

SOTAVUOSIEN OPETTAJA ELOKUVAN SILMIN –  
OPETTAJAKUVAUS ELOKUVASSA VARAVENTTIILI

TIMO KIVISTÖ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Matti Itkonen

## TIIVISTELMÄ

Kivistö, T. 2010. Sotavuosien opettaja elokuvan silmin – opettajakuvaus elokuvassa Varaventiili. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja tulkita Valentin Vaalan ohjaamasta ja Yrjö Kivimiehen käsikirjoittamasta, vuonna 1942 valmistuneesta, elokuvasta Varaventiili välittyvää opettajakuvausta sota-ajan kontekstissa. Lisäksi pohdittiin elokuvan sekä siinä esiintyvien opettajahahmojen asemaa ja merkitystä tuotantoajankohdan yhteiskunnassa. Tähän liittyen tehtiin kasvatus- ja elokuvahistoriallinen kirjallisuuskatsaus.

Tutkimus oli lähtökohdiltaan laadullinen. Elokuva-aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi, joka toteutettiin hyödyntämällä soveltaen fenomenologian, hermeneutiikan ja semiotiikan periaatteita. Tulkinnan lähtökohtana oli ajatus kontekstuaalisesta historiankirjoituksesta. Sen mukaan elokuva mielletään osaksi kulttuurista kontekstia. Elokuvan vaihtelevat muodot ovat näin ollen riippuvaisia yhteiskunnallisesta tilanteesta. Voidaan myös ajatella, että fiktiivinen elokuva on audiovisuaalista historiankirjoitusta.

Analyysissa selvisi, että sota-aikana yhteisö kohdisti opettajien ulkonäköön ja käyttäytymiseen vaatimuksia. Opettajien odotettiin toimivan siveellisinä esimerkkeinä oppilailleen niin työ- kuin vapaa-aikanaankin. Nämä vaatimukset heijastivat sota-aikana maalaiskansakoulun opetussuunnitelman kristillis-siveellistä kasvatusihannetta, jolla oli tuolloin maanpuolustukselliset päämäärät. Varaventiilin opettajahahmot toimivat noiden päämäärien toteuttajina. Varaventiili tarkoitettiin viihteelliseksi elokuvaksi, eikä siinä viitata siksi suoraan sota-ajan yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Sen sijaan elokuva pyrkii sodasta vaikenemalla tekemään arjen ja elämän jatkumisen kuvaamisesta aikalaisyleisönsä mentaliteetin.

Avainsanat: eksistentiaalinen fenomenologia, elokuva, hermeneutiikka, holistinen ihmiskäsitys, kasvatushistoria, opettajat, semiotiikka, sisällönanalyysi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	7
2 MEDIASTA VÄLITTYVÄ OPETTAJAKUVA.....	9
2.1 Media- ja kulttuuritutkimuksellinen näkökulma.....	9
2.2 Kinemaattinen kulttuuri.....	9
2.3 Median vaikutus ihmiseen.....	10
2.4 Median välittämän opettajakuvan vaikutus.....	11
2.5 Tutkimuksia elokuvien opettajakuvasta.....	11
2.5.1 Ulkomaisia tutkimuksia.....	11
2.5.2 Kotimaisia tutkimuksia.....	14
3 ELOKUVA JA TUTKIMUS.....	16
3.1 Elokuva historiantutkimuksen lähdeaineistona.....	16
3.2 Lähdekritiikki.....	17
3.2.1 Yleistä lähdekritiikistä.....	17
3.2.2 Ulkoinen lähdekritiikki.....	17
3.2.3 Sisäinen lähdekritiikki.....	19
3.3 Lähiluku .....	20
3.4 Elokuvan analysointitapoja.....	20
3.4.1 Pohdintaa analysointitapojen käsittelystä.....	20
3.4.2 Ideologia-analyysi.....	20
3.4.3 Struktuurianalyysi.....	22
3.4.4 Lapsusmetodi ja heijastusteoriat.....	22
3.4.5 Historiallinen sosiologia.....	23
3.5 Semiotikka elokuvailmaisun tulkintavälineenä.....	25
3.5.1 Taustatietoa semiotiikasta.....	25
3.5.2 Merkki, koodi ja syntaksi.....	26
3.5.3 Paradigma ja syntagma.....	27
3.5.4 Ikoni, indeksi ja symboli.....	28
3.5.5 Metafora, metonymia ja synekdokee.....	28
3.5.6 Merkin motivaatio.....	30

3.5.7 Denotaatio, konnotaatio ja myytti.....	30
4 KERTOIVAN ELOKUVAN MUOTO.....	33
4.1 Kertova elokuva ja sen muoto.....	33
4.2 Kerronnallinen muoto.....	33
4.2.1 Kertomus, kerronta ja tarina.....	34
4.2.2 Audiovisuaalisen kerronnan tasot.....	34
4.3 Tyyllinen muoto.....	34
4.3.1 Tyyli ja elokuvankerronta.....	34
4.3.2 Moodit ja lajityypit.....	35
4.3.3 Tyyli ja tekijyys.....	37
4.3.4 Tähtijärjestelmä.....	37
4.4 Elokuvan ilmaisuvälineenä.....	38
4.4.1 Elokuvan kielenä.....	38
4.4.2 Elokuvan ilmaisulliset tekniikat .....	39
5 ELOKUVA JA ROOLIHAAHMO.....	44
5.1 Roolihahmojen hahmottaminen.....	44
5.2 Motivaatioiden neliyhteys ja roolihahmojen hahmottaminen.....	45
5.2.1 Taustatietoa motivaatioiden neliyhteydestä.....	45
5.2.2 Kompositionaalinen motivaatio.....	45
5.2.3 Realistinen motivaatio.....	46
5.2.4 Transtekstuaalinen motivaatio.....	46
5.2.5 Taiteellinen motivaatio.....	47
5.2.6 Ajatuksia motivaatioiden neliyhteyden tulkittamisesta.....	47
5.3 Ihmishahmon mieltämistavat.....	48
5.4 Kolmiulotteinen roolihahmo.....	49
6 HISTORIAALINEN VIITEKEHYS.....	50
6.1 Elokuvan ja historiallinen argumentointi.....	50
6.2 Kotimainen elokuva 1930–40-luvulla.....	50
6.2.1 Sota-aika ja elokuvateollisuus.....	50
6.2.2 Lajityypit ja auterismi kotimaisissa sota-ajan komedioissa.....	51
6.3 Kasvatustieteelliset taustatekijät.....	53

6.3.1 Sota-aika ja kasvatushistoriallinen viitekehys.....	53
6.3.2 Siveellis-kristillinen kasvatusihanne.....	54
6.3.3 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma.....	55
6.3.4 Opettaja eettillis-siveellisenä esikuvana.....	55
6.3.5 Talonpoikainen opettajaihanne.....	56
<b>7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA SEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>58</b>
7.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	58
7.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut.....	58
7.2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja eksistentiaalinen fenomenologia tutki- musotteena.....	59
7.2.2 Mimeettisen ja semioottisen näkemyksen synteesi.....	63
7.2.3 Laadullinen tapaustutkimus.....	66
7.2.4 Analyysimenetelmä.....	66
7.3 Tutkimusaineiston valinta.....	70
7.4 Aineiston analyysin eteneminen.....	72
7.4.1 Taustatietoa analyysin vaiheista.....	72
7.4.2 Litteroitujen vuorosanojen analyysi.....	73
7.4.3 Muiden elokuvallisten tekijöiden analyysi.....	77
7.4.4 Opettajahahmojen hahmottaminen.....	77
<b>8 TULOKSET.....</b>	<b>79</b>
8.1 Elokuva-aineiston esittely.....	79
8.1.1 Kokonaisteoksen hahmottaminen.....	79
8.1.2 Juonikuvaus.....	79
8.1.3 Varaventiilin syntytaustat ja tekijät.....	79
8.2 Varaventiili ja lähdekritiikki.....	80
8.2.1 Ulkoinen lähdekritiikki.....	80
8.2.2 Sisäinen lähdekritiikki.....	82
8.3 Aineiston fenomenologisen reduktion tulokset.....	82
8.3.1 Reduktioon liittyvää pohdintaa.....	83
8.3.2 Keskeisiä sisältöalueita.....	83
8.3.3 Yleinen merkitysverkosto.....	84
8.4 Muiden elokuvallisten tekijöiden analyysin tulokset.....	87

8.4.1 Taustatietoa tuloksista.....	87
8.4.2 Näyttämöllepano .....	87
8.4.3 Elokuvaus.....	92
8.4.4 Leikkaus.....	93
8.4.5 Ääni.....	94
8.5 Varaventiilin kolmiulotteiset opettajahahmot.....	94
8.5.1 Taustatietoa opettajahahmojen tulkitsemisesta.....	94
8.5.2 Liisa Harju.....	95
8.5.3 Rauha Tuomikoski.....	97
8.5.4 ”Nunna”.....	98
8.5.5 Oskari Berglund.....	99
8.5.6 Taneli Iippo.....	100
9 POHDINTA.....	101
9.1 Pohdinnan tavoitteet.....	101
9.2 Varaventiilin opettajakuvaus sota-ajan kontekstissa.....	101
9.2.1 Varaventiilin opettajahahmot.....	101
9.2.2 Varaventiilin yhteiskunnallinen merkitys.....	102
9.3 Tutkimuksen arviointi.....	103
9.3.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.....	103
9.3.2 Tutkimustulosten yleistettävyyden ja merkityksen arviointia.....	104
9.3.3 Käytettyjen menetelmien arviointia.....	105
9.3.4 Pohdintaa jatkotutkimusmahdollisuuksista.....	107
LÄHTEET.....	108
Audiovisuaaliset lähteet.....	108
Sanakirjat ja hakuteokset.....	108
Tutkimuskirjallisuus.....	108
LIITTEET.....	118
Liite 1: Kolmiulotteisen roolihahmon havainnointiohje.....	118
Liite 2: Luettelo kotimaisista opettajaelokuvista (1933–1969).....	119
Liite 3: Varaventiili – elokuvan synopsis.....	121

# 1 JOHDANTO

Opettajat ovat olleet pitkään median kuvausten kohteena. Heitä esiintyy niin kirjoissa, peleissä, näytelmissä, televisiosarjoissa kuin elokuvissakin. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvailla ja tulkita Valentin Vaalan ohjaaman ja Yrjö Kivimiehen käsikirjoittaman, vuonna 1942 valmistuneen, Varaventiili-elokuvan opettajahahmoja. Lähtökohdiltaan tutkimus on kasvatushistoriallinen, mutta siinä on elokuvatutkimuksen piirteitä. Laajemmin ajateltuna se sijoittuu mediatutkimuksen piiriin.

Elokuva katsotaan tässä tutkimuksessa osaksi kulttuurista kontekstia. Näin ajateltuna elokuvan opettajakuvaus on riippuvainen yhteiskunnallisesta tilanteesta ja elokuva on fiktiivisyydestään huolimatta audiovisuaalista historiankirjoitusta. Tässä kontekstissa keskeisen viitekehyksen tutkimuksessa muodostaa jatkosota, jonka aikana Varaventiili tehtiin. Selvitän, mikä elokuvan ja sen opettajakuvauksen merkitys oli sotajan yhteiskunnassa. Teen tähän liittyen tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvan katsauksen Varaventiilin tuotantoajankohdan suomalaisen yhteiskuntaan ja erityisesti kasvatuskulttuuriin.

Tunnetun sanonnan mukaan yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Yhden kuvan sijasta analysoin tutkimuksessani elokuva-aineistoa, joka koostuu lukuisista liikkuvista kuvista sekä niihin liitetyistä äänistä, kuten puheesta ja musiikista. Lähes työssäni tällaista aineistoa käytän laadullista sisällönanalyysin menetelmää, jonka avulla tarkoitukseni on löytää elokuva-aineistosta vastauksia esittämiini tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysi toteutetaan hyödyntämällä soveltaen fenomenologian, hermeneutiikan sekä semiotiikan periaatteita ja menetelmiä.

Tutkimustehtävään ja metodologisiin ratkaisuihin vaikuttaa tutkimuskohteen ontologinen erittely, joka tutkimuksessani perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen. Sen mukaan ihmisen olemassaolo jäsentyy kolmijakoisesti: tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Tarkastelen ennen kaikkea tämän jaon viimeisenä mainittua osaa sotajan kasvatusinstitutionaalisessa kontekstissa.

Tämän tutkimuksen hyöty liittyy siinä käyttämäni tapaan tuottaa kulttuurisesti tärkeää tietoa epätyypillisestä aineistosta – elokuvasta. Vanhat elokuvat muodostavat rikkaan tutkimusta odottavan arkiston. Ne voivat ylläpitää sekä muovata käsityksiä menneestä ajasta. Pysin luomaan tuoreen näkökulman historialliseen opettajakuvaan hyödyntämällä erääseen vanhaan elokuvaan sisältyvää audiovisuaalista historiankirjoitusta. Tämän tutkimuksen tarpeellisuus piilee myös laajemmissa mediatutkimuksellisissa ja -kriittisissä elokuvia koskevissa näkökohdissa, joita esittelen luvussa kaksi.



## 2 MEDIASTA VÄLITTYVÄ OPETTAJAKUVA

### 2.1 Media- ja kulttuuritutkimuksellinen näkökulma

Tässä luvussa tuon esiin media- ja kulttuuritutkimuksellisen näkökulman siitä, millaisia käsityksiä ihmisillä on opettajasta ammatinharjoittajana ja ihmisenä. Käsittelen muun muassa sitä, miten ja millaisessa kulttuurisessa ilmapiirissä tällaiset niin sanottu opettajakuvat tai -kuvaukset ovat syntyneet. Tarkastelen myös näiden kuvien ja laajemmin median vaikutuksia yhteiskunnan ja yksilön tasolla. Päätän pohdintani kirjallisuuskatsaukseen opettajaelokuvista tehdyistä ulkomaisista ja kotimaisista tutkimuksista.

Pidän edellä kuvaamani selonteon toteuttamista tärkeänä tämän tutkimuksen kannalta. Ensinnäkin näen sen keinona tutustuttaa lukija tutkimukseni kannalta keskeiseen laajempaan kontekstiin – media- ja kulttuuritutkimukseen. Toiseksi uskon tähän tavoitteeseen liittyen, että tutkimukseni mediatutkimukselliset lähtökohdat ovat keskeisellä sijalla sen tekemisen merkityksellisyyttä arvioitaessa. Toisin sanoen pidän tämän tutkimuksen tekemistä tärkeänä muun muassa siksi, että sen aihepiiri on ajankohtainen median kyllästävässä nyky-yhteiskunnassa.

### 2.2 Kinemaattinen kulttuuri

Kussakin kulttuurissa vallitsee tietynlainen käsitys siitä, millainen kuvaus jostakin asiasta, kuten ihmisryhmästä, on realistinen. Yksittäisessä kulttuurissa niin verbaalinen kuin kuvallinenkin kommunikointi on ongelmatonta, koska merkkien merkitykset ovat sovittuja ja vakiintuneita. (Hietala 1993, 31.) Weberin ja Mitchellin (1995, 18) mukaan opettajakuvista löytyvät samat merkit kulttuurista riippumatta. He kutsuvat niitä osaksi länsimaista visuaalista sanastoa ja opettajan kasautuvaksi kulttuuriseksi tekstiksi. Monet sukupolvet ovat käyttäneet näitä merkkejä opettajaa kuvataksseen. Vaikka yleiset käsitykset esimerkiksi opetusmenetelmistä ovat muuttuneet ajan kuluessa merkittävästi, ihmisten käsityksistä ilmenee traditionaalinen kuva opettamisesta tiedon siirtämisenä kaikkitietävästä opettajasta oppilaisiin, jotka ovat kuin tyhjiä tauluja. (Weber & Mitchell 1995, 28.)

Mistä ihmisten opettajia koskevat käsitykset juontuvat? Denzin (1995, 28–30) uskoo, että ihmiset elävät yhteiskunnassa, jossa on kinemaattinen kulttuuri. Kinemaattisen kulttuurin jäsenet tutustuvat itseensä ja ympäröivään maailmaan Hollywoodin välittämien kertomusten pohjalta (Laine 2000, 149). Hollywood-elokuvien lisäksi ihmisiin vaikuttavat laajemmin populaarikulttuuri ja media. Opettajan representaatio eli kuvaus voidaan lainata tästä kuva- ja viestintämaailmasta. Kuvauksessa on aina sekä todellisia että myyttisiä piirteitä. (Weber & Mitchell 1995, 31.)

### 2.3 Median vaikutus ihmiseen

Yksilötasolla media muokkaa ihmisten sosiaalista todellisuutta ja sen rakentumista vahvistamalla olemassa olevia uskomuksia ja myyttejä (Heilman 1991, 421; Potter & Chang 1990, 313). Tämä perustuu median kykyyn dramatisoida tiettyjä normeja ja arvoja siten, että ihmisten käsitykset maailmasta muuttuvat niiden vaikutuksesta. Näin osa todellisesta maailmasta opitaan kuvitteellisen maailman välityksellä. (Gerbner & Gross 1976, 178–179.) Runsaasti median viestejä vastaanottaneet ihmiset voivat jopa uskoa, että oikea maailma heijastaa mediaa (Potter & Chang 1990, 113). Tätä näkemystä kutsutaan kultivaatiomalliksi (englanniksi *cultivation theory* tai *cultivation hypothesis*). Sen avulla yritetään ymmärtää paremmin median vaikutuksia (McCullick, Belcher, Hardin & Hardin 2003, 5). Kuvat mediassa kykenevät siis vahvistamaan tietynlaisia käsityksiä ja vaikuttavat siihen, mitä ihmiset uskovat opettajista ja opettajan ammatista (Thomsen 1993, 23). Toisaalta elokuvat ovat niin juurtuneita kulttuuriin, että usein on vaikea määritellä, milloin ne kuvastavat yhteiskuntaa ja milloin ne muokkaavat sitä (Farhi 1999, 157).

Kultivaatiomallin ohella toinen olennainen teoria median vaikutuksesta ihmisen todellisuuteen on Ernest Bormannin (1972; 1982a; 1982b) kehittämä symbolisen yhdentymisen teoria (englanniksi *symbolic convergence theory*), jota kutsutaan myös fantasiateema-analyysiksi (englanniksi *fantasy theme analysis*). Sen mukaan median kuvat, niin sanotut fantasiamytyt, tulevat osaksi katsojan retorista visiota (Bormann 1972; 1982a; 1982b). Retorinen visio tarkoittaa käsitystä maailmasta todellisuustajun alueilla, joita ei voi kokea suoraan vaan pelkästään symbolisena jäljitelmänä (Bormann 1972; 1982a; 1982b; Littlejohn 1999, 157). Nämä jäljitelmät voivat tuntua oi-

keaa maailmaa todellisemmilta ja vaikuttaa ihmisen myöhempään käyttäytymiseen (Bormann 1982a; McCullick ym. 2003, 5; Näränen 1999, 95).

## 2.4 Median välittämän opettajakuvan vaikutus

Kun tarkastellaan elokuvien opettajakuvaa ja sen vaikutusta, mediaa ei voida sivuuttaa laajempaan vaikuttajana. Elokuva on joukkoviestinnän ja kulttuurin tuote, ja laajemmin se on median tuote (Uusitalo 1991). Media vaikuttaa yhteiskunnassa monella tavalla. Esimerkiksi näkemykset eri ammateista ja instituutioista ovat sen värittämiä (Glanz 1997). Lisäksi median luomat kuvat ja teemat voivat vahvistaa tai kieltää julkisia käsityksiä (Farber & Holm 1994, 153; Thomsen 1993). Elokuvat, kuten muutkin mediat, voivat myös muokata kulttuurisia arvoja ja normeja (McCullick ym. 2003, 5; Thomsen 1993). Elokuvat heijastavat yhteiskunnallisia näkemyksiä opettajista. Judge (1995, 253) uskoo, että mielipiteet opettajista ovat juurtuneet niin poliittisiin, sosiaalisiin kuin kulttuurisiin asenteisiin. Trierin (2005, 175) mukaan nämä asenteet pohjautuvat median luomiin stereotyyppioihin, jotka rakentuvat ja kiertävät yhteiskunnassa.

Media muokkaa etenkin monien nykynuorten uskomuksia, koska nämä ovat tottuneet saamaan paljon visuaalista tietoa (Grant 2002, 78). Nykyajan nuoret sukupolvet ovat visuaalisesti orientoituneita ja voivat samastua elokuvaan yhtä hyvin tai paremmin kuin kirjoitettuun sanaan (Douglas 1994; Jackson & Russo 2002, Beyerbachin 2005, 267 mukaan; Peters 1965). Elokuvien vaikutusta tutkimalla on saatu selville, että elokuvat vaikuttavat muun muassa tulevien opettajien käsityksiin omasta ammatistaan (Grant 2002, 78; Thomsen 1993; Trier 2005, 175). Elokuvien on todettu vaikuttavan myös nuorten ammatinvalintaan (mm. Krausz 2002, 66; McCullick ym. 2003, 4–5). Krausz (2002, 66) esittää, että kielteiset kuvaukset opettajan ammatista vähentävät nuorten halua kouluttautua opettajiksi. Hänen mukaansa vaikutus voi olla suuri mutta tiedostamaton (Krausz 2002, 63).

## 2.5 Tutkimuksia elokuvien opettajakuvasta

### 2.5.1 Ulkomaisia tutkimuksia

Ulkomaisissa tutkimusten (mm. Dalton 2004; Heilman 1991; Thomsen 1993) mukaan tyypillisin kuvaus opettajasta elokuvissa on yksiulotteinen ”hyvä vastaan paha”-asetelma. Tätä Hollywood-mallia edustavissa elokuvissa hyvä opettaja tai sankariopettaja on Daltonin (2004, 16) mukaan seuraavanlainen:

Hän (sankariopettaja) on tavallisesti ulkopuolinen henkilö, josta muut opettajat eivät pidä. Muut opettajat ovat tavallisesti kyllästyneitä oppilaisiin, pelkäävät oppilaita tai yrittävät innokkaasti dominoida heitä. ”Hyvä” opettaja vaikuttaa oppilaisiin henkilökohtaisella tasolla, oppii oppilailtaan eikä yleensä tule hyvin toimeen kouluviranomaisten kanssa. Joskus ”hyvillä” opettajilla on valpas huumorintaju. Usein he myös ottavat henkilökohtaisesti opetussuunnitelman, jotta se vastaisi oppilaiden jokapäiväisiin tarpeisiin.

Sankariopettaja on siis oppilaitaan puolustava opettaja, joka taistelee pahaan vastaan. Paha edustaa tavallisesti muu maailma, muut opettajat ja koulujärjestelmä tai oppilaiden vanhemmat (mm. Beyerbach 2005, 269; Farhi 1999; Heilman 1991, 417; Thomsen 1993, 7). Tämä elämää suuremmaksi kuvattu sankari on tavallisesti valkoinen mies (mm. Ayers 2001, 156; Beyerbach 2005; Farhi 1999 ja Weber & Mitchell 1995, 109). Hyvä opettaja opettaa eri tavoin kuin muut opettajat ja on sääntöjenvastainen (Heilman 1991, 421). Farhin (1999) mukaan hän voi olla jopa vallankumouksellinen. Elokuvien sankariopettajat eivät yleensä tarvitse koulutusta, koska he ovat ”synnynnäisiä opettajia” (Weber & Mitchell 1995, 87). Tähän liittyen Burbach ja Figgins (1993, McCullickin ym. 2003, 7 mukaan) ovat havainneet myytin, jonka mukaan kuka tahansa voi opettaa.

Sankarin kääntöpuoli on huono tai paha opettaja eli antisankari. Paha opettaja kuvataan elokuvissa tavallisesti sankariopettajan rinnalla. (Farhi 1999; Epstein, Rosenberg & Smith 1991.) Hän on tylsä, epäpätevä ja kykenemätön (Thomsen 1993, 9). Epstein ym. (1991) toteavat, että myös omistautunut opettaja voidaan kuvata avuttomaksi ja tylsäksi. Sankariopettajakin voidaan esittää ammatilaismarttyyrina, joka kärsii alhaisesta palkasta, huonoista olosuhteista ja siitä, ettei saa todellisia palkintoja työstään (Burbach & Figgins 1993, 68, McCullickin ym. 2003, 7 mukaan; Farber & Holm 1994). Uudemmissa elokuvissa voidaan myös viitata ironisesti varhaisempiin sankarimyytteihin (Thomsen 1993, 9).

Ulkomaisten tutkimusten mukaan naisopettajien asema on heikko opettajaelokuvissa (mm. Ayers 2001, 156; Beyerbach 2005, 278–283). Beyerbachin mukaan naisopetta-

jat esitetään aina jollakin tavoin kykenemättöminä, kun taas miesopettajat esitetään jatkuvasti sankareina. Sankarillisetkin naisopettajat saavat apua mieskollegaltaan. Elokuvien naisopettajat kuvataan toisinaan myös miesopettajien toiminnan esteiksi. He ovat myös rakkaudessa epäonnistuneita ja naimattomia. Elokuviissa esiintyy tähän liittyen käsitys, jonka mukaan naisopettaja ei voi sekä rakastaa että opettaa. (Beyerbach 2005, 271, 278–283.)

Elokuvien opettajat pukeutuvat tavallisesti joko vakavamielisesti tai huolimattomasti säälin tunteita herättäen. Nämä kuvat vahvistavat käsitystä opettajasta ei-seksuaalisena henkilönä, jota kiinnostaa ainoastaan ajattelu. Ihmiset, kuten oikeat opettajat, omaksuvat tiedostamattaan median välityksellä suppean kuvan opettajien tyypillisestä pukeutumisesta. Kuvat todellisista opettajista, jotka mahdollisesti pukeutuvat muodikkaisiin ja värikkäisiin vaatteisiin, jäävät median kuvien alle. (Weber & Mitchell 1995, 71.)

Amerikkalaisten tutkimusten mukaan kuvatulainen toistuva tyyli juontuu historiasta. Kun 1900-luvun alussa naisopettajien määrä kasvoi Yhdysvalloissa ja Kanadassa huomattavasti, miesvaltaiset koulujohtokunnat kokivat tarpeelliseksi harjoittaa moraalista kontrollointia määräämällä viralliset pukeutumissäännöt (mts. 67). Tietynlainen pukeutuminen on vieläkin niin mies- kuin naisopettajalle pedagoginen strategia: tässä tapauksessa siisti ja moitteeton ulkonäkö on keino vaatia kunnioitusta, järjestystä ja huomiota, käyttää kontrollia sekä pitää yllä opettajan statusta. Tämä kuva opettajista moraalinvartijoina ja suoraselkäisinä yhteiskunnan jäseninä elää vahvana ihmisten mielessä, ja määrää yhä kirjoittamattomia ammatillisia pukeutumissääntöjä. (Mts. 64.)

Glanz (1997) uskoo, että useimmista ammasteista on olemassa kielteisiä elokuvatulkintoja. Osa opettajaelokuvia tutkineista (mm. Dalton 2004; McCullick ym. 2003) uskoo, että elokuvien opettajakuva on toisinaan kielteinen. Brunnerin (1991, 2) mukaan se on usein kielteinen. Krauszinkin (2002, 64–65) mielestä monissa elokuvissa on avoimesti kielteinen ja halventava kuva opettamista. Beyerbach (2005, 269) arvelee, että elokuvien opettajakuva on muuttunut ajan kuluessa kielteisemmäksi, mikä heijastaa opettajien ammattiin kohdistuvaa julkista mielipidettä.

Burbachin ja Figginsin (1993, McCullickin ym. 2003, 7 mukaan) mielestä opettajat esitetään elokuvissa kielteisesti ei-inhimillisinä hahmoina, harvoin moniulotteisina ihmisinä. Lisäksi opettajat ovat harvoin opettamiseen aktiivisesti sitoutuneita (Wells & Serman 1998, 181). Elokuvien hyvät ja pahatkin opettajat tavallisesti ainoastaan romantisoivat opettajan ammattia tekemällä siitä elämää suuremman tai pienemmän (Weber & Mitchell 1995, 72). Sankarillinen kuvaus opettajasta voi siis olla myönteisestä pinnastaan huolimatta oikeiden opettajien työtä halventava ja väheksyvä (Burbach & Figgins 1993, McCullickin ym. 2003, 7 mukaan). Ainakin jossakin määrin kielteiseksi voidaan tässä mielessä katsoa kaikki vääristävät kuvaukset.

### 2.5.2 Kotimaisia tutkimuksia

Opettajien representaatiota (kotimaisessa) elokuvassa on tutkittu Suomessa 1990-luvulta lähtien. Stenvall (1991a) ja Holopainen (1997) ovat kirjoittaneet aiheesta Opettaja-lehteen. Stenvall (1991b) sivusi aihetta myös pro gradussaan, joka käsitteli virkamiehiä suomalaisessa elokuvassa. Nygren (2007) selvitti pro gradu -tutkielmasaan, millaisena opettajan fyysiset ja henkiset ominaisuudet kuvataan suomalaisissa elokuvissa. Häntä kiinnosti myös sosiaalinen konteksti, jossa opettajaa kuvataan. Nygrenin tutkimat elokuvat ovat valmistuneet vuosina 1980–2005. Kujala (2008) taas tarkasteli väitöstutkimuksessaan suomalaisen miesopettajan kuvaa kerronnallisesta näkökulmasta. Aineistona Kujalalla olivat itsenäisyyden ajan omaelämäkerrat ja vuosina 1938–2001 tuotetut elokuvat.

Niin Stenvall, Holopainen kuin Nygren löysivät kotimaisista elokuvista samanlaisia stereotyyppisiä kuvauksia kuin ulkomaiset tutkijat ulkomaisista elokuvista. Kujala (2008, 5) kirjoitti tarkastelemistaan elokuvista kokoavasti seuraavaa:

Katsotun elokuva-aineiston perusteella jää vaikutelma, että yleisen koulupuheen arvot ja tavoitteet näkyvät valkokankaalla. Välillä elokuva myös kritisoi koulun arvomaailmaa. Tarkasteltavalla ajanjaksolla esikuvallinen opettajuus on muuttunut kristillisyyden sävyttämästä esimerkistä kohti demokratian muovamaa moniarvoista kasvattajaa. Mikäli elokuvaa tarkastellaan tekijälähtöisesti, on suomalaisen elokuvan ohjaajakunnalla melko negatiivinen näkemys miesopettajistaan.

Vuorio-Lehti (2000, 2003) on tutkinut 1930–1940-lukujen suomalaisesta elokuvasta välittyvää koulutuksellista tilaa. Koulutuksellisella tilalla Vuorio-Lehti tarkoittaa tuo-

na aikana koulutuksessa vallinnutta henkistä, sosiaalista ja kulttuurista ilmapiiriä. Eräänä tekijänä, jonka avulla tämä tila ilmenee visuaalisesti elokuvassa, Vuorio-Lehti pitää opettajahahmoa.

Varaventiili-elokuva on ollut aiemmin aineistona Kotalan (1997) pro gradu -tutkielmassa. Tarkastelen seuraavaksi Kotalan työtä pääpiirteissäänkin. Teen myös selonteon Kotalan ja oman tutkimukseni keskeisistä yhtäläisyyksistä ja eroista. Näin haluan selvittää lukijalle, ettei työni ole toisinto tai vertaileva tutkimus, jonka lähtökohdat ovat Kotalan pro gradu -tutkielmassa.

Työssään Kotala (1997) tutki opettajan asemaa niin vuonna 1942 valmistuneessa elokuvassa kuin Hilja Valtosen kirjoittamassa alkuperäisteoksessa. Hän tarkasteli opettajan suhdetta yhteiskuntaan sekä kuvaili aineistossa esiintyviä maakuntaeroja. Kotala selvitti myös opettajan persoonallisia piirteitä, opettajuutta ja opettajan harrastuneisuutta sekä kuvaili opettajan työtä sellaisena, kuin se aineistossa esiintyy.

Kotala (emt.) sai selville, että 1920-luvulla yhteiskunta vaati opettajalta vakavaa opettajaroolia ja että opettajan työtä ei arvostettu yhteisössä. Opettaja oli kulttuuripersoona, jonka ikä ja sukupuoli vaikuttivat työnkuvaan: nuoret naisopettajat saivat suurimman työtaakan. Yhteisö tarkkaili aktiivisesti, miten opettaja suoriutuu tälle määrätystä roolista.

Vaikka Kotala tutkimusta ja omaa tutkimustani yhdistää muun muassa osittain sama aineisto ja kasvatustieteellinen ja -historiallinen konteksti, poikkeavat työmme toisistaan monella tavalla. Eräs merkittävimmistä eroista tutkimustemme välillä on se, ettei Kotala tarkastele tutkimuksessaan valitsemaansa aineistoa sota-ajan kontekstissa. Lisäksi omassa työssäni keskeisellä sijalla olevaa ontologista ratkaisua ei esiinny Kotalan metodologisissa pohdinnoissa.

