimaan ympäristöstä saatavan palautteen mukaan. Mutta tekoäly ei ole tiedostava subjekti vaan on tajuton ja eloton, sillä ei ole tilaatiota, yksilöllistä elävää kehoa eikä omaa itsenäistä elämää. (Rauhala 2018, 32–34.)



Kuva Laurin piirustusvihkosta



Kun tässä tutkimuksessa on puhuttu välineistä ja työkaluista, on niillä tarkoitettu teknisiä laitteita, joita ihminen käyttää ja joilla vaikuttaa ympäristöönsä. Tekniikka on ymmärretty taitona ja keinona käyttää näitä teknisiä laitteita. Koneiden, tekniikoiden ja laitteiden kokoelmat yhdistetään teknologiaan. (Parviainen 2006, 171.) Uudet oppimisvälineet luokassa voidaan siten käsittää teknisinä laitteina, ja tekniikka oppilaiden ja opettajan taitona käyttää niitä. Taitavan oppijan oppimistekniikka eli taito perustuu havaintoihin ja kokemukseen siitä, mitä välineitä ja oppimisentapoja tulee käyttää, jotta saavutetaan haluttu tavoite ja opitaan. Oppimisteknologialla sen sijaan tarkoitetaan niitä laitteita ja tekniikoita sekä ajatuksia niiden käytöstä, joilla oppimista pyritään parantamaan.

Heideggerille tekniikka ei ole pelkkä keino, vaan paljastumisen tapa. Kyse ei ole vain teknisistä laitteista vaan niistä muutoksista, joita olemisentavassa tapahtuu. (Heidegger 1962/2007.) Juha Torvinen (2007) erottelee tekniset laitteet ja niiden käytön teknologiasta olemisenymmärtämisenä. Tiede perustuu hänen mukaansa olemukseltaan teknologiaan, ja olemisenymmärryksenä teknologia hallitsee koko kulttuuria ja ajattelutapoja riippumatta siitä, millä tavalla ja milloin teknisten laitteiden kanssa ollaan tekemisissä. Tekniikka on totuuden tapahtuman muoto, joka osoittaa, kuinka suhteemme maailmaan kokonaisuutena ja kaikkienensa on teknologinen. (Torvinen 2007, 187–188.)

Teknologiseen maailmasuhteen kuuluu, että se käsittää paitsi tieteen, koneet ja laitteet myös koko kulttuurin, taiteen, politiikan ja kaiken ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Tällaisessa maailmasuhteessa kaikki nähdään hallittavana ja muokattavana, jota voidaan käyttää erilaisiin tarkoituksiin. (Torvinen 2007, 188.) Jaana Parviainen (2006, 172) mukaan onkin vaarana, että teknologia muovaa ja hallitsee ihmisen kehoa tavoilla, jotka saattavat jäädä toimijoiltaan huomaamatta. Teknologiaan kuuluu niiden itsensä olemisen, jota ei tule unohtaa. Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa: Uudet oppimisvälineet luokassa osoittautuivat käteviksi ja käytettävissä oleviksi välineiksi sekä työkaluiksi. Niiden kanssakäymiset eivät kuitenkaan olleet sokeita, niillä oli myös omat tapansa nähdä. Näkemistavat ohjasivat niiden avulla tehtyjä toimintoja, joihin niiden käyttäjät mukautuivat. (Heidegger 1946/2000, 97–98.) Tekniset välineet olivat mukana ohjaamassa käsitystä oppimisesta sekä niiden avulla saavutettuja lukemisen, laskemisen sekä näkemisen tapoja. Toisin sanoen väline ei ollut vain neutraali väline, vaan tapa suhtautua asioihin ja olla olemassa.

Tomi Kiilakosken (2012) mukaan teknologiaa ei tule nähdä vain neutraalina välineenä johonkin ennalta-asetettuun päämäärään, vaan kulttuurisena paradigmaana tai puitteena, jonka kautta asiat merkityksellistyvät. Kun mobiililaitteet tuodaan oppimisvälineiksi, kysymys ei ole vain oppimisen tehostumisesta tai tehostamatta jäämisestä, vaan laajemmin siitä, millä tavoin kasvatuksen ympäristö muovautuu uusiksi. Vaikeutena on hyödyntää teknologian avaamia mahdollisuuksia kyeten samalla analysoimaan sen ilmentymiä kriittisesti. Teknisillä välineillä on yhteyttä esimerkiksi siihen, miten vuorovaikutus oppimistapahtumassa muotoutuu, kuka ymmärretään oppimisen subjektiksi.

Tutkimusprosessin kuluessa Heideggerin silleen jättäminen paljastui ennen kaikkea ihmisen suhteeksi teknologiaan, jossa teknologiaa ei tuomita mutta ei

myöskään antauduta sen hallintaan. Heidegger kehottaa sanomaan "kyllä" teknisten objektien välttämättömälle käytölle ja samalla "ei" estäen sen, että tekniikka asettaa ihmiselle vaatimuksia. Hän muistuttaa kaikkia tapahtumia hallitsevasta mielestä, joka vaatii inhimillistä tekemistä ja sallimista, mutta joka ei ole ihmisen keksimä ja tekemä. Tätä mieltä Heidegger kutsuu salaisuudeksi. Teknologia tulee jättää sikseen sellaisenaan, antaa sen olla. (Heidegger 1959/2005, 22–23.) Ajatus, että ihmisestä on tullut koneiden ja laitteiden orja, jää Heideggerille pinnalliseksi. On aivan eri asia todeta näin, kuin pohtia sitä, millä tavoin ihminen on alistettu tekniikalle ja joutuu vastaamaan sen olemusta. (Heidegger 1957/2018, 51.) Tieto tekniikasta tai mistään muustakaan kohteesta ei lähde siitä, että niitä pohdiskellaan teoreettisesti välimatkan päästä "esillä olevina" objekteina. Tällaisessa laskevassa ajattelussa maailma käsitetään objektina, joka on hallittavissa tekniikan keinoin. Mietiskelevässä, luovassa ajattelussa sen sijaan kohteiden merkitys syntyy niiden "käsillä olemisesta" eli siitä, miten ja mihin niitä käytetään, miten ne ovat. Silloin etsitään kokonaisuutta ja pyritään kohteen mielen käsittämiseen. (Varto 2003a, 14.)

Perspektiivimaalaus, kaukoputki, mikroskooppi, valokuva, elokuva ja näyttöruutu ovat opettaneet näkemään tietyillä tavoilla, ja nämä tavat ovat tulleet näkemisen luonnolliseksi asenteeksi. Teknologia ja laitteet ovat määritelmässä myös tieteen tuloksia. Tieteen ja teknologian tutkija Karen Baradin mielestä tutkimukseen valitut välineet ovat ohjaamassa tutkimuksen tuloksia: välineet poimivat tiettyä niiden suunnitteluvaiheessa jo määriteltyä tietoa, ja tehdesään näin jättävät jotain aina poimimatta. (Barad 2007, 140–143.) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa: välineet olivat suuntaamassa sitä, millainen tutkimusaineisto tuli tuotetuksi. Althusserlin ajatusten mukaisesti tutkija voi siten vain kuvitella olevansa havaintomaailman keskus, mutta tosiasiaa tapa havainnoida ja kokea on opittua. Elämällä visuaalisessa kulttuurissa välineiden ja teknologian keskellä tämänkin tutkimuksen tekijä oli oppinut näkemään, toimimaan ja tutkimaan kuten oli oppinut puhumaankin. (Seppänen 2005, 40–41.)

Luvussa 8.1.1 pohdittiin ihmisen maailmassa olemista, juurtumista, esimerkiksi Aleksis Kiven *Oravan laulun* kautta. Siinä metsä käsitettiin turvana, jonne ihminen pakenee arkista todellisuuttaan. Pertti Lassila (2000, 88) tulkitsee Seitsemän veljeksien paluun metsästä takaisin Jukolaan ihmisen sopeutumiseksi arkiseen todellisuuteen. Veljesten mukautuminen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuu ihmisen luonnollisen kypsymisen tuloksena. Tutkimus korostaakin, että teknologisoituneessa yhteiskunnassa on välttämätöntä teknologiavastaisesta näkökulmasta. Sen sijaan arkisessa todellisuudessa tulisi keskittyä pohtimaan kulttuurin ulottuvuuksia sekä mahdollisuuksia hyödyntää modernia teknologiaa uudenlaisen kriittisen kulttuurin ja ajattelun luomisessa. Ratkaisevia ovat välineiden käyttötavat sekä niitä ohjailevat intressit, ei modernin tekniikan olemassaolo tai luonne sinänsä. (Seppä 2007, 16.)

## 10 POHDINTAA

Tutkimukseni tehtävänä oli laajentaa ymmärrystä merkitysten muodostumisten rakentumisista ja toisen kohtaamisesta. Perinteinen mittaamiseen perustuva tutkimus ja ajattelutapa eivät olisi tähän riittäneet, koska tutkittava ilmiö liittyi ihmiseen. Niinpä lähdin tarkastelemaan tutkimuskohdettani elettyjen ja koettujen kokemusten kautta. Tutkimuksen aikana jouduin epäilemään omaa luonnollista arkipäivän asennettani: opittuja havainnointi- ja tarkastelutapojani sekä ennakkoluulojani. Merkityssuhteiden rakentumisten ja toisen kohtaamisen ymmärtämisessä laitoin tämän yleisteesin pois toiminnasta ja asetin sen sulkeisiin (Husserl 1913/2017, 65). Toteutin fenomenologisen epookin, jossa tarkastelin tietoisia elämyksiä niin täysinäisen konkreettisina, kuin ne esiintyivät elämysvirrassani. Tarkoituksena oli tavoittaa merkityssuhteiden muodostumisten ja kohtaamisten olemuksellinen sisältö sekä niiden puhdas omaleimaisuus luonnehtien niitä yleisellä tasolla. (Mt. 69–60.)

### 10.1 Uudistuminen ja intuitio

Olen kertonut tarinan merkitysten muodostumisista ja toisen kohtaamisesta. Tarinoihin kuuluu oleellisesti muutos, ja tässä tutkimusraporttini viimeisessä luvussa tarkastelenkin tutkimustulosten ohella myös sitä, millaisia muutoksia tutkimusprosessi on tuonut omaan ajatteluuni. Platonin luolan maailma oli kuin luonnollinen asenteeni. Luonnollisesta asenteesta irtautuminen ja filosofiaan päin kulkeminen edellyttivät uskallusta. Platonin kertomuksessa filosofian taito on todellisuuden näkemistä uudessa valossa. Uudessa valossa näkeminen tarkoitti itselleni sitä, että pyrin ajattelemaan tutkimuskohdettani sellaisena kuin se on, ei sellaisena kuin se on minun mielestäni tai minua varten. (Varto 1994, 142–146.) Ajatus jonkin näkemisestä sellaisena kuin se on, liittyy Husserlin transsendentaaliseen filosofiaan ja transsendentaaliseen egoon. Transsendentaalinen ego on se, joka jää jäljelle, kun kokemista riisutaan kaikki empiirinen aines. Husserlin transsendentaalisella reduktiolla pyrin sen pysyvän tekijän näkemiseen, joka

mahdollisesti empiirisen minuuden muuttumisen. Reduktion tavoitteena oli merkityssuhteiden rakentumisen perimmäisten ja olennaisten piirteiden selvittäminen siten, kuin se transsendentaaliselle egolle intuitiivisesti ilmeni.

Transsendentaalinen ego viittaa myös jatkuvaan itsereflektiiviseen työhön. Pyrkimykseni onkin, että myös tutkimusprosessin jälkeen jatkan ennakkoluuloni ja käsitykseni sulkeistamista sekä oman minuuden rakentumisen pohdintaa, jotta tunnistan itsessäni ne piirteet, jotka ovat yhteisiä ja jaettuja, kollektiivisia muiden kanssa. (Parviainen 2006, 49–50.) Tutkimustyöni valaisi Husserlin ajatuksen ihmisen uudistumisen mahdollisuudesta sekä yhä uudelleen aktivoitavasta uudistumistahdosta. Se opetti, että ihminen on erehtyväinen niin kauan, kuin hänellä on pyrkimyksiä uudistumiselle. Erehtyväisyys on jokaiseen ihmiseen kuuluva väistämätön mahdollisuus. (Husserl 1924/2006, 89–91.) Tutkimusprosessini lopussa huomasin, että johtopäätösluku ei ollut kunnolla linjassa alkuperäisten tutkimusongelmien kanssa. Niinpä uudistin tutkimuskysymykseni ja muotoilin ne tarkemmin, jotta kykenin vastaamaan niihin empiirisellä tutkimuksellani.

Tutkimuksen aikana olen oppinut erottamaan tosiasian ja olemuksen toisistaan. Aistimaailman ilmiöt, kuten esimerkiksi empiirinen tutkimusaineistoni, sen fyysiset kuvat, esineet ja ihmiset, ymmärrän nyt erityisinä ja ajallisesti määrittävinä tosiasioina, kun taas olemuksen niissä olemassa olevina ajattomina ja muuttumattomina ideoina. Jokainen tosiasiatieto sisältää myös olemustietoa ja on siitä riippuvainen. Mutta olemustieto ei edellytä tosiasiatietoa, sillä olemustieto ei sisällä mitään väitettä tosiasiasta. Olemuksen näkeminen on Husserille nimenomaan intuitio (Husserl 1913/2017, 24). Kokemuksessa, havainnossa ja muistamisessa sekä myös pelkässä mielikuvituksessa annettu voi tarjota intuitiivisen esimerkin eidoksesta, puhtaasta olemuksesta. Vapaat kuvitelmat mielenannoista tuntuivatkin olleen tutkimukselleni tärkeämpiä kuin aistihavainnot niistä. Tutkimusprosessi antoi ymmärrystä fenomenologiasta puhtaana, kuvailevana, apriorisena, erikoislaatuisen intuitioon nojautuvana tieteenä. (Itkonen 2009, 350; Salomaa 1949, 300–301.)

Ymmärrykseni merkityssuhteiden rakentumisista ja ihmisen olemuksesta ei siis syntynyt pelkästään havaintojeni pohjalta, vaikka lähtikin liikkeelle empiiriasta. En torjunut Husserlin tai Heideggerin teorioiden olemassaoloa kaiken taustalla, vaan tarkastelin tutkimuskohdettani sekä intuitiolla että päättelemällä. Kävin läpi mielenantojen ja merkitysten yksityiskohtia tarkkaavaisesti kiinnittäen huomioni niiden keskinäisiin suhteisiin. Kun olin suorittanut tämän riittävän perusteellisesti, sain oivalluksen niiden muodostumisesta kokonaisuudessaan siten, että samalla koko ajatusjaottelu selkiytyi. Tunsin kokevani intuitiivisen oivalluksen. Mikä oli tämä oivallus, intuitiivinen tieto, joka auttoi tutkimustuloksiin järjen, teoreettisen tiedon ja aikaisempien tutkimusten ohella?

J. E. Salomaa (1949) nojaa Henri Bergsonin ajatuksiin älyntiedon ja intuition välillä. Bergsonin mukaan on olemassa todellisuus, joka on ymmärrettävissä sisäisesti, intuition avulla. Tiedon olemuksesta pääsee kiinni vain tutkimalla elolisten olentojen olemusta, sillä käsitteellinen ajattelu ei riitä sille, joka yrittää ymmärtää tiedon ja todellisuuden luonnetta. Metodiksi on valittava intuition metodi. (Salomaa 1949, 272–273.) Matti Itkonen (1995, 21–22; 1996, 44–45) rinnastaa

Husserlin horisontin Bergsonin hahmottelemaan intuitiiviseen ymmärtämiseen. Tajunnan virtaa Itkonen nimittää oivaltuvien välähdysten eli aktien seuraannoiksi, joissa jokaisessa aktissa on jo mukana jotain tiedettyä ja tuttua. Intuitio paljastaa jähmettyneen pinnan alta ikuisen virran, jossa ovat piilotettuina kaikki menneet hetket. (Itkonen 1996, 36–37 ja 52–53.) Tutkimusmatkallani loihdin esiin jotain menneestä, käsitteelin intuitiivisesti uutta ja vanhaa tietoa rinnakkain sekä toisistaan riippumatta. Näiden oivallusten kautta näytti paljastuvan tutkimuskohteeni olemus.

Asta Raami (2017) käyttää käsitettä älykäs intuitio, jonka hän erottaa satunnaisesta mielihalusta, päähänpistosta, halusta ja vaistosta. Raamin mukaan yksilön tietoinen mieli prosessoi tietoa peräkkäin ja tietyssä järjestyksessä, kun taas intuitiivisesti pystytään käsittelemään useita tietoja rinnakkain ja toisistaan riippumatta. Eino Krohn (1939/1955) liittyy intuition taiteelliseen toimintaan ja pohdii ”mystillistä piilotajuntaa”, joka on yhdistetty taiteelliseen toimintaan. Krohn kirjoittaa, että toisinaan tuo salaperäinen piilotajuinen luominen, intuitio, on ymmärretty mielikuvituksen muodoksi. Nämä ovat hyvin lähellä toisiaan, mutta sisältävät myös eroavaisuuksia. Molemmissa näyttäisi olevan kysymys tiedollisesta esiasteesta, tietyn hahmottumisen ja kokonaishahmon havaitsemisesta, joka sisältää sekä rationaalisia että irrationaalisia aineksia. Havainnon, mielikuvituksen ja intuition Krohn erottaa niiden erilaisten ilmenemisedellytysten perusteella: havainto liittyy fyysiseen aistiyhteyteen, ja mielikuvitus puolestaan on aistikontaktista irrallista, muistiin perustuvaa sisäistä näkemistä. Intuitio sitä vastoin loihtii esiin äkkiä, ikään kuin valmiina, todellisuusnäkemys, joka aikaisemmin on ollut piilotajunnassa. (Krohn 1939/1955, 179–180.) Krohn muistuttaa, että intuition aikaansaaman näkemisen tilan voi saavuttaa myös esteettisen, uskonnollisen, hehkuvan innostuksen tai rakkauden vaikutuksesta (Krohn 1956, 27; 1965, 25; myös Itkonen 1996, 226; 1999, 27).

## 10.2 Avoin toiminta ja asenne

Tutkimusmatkallani liikuin kahden tason välillä: tutkimusanalyysissä tukeuduin vuoroin teorioihin ja käsitteellisiin kokemuksiin. Vuoroin taas poikkesin elettyihin, koettuihin, aistittuihin tai kuviteltuihin tilanteisiin intuition kautta. Eideettisen reduktion lopussa merkityssuhteiden muodostumisten rakentumisten olemus näytti ilmaantuvan esiin. Tämän koin oivaltavana oppimisena, joka ei syntynyt vain sisäisenä prosessina, vaan johon mukaan liittyi sosiaalisia ja historiallisia tekijöitä. Oivaltava oppiminen vaati kertausta, syventymistä ja uudelleen tarkastelua, mutta lisäksi oikeanlaista asennetta. Tuntui siltä, että ajattelematta tietyllä tavalla, heittäytymällä tilanteisiin, tutkimuskohteeni näyttäytyi uudella tavalla. Tuon tajunnan tilani, jossa olemassaolo esiintyi itseisarvona ja itsessään merkityksellisenä, ymmärrän nyt esteettisenä elämyksenä. Esteettisen asenteen avulla ymmärsin ihmisen olemisen ja merkityssuhteiden rakentumisen selvemmin, läsnä olevana ja samalla tajuntaani laajentaen. (Krohn 1939/1955, 8–9, 12–14 ja 1965, 9.) Intuition käyttäminen tutkimuksessani ei aina ollut helppoa tai

miellyttävää, aluksi se tuntui jopa epäluotettavalta ja epätieteelliseltä. Mutta se oivaltamisen hetki, jolloin ymmärrys esteettisessä situaatiossa viimein syntyi, osoittautui lopulta hienoksi, vavisuttavaksi kokemukseksi mahdollistaen ole-  
mustiedon ilmenemisen tutkimuskohteestani.

Matti Itkosen (1995) mukaan tanskalaisen filosofi Søren Kierkegaardin (1844) ja Martin Heideggerin ajatukset sopivat hyvin pohdittaviksi oppimistilan-  
teissa. Heideggerin tulevaisuuden ja nykyisyyden temporaalisuuden liike, avau-  
tumisen tila, kohtaa Kierkegaardin silmänräpäyksellisen hetken, jolloin ihminen  
asetetaan vastakkain omien mahdollisuuksiensa kanssa. Tutkimusprosessi opetti  
huomioimaan tuon hetken oppimistilanteena ja mahdollisuutena. Siinä mennyt,  
läsnä oleva sekä vielä tuntematon kohtasivat, kun oppilas ilman ulkopuolista oh-  
jailua löysi itsestään uuden, laajemman ulottuvuuden. (Itkonen 1995, 79–85.)