## 3 ELOKUVA JA TUTKIMUS

### 3.1 Elokuva historiantutkimuksen lähdeaineistona

Tässä luvussa pohjustan fiktioelokuvan käyttöä historiantutkimuksen lähdeaineistona. Tarkoitukseni on tutkia, mitä mahdollisuuksia ja mahdollisia ongelmia tällaiseen lähestymistapaan liittyy. Toisaalta selvitän, millaisia analyysimenetelmiä fiktioelokuvan tarkastelemiseen on vuosien varrella käytetty. Koko lukua värittää elokuvan ja yhteiskunnan välistä suhdetta koskeva pohdinta, joka on tärkeä kantava teema niin tässä luvussa kuin koko tutkimuksessakin.

Ensimmäiset metodiset pohdinnat fiktioelokuvien käytöstä historiantutkimuksessa syntyivät vasta 1960-luvun lopussa. Sitä ennen, 1920-luvulta lähtien, historioitsijoiden päämielenkiinto kohdistui lähinnä nykypäivää kuvaavien dokumentaaristen uutisfilmien ja ajankohtaiselokuvaan sekä niihin liittyvien metodioppaiden kirjoittamiseen. (Salmi 1993, 119–120.)

Audiovisuaalisten lähteiden käyttöä on pitkään vierastettu ainakin siksi, että elokuva on metodisesti pulmallinen lähdeaineisto. Sen tulkitseminen on esimerkiksi perinteisen kirjoitetun tekstin tulkitsemista monimutkaisempaa, sillä elokuva on hyvin monitasoinen. Siinä on samanaikaisesti kuvaa, liikettä sekä ääntä ja/tai kieltä. Ongelmallisen elokuvasta lähteenä tekee myös se, että kyseessä on kollektiivinen viestintämuoto. Elokuvalla on useita tekijöitä, kuten tuottaja, ohjaaja ja kuvaaja. Tämä voi ilmetä elokuvasta ideologisten painotusten moninaisuutena. (Mts. 14, 120; Vuorio-Lehti 2008.)

Elokuvasta kiinnostuneet historiantutkijat jaetaan kahteen ryhmään. On niitä, jotka ovat valinneet elokuvan tutkimuskohteekseen, koska pitävät sitä sellaisenaan merkityksellisenä yhteiskunnallisena vaikuttajana. Toiset tutkijat taas käyttävät elokuvia lähteinä, jolloin varsinainen tutkimuskohde ei ole elokuva, vaan jokin sen ulkopuolinen kulttuurinen tai yhteiskunnallinen ilmiö. (Salmi 1993, 117–118.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen elokuvaa kummastakin lähtökohdasta, sillä korostan elokuvan ase-



maa vaikuttajana samalla, kun tarkastelen elokuvan todellisuuden ulkopuolella olevia ongelmia.

Salmi (1993, 120–121) uskoo, että tekijöiden elokuvaansa liittämät ideologiset painotukset antavat mahdollisuuden löytää linkkejä elokuvatekstin ja yhteiskunnan välillä. Tällöin elokuvaa voidaan pitää mentaalihistoriallisena dokumenttina (Salmi 1993, 126). Malmberg (1982, Salmen 1993, 127–128 mukaan) ajattelee, että elokuva voi toimia tutkimuksessa apulähteenä tai argumentoinnin ensisijaisena lähtökohtana, mikäli valittu tutkimusongelma on mentaalihistoriallinen siten, että se todistaa aikalaisyhteisön käsityksistä ja uskomuksista sekä myös vaikuttaa niihin.

Elokuvan käyttöä lähteenä kuvastaa Salmen (1993, 126–127) mukaan tavallisesti keiluluonteisuus ja elokuvan lähdearvon painottaminen. Tällöin tutkimuksesta saattaa tulla korostetusti elokuvalähtöinen, eikä lähtökohtana toimikaan historiallinen ongelma. Tällaisessakin tilanteessa on Salmi (mts.) korostaa, että on tutkijan on käytettävä esimerkiksi kirjallisia ja suullisia lähteitä elokuvalähteiden ohella.

## 3.2 Lähdekritiikki

### 3.2.1 Yleistä lähdekritiikistä

Elokuvan käyttämiseen lähdeaineistona liittyy kysymys elokuvan suhteesta todellisuuteen. Liitän tutkimuksessani tämän kysymyksen laajempaan aihepiiriin, historian-tutkimuksessa olennaiseen lähdekritiikkiin. Lähdekritiikin päämääränä on selvittää, millainen tehtävä ja asema lähteenä käytettävällä elokuvalla on ollut omana aikanaan ja mitkä asiat vaikuttavat siinä esitettyjen asioiden paikkaansa pitävyyteen. Lähdekritiikki voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen lähdekritiikkiin, joista jälkimmäisen selvittäminen edellyttää edellisen tuntemista. Lähdekritiikin menetelmät keskittyvät kirjallisiin lähteisiin. Tämä voi olla ongelmallista, sillä ne eivät lähtökohtaisesti ota huomioon elokuvan esittävyttä. Ajatus tekstistä mentaalikuvana kuitenkin mahdollistaa lähdekritiikin menetelmien käytön elokuvan yhteydessä. (Salmi 1993, 130.)

### 3.2.2 Ulkoinen lähdekritiikki

Ulkoisessa lähdekritiikissä selvitetään elokuvan yhteiskunnallinen funktio. Tässä prosessissa voi lähteä liikkeelle ajoittamalla elokuvan syntymisen ajankohdan, joka ei ole yksiselitteinen. Se voidaan ajoittaa mahdollisen alkuperäisteoksen, kuten romaanin, kirjoittamiseen tai vaikkapa elokuvan käsikirjoituksen syntymiseen. Institutionaaliset ajoitukset, kuten sensuuripäätös ja ensi-ilta, ovat vaivattomimpia. Syntyvaiheiden selvittäminen on tärkeää. Se, onko elokuva alkuperäiskäsikirjoitus vai pohjautuuko se romaaniin, voi näet vaikuttaa elokuvan todellisuussuhteeseen ja siinä esitettyjen historiallisten näkemysten alkuperään. Romaanin pohjalta tehdyssä elokuvassa esitetyt näkemykset saattavat olla kirjailijan eivätkä elokuvan tekijöiden. Toisaalta elokuvan tekijät saattavat muuntaa kirjailijan kirjassaan esittämiä näkemyksiä. He voivat myös tahattomasti tai tahallaan jättää pois joitakin asioita. (Salmi 1993, 130–132.)

Ulkoisessa lähdekritiikissä myös elokuvallisten traditioiden ja konventioiden, niin sanotun transtekstuaalisen kentän, selvittäminen on tärkeää. Näin voidaan tarkastella muun muassa tuotannollisten tekijöiden vaikutusta elokuvan funktioihin. Transtekstuaalisella kentällä muun muassa elokuvan lajityyppi ja tähtijärjestelmä ovat huomioon otettavia seikkoja, jotka auttavat lähteen syntypaikan selvittämisessä. Tämä on tärkeää ulkoisessa lähdekritiikissä, koska on olennaista selvittää elokuvan ajallis-paikalliset koordinaatit. Syntypaikkaan voidaan liittää niin elokuvan tuotantomaa ja -yhtiö, kuvauspaikat, studiot, teknisen työn toteutuspaikka, levittäjä kuin markkina-aluekin. (Mts. 132, 134–135.)

Edellisessä kappaleessa mainitulla konventiolla tarkoitetaan kulttuurista sopimusta tai vakiintunutta käytäntöä. Suurin osa sanallisesta ja kuvallisesta ilmaisusta on konventionaalista. (Juntunen 1997, 54.) Käsittelen elokuvailmaisun konventionaalisia tekijöitä, kuten lajityyppejä ja tähtijärjestelmää, enemmän luvuissa 4.3.2 ja 4.3.4.

Ulkoisessa lähdekritiikissä ovat tärkeitä myös lähteen laatijaan liittyvät kysymykset. Tähän liittyen Marc Ferro on pyrkinyt selvittämään, kenen ääni elokuvassa milloinkin puhuu. Ferron mukaan ääniä, jotka kaikki voivat esiintyä yhdessä elokuvassa, on neljänlaisia: 1) institutionaaliset (esimerkiksi valtion tai kirkon) katsomukset, 2) vastainstituutioiden näkemykset, 3) suullisen perimän ja/tai taideteosten välittämä historiallinen muisti eli kollektiiviset muistot ja 4) itsenäiset tulkinnat ja/tai yksityiset yh-

teiskunnalliset analyysit. Elokuvan syntyolosuhteita selvittämällä voi eritellä, keiden äänet pääsevät kuuluviin. (Mts. 135–136.)

Elokuvan yhteiskunnallista funktiota selvitettäessä on olennaista tarkastella sen vastaanottajaa. Elokuva on kommunikatiivinen, yleisönsä kanssa dialogiin pyrkivä, ilmaisumuoto. Näin ollen elokuva on yleisönsä ehdollistama. Siksi aikalaisvastaanoton selvittäminen liittyy olennaisesti ulkoiseen lähdekritiikkiin ja laajemmin elokuvan sisällön analyysiin. (Salmi 1993, 137.)

### 3.2.3 Sisäinen lähdekritiikki

Ulkoisen lähdekritiikin selvittämisen jälkeen sisäisessä lähdekritiikissä pyritään selvittämään elokuvassa olevien tietojen todellisuuspohjaa tai aitoutta. Kun lähteen tehtävä ja asema tunnetaan, kysytään: Miten tehtävä ja asema vaikuttavat lähteen tapaan kertoa todellisuudesta? Tällöin taustalla on ajatus, että lähde esimerkiksi uutisfilmien tapaan kertoo todellisuudesta. Vaativaa elokuvassa on sen todellisuudentuntuisuus, jota värittää kuitenkin mielivaltaisuus. Siksi sisäisessä lähdekritiikissä on myös olennaista erottaa, mitä elokuvassa näkyy ja mitä, mahdollisesti alleviivaten, näytetään. (Salmi 1993, 138.)

Sisäisessä lähdekritiikissä on aitouden arvioimisen ohella olennaista tarkastella elokuvakertomuksen kohteen ja tätä kuvaavan materiaalin välistä riippuvuutta (kuvio 1). Sekä kohde että materiaali voivat olla joko tapahtuneita tai kuvitteellisia. Kohde on todellinen, jos se on olemassa elokuvasta huolimatta. Materiaali on todellinen, mikäli se kuvaa elokuvan ulkoisia tapahtumia. Riippuvuutta arvioitaessa on aina pohdittava, missä määrin elokuva on vaikuttanut kuvattavien asioiden tapahtumiseen. (Mts. 141.)

kohde materiaali	tapahtunut	kuvitteellinen
tapahtunut	<i>Finlandia-katsaus</i>	<i>Zelig</i>
kuvitteellinen	<i>Quo Vadis?</i>	<i>Zorron merkki</i>

Kuvio 1. Materiaalin ja kohteen ryhmittely elokuvan todellisuussuhteen arvioimiseksi (Salmi 1993, 141).

### 3.3 Lähiluku

Lähiluvulla tarkoitetaan tarkkaa prosessia, jossa elokuvan kieltä, jota käsittelen luvussa 4.4.1, luonnehditaan. Koska elokuvan viestejä ei pysty tavallisesti vastaanottamaan yhden katselukerran aikana, lähiluku on perusteltua. Lähiluvun voi toteuttaa esimerkiksi siten, että jakaa elokuvan kerronnallisen rakenteen ajallis-paikallisesti yhtenäisiin kokonaisuuksiin eli segmentteihin. Segmentointi helpottaa analyysia ainakin siten, että tutkija voi ajallisten erittelyiden sijasta viitata segmentointiin. (Salmi 1993, 143–145.)

Klassisessa Hollywood-kerronnassa, jota käsittelen luvussa 4.3.2, tällainen jaottelu on sujuvaa selvän välimerkistön vuoksi: segmenttien sisällä on suoria leikkauksia ja segmenttien välissä ristikuva tai häivytykset (näihin elokuvallisiin keinoihin palaan luvussa 4.4.2). Segmenttejä yhdistävät sekvensseiksi eli kuvajaksoiksi selvät ajalliset yhteydet. Mikäli segmenttijako ei ole riittävä, tärkeimmät tutkimustehtävään liittyvät kohtaukset voidaan eritellä otos otokselta. Tällöin tarkastellaan kunkin otoksen sisältöä ja kestoa, dialogia, musiikkia ja muita äänitehosteita sekä kuvan ja äänen yhteistoimintaa. (Mts. 144.)

### 3.4 Elokuvan analysointitapoja

#### 3.4.1 Pohdintaa analysointitapojen käsittelystä

Salmi (1993, 156–160) erottelee neljä tutkijalta kriittisyyttä vaativaa elokuvan analysointitapaa: ideologia-analyysin, struktuurianalyysin, lapsusmetodin ja historiallinen sosiologia -metodin. Esittelen nämä menetelmät luodakseni katsauksen erilaisiin tapoihin tarkastella elokuvia. Katsauksen tekeminen on aiheellista myös siksi, että osassa menetelmistä on aihioita, joita hyödynnän tutkimuksessani. Siitä, miten otan ne huomioon analyysin tai muun tutkimusvaiheen yhteydessä, kirjoitan aiheelliseksi katsomissani kohdissa tutkimukseni metodologisia ratkaisuja kertoessani (luku 7.2).

#### 3.4.2 Ideologia-analyysi

Ideologia-analyysissa painotetaan elokuvan lähiluvun lisäksi elokuvan ja sen yleisön välistä kommunikaatiota. Sen mukaan elokuva sekä heijastaa elokuvan ulkopuolisia ideologioita että tuottaa omiaan muokkaamalla, vääristämällä tai yksinkertaistamalla todellisia ideologioita. Siitä, näkyykö ideologia niin elokuvan sisällössä kuin tekniikkassakin vai ainoastaan sisällössä, on eriäviä mielipiteitä. (Salmi 1993, 156–157, 159.)

Ideologisista äänistä instituutio, jota voi edustaa esimerkiksi elokuvan yhteiskuntakelpoisuutta ja/tai viihdyttävyyttä tavoitteleva tuottaja, esiintyy miltei jokaisessa elokuvassa. Ideologia-analyysin lähtökohtana, keinona kytkeä elokuva kulttuuriinsa, voidaan pitää Jean-Patrick Lebelin kehittämä ideologisen määräytyvyyden kolmea tasoa: ensimmäisellä, esteettisellä, tasolla todellisuudesta tuotu elementti kytketään elokuvaan, jolloin elementti saa ideologisen arvon. Elementillä on jo ennen elokuvaa sosiaalisessa mielessä ideologinen merkitys. Elokuvassa tämä ideologinen sisältö voi olla sama kuin todellisuudessa tai täysin vastakkainen. (Mts. 157.)

Toisella tasolla vaikuttaa sattuma suhteessa elokuvan tekijöiden kykyihin ja olosuhteisiin, kuten materiaalien saatavuuteen, kaupallisuuteen ja näyttelijöihin. Kolmas määräytyvyyden taso on elokuvan ideologinen päämäärä, johon vaikuttaa yleisön sosiaalis-kulttuurinen pirstoutuneisuus. Päämäärä pohjautuu ajatukseen siitä, että ideologinen vaikutus on yleisöstä riippuvainen ja että ideologisella ilmaisulla on yhteiskunnallinen funktio. (Mts. 158.)

Esimerkkinä ideologia-analyysistä voidaan pitää vuonna 1970 ilmestynyttä niin sanottua Cahiers-analyysia, jonka mukaan elokuva on osa aikansa ideologista kontekstia, eikä vain sen heijastus tai tuote. Menetelmänä Cahiers-analyysi tarjoaa historian-tutkijalle mahdollisuuksia elokuvan sosiohistorialliseen tulkintaan. Tässä menetelmässä pyritään löytämään eräänlaisia strukturoivia aukkoja. Ne ovat elokuvassa sanomattomia asioita, jotka sisältyvät sanottuun ja jotka ovat välttämättömiä sanottua silmällä pitäen. Klassisessa Hollywood-kerronnassa tällaisia aukkoja ovat esimerkiksi viittaukset seksiin. (Mts. 159–160.)

Yhteisölliset sidokset voivat tulla elokuvassa ilmi niin kuvan ja tarinan kuin rakenteen, tehosteiden, musiikin ja leikkausperiaatteenkin välityksellä. Elokuvaa voi tuoda

ilmi yhteiskunnallisuutensa vaikenemalla jostakin yhteisöllisesti tärkeästä ilmiöstä. Koska elokuva on vaikutusvaltainen ilmaisumuoto, tällaista vaikenemista voidaan pitää historiallisena johtolankana. (Mts. 155–156.)

### 3.4.3 Struktuurianalyysi

Siinä, missä lähiluku paljastaa elokuvan rakenteen, strukturi- eli rakenneanalyysi selvittää, mitä tehtävää tämä rakenne palvelee. Tällaista analyysia on hyödynnetty lajityyppinä tarkasteltaessa. Struktuurianalyysi helpottaa elokuvan jäsentelyä ja hahmottamista, vaikkakin sen käyttö voi johtaa elokuvan kommunikatiivisuuden katoamiseen. Struktuurianalyysin avulla elokuvan rakenteesta, eikä ainoastaan vuoro- sanoista ja kuvista, tulee historiallinen lähde – avain menneisyyteen. (Salmi 1993, 161, 167–168.)

### 3.4.4 Lapsusmetodi ja heijastusteoriat

Monet tutkijat ovat pohtineet, heijastaako elokuva peilin tavoin autenttisesti aikakauden ilmapiiriä ja sen ilmiöitä. Asiasta on esitetty eriäviä mielipiteitä, mutta viime vuosikymmeninä on ajateltu, että tällaista suoraviivaista suhdetta ei kenties ole. Joka tapauksessa uskotaan, että elokuva ilmaisee yhteiskunnan rakenteita. Monimutkaisuutensa takia se käy aktiivista keskustelua ja pyrkii vaikuttamaan, eikä vain ilmaise- maan ja heijastamaan. Koska elokuva on mahdollisimman suurelle yleisölle suunnat- tu kollektiivinen taidemuoto, sen voidaan ajatella heijastavan kansakunnan mentali- teetteja. Toisaalta elokuvassa esitetystä voidaan pyrkiä tekemään kansakunnan men- taliteetti. (Salmi 1993, 152–155.)

1950-luvulla syntynyt näkemystä, jonka mukaan elokuva voi olla yhdenmukaista todellisuuden kanssa, kutsutaan heijastusteoriaksi. Tätä näkemystä on kritikoitu sit- temmin muun muassa siksi, että vaikka elokuvan kuvat ja äänet olisivat sinänsä to- dellisia objekteja, ne ovat tekijänsä tai tekijöidensä valitsemia ja ryhmittelemiä – ma- nipuloitujia. Näin ollen elokuva on rakennettu todellisista objekteista, joista syntyy elokuvan fiktiivinen maailma, jolla on monimutkainen suhde todelliseen maailmaan. Elokuvan ja todellisuuden välisen suhteen monimutkaisuus johtaa siihen, ettei eloku-

van tiettyä piirrettä voi yksiselitteisesti palauttaa yhteiskunnalliseen ilmiöön. (Mts. 153–154.)

Marc Ferron, heijastusteoriaa kannattavan elokuva-analyytikon, kehittämässä lapsusmetodissa elokuva nähdään samanlaisena historiallisena lähteenä kuin kirjalliset lähteet. Metodissa ollaan kiinnostuneita elokuvan ilmeisen ilmaisun takana piilevästä todellisuudesta, joka näyttäytyy niin sanottuina lapsuksina. Lapsukset ovat elokuvan tekijästä, ideologiasta tai yhteiskunnasta peräisin olevia, usein tiedostamattomia, eihallitsevien luokkien ääniä, jotka ilmenevät visuaalisina vihjeinä ja vertauskuvina. Ne ovat elementtejä, joihin tekijöiden kontrolli ja elokuväsensuuri eivät ole kyenneet puuttumaan ja jotka tutkijan niin päättäessä voivat paljastaa yhteiskunnan kääntöpuolen. Lapsusten tarkastelu voi synnyttää vasta- tai mentaalihistoriaa. (Mts. 168–172.)

#### 3.4.5 Historiallinen sosiologia

Empiirisen sisältöanalyttisen, heijastusteorioille vastaisen, menetelmän mukaan elokuva on passiivisen heijastajan sijasta sosiaalisesti aktiivinen toimija, jonka sisältöä tutkimalla voidaan selvittää, millainen rooli ja puheenvuoro sillä on tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa ollut. Elokuvan lähestyminen näistä lähtökohdista edellyttää liikkeelle lähtemistä elokuvan omasta todellisuudesta. Menetelminä käytetään tarkkaa lähilukua sekä ideologioiden ja tematiikan erittelyä. Lähteelle on myös esitettävä oikeanlaisia kysymyksiä. (Salmi 1993, 156.)

Historiallinen sosiologia, Pierre Sorlinin kehittämä metodi, on esimerkki heijastusteorioihin kohdistuvasta kriittisyydestä. Sorlin kritikoit myös sitä, miten historiallisena lähteenä pidetään elokuvan tarinaa kerronnan sijasta. Sorlinin mukaan erilaiset tyylit ja niiden kautta välittyvät näkemykset käyvät ilmi kerronnassa, mikä voi esittää erilaista historiaa kuin pelkkä tarinan tai kuvien tarkastelu. Mikäli tutkitaan useita elokuvia, historiallisessa sosiologiassa hyödynnetään temaattista lukemista, jossa elokuva lähiluetaan kysymyksen valossa. Lopuksi tarkastellaan tietyn teeman esiintymistä valituissa elokuvissa. (Mts. 172–173.)

Sorlinin menetelmä on elokuvalähtöinen, ja se sivuuttaa historiantutkimuksen kysymyslähtöisen periaatteen. Siksi sen on ajateltu soveltuvan elokuvan historiaan liitty-

viin tarkasteluihin eikä tutkimuksiin, joissa varsinainen tutkimuskysymys on elokuvan ulkopuolella. (Mts. 174, 176.)

Sorlinin menetelmän eräs lähtökohta on se, että elokuvan tuotanto ja vastaanotto on selvitettävä tarkasti. Lisäksi hän esittää neljä valintakriteeriä yksittäistä elokuvaa tutkittaessa. Niiden on tarkoitus poistaa elokuvan lähdekäyttöön liittyviä häiriötekijöitä. Elokuvan tulee ensinnäkin olla alkuperäiskäsikirjoitukseen eikä esimerkiksi vanhaan kaunokirjalliseen teokseen pohjautuva. Tällä pyritään siihen, että kaikki elokuvan elementit ovat peräisin elokuvan tekijöiltä. Mikäli elokuva pohjautuu aiemmin tehtyyn kirjaan, elementtien alkuperän erottaminen toisistaan on hyvin vaikeaa. Toiseksi elokuvalla pitää olla side ajankohtaisiin tapahtumiin. (Mts. 174.)

Kolmannen kriteerin mukaan elokuvan tulee olla yleisön suosima ja hyväksymä, mikä kielii siitä, että elokuvalla on kommunikaatiosuhde yhteisöönsä. Menestynyt elokuva on mitä luultavimmin saavuttanut vastakaikua katsojien arkielämän kokemuksista. Taustalla vaikuttavat lipputulaja tarkkailevat tuotantoyhtiöt, jotka käsittelevät elokuvissaan tiettyjä aiheita maksimoidakseen niiden suosion. Näin pieni elokuva tuottanut ihmisryhmä voi kiteyttää kollektiivisia mentaliteetteja. Sorlin ja monet muut tutkijat pitävät yleisömenestystä linkkinä elokuvatekstin ja yhteiskunnan välillä. Heidän mukaansa elokuvan vastaanotto voi luoda yhteyden ”elokuvan sisällöllisten mentaalisten rakenteiden ja yhteiskunnassa olemassa olleiden rakenteiden välille”. Vastaanoton todistusvoima on kuitenkin tapauskohtaista ja yleensä vastaanotto kertoo elokuvan suurten rakenteiden suhteesta yleisöön. (Mts. 174–176.)

Neljäs valintakriteeri on se, että elokuva on tuotettu ja saatettu levitykseen kriisiin, kuten sodan, aikana. Elokuvaa on kriisin aikana tärkeä massataide, jolle yhteiskunta on asettanut odotuksia. Tästä erityisasemasta johtuu elokuvan mahdollisuus toimia muita kulttuurintuotteita avoimempina kriisiaikojen mentaliteettien kuvastajana. (Mts. 174.)

Yleisellä tasolla voidaan ajatella, että elokuvan tekijöillä ja yleisöllä on yhteinen, koko yhteisöä ehdollistava, sisäinen maailma. Tätä maailmaa mentaliteettien historia Jacques LeGoffin mukaan tutkii. Eri yleisöillä voi kuitenkin olla omat mentaliteettinsä, eikä elokuva siksi puhuttele kaikkia. On myös tärkeä muistaa, että elokuvan suo-



sion taustalla voi olla muitakin kuin mentaalisia tekijöitä. Esimerkiksi elokuvan laji-tyyppi, tähtijärjestelmä, mainonta ja yleinen markkinatilanne voivat vaikuttaa suosioon. Tähteys ilmiönä voi tosin liittyä mentaliteettien tutkimukseen. (Mts. 175–176.)

### 3.5 Semiotiikka elokuvailmaisun tulkintavälineenä

#### 3.5.1 Taustatietoa semiotiikasta

Semiotiikka, josta käytetään myös nimitystä semiologia, on kulttuurintutkimuksen teoriasuuntaus, tieteenala ja metodinen lähestymistapa. Semiootikot tutkivat tekstien merkkejä ja laajemmassa merkityksessä inhimillisen merkityksen tuottamista. Tieteenalan juuret ovat antiikin Kreikassa, jossa filosofit pohtivat muun muassa kielen alkuperää. 1950-luvulta lähtien semiotiikkaa on käytetty etenkin median kuvien tulkittamiseen. (Cobley & Jansz 1998, 4–5; Juntunen 1997, 88; Seppänen 2005, 106.)

1950- ja 1960-lukujen taitteessa syntyi elokuvia tutkiva semiotiikka, jonka esi-isinä voidaan Malmbergin (1977, 110) mukaan pitää Roland Barthesia ja etenkin Christian Metzia. Syntyneen teoriasuuntauksen päämääräksi muodostui pyrkimys luoda malli elokuvien piilevästä järjestelmästä (Buckland 2000, 8). Metzin (1974) mukaan tämä piilevä järjestelmä on elokuvan kieli. Käsittelen elokuvan kieltä luvussa 4.4.1.

Semiotiikka on tutkimuksessani keskeinen, joskaan ei ainoa, metodinen lähestymistapa, jolla pyrin selvittämään Varaventiilin opettajahahmojen ja laajemmin koko elokuvan merkityksiä. Päädyin semiotiikkaan, koska se on nähdäkseni kehittyneimpiä median merkkien tutkimiseen käytettävissä olevia aparaatteja. Vaikka kyseinen menetelmä on laaja eikä missään nimessä valmis ja ongelmaton (ks. esim. Malmberg 1977, 272), uskon saavani siitä tarkoituksenmukaisia työkaluja tutkimukseeni.

Käsittelen tässä luvussa keskeisiä merkityksen luomiseen viittaavia semioottisia termejä: merkkiä, koodia ja syntaksia; ikonia, indeksiä ja symbolia; merkin motivaatiota; paradigmaa ja syntagmaa; metaforaa eli vertaus- tai kielikuvaa, metonyymia ja synekdokeeta sekä denotaatiota, konnotaatiota ja myyttiä. Terminologian selventäminen on aiheellista, sillä monet termeistä ovat merkitykseltään hyvin samankaltaisia.

### 3.5.2 Merkki, koodi ja syntaksi

Merkki on semiotiikassa merkityksen perusyksikkö ja keskeisin termi. Merkki ei viittaa itseensä ja sillä on oltava käyttäjiä, jotka tunnistavat sen merkiksi. Merkki rakentuu Ferdinand de Saussuren mukaan merkitsijästä (englanniksi *signifier*) ja merkitystä (englanniksi *signified*). Merkitsijä, josta käytetään myös nimitystä merkitsevä, on merkin fyysinen ulkomuoto tai ilmaisu. Merkityllä tarkoitetaan aineetonta käsitettä tai sisältöä, johon merkitsijä viittaa. Esimerkiksi käsite polkupyörä on merkitty ja elokuvassa kuvattu polkupyörä, ja mahdollisesti sen ääni, muodostaa merkitsijän. (Fiske 1996, 61–63; Juntunen 1997, 66.)

Koodit ovat tapa organisoida merkit tiettyjen sääntöjen ohjaamaksi järjestelmäksi (Fiske 1996, 86). Ne liittävät merkit niiden (sovittuihin) mentaaliin representaatioihin. Tämä mahdollistaa merkkijärjestelmien rakenteen suhteellisen vakauden. (Seppänen 2005, 87.) Malmberg (1977, 186) pitää koodeja viestinnällisten konventioiden järjestelminä.

Liikennevalot havainnollistavat koodia (ks. Fiske 1996, 84–86; Juntunen 1997, 54; Seppälä 2005, 88). Niiden värit tai pikemminkin valojen silmin aistittavat aallonpituudet ovat merkkejä, jotka eivät silläkään merkitse mitään. Osana värijärjestelmäksi kutsumaamme merkkijärjestelmää valojen aaltopituudet saavat mentaaliset representaationsa. Jotta aallonpituudet voidaan erottaa muista, niitä kutsutaan punaiseksi, keltaiseksi ja vihreäksi. Näin koodi on liittänyt aistittavat aallonpituudet kielellisiin ilmaisuihin ja tiettyihin mentaaliin representaatioihin. Liikennevalot muodostavat merkkijärjestelmän, jossa koodi sitoo väreihin uudet mentaaliset representaatiot: punainen tarkoittaa sanallista ilmaisua ”pysähdy”, keltainen ilmaisua ”odota” ja vihreä ilmaisua ”mene”. (Seppänen 2005, 88.)

Elokuva on koodijärjestelmä. Toisin sanoen lukuisat koodit yhdistyvät muodostaakseen ilmaisumuodon, jossa elokuva välittää merkitystä. (Monaco 1981; 44, 146.) Semiotiikassa tätä koodijärjestelmää kutsutaan elokuvan kieleksi – koodien ja koodisarjojen muodostamaksi vastineeksi luonnolliselle kielelle (Juntunen 1997, 54–55). Metzin (1974 Sihvosen 1990, 208 mukaan) mukaan koodit voidaan myös redusoida alakoodeihin: esimerkiksi yleisvalo, taustavalo ja kohdevalo ovat valaistuksen ala-

koodeja. Redusoitavuuden lisäksi elokuvat voidaan jakaa yleisyyden tasoihin. Eloku-  
vissa yleiset koodit viittaavat useisiin elokuvaan tai kaikkiin elokuvaan. On myös ole-  
massa erityisiä koodeja, jotka liittyvät elokuvaryhmiin tai ohjaajiin. (Metz 1974 Sih-  
vosen 1990, 208 mukaan.)

Koodit voidaan myös jakaa spesifisyyden mukaan. Tällöin puhutaan elokuvallisista  
eli spesifeistä, jaetuista ja elokuvan ulkopuolisista eli ei-spesifeistä koodeista. (Metz  
1974, 111–113; ks. myös Sihvonen 1990, 208.) Metz (1974, 113) mukaan elokuva-  
llisia koodeja ovat esimerkiksi leikkaus, kameran liikkeet sekä kuvan ja äänen väliset  
suhteet. Jaetut koodit ovat elokuvan ja muiden taidemuotojen yhteisiä koodeja (Mo-  
naco 1981, 146). Elokuvan ulkopuolisia koodeja edustavat elementit, kuten puvustus  
ja eleet (Juntunen 1997, 54). Metz (1974, 112) ja Monaco (1981, 146) käyttävät niis-  
tä nimitystä kulttuuriset koodit.

Monaco (1981, 146) uskoo, että suurin osa yksinomaan elokuvallisina pidetyistä  
koodeista ei ole pohjimmiltaan elokuvallisia. Aumont, Bergala, Marie ja Vernet  
(1996, 170) yhtyvät väitteeseen: he pitävät ainoana puhtaasti elokuvallisina koodeina  
kuvan liikkuvuuteen sidoksissa olevia kameran liikkeitä. Elokuvalliset koodit ja jae-  
tut koodit muodostavat Monacon (1981, 140, 146, 148) mukaan elokuvan syntaksin  
eli lause- tai kieliopin, joka määrää elokuvan kielen säännöt ja niiden väliset suhteet.