Oppiminen on Routilan (1986, 92) kirjoituksissa mahdollisuuksien toteut-  
tamista tai niistä luopumista, niiden avautumista tai niiden sulkeutumista. Hei-  
deggerin laskeva tai kalkyloiva ajatteluprosessi on operaatio, joka suoritetaan en-  
nalta lyötyjen sääntöjen ja merkitysten asettamisessa puitteissa. Tutkimus todensi,  
että avoin ja luova ajattelu sen sijaan tuo oppilaan mahdollisuuksien kentälle,  
jossa todellisuutta oli mahdollista kokeilla, muuntaa, muotoilla, ottaa käyttöön  
tai hylätä. Mahdollisuuksien kenttä oppimisympäristönä voidaan luoda esimer-  
kiksi leikillisyyden, esteettisen toiminnan tai pelillisyyden toimintakulttuureihin  
nojaten. Niihin liitettyjen ominaisuuksien, kuten haasteellisuuden, fantasian ja  
onnistumisen ilon sekä niiden toimintatapojen, avulla kyetään rajanylityksiin ja  
siten myös uudistumiseen. Matti Itkoselle (1995, 79–81) pedagogi ei ole pakot-  
tava teknikko, vaan filosofi, joka pyrkii osoittamaan uudistumisen vaihtoehtoja.

Lapset leikkiessään ja taiteilijat luomisprosessissaan tuntuvat uppoutuvan  
tekemisiinsä itsenään ja suhde todellisuuteen tapahtuvan vastavuoroisissa koh-  
taamisissa. Näyttikin siltä, että lapsille leikki ja taiteilijoille taide ei ole irrallinen  
objekti itsestä, vaan toimintaa ja asennetta, jossa ollaan mukana osana niiden ko-  
konaisuutta. Rationaalisesti ajattelevilla aikuisilla sen sijaan ei aina tunnu olevan  
lasten ja taiteilijoiden tavoin kykyä heittäytyä toimintaan mukaan ilman, että he  
erottavat itsensä erillisinä tuosta kokonaisuudesta. Merleau-Ponty (1964/2006,  
17) kirjoittaa, että maalari muuttaa maailman maalaukseksi lainaamalla sille ruu-  
miinsa. Näyttäisi siltä, että myös leikkijä muuttaa maailman leikiksi lainaamalla  
sille ruumiinsa. Taiteilu ja leikillisuus eivät näin ollen ole vain rykelmä toimin-  
toja, vaan keinoja olla poissa itsestä ja mukana olevan avautumisessa (mt. 64).  
Taiteilija ja leikkijä eivät esitä näkyvää, vaan tutkivat, miten jokin ilmenee tai tu-  
lee esiin. Siksi taide ja leikki ei ole kuvitteellista, vaan toimijoilleen totta, tapa  
ottaa maailman ilmiöistä selvää. Niissä ei myöskään ole yhtä oikeaa vastausta.  
Kun väärä vastaus ei ole mahdollinen, ajattelu vapautuu kaavoista ja luova ajat-  
telu saa harjaantumisen mahdollisuuden (Anttila 2011, 169; myös Catterall 2009,  
138).

Eino Krohnin (1965, 116) mukaan kouluopetuksen tulisikin käyttää meto-  
deja, jotka perustuvat sekä tunne- että tietoainekseen. Hän kirjoittaa ilmiöope-  
tuksen puolesta, johon sisältyy tiedollisten ominaisuuksien ohella myös esteetti-  
sen todellisuuspuolen kokeminen (mt. 117). Ilmiöoppiminen kytkeytyy nykyisen

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja toimintakulttuuria ohjaaviin periaatteisiin. Temaattisen, ilmiöpohjaisen työskentelyn avulla pyritään rikkomaan oppiainerajoja ja eheyttämään oppimista (Räsänen 2020). Ilmiöpohjainen oppiminen ei kuitenkaan ole uusi käsite. Aikaisemmin on puhuttu jo esimerkiksi autenttisuudesta oppimisesta, ongelmaperusteisesta oppimisesta, kokonaisvaltaisesta oppimisesta, yhteisöllisestä oppimisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Kaikissa näissä on kysymys tiedonalakohtaisen osaamisen ja taidollisen harjoittamisen kautta saavutettava luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun tasosta, jossa kehossa oleva tieto tai kokemus pääsee ilmenemään. Ilmiöopetuksessa ei keskitytä vain tietyn oppiaineen tiedon ja taidon kehittämiseen, vaan harjoitetaan myös aistimista, herkistymistä, kokemista, ymmärtämistä, mielikuvitusta sekä toisen kanssa olemista kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti.

Kuvittelukyky sitoutuessaan maailman ilmiöihin ja ladaten ne merkityksillä on menetelmä, jossa ilmiöitä ei etäännytetä koettavasta todellisuudesta. Tällaisella tietoisella taitamisen ja taiteen välineiden oppimisella voidaan saavuttaa tärkeitä kykyjä, jotka ovat jokapäiväisen elämän ja millä tahansa alalla ammatillisen kehittämisen kannalta tärkeitä (Varto 2011, 27). Varto (2017) viittaa Paul Fayerabendin ajatukseen kirjoittaessaan, että tietämisen ohella myös taiteellisen toiminnan käytännöt synnyttävät merkityksellistä tietämistä. Nämä länsimaisen tieteen traditiosta poikkeavat maailmansuhteen tavat eivät ole alisteisia tietämiselle vaan perustuvat intersubjektiivisuuteen sekä kokemuksiin. Ne saattavat jäädä käsitteiden saavuttamattomiin, mutta ovat silti jakamassa ihmisten välistä yhteistä tietämistä. (Varto & Nykänen 2017, 18–19.)

### 10.3 Toisen kohtaaminen ja toiseuden ymmärtäminen

Sienestäjä lähestyy varovasti kuusimetsää, jolle hän on antanut nimeksi Satumetsä. Sen tumma vihreys, sammaleen pehmeys ja tuoksu lumoavat vierailijan yhä uudelleen. Sen sijaan mäntypuinen kangasmetsä puolukanvarpuineen sekä jäkälämättäineen on kulkijalle tutumpi ja turvallisempi. Hän tietää Satumetsänkin olevan totta, mutta epäilee, sillä sen hämäryys ja kosteus edustavat toiseutta. Tuo tuntematon kuitenkin houkuttaa ja lumoo: sinne astuminen herättää pelonsekaista kunnioitusta.

Tutkimusprosessin kuluessa ymmärsin, että Husserlin sisäisen horisontin käsite liittyy myös toisen ja toiseuden kohtaamiseen. Jokainen havainto toisesta tai toiseudesta sisältää alkuperäistä aistikokemusta laajemman kokonaisuuden, sillä toinen ilmenee kullakin kerralla ainoastaan siitä näkökulmasta, josta sitä tarkkaillaan: määrätystä aspektista. Husserlin mukaan toisen voi tavoittaa analogisen appresentaation kautta. Analoginen appresentaatio tarkoittaa jonkin ilmiön epäsuoraa havaitsemista tai jonkin havaintokokemuksen johtamista toiseen ilmiöön tai asiaan. (Parviainen 2006, 105–106.) Matti Itkosen (1995 ja 1996) mukaan on harhaista kuvitella tavoittavansa ilmiö, tässä tapauksessa toinen ihminen tai toiseus, kokonaan yhdellä kertaa. Se edellyttää kohteen ympäri kiertämistä, sillä

kaikkia välittömästi selviä aspekteja ei anneta samanaikaisesti havainnossa. Peittyneet takaosa appresentoituu välittömästi ilmenevän aspektin kautta. Appresentoitunut aspekti voi itsestään tulla ilmeiseksi kokemuksen virrassa, mutta se saattaa ilmetä päinvastaisestikin. (Itkonen 1995, 89–90; 1996, 104–106.) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Kun pyrin kohdatun toisen ihmisen tai tuntemattoman ymmärtämiseen, tapahtui kaksivaiheinen prosessi: Ensin tietoisuuteni kohdisti intentionaalisuutensa tähän kohdattuun. Tämän jälkeen kokosin tietoisuuteni mielensisällöistä tarkoituksenmukaisen noeman, jonka oletin vastaavan intentionaalisuuteni kohtaamaa objektia. Kun tämä ei sopinut, tietoisuuteni sai varastosta esiin paremmin sopivan, kunnes toisen sisin eli olemus tuntui viimein ilmaantuvan esiin.

Ymmärrän nyt toisen ja toiseuden kohtaamisen yhteiseen tapahtumisen tilaan asettumisena sekä yksilöllisiin ja yhteisiin kokemuksiin, tarinoihin ja tunteisiin keskittymisenä. Toisen kohtaaminen, jossa toinen koetaan elävästi ja kehollisesti, on puhdasta me-suhdetta (Schütz 1932/2007, 296). Toisen voin saavuttaa vastavuoroisuudessa kielen tai toiminnan avulla, jolloin yhdessä tulkiten luomme ymmärrystä maailmasta määrittelemättä tulevaa etukäteen. Olennaista on asenne eli se, kuinka avaudun kohtaamaan toisen. Tähän tarvitaan yhteinen, kasvokkain tapahtuva läsnäolo sekä halukkuus kyseenalaistaa oma sekä toisen täydellisyys.

Lähtökohta toisen ymmärtämisessä oli, että toista ei voi koskaan täysin saavuttaa. Väärinkäsityksistä luopuminen ja oikean asiantilan hahmottaminen on kuitenkin välttämätöntä asioiden selvittämisessä, kuten eideettinen reduktio minulle opetti. Toisen lähelle voi kuitenkin päästä empatian avulla. Empatia auttaa lähestymään muita ihmisiä kuin taidetta eli keskittymällä toiseen ilman taka-ajattusta ja hyötynäkökulmaa. Kun koetan ymmärtää toista, ei tarkoituksena ole pinnistely tai aktiivinen tulkintojen luominen vaan tila ja mielen rauhoittuminen.

Tutkimuksestani opin, että toisen ymmärtämisessä voin puheen ohella hyödyntää myös toisen kehollisia ja kuvallisia ilmaisuja. Ymmärrän, että kyky ilmaista ja käsitellä omia tärkeitä kysymyksiä kuvallisesti sekä järjestää omaa elämänsä kuvataideilmaisun avulla ei ole kaikille luontaista (Mira Kallio 2005, 37). Taide voi kuitenkin olla tukemassa kohtaamista, sillä sen vaikuttavuuden perustana on sen kyky saada ihminen syventymään ja kokemaan syvästi (Bresler 2011, 175). Kohtaaminen taiteessa tai taiteen avulla tuo toisen kokemuksen osaksi itseä, sillä siinä ei tehdä eroa itsen ja toisen välillä. Vaikka toisen kokemus ja toisen erilainen tulkinta jäisivät salaisuudeksi, voi toiseuden kokeminen mahdollistaa toiseuden hyväksymisen ainutlaatuisena yksilönä ja tuoda mukanaan ymmärryksen toisesta.

Merkityssuhteiden rakentumisten tarinassani olen kuvannut oppilaiden merkityksenantoja pyrkien ymmärtämään toiminnan tarkoitettua mieltä. Toivon, että tulkintani niistä tuovat lisää ymmärrystä ihmisen olemisen olemuksesta, suhteesta toisiin ihmisiin ja oppimisiin sekä antavat sykäyksiä niiden pohittamiselle myös tulevassa. Tainoissa on olennaista muutos, mutta tarinoilla on aina myös lopetuksensa. Haluan lopettaa tarinani oivallukseen, joka koin arvokkaaksi itselleni. Se on pysähtyminen toisen ja toiseuden eteen sekä pyrkiminen kuulemaan niiden sanomaa. Tutkimus opetti, että toisen ja toiseuden lähelle voi



päästä oikean asenteen ja uteliaisuuden avulla. Esteettisesti suuntautuneena sekä appresentaation kautta voidaan herättää henkiin jotain, mikä saa havainnoinnin ja tuon vielä tuntemattoman sulautumaan yhteen. Oivallukseeni liittyy myös se, että toinen ja toiseus esittelevät itsensä myös oman olemukseni mukaisesti, sillä maailman ilmeneminen on riippuvaista myös yksilöllisestä tietoisuudestani. (Itkonen 1996, 74–75; 1999, 172.)

## SUMMARY

My study aims to contribute to the understanding of how meaning relationships are built and how others are encountered. I describe and interpret single experiences and expressions of mind, trying to determine their intersubjective prevalence. I approach the organisation of experiences into meaning relationships from the perspective of phenomenological and existential philosophy. My starting points are the philosopher Edmund Husserl's phenomenology and Martin Heidegger's philosophy of existence. I handle the organisation of relationships through narratives because I understand them as part of the building of consciousness. In my research work, I focus on the construction of interaction relationships and on encounters with others. I examine them using the theory of the meaningful construction of the social world by the sociologist and philosopher Alfred Schütz.

The basic philosophical question of the study concerned individuals and their interrelationships. The empirical data consisted of pictures and drawings produced by primary school pupils and of interviews based on them, video recordings on the school day, and my research diaries. The empirical research questions took the following shape during the research process: (1) What are pupils' visual, bodily and narrative expressions of mind like? (2) What are pupils' relationships to themselves, other people and the environment like? (3) How do pupils' activities appear to me? (4) What is the coexistence of pupils and technology like?

Because the emphasis was not on individual people but rather on the formation of meanings, the data analysis required reflection on the origin of meanings. To arrive at general meanings, I decided to use Husserl's eidetic reduction. At the first level of reduction (Section 6), I examined the pictures the pupils produced for the study. In this context, my aim was to answer my first research question, that is, to analyse primary school pupils' visual expressions of mind. I interpreted the expressions of mind through a natural attitude, Husserl's concept of *das Man*, and described their content as objectively as possible. At the first level, I did not consider what their authors aimed at with their expressions but explored the drawings and pictures by classifying their content, style, atmosphere, and topics.

At the second level of eidetic reduction (Section 7), I focused on my second research problem by analysing pupils' relationships to themselves and other people. At the second level, I also investigated my third research question and observed pupils' activities in the way they appeared to me. I began to interpret the video material and simultaneously utilised my research diaries. At the second level of reduction, I tried to find out what the pupils aimed at with their expressions, and what the minds intended for their expressions were like. I described and interpreted how the experiences expressed by each pupil appeared to me. The study was also autoethnographic because I simultaneously worked as a class teacher and as a researcher in the primary school group where the empirical data were collected.

At the third level of reduction (Section 8), I distanced myself from the thing-in-itself through bracketing (*epoché*). I now interpreted the pictures and drawings as products of activity and as evidence of the participants' minds. I focused my attention on the participants' lived experiences in the way these were gradually constituted in their minds (Schütz 1932/2007, 242). Here, I did not simply observe the lived experiences but interpreted their appearances with an aesthetic attitude, in the way they were directly perceptible to me. At the third level of reduction, I engaged with pre-predicative, experiential knowledge, which might otherwise not have been obtained. This level consisted alternately of theoretical research on education and philosophical and artistic reflection.

The fourth level of reduction (Section 9) involved focusing on the general and essential features of the formation of meanings. At the end of the reduction, the empirical expressions of mind seemed to take shape in their essential prevalence. In the results section, I examined the organisation of meaning relationships based on the following four entities: (1) the relationship to oneself; being a human, (2) the relationship to other people, (3) activity and deeds, and (4) the relationship to societal and cultural formations. I arrived at these entities through Husserl's ideas, art philosopher Lauri Olavi Routila's classification of layers of the life-world (Routila 1986, 90–93; see also Itkonen 1996, 26) and the phenomena highlighted by the empirical data.

The results of the study demonstrated that the formation of meaning relationships and learning of new things are based on understanding the essence of being a human and encountering others and otherness. It enhanced self-knowledge and the significance of emotional and interaction skills for learning. The study demonstrated that the recognition and processing of one's own emotions is also significant for understanding other people. It clarified the concept of encountering and the role of empathy in listening to others. Genuine encountering manifested as close "we" relationships, in which both parties are in direct contact and thus able to follow each other's body language, that is, the expressions of mind in one's body. The results proved that we can never fully understand another person, but empathy can help us get close to others and encounter them genuinely and respectfully.

The study highlighted the significance of educators' awareness of unique educational situations as well as the presence of past experiences and future expectations in the formation of meanings. It clarified the teacher's responsibility for others and the idea that teachers must provide pupils with opportunities to realise themselves as independent subjects. The research participants seemed to be involved in an increasingly pictorial, visual and technological world. The study also aims to remind us of the narratives and meanings of visual representations and calls for critical multiliteracy.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, E. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231099/Mitenjam.pdf>  
Viitattu 9.2.2021
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Suom. L. Lehto & H. Sivenius. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E., Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Juntunen, M., Rouhiainen, L., . . . Sava, I. 2011. Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu ja Eeva Anttila.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta\\_Scenica\\_37.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf) Viitattu 22.10.2020
- Arendt, H. 1958/2017. Vita activa: ihmisenä olemisen ehdot. R. Oittinen (toim. ja käännöstyön ohjaus). Suom. E. Heikkonen, P. Helminen, A. Keskinen, T. Ketonen, H. Liikala, M. Pekkarinen, T. Tuominen, T. Viinikainen, N. Vilokkinen, E. Virtanen. Tampere: Vastapaino.
- Arnkil, M. 2019. ”Mehän opimme enemmän kuin lapset”. Opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampereen yliopisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105506/978-952-03-1024-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aromaa, J. & Tiili, M-L. 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos, 258–281.  
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2019041612581.pdf> Viitattu 22.10.2020
- Backman, J. & Luoto, M. 2006. Heidegger: ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Barad, K. 2007. Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning. Durham & London: Duke University Press.
- Barthes, R. 1985. Valoisa huone = La chambre claire = Camera lucida . Hki: Kansankulttuuri.
- Barthes, R. & Rojola, R. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Tampere: Vastapaino, 111–117.
- Bauman, Z. 2000/2002. Notkea moderni. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Benjamin, W. 1936/1989. Taideteos teknisen uusinnettavuutensa aikakaudella. Teoksessa M. Koski, K. Rahkonen & E. Sironen (toim.) Messiaanisen

- sirpaleita. Kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta. Suom. M. Koski. Jyväskylä: Gummerus, 139–173.
- Berger, J. 1991. Näkemisen tavat. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Love Kirjat.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1992/1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. V. Raiskila (toim. ja suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Bergson, H. 1923/2012. Henkinen tarmo. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY. (Näköispainos, ntamo)
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46.
- von Bonsdorff, P. 2009a. Aesthetics of Childhood – Phenomenology and Beyond. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, Vol. 1, 60–76. <http://proceedings.eurosa.org/1/vonbonsdorff2009.pdf> Viitattu 22.10.2020
- von Bonsdorff, P. 2009b. Mielikuvituksen voima: ruumiin ja runouden kuvat. Teoksessa L. Haapavirta, T. Klemola, J. Kotkavirta & S. Pihlstöm (toim.) Kuva. *Acta Philosophica Tampere* vol 5. Tampere University Press, 27–41.
- Bragg, S. & Buckingham, D. 2008. “Scrapbooks” as a resource in media research with young people. Teoksessa *Doing Visual Research with Children and Young People*. London and New York: Routledge, 11–131.
- Bresler, L. 2011. Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa Anttila, E., Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Juntunen, M., Rouhiainen, L., . . . Sava, I., *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Suom. E. Anttila. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 175–178.
- Buckingham, D. 2009. Creative Visual Methods in Media Research: Possibilities, Problems and Proposals. *Media, Culture & Society*, Vol. 31(4), 633–652.
- Burke, C. 2008. Play in Focus: Children’s Visual Voice in Participative Research. Teoksessa Pat Thomson (toim.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York: Routledge, 23–36.
- Burleson, B. R. & Kunkel, A. 2002. Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support? *Journal of Family Communication* 2 (2), 81–97.
- Catterall, J. S. 2000. *Doing well and doing good by doing art: A 12-year national study of education in the visual and performing arts: effects on the achievements and values of young adults (First printing)*. Los Angeles: Imagination Group/I-Group Books.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477–497.
- Cunningham, S. 1976. Language and the Phenomenological Reductions of Edmund Husserl. *Phenomenologica* 70. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Debord, G. 1967/2005. *Spektaakkelin yhteiskunta*. Suom. T. Uschanov. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summe.
- Descartes, R. 1640–1641/2002. Teokset 2. Mietiskelyjä ensimmäisestä filosofiasta. Suom. T. Aho ja M. Yrjönsuuri. Helsinki: Gaudeamus.