### 3.5.3 Paradigma ja syntagma

Paradigma ja syntagma ovat merkkikokonaisuuksia ja merkkien välisiä suhteita käsi-  
teltäessä käytettäviä semioottisia termejä (Juntunen 1997, 96; Seppänen 2001, 181).  
Paradigmalla tarkoitetaan merkkien muodostamaa joukkoa, josta voidaan kerrallaan  
valita yksi käyttöön. Esimerkiksi elokuvaa kuvattaessa kukin käytettävissä olevista  
kuvakulmista on paradigma. Elokuvan tekijä, tavallisesti ohjaaja tai kuvaaja, valitsee  
tilanteeseen parhaiten sopivan kuvakulman. (Seppänen 2001, 181.) Laajemmin aja-  
teltuna kaikki tekniset valinnat ovat paradigmoja.

Syntagma on nimitys merkkiyhdistelmälle, jossa jokainen yhdistelmän osa saa mer-  
kityksensä edeltäjästään ja seuraajastaan (Juntunen 1997, 96). Syntagma voidaan  
myös ajatella paradigmaattisten valintojen tulokseksi. Elokuva syntyy osittain para-

digmaattisen kuvausteknisten valintojen muodostaman syntagman seurauksena. (Seppänen 2001, 181.) Voitaisiin puhua elokuvan syntaksin syntagmaattisesta ulottuvuudesta (Monaco 1981, 142). Tähän liittyen elokuva tekstinä ”on koodien systeemi, johon viestit on organisoitu valintojen ja yhdistelyn periaatteiden mukaisesti, siis paradigmaattis-syntagmaattisesti”. (Sihvonen 1990, 209).

#### 3.5.4 Ikoni, indeksi ja symboli

Ikoni, indeksi ja symboli edustavat Charles S. Peircen tapaa jakaa merkki kolmeen luokkaan. Ikoni on merkki, joka näyttää ja/tai kuulostaa kohteeltaan. Esimerkiksi passikuva on selkeä ikoni. Indeksinen merkki taas perustuu kausaaliseen syy- tai jatkuvuussuhteeseen kohteen ja merkin välillä. Esimerkiksi kello on indeksinen merkki, joka viittaa aikaan. Symboli tarkoittaa semiotiikassa arbitraarista eli keinotekoisista merkkiä, joka toimii konventionaalisesti: symbolin merkitys perustuu hyväksytyyn sopimukseen. Puhutun ja kirjoitetun kielen sanat ovat symboleita. (M. Fiske 1996, 70–71; Hietala 1993, 33; Juntunen 1997, 40, 66, 95–96; Seppänen 2001, 178–179.)

Peircen luokat eivät sulje toisiaan pois, vaan toimivat usein päällekkäin. Esimerkiksi elokuva sisältää kaikki merkin muodot. Tästä juontaa elokuvan esteettinen rikkaus. (Wollen 1977, 77, 89.) Elokuvasa sekä kuva että ääni voivat olla ikonisia merkkejä. Indeksinä elokuva toimii siksi, että se syntyy valokuvatusta todellisuudesta. Puhe ja kirjoitus luovat elokuvaan symbolisen ulottuvuuden. (Juntunen 1997, 66.) Wollen (1977, 88, 90) uskoo, että ikonisuus ja indeksisyys ovat elokuvassa voimakkaimpia. Symboliset piirteet taas ovat hänen mukaansa toissijaisia ja rajoittuneita, joskin analogiat puhutun kielen kanssa korostuvat ymmärrettävästi elokuvassa. Symbolinen on toisaalta ulottuvuus, joka piilee elokuvan pinnan alla.

#### 3.5.5 Metafora, metonymia ja synekdokee

Metafora on samankaltaisuuden perustuva vertaus. Sillä tuodaan kuvattavasta kohteesta esiin piirre niin, että kiinnitetään huomio tuohon piirteeseen toisessa kohteessa. Esimerkiksi ajatus pöydän *jalasta* on pohjimmiltaan metaforinen. (Bacon 2000, 160–161; Juntunen 1997, 66.) Metafora voidaan sitoa verbaaliin tai visuaaliseen kieleen, vaikka metaforat ovat Fiske (1996, 123) mukaan visuaalisissa kielissä harvinaisem-

pia. Baconin (2000, 161) toteaa, että esimerkiksi elokuvalliset metaforat mielletään tavallisesti verbaalisten metaforien kuvituksena.

Metonymialla tarkoitetaan ilmaisua, joka perustuu miellelyhtymään. Siinä kohteesta käytetään normaalista poikkeavaa nimeä siten, että toimitaan samassa käsiteympäristössä. Tällöin merkitys on pääteltävissä suhteesta ilmausten välillä. (Juntunen 1997, 67.) Baconin (2000, 162) mukaan kohteeseen viitataan metonymiassa ”ajallisessa, paikallisessa tai käsitteellisessä yhteydessä olevan esineen tai asian kautta”. Esimerkiksi kirjoitetussa kielessä kuninkaan ja kuninkuuden metonyymi on kruunu (Monaco 1981, 135).

Metafora ja metonymia eroavat Fiskin (1996, 129) mukaan ainakin siten, että edellinen muistuttaa enemmän symbolia ja jälkimmäinen indeksiä. Metaforat perustuvat siirtymiseen todellisuuden tai merkityksen tasolta toiselle, symbolit avoimeen keino-tekaisuuteen. Tämä siirtyminen on luonteeltaan paradigmaattinen, sillä siirrettävinä ovat saman paradigman eri yksiköt. Metonymia ja indeksi taas toimivat siten, että niiden merkit ja tarkoitteet pysyvät samalla tasolla. Näin ne noudattavat vierekkäisyyden syntagmaattista periaatetta. Metonymia eroaa ”luonnollisesta” indeksistä siihen liittyvän harkinnanvaraisen valinnan takia. Tämä harkinnanvaraisuus on joskus vaikea havaita, minkä takia metonymia saattaa vaikuttaa indeksiltä. (Fiske 1996, 129–131.)

Synekdokee voidaan ajatella metonymian alalajiksi, jossa osa viittaa kokonaiseen tai kokonainen osaan. Elokuvassa synekdokee on ilmaisullinen keino. Se toimii siten, että yksi roolihahmo voi edustaa kokonaista ihmisryhmää, yhteiskuntaluokkaa tai aatetta. (Bacon 2000, 162–163; Juntunen 1997, 96.) Esimerkiksi yksi poliisi voi edustaa koko oikeusjärjestelmää (Monaco 1981, 135).

Kaiken kaikkiaan valittu synekdokee ja laajemmin metonymia määrittelevät sen, millaisia merkityksiä merkki herättää. Valokuvauksessa kuvaa rajaamalla on mahdollista ohjata näitä merkityksiä. Tämä kuvaajan valinnasta riippuva tekijä lisää valokuvan indeksisyyttä jo mainitun kausaalisuhteen ohella. (Seppänen 2001, 191.) Tämän voidaan ajatella pitävän paikkaansa myös elokuvan kohdalla.

### 3.5.6 Merkin motivaatio

Merkki on sitä motivoituneempi, mitä enemmän sen esittämä asia (merkitty) rajoittaa ja määrää merkin fyysistä olemusta (merkitsijää). Esimerkiksi valokuva kengästä on sanaa *kenkä* motivoituneempi. Motivoituneisuus liittyy ikonisuuteen, sillä ikoninen merkki on myös motivoitunut merkki. Kun merkin motivoituneisuus (ja ikonisuus) laskee, sen symbolisuus ja konventionaalisuus kasvaa. (Fiske 1996, 78–80; Seppänen 2001, 180.)

### 3.5.7 Denotaatio, konnotaatio ja myytti

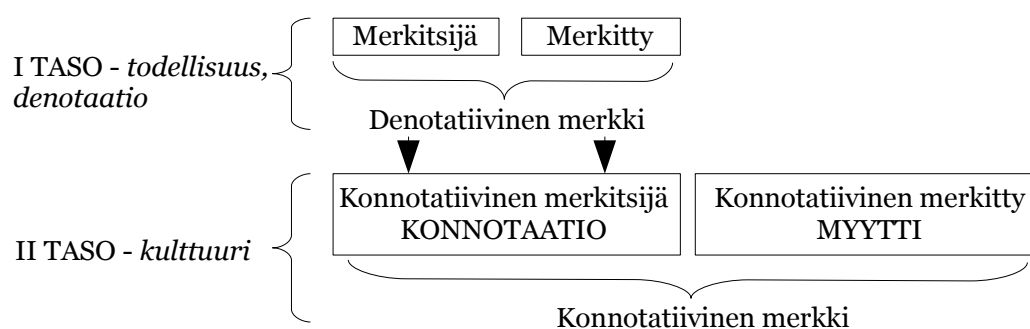
Semiootikko Roland Barthes kehitti Ferdinand de Saussuren ja Charles Sanders Peiracen ohella semiotiikasta mallia nimeltä merkityksellistäminen (englanniksi *signification*). Se pyrkii selvittämään, miten ja millaisia merkityksiä merkit välittävät. (M. Fiske 1996; 66, 112.) Käytän merkityksellistämistä vastedes Aumontin ym. (1996, 12) tapaan nimitystä merkityksenanto.

Merkityksenannossa (kuvio 2) on kaksi tasoa – denotaatio ja konnotaatio. Ensimmäisellä tasolla, johon viitataan denotaationa, tarkoitetaan merkin ilmeisintä merkitystä. Denotaatio vastaa kysymykseen, mitä on kuvattu. Merkityksenannon toisella tasolla denotatiivisesta merkistä tulee mentaalinen konnotatiivinen merkki, joka vastaa kysymykseen, kuinka jokin on kuvattu. Toisin sanoen konnotaatio tarkoittaa merkitsijän merkityksiä merkityksenannon toisella tasolla. Näihin merkityksiin vaikuttavat kulttuuriset eli intersubjektiiviset arvot ja merkin lukijan subjektiiviset tuntemukset. Merkityksen merkitys tällä tasolla on myytti. Myytti on tietyssä ajassa hallinneen yhteiskuntaluokan tuotos, jolla on kätkeytyjä kulttuurisia, poliittisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Se esitetään luonnollisena, ja sen avulla pyritään mystifioimaan historiaa. Myytti peittelee omaa luonnettaan, minkä takia se voi toimia metonymisesti vaikuttaen indeksiltä. (Barthes 1989, 114–115; Fiske 1996; 113–121; Metz 1974, 79–80; Seppänen 2005; 106–117.)

Sihvonen (1990, 208) peräänkuuluttaa koodien tärkeyttä merkityksenannossa. Hän tuo esiin ajatuksen merkityksenannosta prosessina, jonka avulla merkityksiä välitetään katsojalle elokuvatekstissä koodien keinoin. Koodi on Sihvosen (mts.) mukaan

tässä prosessissa ”looginen relaatio”, joka mahdollistaa ilmaisuun sisältyvän viestin ymmärtämisen. Tässä tutkimuksessa miellän koodit ”laastariksi” merkityksen ja ilmaisutekniikoiden välillä merkityksenannossa.

Metzin (1974, 109) mukaan konnotaatio elokuvassa on aina symbolista ja motivoitunutta. Fiske (1996, 121, 131) on samaa mieltä: hänen mukaansa myös symbolit toimivat merkityksenannon toisella tasolla. Konnotaation voidaan myös ajatella toimivan metaforan tapaan, sillä metafora saa aikaan surrealistisen tai mielikuvitukseen vetoavan vaikutelman. Monaco (1981, 135) uskoo, että tarpeeksi voimakkaat konnotaatiot hyväksytään lopulta denotatiivisina merkityksinä.



Kuvio 2. Barthesin merkityksenanto (Barthes 1989, 115; Copley & Jansz 1998, 51; Fiske 1996, 116; Malmberg 1977, 80, 169; Monaco 1981, 144; Seppänen 2005, 113).

Esimerkiksi puhutun ja kirjoitun kielen voima piilee niiden konnotatiivisuudessa: yhteen sanaan voi sisältyä lukuisia kulttuurisia merkityksiä. Elokuvan konnotatiiviset kyvyt kumpuavat sen denotatiivisuudesta. Ensinnäkin sen kyky tallentaa todellisuutta mahdollistaa muun muassa puhutun ja kirjoitetun kielen, tanssin, musiikin ja maalausten konnotatiivisten ominaisuuksien valjastamisen elokuvan käyttöön. Toiseksi elokuvan tekijöiden tekemät ilmaisullis-tekniset valinnat luovat elokuvalla ominaisen konnotatiivisen ulottuvuuden. Tämä konnotatiivisuus voi olla paradigmaattista tai syntagmaattista. Paradigmaattista se on silloin, kun elokuvan tekijät valitsevat esimerkiksi kuvauskulmaa. Syntagmaattista konnotatiivisuutta elokuvassa edustaa leikkaus. Siinä merkitys syntyy otoksen suhteesta sitä edeltävään ja sen jälkeen tulevaan otokseen. (Monaco 1981, 131–132.)

Barthes, toisin kuin de Saussure, liitti merkkiteoriaansa historiallisen kontekstin ja siihen yhdistyvän tutkimuksen. Sen on määrä osoittaa, mistä semiotiikan paljastamat myyttiset merkitykset tulevat. Barthes myös korosti, että representaatio ja kulttuurin merkitykset ovat aikakauteen sidoksissa. Historian merkitykseen kytkeytyy hänen mukaansa lisäksi se, että mennyt aika voi mahdollistaa nykyhetken ymmärtämisen ja tarjota siihen liittyen jotain tärkeää. (Seppänen 2005, 113, 122.)

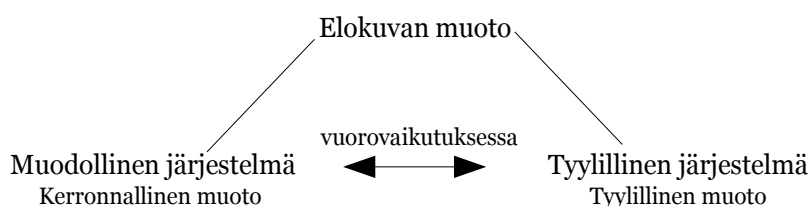


## 4 KERTOIVAN ELOKUVAN MUOTO

### 4.1 Kertova elokuva ja sen muoto

Tavanomainen elokuva kertoo tarinan, selostuksen kuvitteellisesta tai todellisesta tapahtumasta, rakentamalla juonta ja roolihahmoja. Kaikki elokuvat ovat oikeastaan ilmaisua ja kerrontaa, sillä kuvatut kohteet sisältävät sosiaalis-semioottisia merkityksiä eli diskurssin jo sellaisenaan. Näin ollen niissäkin elokuvissa, jotka pyrkivät välttämään tyypillisiä kertovan elokuvan esittäviä piirteitä, on kertovia piirteitä. (Aumont ym. 1996, 78–81, 88.)

Kertovan elokuvan muodolla tarkoitetaan elokuvan osatekijöiden, kuvan ja äänen sekä toisaalta tarinan ja tematiikan, välisten suhteiden muodostamaa järjestelmää (Bacon 2000, 20; Bordwell & Thompson 2001, 38). Bordwellin ja Thompsonin (2001, 155) mukaan elokuvan muoto voidaan jakaa muodolliseen ja tyyllilliseen järjestelmään (englanniksi *formal & stylistic system*), jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (kuvio 3). Tässä tutkimuksessa muodollista järjestelmää edustaa kerronnallinen muoto, jota käsittelem seuraavassa luvussa. Tyyllillistä järjestelmää edustaa tyyllillinen muoto, josta kirjoitan luvussa 4.3.



Kuvio 3. Elokuvan muodon jakautuminen (Bordwell & Thompson 2001, 155).

Tutkimuksessani elokuvan muotoon vaikuttavien tekijöiden pohtiminen edustaa lähdekritiikkiä (Vuorio-Lehti 2008). Tämän luvun merkitys on suuri, sillä ilman minikäänlaista teoriaa elokuvasta ja sen osista en voisi rakentaa tarkoituksenmukaista pohjaa Varaventiilin analyysille.

### 4.2 Kerronnallinen muoto

#### 4.2.1 Kertomus, kerronta ja tarina

Elokuvassa, kuten kirjallisessa tekstissä, voidaan erottaa kertovuuteen liittyen kolme tasoa: kertomus, kerronta ja tarina. Kertomuksella tarkoitetaan esitettyä, kertovaa tekstiä, joka kantaa kerrottavan tarinan. Elokuvassa audiovisuaaliset ainekset, jotka on rakennettu ja järjestetty denotatiivisesti tunnistettavaksi, muodostavat kertomuksen. Kerronta taas on kertova teko ja laajemmin kertova tilannekokonaisuus, jolla on kertova taho tai kertoja. (Aumont ym. 1996, 92–98.) Toisaalta kerronnalla tarkoitetaan peräkkäisten tapahtumien esittämistä tietyistä näkökulmasta ja kausaalisesti toisiinsa liittyvinä (Bacon 2000, 18).

Tarinasta, jota kertomus ja kerronta välittävät, käytetään nimeä diegesis, ja sillä tarkoitetaan kertovaa sisältöä. Diegeettisestä universumista puhuttaessa tarkoitetaan kunkin elokuvan kuvitteellisen maailman luomaa kokonaisuutta. (Aumont ym. 1996, 98–101.) Diegeettinen tarkoittaa näin ollen elokuvan tarinaan kuuluvaa denotatiivista ainesta (Juntunen 1997, 22). Tarinan tasolla kerronta voidaan mieltää prosessiksi, jossa tarinamateriaali valitaan, järjestetään, välitetään ja vastaanotetaan (Bacon 2000, 20).

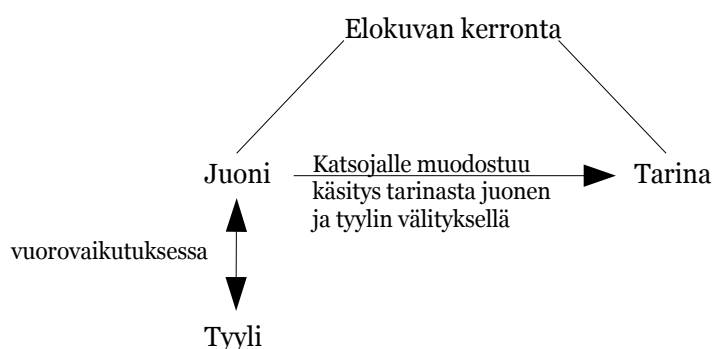
#### 4.2.2 Audiovisuaalisen kerronnan tasot

Tarina voidaan mieltää myös kerronnan tasoksi. Bordwellin ja Thompsonin (2001, 76) venäläiseen formalismiin pohjautuvassa jaossa kerronnan tasoja ovat tarina eli *fäbula* ja juoni eli *suzhét*. Tarina on katsojan mielessään rakentama tapahtumaketju, joka sijoittuu aika-tila-jatkumoon. Juoni, jota kutsutaan joskus diskurssiksi, taas on tarinan ilmiö. Se on tapa, jolla elokuvan kaikki ilmaisulliset elementit esitetään. (Bacon 2000, 26–27; Bordwell 1985, 50–53; Bordwell & Thompson 2001, 76.) Samantapaista jaottelua käyttää myös Chatman, joka erottaa kerronnasta tarina- ja diskurssitason. Chatmanin teoriassa tarina vastaa kysymykseen ”Mitä kerrotaan?” ja diskurssi ”Miten kerrotaan?”. (Bacon 2000, 26–27.)

### 4.3 Tyyllinen muoto

#### 4.3.1 Tyyli ja elokuvankerronta

Tyyllillä tai tyylillisellä muodolla tarkoitetaan elokuvan ilmaisullisten keinojen (ks. luku 4.4.2) päämäärähakuista käyttöä. Tähän liittyen kerrontaa voidaan pitää prosessina, jossa tyyli ja juoni vaikuttavat vuorovaikutuksessa keskenään siihen, millainen käsitys elokuvan vastaanottajalle muodostuu sen tarinasta. (Bacon 2000, 27; Bordwell 1985, 53.) Alla oleva kaavio (kuviot 4) havainnollistaa tätä vuorovaikutusta ja toisaalta kerronnan tasoja.



Kuvio 4. Elokuvan kerronta prosessina (Bordwell 1985, 50).

Tyylin rakentumiseen vaikuttavat materiaaliset, tekniset, käytännölliset ja esteettiset normit. Normit taas ovat elokuvien tekemiseen ja katsomiseen, ja jopa niihin liittyviin odotuksiin, kulloisessakin historiallisessa tilanteessa vaikuttavia sosiaalisia koodoja. (Bacon 2000, 24, 68–69.)

#### 4.3.2 Moodit ja lajityypit

Tyyli ohjaa kerronnallista muotoa ja siten koko elokuvan muotoa. Toistuvia elokuvallisia tyylejä tarkastelemalla voidaan hahmottaa audiovisuaalisen kerronnan perustrategioita. (Bacon 2000, 24, 68.) Bacon (2000, 66–67) erottelee erilaisten elokuvien analysointia varten viisi vakiintunutta kerronnan tyyliä eli moodia: valtavirtaelokuva, taide-elokuva, kerronnaltaan tyylikeskeinen elokuva, retorinen elokuva ja avantgarde-elokuva.

Valtavirtaelokuva pohjautuu vuosina 1907–1917 syntyneeseen klassiseen Hollywood-kerrontaan. Sen ensisijaisia muista moodeista pääsääntöisesti poikkeavia piirteitä ovat roolihahmokeskeisyys, kerronnan äärimmäinen selkeys ja läpinäkyvyys, juonen johdonmukaisuus sekä pyrkimys suureen tunnevaikutukseen ja ykseyteen. Kerronnan läpinäkyvyydellä tarkoitetaan tekijyyden piilottamista, jonka vastakohta-

na voidaan pitää esimerkiksi retorisessa elokuvassa korostuvaa itsetietoisuutta. Itsetietoisuutta edustaa esimerkiksi tilanne, jossa roolihahmo katsoo kameraan puhuakseen elokuvan katsojalle. Ykseys taas on valtavirtaelokuvan esteettinen ihanne, jonka mukaan kaikkien elokuvan osatekijöiden on palveltava tarinakokonaisuutta. Toisin sanoen kaikella on valtavirtaelokuvassa temaattinen rooli. (Bacon 2000, 24, 66–67, 70–73, 90.)

Genret eli lajityypit mielletään eritoten Hollywood- eli valtavirtaelokuvan vakiintuneiksi muodoiksi (Juntunen 1997, 59). Ne syntyivät 1930-luvulta 1960-luvulle, kun elokuvatuottajat toistivat aiemmin menestyneiden elokuvien piirteitä (Hietala 1989, 5; Nummelin 2005, 176). Vähitellen elokuvallisista ominaispiirteistä on muotoutunut konventioita – stereotyyppisiä kokonaisuuksia (Juntunen 1997, 59). Tunnettuja lajityyppejä ovat muun muassa lännenelokuva, musikaali, gangsterielokuva ja screwball-komedia (Juntunen 1997, 59).

Lajityypit pohjautuvat antiikin Kreikan tarinatyyppeihin, eepokseen, tragediaan ja komiikkaan. Voitaisiin myös puhua näistä tarinatyypeistä ajan saatossa muodostuneista kirjallisista kerrontamuodoista – eepisistä, dramaattisista ja koomisista. Elokuvan ilmaisukäsittelyssä nämä muodot ovat jakautuneet lajityyppeihin, joista jokaisella on omat tunnistettavat piirteensä. (Santas, 2002, 30–31.)

Yhtä lajityyppiä voivat yhdistää useat niin kerronnalliseen kuin tyylliseen muotoon liittyvät tekijät. Alanen (1994, 91) mainitsee yhdistäviksi tekijöiksi tematiikan, todellisuussuhteen, kuvamaailmat ja kuva-aiheet, henkilö- ja tähtityypit, tyylin, juonen rakenteen, ääneen ja musiikkiin liittyvät ratkaisut sekä tapahtuma-aikaa ja -paikkaa määrittävät tekijät.

Moodi- ja lajityyppilokeroinnit eivät ole yksiselitteisiä (Alanen 1994, 91; Bacon 2000, 67; Hietala 1989, 6). Yhdelle katsojalle lajityypin kriteeri on (visuaalinen) tyyli, toiselle taas kerronnallinen kaava. Eräänä selvänä määritelmänä voidaan kuitenkin pitää sitä, että kukin lajityyppi perustuu yhteen myyttiseen näkemykseen todellisesta maailmasta. Lajityyppi syntyy loppujen lopuksi tuon ristiriidan toistuvasta käsittelystä. Klassisessa Hollywood-kerronnassa myytti on tavallisesti luonteeltaan arkkityyppinen, kuten modernin ja luonnonmukaisen välinen konflikti. (Hietala 1989, 5–6.)

### 4.3.3 Tyyli ja tekijyys

Elokuvallisia tyylejä voi tarkastella moodien ja lajityyppien lisäksi tekijyyden näkökulmasta. Näin tehdään auteur-tulkinnassa. Auterismi on käsite, joka syntyi ranskalaisen elokuvateoreetikoiden parissa 1950-luvun alussa. Auteur-teorian olennainen ajatus on, että elokuva on lukuisista osatekijöistään huolimatta yhden tärkeän tekijän, taiteilijan, tuotos. Tällaisena auteurina pidetään tavallisesti ohjaajaa, jonka tyyli jättää tunnistettavan leiman tämän elokuvaan. (Santas 2002, 18.) Baconin (2000, 24) mukaan tyyli voi olla myös elokuvastudion, käsikirjoittajan, kuvaajan tai näyttelijän omaleimaisuutta.

Lajityypit voidaan mieltää auteur-teorian jatkeeksi. On myös ajateltu, ettei auteuri voi toimia lajityypin ulkopuolella, vaan tämän on osattava hyödyntää kyseessä olevan lajityypin ominaispiirteitä eli konventioita syventääkseen jo olemassa olevia stereotyyppioita ja teemoja. (Hietala 1989, 5.) Aumontin ym. (1996, 93) mukaan elokuvan syntyajan normit, ohjaajan omaksuma tyyli ja valitun lajityypin lait muodostavat kertomuksen kokonaisuuden sisäisen yhtenäisyyden.

### 4.3.4 Tähtijärjestelmä

Hollywoodissa syntyi lajityyppien kanssa samanaikaisesti tähtijärjestelmä, kun auteurien, kuten ohjaajien ja käsikirjoittajien, tekemiä samantyyppisiä elokuvia alettiin rakentaa samojen näyttelijöiden ympärille. Näistä näyttelijöistä muodostui tuotantoyhtiöidensä tuotteita, joita alettiin kutsua tähdiksi. Elokuvatahtien syntymiseen vaikutti osittain myös lähikuvan yleistymisen, mikä lisäsi yleisön kiinnostusta aiemmin miltei tunnistamattomia näyttelijöitä kohtaan. (Nummelin 2005, 169–170.)

Tähden asemassa olevassa näyttelijässä ruumiillistui ja ruumiillistuu yhä tavallisesti vallitseva fyysinen ja henkinen kauneusihanne. Kyse on osaksi kompromissista, jossa elokuvan tuottaja pyrkii vetoamaan katsojien tietoihin ja tiedostamattomiin odotuksiin. (Peters 1965, 52–53; Santas 2002, 185.) Tähtinäyttelijä myös antaa roolihahmolle etukäteen niitä piirteitä, joita hänen aikaisemmissa rooleissaan on ollut ja joita katsojat odottavat (Bacon 2000, 176). Tähtijärjestelmä myös ylipäättään määrää, millaisissa rooleissa näyttelijä voi esiintyä (Salmi 1993, 134).

## 4.4 Elokuva ilmaisuvälineenä

### 4.4.1 Elokuva kielenä

Edellä olen kuvaillut elokuvan muoto ja sen toisiinsa vaikuttavia osia – kerronnallista muotoa ja tyyllistä muotoa. Seuraavaksi käsittelen keskeisiä elokuvallisia ilmaistekniikoita. Ne ovat merkittävällä sijalla elokuvan muodon hahmottamisessa: tekniikat toimivat eräänlaisena työkaluna, jonka välityksellä tyyllinen muoto pyrkii vaikuttamaan kerronnalliseen muotoon. Samalla liitän elokuvaan ilmaisuvälineenä ajatuksen kielenkaltaisuudesta. Näin pyrin korostamaan elokuvan ilmaisukeinojen ymmärtämisen tärkeyttä tämän tutkimukseni kannalta.

Ihmisen kieli käsittää niin puhutun kuin kirjoitetunkin kielen, joiden muodostaman merkkien ja symbolien järjestelmän avulla ihmiset viestivät keskenään. Taide on laajentanut tätä järjestelmää siten, että siihen kuuluvat myös kuva, ääni ja liike, jonka yhteydessä puhutaan myös rytmistä. (Santas 2002, 75.) Elokuva voidaan ajatella kieleksi tai kielenkaltaiseksi, sillä sen kuvilla ja äänillä voidaan ilmaista ajatuksia (Peters 1965, 21–32). Se on toisaalta myös taidemuoto ja osa ihmisen kieltä (Santas 2002, 75).

Elokuvan kielen ajatellaan kehittyneen ja vakiintuneen asteittaisena prosessina. Aluksi, 1900-luvun taitteessa, elokuvalla ei ollut varsinaista kieltä, vaan se oli lähinnä todellisuuden tallentamista. Pyrkimys välittää tarinoita ja ajatuksia sai kuitenkin aikaan elokuvallisten ilmaisumenetelmien syntymisen ja kehittymisen. Kehityksen takana oli osittain tavoite nostaa elokuva tunnustetuksi taiteeksi. (Aumont ym. 1996, 8, 145.) Runsaan sadan vuoden aikana kehittyneet erilaisten tekniikat ovat luoneet pohjan elokuvan kielelle sellaisena, kuin me sen tunnemme (Santas 2002, 54).

Elokuvan kielen olemassaolosta ja termin kieli käytöstä elokuvan yhteydessä on sen tunnistamisesta lähtien väitelty. Elokuvateoreetikot ovat esimerkiksi kiistelleet siitä, onko elokuva luonnollinen kieli vai kielijärjestelmä (mm. Metz 1974; Monaco 1981, 121; Wollen 1982, 4). Ajatus elokuvasta luonnollisena kielenä on kiistetty muun muassa sillä perusteella, että elokuvan kanssa voidaan käydä vuoropuhelua vain vertauskuvallisesti. Termin kieli käyttöä taas oikeuttavat elokuvassa havaittavat tunnus-

merkit tai ilmaisupiirteet, koodit, joita hyödyntämällä katsoja voi ”lukea” ja ymmärtää elokuvaa. (Aumont ym. 1996, 135–158.) Tässä tutkimuksessa termin kieli käyttö pohjautuu jälkimmäiseen ajatukseen. Elokuvan kielen sijasta voitaisiin puhua elokuvan ilmaisukeinoista tai elokuvasta ilmaisuvälineenä.

Erään käsityksen mukaan elokuvan katsominen on passiivista ja vaatii paljon vähemmän ajattelemista ja mielikuvituksen käyttöä kuin esimerkiksi kirjoitetun kielen lukeminen. Tällainen ajattelutapa saattaa johtua siitä, ettei elokuvan kieltä osata lukea tai sitä osataan lukea vain pintapuolisesti. Siinä, missä kirjan lukijan tulee ymmärtää lause- ja virkesääntöjä muodostaakseen perättäisistä sanoista merkityksellisiä kokonaisuuksia, elokuvan katsojalla on oltava tiettyjä luokittelu- ja määrittelykaavoja toimiakseen samalla tavalla. (Peters 1965, 21–32.)

Petersin (1965, 32) mukaan elokuvan katsojan ja kirjan lukijan älyn tai mielikuvituksen ponnistuksilla ei ole muuta eroa kuin se, ettei elokuvaa voi välttämättä kirjan tavoin keskeyttää ajatellakseen kriittisesti juuri ”lukemaansa”. Bacon (2000, 173) argumentoi, että elokuvan katsojalla on kirjan lukijaa keskimääräisesti suurempia tulkinnallisia haasteita siinä mielessä, ettei elokuvassa ole tavallisesti roolihahmojen sie-luntilasta raportoivaa kertojaa.

Elokuvan kielen ymmärtäminen on tärkeää, sillä sitä huonosti tulkitseva ei voi käsitellä, mitä elokuvan tekijät yrittävät ilmaista. Kielen ymmärtäminen on tässä mielessä avain elokuvan tekijän maailmaan, ja elokuva on tekijänsä puhetta. (Peters 1965, 33–34.) Ilman tätä ymmärrystä en tunne kykeneväni kuvaamaan tutkimusaineistoani tai tekemään siitä tulkintoja validein perustein.

Se, että käsitän tutkimuksessani elokuvan kieleksi, edellyttää tämän kielen analysointia ja sille ominaisten ilmaisullisten piirteiden tutkimista (Aumont ym. 1996, 173). Tähän ajatukseen yhtyvät Bordwell ja Thompson (2001, 155), joiden mukaan minkä tahansa taidemuodon analysoiminen edellyttää sen ilmaisukeinojen ymmärtämistä. He myös korostavat, että kyseessä on elokuvan muodon ymmärtämisen edellytys.

#### 4.4.2 Elokuvan ilmaisulliset tekniikat

Elokuvan keskeiset ilmaisulliseen muotoon vaikuttavat tekniikat ovat näyttämöllepano, elokuvaus, leikkaus ja ääni. (Bordwell 1985, 50). Yhdessä ne synnyttävät kerronnallisen muodon tyyllillisen ilmiänsun. Kun elokuva mielletään kieleksi, nämä tekniikat edustavat elokuvan lauseoppia, jonka välityksellä elokuvan kieli luo merkityksiä. Merkit ja koodit ovat sidoksissa tähän syntaksiin. Semioottisessa mielessä tekniikat tuovat denotatiiviseen diegesikseen paradigmaattisen ja syntagmaattisen konnotatiivisen ulottuvuuden. Yhtä hyvin kuin elokuvan ilmaisullisista tekniikoista, voitaisiin puhua elokuvallisista paradigmoista. Näiden paradigmojen tiedostaminen mahdollistaa niiden mahdollisten tarkoitusten ymmärtämisen elokuvassa.

*Näyttämöllepano.* Näyttämöllepano (ranskaksi *mise-en-scène*) on tärkeä osa elokuvan tyyliä. Sen välityksellä elokuvan tekijät pyrkivät vaikuttamaan kerronnallisen muodon esittämiseen. (Bordwell & Thompson 2001, 112.) Näyttämöllepanoon sisältyy kaikki kuvaruudussa näkyvä: lavasteet, valaistus, puvustus ja meikkaus sekä kuvattavien kohteiden käyttäytyminen. Kohteita voivat olla niin ihmiset, eläimet, esineet kuin muodotkin. (Bordwell & Thompson 2001, 156, 169.) Peters (1965) käyttää näyttämöllepanon sijasta termiä kuvakompositio.

Ajan ja tilan manipulointi toiminnan ja tarinan määrittämiseksi ovat eräs tapa ymmärtää näyttämöllepano (Juntunen 1997, 67). Televisiossa tai valkokankaalla nähtävä kuva on litteä. Näyttämöllepano luo siihen tilallisen ulottuvuuden – illuusion kolmiulotteisuudesta. Elokuvan tekijät vaikuttavat katsojan käsitykseen elokuvallisesta tilasta näyttämöllepanon koodeilla, jotka syntyvät lavastuksen, valaistuksen, puvustuksen ja kohteiden käyttäytymisen yhteisvaikutuksesta. Keskeisiä koodeja ovat liike, väri, tasapaino, viiva ja muoto sekä koko. (Bordwell & Thompson 2001, 176, 184; Monaco 1981, 142, 148–149.) Rytminen liike, kuten tanssi, taas on näyttämöllepanon elementti, joka tuo elokuvaan ajallisen ulottuvuuden (Bordwell & Thompson 2001, 182).

*Elokuvaus.* Elokuvaus (englanniksi *cinematography*) on termi, jolla viitataan kaikkien käsittelyyn, jota filmille tehdään kameralla kuvausvaiheessa ja laboratoriokeinoin filmin kehitysvaiheessa. Mikäli näyttämöllepano vastaa kysymykseen ”Mitä kuvataan?”, elokuvaus vastaa kysymykseen ”Miten kuvataan?”. Elokuvaus voidaan jakaa kolmeen tekijään: otoksen valokuvauksellisuuteen, rajaukseen ja keston. Toisin



sanoen, elokuvan tekijät päättävät, miten otos ”valokuvataan”, rajataan ja miten kauan se kestää. (Bordwell & Thompson 2001, 193, 245, 429.)

Elokuvuksen tekijöiden käsittelyyn liittyen on syytä määritellä otosta käsitteenä. Metzin (1974, 67) mukaan otos on pienin osa elokuvan rakenteellista kokonaisuutta. Kokonaisuuden muita osia ovat jakso ja kohtaus. Jakso koostuu sarjasta kohtauksia, kun taas kohtaus on otosten sarja. Voidaan ajatella, että jakso vastaa kirjan lukua, kohtaus kappaletta ja otos virkettä tai lausetta. Termien sisältö ei kuitenkaan ole täsmällinen, sillä yksi otos voi erään tulkinnan mukaan muodostaa kohtauksen tai jopa jakson. (Juntunen 1997, 131.) Martin (1971, 146) uskoo, että paikan ja ajan ykseys määrittelee kohtauksen. Jaksoa taas luonnehtii hänen mukaansa toiminnan ykseys.

Yksi otos tarkoittaa kuvausvaiheessa taltioitua kuvamateriaalia kameran yhden käynnistämisen- ja sammuttamiskerran välillä. Valmiissa elokuvassa otos esitetään leikkauksen jälkeen karsittuna versiona alkuperäisestä otoksesta. Otosta voidaan myös pitää monitulkinnallisena kuvausteknisenä käsitteenä. Siitä puhutaan elokuvaukseen liittyen niin roolihahmon rajauksen, kameran liikkeiden kuin kestonkin yhteydessä. Roolihahmon rajaukseen liittyviä otoskokoja ovat kauko- tai yleiskuva, kokokuva, puolikuva, lähikuva ja erikoislähikuva. Kameran liikkeistä mainittakoon staattinen otos, jossa kamera ei liiku ja erilaiset kameran liikkeet zoomaus mukaan luettuna. (Aumont ym. 1996, 39, 42, 113; Santas 2002, 63–69.) Keston yhteydessä otos voi kestää alle sekunnista useaan minuuttiin. Pitkää otosta kutsutaan jakso-otokseksi. (Aumont ym. 1996, 42.)

Siihen, miten katsoja suhtautuu kuvattuun kohteeseen, saattaa vaikuttaa esimerkiksi kuvauskulma: Kun roolihahmoa katsotaan alhaalta, suhtautuminen saattaa olla kunnioittava tai sitten roolihahmoa pidetään uhkaavana. Ylhäältä kuvattaessa sama roolihahmo saattaa vaikuttaa haavoittavalta, mitättömältä tai jopa halveksittavalta. Kamera mahdollistaa myös kuvan samastamisen roolihahmon subjektiiviseen näkökulmaan toimimalla tämän silminä. (Peters 1965, 26–28; ks. myös Juntunen 1997, 168.)

Liike erottaa elokuvan tavallisesta valokuvasta. Elokuvaa voidaan pitää inhimillisen elintilan osana, koska kameran liike luo syvyyttä, mikä estää kaksiulotteisen staattisuuden syntymisen (Peters 1965, 27). Kameran liikkeitä käytetään lähinnä antamaan

katsojalle tarvittavaa tietoa, jotta tämä voi ymmärtää olennaisia asioita elokuvan esittäjästä tarinasta ja sen henkilöistä. Kameran liikkeet voivat kertoa hetkessä jotain, mikä saattaa vaatia useita kappaleita kirjoitettua tekstiä. (Santas 2002, 58.)

Esimerkiksi roolihahmot luovat rajauksen sisäistä liikettä elokuvaan. Kameran liikkeet taas ilmentävät rajauksen liikettä suhteessa kuvaan. Perinteisesti erotetaan kahdenlaisia kameran liikkeitä: kamera-ajaja ja panorointeja. Kamera-ajolla tarkoitetaan liikettä, jossa kameran jalustaa siirretään kuvauksen akselin pisyessä samansuuntaisena. Panoroitaessa kameran jalusta pysyy paikoillaan, mutta kameraa käännetään pysty- tai vaakasuunnassa. Zoomaus, joka perustuu kameran objektiivin polttopisteen muunteluun, on sen sijaan kameran optista liikettä. Kameran liikkeistä on olemassa erilaisia yhdistelmiä. (Aumont ym. 1996, 39.)

Keinoja erottaa elokuvallisia jaksoja toisistaan ovat esimerkiksi himmennys eli kuvan asteittainen pimentyminen, ristikuva eli kuvien yhteensulautuminen ja sviippi, jossa kuva korvaa toisen työntämällä sen pois. Näillä tekniikoilla voidaan luoda erilaisia aikasuhteita jaksojen välille. Erilaiset tekniikat ovat myös keinoja ilmaista tunteita ja ajatuksia elokuvassa. Niillä vedotaan katsojan luovaan tajuun antamalla elokuvan tapahtumille sisäistä lisämerkitystä. Esimerkiksi ristikuva voi ilmentää herkkyyttä, kun taas suora leikkaus kovuutta. Kun näistä keinoista tulee hallitsevia, esimerkiksi silloin, kun kameraa käytetään epätavallisesti, elokuva käyttää vertausten kieltä. Myös kuvan ja tilanteen sisällöllä voi olla symbolinen luonne: esimerkiksi kasvin puhkeaminen kukkaan voi kuvastaa kevättä. (Peters 1965 30, 44–45.)

*Leikkaus.* Leikkaus vastaa kysymykseen ”Miten otos esitetään?” (Monaco 1981, 148). Kun otos tarkoittaa kuvattaessa kameran käynnistämisen ja sammuttamisen välisenä aikana valotettua filmiä, leikkauksessa se tarkoittaa kahden leikkauksen ja sitten kahden liitoksen välistä filmiä (Martin 1971, 145). Leikkauksesta käytetään myös nimitystä montaasi. Montaasissa kuvatuista otoksista tulee niin sanottuja montaasiyksiköitä, joista valitaan ja järjestetään elokuvan raakaleikkaus. Tämän jälkeen määritetään otosten pituus, järjestys ja niiden väliset liitokset kokonaisuuden, elokuvan, aikaan saamiseksi. Laajemmassa mielessä myös elokuvan äänimaailma on osa montaasia. (Aumont ym. 1996, 49–51.)

*Ääni.* Vuorosanat ja musiikki sekä muut auditiiviset ainekset ovat elokuvan rakenteen olennaisia osia, sillä ne määräävät ja täydentävät sen tarkoitusta. Myös äänen puuttumisella vaikutetaan visuaalisen sisällön merkitykseen. Toisaalta ääni voi olla myös ristiriidassa kuvan kanssa. Roolihahmojen ajatuksia voidaan ilmentää sisäisen monologin keinoin. Myös äänen muutoksilla voidaan luoda aikasuhteita. Puhuttu sana ja säestävä musiikki voivat myös vaikuttaa liikkeeseen. (Peters 1965, 27–30, 47.)

Elokuvassa kuultavat äänet voidaan jakaa diegeettisiin ja ei-diegeettisiin ääniin. Diegeettiset äänet ovat lähtöisin elokuvan tarinamaailmasta. Roolihahmojen puhe tai äännähtely, esineistä kuultavat äänet ja näkyvästä lähteestä tuleva musiikki ovat diegeettisiä ääniä. Tyypillisintä ei-diegeettistä ääntä elokuvassa edustaa musiikki, joka pyrkii voimistamaan elokuvan tapahtumien vaikutusta katsojaan. Ei-diegeettinen ääni voi myös kuulua kertojalle, jonka ääni ei kuulu kenellekään elokuvassa. (Bordwell & Thompson 2001, 305.)

## 5 ELOKUVA JA ROOLIIHAHMOT

### 5.1 Roolihahmojen hahmottaminen

Sen lisäksi, että roolihahmot ovat tärkeä esteettinen aines tässä tutkimuksessa, ne ovat myös olennainen osa elokuvaa. Hahmojen toiminta, kehittyminen ja heidän väliset ristiriitansa rakentavat elokuvan juonta (Näränen 1999, 99). Baconin (2000, 171) mukaan kertovat elokuvat rakentuvat tavallisesti roolihahmojen varaan. Edellisissä luvuissa kirjoitin roolihahmoista niin semiotiikan termeihin, elokuvan muotoon ja tyyliin kuin ilmaisutekniikoihin liittyen. Tässä luvussa käsittelen roolihahmojen hahmottamista sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Tarkoitukseni on luoda työkaluja, joiden avulla pystyn näkemään Varaventiili-elokuvan opettajahahmojen pinnan alle.

Varhaisen mykän lyhytelokuvan kerrontaihanteessa keskityttiin roolihahmojen muutamiaan tärkeään luonteenpiirteeseen, jotta katsoja hahmottaisi roolihahmot lyhyessä tarinamuodossa. Pitempien elokuvien ja äänielokuvan vuoksi roolihahmoista on syntynyt pitkän ja epätasaisen prosessin kautta monisyisempiä. (Bacon 2000, 171-172.)

Käsikirjoittajan elokuvan roolihahmolle hahmottelemat ominaisuudet eivät näy vain näyttelijän kasvoista. Syntyvään kokonaisvaikutelmaan vaikuttavat myös naamiointi, puvustus, kampaus, kuvakulmat, valaistus, leikkaus, äänisuunnittelu, musiikki ja viime kädessä ohjaaja valinnoillaan. (Bacon 2000, 182; Peters 1965, 43–44.) Näyttelijän olemuksen sopivuus rooliin on tärkeä kriteeri, kun ohjaaja tekee valintaansa (mts. 172).

Yritämme ymmärtää roolihahmon sisäisiä tiloja, motivaatioita ja pyrkimyksiä, ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Niitä keinoja, joilla roolihahmo voidaan elokuvassa hahmottaa, voidaan tarkastella yleisellä tasolla. Roolihahmosta voidaan ensinnäkin erottaa pysyviä piirteitä, kuten suhtautuminen toisiin roolihahmoihin, esineisiin ja asioihin. Myös pukeutuminen, käyttäytymistavat, maneerit sekä roolihahmolle kuuluvat esineet ja ympäristö voidaan tunnistaa. (Mts. 172–173.) Bacon (mts. 181) uskoo, että se ympäristö, jossa roolihahmo toimii, voi esittää tämän ominaisuuksia tai

henkisen tilan. Tätä yhteyttä voidaan hänen mukaansa korostaa tai vaimentaa kuvakulmilla, valaistuksella ja muilla kuvausteknisillä keinoilla.

Roolihahmon luonteenpiirteet tulevat esiin lähinnä näyttelijän ulkoisen olemuksen ja toiminnan kautta. Syntyvään vaikutelmaan vaikuttavat lisäksi mahdollisen kertojaäänien tietämys roolihahmon luonteesta ja roolihahmojen keskenään toisistaan vaihtamat mielipiteet. Roolihahmojen välisissä keskusteluissa osapuolet paljastavat asioita niin toisistaan kuin itsestäänkin. Visuaalisten tekijöiden lisäksi roolihahmon ääni on olennainen osa kokonaisvaikutelmaa. (Mts. 172–173.)

Fiktiivisten henkilöiden hahmottamiseen vaikuttaa ihmisen rajallinen hahmottamiskyky. Katsojan implisiittiset oletukset ja näkökulma maailmaan ja elämään voivat ilmetä ennakkoluuloina ja karkeana stereotyyppisenä tyypittelynä. Epämääräisyydestään huolimatta tämä on eduksi ja välttämätöntä, sillä se auttaa ihmistä hahmottamaan uusia ja yllättäviä asioita. Tämän tyypittelyn johdosta valtavirtaelokuvassa tukeudutaan lähinnä fysiologisiin ja ulkoisiin tunnusmerkkeihin: esimerkiksi kapeat kasvot kertovat tavallisesti luihuudesta, tuuheat kulmakarvat pahuudesta, ja vakaa katse sisäisestä voimakkuudesta. (Bacon 2000, 174.)

## 5.2 Motivaatioiden neliyhteys ja roolihahmojen hahmottaminen

### 5.2.1 Taustatietoa motivaatioiden neliyhteydestä

Todellisten ja fiktiivisten henkilöiden hahmottaminen eroaa ainakin siten, että fiktiössä kokonaisvaikutelma syntyy venäläisten formalistien perua olevan motivaatioiden neliyhteyden kautta. Motivaatio, syy elokuvan tietyn elementin muotoon, voi olla kompositionaalinen, realistinen, transtekstuaalinen tai taiteellinen. Nämä motivaatiot ohjaavat elokuvan roolihahmojen toimintaa. Niiden avulla voidaan myös suhteuttaa elokuvan elementit todellisuuteen, teoksen kokonaisuuteen, traditioon ja tekijöiden ilmaisullisiin pyrkimyksiin. (Bacon 2000, 60, 174.) Käsittelen seuraavaksi erilaisia motivaatioita ja sitä, miten kukin motivaatio vaikuttaa roolihahmon luonteenpiirteiden hahmottumiseen.

### 5.2.2 Kompositionaalinen motivaatio

Kompositionaalisella motivaatiolla tarkoitetaan elokuvan elementtien, tässä tapauksessa roolihahmojen, järjestämistä mielekkäällä tavalla, dramaturgian vaatimusten tai optimaalisen näkyvyyden mukaisesti. Myös roolihahmojen toiminta voi olla kompositionaalisesti motivoitua, kun se jäsentää tarina-ainesta juoneksi. Kompositionaalista motivaatiota esiintyy paljon valtavielokuvasa. Sitä tarvitaan aina jonkin verran, jotta tarina pysyy koossa. (Bacon 2000, 60–61.)

### 5.2.3 Realistinen motivaatio

Mikäli katsoja mieltää elokuvan roolihahmon todenkaltaiseksi, käytökseltään uskottavaksi, motivointi on realistista. Roolihahmon käyttäytyminen on sitä realistisemmin motivoitunutta, mitä enemmän piirteitä tällä on. Myös tiettyjen piirteiden toistuminen voi antaa roolihahmolle kiinteyttä. Piirteiden muuttumisen takia roolihahmo voi taas tuntua kehittyvän, mutta yllättävät ja mielivaltaiset uudet piirteet voivat vähentää todenkaltaisuutta. Yleisemmin elokuvan todenkaltaisuutta tukevat ainakin visuaaliset yksityiskohdat. Realistinen motivaatio on paljolti sidoksissa aikaan ja kulttuuriseen kontekstiin, joten se, mikä oli realistista puoli vuosisataa sitten, ei välttämättä ole sellaista enää. (Bacon 2000, 61, 176).

### 5.2.4 Transtekstuaalinen motivaatio

Elementti, esimerkiksi roolihahmo tai roolihahmon ominaisuus, on motivoinniltaan transtekstuaalinen, kun se perustuu pääasiassa konventioon. Transtekstuaalisuus näkyy elokuvissa turvautumisena esimerkiksi vakioisiin roolihahmoihin, juonenkehittelyihin ja lavastuksiin. Tällaiset stereotyyppit voivat olla moraalisesti arveluttavia, sillä niihin liittyy usein vähemmistöryhmiin liittyviä ennakkoluuloja. Hyvä-paha-asetelma, voimakas mustavalkoisuus, on myös transtekstuaalisuuden ilmentymä. Vakiintunut arkkityyppimäinen elokuvatähtikin voi kuulua tämän motivaation piiriin. (Bacon 2000; 61, 174.)

Transtekstuaalisesti motivoituneelle elokuvan elementille, kuten roolihahmolle, on ominaista kuulua valtavielokuvasa aineistoon. Tällaisen elokuvan toiminta rakentuu roolihahmojen motivaatiolle. Transtekstuaalisen motivaation ohella valtavielokuvasa korostuu kompositionaalinen motivaatio. (Bacon 2000, 176–183.)

### 5.2.5 Taiteellinen motivaatio

Elementin motivointi on taiteellinen tavallisesti silloin, kun ei tarkastella perinteisessä mielessä kertovaa elokuvaa. Taiteellinen motivaatio ilmentää elokuvan tekijöiden uusia ilmaisun muotoja etsivää toimintaa. Avantgarde-elokuva, joka pyrkii irrottautumaan kaikesta tavanomaisesta, tukeutuu miltei yksinomaan taiteelliseen motivaatioon. Klassisessa Hollywood-kerronnassa taiteellista motivaatiota esiintyy hyvin vähän. (Bacon 2000, 62.)

### 5.2.6 Ajatuksia motivaatioiden neliyhteyden tulkitsemisesta

Motivaatiot ovat tavallisesti vuorovaikutuksessa keskenään, minkä takia niitä kutsutaan motivaatioiden neliyhteydeksi. Niiden avulla voidaan eritellä, miten katsoja suhteuttaa elokuvan todellisuutta koskeviin näkemyksiinsä. Kaiken kaikkiaan elokuvan transtekstuaalinen ja kompositionaalinen motivaatio (mahdollisesti myös taiteellinen motivaatio) määrittävät, missä määrin katsojan olisi syytä turvautua realistiseen motivaatioon. Näin katsoja johdatellaan rakentamaan mielessään *taustakonstruktio* elokuvalla muun muassa hänen historiaa, psykologiaa ja logiikkaa koskevien tietojensa sekä terveen järjensä varassa. (Bacon 2000, 62.)

Taustakonstruktion laadintaan ja realistisen motivaatioon turvautumisen arviointiin vaikuttavat katsojien eroavaisuudet. Elokuvan suhde todellisuuteen ei rajoitu vain realistiseen motivaatioon, sillä elokuva voi esimerkiksi todellisuutta tyyliittelemällä saada katsojan havaitsemaan uusia todellisuuden piirteitä. Neljän motivaationkaan ei ajatella aina riittävän, sillä joskus elokuvissa on tahattomia virheitä. Myös huonolaatuinen tai sensuroitu versio elokuvasta voi edustaa tätä niin sanottua *satunnaista motivaatiota*. (Mts. 62–63.)

Motivaatio-käsitteeseen liittyy joitakin käsitteellis-kielellisiä ongelmia. Ensiksi, vaikka motivaatio määritellään katsojan kannalta, se voidaan mieltää myös elokuvan ominaisuudeksi. Ja koska elokuva on tietoisien valintojen kokonaisuus, jolla katsojaan pyritään vaikuttamaan tietyllä tavalla, motivaatio liittyy myös tekijöiden tarkoituksiin. Vuorovaikutuksessa ovat tällöin kommunikaatiomallin lähettäjä intentioineen (elokuvan tekijä), teksti ominaisuuksineen (elokuva) ja vastaanottaja tulkintoineen

(elokuvan katsoja). Tavallisesti selkein, vaikkakaan ei määritelmän mukainen, tapa on tulkita motivaatioiden ilmenemistä teoksessa. (Mts. 64.)

Ongelmallista on myös se, että motivaatioiden neliyhteyden lisäksi voidaan tulkita psykologista, diegeettistä ja subjektiivista motivaatiota. Psykologinen motivaatio viittaa roolihahmon toimintaan vaikuttaviin mielen sisäisiin tekijöihin, ja se kuuluu realistisen motivaation piiriin. Sitä tulee myös tarkastella suhteessa muihin motivaatioiden lajeihin. Diegeettinen motivaatio taas liittyy siihen, missä määrin elokuvassa nähty tapahtuu elokuvassa kuvatun maailman ehdoilla. (Mts. 64.) Tiettyä lajityyppiä edustavat elokuvat ovat tässä mielessä diegeettisesti motivoituneita (Hietala 1989, 6).

Kun kerronnan elementti tai käänne voidaan mieltää roolihahmon tekemisen tai kokemisen kautta, tarkoitetaan subjektiivista motivaatiota. Toisin sanoen subjektiivinen motivaatio ilmenee tilanteessa, jossa katsojan näkemä ja kokemä ja kokemä on se, mitä roolihahmo näkee tai kuulee tietyssä tilanteessa tai mielessään. (Bacon 2000, 64.)

### 5.3 Ihmishahmon mieltämistavat

Tähän saakka olen käsitellyt roolihahmoa lähinnä osana elokuvan kerrontaa. Dudley Andrew on kehittänyt Roland Barthesin 1930-luvun ranskalaiseen elokuvaan liittyvien ajatusten pohjalta teorian, jonka mukaan ihmishahmo voidaan mieltää elokuvassa kolmella tavalla suhteessa ympäristöönsä. Näistä tähän mennessä eniten käsittelemäni tapa on fiktionaalinen, jolloin tarkastelen ihmishahmoa roolihahmona tarinassa eli elokuvan seuraamisen normaalitasolla. Kaksi muuta mieltämistapaa ovat teatterillistinen ja poeettinen. Ensimmäinen tarkoittaa näyttelijää kuvauspaikalla, jälkimmäinen vertauskuvallista hahmoa ympäristössä. (Bacon 2000, 186–187.)

Poeettinen mieltämistapa on roolin ja näyttelijän yhteensulauma, jonka pohjalta roolihahmosta syntyy jotain yleistä teemaa hehkuva arkkityyppimäinen hahmo, joka ikään kuin kiteyttää elokuvan idean. Näin roolihahmon suhde sosiaaliseen, psykologiseen tai henkiseen ympäristöön muuttuu symboliseksi. Elokuvan motivaatio ja lajityyppi konventioineen vaikuttavat siihen, missä määrin nämä mieltämistavat ilmenevät. Kaikki ne ovat läsnä elokuvassa tavalla tai toisella, mikä johtuu osittain katsojan tietoisuudesta. Valtavirtaelokuvassa teatterillistinen mieltämistapa on läsnä lähinnä



vain näyttelijöiden tähteyden ansiosta. Taide-elokuvassa mieltämistapoja ja niiden välisiä suhteita korostetaan. Kuvaustekniset seikat, kuten kameratyö, vaikuttavat ihmishahmojen mieltämiseen. (Mts. 186–188.)

#### 5.4 Kolmiulotteinen roolihahmo

Lajos Egri (2004, 37–38) kehitti näytelmäkirjoittajia varten mallin kolmiulotteisesta roolihahmosta. Mallin pohjalta tehty havainnointiohje (liite 1) on luettelo fysiologisista, sosiologisista ja psykologisista piirteistä, jotka yhdessä muodostavat roolihahmon persoonallisuuden. Egri tarkoitti luettelon avuksi kirjoittamiseen, mutta sitä on käytetty elokuvaoppikirjoissa (ks. Nemert-Svedlund & Rundblom 1990, 44–45) keinona saada tietoa elokuvan henkilöistä ja heidän käyttäytymisensä takana olevista piilevistä motiiveista. Tutkimuksessani käytän havainnointiohjetta viimeksi mainittuun tarkoitukseen. Kuvaan tapaa, jolla hyödynnän sitä, luvussa 7.4.4.

Tiedot niin roolihahmoista kuin todellisista ihmisistäkin voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) Asiat, jotka henkilöstä saadaan tietää. 2) Asiat, jotka voidaan päätellä saatujen tietojen perusteella. 3) Asiat, joita ei koskaan saada tietää. Ensimmäinen ryhmistä on pienin, kun taas viimeinen selvästi suurin. Toisen ryhmän suuruuteen vaikuttavat niin elokuvan tekijöiden ja kuin katsojienkin mielikuvitus ja ennakkoluulot. (Juntunen 1997, 164; Nemert-Svedlund & Rundblom 1990, 45.)

## 6 HISTORIALLINEN VIITEKEHYS

### 6.1 Elokuva ja historiallinen argumentointi

Vaikka tarkastelen elokuvaa sellaisenaan merkityksellisenä yhteiskunnallisena vaikuttajana, etsin sen avulla myös tietoa elokuvan ulkopuoliseen todellisuuteen liittyvistä historiallisista tapahtumista. Salmi (1993, 14) pohtii, voidaanko elokuvaa käyttää tällöin lähteenä. Hän uskoo, että tavallisesti historiallisessa argumentoinnissa pelkkä elokuvan tarkastelu ei riitä. Tähän ajatukseen vedoten teen tässä luvussa selonteon Varaventtiilin ilmestymisajankohdan yhteiskunnallisesta ilmapiiiristä. Keskityn tutkimukseni kannalta olennaisiin eli elokuva- ja kasvatushistoriallisiin aspekteihin siten, että tarkastelen niitä sota-ajan valossa.

### 6.2 Kotimainen elokuva 1930–40-luvuilla

#### 6.2.1 Sota-aika ja elokuvateollisuus

Sota-aikana, vuosien 1939–1945 välillä, Suomessa ei ollut paljoakaan julkisia huvituksia. Elokuvateatterit saivat kuitenkin jatkaa toimintaansa ja menestyivät hyvin, koska kilpailevia ajanvietemuotoja oli vähän. Jokaisen teatterilevitykseen tulleen elokuvan näki yli 400 000 ihmistä. Tästä syystä ajanjaksosta käytetään nimitystä suomalaisen elokuvan kulta-aika. (M. von Bagh 2000, 216; Soila, Söderbergh-Widding & Iversen 1998, 54–55; Vuorio-Lehti 2003, 269.)

Tilanne oli paradoksaalinen, sillä elokuvien tuottaminen oli yhä vaikeampaa samalla kuin niiden kysyntä kasvoi. 1930-luvun alun yleismaailmallisen laman ja 1939 syttyneen sodan takia elokuvateollisuudella oli pulaa työntekijöistä ja materiaalista, kuten raakafilmistä. Tilannetta vaikeutti myös elokuvateollisuuden joutuminen veronalaiseksi 1941. (M. von Bagh 2000, 216; Soila ym. 1998, 54–55; Vuorio-Lehti 2003, 269.)

Sota-aikana elokuvilla oli voimakas psykologinen merkitys. Tarjoamansa eskapismin lisäksi elokuvat osoittivat, että elämä jatkuu vaikeuksista huolimatta. (von Bagh

2000, 216.) Esimerkiksi sotavuosina tehdyt komediat, joita käsittelen tarkemmin seuraavaksi, suunnattiin viihteelliseen ”ikäväntorjuntaan” (Laine, Lukkarila & Seitajärvi 2004, 46).

### 6.2.2 Lajityypit ja auterismi kotimaisissa sota-ajan komedioissa

Hietala (1989, 8) uskoo, että sotavuodet muodostavat suomalaisessa kulttuurissa ”mullistavan vedenjakajan”, jota vasten kaikkia sotaa edeltäviä sekä sen aikaisia että sen jälkeisiä elokuvia tulee tarkastella. Jotakin lajityyppiä edustavat elokuvat tarjoavat hänen mukaansa oivallisen mahdollisuuden tarkastella kulttuurissa tapahtuneita muutoksia sekä kansan tietoisia ja tiedostamattomia asenteita. Hietala (mts.) edellyttää, että tähän pyrkivän tutkijan tulee päästä syvemmälle kuin elokuvien pinta antaa ymmärtää. Näihin Hietalan esittämiin ajatuksiin pohjautuu pyrkimykseni tarkastella sota-ajan kotimaista elokuvatuotantoa ja lopulta yhtä tuon ajan elokuvaa elokuvalliseen tyyliin liittyvien teorioiden, lajityyppi- ja auteur-teorioiden, kautta.

1930- ja 40-lukujen kotimaiselle elokuvatuotannolle oli ominaista suosituksen kirjallisuuden laaja hyödyntäminen. Etenkin naiskirjailijoiden teksteistä syntyi menestyviä elokuvia. Naiskirjailijoiden menestyksen on ajateltu johtuvan siitä, että he onnistuivat kirjoissaan ilmaisemaan ajan henkeä, keskustelua herättänyttä yhteiskunnallista aihepiiriä, helposti omaksuttavassa muodossa. (Soila ym. 1998; 46, 60.) Tuo ajan henki oli 1930- ja 40-luvuilla von Baghin (2000, 269) mukaan sukupuolten välinen sota. Ohjaajista erityisesti Valentin Vaala, jonka elokuvien olennaisia elementtejä olivat tuon ajan ideologiset tendenssit, työllisti paljon naiskirjailijoita (von Bagh 2000, 269).

1940-luvun taitteen tunnusomaisimpia elokuvia ovat Suomi-Filmi Oy:n tuottamat useat komediat, jotka syntyivät Vaalan, kirjailijoiden Kersti Bergrothin ja Hilja Valtonen sekä näyttelijätär Lea Joutsenon yhteistyön ansiosta. Ne perustuvat naishahmon miehiseen järjestykseen tuomaan kaaokseen ja muistuttavat näin Hollywoodin screwball-komedioita. (Soila ym. 1998, 56.)

On ajateltu, että suomalainen elokuva otti muiden pienten eurooppalaisten valtioiden tavoin vaikutteita yhdysvaltalaisesta Hollywood-elokuvatuotantomallista. Tästä syys-

tä 1930–50-lukuja pidetään suomalaisen elokuvan Hollywood-kautena. (Vuori-Lehti 2003, 269.) Von Baghkin (2000, 215) käyttää 1930-luvun kotimaisesta elokuvatuotannosta nimitystä mini-Hollywood. Nimitys perustuu siihen, että heidän mielestään olennaiset ainekset, kuten lajityypit ja kaupallisuus, voitiin havaita Suomessa.

Yksinomaan amerikkalaisvaikutteisina tuon ajan suomalaisia elokuvia ei voida kuitenkaan pitää. Virallisia esikuvia olivat ruotsalainen, ranskalainen, saksalainen ja itävaltalainen elokuva. (Koivunen 1989, 12.) Von Bagh (2000, 214) mainitsee kotimaisen elokuvan silloisiksi esikuviksi myös englantilaisen ja tšekkoslovakialaisen elokuvan.