- Dissanayake, E. 2009. The Artification Hypothesis and Its Relevance to Cognitive Science, Evolutionary Aesthetics, and Neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics*, 9(5), 148–173.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6800&rep=rep1&type=pdf> Viitattu 20.10.2020
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. Teoksessa *Early Child Development and Care*, 217–232. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/03004430802666999>
- Elden, S. 2012. Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Cildhood*. London: Sage, 66–81. <https://journals-sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/doi/epub/10.1177/0907568212447243>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. 2011. Autoethnography: An Overview. *Qualitative Social Research* 12, No. 1, Art. 10. Viitattu 20.4.2020.  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096>
- Elovirta, A. 1998. Vaikutteet ja intertekstuaalisuus. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 239–250.
- Epun mediareppu. <http://epunmediareppu.blogspot.com>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Erkkilä, J. 2012. Tekijä on toinen. Kuinka kuvallinen dialogi syntyy. Helsinki: Aalto University. Viitattu 20.4.2020.  
<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11813/isbn9789526044897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Erkkilä, J. 2015. Kuvilla poispyyhitty stigma. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A-V Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 170, 191–202.
- Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. V. Pietilä, R. Suikkanen & T. Uusitupa (suom. ja toim.). Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 2014. Phenomenological philosophy as the basis for a human scientific psychology. *The Humanistic Psychologist*, 42(3), 233–248.
- Glendinning, S. 2007. *In the Name of Phenomenology*. London: Routledge.
- Goleman, D. 2012. *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Golomb, C. 2012. *The child's creation of a pictorial world*. Second edition. New York: Psychology Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1138264> Viitattu 10.7.2020
- Granö, P., Keskitalo, A. & Ronkainen, S. (toim.). 2013. *Visuaalisen kokemus: johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen\\_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y) Viitattu 12.7.2020

- Grossberg, L. 1995. Mielihyvän kytkennät: risteilyjä populaarikulttuurissa. J. Koivisto (suom. ja toim.). Tampere: Vastapaino.
- Grönholm, P. 2015. Olipa kerran tulevaisuus. Nostalgian monet ulottuvuudet Kraftwerk-yhtyeen retrofuturismissa. Teoksessa Kaipaava moderni. Nostalgian ja utopian kohtaamisia Euroopassa 1600-luvulta 2000-luvulle. Turun Historiallinen Yhdistys, 273–314. Viitattu 18.4.2020.  
[https://www.academia.edu/29608703/Olipa\\_kerran\\_tulevaisuus.\\_Nostalgian\\_monet\\_ulottuvuudet\\_Kraftwerk-yhtyeen\\_retrofuturismissa](https://www.academia.edu/29608703/Olipa_kerran_tulevaisuus._Nostalgian_monet_ulottuvuudet_Kraftwerk-yhtyeen_retrofuturismissa)
- Grönholm, P. & Paalumäki, H. 2015. Nostalgian ja utopian risteyksessä. Keskusteluja modernin kaipuun merkityksistä ja aikaulottuvuuksista. Teoksessa P. Grönholm & H. Paalumäki (toim.) Kaipaava moderni. Nostalgian ja utopian kohtaamisia Euroopassa 1600-luvulta 2000-luvulle. Turku: Turun historiallinen yhdistys, 9–38.
- Haapala, A. & Lehtinen, M. 2000. Katsaus fenomenologian syntyyn ja kehitykseen Saksassa ja Ranskassa. 1. Fenomenologian synty ja saksalainen fenomenologisen estetiikan traditio. Johdanto teoksessa Elämys, taide, totuus: kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haapala, A. & Naukkarinen, O. 2006. Mobiiliestetiikka: kirjoituksia liikkeen ja liikkumisen kulttuurista. Lahti: Kansainvälisen soveltavan estetiikan instituutin raportteja n:o 3.
- Haaparanta, L., Klemola, T., Kotkavirta, J., Pihlström, S. & Bonsdorff, P. 2009. Kuva. Tampere: Tampere University Press.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. 2007. Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf) Viitattu 23.5.2020
- Hartimo, M. 2010. Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 45–49.
- Heath, S. & Brooks, R. & Cleaver, E. & Ireland, E. 2009. Researching young people's lives. Lontoo: SAGE.
- Heidegger, M. 1927/2007. Olemisen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heidegger, M. 1935/36/1995. Taideteoksen alkuperä. Suom. H. Sivenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Heidegger, M. 1946/2000. Kirje "humanismista" sekä Maailmankuvan aika. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heidegger, M. 1957/2018. Perusteen periaate. Suom. M. Luoto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Heidegger, M. 1959/2005. Silleen jättäminen. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

- Heidegger 1962/2007. Tekniikka ja käänne. Suom. V. Jaaksi. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Heinonen, H. 2005. Jalkapallon lumo. Jyväskylä: Ateena.
- Heinonen, S-L. & Suojala, M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa S. Karppinen, E. Anttila, J. Sinkkonen, L. Tahkokallio, M. Kalliala, K. Uusikylä, . . . I. Ruokonen, Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn lectura, 144–156.
- Heinämaa, S. 1996. Eletty tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Tampere: Gaudeamus.
- Heinämaa, S. 2006. Ankarasta tieteestä uudistumisen etiikkaan. Teoksessa Husserl: Uudistuminen ja ihmisuus. Luentoja ja esseitä. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–21.
- Heinämaa, S. 2010. Minä, tietoisuus ja ruumiillisuus. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 99–117.
- Heiskanen, N. 2019. Laadullisen tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi - esimerkkinä diskurssianalyttinen asiakirjatutkimus. Tutkimuksen toteuttamisen raportointi. Metodifestivaalin rinnakkaissessio 2019 Tampereen yliopisto. Suullinen esitys. 28.8.2019.
- Helakisa, K. 1976. Magdaleena. Teoksessa Posetiivi. Helsinki: WSOY.
- Hills, M. 2002. Fan Cultures. London: Routledge.
- Himanka, J, Hämäläinen, J. & Sivenius, H. 1996. Esipuhe. Johdatus reduktioon. Teoksessa Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Lokikirjat, 9–32.
- Hirsjärvi, S, Hurme, H. & Ellibs. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hitzler, R. & Honer, A. 2015. Life-World-Analytical Ethnography: A Phenomenology-Based Research Approach. London: Sage.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.902.723&rep=rep1&type=pdf> 6.8.2020
- Holmberg, P. 2013. Suomentajan esipuhe. Friedrich Schillerin teoksessa Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–23.
- Hollo, J. A. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, osa I. ja osa 2. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1927. Kasvatuksen maailma: ynnä muita tutkielmia. Porvoo: WSOY.
- Hotanen, J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 134–148.
- Howard, J. & McInnes, K. 2013. The Eccence of Play. A practice companion for professionals working with children and young people. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020 Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.



- Huizinga, J. 1944/1948. Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelyyn. Suom. S. Salomaa. Porvoo: Helsinki: WSOY.
- Husserl, E. 1907/1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen ja H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Husserl, E. 1913/2017. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta. Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Husserl, E. 1924/2006. Uudistuminen yksilöeettisenä kysymyksenä. Teoksessa Uudistuminen ja ihmisyyden. Luentoja ja esseitä. Suom. S. Pulkkinen. Helsinki: Tutkijaliitto, 71–110.
- Husserl, E. 1935/2006. Filosofia ja eurooppalaisen ihmisyyden kriisi. Suom. T. Miettinen. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) Uudistuminen ja ihmisyyden. Helsinki: Tutkijaliitto, 129–176.
- Husserl, E. 1962/2011. Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2020. Heidegger's Theory of Truth and its Importance for the Quality of Qualitative Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 54, No. 3., 600–616. b  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9752.12429>
- Inkinen, S. 2004. Robo Sapiens. Konekulttuurin utopioita ja uhkakuvia. Teoksessa M. Itkonen, V. A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Eletty tapakulttuuri: Arkea ja Juhlaa ja Pyhää Etsimässä. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos; Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu, 380–396.
- Inkinen, S. 2015. Kameleontti-ihmisen mieltä ja kieltä etsimässä. Teoksessa M. Itkonen, V.A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Kameleonttikuluttajan paluu. Aikamatkaaja kotiseutua, maailmankylää ja elämystä etsimässä. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 153–206.
- Itkonen, M. 1995. Minuus ja aika. Hurmospuheita esteettis-fenomenologisessa hengessä. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu
- Itkonen, M. 1996. Itseyteni ja toiseutesi – opettajuutemme jäljitetty maa. Eksistentiaalinen montaasi kasvatustilanteiden perusteiksi. Väitöskirja. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Mielen sisältö 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Itkonen, M. 1998. Voinko minutella? Filosofisia puheita itsekasvatuksesta. Tampereen yliopisto. Tampere: TAJU.
- Itkonen, M. 1999. Esteettinen kasvatustilanne. Filosofisia lähtökohtia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Itkonen, M. 2001a. Aikapoika. Fenomenologis-kriittinen itsekasvatustilanne yhteisen nuoruusepookkiin. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: TUP, 81–118.
- Itkonen, M. 2001b. Olipa kerran. Filosofinen matka mielikielikuviin. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: TUP, 207–265.

- Itkonen, M. 2009. Kulttuurikuvia kotomaasta. Filosofisia tutkielmia ajan ja paikan hengestä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- James, A. & Prout, A. 2015. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jokinen, A. 2003. Miten miestä merkitään? Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere University Press.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68081/miten\\_miesta\\_merkitaan\\_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68081/miten_miesta_merkitaan_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia: fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kakkori, L. 2009a. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kakkori, L. 2009b. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273–280.
- Kakkori, L. 2012. Ymmärtäminen ontologisena kysymyksenä Heideggerin Olemisessä ja ajassa. Teoksessa *Ymmärrys*. Turku: University of Turku, 270–279.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2005. Heidegger ja totuuden korrespondenssiteorian rajat. Julkaistu teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Muoto ja metodi*, Jyväskylä 2005.  
[https://www.academia.edu/5161841/Heidegger\\_ja\\_totuuden\\_korrespondenssiteorian\\_rajat](https://www.academia.edu/5161841/Heidegger_ja_totuuden_korrespondenssiteorian_rajat) Viitattu 28.7.2021
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari A, Jokisaari O-J ja Värri V-M (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–400.
- Kalanti, T. 2006. Maailma ruumiissa – katse, inkorporaatio ja liikkeen tuntu. Teoksessa Haapala & Naukkarinen *Mobiiliestetiiikka: kirjoituksia liikkeen ja liikkumisen kulttuurista*. Lahti: Kansainvälisen soveltavan estetiikan instituutin raportteja n:o 3, 39–85.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Karppinen, S., Anttila, E., Sinkkonen, J., Tahkokallio, L., Kalliala, M., Uusikylä, K., . . . Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn lectura, 33–61.
- Kallio, Minna. 2005. Ajatus kuvasta. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