Koivunen (1989, 12) noteeraa 1930–40-lukujen kotimaisten komedioiden ja Hollywoodin screwball-komedioiden yhtäläisyydet, joita ovat hänen mukaansa muun muassa juonen rakentuminen soidinmenoa muistuttavan rituaalin varaan, epäsovinnaisen ja kaavoittuneen käyttäytymisen rinnastuminen, sukupuoliroolien koetteleminen sekä verbaalinen nokkeluus ja fyysinen riehakkuus.

Hietala (1989, 7) uskoo, ettei kotimaisia elokuva-lajityyppejä voida kuitenkaan tarkastella määrällisesti vähäisen tuotannon takia samoista lähtökohdista kuin Hollywood-tuotteita. Koska yksittäisen lajityypin edustajia ei ole useita, lajityypin kriteerit on määriteltävä hänen mukaansa Suomessa vakiintunutta lajityyppiteoriaa väljemmin. Sen sijaan, että tarkasteltaisiin, miten amerikkalaiset lajityypit heijastuvat suomalaisissa elokuvissa, Hietalan (mts.) mukaan olisi hedelmällisempää tutkia kotimaisten lajityyppien luonnetta.

Koivunen (1989) on toiminut Hietalan kuvaamalla tavalla. Koivunen (1989, 11) käyttää edellä kuvatuista kotimaisista komedioista nimitystä 1930–40-lukujen moderni komedia. Keskeisenä lajityyppiä yhdistävänä tekijänä hän pitää sitä, että elokuvat perustuvat naisten kirjoittamiin teksteihin. Muista yhdistävistä tekijöistä hän mainitsee tematiikan ja samankaltaisen henkilögallerian, jonka keskiössä on elokuvasta toiseen vauhdikas, kekseliäs, aktiivisesti elämänonnensa eteen toimiva, keskiluokkainen, työssä käyvä ja korkeamoraalinen, vaikkakin ulkopuolisten silmissä epäsovinnainen, nuori nainen. (Koivunen 1989, 11–13.) Stenvallin (1991a, 29) ja Laineen ynnä muiden (2004, 175) mukaan nämä hahmot ilmentävät aikansa uutta naistyyppi-

piä. Tyyppiä, jossa esiintyvät modernius ja itsenäisyys käsi kädessä naisellisuuden kanssa (Stenvall 1991a, 29).

Siinä, missä 1930–40-lukujen kotimaisten komedioiden voidaan ajatella muodostavan oman lajityyppinsä, niiden jo mainitut tärkeät tekijät olivat aikansa autoreita. Esimerkiksi Lea Joutseno oli edustamansa lajityypin tähti 1940-luvulla. Hän oli imagollinen tavaramerkki, joka jopa puettiin moderniin tyyliin elokuvia varten. (Koivunen 1989, 11, 14.) Komediat rakennettiin Joutsenon ympärille, ja roolit kirjoitettiin häntä varten (Laine ym. 2004, 51, 138). Von Bagh (2000, 232, 269) pitää Joutsenoa sotavuosien tunnuskuvamaisimpana näyttelijättärenä.

Elokuviksi sovitettuja tarinoita kirjoittaneiden Hilja Valtosen ja Kersti Bergrothin, joka käsikirjoitti 1940-luvulla nimimerkillä Tet, auteur- asemasta taas kielivät aikalaiskritiikin elokuvista käyttämät määritelmät, ”Valtos-komedia” ja ”Tet-komedia”. Hilja Valtosen kirjojen pohjalta luotujen elokuvien diegeettistä universumia taas kuvailtiin ”valtosmaiseksi”. (Koivunen 1989, 14–15.)

Ohjaaja Valentin Vaala oli monen elokuvaalajityypin taitaja (mm. von Bagh 2000, 268). Hänen maineensa komediaohjaajana syntyi sotavuosina Lea Joutsenon tähdittämien elokuvien vuoksi (Laine ym. 2004, 309). Aikalaiset pitivät Vaalaa elokuvalliset keinot hallitsevana ammattimiehenä, jolla oli oma tunnistettava tyyliinsä. Valentin Vaalasta auteurina kertoo myös se, että hänestä luotiin 1930–40-luvuilla romanttista ohjaajamytyttä. (Koivunen 1989, 12.) Auteur-elokuvan ihanteiden hengessä Vaala myös käsikirjoitti, lavasti, leikkasi ja näytteli elokuvissaan (Laine ym. 2004, 12).

Hilja Valtonen, joka oli ammatiltaan opettaja, oli suosituimpia kirjailijoita. Miltei jokaisesta Valtosen kirjasta tehtiin tuona aikana elokuvaversio. Valtonen kertoi tavallisesti tarinan reippaan ja itsenäisen, aikaansa nähden hyvin koulutetun, nuoren naisen lemmensotkuista, jotka päättyvät takaiskujen jälkeen onnellisesti. (Soila ym. 1998, 61.)

## 6.3 Kasvatusthistorialliset taustatekijät

### 6.3.1 Sota-aika ja kasvatusthistoriallinen viitekehys

Teoreettinen viitekehys, jonka läpi tutkimusaineistoa tarkastelen, on osittain kasvatushistoriallinen. Tässä luvussa selvitän, millaisia kasvatus-, opetus- ja opettajaihanteita vaalivassa yhteiskunnassa Varaventiili syntyi. Koska sota-aika on keskeinen tilaatio tutkimuksessani, kiinnitän selvityksessäni huomiota myös siihen, miten toinen maailmansota on mahdollisesti vaikuttanut näiden ihanteiden muodostumiseen. Tutkimukseni pohdintaluvussa tarkastelen tutkimustuloksia tätä kasvatushistoriallista taustaa vasten.

### 6.3.2 Siveellis-kristillinen kasvatusihanne

1930-luvulla maailmalla levisi kova ja sotilaallinen kasvatusihanne, joka vaikutti myös suomalaisiin kansalaiskasvatuksen pyrkimyksiin. Tuo ihanne korosti aktiivista tahtoa, voimaa ja rohkeutta. Niin kutsuttu tahtokasvatus ei vaalinut passiivista tiedonviljelyä eikä lempeitä hyveitä. Sotilaallisuonteinen kasvatus saavutti suosiota muun muassa Saksassa, Italiassa, Espanjassa ja Japanissa. (Haavio 1941, 9–10.)

Sota-ajan Suomessa tahtokasvatusta keskeisempi kasvatusihanne oli niin sanottu siveellinen kasvatus, jota kutsuttiin myös siveyskasvatukseksi. Se oli keskeisellä sijalla jo kansakoulumme perustajan Uno Cygnaeuksen kasvatusopillisissa periaatteissa. Sota-aikana siveellinen kasvatus edusti tieto- ja taitokasvatuksen ohella koululaitoksessa tapahtuvaa ”kansalaismielen” kasvatusta. Sen korostamia hyveitä olivat muun muassa vastuuntunto, isänmaanrakkkaus, rehellisyys ja tiettyssä määrin anti-individualismi. Siveellisellä kasvatuksella oli selkeästi maanpuolustukselliset lähtökohdat, sillä eräs sen keskeinen päämäärä oli turvata kansallisen valtiomme tulevaisuus kasvatamalla kuuliaisia kansalaisia Suomea palvelemaan. (Mts. 9–11.)

Kristinuskossa siveellisyys ja uskonto ovat erottamattomia (mts. 49). Kristinuskon on niin ikään kuulunut erottamattomasti suomalaisen kansanopetuksen syntyvaiheisiin ja kehityshistoriaan. Kansanopetus oli alkujaan kristinopin opetusta, josta vastasi kirkko. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 5.) Uskonnonopetuksella on koulussa tapahtuvan siveellisen kasvatuksen kannalta keskeinen asema. Hänen mukaansa se nivoo muissa aineissa ja koulutyössä tapahtuvan siveellisen kasvatuksen eheäksi kokonaisuudeksi. (Haavio 1941, 25.) Tästä syystä sota-ajan kasvatusihanteesta käytetään

nimenomaan nimitystä kristillis-siveellinen kasvatus (ks. esim. Haavio 1936, 49; Rinne 1984, 226).

### 6.3.3 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma

Vuonna 1925 ilmestyi maamme ensimmäinen varsinainen opetussuunnitelma, jota oli luonnosteltu jo vuonna 1916. Tämä niin sanottu maalaiskansakoulun opetussuunnitelma pyrki koko maan oppivelvollisuuskoulun tietynasteiseen yhtenevyyteen. Tavoitetta ei kuitenkaan saavutettu, sillä suunnitelma jäi noudatettavaksi vahvistamatta. (Rinne 1984, 122, 251, 297.) Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman voidaan katsoa vaikuttaneen koko sota-ajan eli vuosien 1939–1945 välillä. Sen seuraaja, kansakoulun opetussuunnitelma, ilmestyi sodan jälkeisessä poliittisessä myllerryksessä vuonna 1946 (mts. 128–132, 334).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman tärkein päämäärä oli oppilaiden kristillis-siveellisen luonteen kasvattaminen. Tämä päämäärä, joka läpäisi koko opetussuunnitelman, korostui eritoten uskonnon- ja historianopetuksen kohdalla. Käytännössä tavoitteena oli eettisiä sisältöjä painottavalla opetuksella herättää oppilaassa ”persoonallinen tahto”, joka toteuttaa Jumalan tahtoa. Tähän tahtoon niin sanotussa persoonallisuuskasvatuksessa pyrittiin ennen kaikkea tunteella, ei pelkällä tiedolla, oppilaan omatoimisuuden kautta. (Mts. 226–227.)

Opetussuunnitelmakomitean mietintöjen taustalla vaikutti persoonallisuuskäsitys, jonka mukaan ihminen jakautuu ruumiilliseen ja henkiseen, joista jälkimmäiseen tahto, tunne ja tieto lähinnä sijoittuvat. Toisaalta maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa ohjasi ajatus siitä, että lapsi kehittyy tiettyjen vaiheiden kautta mutta on myös ulkoa ohjautuva. Näistä käsityksistä muodostui totaalinen ja staattinen predestinoitua kehitystä korostava rakennelma. (Mts. 226, 228–229.)

### 6.3.4 Opettaja eettis-siveellisenä esikuvana

Kristillis-siveellisellä kasvatusihanteella ja sen toteutumisella maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa on ollut sota-aikana ja jo sitä ennen huomattava vaikutus kansakoulunopettajan työnkuvaan. Koska useimmissa kansakouluissa ei voitu järjestää

erityisiä uskonnonopettajan virkoja, kansakoulunopettaja opetti välttämättä uskontoa. Toisin sanoen uskonnonopetuksesta luopuva opettaja menetti käytännössä opettajauransa. Tilanne, jossa opettaja ei nähnyt kristinuskossa totuusarvoa tai suhtautui siihen muuten kielteisesti, oli siksi arvatenkin mutkikas. (Haavio 1936, 256.)

Vuonna 1940 kansanopettajien enemmistö, 88 prosenttia, toimi maaseudulla (Rinne 1986, 71–72). Maaseudulla opettaja erottautui, koska siellä eli harvalukuinen sivistyneistö (Rinne 1989, 77). Tätä taustaa vasten maalauskansakoulun opetussuunnitelman ihanteiden noudattaminen asetti kansakoulunopettajalle vaateita siveellisenä esimerkkinä toimimisesta. Tällä kasvatusopillisella ajatuksella haluttiin vaikuttaa merkittävästi oppilaiden tulevaan kehitykseen. (Haavio 1941, 312.)

Esimerkkinä toimimisen ajateltiin edellyttävän opettajalta vilpittömyyttä, aitoa ja inhimillistä siveellistä kasvatustyötä. Edelleen peräänkuulutettiin, että opettaja on ”omassa elämässään ja ennen kaikkea siinä elämän piirissä, jota oppilas joutuu hänestä huomioimaan, vilpittömän siveellinen kilvoittelija”. Toimiessaan moitteettomana esimerkkinä opettajan katsottiin suorittavan siveellisen kasvatuksen keskeistä päämäärää: Jumalan iäisten voimien tuomista ”heikkoon inhimilliseen kasvatustyöhön”. (Mts. 312–314.)

### 6.3.5 Talonpoikainen opettajaihanne

Opettajuuden vaatimus oli siis ennen toisen maailmansodan päättymistä kristillis-siveellinen. Tuolloin opettajana toimineet kykenivät sosiaalisen taustansa pohjalta vastaamaan hyvin tuohon vaatimukseen: merkittävä osa opettajista tuli tuona aikana maanviljelijäperheistä, joissa keskeisiä arvoja olivat uskonto ja isänmaa. Lisäksi talonpoikien jälkeläiset olivat taustansa mukaisesti kiinnostuneita niin sanotun moraalisen opetussuunnitelmakoodin perusaineista, äidinkielestä ja uskonnosta. (Rinne 1989, 193–194.)

Kuvatun kaltaisten opettajien ajatellaan edustaneen talonpoikaista opettajaihannetta. Voitaisiin myös puhua cygnaeuslaisista lähetystyötä tekevästä kutsumusopettajista. Opettajien rekrytoinnissa ja koulutuksessa vastattiin talonpoikaiseen opettajaideolo-



giaan, sillä opettajankoulutus järjestettiin vielä tuolloin lähellä maaseutua. (Mts. 194–195.)

## 7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tarkastelen vuonna 1942 valmistuneesta kotimaisesta Varaventiili-elokuvasta välittyvää opettajakuvaa. Tutkimukseni on ensisijaisesti elokuvan opettajahahmoja kuvaileva, mutta toisaalta pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan, miksi kuvaus on sellaista kuin se on. Löytääkseni selityksiä jälkimmäiseen kysymykseen analysoin Varaventiiliä intertekstuaalisesti kasvatushistoriallisessa kontekstissa. Näiltä osin tutkimukseni onkin lähtökohtaisesti kasvatushistoriallinen tutkimus, jossa on kuitenkin elokuvatutkimuksen piirteitä. Tavoitteeni on tarkastella yhden elokuvan opettajakuvauksia eikä tuottaa yleistettävää tietoa. Pyrin aineistoni perusteella vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena opettaja kuvataan elokuvassa Varaventiili?
2. Mikä oli Varaventiilin ja sen opettajakuvauksen merkitys sota-ajan yhteiskunnassa?

Tutkimukseni tutkimustehtävään ja metodologisiin ratkaisuihin vaikuttaa merkittävästi tutkimuskohteen ontologinen erittely, jota käsittelen luvussa 7.2.1. Tarkoitukseksi on tällä tavoin luoda tuore näkökulma historialliseen opettajakuvaan sekä kasvatushistoriaan. Audiovisuaalisten kulttuurituotteiden käyttöä aineistona puoltaa ajatus, jonka mukaan esimerkiksi elokuvan voidaan ajatella fiktiivisyydestään huolimatta olevan modernia audiovisuaalista historiankirjoitusta. Toisin sanoen se on kuin valmistusajankohtansa dokumentti. Vanhojen elokuvien merkittävydestä taas kielii se, että ne ylläpitävät ja toisaalta muovaavat historiallista kuvaa ja käsityksiä menneestä ajasta. (Kujala 2008, 24–25.) Näistä lähtökohdista tämän tutkimuksen tekeminen on kulttuurisesti tärkeää, sillä se kartoittaa opettajuuden historiaa perinteisestä kasvatushistoriallisista lähteistä poikkeavasta näkökulmasta.

### 7.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

## 7.2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja eksistentiaalinen fenomenologia tutkimusotteena

Tutkimukseni on tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan fenomenologinen ja hermeneuttinen. Laine (2007, 28, 33) korostaa, että nämä metodit eivät ole kaavamaisia. Ne saavat soveltavan muotonsa jokaisessa tutkimuksessa monien tekijöiden vaikutuksesta. Kumpikin tutkimusote pyrkii tavoittamaan ihmisen kokemusta, mutta niiden perimmäiset tavoitteet poikkeavat toisistaan. Fenomenologia tutkii yksilöllisiä merkityssuhteita. Se on kiinnostunut ihmisen tajunnasta ja ulkoisesta maailmasta siihen välittyvän kokemuksen *kuvailemisesta* sellaisenaan. Hermeneutiikka taas pyrkii *tulkitsemaan* koettujen merkitysten laajempaa sosiaalista kontekstia. (Perttula 1995, 54–55.)

Tutkimuksessani liitän hermeneutiikan, tarkemmin sen taustalla toimivan heideggerilaisen eksistenssin filosofian, fenomenologiaan. Synteesistä on käytetty nimityksiä eksistentiaalinen fenomenologia ja fenomenologinen psykologia (mm. Perttula 1995; Rauhala 1993; Sobchack 1992). Käytän vastedes ensiksi mainittua nimitystä. Tutkimusotteena eksistentiaalinen fenomenologia ottaa huomioon niin fenomenologian kuin hermeneutiikankin tärkeimpiä periaatteita. Näin ollen tutkimukseni tarkoitus on ensisijaisesti Varaventiilin opettajahahmojen kokemusten kuvaileminen. Toisaalta tutkimukseni sisältää tulkintaa ja ymmärtämistä. Olennainen osa tutkimustani on myös fenomenologiseen ja hermeneuttiseen perinteeseen liittyvä käsitys: toisen ihmisen kokemuksen täydellinen avaaminen ei ole mahdollista sen ainutlaatuisuuden vuoksi (Perttula 1995, 54–56, 10, 70).

Tutkimus on aina tulkinnallinen. Tutkittavan ilmiön alkuperäinen olemus voidaan kuitenkin saada esille fenomenologisen menetelmän, reduktion, avulla. Reduktion ensimmäinen vaihe on sulkeistaminen. Siinä tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavan välittömän kokemuksen. Toisin sanoen, tutkija yrittää ymmärtää toisen ihmisen elämissä maailmaa (käsittelen elämissä maailmaa tarkemmin myöhemmin tässä luvussa). Tämä tapahtuu *sulkeistamalla* tutkittavaan ilmiöön etukäteen liitetyt merkitykset ja ennako-oletukset syrjään tutkimuksen ajaksi. Sulkeistaminen tapahtuu arvioimalla kriittisesti etukäteisiä merkityssuhteita. (Mts. 10, 70.)

Sulkeistamisen voidaan ajatella olevan fenomenologisen reduktion lisäksi hermeneuttiseen kehään liitettävien tutkimusvaatimusten alku. Ymmärtämisestä puhuttaessa tämä kehä on tärkeä, koska se kuvaa ihmisen tapaa ymmärtää. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa umpeutumaton spiraalimaista prosessia ja tiedonmuodostustapaa. Tässä prosessissa tutkija kyseenalaistamalla irrottaa pikkuhiljaa itseensä, mielenkiinnon kohteisiinsa ja alustavaan ymmärrykseensä liittyvät elämismaailmalliset piirteet tutkimuskohteesta. Näin pyritään ymmärtämään tutkimuskohteen mieltä tai mielellistä sisältöä. Kehämäisyys syntyy sitä, kun tutkija lähestyy tutkimuskohdetta toistuvasti erilaisilla lukutavoilla. Lukutavoilla tarkoitetaan tässä tapaa tulkita tutkittavaa aineistoa. Tämän prosessin edettyä siirrytään esiymmärryksestä varsinaiseen ymmärrykseen. Samalla tutkijan itseymmärrys syvenee. (Perttula 1995, 70; Siljander 1988, 115–118; Varto 1996, 69–70, 118.)

Lukutapa, jolla esiymmärryksen voi saada hermeneuttisessa kehässä esille, on tematisointi. Tematisointi tarkoittaa esiymmärrykseen sisältyvän esitulkinnan tekemistä tutkimuskohteesta. Käytännössä tutkija nostaa tutkimuskohteesta teemaksi tutkittavaksi tulevan aineksen. Tematisoinnin artikulointi ja esillä pitäminen tutkimuksen ajan ovat tärkeitä. Ilman esiymmärrystä tutkija ei nimittäin voi tehdä alustavaa eroa arkipäiväisen asenteensa ja itse ilmiön välille. (Varto 1996, 51–53.)

Tutkimuksessani tematisoin tutkimuskohteeni tietyn ihmiskäsityksen mukaisesti. Kun siis tutkin opettajakuvauksia eksistentiaalisen fenomenologian lähtökohdista, tarkastelen opettajahahmoja tietyn ihmiskäsityksen mukaisesti. Kun tutkimuskohde on ihminen, tutkijan ajatellaan tukeutuvan tiedostamattaankin johonkin ihmiskäsitykseen (Rauhala 1993, 69). Ihmiskäsitys tarkoittaa käsitystä ihmisen perimmäisestä olemuksesta. Siitä, miten ihminen eroaa muista ilmiöistä ja mitä piirteitä ei voida sivuuttaa ihmisen ollessa kyseessä. Ihmiskäsitystä ei tule sekoittaa ihmiskuvaan, joka on tutkimuksen aikaansaama hahmotelma ihmisestä. Ihmiskuva riippuu tieteellisestä lähestymistavasta: jokaisella erityistieteellä on omat menetelmänsä tutkimuskohdetta koskevan sisällöllisen kuvauksen tuottamiseksi. Fenomenologisessa reduktiossa sulkeistaminen tapahtuu nimenomaan ihmiskuvan tasolla. (Perttula 1995, 71; Rauhala 2005; Varto 1996, 30–31, 39–41.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan tutkimuksen ontologisista lähtökohdista tai tutkijan ontologisesta ratkaisusta. Tällä tarkoitetaan ihmiskäsityksen selvittämistä eli tutkimuskohteen jäsentymisen ilmaisemista. (Perttula 1995, 14–15; Varto 1996, 31–32, 39, 57.) Esimerkiksi kasvatustieteissä ja psykologiassa ontologisen ratkaisun pohjalla on käytetty yleistä behavioristista ja faktorianalyyttistä tutkimusperinnettä. Näitä perinteitä on kritikoitu siitä, että ne kutistavat ihmisen ulkokohtaisesti luokitelluksi ilmiöksi. Tuloksena on tällöin mekanistinen ihmiskuva. (Varto 1996, 41.)

Edellä kuvatulle tutkimustavalle on esitetty täydennysvaatimuksia. Niiden mukaan sen tulisi ulkokohtaisen luokittelun lisäksi ottaa huomioon myös ihmisen itselähtöinen todellisuus ja subjektiivinen maailmankuva. Tutkimuskohteeseen liittyvän ontologisen ratkaisun tulisikin täyttää tietyt vaatimukset: se on perusteltava hyvin, sen tulee osoittaa kohdistavansa tutkimuksen nimenomaan oletettuun ilmiöön ja se pitää voida toteuttaa menetelmällisesti. (Mts. 41.)

Tutkijan ihmiskäsitys on olennainen, sillä se vaikuttaa tutkimuksen tulosten muotoutumiseen. Mikäli ihmiskäsitys tuodaan esille, tutkimusraportin lukija voi suhteuttaa saadut tulokset tutkijan käsitykseen ihmisestä. Tämä tarjoaa perusteltavissa olevan perustan tutkimukselle. Tutkimuksen ihmiskäsitys on tärkeässä asemassa myös siksi, että tietty ihmiskäsitys ohjaa tutkijaa valitsemaan tutkimusmetodin, joka tavoittaa tutkittavasta ilmiöstä sen perusrakenteeseen kuuluvat tekijät. (Rauhala 1993, Perttulan 1995, 14–16 mukaan.)

Tutkimukseni ihmiskäsitys perustuu Rauhalan (2005) teoriaan holistisesta ihmisyydestä. Rauhalan (2005, 31) ja Varton (1996, 46) mukaan se on hyvin perusteltu ihmiskäsitys. Holistinen ihmiskäsitys on eksistentiaaliseen fenomenologiaan omaksuttu ihmiskäsitys. Siinä yhtyvät fenomenologian yksilölliset merkityssuhteet ja eksistenssin filosofian merkitysten sosiaalinen konteksti. (Perttula 1995, 14–15, 54–55.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolo on jäsentynyt kolmijakoisesti: psyykkis-henkisesti (*tajunnallisesti*), orgaanisesti (*kehollisesti*) ja suhteessa todellisuuteen (*situationaalisesti*). Käytännössä ihmiseksi kutsutun olennon tulee todellistua näissä olemismuodoissa ollakseen järjellisyysvaatimuksen mukainen. Vaik-

ka kukin olemismuoto toimii ainoastaan perusrakenteensa mahdollistamalla tavalla, olemismuodot ovat kietoutuneita toisiinsa. (Perttula 1995, 16–23; Rauhala 2005, 31–47.)

Tajunnallisuus tarkoittaa olemassaolon inhimillistä kokemusta. Kehollisuus taas on ihmisen orgaanisen olemassaolon tapahtuma, jota kuvaillaan anatomis-fysiologisin metodein. Tajunnallisuuden ja kehollisuuden ero ilmenee seuraavassa esimerkissä: ihmisen aivot sellaisenaan edustavat kehollisuutta, mutta aivoilla ajatteleva ilmentää tajunnallisuutta. Tällöin orgaanisesta tulee tajunnallisen ymmärtämisen kohde. Situationaalisuudella tarkoitetaan elämäntilanteisuutta eli kaikkea, mihin ihmisen tajunnallisuus ja kehollisuus ovat suhteessa. Situationaalisia rakennetekijöitä voivat olla kulttuuri ja muut ihmiset. (Perttula 1995, 16–23; Rauhala 1993, 70; Rauhala 2005, 31–47.)

Holistinen ihmiskäsitys liittyy läheisesti elämismaailman käsitteeseen. Kun ihminen on tutkimuskohteena laadullisessa tutkimuksessa, tutkitaan laajemmin ihmisen maailmaa. Elämismaailma on ihmisen ja ihmisen maailman yhdistelmä. Se on kokonaisuus, joka kattaa kaikki ihmistutkimuksen kohteet: yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten väliset suhteet. Elämismaailmaa ei tule sekoittaa luonnontapahtumista muodostuvaan luonnolliseen maailmaan. Luonnollinen maailma kylläkin on usein yhteydessä elämismaailman kanssa. Samanlaista tarkastelua ei näin ollen voi tehdä näiden kahden välillä. Esimerkiksi kuolema on luonnollisessa maailmassa luonnollinen tapahtuma. Elämismaailmassa se on ristiriitaisten merkitysten kokonaisuus. (Varto 1996, 23–25.)

Elämismaailma liittyy tutkijan laadullisessa tutkimuksessa osaksi tutkimaansa merkityssuhdetta. Tämä on välttämätöntä, sillä tutkittavan ilmiön ymmärtäminen on mahdollista vain, jos tutkija toimii siinä kontekstissa, jossa ilmiöllä on merkitys. Hermeneuttisen ongelman valossa tutkija pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavan elämismaailmaa nykyhetkessä, omassa elämismaailmassaan ja samassa maailmassa tutkittavan kanssa. Tätä kutsutaan osallistuvan filosofian menetelmäksi. (Mts. 26–27, 57, 62.) Käsittelen elämismaailman merkitystä tutkimuksessani enemmän analyysin yhteydessä luvussa 7.2.2.

Ihmiskäsityksen lisäksi ontologisessa erittelyssä on tarpeellista selvittää tutkijan maailmankäsitys. Maailmankäsityksellä tarkoitetaan tutkijan käsitystä maailmasta ja kaikesta olevasta. Esimerkiksi tutkijan uskonnolliset käsitykset maailmasta voivat vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen ja tuloksiin. Maailmankuvalla, jota ei tule sekoittaa maailman käsitykseen, tarkoitetaan moninaista luonnontieteiden hahmotelmaa maailman lainalaisuuksista ja toimintatavoista. Tässä tutkimuksessa maailmankäsitykseni kumpuaa maailmankuvasta. (Mts. 32.)

Ihmiskäsitys, maailmankäsitys ja maailmankuva voidaan ajatella ihmisen maailmassa olemisen jäsentyneisyyden piirteiksi. Laadullisessa tutkimuksessa on tutkimusoletuksia aseteltaessa ja menetelmiä valittaessa otettava huomioon näiden piirteiden kietoutuminen toinen toiseensa. Tämä tapahtuu erittelemällä tutkimuskohteen monimutkaisuutta ja tarkastelemalla tutkimuksentekoa filosofisesti. Samalla tutkija erittelee omia ennako-oletuksiaan oman olemassaolonsa jäsentyneisyyden pohjalta. Huomattavaa on se, että tutkittava on lähtöisin edellä kuvatusta jäsentyneisyydestä. (Mts. 33–34.)

### 7.2.2 Mimeettisen ja semioottisen näkemyksen synteesi

Fiktiivisten henkilöiden olemassaolosta on erilaisia käsityksiä, mikä vaikuttaa opettajakäsitykseeni tässä tutkimuksessa. Opettajakäsityksellä tarkoitan holistiseen ihmiskäsitykseen ja kasvatushistorialliseen kontekstiin perustuvaa esiyymmärrystäni opettajasta. Pysin liittämään tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä olennaisen ontologisen erittelyn elokuvatutkimukseen. Teen tämän soveltamalla kirjallisuudentutkimuksessa (Rimmon-Kenan 1991, 43–45) esitettyjen fiktiivisten henkilöiden olemassaoloon liittyvien vastakkaisten näkemysten synteesiä.

Semioottisen näkemyksen mukaan fiktiiviset henkilöt ovat olemassa vain heitä liikuttavissa kuvissa. Tämän näkemyksen mukaan hahmoja ei voi irrottaa kontekstistaan. Mimeettisesti ajatellen fiktiivisiä henkilöitä voidaan pitää ihmisten jäljitteinä, koska kulttuurin tuotteet jäljittelevät todellisuutta. Kun nämä kaksi näkemystä yhdistetään, roolihahmo ajatellaan samanaikaisesti tekstin, tutkimuksessani elokuvan, rakenteen osana ja ihmisen, tai pikemminkin opettajan, representaationa. (Mts. 43–45.)

Opettajäkäsitykseni, joka ohjaa tutkimuskysymyksiäni ja käyttämiäni menetelmiä, on lähtökohtaisesti mimeettinen. Siksi tarkastelen Varaventiilin fiktiivisiä opettajahahmoja todellisten opettajien jäljitteinä. Liitän myös holistisen ihmiskäsityksen elokuvan opettajahahmojen tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen olemassaolon tutkimiseen. Opettajahahmojen subjektiivinen maailmankuva on tutkimuksessani tematisoitu holistisen ihmiskäsityksen todellistumistavoista koostuvaksi. (Varto 1996, 52, 63.)

Kaksi metodologialuvussa toistuvasti mainitsemaani käsitettä, merkitys ja merkityssuhde, ovat tärkeitä tutkimuksessani, sillä niitä määrittelemällä kykenen tarkastelemaan opettajahahmoja elokuvan rakenteen osina. Näin ne liittyvät tutkimuksen ontologiset lähtökohdat sen elokuva-analyttisiin, semioottisiin, lähtökohtiin.

Merkityksillä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteesta saatavia rakenteellisia tekijöitä. Niitä tutkija yrittää määritellä, tarkentaa, järkipäristää ja raportoida ymmärrettävään muotoon (vrt. hermeneuttiseen ymmärtämiseen ja hermeneuttiseen kehään). Merkitykset, jotka esiintyvät laadullisessa tutkimuksessa, ilmenevät suhteina eli muodostavat merkityskokonaisuuksia. Merkityssuhteella tarkoitetaan tutkijan mielen ja tutkimuskohteen välistä koettua suhdetta. (Varto 1996, 55–57.)

Merkityssuhdetta voidaan eritellä kolmiyhteytenä, jossa toisiinsa vaikuttavat 1) ihmismieli eli tutkija, 2) kokemuksen kohde ja 3) mielellinen sisältö. Mielellinen sisältö tulee tutkimuskohteesta tutkijalle. Sen avulla ”jokin ymmärretään joksikin”. Mielellinen sisältö on olemassa ihmismielessä, ja se on lähtöisin kokemuksen kohteesta. Tutkimuksessa on mukana myös kieli, jolla on mahdollista artikuloida mielellistä sisältöä. (Mts. 57.)

Myös Rauhala (1993, 15, 127–128) erittelee toisenlaisia sanavalintoja käyttäen merkityssuhteen kolmeen olennaiseen osatekijään: 1) psyykeen tai tietoisuuteen, ”jolle merkitys tai mieli on”, 2) objektiin tai asiaan sekä 3) merkitykseen tai mieleen ja tajuntaan. Neljättä osatekijää, jolla merkitystä välitetään ja esitetään, hän kutsuu kielen sijasta merkiksi, sanaksi ja symboliksi.