- Kallio, Mira. 2005. Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema. SYNNYT/ORIGINS 3, 35–50.  
[https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/925991/mod\\_resource/content/1/kallio\\_Kuvataidekasvatuksenlyhytkuolema.pdf](https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/925991/mod_resource/content/1/kallio_Kuvataidekasvatuksenlyhytkuolema.pdf) Viitattu 6.6.2020
- Kallio, Mira. 2008. Taideperusteisen tutkimusparadigman muodostuminen.  
<https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf>  
 Viitattu 12.7.2020
- Kallio, R. 1998. Tyyli: taiteen näennäinen itsestäänselvyys. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) Katseen rajat: taidehistorian metodologiaa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 59–76.
- Kallio-Tavin, M. 2015. Oppiminen digitaalisessa pelaamisessa ja pelisuunnittelussa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 170, 169--79.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf) Viitattu 24.6.2020
- Kanerva, A. 2010. Kohtaamisia – Kaarina Helakisan muistikirja. Kaarina Helakisa-seura. [https://nimikot-fi-bin.directo.fi/@Bin/19f12e769962ce512aecb8583dc7fcc0/1574839077/application/pdf/511423/Kohtaamisia\\_Kaarina%20Helakisan%20muistikirja%20pdf.pdf](https://nimikot-fi-bin.directo.fi/@Bin/19f12e769962ce512aecb8583dc7fcc0/1574839077/application/pdf/511423/Kohtaamisia_Kaarina%20Helakisan%20muistikirja%20pdf.pdf) Viitattu 12.4.2020
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karttunen, R. 2016. Merkityssuhteiden rakentuminen, toisen kohtaaminen ja sivistys. Tutkimusesitys Vapaan sivistystyön päivillä Kuopiossa.  
[http://www.vapausjavastuu.fi/wp-content/uploads/2016/04/Karttunen\\_Kuopio.pdf](http://www.vapausjavastuu.fi/wp-content/uploads/2016/04/Karttunen_Kuopio.pdf) Viitattu 24.4.2021
- Karvinen, J. & Mäyrä, F. 2011. Pelaajabarometri 2011: Pelaamisen muutos. Tampereen yliopisto.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65502/pelaajabarometri\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65502/pelaajabarometri_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kaukko, M., Korkiamäki, R. & Kuusisto, A-K. 2019. Normatiivisesta etiikasta elettyyn kohtamiseen – tutkimuksellista hengailua yksin tulleiden maahanmuuttajanuorten kanssa. Teoksessa Rutanen N. & Vehkalahti K. (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtamiseen. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 86–102.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/115588/normatiivisesta\\_etiikasta\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/115588/normatiivisesta_etiikasta_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Viitattu 23.5.2020
- Kekarainen, E. & Kytölä, R. 1988. Peruskoulun ala-asteen kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden kuvapreferenssit. Jyväskylä: Pro gradu - tutkielma: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Keskitalo, A. K. 2013. Moniaistinen analyysisynteesi. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.) Visuaalisen kokemus - johdatus moniaistiseen analyysiin. Rovaniemi: Lapland University Press, 183–195.

- [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen\\_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y) Viitattu 9.2.2021
- Kihlman, A. 2018. Kolme tutkielmaa sukupuolesta. Identiteettipolitiikka Beda Stjernschantzin, Sigrid af Forsellesin ja Ellen Thesleffin taiteessa. Turku: Turun yliopisto. yliopisto  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146219/AnnalesC457Kihlman.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 12.4.2020
- Kindler, A. M. 1997. Child development in art. Reston: National Art Education Association.
- Kindler, A. M. & Darras, B. 1997. Map of artistic development. In Kindler, A. M. (ed.) Child development in art. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Kiilakoski, T. 2012. Kasvatus teknologisessa maailmassa: tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kivi, A. 1870/1990. Seitsemän veljestä. Jyväskylä; Helsinki: Gummerus.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu - liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia – Filosofin taito. Tampere University Press.
- Klemola, T. 2013. Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito. Jyväskylä: Docendo.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2905-3>. Viitattu 3.5.2019
- Koivunen, A. 2003. Niskavuoresta historiaksi: Toistettavia katseita ja siteerattavia sukupuolia. Naistutkimus, 16 (4), 46–49.
- Koivurova, A. 2010. Kuvien rajat: toivotut ja torjutut kuvat kuvataidettun sosiaalisessa tilassa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus,
- Koivurova, A. 2013. Enemmän kuin osiensa summa. Sanan ja kuvan välinen vuoropuhelu kerrontatapahtumassa. Teoksessa Visuaalisen kokemusjohdatus moniaistiseen analyysiin. Rovaniemi: Lapland University Press, 25–42.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys: The self-concept of comprehensive school pupils. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korstjen, I., & Moser, A. 2018. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. European Journal of General Practice, 24 (1), 120–124.
- Kotkavirta, J. 2009. Miksi kuvia on hankala lukea? Teoksessa L. Haapavirta, T. Klemola, J. Kotkavirta & S. Pihström (toim.) Kuva. Tampere University Press, 42–52.

- Kovala, U. 2008. Katkos vai jatkos?: Fanius vertailevasta näkökulmasta. Teoksessa Fanikirja: tutkimuksia nykykulttuurin fani-ilmiöistä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja, 227–239.
- Kress, G. 2003. Literacy in the new Media Age. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 2006. Reading Images. The Grammar of Visual Design. 2.ed. London: Routledge.
- Krohn, E. 1946. Draaman estetiikkaa. Helsinki: WSOY.
- Krohn, E. 1948. Henkisen kulttuurimme kohtalo. Jyväskylä: Gummerus.
- Krohn, E. 1939/1955. Esteettisen kulttuurin ja kasvatuksen peruskysymyksiä. Porvoo: WSOY.
- Krohn, E. 1956. Eros ja Narkissos. Johdatus romanttiseen aatevirtaukseen. Helsinki: Otava.
- Krohn, E. 1965. Esteettinen maailma. Helsinki: Otava.
- Krohn, E. 1967. Käännekohtia. Porvoo: WSOY.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytäntö ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen ja I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 46–73.  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkanen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
 Viitattu 12.4.2020
- Kupfer, J. H. 2003. Engaging Nature Aesthetically. The Journal of Aesthetic Education vol 37, no 1, 77–89. <https://muse-jhu-edu.ezproxy.jyu.fi/article/39817/pdf> Viitattu 23.9.2019
- Kupiainen, R. 2007a. Suomentajan alkusanat. Teoksessa Olemisen ja aika. Alkuteos Sein und Zeit (1926). Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 7–10.
- Kupiainen, R. 2007b. Voiko kuvaa lukea? Visuaalisen lukutaidon kysymyksiä. Teoksessa L-M. Rossi & A. Seppä (toim.) Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.). Monilukutaito, kaikki kaikessa. Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.
- Kurki, T. 2010. Tutkimuspäiväkirja aineiston, teoreettisten näkökulmien ja tutkijan vuoropuheluna. Teoksessa H. Järviluoma-Mäkelä, J. Pöysä ja S. Vakimo (toim.) Vaeltavat metodit. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura, 160–177.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud.p. Tampere: Vastapaino.
- Kuusamo, A. 2010. Omakuva ja autokommunikaation ulottuvuudet. Merkityksen muodostumisen itseviittaavat elementit omakuvan lajissa. Teoksessa M. Iäs, A. Kuusamo & R. Niemelä (toim.) Kuinka tehdä taidehistoriaa? Turku: UTU, 98–123.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja": etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/Köngäs\\_Mirja\\_ActaE\\_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/Köngäs_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 9.10.2020
- Laakso, H. 2003. Valokuvan tapahtuma. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto: Prologos ry.
- Lagerspetz, O. 2012. Miltä ananas maistuu? Kokemuksen kuvaamisesta. Teoksessa V. Viljanen, H. Siipi, M. Sintonen, M. (toim.) Ymmärrys. Turku: University of Turku, 288–296. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5005-8>
- Laine, T. 1993. Aistillisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuvassa fenomenologiassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Tampere University Press, 110–142.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulu.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. 2007. Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lassila, P. 2000. Runoilija ja rumpali. Luonnon, ihmisen ja isänmaan suhteista suomalaisen kirjallisuuden romanttisessa suhteessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lehtinen, M. 2000. Esteettinen reduktio? Kantin makuteoria fenomenologian valossa. Teoksessa Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 55–91..
- Lehtinen, M. 2017. Suomentajalta teoksessa Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta. Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Helsinki: Gaudeamus, 331–354.
- Lehtonen, M. 1994. Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteoriassa. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitys-tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leikola, A. 1990. Kirjailija luonnossa. Helsinki: Tietolipas. Suomalaisuuden kirjallisuuden seura.

- Leikola, A. Aleksis Kivi ja luonto. <https://www.nurmijarvi.fi/aleksis-kivi/artikkelit/luonto/> Viitattu 9.9.2020
- Lowenfeld, V & Brittain, W. L. 1975. Creative and mental growth. 6. p. New York: Macmillan.
- Luoto, M. 2000. Taide ja totuus Heideggerin ajattelussa. Teoksessa A. Haapala ja M. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: University Press, 93–120.
- Luoto, M. 2002. Heidegger ja taiteen arvoitus. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Luoto, M. 2006. Heideggerin kysymys alkuperästä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) *Heidegger – Ajattelun aiheita*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 320–339.
- Luoto, M. 2018. Suomentajan esipuhe. Teoksessa *Perustan periaate*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos, 7–18.
- Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista. Suom. M. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Malinen, P. 2006. Tahtojen taistelua vai sielujen sympatiaa – Kuvataideopettaja nuorison kuvakulttuurien pyörteissä. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä: Kuvataideliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 135–145.
- van Manen, M. 1990. *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse.
- Mantere, M-H. 2009. Taiteen ja terapian yhteinen kuva. Teoksessa *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim.
- McLuhan, M., Kunnas, K., Tiusanen, A., Leikola, A. & Pekkanen, P. 1964/1969. *Ihmisen uudet ulottuvuudet*. Porvoo; Helsinki: WS.
- Meriläinen, M. 2020. Kohti pelisivistystä. Nuorten digitaalinen pelaaminen ja pelihaitat kotien kasvatuskysymyksenä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 66. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309143/Merilainen\\_va\\_itoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309143/Merilainen_va_itoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 4.9.2020
- Merleau-Ponty, M., Landes, D. A., Lefort, C. & Carman, T. 1945/2013. *Phenomenology of perception*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1964/2006. *Silmä ja mieli*. Suom. K. Pasanen. Helsinki: Taide.
- Miettinen, T. 2006. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) *Uudistuminen ja ihmisuus*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto, Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus University Press, 9--2.
- Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Mirzoeff, N. 1991. *An Introduction to Visual Culture*. London & New York: Routledge.

- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta: Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet*. Tampere University Press, 34–79.
- Moilanen, P. 2007. Mistä eväät filosofian opettamiseen peruskoulussa? *N&N* 2/2007, 79–81, <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn074-19.pdf> Viitattu 12.9.2020
- Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, tanssitaiteen laitos. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33790/Acta\\_Scenica\\_1\\_5.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33790/Acta_Scenica_1_5.pdf) viitattu 15.2.2021
- Mulari, H. 2016. Johdanto. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja media-kasvatukseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 103, 9–19. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf> Viitattu 26.1.2021
- Mulari, H & Lehtikangas, A. 2016. "Tee ilmeitä ja poseerauksia!" Kanssatutkijuus ja visuaaliset menetelmät. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170, 79–102. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M-L. & Kärjä, A-V. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170, 11–20 [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf) Viitattu 7.4.2020
- Mäkiranta, M. 2013. Semioottinen valokuva-analyysi, kuvan monimerkityksellisyys ja visualisoitu kokemus. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapland University Press, 13–24. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen\\_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61800/Visuaalisen_kokemuspdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y) Viitattu 1.7.2020
- Mäkikoskela, R. 2008. Representaation käsitteestä. *Synnyt. Taiteen tiedonala. / Origins. Finnish Studies in Art Education*. 3/2008. [http://arted.uiah.fi/synnyt/3\\_2008/makikoskela.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2008/makikoskela.pdf) Viitattu 3.4.2020
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain. *International Journal of whole Schooling*. Vol 8(1).



- [http://wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf](http://wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf) Viitattu 19.4.2020.
- Naukkarinen, O. 2006. Liikkumisen kulttuuri. Teoksessa A. Haapala & O. Naukkarinen (toim.) *Mobiiliestetiikka*. Kirjoituksia liikkeen ja liikkumisen kulttuurista. Kansainvälisen soveltavan estetiikan instituutin raportteja n:o 3. Lahti: Kansainvälinen soveltavan estetiikan instituutti, 12–38.
- Naukkarinen, O. 2011. *Arjen estetiikka*. Helsinki: Aalto yliopiston taideteollinen korkeakoulu.
- Niiniluoto, I. 2012. Merkitys ja ymmärrys. Teoksessa V. Viljanen, H. Siipi & M. Sintonen *Ymmärrys*. Turku: University of Turku, 159–165.
- Nikula, S. 2012. Paikan henki. Matkailijan mielikuvasta graafiseksi kuvaksi. Väitöskirja: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61717/Nikula\\_actaE121pdfA.pdf](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61717/Nikula_actaE121pdfA.pdf). Viitattu 15.2.2021
- Nikunen, K. 2008. Uusia katseita faniudesta faniuksiin. Teoksessa K. Nikunen (toim.) *Fanikirja: Tutkimuksia nykykulttuurin fani-ilmiöistä*. Jyväskylän yliopisto, 7–14.
- Nikunen, K., Haverinen, E., Hirsjärvi, I., Kovala, U. & Taalas, S. 2008. *Fanikirja: Tutkimuksia nykykulttuurin fani-ilmiöistä*. Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nyber, P. 2019. *Maalatut kasvot Helene Schjerfbeckin omakuvat, modernismi ja esittäminen*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Suomen Kansallisgallerian julkaisut 2. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305552/maalatut.pdf>. Viitattu 2.7.2020.
- Nyyssölä, N. 2015. Kuva puhuttaa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170, 25–34.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf) Viitattu 2.5.2020
- Ockenström, L. 2012. Erwin Panofskyn ikonologia ja sen perintö. Teoksessa A. Waenerberg & S. Kähkönen (toim.) *Taidetta tutkimaan: menetelmiä ja näkökulmia*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 211–230.
- Ockenström, L. & Fält, K. 2012. Ikonografia. Teoksessa A. Waenerberg & S. Kähkönen (toim.) *Taidetta tutkimaan: menetelmiä ja näkökulmia*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 189–208.
- Oesch, E. 2002. Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus*. Acta Philosophica Tamperensia vol. 1. Tampere University Press, 290–307.
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 9.10.2019

- Opetushallitus. 2021. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> . Viitattu 18.1.2021
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, E. 2015. Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja ry, 119–127.
- Paju, E. 2016. Tavarat, välineet ja affektit: lasten mediakulttuurit ja tiedon tuottaminen kotiympäristöissä. Teoksessa H. Mulari (toim.) Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja ry, 111–136.
- Pálmadóttir, H., & Einarsdóttir, J. 2015. Video observations of children's perspectives on their lived experiences: challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (5), 721–733. doi: 10.1080/1350293X.2015.1062662
- Palin, T. 1998. Merkistä mieleen. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 115–150.
- Palin, T. 2004. Oireileva miljöömuotokuva. Yksityiskohdat sukupuoli- ja säätyhierarkian haastajina. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Parkkinen, J. 2008. Helakisa, Kaarina (1946–1998): kirjailija. Teoksessa Suomen kansallisbibliografia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 38. <http://www.parkkinen.org/helakisa.html> Viitattu 3.2.2018
- Parviainen, J. 2002. Bodily Knowledge. *Epistemological Reflections On Dance*. *Dance Research Journal* 34 (1), 11–26 [https://www.researchgate.net/profile/Jaana\\_Parviainen/publication/279397120\\_Bodily\\_Knowledge\\_Epistemological\\_Reflections\\_on\\_Dance/links/55c9d02308aeb9756747df3c/Bodily-Knowledge-Epistemological-Reflections-on-Dance.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaana_Parviainen/publication/279397120_Bodily_Knowledge_Epistemological_Reflections_on_Dance/links/55c9d02308aeb9756747df3c/Bodily-Knowledge-Epistemological-Reflections-on-Dance.pdf) Viitattu 9.3.2020
- Parviainen, J. 2006. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Parviainen, J. 2009. Tilan kuvallinen simulaatio. Teoksessa L. Haaparanta, T, Klemola, J. Kotkavirta ja S. Pihlström (toim.) Kuva. Tampere: Tampere University Press, 79–92.
- Parviainen, J. 2016. Keho tietää, kertoo ja kehittää itsetuntemusta. *Liikunta & Tiede* 53 (2–3), 10–15. [https://www.researchgate.net/publication/306015350\\_Keho\\_tietaa\\_kerto\\_o\\_ja\\_kehittaa\\_itsetuntemusta](https://www.researchgate.net/publication/306015350_Keho_tietaa_kerto_o_ja_kehittaa_itsetuntemusta) Viitattu 4.7.2020
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks Calif: Sage Publications.

- Panofsky, E. 1972. *Studies in Iconologies. Humanist Themes in the Art of the Renaissance*. New York: Harper & Row.
- Pennanen, L. 2015. Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 123, 105–118.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf) Viitattu 3.7.2020
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: SUFI.
- Pietilä, V. 2007. Johdatusta teoksen maailmaan. Teoksessa *Sosiaalisen maailman merkityksellinen rakentuminen. Johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino, 9-22.
- Piironen, L. 2004. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 80–89.
- Pink, S. 2009. *Doing sensory ethnography*. Los Angeles, Calif, London: SAGE.
- Pink, S. 2012. *Advances in visual methodology*. Los Angeles, Calif; London: SAGE.
- Poster, M. 2002. *Visual Studies as Media Studies*. *Journal of Visual Culture*. 1(1), 67.
- Punch, S. 2002a. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Punch, S. 2002b. Interviewing strategies with young people: The ‘secret box’, stimulus material and task-based activities. *Children & Society*, 16 (1), 45–56.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Pullinen, J. 2003. Mestarin käden jäljillä. *Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulu.
- Pyry, N. 2012. Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. *Nuorisotutkimus* 30 (1), 35–53.
- Pääjoki, T. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: Taidekasvatuksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Kampus Kustannus.
- Pääjoki, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Pääjoki, T. 2007. Lasten ja aikuisen kulttuurinen leikki. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like, 287–294.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS Kustannus, 109–121.
- Raami, A. 2017. *Älykäs intuitio: Ja miten käytämme sitä*. Helsinki: S&S.
- Rainio, A. P. 2010. *Lionhearts of the playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of

- Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19883/Lionhear.pdf>. Viitattu 17.1.2020
- Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–139.
- Rauhala, E. 2013. Higgsin hiukkanen ja Husserlin subjektiviteetti. Tieteessä tapahtuu, 31 (4),13–21. <https://docplayer.fi/41716109-Higgsin-hiukkanen-ja-husserlin-subjektiviteetti.html> Viitattu 1.10.2019
- Rauhala, E. 2014. Fysiikan käsitteistä ja Higgsin hiukkasesta Husserlin fenomenologian valossa. Esitelmä Luonnonfilosofian seurassa 18.3.2014. [HYp://www.protsv.fi/lfs/luennot/2014\\_0318\\_Rauhala.pdf](http://www.protsv.fi/lfs/luennot/2014_0318_Rauhala.pdf) Viitattu 22.7.2021
- Rauhala, E. 2018. Kuinka inhimillisiä tietokoneet ovat? Tieteessä tapahtuu 36 (1), 29–36. <https://www.doria.fi/handle/10024/157793>
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä ja ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. & Backman, J. 2009. Henkinen ihminen: sisältää korjatut laitokset teoksista Henkinen ihmisessä ja Ihmisen ainutlaatuisuus sekä Jussi Backmanin esseen Lauri Rauhala ihmisen ainutkertaisuuden ajattelijana. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. 2017. Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–27.
- Rinne, P. 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa Hyvinkään taidekoulu, Kuvataideopettajaliitto, Kettunen, K., Bonsdorff, P. v., Bonsdorff, P. v. & Sederholm, H. K. Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 110 – 117.
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede – tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6781-9> Viitattu 20.20.2020
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2020. Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti. OH:n julkaisuja. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>

- Ronkainen, S. 2001. Monitieteisyyden käytäntöjä. Teoksessa Leskelä, M. (toim.) Puheenvuoroja monitieteisyydestä. Kulttuurisen vuorovaikutuksen ja integraation tutkijakoulun julkaisuja 6. Turun yliopisto, 9–35.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjessa. Tampere: University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf>. Viitattu 3.7.2019
- Rose, G. 2001. Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. [http://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2001\\_Rose\\_Visual\\_Methodologies\\_book.pdf](http://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2001_Rose_Visual_Methodologies_book.pdf) Viitattu 2.9.2020
- Rossi, L-M. & Seppä, A. 2007. Lukijoille ja katsojille. Teoksessa L-M. Rossi ja A. Seppä (toim.) Tarkemmin katsoen, visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus, 7–13. [https://www.academia.edu/40430855/Tarkemmin\\_katsoen\\_Visuaalisen\\_kulttuurin\\_lukukirja](https://www.academia.edu/40430855/Tarkemmin_katsoen_Visuaalisen_kulttuurin_lukukirja). Viitattu 25.5.2020
- Routila, L. O. 1985. Taidekasvatuksen tieteenala. Keuruu: Clarion.
- Routila, L. O. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa Karppinen, S., Anttila, E., Sinkkonen, J., Tahkokallio, L., Kalliala, M., Uusikylä, K., . . . Ruokonen, I. Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn lectura, 88–105.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. 2014. Musta tuntuu punaiselta: kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten keskus.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. 2000 Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Räsänen (toim.) Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 11–24.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen. Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Synnyt 3, 48–61. [http://arted.uiah.fi/synnyt/3\\_2010/rasanen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf) Viitattu 26.6.2020.
- Räsänen, M. 2020. Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti. OH:n julkaisuja. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>
- Salminen, A. 1980/2005. Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. Teoksessa Pääjalkainen: kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 36–51.
- Salomaa, J. E. 1949. Filosofian historia: 1. 2. p. Porvoo: WSOY.

- Saarikoski, H. 2008. Miten Spice Girlsä leikitään? Teoksessa K. Nikunen (toim.) Fanikirja: tutkimuksia nykykulttuurin fani-ilmiöistä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 72–94.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Helsinki: Stakes, 103–121.
- Saarnivaara, M. 2003. Kohtaamisia maastossa - lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu (toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa. Hamina: Akatiimi, 12–23.
- Schiller, F. 1795/2013. Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Suom. P. Holmberg. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Schulze, G. 1995. Die Erlebnisgesellschaft : Kultursoziologie der Gegenwart. 5. Aufl. Frankfurt/Main: Campus.
- Schütz, A. 1932/2007. Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentuminen. Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Seppä, A. 2007. Kulttuurin kuvallistuminen. Teknologisoitumisen seuraus vai teoreettinen ylilyönti? Teoksessa L-M. Rossi & A.
- Seppä (toim.) Tarkemmin katsoen, visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus, 14–35.  
[https://www.academia.edu/40430855/Tarkemmin\\_katsoen\\_Visuaalisen\\_kulttuurin\\_lukukirja](https://www.academia.edu/40430855/Tarkemmin_katsoen_Visuaalisen_kulttuurin_lukukirja) Viitattu 6.4.2020
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto
- Siukonen, J. 2011. Vasara ja hiljaisuus. Lyhyt johdatus työkalujen historiaan. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Smith, A., Duncan, J. & Marshall, K. 2005. Children's perspectives on their learning: Exploring methods. Early Child Development and Care, 175 (6), 473–487.
- Spyrou, S. 2011. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. Childhood 18(2), 151–165. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0907568210387834> Viitattu 1.3.2020
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Strömberg, M. 2006. Minuuden voimaharjoitukset – kuvataideopettaja itseymmärrykseen johdattelijana. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S.

- Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 61–70.
- Sulkunen, P. 1995. Orgioiden aika. Michael Maffesolin postmodernismi. Teoksessa K. Rahkonen & A. Noro (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Tampere: Gaudeamus, 76–95.
- Sullivan, G. 2005. Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts. Thousand Oaks (Calif.): Sage Art.
- Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tainio, M. 2019. Ilon kautta. Liikuntapuhe ja sen vaikutukset liikuntakulttuuriin. Kulttuurintutkimus 36 (2), 15–27.
- Talvio, M. ja Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Taipale, J. 2006. Eideettisen fenomenologian periaatteet. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) Uudistuminen ja ihmisyyys. Luentoja ja esseitä. Helsinki: Tutkijaliitto, 25–36.
- Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 118–133.
- Tani, S. 2012. Eletty ja kuvattu kaupunki. Nuorten kaupunkipiirroset tulkinnan kohteena. Teoksessa H. Strandell & L. Haikola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Helsinki: Gaudeamus, 147–175.
- Thomson, P. & Hall, C. 2008. Dialogues with artists. Analysing children's self-portraits. Teoksessa P. Thomson (ed.) Doing Visual Research with Children and Young People. London: Routledge, 146–163.
- Thomson, P. 2008. Children and young people: Voices in visual research. Teoksessa P. Thomson (ed.) Doing Visual Research with Children and Young People. London: Routledge, 1–19.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 264–271.
- Toikkanen, J., Virtanen, I. A., Backman, J., Tuuri, K. & Peltola, H. 2018. Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Torvinen, J. 2005. Kirjoituksia taiteen ja populaarinmerkityksestä. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. Musiikin filosofia ja estetiikka: Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Torvinen, J. 2007. Musiikki ahdistuksen taitona: Filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura.

- Torvinen, J. 2008. Fenomenologinen musiikintutkimus: Lähtökohtia kriittiseen keskusteluun. 12-säveltekniikan aika: dodekafonian ja sarjallisuuden reseptio ja Suomen luova säveltaide 1950-luvulta 1960-luvun puoliväliin. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu, 3–17.
- Torvinen, J. 2014. Musiikin filosofisuus ympäristöongelmien aikakaudella. Pohjoinen filosofiyhdistys Agon, 13 (4), 4–14.
- Turunen, S. 2016. Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4.-luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatustilanteissa. Joensuu: University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2169-7> Viitattu 4.3.2020
- Tsai, M-L. 2007. Understanding Young Childrens Personal Narratives: What I have Learned from Young Children´s Sharing Time Narratives in a Taiwanese Kindergarten Classroom. Teoksessa J. Clandinin (toim.) Handbook of Narrative Inquiry: Mapping Methodology Sage Research, s. 3–42.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Viitattu 16.7.2021
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valkonen, S. 2016. Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelu-tutkimuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 103, 55–78. <https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/78538631/Solmukohtia.pdf>
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvaara & al. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- van Manen, M. 1990. Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- van Manen, M. 1991. The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Althouse Press.
- Varto, J. 1991a. Nuoruuden viisaus: ja muita kirjoituksia peruskysymyksestä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1991b. Laulu maasta. Luennot etiikasta. Filosofisia tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1993. Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofiasta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito 1. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 2003a. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampere University Press.



- Varto, J. 2003b. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Viitattu 7.8.2019
- Varto, J. 2008. Tanssi maailman kanssa. Yksittäisen ontologiaa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Varto, J. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E., Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Juntunen, M., Rouhiainen, L., . . . Sava, I. Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17–33.
- Varto, J. & Nykänen, P. 2017. Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi? Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. Semiotiikka: Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Edita.
- Viljamaa, E. 2010. Block story: Listening to child's narration at home. In E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.), Insights and outlouds: Childhood research in the North (s. 173–184). Oulu: Oulu University Press.
- Viljanen, V., Siipi, H., Sintonen, M. (toim.) 2012. Ymmärrys. Turku: University of Turku.
- Vänskä, A. 2006. Vikuroivia vilkaisuja: ruumis, sukupuoli, seksuaalisuus ja visuaalisen kulttuurin tutkimus. Helsinki: Taidehistorian seura.
- Vänskä, A. 2007. Vikuroiva teoria? Taidehistoria, visuaalisen kulttuurin tutkimus ja queer-teoria. Teoksessa L-M. Rossi & A. Seppä (toim.) Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja. Helsinki: Gaudeamus, 55–76.
- Vänskä, A. & Autio, M. 2009. Aikuisia lapsia ja lapsiaikuisia – symbolinen lapsuus visualisoituvassa kulutus-kulttuurissa. Nuorisotutkimuksen julkaisuja: 4/2009 <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2009/4/aikuisia.pdf> Viitattu 2.2.2021
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wilenius, R. 1987. Ihminen luonto ja tekniikka. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Zahavi, D. 2003. Husserl's Phenomenology. California: Stanford University Press. <http://mesosyn.com/phenom-DanZahavi.pdf> Viitattu 4.6.2020
- Zahavi, D. 2008. Simulatiomn, projection and empathy. Consciousness and Cognition 17, 511–514. [https://www.academia.edu/9650005/Simulation\\_projection\\_and\\_empat\\_hy?auto=download](https://www.academia.edu/9650005/Simulation_projection_and_empat_hy?auto=download) Viitattu 13.6.2020

- Zahavi, D. 2010. Empathy, Embodiment and Interpersonal Understanding: From Lipps to Schutz. *Inquiry*, Vol. 53, No. 3, 285–306  
[https://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/Empathy\\_-\\_Embodiment.PDF](https://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/Empathy_-_Embodiment.PDF) 3.4.2020
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. R. Siironen ja J. Tiironen (suom.). Tampere: Vastapaino

## LIITTEET

Hyvät ensimmäisen luokan vanhemmat!

Tampere 6.9.2011

Olen Reetta Kytölä, ensimmäisen luokan opettaja Kanjonin koulussa sekä jatko-opiskelija Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksella. Ohjaajani kasvatustieteiden tohtorin opinnoissani ovat professori Pentti Moilanen sekä dosentti Matti Itkonen. Väitöskirjani aihe on subjektiiviset kokemukset ja esteettiset elämykset oppimisen taustalla.

Tutkimuksessani haluan tarkastella oppilaiden kokemuksia ja elämyksiä peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Päämääränä on lisätä tietoa erilaisista oppimisista ja oppimisympäristöistä. Aineistona on tarkoitus käyttää oppilaiden kertomuksia, piirroksia ja kuvia merkittävistä kokemuksista ja elämyksistä. Lisäksi haastattelen tutkimuksiin osallistuvia oppilaita kertomusten ja piirrosten pohjalta. Aineiston keräämisen aloitan nyt syyslukukaudella 2011, enkä anna tutkimukseni vaikeuttaa oppilaiden normaalia koulutyötä tai oppimista.

Kerään aineistoa Kanjonin koulun ensimmäisistä luokista (1A ja 1B), jossa Teidänkin lapsenne on mukana. Tiedustelenkin, voiko Teidän lapsenne olla osallisena tutkimuksessani. Kaikki mahdollisesti tietooni tulevat lapsia koskevat tiedot säilyvät vaitiolovelvollisuuden mukaisesti luottamuksellisina. Tutkimusraportissa ei mainita, mikä koulu tai edes mikä kaupunki tutkimuksessa on kyseessä eikä ketään lasta mainita hänen omalla nimellään.

Toivon, että suhtaudutte myönteisesti tutkimukseeni.

Lapsen nimi \_\_\_\_\_ luokka \_\_\_\_\_

Lapseni saa osallistua tutkimukseen kyllä \_\_\_ ei \_\_\_  
Lastani saa haastatella tutkimukseen liittyen kyllä \_\_\_ ei \_\_\_  
Lastani saa kuvata tutkimukseen liittyen kyllä \_\_\_ ei \_\_\_  
Lapseni tuotoksia (kuvia, piirroksia) saa käyttää tutkimukseen liittyen kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

Päiväys \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys \_\_\_\_\_

Palauttakaa tämä kysely kouluun viimeistään 9.9.2011

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseni suhteen, ottakaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse, myös reissuvihkossa voitte viestittää minulle.

Ystävällisesti  
Reetta Kytölä, Kanjonin koulun opettaja 1A-luokalta  
reetta.kytola@koulut.tampere.fi  
050-5010143