Merkityssuhteen erottelu esiintyy myös luvussa 3.5 käsittelemässäni semiotiikassa. Siinä ilmeiset eli denotatiiviset merkitykset edustavat merkityssuhteen kolmiyhteiden toista ja kolmatta osatekijää. Kätkeyt eli konnotatiiviset merkitykset taas ilmentävät neljättä osatekijää. (Ricœur 1970, 12–13.) Varton (1996, 57) mukaan kolmiyhteys rikotaan tällöin, koska semioottinen menetelmä ei edellytä ihmismielen huomioon ottamista. Ricœur (1970, 12–13) kuitenkin viittaa käsitteellä symbolifunktio ilmeisen ja piilomerkityksen väliseen suhteeseen – ihmismielen toimintaan. Tutkimuksessani tämä ihmismieli on elokuvan katsoja.

Kokoavasti voidaan ajatella, että semiotiikkaa hyödyntämällä voidaan nimetä elokuvan kielellisiä mekanismeja. Näiden kielellisten mekanismien avulla kätkeyt merkitykset kiinnittyvät representaatioon eli opettajakuvaukseen elokuvassa (Seppänen 2005, 30–31).

Varton (1996, 69) mukaan tutkittavan ilmiön mielellistä sisältöä eli noemaa lähemmäksi päästään hermeneuttisessa kehässä toistuvilla ja muuttuvilla lukutavoilla. Toisin sanoen tämä tapahtuu esiyymmärrystä tarkistamalla. Tässä prosessissa ymmärtäminen on sidoksissa aikaan, paikkaan ja historiaan. Siksi tekstiä, tässä tapauksessa elokuvaa, tulee tulkita historiallisessa kontekstissään (M. Bacon 2004, 317; Siljander 1988, 181.) Näin ollen, mikäli historiallinen konteksti otetaan huomioon osana BARTHESIN semioottista merkkiteoriaa, elokuvan tutkimisella kuvatekstinä tai visuaalisena kielenä voidaan ajatella olevan tulkinnallinen, niin semioottinen kuin hermeneuttinenkin pohja.

Kuten aiemmin totesin, yhdistän elokuvan tutkimisen eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Muodostan merkitysteoreettisista ja hermeneuttisista lähtökohdista seuraavan ajatuskulun, joka kuvastaa historiallisen kontekstin ja elokuvan sisäisen todellisuuden keskinäistä kietoutuneisuutta: Koska elokuva kuvataan oikean maailman todellisuudessa, sen sisäinen todellisuus on representaatio oikean maailman todellisuudesta. Nämä todellisuudet ovat tällä tavoin aina yhteydessä toisiinsa.

Edelleen, elokuvan roolihahmon voidaan ajatella reaalistavan olemassaoloaan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti eli tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti elokuvan sisäisessä todellisuudessa. Tämä todellisuus on roolihahmon elämämaail-

ma. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa elokuva näin ollen ilmentää tai representoi maailmassa olemista (Sobchack 1992). Koska hermeneuttisessa ongelmanratkaisussa pyritään ymmärtämään toisen ihmisen elämismaailmaa, tapani käyttää elokuvaa tutkimusaineistona voidaan ajatella olevan hermeneuttista myös näin (Varto 1996, 59).

### 7.2.3 Laadullinen tapaustutkimus

Pyrin kuvailemaan ja ymmärtämään sekä antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan tutkimastani ilmiöstä. Näin tutkimusotteeni on lähtökohdiltaan laadullinen (Eskola & Suoranta 2005, 61; Tuomi & Sarajärvi 2004, 27.) Koska teen tutkimuksessani ontologisen ratkaisun, tulokseksi ei voi tulla määrällisiä piirteitä (Varto 1996, 31). Valintakriteerinä toimivat myös tutkimuskysymykseni, joihin en löytäisi kokonaisvaltaista vastausta yleistämiseen pyrkivällä määrällisellä menetelmällä (Töttö 2000, 11).

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen ajatellaan soveltuvan kulttuurin tuotteiden tutkimiseen. Tutkimukseni vaiheiden nivoutuminen toisiinsa kuvastaa myös tätä laadullista lähestymistapaa: tutkielman kirjoittaminen saattaa edellyttää alkuperäiseen aineistoon palaamista, ja aineistonkeruun yhteydessä tutkija joutuu mahdollisesti tarkistamaan tutkimusongelmansa asettelua. (Eskola & Suoranta 2005, 15–16.)

Tutkimusmetodologista ratkaisuani voisi luonnehtia laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Kyseessä ei ole varsinainen menetelmä vaan pikemminkin lähestymistapa. Kuten tapaustutkimuksessa, lähestyn käsiteltävää aineistoa kokonaisuutena – tapauksena. Tutkimuksessani tapauksen muodostavat Varaventiili-elokuvan opettajahahmojen ryhmä. Tapaustutkimukselle ominaisesti teen tutkimusprosessini varsin näkyväksi, jotta raportin lukija voi arvioida tutkimukseni luotettavuutta ja nähdä, miten johtopäätelmäni ovat syntyneet. Teen myös osittain historian tutkimusta, joka on tyypillisesti tapaustutkimusta. Historiallisiin tapahtumiin liittyvien sidosten lisäksi myös monimetodisuus on tutkimuksessani tapaustutkimukselle ominaista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–189, 194.)

### 7.2.4 Analyysimenetelmä

Valmiita aineistoja, joihin elokuva lukeutuu, voidaan analysoida monella tavalla (Eskola & Suoranta 2005, 119). Tutkimuksessani hyödynnän laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa sisällönanalyysia. Sitä voidaan yksittäisen metodin lisäksi pitää väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 86, 93.)

Käytän sisällönanalyysin pohjalla tematisoimalla saamaani hermeneuttista esiymmärrystä tutkimuskohteen luonteesta. Holistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuen jaan opettajahahmojen todellistumisen kolmeen tyyppiin: situationaaliseen, keholliseen ja tajunnalliseen. Tutkin opettajahahmoa ennen kaikkea situationaalisena sota-ajan situaatiossa. Tällöin teemaksi nousee sota-ajan kasvatusinstitutionaalinen konteksti ja sen merkitys yhteys opettajahahmon situaation eli elämismailman kokonaisuudessa. (Varto 1996, 46–53, 60.)

Kujalan (2008, 60) mukaan tulkittaessa elokuvia täydentävä muun aineiston käyttö on tärkeää, ja tutkijan on tunnettava menneisyyden merkityksiä. Hermeneuttisessa kehässä tämä edellyttää esiymmärrystä tulkinnan ja ymmärtämisen pohjana (Siljanter 1988, 115). Tulkitsijana minun tulee tuntea elokuvan valmistusajankohdan kasvatushistoriallinen konteksti ja sen taustalla vaikuttava laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Vasta sitten voin saada selville elokuvassa esiintyvän opettajan mielellisen sisällön. (Silventoinen 2008, 77–78.)

Painotan analyysitavassani elokuvan kohtia, joissa opettajahahmo esiintyy. Erityisesti kiinnitän huomiota tapahtumajaksoihin, joissa opettajahahmoa kuvataan koulukontekstissa. Ruodin näiden kohtien sanallisia ja muita äänellisiä sekä kuvallisia tekijöitä, joihin liittyen viitataan elokuvan kielellisiin rakenteisiin: semioottisiin merkkeihin ja piileviin merkityksiin. Käytän litteroituja lainauksia vuorosanoista ja kuvailen yksityiskohtaisesti tapahtumien etenemisestä. Tällaisella tarkistettavuudella pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Litteroitujen vuorosanojen analysointiin käytän tutkimuksessani Perttulan (1995) kehittämää, Amedeo Giorgin (1988, Perttulan 1995, 68–69 mukaan) metodiin pohjautuvaa, fenomenologista reduktiota, joka on fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä. Menetelmä sopii aineistoni analyysiin tältä osin. Sillä voidaan Perttulan (mts. 120) mukaan analysoida puhuttua kommunikaatiota. Vuorosanojen fenomeno-

loginen reduktio on tutkimuksessani olennainen tapa syventää tutkittavan ilmiön hermeneuttista ymmärtämistä.

Varaventiilin äänellisten, muiden kuin näyttelijöiden vuorosanojen, ja kuvallisten tai kuvausteknisten aineiden erittely edellyttää elokuvan kielen rakenteen analyttistä tarkastelua (Vuorio-Lehti & Nieminen, 2003, 23). Koska teen ensisijaisesti kasvatushistoriallista tutkimusta enkä elokuvatutkimusta, keskityn tutkimustehtävään ja -kysymyksiin olennaisesti liittyviin rakenteellisiin tekijöihin.

Seppäsen (2005, 149) mukaan sisällönanalyysissa visuaalista aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena tai tiettyjä osia painottamalla niin, että havainnoitavasta representatiosta etsitään merkityksellisiä yksityiskohtia. Yksittäisten tapahtumajaksojen ja opettajahahmoon liittyvien tekijöiden lisäksi tarkastelenkin Varaventiiliä myös kokonaisuutena. Näin otan huomioon opettajahahmon eli tutkittavan tapauksen elämismaailman ymmärtämiskokonaisuutena. Tässä merkityksen koherenssissa, jota pidetään tulkinnan perustana, tarkastellaan myös maailmaa, jossa tutkimusta tehdään. (Varto 1996, 60–61.)

Ymmärtämiskokonaisuudessa pyrin analyysissa hermeneuttisen ymmärtämisen periaatteiden mukaisesti kunnioittamaan tutkittavan elämismaailmaa. Siksi en yritä saavuttaa tutkittavan mielellistä sisältöä omien kokemusteni tulkinnalla tai etsimällä jotakin teoriaa edustavaa merkitysyhteyttä tutkittavasta. Tällaisella lukutavalla voisin saavuttaa tyydyttävän analyysin, mutta periaatteessa pääsisin samaan tulokseen tutustumatta aineistoon. (Mts. 60–61.)

Mikäli tavoittelisin opettajahahmojen mielellistä sisältöä tuomalla ulkoa jonkin teorian, analyysimenetelmäni olisi teorialähtöinen ja päättelyni deduktiivista. Teorialähtöisessä analyysissa niin aineiston hankinta, analyysi kuin raportointikin on teorialähtöistä. Päinvastaista, aineistolähtöistä, analyysimenetelmää käytettäessä analyysi ja raportointi ovat aineistolähtöisiä. Tällöin tutkimuksen tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus induktiivista päättelyä käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97–100.)

Tutkimukseni analyysi ei ole teoria- tai aineistolähtöistä vaan teoriasidonnaista, ja päättelyni logiikka on abduktiivista. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit vaihtelevat tutkijan ajattelussa. Tutkimukseni ei siis nouse suoraan teoriasta, vaan teorit toimivat aineiston tulkinnan mahdollistavina tulkintakehyksinä. (Mts. 98–99.)

Tutkimukseni täyttää myös Suorannan (2007, 253) esittämän temaattisen analyysin kriteerit. Temaattista analyysia hyödyntävä tapaustutkimus on hänen mukaansa tarkoituksenmukainen tapa analysoida populaarikulttuurin tuotteita kasvatusalalla. Sen mukaisessa analyttisessä tarkastelussa huomio kohdistetaan tiettyyn elokuvan kertomaan kasvatuksen ilmiöön. Tällainen analyysi ei keskity elokuvan ansioihin tai aiheisiin vaan sen kielelle dramatisoituihin todellisuuden tapahtumiin ja ilmiöihin, jolloin puututaan elokuvan todellisuutta rakentavaan merkitykseen. (Mts. 261–262.)

Tutkimukseni analyysin teoriasidonnaisuutta kuvastaa ainakin se, että aineiston käsittely heijastaa sota-ajan, vuosien 1939–1945, kasvatushistoriallisia vaiheita. Salmen (1993, 37, Kujalan 2008, 67 mukaan) mukaan elokuvia tarkastellaan tavallisesti käyttämälläni tavalla eli niiden valmistusajankohdan mukaisessa kontekstissa. Vaihtoehtoinen, esimerkiksi Kujalan (2008) tutkimuksessaan käyttämä, tapa olisi tarkastella elokuvia niiden esittämän ajan kontekstissa. Tausta-ajatuksena on tällöin se, että elokuva mielletään historiallisena kuvauksena menneestä ajanjaksosta.

Koska tutkimusaineistoni on tallennettua kuvamateriaalia, en voi osoittaa ja kuvata kehollisuuden vaatimusten mukaisesti anatomis-fysiologisin metodein opettajahahmojen orgaanista olemassaoloa. Lisäksi Perttula (1995, 17) korostaa, ettei kehollisuutta voida tutkia menetelmillä, jotka soveltuvat symbolien ja käsitteiden tutkimukseen. Siksi teen jokaisesta fyysisesti tai kehollisesti elokuvassa esitetystä opettajahahmosta anatomis-fysiologisen perusolettamuksen: hahmot koostuvat fysiikan lakeja noudattavista atomeista ja molekyyleistä. Tarkemmin kuvailen opettajahahmoja fyysisinä Egrin (2004, 33–43) havainnointiohjetta mukailen.

Tarkastelen tulkinnoissani myös elokuvan tekijän merkitystä. Elokuvan kuvaus opettajasta voi olla esimerkiksi ohjaajan muistikuva opettajasta, ei objektiivinen kasva-

tushistoriallinen kuvaus (Catteeuw, Dams, Depaepe & Simon, Kujalan 2008, 60 mukaan). Yhtä hyvin se voi olla mielipide.

### 7.3 Tutkimusaineiston valinta

Tutkimuksessani aineisto on elokuva, joka on valmis aineisto sekä joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuote (Uusitalo 1991). Tavallisesti laadullisen tutkimuksen aineiston koko on pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87). Tulkintojen syvyys ja kestävyys ovat tärkeämpiä kuin aineiston koko. Valmiita aineistoja käytettäessä voimavarat, jotka ovat säästyneet uuden aineiston keruusta, voidaan suunnata tähän tulkinnalliseen työhön (Eskola & Suoranta 2005, 117.)

Vaikka laadullista tutkimusta pidetään avoimena prosessina, tarvitaan suunniteltuja ja etukäteen pohdittuja johtoajatuksia. Tämän vuoksi aineiston rajaaminen on laadullisessa tutkimuksessa välttämätöntä. Muuten mielekkään ja selvästi rajatun tutkimustehtävän löytäminen voi olla vaikeaa. Rajauksen yhteydessä tapahtuu myös tulkinnallista rajausta, jolloin aineiston keräämiseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen vaikuttavat tutkijan kiinnostukset ja tarkastelunäkökulmat. Tässä mielessä laadullinen aineisto on aina tulkinnallista. (Kiviniemi 2007, 73.)

Aluksi rajasin tutkimukseni aineistoksi vuosina 1930–1969 valmistuneet pitkät, eli tunnin tai pitempään kestävät, kotimaiset fiktioelokuvat, joissa on vähintään yhtenä roolihahmona opettaja. Lähdin etsimään aineistoksi sopivia elokuvia kahdesta Internetin elokuvatietokannasta, yhdysvaltalaisesta The Internet Movie Databasesta (2009) ja suomalaisesta Elonet-sivustosta (2009). Verkkokauppa Amazon.comin omistama IMDB on laaja Internetistä löytyvä elokuva- ja kuvaohjelmatietokanta. Elonet taas on Valtion elokuvatarkastamon ja Kansallisen audiovisuaalisen arkiston ylläpitämä arkisto Suomessa esitetyistä elokuvista ja muista kuvaohjelmista.

IMDB-tietokannasta hain suomalaisia nimekkeitä sivuston etusivulta löytyvän search-toimintoa avulla. Valitsin hakukriteeriksi Characters. Haussa käytin sanoja *kansakoulunopettaja, lehtori, lukkari, luokanopettaja, maikka, ope, opettaja, rehtori* sekä *headmaster, headteacher, principal ja teacher*. Englanninkielisiä hakusanoja hyödynsin siksi, ettei kaikkien kotimaisten roolihahmojen nimeä ole välttämättä kir-

jattu ulkomaiseen tietokantaan suomeksi. Englanninkielisiä hakusanoja käyttämällä search-toiminto löysi yli tuhat tulosta, joista jouduin manuaalisesti seulomaan suomenkieliset nimikkeet. Koska minulta näin saattoi jäädä huomaamatta joitakin nimikkeitä, käytin myös IMDB-tietokannan yksityiskohtaisempaa Power Search -nimistä hakua. Siinä kirjoitin Country of Origin -kohtaan *Finland*, Year-kohtaan *1930–1969* ja Keywords-kohtaan yksitellen *school*, *teacher* ja *teaching*. En käyttänyt tällä kertaa *opettaja*-hakusanaa, koska Keywords-toiminto on englanninkielinen. Elonetissä käytin etusivulta löytyvän henkilöhaun roolihahmo-kenttää. Haussa käytin sanoja *kansakoulunopettaja*, *lehtori*, *lukkari*, *luokanopettaja*, *maikka*, *ope*, *opettaja* ja *rehtori*.

IMDB-tietokannan search ja Power Search -toiminto sekä Elonetin henkilöhaun löysivät yhteensä 79 kotimaista pitkää, 1933–1969 valmistunutta, elokuvaa. Tutustuin myös Suomen kansallisfilmografiaan (1993, 1995) ja löysin roolihahmon nimen perusteella vielä neljä 1940-luvulla valmistunutta elokuvaa. Kaiken kaikkiaan löysin siis 83 vuosina 1933–1969 valmistunutta kotimaista pitkää elokuvaa (liite 2), joissa jokaisessa on yksi tai useampia opettajahahmoja.

Seuraavaksi selvitin Kirjastot.fi-kirjastopalvelun tuottamalla Frank-monihaualla, mitkä elokuvista ovat lainattavissa suomalaisista kirjastoista vhs- tai dvd-kopiona. Tutustuin myös kahden kotimaisen elokuvavuokraamon, Video Filmtown Oy:n (2009) ja Makuuni Oy:n (2009), sekä Filmifriikki-verkkokaupan (2009) tarjontaan. Näin pyrin rajaamaan tutkimusaineistoni elokuviin, jotka ovat helposti saatavilla. Elokuvista 55 löytyi Suomen kymmenen suurimman kaupungin pääkirjaston kokoelmasta. Filmifriikissä myytiin dvd-kopioita kahdesta sellaisesta elokuvasta, joita kirjastoissa ei ollut. Nämä elokuvat olivat Onni pyörii ja Opettajatar seikkailee.

Rajasin aineistoa edelleen, sillä elokuvien suuri lukumäärä ei olisi mahdollistanut syvällisen analyysin toteuttamista. Ryhdyin etsimään elokuvia, joissa opettaja työskentelee oppilaidensa ja kollegoidensa parissa koulukontekstissa. Pyrin löytämään kummaltaakin tutkittavalta ajanjaksolta ja kultakin vuosikymmeneltä yhtä monta tällaista elokuvaa. Jotta olisin löytänyt mahdollisimman erilaisia opettajakuvauksia, pyrin valitsemaan elokuvat niin, ettei niiden joukossa ole kahta samaa ohjaajaa tai käsikirjoittajaa (tai kaunokirjallisen alkuperäisteoksen kirjoittajaa).

Lopulta elokuva-aineisto koostui kahdeksasta vuosina 1938–1962 valmistuneesta elokuvasta. Päästyäni analyysivaiheeseen rajasin aineistoa edelleen yhteen sodan aikana ensi-iltaan tulleeseen elokuvaan. Tein tämän ratkaisun, koska fenomenologinen reduktio osoittautui jo varhaisessa vaiheessa odotettua työläämmäksi. Sekin, etten pyri tuottamaan yleistettävää tietoa, puoltaa elokuva-aineiston rajaamista yhteen elokuvaan. Päädyin Valentin Vaalan ohjaamaan ja Yrjö Kivimiehen käsikirjoittamaan, vuonna 1942 ensi-iltaan tulleeseen elokuvaan Varaventiili.

Varaventiilissä on tulkinnanvaraisesti neljästä viiteen opettajahahmoa, minkä ajattelisin sopivaksi määräksi syvällistä analyysia varten. Elokuvan valintaan vaikutti olennaisesti ainakin se, että Varaventiilissä kuvataan opettajia niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Esiymmärrykseni ohjaamana katsoin, että tämä seikka antaisi mahdollisuuden havainnoida moniulotteisempaa tai ainakin erilaista ihmiskuvausta kuin elokuva, jossa opettajia kuvataan esimerkiksi ainoastaan opetustyön parissa.

## 7.4 Aineiston analyysin eteneminen

### 7.4.1 Taustatietoa analyysin vaiheista

Tässä luvussa kuvaan tutkimusaineistoon tutustumista ja analyysin etenemistä vaiheittain. Tuomalla kaikki vaiheet esiin lisään tutkimukseni luotettavuutta, sillä lukija voi siten arvioida työskentelyäni paremmin. Näin tuon myös esiin hermeneuttisen kehän spiraalimaisuuden ja prosessin, jonka ansioista olen alkanut ymmärtää tutkimuskohteen mielellistä sisältöä.

Tutustuin tutkimusaineistoon ensimmäistä kertaa joulukuussa 2008. Tuolloin katsoin Varaventiili-elokuvan vhs-nauhakopion kokonaisuudessaan. En pysäyttänyt tai kehlannut nauhaa missään vaiheessa. Näin pyrin kiinnittämään huomiota lähinnä kokonaisteokseen. Elokuvan päätyttyä kirjoitin siitä lyhyen juonikuvauksen. Toisella katselukerralla litteroin elokuvan vuorosanat erilliseen tekstitiedostoon. Pysäytin ja kehlasin nauhaa useaan otteeseen, jotta sain kirjoitettua vuorosanat muistiin täsmälleen sellaisina kuin ne elokuvassa esitetään. Kuten mainitsin aiemmin, halusin varmistaa tulkintojeni luotettavuuden alkuperäiseen tekstiin nähden. Tämä helpottaa analyysin myöhempiä vaiheita.



Kirjasin vuorosanat, jotka lausuiivat joko opettajahahmot itse tai jotka liittyivät opettajaan tai kyseessä olevassa elokuvassa esitettyyn koulumaailmaan. Kirjaaminen tapahtui kohtauksittain, ja kohtaukset muodostivat tiedoston sisäisen kappalejaon. Litteroimani vuorosanat koostuivat kokonaisten kohtausten lisäksi kohtausten sisältämistä yksittäisistä puheenvuoroista ja lyhyistä dialogeista. Merkitsin muistiin kohtausten tarkan ajallisen alkamis- ja päättymiskohdan.

Jo vuorosanojen litteroimisvaiheessa pidin tärkeänä kirjoittaa tarvittaessa merkinnän ei-kielellisestä kommunikaatiosta. Käytännössä tein merkinnän ei-kielellisestä ilmaisusta ennen vuorosanaa tai sen perään suluissa. Tällaista kommunikaatiota, joka vaikuttaa esitettyyn kielelliseen ilmaisuun, aineistossani kuvastaa esimerkiksi tilanne, jossa opettaja heiluttaa käsiään ja korottaa ääntään sanoessaan jotain oppilailleen. On varsin selvää, että kyseisellä eleellä ja äänenkäyttötavalla pyritään vahvistamaan kielellistä ilmaisua.

Ei-kielellisen kommunikaation kirjaaminen oli aluksi epävarmaa. En vuorosanoja litteroidessani vielä tiennyt, millaiseksi vuorosanojen ja visuaalisten elementtien analysointimenetelmä kokonaisuudessa muodostuisi. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 222) mukaan tutkijan tulisi tietää ennen litteroinnin aloittamista, millaista analyysia aikoo tehdä. Lopulta päätin soveltaa monivaiheista fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää. Aluksi epäilin sen soveltuvuutta tutkimukseeni, sillä Perttulan (1995, 120) mukaan menetelmä ei sovellu ei-kielellisen kommunikaation analysointiin. Perttula (mts.) kuitenkin toteaa, ettei kielellistä ja ei-kielellistä kommunikaatiota voida erottaa toisistaan vuorovaikutuksessa. Siksi ei-kielellisen kommunikaation voi hänen mukaansa ottaa huomioon, jos on varma sen merkityksestä.

#### 7.4.2 Litteroitujen vuorosanojen analyysi

Kuvaan seuraavaksi litteroimieni vuorosanojen analysointiin käyttämäni Perttulan (1995, 94–95) fenomenologisen psykologian metodia mukailevaa menetelmää vaiheittain. Toteutin analyysin kahdessa päävaiheessa. Ensimmäisessä päävaiheessa pyrin tekemään yhteenvedon jokaisen tutkimani opettajahahmon merkityksistä. Perttula (mts. 94) kutsuu tätä yhteenvedoa yksilökohtaiseksi merkitysverkostoksi. Toisessa päävaiheessa tarkoitukseni oli saavuttaa tutkittavan ilmiön, elokuvan opettajakuvauk-

sen, yleinen merkitysverkosto. Jotta analysointimenetelmä avautuisi lukijalle, esittelen sen nyt mahdollisimman tarkasti.

*Sulkeistaminen.* Tämä, Perttulan analyysimenetelmän ensimmäisen päävaiheen ensimmäinen osavaihe, tarkoittaa avointa tutkimusaineistoon tutustumista. Sen avulla tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisesta asenteestaan ja siten irrottamaan omat kokemuksensa tutkittavan kokemuksesta. Toisin sanoen tutkija sulkeistaa ennakkokäsityksensä. (Mts. 70–71, 94.) Jälkeenpäin ajateltuna Varaventiilin ensimmäinen, kokonaisteosta hahmottava, katselukerta edustaa tätä vaihetta tutkimusaineistoni analyysissä.

Minulla oli jo ennen Varaventiilin katsomista ennakkokäsityksiä tutkimastani ilmiöstä. Ainakin ilmiöön liittyvä lukemani teoreettinen kirjallisuus vaikutti näiden käsitysten muotoutumiseen. Myös sillä, että opiskelen luokanopettajaksi, on voinut ollut vaikutus ennakkokäsityksiini. Perttulan (1995, 70) mukaan näiden käsitysten, ilmiöön etukäteen liitettyjen merkityssuhteiden, sulkeistaminen voi tapahtua pohtimalla niitä tietoisesti. Mietin seuraavia asioita: oletin, että tutkimuskohteeni ovat uskonnollisia, hyveellisiä ja tiukan moraalisia sekä ankaraa kuria kannattavia. Tiedostettuaani oletukseni, joita voisi ajatella tutkittavan ilmiön merkitysten sisältöalueiksi, sulkeistin ne analyysin ajaksi.

*Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen.* Sisältöalueiden tehtävä on tässä vaiheessa selkeyttää, mihin elämänalueisiin sisältyviä kokemuksia tutkimusaineistossa on (Perttula 1995, 121). Sisältöalueiden muodostamisen voi toteuttaa Perttulan (mts. 91) mukaan kahdella tavalla. Joko niin, että sisältöalueet jäsentävät koko aineistoa tai siten, että tutkija jäsentää kutakin tutkittavaa koskevan aineiston omiin sisältöalueisiinsa. Tällöin syntyvät sisältöalueet mahdollisesti poikkeavat toisistaan. Muodostin sisältöalueet jälkimmäisen vaihtoehdon mukaan, koska tutkittavat olivat varsin erilaisia. Osa opettajahahmoista oli elokuvan päähenkilöinä, toiset pienemmässä sivuroolissa.

*Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen kaikkien tutkittavien aineistoista.* Perttulan (1995, 122) mukaan tämä vaihe tapahtuu aineistoa luettaessa intuitiivisesti ilman tietoista harkitsemista. Hän korostaa sitä, että erottaminen tapahtuu erityistie-

teellisestä näkökulmasta. Tein erottelun kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Käytännössä erotin kunkin merkityksen sisältävän yksikön, joka saattoi koostua yhdestä vuorosanasta tai kokonaisesta keskustelusta, omaksi kappaleekseen.

*Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan tieteenalan kielelle.* Toteutin vaiheen käytännössä niin, että kirjasin jokaisen löytämäni merkityksen sisältävän yksikön perään sulkuihin isoilla kirjaimilla sen olennaisen sisällön. Tein erityisen huolellista työtä, jotta merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehdyn tiivistävän muunnoksen välillä on selvä yhteys. (Mts. 74, 124.) Sisällytin muunnoksiin tarvittaessa ei-kielellistä kommunikaatiota.

*Merkityksen sisältävien yksiköiden ja niistä tehtyjen muunnosten siirtäminen jäsen-täviin sisältöalueisiin.* Koska muodostin aiemmin jokaiselle opettajahahmolle omat sisältöalueensa, sijoitin merkityksen sisältävät yksiköt tässä vaiheessa kunkin opettajahahmon tapauksessa sopivaan sisältöalueeseen. Perttulan (mts. 135) mukaan tietyt kielelliset ilmaisut voivat olla toisiinsa kietoutuneita ja siksi sisältää moniin sisältö-alueisiin liittyviä merkityksiä. Tällöin merkityksen sisältävän yksikön voi sijoittaa useampaan sisältöalueeseen.

*Sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen.* Tarkoituksena on löytää toistuvia ja ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystihentymiä. Käytännössä sijoitin opettajahahmokohtaisesti muunnokset sisältöalueittain toistensa yhteyteen niin, että ne muodostivat kertomuksen. Yksi sisältöalue muodostaa yhden kappaleen tässä kertomuksessa. (Mts. 135–136.)

*Sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen.* Tämä on Perttulan (mts. 137) kuvaaman analyysimenetelmän ensimmäisen päävaiheen viimeinen osavaihe. Käytännössä tiivistin edellisessä vaiheessa muodostamani sisältöalueet toistensa yhteyteen.

Menetelmän toisessa päävaiheessa tutkija selvittää, mitkä ovat niitä merkitystihentymiä, jotka esiintyvät jokaisessa yksilökohtaisessa merkitysverkostossa. Toisin sanoen, tarkoituksena on saavuttaa tutkittavan ilmiön yleinen rakenne. (Mts. 93–94, 154.)

*Jokaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin.* Tästä vaiheesta eteenpäin metodi häivyttää yksilöllisyyden yleisen kokemuksen kustannuksella. Lisäksi tiivistin jakamani merkityksen sisältämät yksiköt kielelle, jossa ei näy yksilöllistä kokemusta. (Mts. 154–155.) Menettelin näin jokaisen opettajahahmon yksilökohtaisessa merkitysverkostossa.

*Koko aineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen.* Muodostin yksilökohtaisia merkitysverkostoja ja ei-yksilölliselle kielelle muunnettuja merkityksen sisältäviä yksiköitä seulomalla kaksi opettajahahmoja yhdistävää sisältöaluetta: opettajan työhön sekä vapaa-aikaan ja yksityiselämään liittyvät merkitykset. (Mts. 156.)

*Merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin.* Tässä vaiheessa opettajahahmojen kokemukset yhdistyvät. Käytännössä sijoitin ei-yksilölliselle kielelle muuntamani merkityksen sisältävät yksiköt edellisessä vaiheessa muodostamiini sisältöalueisiin. Kirjoitin merkityksen sisältävien yksiköiden perään sulkuihin opettajahahmon nimen, jotta näkisin, kenen kokemuksista kukin yleistys on peräisin. (Mts. 156–157.)

*Sisältöalueiden jakaminen spesifeihin sisältöalueisiin.* Tarkoitukseni oli löytää yhä eriytyneempiä merkityksiä situaatioista. Lopuksi sijoitin jokaisen ei-yksilöllisen merkityksen sisältävän yksikön johonkin spesifiin sisältöalueeseen. (Mts. 164–165.)

*Spesifin yleisen merkitysverkoston luominen.* Asetin edellisessä vaiheessa kuhunkin spesifiin sisältöalueeseen sijoittamani merkityksen sisältävät yksiköt toistensa yhteyteen (Mts. 168).

*Kunkin sisältöalueen yleisen merkitysverkoston muodostaminen.* Toteutin tämän vaiheen suhteuttamalla spesifit yleiset merkitysverkostot keskenään huolellisesti arvioimalla (Mts. 171).

*Tutkittavan ilmiön yleisen merkitysverkoston muodostaminen.* Tässä metodin viimeisessä vaiheessa sijoitin sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen. Tutkittavaan ilmiöön liittyvät tärkeät merkitykset, jotka ilmenevät tutkittavissa, sisältyvät muodostuvaan yleiseen merkitysverkostoon. (Mts. 95, 171.)

### 7.4.3 Muiden elokuvallisten tekijöiden analyysi

Litteroitujen vuorosanojen fenomenologisen reduktion jälkeen pohdin, miten käytännössä analysoisin semioottisista lähtökohdista muita kuin vuorosanallisia elokuvallisia tekijöitä. Näillä tekijöillä tarkoitan tässä niin elokuvan opettajahahmoja kuin niitä teknillis-tyylillisiä keinoja, joista näiden opettajahahmojen merkityssuhteet rakentuvat. Tiedostin, että tavoitteeni olisi etsiä erilaisia semioottisia merkkejä Varaventiilin kuvakerronnasta ja toisaalta elokuvan ei-kielellisestä äänimaailmasta sekä näiden kahden yhdistelmästä.

Lopulta katsoin Varaventiilin uudestaan siten, etten kiinnittänyt juurikaan huomiota vuorosanoihin. Tämä ei tarkoittanut sitä, että olisin sivuuttanut fenomenologisessa reduktiossa tekemäni löydökset. Sen sijaan etsin elokuvassa käytetyistä ilmaisullisista tekniikoista (uusien merkitysten lisäksi) elementtejä, jotka tukisivat tai vastustaisivat vuorosanojen analyysin tuloksia. Näin halusin, mikäli mahdollista, varmistaa, että käyttämäni analyysimenetelmän kaikki osatekijät kävisivät keskustelua.

Analyysiprosessin tätä vaihetta voisi luonnehtia lähiluvuksi. Tehdäkseni tarkkaa työtä ja löytääkseni Varaventiilin keskeiset viestit tein siitä synopsisen (liite 3), jossa olen jakanut elokuvan kerronnallisiin sekvensseihin ja segmentteihin. Synopsisen tekeminen helpotti analyysin tekemistä, sillä segmentointi loi havaintojen tekemiselle selkeät välimerkit. Toisin sanoen pienempien ja selkeiden kerronnallisten osakokonaisuuksien tutkiminen osoittautui tarkoituksenmukaisemmaksi kuin yritys ottaa haltuun yksi suuri ja monisyinen kokonaisuus.

Kirjoitettuani muistiin löytämäni merkitykset selvitin, mihin elokuvalliseen elementtiin niistä kukin liittyy. Elokuvallisilla elementeillä tarkoitan niin näyttämöllepanoon, elokuvaukseen, leikkaukseen kuin ääneenkin liittyviä esteettisiä aineksia. Muodostin havaitsemistani elementeistä teemat, jotka miellän jokseenkin samankaltaisiksi kuin reduktiossa löytyneet spesifit sisältöalueet. Seuraavaksi siirsin merkitykset teemojen alle niin, että kussakin havainnossa oli merkintä, mistä segmentistä merkitys on peräisin.

### 7.4.4 Opettajahahmojen hahmottaminen

Jotta voisin rakentaa tutkimustehtäväni mukaisen opettajahahmoja kuvailevan kehyksen, yhdistin litteroitujen vuorosanojen ja muiden elokuvallisten tekijöiden analyysin tulokset. Yhdistettyjen tulosten pohjalta täytin kolmiulotteisen roolihahmon havainnointiohjeen kunkin Varaventiilin opettajahahmon osalta. Näin pyrin luomaan mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvauksen opettajahahmoista niiden mielellisen sisällön saavuttamiseksi.

Analyysin aiempien vaiheiden yhdistämisen taustalla vaikuttaa ajatus, jonka mukaan roolihahmosta syntyy kokonaisvaikutelma käsikirjoittajan kynästä tulleiden vuorosanojen ja ilmaisullisten tekniikoiden välityksellä. Lisäksi tarkastelin Varaventiiliä ja sen opettajahahmoja teoriasidonnaisesti motivaatioiden neliyhteyden ja ihmishahmon mieltämistapojen valossa.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Elokuva-aineiston esittely

#### 8.1.1 Kokonaisteoksen hahmottaminen

Kokonaisteoksen hahmottamiseksi kirjoitin tarinallisen tiivistelmän Varaventiili-elokuvasta. Lisäksi keräsin olennaista tietoa elokuvan syntytaustoista sekä ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin (joihin palaan luvussa 8.2) selvittämiseen liittyen sen tärkeistä tekijöistä: ohjaajasta, käsikirjoittajasta, alkuperäisteoksen kirjoittajasta ja näyttelijöistä.

#### 8.1.2 Juonikuvaus

Varaventiili kertoo vastavalmistuneen nuoren savolaisopettajattaren, Liisa Harjun, kokemuksista hänen ensimmäisessä työpaikassaan 1940-luvun alun pohjalaisessa Latomerén pitäjässä. Koulun johtajaopettaja Taneli Iippo ja hänen Kristiina-vaimonsa sekä heidän tyttärensä Ester tekevät alusta alkaen selväksi, ettei heidän ”sivistymättömänä nousukkaana” pitämällään opettajattarella tule olemaan helppoa koulutyössä, arjessa tai rakkaudessa. Liisa on kuitenkin peräänantamaton ja, osittain setänsä antaman Varaventiiliksi kutsutun päiväkirjan ansiosta, selviää lopulta vaikeuksista. Nuorta opettajatarta tukevat kollegat Rauha Tuomikoski ja Oskari Berglund sekä Harjuun rakastunut nuori lääkäri Eino Korpinen.

#### 8.1.3 Varaventiilin syntytaustat ja tekijät

Valentin Vaalan ohjaama ja Suomi-Filmi Oy:n tuottama Varaventiili pohjautuu Hilja Valtosen kirjoittamaan, vuonna 1926 julkaistuun romaaniin *Nuoren opettajattaren varaventiili*. Elokuvan käsikirjoituksen kirjoitti Yrjö Kivimies. Opettajatar Liisa Harjua näyttelee Lea Joutseno. Johtajaopettaja Iippon roolissa nähdään Eino Jurkka. Muita opettajahahmoja näyttelevät Irma Seikkula (Rauha Tuomikoski) ja Olavi Reimas (Oskari Berglund). Rouva Iippoa näyttelee Elli Ylimaa. Iippojen tytärtä Esteriä näyttelee elokuvassa naamioijanakin toimiva Rakel Linnanheimo. Tapio Nurkka

näyttelee Eino Korpista. Varaventiili kuvattiin marraskuun 1941 ja maaliskuun 1942 välillä Kauhajoella, Valtion rautateiden matkustajavaunussa ja Munkkisaaren studioilla. Sen ensi-ilta oli 22. maaliskuuta 1942. (Suomen kansallisfilmografia 1993, 59–64.)

Suomi-Filmi oli hankkinut Valtosen romaanin filmaamisoikeudet jo 1920-luvun lopussa. Varaventiilin tekemistä oltiin suunniteltu jo ennen talvisodan syttymistä, ja elokuva kuului yhtiön tuotantosuunnitelmiin vuoden 1940 syksystä lähtien. Hanke toteutui kuitenkin vasta jatkosodan aikana. Varaventiili oli ensimmäinen Suomi-Filmin elokuva, joka kuvattiin kokonaan jatkosodan puhjettua. Valentin Vaala leikkasi tuolloin armeijan pääesikunnan kuvaosastolla uutiskatsauksia sodasta. Hän osallistui elokuvan tekemiseen päästyään lomalle. (Suomen kansallisfilmografia 1993, 62–63; Laine ym. 2004; 194, 299.)

## 8.2 Varaventiili ja lähdekritiikki

### 8.2.1 Ulkoinen lähdekritiikki

Selvitän Salmen (1993) lähdekritiikkiä koskevia pohdintoja mukaillen, millainen yhteiskunnallinen funktio Varaventiilillä on ollut omana aikanaan. Pohdin myös, mitkä tekijät tuohon funktioon sekä Varaventiilin todellisuuspohjaan ovat vaikuttaneet. Teen tämän siten, että paneudun ensin ulkoiseen lähdekritiikkiin, jonka pohjalta tarkastelen sisäistä lähdekritiikkiä. Päätelmiini vaikuttavat historiallisessa viitekehyksessä tekemäni löydökset sota-ajan kotimaisesta elokuvasta.

Varaventiilin yhteiskunnallista funktiota selvittäessä sen syntymisen ajankohdan ajoittaminen ei ole aivan yksinkertaista. Tämä johtuu siitä, että sen alkuteos, *Nuoren opettajattaren varaventiili* -romaanin, ilmestyi 16 vuotta ennen elokuvan valmistamista. Alkuperäisteos sijoittuu ajanjaksoon 1920-luvun alkupuolella, mutta elokuvaversio ”on siirretty kuvausaikaan” (Suomen kansallisfilmografia 1993, 62).

Ajoitan Varaventiilin syntymisen sen ensi-iltaan. Teen tämän osittain edellä mainitusta syystä ja toisaalta siksi, koska tarkastelen tutkimuksessani nimenomaan 1940-luvun alun yhteiskunnallista ilmapiiriä. Lisättäköön, etten tässä tutkimuksessa pyri



vertailemaan Varaventiili-elokuvan tekijöiden ja Hilja Valtosen kirjassaan esittämiä näkemyksiä. Tiedostan kyllä, ettei Valtosen alun perin kertoma tarina luultavasti väli-ty muuttumattomana valkokankaalle.

Ulkoisessa lähdekritiikissä edetään selvittämällä elokuvan ajallis-paikallisia koordinaatteja, niin sanottua transtekstuaalista kenttää. Tässä suhteessa Varaventiili on leimallisesti lajityyppi- ja auteur-elokuva. Se on 1940-luvun alkupuolen tyyppilinen Hilja Valtosen romaaniin pohjautuva ja Valentin Vaalan ohjaama moderni komedia, jonka pääosaa näyttelee Lea Joutseno. Motivaatioiden neliyhteyteen suhteutettuna siihen voitaneenkin liittää tiettyjä oletuksia: Koska Varaventiili on tiettyihin lajityypilleen ominaisiin juonimekanismeihin perustuva elokuva, sitä voidaan pitää kompositionaalisesti motivoituneena. Myös transtekstuaalinen motivaatio on Varaventiilissä voimakas, mistä kertovat muun muassa vakioiset roolihahmot ja juonenkehittelyt. Lea Joutsenon tähtiasemankin voidaan ajatella edustavan transtekstuaalista motivaatiota. Sekin, että Varaventiili edustaa tiettyä lajityyppiä, kuvastaa tällaista motivaatiota.

Koska elokuva on yleisönsä ehdollistama, tarkastelen Varaventiilin yhteiskunnallista asemaa selvittäessäni myös sen aikalaisvastaanottoa. Teen jaon kriitikon ja yleisön arvioihin pohdintojani selkeyttääkseni. Aikansa lehdistöarvioinneissa Varaventiiliä verrattiin sen alkuteokseen ja muihin Valtos-elokuviin. Yleisesti ottaen sitä pidettiin keskinkertaisena elokuvana, joka ei arvostelijoiden mukaan kyennyt Valtosen romaanin vauhdikkuuteen. Ainoastaan näyttelijäsuoritukset, eritoten Lea Joutsenon esitys, saivat kiitosta. Varaventiili sai yleisön suosion, ja siitä tuli vuoden 1942 toiseksi katsotuin elokuva. (Suomen kansallisfilmografia 1993, 61–63.)

Kaiken kaikkiaan Varaventiili edustaa sota-ajan ikäväntorjuntaan suunnattua massaviihdettä. Tästä yhteiskunnallisesta funktiosta kielii selvästi se, ettei sotaa tai sen vaikutuksia kotirintamalla näytetä elokuvassa (ks. Suomen kansallisfilmografia 1993, 62). Ainoa viittaus todellisuuteen, kuin pienenpieni muistutus muutoin eskapistisessä elokuvassa, on sotilasunivormuun pukeutunut aluepäällikkö Lahti, joka Eino Korpisen mukaan ”puolustaa meitä henkeen ja vereen asti”. Mainittakoon, että Korpista näytellyt Tapio Nurkka oli itse haavoittunut jatkosodassa vain hetkeä aiemmin. Tästä syystä Varaventiilin kuvauksia oli jouduttu lykkäämään. (Itkonen 1944, 107; Laine ym. 2004, 299; Suomen kansallisfilmografia 1993, 61.)

Se, keiden ääni Varaventiilissä kuuluu, selviää elokuvan syntyolosuhteista. Ensinnäkin on mahdollista, että Hilja Valtosen alkuperäinen naisopettajien aseman paranevista peräänkuuluttava sanoma on läsnä jossain määrin (ks. YLE – Elävä arkisto, 2006). Ferron neljänlaisista elokuvan äänistä Varaventiilissä voi siis esiintyä ainakin yksityisiä yhteiskunnallisia analyyssejä. Kun tiedostetaan elokuvan asema sota-ajan eskapismina, voidaan olettaa, että sotatodellisuutta piilottavat miltei läpi elokuvan valtion katsomukset. Hierarkkisesti korkeimpana instituutiona se on todennäköisesti vaikuttanut paljonkin Varaventiilistä ja muista aikalaiselokuvista kuuluviin ääniin. Tässä tulkinnassa on otettava huomioon, että elokuva oli tuolloin yksi harvoista viihdemuodoista, joka vei ajatukset pois karusta todellisuudesta.

Institutionaaliset äänet on myös mahdollista liittää ideologia-analyysiin ja tarkemmin Cahiers-analyysiin. Sen valossa Varaventiili voidaan mieltää osaksi aikansa ideologista kontekstia. Tällöin sodasta vaikeneminen ja korostettu arjen kuvaaminen ovat eräänlaisia strukturoivia aukkoja ja historiallisia johtolankoja. Sosiohistoriallisesti tulkittuna Varaventiilin opettajahahmot edustavat tulevaisuusoptimismia – elokuvan ideologista päämäärää, josta pyrittiin tekemään sota-aikana kansakunnan mentaliteetti. Palaan tähän luvussa 8.5, kun tarkastelen opettajahahmoja tarkemmin.

### 8.2.2 Sisäinen lähdekritiikki

Ulkoisessa lähdekritiikissä tehtyjen havaintojen pohjalta rakentuva taustakonstruktio antaa ymmärtää, ettei Varaventiiliä tulisi tarkastella realistisen motivaation valossa, vaan paljolti transtekstuaaliseen ja kompositionaaliseen motivaatioon nojautuen. Sen kohde ja materiaali ovat kuvitteellisia, vaikka Hilja Valtonen kertoi häntä haastateltaessa kirjoittaneensa tosiasioista (YLE – Elävä arkisto, 2006).

Todettakoon, että Varaventiilin diegeettinen universumi on kuitenkin pintapuolisesti tuntemamme todellisuuden mukainen. Siellä ei tapaa esimerkiksi myyttisiä merihirviöitä, laseraseita tai aikamatkailua vaan tavallisia ihmisiä arkisissa askareissa. Vasta tämän todellisuudentuntuisuuden taakse päästyään huomaa, miten elokuva suhteutuu sen ulkopuolella vallinneeseen todelliseen maailmaan.

## 8.3 Aineiston fenomenologisen reduktion tulokset

### 8.3.1 Reduktioon liittyvää pohdintaa

Varaventiilin opettajahahmoihin kohdistuva fenomenologinen reduktio osoittautui vaativaksi tehtäväksi. Keskeisen haasteen loi se, että analysoin fiktiivisiä roolihahmoja oikeiden ihmisten sijasta. Lisäksi työn tekemistä hidasti se, ettei menetelmä ollut minulle ennestään tuttu. Tästä syystä tein erityisen huolellista työtä ja noudatin reduktion etenemisohjetta tarkoin.

Reduktion myötä muodostui lopulta tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto, jonka esittelen luvussa 8.3.3. Tuon kuitenkin ensin esiin tutkittavista reduktion aiemmissa vaiheissa paljastuneita sisältöalueita, jotka olen jakanut opettajahahmojen työhön ja vapaa-aikaan liittyviksi. Työhön ja vapaa-aikaan kytkeytyvät merkitykset ovat toisaalta laajempia, koko aineistoa jäsentäviä sisältöalueita.

Tuon spesifit sisältöalueet esiin, sillä uskon niin selkeyttäväni yleisen merkitysverkoston käsittelyä. Toisaalta pyrin lisäämään työni tulosten luotettavuutta. Reduktion tulosten luotettavuutta lisään myös siten, että käytän suoria lainauksia litteroiduista vuorosanoista. Viittaan tällöin Varaventiilistä tekemääni synopsikseen, jotta tutkimusraportin lukija voi hahmottaa, mistä elokuvan segmentistä lainaus on. Ilmaisen segmentin sulkeiden sisään kirjoitetulla numerolla. Näin helpotan niin ikään tulosten tarkastettavuutta.

### 8.3.2 Keskeisiä sisältöalueita

Varaventiilin reduktio paljasti useita opettajahahmojen työhön liittyviä sisältöalueita. Paremminkin niitä voisi kutsua roolihahmojen kokemukseksi työnsä jostain lohkosta. Mainittakoon, ettei suurin osa kokemuksista koske Varaventiilin jokaista opettajahahmoa. Ne kuitenkin koskevat usein ainakin Liisa Harjua, elokuvan päähenkilöä.

Elokvassa esiin tuodut, opettajahahmojen työstä kertovat, kokemukset koskevat ammatinvalintaa, opiskelua, toimeentuloa, työyhteisöä ja -jakoa, työn raskautta ja siinä jaksamista sekä opettajiin kohdistuvia rooliodotuksia, kuten moraaliin ja pukeutumiseen yhdistyviä vaatimuksia. Monet näistä sisältöalueista ovat lähellä toisiaan.

Opettajahahmojen vapaa-aikaa ja yksityiselämää kuvaavia sisältöalueita löytyi vähemmän. Niitä on kuitenkin syytä tarkastella, sillä ne osaltaan rakentavat situaatiota tai elämäntilanteisuutta, jossa opettajahahmojen merkityssuhteet ovat. Varaventiilissä esiin tuotavat vapaa-ajan kokemukset liittyvät seurusteluun ja siviilisäätyyn, kotioloihin sekä uskontoon.

### 8.3.3 Yleinen merkitysverkosto

Varaventiilissä opettajaksi ryhtymisen taustalla vaikuttavat niin lukemisesta pitäminen, opettajan työn aiemmalle työlle mielekkäänä vaihtoehtona näkeminen kuin parisuhteeseen liittyvät tekijätkin. Liisa ja Rauha keskusteleivat ammatinvalinnasta seuraavasti (25):

- Liisa: Mutta miksi sitten rupesit opettajaksi, kun et kerta pidä lukemisesta?  
 Rauha: Onhan opettajana sentään toista kun seistä tiskin takana.  
 Liisa: Ymmärrän. Mutta sittenkin, en ymmärrä, että ihminen voi elää ilman kauneutta, kun se on käden ulottuvilla.

Keskustelussa käy ilmi, että Liisa näkee lukemisesta pitämisen väylänä opettajuuteen. Rauha taas pitää opettajan työtä kenkäkaupan myyjän työtä mielekkäämpänä. Hän kylläkin tunnustaa lukemattomuutensa merkiksi sivistymättömyydestä. Varaventiilin opettajahahmoista myös Oskari kertoo ammattivalinnastaan (28). Häntä motivoi seurustelukumppanille tehty lupaus ja se, että seurustelukumppani maksoi Oskarin opettajaseminaarin. Seminaarista Oskari mainitsee tässä yhteydessä, että se kesti kolmisen vuotta. Rauha toteaa, että seminaarissa joutui lukemaan paljon (25). Muita opiskelukokemuksia katsojalle ei kerrota.

Työjakoa määrittää elokuvassa esitettävässä opettajayhteisössä vanhojen tapojen mukainen uskonnonopetusta korostava ainejako, joka suosii johtajaopettajaa ja miesopettajia. Työjako aiheuttaa suuren työtaakan ja uupumisuhkan nuorille opettajille ja naisopettajille, jotka pitävät luokkajakoa ainejakoa tasapuolisempana ja -arvoisempana työjakona. Nämä ajatukset tulevat esille segmentissä (15), jossa opettajilla on kokous. Liisan voimakas kielteinen suhtautuminen koulun käytäntöihin on ilmeistä:

- Liisa: Täällä siis miesopettajat ottavat ne aineet, joita he mielellään opettavat, ja naisopettajat saavat tyytyä siihen, mitä heille määrätään.

- Taneli: Täällä on ollut sellainen vanha tapa, että aineet on jaettu näin. Luulin neidinkin suostuvan siihen. Siten säästyttäisiin monesta turhasta vaivasta.
- Liisa: Niin, kuka säästyisi. Minä en ainakaan hyväksy sellaista vanhaa tapaa, joka toisen niskoille kokoaa kaikki vihkot ja toisen vapauttaa niistä kokonaan.

Edellä kuvattu tilanne on esimerkki Varaventiilissä esiintyvistä työssä jaksamiseen liittyvistä kokemuksista. Työjaon lisäksi nuorten opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin vaikuttavat myös ensimmäiseen työpaikkaan ja tuntemattomaan paikkakuntaan yhdistyvä jännitys, joka johtunee osittain oppilaisiin liittyvistä odotuksista. Tämä käy ilmi ensimmäisessä Liisan ja Rauhan välisessä keskustelussa (6):

- Rauha: ...taidat olla ensi kertaa täälläpäin?
- Liisa: Niin olen. Ja minua melkein pelottaa.
- Rauha: Voi, eihän toki.
- Liisa: Tämä on minun ensimmäinen paikkani.
- Rauha: No, ei syytä pelkoon. Lapset täällä kyllä ovat hyväksyviä.

Naisopettajalle voi muodostua äidillinen suhde miellyttävinä pitämiinsä oppilaisiin. Rauhan kommentti ”hyväksyisistä” lapsista kehittyy tähän suuntaan, kun hän kutsuu oppilaitaan ”pikkuisikseen” (33).

Työssä jaksamiseen liittyen Varaventiilin opettajahahmot tuovat esiin myös kokemuksiaan opettajan työn luonteesta. Opetustyötä pidetään uuvuttavana, ”hikisenä urakkana” (15), vaikkakaan ei samalla tavalla raskaana kuin esimerkiksi työmiehen työtä (28). Äidinkielenopettajan työn katsotaan kuitenkin olevan vaivatonta vihkojen tarkistamista, joskaan ei varauksetta (15):

- Taneli: ...eikä niistä vihkoista niin paljon työtä ole. Tunnitkin ovat helppoja: istuu vain itse ja antaa lasten kirjoittaa.
- Liisa: No sittenhän johtaja voi itse ottaa nämä minulle kuuluvat aineet. Minä suostun mielelläni vaihtokauppaan.
- Taneli: Ei se käy laatuun ollenkaan. Mutta... mitenäs tämän nyt järjestäisi?

Opetustyön alkaessa sovitaan oppilaiden kanssa yhteiset työskentelysäännöt, joissa korostuvat opettajan keskeisinä pitämät seikat, kuten ihmisten ulkoiseen arvosteluun liittyvä puhtaus. Järjestyksen ylläpitokeinoja ovat äänen korottaminen, käsillä viittoaminen ja käyttäytymissäännöistä muistuttaminen (palaan tähän luvussa 8.4.2). Oppilaiden puhdaskielisyyteen puututaan. Edellä kuvatut reductoidut seikat esiintyvät 15.

segmentissä, jossa Liisa opettaa oppilaitaan ensimmäistä kertaa. Puhtaudesta ja oikeanlaisesta tavasta puhua hän keskustelee oppilaiden kanssa seuraavasti:

- Liisa: Niin, lapset. Tiedättekö, mistä voi olla varma, että korvat, kaula ja joka paikka ovat ehdottomasti puhtaat? (Ainakin neljä oppilasta nostaa kätensä ylös)
- Liisa: No, sano sinä.
- Poika: Kun kattoo peilistä.
- Liisa: No, sanopas sinä.
- Tyttö: Kun pesee ittensä kunnolla niin tietää, että on puhdas.
- Liisa: Oikein. Mutta sinun pitää sanoa puhdas. Puhtaus on koko elämän A ja O. Jokaista kansaa, jokaista ihmistä arvostellaan sen mukaan, miten puhdas hän on.

Vaatimus puhtaudesta ei koske Varaventiilissä pelkästään oppilaita. Elokuvasa opettajuus nähdään työajan ulkopuolelle ulottuvana vakavana ja esimerkillisenä roolina. Sen takia opettajan ulkonäköön ja käyttäytymiseen liitetään sivistyneisyyttä, siiveellisyyttä ja korkeaa moraalialia korostavia vaatimuksia. Vaatimusten rikkominen tai täyttämättä jättäminen katsotaan oppilaille ja koulun maineelle turmiolliseksi – rouva Iipon mukaan jopa virkavirheeksi (31). Monet näistä vaatimuksista ovatkin rouva Iipon Liisaan kohdistamia. Esimerkkinä mainittakoon apteekkari Lundin nimipäiväjuhlat (20), joissa rouva Iippo ja hänen ystävättärensä (N1, N2) arvostelevat Liisan ulkonäköä:

- Iippo: Minusta on kyllä sopimatonta, että opettajatar käyttää leikkotukkaa.
- N1: Niin, ja missähän sen leninkikin on tehty? Kyllä minusta sentään opettajattaren aina pitäisi olla opettajattaren näköinen.
- N2: Juu, ja ku sellainen esimerkki on joka päivä silmien edessä, niin lapsetkin tulevat turhamaisiksi.
- Liisa: (Kuulee keskustelun) Tule, Rauha. Mennään tuonne nuorten joukkoon.
- Rauha: Ei, jäädään tähän.
- Liisa: Emmehän me tännekään voi jäädä... sillä rouvien keskustelu ei nähtävästi ole tarkoitettu meidän korviamme varten.
- Iippo: Kas, siellähän neidit istuivatkin. Emmekä me lainkaan huomanneet teitä. Me tässä juuri puhuimme teistä ja teidän kauniista puvustanne.
- Liisa: Kuulin sen. Ja voin antaa rouville puuttuvat tiedot. Pukuni on tehty Helsingissä ja tukkani on käherretty taivaassa. Molemmat olen saanut lahjaksi. Suokaa anteeksi että häiritsen, mutta nyt me poistumme. (Liisa ja Rauha lähtevät toiseen huoneeseen)
- Iippo: Siinä nyt näette, mimmonen elävä se oikein on...

Myös rouva Iipon ystävättären (N1) kommentista käy ilmi, että opettajan moitteettoman roolin odotetaan jatkuvan myös koulutyön ulkopuolella. Opettajan ulkoinen ole-

mus on näin ollen merkki hänen sivistyneisyydestään tai sivistymättömyydestään. Sitä, että Liisa mielestä on tarpeellista oikaista ulkonäköönsä kohdistuvat syytökset, voidaan pitää merkinä hänen halustaan toimia opettajille asetettujen (ulkoisten) vaatimusten mukaisesti.

Opettajaan kohdistuvat odotukset yhdistetään myös tanssimiseen (21). Siinä, missä Eino liittää tanssimisen nuoruuteen ja iloisuuteen, rouva Iipon ystävätär (N2) kommentoi Liisan tanssia seuraavasti: ”Tanssia se ainakin osaa. Osanneeko yhtä hyvin opettaakin?” Kommentti ei suoranaisesti kiellä sitä, ettei joku osaisi sekä tanssia että opettaa hyvin. Tanssiminen kuitenkin leimautuu rouva Iipon ja hänen ystävättäriensä muiden kommenttien valossa tyhjämpäiväiseksi vapaa-ajan huvitukseksi, jollaiseen arvokkaan opettajan ei tulisi ryhtyä.

Elokuvan opettajat tuntevat olevansa huonotuloisia. Niin Liisa, Rauha kuin Oskarikin tekevät köyhyyteensä viittaavan maininnan. Velkaantunut Oskari jopa ajattelee, ettei opettajien kannata huonotuloisuutensa vuoksi mennä naimisiin keskenään vaan etsiä rikas puoliso (18):

- Oskari: Köyhän kansakoulunopettajan ei maksa vaivaa edes ajatella rakkautta.  
 Liisa: Mi-mitä puhetta tuo on?  
 Oskari: Sitä mitä sanoin. Rikkaus on pääasia meikäläisten naimakaupassa. Mitä minä teen köyhällä muijalla? Täytyy saada sellainen, että hänen perintörahoillaan saa pois velkataakan hartioiltaan.

## 8.4 Muiden elokuvallisten tekijöiden analyysin tulokset

### 8.4.1 Taustatietoa tuloksista

Seuraavaksi esittelen Varaventtiilistä löytämäni kuvalliset ja ei-kielelliset äänelliset merkit ja niiden merkitykset. Mikäli mahdollista, selvitän minkälainen semioottinen merkki on milloinkin on kyseessä. Tulosten tarkistettavuuden lisäämiseksi mainitsen sulkeiden sisään kirjoitetulla numerolla (1–50), mistä segmentistä kukin merkki on lähtöisin. Tuon myös esiin, milloin erilaiset merkit vaikuttavat yhdessä. Tällöin saatan viitata niin ikään vuorosanojen ja muiden merkkien yhteistoimintaan.

### 8.4.2 Näyttämöllepano

Valentin Vaalan elokuvien näyttämöllepanon ajatellaan edustavan niin sanottua klassismia. Siinä pyritään muun muassa naturalistisuuteen niin lavastuksessa kuin valaistuksessaakin, realistiseen näyttelemiseen ja äänen jatkuvuuteen musiikin ja vuorosanojen vuorottelun sijasta. Vaalan tavoite oli luoda mahdollisimman luonnollinen kerrottava maailma. Klassismista poikkeavia suomalaisessa elokuvassa tavattuja tyylejä ovat pitrorialismi ja teatricalismi, jotka molemmat hyödyntävät dramaattista valaistusta ja teatricalistista lavastusta. (Laine ym. 2004, 280–281.)

Laineen ynnä muiden (2004, 138) mukaan Vaalan komedioiden ydin on vuorosanoissa eikä eleissä. Löysin kuitenkin Varaventiilin näyttämöllepanosta niin roolihahmojen ja muiden elementtien toimintaan, puvustukseen, lavastukseen kuin valaistukseenkin liittyviä merkkejä. Esittelen merkit edellä mainittujen elokuvallisten tekijöiden mukaan jaettuna.

*Roolihahmojen ja muiden elementtien toiminta.* Suurin osa havaitsemistani roolihahmojen käyttäytymiseen liittyvistä merkeistä kumpuaa Lea Joutsenon näyttelemän Liisa Harjun korostetusta elekielestä. Liisa muun muassa haukottelee väsymyksen merkiksi (34), haluaa tuoda esiin älykkyytensä vajavaisuuden koputtamalla päätään (12) ja painaa päänsä alas kyynelehtien ilmaistakseen syvää pettymystä tai surua (47). Nämä ja monet muut Liisan eleistä ovat sovittuja ja vakiintuneita symbolinomaisia kulttuurisia koodeja.

Varaventiilin segmenteissä, joissa esiintyy oppilaita, löytyy merkkejä oppilaiden suhtautumisesta opettajiin – aikuisiin ja auktoriteetteihin. Riviin järjestyminen ja niaaminen opettajan ohi kävellessä (14) sekä pulpetin viereen seisomaan asettuminen opettajan luokkaan tullessa (16) ovat merkkejä opitusta käyttäytymisestä. Tällaisen muodostelmiin asettumisen merkitystä korostaa oppilaiden muun käytöksen vastakkaisuus: ennen opettajan luokkaan saapumista oppilaat leikkivät villisti (16), ja tunnin päätyttyä he kirmaavat huutaen välitunnille (33).

Elokuvan ainoan opetustilanteen näyttämöllepanoon sisältyy opettajan asemaan liittyviä konnotatiivisia merkityksiä. Liisa näet istuu otoksissa, joissa sekä hän että oppilaat näkyvät, korkeammalla kuin oppilaat (16). Eräässä niistä, joka on kuvattu hänen selkensä takaa, hän on myös suurempi kuin oppilaat. Suuruus ja korkealla oleminen



korostavat Liisan auktoriteettia ja tärkeyttä oppilaisiin nähden. Lisäksi otoksia voi pitää merkinä opettajalähtöisestä opetustilanteesta, josta niissä kertoo myös traditio-naalinen luokkahuonelavastus, jossa opettaja on luokan edessä ja oppilaat hänen edessään siisteissä riveissä.

Ihmisten opettajiin kohdistuva käytös kertoo siitä, millainen asema opettajilla on yhteisössä. Liisan ja Rauhan saapuminen apteekkari Lundin nimipäiväjuhliin kiinnittää kaikkien muiden vieraiden huomion (20), minkä voidaan ajatella konnotoivan opettajien olevan ”suurennuslasin alla” yhteisössä. Vuorosanat vahvistavat tätä tulkintaa: opettajien selän takana puhutaan arvostelevasti heidän käyttäytymisestään ja pukeutumisestaan (43). Liisalle niaava iäkäs nainen taas on merkki siitä, että opettajalla on auktoriteettiasema yhteisössä (18).

Vuorosanoja tukevia merkkejä opettajahahmojen välisestä hierarkiasta löytyy esimerkiksi kohtauksesta, joissa Latomerén koulun opettajilla on kokous (15). Taneli Iippo istuu pöydän päässä, mikä symbolisoi hänen muihin opettajiin verrattuna korkeampaa asemaansa. Sitä, että muut opettajat jakavat kotiaskareet ja istuttavat kuusentaimia yhdessä ruukkuihin (10), voidaan pitää merkinä tasavertaisuudesta ja kollegiaalisuudesta.

Varaventiilissä on useita elementtejä, jotka luovat merkityksiä opettajahahmoihin ja laajemmin koko elokuvaan liittyen. Esimerkiksi sen, että Liisalla on huoneessaan paljon kirjoja, voidaan ajatella kuvastavan hänen lukuharrastustaan ja sivistyneisyyttään. Keskeisimmäksi kirjoista nousee Liisan enoltaan saama varaventiili-päiväkirja, joka konkreettisesti ilmentää Liisan mielen liikkeitä (2, 19, 25, 49).

Muita merkityksen sisältäviä näyttämöllepanon elementtejä ovat esimerkiksi sisäistä rakkaudenpaloa kuvastava takkatuli (34) ja sormus vasemman käden nimettömässä sitoutumisen merkinä (42). Varaventiilissä sormus saa lisämerkityksiä: se on niin Oskarin entiselle rakastetulle antaman lupauksen tuottaman vankeuden kuin kihlauksen Rauhalle aiheuttaman pettymyksenkin symboli. Takkatulen voisi mieltää myös lavastuksen elementiksi. Pohjalais-kontekstissa Aholan Fransun kädessään heiluttama puukko on konnotatiivinen myyttinen merkki, joka muistuttaa puukkojunk-

kareista (47). Tällaisen merkin voidaan ajatella heijastavan ja toisaalta pitävän yllä stereotypiaa väkivaltaisista ja riitaa haastavista pohjalaismiehistä.

Kun Varaventiiliä tarkastellaan kokonaisuutena sota-ajan kontekstissa, elokuvan jotkin hahmot ilmaisevat synekdokeen kaltaisia merkkejä ja toimivat poeettisina arkkityypeinä. Näin tapahtuu esimerkiksi Valentin Vaalan Yrjö Kivimiehen käsikirjoitukseen lisäämässä segmentissä (40), jossa Eino Korpinen vieraillee haudankaivajan kodissa (Suomen kansallisfilmografia 1993, 63). Haudankaivajan sairaassa tyttäressä kiteytyy tässä viitekehyksessä ajatus Suomesta sodassa. Sota on kuin sairaus ja Suomi voidaan mieltää nuoreksi ja pieneksi Suomi-neidoksi.

Sen, että kyseessä on nimenomaan haudankaivajan tytär, voidaan ajatella sisältävän konnotatiivisia merkityksiä: Kuolema oli sota-aikana lähellä, ja taisteluissa kaatuneet sotilaat työllistivät haudankaivajia. Tässä mielessä haudankaivaja edustaa koko Suomen siviiliväestöä, joka joutuu kohtaamaan sodan kauhut kotirintamalla ja pelkäämään maansa tulevaisuuden puolesta. Liisa, joka kiiruhtaa haudankaivajan kodin ja hautausmaan ohi (41), ilmentää käyttäytymisellään kuolemanpelkoa ja ikäviltä asioilta pakenemista. Tätä tulkinta vahvistaa se, kun Liisa sanoo Einolle: ”En voi sille mitään, mutta pelkään tuota paikkaa.”

Myös opettajahahmot saavat Varaventiilissä suuren, elokuvan ideaa kiteyttävän roolin. Heidän voi ensinnäkin ajatella edustavan kokonaista ihmisryhmää, kasvattajia ja opettajia. Näistä kantimista heidän, Taneli Iippo pois lukien, käyttäytymisensä ilmaisee toiveikkuutta, eteenpäin katsomista ja periksi antamattomuutta. Käytännössä Liisa, Oskari ja Rauha tekevät töitä ja arkisia askareita sekä etsivät kumppania, jonka kanssa jakaa tulevaisuutensa. Arkisista askareista mainittakoon Rauhan neulomisharrastus (25, 42). Tässä näennäisen huolettomassa elämänasenteessa piilee Varaventiilin kantava ajatus – elämän jatkuminen vaikeuksista huolimatta.

Haudankaivajan luona Eino Korpinen antaa lääkettä, jonka hän uskoo parantavan tytön viikossa, mikäli tämä lepää. Varaventiilin opettajahahmot voidaan mieltää laajemmassa kontekstissa lääkkeenä, elämänasenteellisena esikuvana, jolla suomalaiset toipuvat sodan vaivoista ajan kuluessa.

*Puvustus.* Edellä mainittuja synekdokeita syntyy myös puvustuksen vaikutuksesta: univormuihin sonnustautuneet miehet edustavat tässä mielessä Suomen armeijaa (20, 45). Sotilaat esitetään elokuvassa seurustelemassa, tanssimassa ja katsomassa teatteriesitystä – rentoutumassa. Nämä aktiviteetit toimivat heille samanlaisena ikävänkarjotuksena kuin Varaventiili elokuvana aikalaisyleisölleen.

Varaventiilin puvustus kielii ainakin varallisuudesta ja asemasta. Iipot pukevut yllensä hienot vaatteet korostaakseen asemaansa tavatessaan Liisan ensimmäistä kertaa (12). Toisena esimerkkinä Iippojen varallisuudesta mainittakoon Ester Iipon ylellinen turkki (11, 36, 38). Haudankaivaja perheineen edustaa toista, vaatimattomampaa ääripäätä.

Elokuvan opettajahahmot pukeutuvat siisteihin vaatteisiin. Oskarilla on tavallisesti puku solmioineen ja Rauhalla pitkä mekko. Liisa, joka pukeutuu hänkin siististi, on opettajista ainoa, joka rikkoo tätä kaavaa. Hänellä on apteekkari Lundin nimipäiväjuhliissa yllään v-kaula-aukollinen mekko (20). Lisäksi hän käyttää kotiaskareita tehdessään rakkaudesta metonymisesti kielivää sydämenmuotoista esiliinaa (10). Liisan pukeutumista voisi kuvata moderniksi ainakin Rauhaan verrattuna, mikä on myös Liisan oma tulkinta pukeutumisestaan. Tämä käy ilmi, kun itse kaksiosaiseen pyjamaan pukeutunut Liisa kehottaa Rauhaa modernisoimaan pitkää yöpaitaansa pyjamalla (13). Modernius pätee myös Liisan, ja kenties nuoren Esterinkin, hiuksiin. Siinä missä muilla Rauhalla ja iäkkäämmillä naisilla hiukset ovat kiinni, ne ovat Liisalla aina auki.

Opettajahahmojen pukeutumista leimaa se, että vaatteet ovat hyvin samankaltaisia riippumatta siitä, ovatko opettajat töissä vai viettämässä vapaa-aikaa. Tätä voidaan pitää konnotatiivisena merkinä, joka viittaa opettajan roolin jatkumiseen työajan ulkopuolelle. Reduktiossa mainitsemani rouva Iipon ystävättärien Liisan ulkonäöstä tekemät kommentit liittyvät samaan teemaan.

*Lavastus.* Varaventiilin lavastuksesta löytyy puvustuksen tavoin varallisuuteen ja asemaan liittyviä merkkejä. Apteekkari Lundin kodissa on korkea katto, koristeellinen lattia, isot ikkunat ja hienoja kalusteita (20). Hienous, koristeellisuus ja suuruus ovat kaikki merkkejä korkeasta yhteiskunnallisesta asemasta. Huomattavasti vaati-

mattomammissa oloissa elää haudankaivajan perhe (40). Liisa, Oskari ja Rauha asuvat saman katon alla (7), ja heidän asuinolonsa ovat vaatimattomammat kuin apteek-kari Lundin tai Iippojen.

Muutettuaan Latomerren pitäjään Liisa sisustaa huonettaan tuomalla sinne pöytäliinoja, maalauksia ja kasveja (10). Näiden sisustuselementtien huoneeseen antaman lisän voidaan ajatella kuvastavan Liisan värikästä persoonaa. Elokuvan alussa näkyvä pohjalaismaisema, joka on lavastaja Ville Hännisen maalaama taustafondi (ks. Suomen kansallisfilmografia 1993, 60), taas saa kielteisen merkityksen Liisan elämismailmassa, kun tämä pitää sitä tuntemattomana ja ahdistavana koti-ikävän aiheuttajana.

*Valaistus.* Varaventtiilin naturalistinen valaistus luo vain vähän merkityksiä. Kun Eino tunnustaa rakkauttaan Liisalle ja koskettaa tätä, hänen kasvonsa ovat varjoisassa hämyssä, koska Liisan huonetta valaisee vain takkatuli (34). Hämärät kasvot saattavat merkitä sitä, ettei Liisa näe kunnolla Einon todellisia tunteita häntä kohtaan. Tätä tulkintaa vahvistaa se, että Liisa laittaa pian tämän jälkeen sähkövalot päälle katkaisijasta – kuin nähdäkseen Einon kirjaimellisesti uudessa ”valossa”. Toinen segmenttiin liittyvä tulkinta on se, että takkatuli kuvastaa Einon ja Liisan rakkautta toisiaan kohtaan. Sähkövalon sytyttäminen on tällöin merkki Liisan empimisestä.

#### 8.4.3 Elokuvaus

Elokuvaukseltaan Valentin Vaalan klassismi edustaa Laineen ym. (2004, 280) mukaan realistisuuteen pyrkivää näkymätöntä rajausta. Varaventtiilissä rajausta pyrkii Hollywood-perinteen mukaan välttämään itsearvoisia keinoja. Poikkeuksena mainittakoon kuitenkin segmentti (15), jossa herra Iippo ja Liisa väittelevät työnjaosta opettajien kokouksessa. Rauha, joka ei osallistu keskusteluun puhumalla, jää yhdeksässä otoksessa rajauksen ulkopuolelle niin, että vain hänen kätensä näkyy. Rajauksen voidaan ajatella korostavan hänen passiivisuuttaan.

Otoskoista Varaventtiili suosii puolikuvaa ja kokokuvaa. Lähikuvia ja erikoislähikuvia käytetään niukasti roolihahmojen tunteiden vahvistamiseksi (34, 50). Kuvakielessä vuorottelevat staattiset otokset ja panoroinnit, joita esiintyy lähinnä silloin, kun

roolihahmot liikkuvat paikasta toiseen. Selkeitä kamera-ajoja elokuvassa ei ole. Zoo- mausta käytetään harkitusti ja huomaamattomasti (mm. 9, 17, 41).

Varaventtiilissä ei esiinny täydellistä samastamista vaan yksinomaan osittaista samastamista. Liisa kylläkin katsoo suoraan kameraan lyhyen hetken puhuessaan Rauhalle opettajien keittiössä (10), mutta kyseessä on luultavasti merkityksetön poikkeus säännöstä tai jopa Lea Joutsenon tekemä tahaton ele. Tarkemmin tarkasteltuna Rauhaa näyttelevä Irma Seikkula tekee samoin vain hetkeä myöhemmin.

Denotatiivisia merkityksiä sisältäviä kuvakulmia Varaventtiilissä ei ole. Tilanteet, joissa jotakin roolihahmoa katsotaan alhaalta tai ylhäältä päin, liittyvät pyrkimykseen varmistaa osittaisen samastamisen realistisuus. Esimerkkinä mainittakoon tilanne, jossa Oskari keskustelee rappusten yläosassa seisten niiden alaosassa seisovan Rauhan kanssa (10).

Elokuvalliset jaksot, joista käytän tässä nimityksiä segmentti ja sekvenssi, erotetaan Varaventtiilissä ristikuvilla, suorilla leikkauksilla, sviipeillä ja himmennyksillä. Ristikuvia käytetään eniten. Himmennyksiä käytetään vähiten ja ne esiintyvät yksinomaan sekvenssien, laajempien ajallis-paikallisten jaksujen, rajalla. Myös enemmistö sviipeistä on sekvenssien rajalla, kun taas ristikuvia ja suoraa leikkausta käytetään lähinnä sekvenssien sisällä segmenttejä toisistaan erottamassa.

Varaventtiilissä edellä kuvatuilla keinoilla ei yritetä ilmaista tunteita. Mainitsemisen arvoinen on kuitenkin kohta, jossa himmennuksen voidaan ajatella vahvistavan Iippon vierailun Liisalle aiheuttamaa uupumusta (12). Liisa ilmaisee tämän tunteen hengittämällä syvään sisään, puhaltamalla ilman konsentroidusti ulos keuhkoistaan ja laskemalla päätään. Himmennys voi tässä yhteydessä tarkoittaa myös lepoa, nukkumista ja yötä, sillä seuraavassa kohtauksessa Liisa herää varhain aamulla herätyskellon ääneen.

#### 8.4.4 Leikkaus

Varaventtiilissä on miltei 700 leikkausta, joten siinä on, alku- ja lopputekstit pois luki- en, seitsemästä kahdeksaan leikkausta minuutissa. Tämä edustaa Valentin Vaalan

klassisesta Hollywood-tyylistä vaikutteita saanutta leikkausvoittoista kuvakieltä. Termillä tarkoitetaan aktiivisen kertomisen luomista. Siinä missä staattinen kamera ja viipyvät otokset luovat näyttämöllisen vaikutelman, Vaalan leikkaustyyli ”luo tapahtumatilan erillisistä otoksista”. Vaalan leikkausta kuvaillaan näistä lähtökohdista myös näkymättömäksi. (Laine ym. 2004, 280–281.)

Näkymättömässä tai huomaamattomassa leikkauksessa vältetään radikaaleja muutoksia kuvakulmassa tai -koossa. Vaalan leikkausvoittoisesta tyylistä voidaan myös käyttää nimitystä jatkuvuusleikkaus eli kerronnallinen leikkaus. Siinä pyritään säilyttämään näennäisesti toiminnan keskeytymättömyys tarinassa. (Juntunen 1997, 170, 172.) En löytänyt Varaventiilin leikkauksesta opettajahahmoihin liittyviä piileviä merkityksiä.

#### 8.4.5 Ääni

Harry Bergströmin Varaventiiliä varten säveltämä musiikki saa merkityksiä tunnelmaa luovana sekä roolihahmojen vuorosanoja ja eleitä vahvistavana elementtinä. Elokvassa on niin diegeettistä kuin ei-diegeettistäkin musiikkia. Diegeettinen musiikki, esimerkiksi Liisan esittämä iloinen laulu apteekkari Lundin nimipäiväjuhlissa (21), kuvastaa Liisan optimistista ja huoletonta elämänasennetta. Myöhemmin, Liisan soittaessa Rauhalle iloisesta surulliseksi muuttuvaa teemaa pianolla (25), musiikki taas kielii siitä, että Liisallakin on melankolinen ja mielteliäämpi puolensa.

Elokuvan ei-diegeettinen taustamusiikkikin toimii joissain segmenteissä tunnelman vahvistajana tällaisten teemamuunnelmien välityksellä. Näin käy esimerkiksi silloin, kun Eino kertoo haudankaivajalle ja tämän vaimolle, että heidän tyttärensä toipuu sairaudestaan (40): hautajaisteema vaihtuu toiveikkaampiin melodisiin sävyihin.

### 8.5 Varaventiilin kolmiulotteiset opettajahahmot

#### 8.5.1 Taustatietoa opettajahahmojen tulkitsemisesta

Tässä, tutkimustulosten viimeisessä osiossa, hahmottelen kustakin Varaventiilin opettajahahmosta kokonaisvaltaista fysiologista, sosiologista ja psykologista kuvaa

Egrin mallin havainnointiohjetta hyväksi käyttäen. Kokoan tekemääni kaavioon hahmoista asioita, joita he itsestään tai muut roolihahmot heistä elokuvassa kertovat. Otan huomioon sen mahdollisuuden, että osa näistä tiedoista on tarkoitettu huumorisävytteiseksi ja/tai mustamaalaamiseen. Täydennän havainnointiohjeeseen myös kohtia, joita kerrottujen tietojen perusteella pystyn päättelemään. Teen näin vain silloin, kun tarpeeksi vahvaa näyttöä löytyy. Lisäksi perustelen päätökseni. Näin haluan varmistaa kirjaamieni tietojen luotettavuuden. Jos jotakin tietoa ei löydy, jätän tämän tiedon pois kyseisen hahmon listasta.

Kuten jo tutkimusaineistoa rajatessani mainitsin, Varaventiilissä on tulkinnasta riippuen neljä tai viisi opettajahahmoa. Viides opettaja, johon tämä tulkinnanvaraisuus kohdistuu, on Liisan edeltäjä, iäkkäämpi nainen, joka sairastui yllättäen ja jota Eino kutsuu haukkumanimellä ”nuokkuva nunna”. Tulkinnanvaraisen tästä hahmosta tekee se, ettei hän esiinny elokuvan näyttämöllepanossa fyysisesti. Kaikki, mitä katsoja opettajattaresta saa tietää, perustuu elokuvan muiden roolihahmojen välisiin keskusteluihin.

### 8.5.2 Liisa Harju

#### *Fysiologia*

*Sukupuoli:* Nainen.

*Ikä:* Näyttelijätär Lea Joutseno oli elokuvaa kuvattaessa 31-vuotias (IMDB 2009). Valtosen (1939, 5) romaanin ensimmäisellä sivulla Liisa Harju kertoo juuri tullessaan ”lailliseen ikään”. Laillinen ikä on tuolloin ollut kaiketi 21 vuotta.

*Hiukset:* Liisalla on vaaleat ja kiharat hiukset, jotka hän pitää aina auki.

*Ruumiinrakenne:* Sopusuhtainen.

*Ulkonäkö:* Miellyttävä ja siisti.

#### *Sosiologia*

*Sosiaalinen luokka:* Rouva Iippo olettaa Liisan olevan rikkaasta perheestä (12), kun taas Rauha ei usko hänen olevan itseään eikä Oskaria varakkaampi (10). Liisa on luultavasti lähtöisin työväenluokasta, mistä kielii se että hän pitää itseänsä köyhänä (8).

*Ammatti:* Liisa on vastavalmistunut kansakoulunopettaja (6, 13). Hän tuntee ennalta määrätyn työmääränsä kohtuuttomaksi (15), tulonsa pieniksi (8, 20) ja asennoituu opettajan työhön ”hikisenä urakkana” (15).

*Koulutus:* Vaikka elokuvassa ei ole suoraa mainintaa Liisan koulutuksesta, hän on luultavasti kouluttautunut opettajaksi seminaarissa. Hän ei ole opiskellut yliopistossa (12).

*Kotiolot:* Liisan hyvästelee rautatieasemalla sukulaissaattue (1). Tämä saattaa viitata siihen, että hänellä on hyvät suhteet omaisiinsa. Rauhan mukaan Liisa on hyvästä perheestä (25).

*Uskonto:* Liisa on kristitty. Hän viittaa tähän kertoessaan rouva Iipolle ja tämän ystävättäriille, että hänen tukkansa on ”käherretty taivaassa” ja että se on ”lahja” (20).

*Rotu, kansalaisuus:* Liisa on kaukasialainen ja Suomen kansalainen.

*Harrastukset:* Lukeminen (25), laulaminen ja pianonsoitto (7, 21) ja teatteri (26, 45).

### *Psykologia*

*Sukupuolielämä, moraalikäsitteet:* Liisa on naimaton, eikä hän seurustele. Hänellä on korkea moraalit. Tämän voi päätellä muun muassa siitä, ettei Liisa ei halua sekaantua Einoon, jonka hän luulee lupautuneen toiselle naiselle (34). Lisäksi Liisa ei suostu tanssimaan Aholan Fransun kanssa rahasta (47). Tämä kertoo siitä, ettei hänen rakkautensa ole ostettavissa.

*Henkilökohtainen kunnianhimo:* On vaikea arvioida, onko Liisa kunnianhimoisen opettajauraansa nähden. Joka tapauksessa hän kärsii kunnianhimon puutteesta jatkokouluttautumista ajatellen, sillä hän ei pidä itseään riittävän älykkäänä yliopisto-opiskeluun (12).

*Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat:* Liisa turhautuu ihmisiin, jotka kertovat hänestä ikäviä valheita pilatakseen hänen maineensa (21). Liisaa turhauttaa myös se, etteivät kaikki ihmiset pidä lukemista tärkeänä (25). Varaventiilissä hänen tärkein pettymyksensä on se, kun hän luulee ihastuksensa kohteen käyttävän häntä hyväkseen (47). Liisan vastustajia ovat tietyt Latomerens naiset: Ester Iippo ja hänen äitinsä ystävättäriineen. Esterin takia myös Aholan Fransu kääntyy lopulta Liisaa vastaan (36, 38, 46, 47).

*Temperamentti:* Liisa on yleensä optimistinen ja huoleton, mikä käy ilmi hänen esittämässään laulussa (21). Nurkkaan ahdistettuna hänestä kuitenkin tulee esiin ärtyisyyttä ja pessimistisiä piirteitä (48, 50).

*Elämänasenne:* Liisa on taistelija, mistä kertoo se, ettei hän suostu alistumaan herra Iipon hänelle määräämään työjakoon (15). Liisa myös puolustautuu tarvittaessa, kuten silloin, kun rouva Iippo ystävättäriineen puhuu halventavasti hänen ulkonäöstään (20). Liisan eno uskoo, että Liisan tarmokkuus tuo hänelle Latomeressä niin ystäviä kuin vihamiehiäkin (1). Merkkinä Liisan periksi antamattomuudesta voidaan pitää myös sitä, ettei hän lanistu huonettaan sisustaessaan, vaikka hänellä on kämmenissään jo lukuisia rakkoja (8).

*Käyttäytyminen:* Liisa on yleensä sosiaalinen ja ulospäin suuntautunut. Vasta vaikeista asioista puhuttaessa hän sulkeutuu hieman (25). Murheen alhosakin hän kuitenkin jakaa tunteitaan (50).

*Lahjakkuus:* Liisa on lahjakas musiikin ja teatterin saralla (21, 45). Hän saa kehuja taidoistaan apteekkari Lundilta (45).

*Ominaisuudet:* Liisa haluaa nähdä vaivaa viihtyäkseen uudessa kodissaan (7, 8). Tämä kertonee siitä, että hänellä on kehittynyt maku ja mielikuvitusta.

*Älykkyys:* Vaikka Liisa väheksyy älyään (12), hän on älykäs.



### 8.5.3 Rauha Tuomikoski

#### *Fysiologia*

*Sukupuoli:* Nainen.

*Ikä:* Näyttelijätär Irma Seikkula oli Varaventiiliä kuvattaessa 27-vuotias (IMDB 2009). Valtosen (1939, 47) romaanissa Liisa Harju arvioi Rauhan olevan samanikäinen kuin hän itse.

*Hiukset, kasvopiirteet:* Rauhalla on tummahkot pitkät hiukset, jotka hän pitää kiinni. Oskarin mukaan hänellä on soikeat kasvot (42).

*Ruumiinrakenne:* Normaali.

*Ulkonäkö:* Miellyttävä ja siisti.

#### *Sosiologia*

*Sosiaalinen luokka:* Rauhan kuulumisesta työväenluokkaan kertoo hänen joutumisensa ilman koulutusta töihin heti kansakoulun jälkeen (25).

*Ammatti:* Kansakoulunopettaja (6).

*Koulutus:* Rauha meni kansakoulun jälkeen kenkäkauppaan asiatyöksi (25). Kyllästyttyään tiskin takana seisomiseen hän kouluttautui opettajaksi seminaarissa.

*Rotu, kansalaisuus:* Rauha on kaukasialainen ja Suomen kansalainen.

*Yhteiskunnallinen asema:* Rauha kertoo, että rouva Iipon silmissä hän, Oskari ja Liisa ovat loisia, joiden tulee tehdä niin kuin rouva Iippo tahtoo (10). Tämä viittaa siihen, että Rauha pitää opettajien asemaa huonona.

*Harrastukset:* Käsityöt (25, 42).

#### *Psykologia*

*Sukupuolielämä, moraalikäsitteet:* Rauha on naimaton, eikä hän seurustele. Hänellä on korkea moraalitietoisuus, josta kertoo se, että hän haluaa kunnioittaa Oskarin kihlausta (42). Se, että Rauha lopulta antautuu Oskarin suudelmien, on merkki moraalikäsitteiden jäämisestä tunteiden varjoon.

*Henkilökohtainen kunnianhimo:* Rauha jätti vanhan työnsä ja hankki koulutuksen tehdäkseen jotain mielekkäämpää (25). Kun ottaa huomioon hänen vaatimattoman taustansa, tämä on osoitus kunnianhimestä.

*Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat:* Rauha turhauttaa se, ettei hän kykene ilmaisemaan tunteitaan Oskaria kohtaan ja ettei hän saa selkeitä merkkejä Oskarin tunteista häntä itseään kohtaan (25). Rauhan on myös vaikea käsittää tapaa, jolla Oskari yhdistää rikkautta ja rakkauden (33). Hänen suurin pettymyksensä on se, kun Oskari menee kihloihin toisen naisen kanssa (28).

*Temperamentti:* Rauha kuuntelee mielellään surullista musiikkia, mitä voidaan pitää merkinä hänen pessimistisyydestään (25). Rauha on nimensä mukaisesti rauhallinen. Kuultuaan Oskarin kihlauksesta hänen tunteensa kuitenkin purkautuvat voimakkaasti (28).

*Elämänasenne:* Rauha on ainakin jossain määrin alistuja, sillä hän ei ota kantaa herra Iipon Liisalle määräämään työhön (15). Tämän perusteella voidaan olettaa, ettei hän itsekään osaa pitää puoliaan vastaavissa tilanteissa.

*Kompleksit:* Rauhalla on estoja pukeutumisensa suhteen (13). Tämä saattaa kertoa siitä, että hänellä on niitä myös itsensä ilmaisemiseen liittyen.

*Käyttäytyminen:* Rauha on ambivertti: toisinaan hän on sosiaalinen (6), toisinaan taas sulkeutunut (28).

*Ominaisuudet:* Rauhan vaatemaku on Liisan mielestä vanhoillinen (13). Rauha ei kuitenkaan halua muuttaa pukeutumistaan, koska hän ei halua tuoda itseään esiin.

#### 8.5.4 ”Nunna”

##### *Fysiologia*

*Sukupuoli:* Nainen.

*Ikä:* Eino Korpinen pitää Liisaa, toisin kuin tämän edeltäjää, nuorena ja iloisena (4, 21). Tästä voidaan päätellä, että ”Nunna” on suhteellisen iäkäs.

*Ulkonäkö:* Eino käyttää Liisan edeltäjästä nimitystä ”nuokkuva nunna” (21). Mikäli tästä voi tehdä mitään johtopäätelmiä, niin ainakin sen, että kyseessä ei ollut ulkonäöllisesti puoleensavetävä nainen.

##### *Sosiologia*

*Ammatti:* ”Nunna” on kansakoulunopettaja, joka joutui sairastuttuaan jättämään työpaikkansa Latomeressä. Hän ei ehtinyt työskennellä koulussa kauan. Liisa uskoo ”Nunnan” sairastuneen kohtuuttoman suuren työtaakkansa takia (15).

*Harrastukset:* Rauhan mukaan ”Nunna” luki erittäin paljon (25).

##### *Psykologia*

*Sukupuolielämä, moraalikäsitteet:* Nimitys ”nunna” voi viitata selibaatinomaiseen elämäntapaan, korkeaan moraaliiin ja äärimmäiseen siveyteen. Eino ei kuitenkaan valota käyttämäänsä nimitystä tarkemmin elokuvan aikana.

*Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat:* On oletettavaa, että ”Nunna” turhautui joidenkin Latomerren asukkaiden häntä koskeviin mielipiteisiin. Ikävyydet johtuivat osittain siitä, kun hän rouva Ipon, vastustajansa, käskyä uhaten kylpi opettajien saunassa (10).

*Elämänasenne:* Herra Ipon mukaan ”Nunna” hyväksyi hänen määräämänsä työjaon (15). Tällä perusteella ”Nunna”, toisin kuin Liisa, on asenteeltaan alistuja. Voi myös olla, että hän oli alkujaan Liisan kaltainen taistelija ja puolustautuja, joka lopulta murtui paineen alla.

*Käyttäytyminen:* ”Nunna” on ollut Latomeressä asuessaan sulkeutunut, mistä kertoo se, ettei Rauhan mukaan ollut tuntevinaankaan tätä (25). Toisaalta tämä voi olla merkki oman asemansa pönkittämisestä. Tähän suuntaan viittaa Rauhan aikaisempi kommentti, jonka mukaan Liisan edeltäjä ”heitti tittelit pois” herra Ipon kanssa (13).

*Ominaisuudet:* Rouva Ipon mukaan ”Nunnalla” oli kyseenalainen sisustusmaku (12).

### 8.5.5 Oskari Berglund

#### *Fysiologia*

*Sukupuoli:* Mies.

*Ikä:* Oskari Berglundia näyttelevä Olavi Reimas oli elokuvaa kuvattaessa 27-vuotias (IMDB 2009). Liisa arvioi Valtosen (1939, 5) romaanissa Oskarin iäksi 27. Elokuvassa Oskari kertoo olevansa noin kolmekymmentävuotias (28).

*Hiusten väri:* Tummat.

*Ruumiinrakenne:* Normaali.

*Ulkonäkö:* Komea ja siisti.

#### *Sosiologia*

*Sosiaalinen luokka:* Oskarin tausta viittaa hänen kuuluvan työväenluokkaan (28).

*Ammatti:* Oskari on ammatiltaan kansakoulunopettaja (7, 28). Hän pitää tulojansa pieninä (18).

*Koulutus:* Oskari valmistui opettajaseminaarista opiskeltuaan siellä kolme vuotta (28).

*Kotiolo:* Oskarin kotiolo olivat huonot (28). Hänellä ei ollut isää, ja hänen isäpuolensa kohteli häntä kaltoin. Lopulta Oskari karkasi kotoa merille.

*Rotu, kansalaisuus:* Oskari on kaukasialainen ja Suomen kansalainen.

*Yhteiskunnallinen asema:* Oskarin mielestä hänestä, Rauhasta ja Liisasta ei ”ole seurapiireihin”, joilla hän tässä tarkoittaa apteekkari Lundin nimipäiväjuhliä (18). Tämä voi merkitä sitä, että Oskari pitää kansakoulunopettajan yhteiskunnallista tai pikemminkin yhteisöllistä asemaa heikkona.

#### *Psykologia*

*Sukupuolielämä, moraalikäsitteet:* Oskari on naimaton, mutta hän on aikeissa mennä naimisiin (28). Hän uskoo rikkauteen enemmän kuin rakkauteen (18). Oskarilla on tiukka moraalinen lupauksensa nähden, kunnes hän antaa tunteillaan vallan ja tunnustaa rakkautensa Rauhalle (42).

*Henkilökohtainen kunnianhimo:* Vaikuttaa siltä, ettei Oskarilla ole Varaventtiin alussa henkilökohtaista kunnianhimoa. Häntä motivoivat velka, lupaus ja kiitollisuus (28). Hänestä kuitenkin kehittyy tarinan edetessä kunnianhimoinen siinä mielessä, että tunnustaessaan todellisen rakkautensa hän ikään kuin kieltäytyy elämään velkansa ja lupauksensa aiheuttamassa vankeudessa (42).

*Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat:* Oskarin suurin turhauma on se, että hänellä on niin konkreettinen kuin emotionaalinen velkataakka, joiden takia hän elää vankeudessa (28).

*Temperamentti:* Oskari on pintapuolisesti leppoisa, vaikkakin velkataakka huolestuttaa häntä (18).

*Elämänasenne:* Elokuvan alussa Oskari on alistuja, joka hyväksyy kohtalonsa (18). Hän muun muassa kertoo Liisalle olevansa tarmoton – helposti antautuva (10). Hänestä kuitenkin kehittyy puolustautuja, joka haluaa sanel-la oman elämänsä kulkua (42).

*Kompleksit:* Oskarin velkataakka on hänelle pakkomielteenomainen esto, jonka takia hän ei anna itselleen lupaa löytää oikeaa rakkautta (18).

*Käyttäytyminen:* Oskari on ulospäin suuntautunut.

### 8.5.6 Taneli Iippo

#### *Fysiologia*

*Sukupuoli:* Mies.

*Ikä:* Taneli Iippoa näyttelevä Eino Jurkka oli Varaventiiliä kuvattaessa 47-vuotias (IMDB 2009).

*Hiukset:* Taneli on päälaelta kalju, ja hänellä on viikset.

*Ruumiinrakenne:* Normaali.

*Ulkonäkö:* Siisti.

#### *Sosiologia*

*Sosiaalinen luokka:* Vaikka Tanelin vaimo Kristiina haluaa osoittaa Liisalle heidän olevan korkea-arvoisia ihmisiä (9), he kuuluvat kaiketi keskiluokkaan.

*Ammatti:* Taneli on Latomerén alakoulun johtajaopettaja (11).

*Kotiolot:* Taneli asuu määräilevän vaimonsa kanssa (9, 11). Pariskunnan aikuinen tytär Ester asuu väliaikaisesti heidän luonaan (12).

*Uskonto:* Taneli on kristitty. Hän noudattaa koulussaan vanhoja kristinuskoa korostavia käytäntöjä (15)

*Rotu, kansalaisuus:* Taneli on kaukasialainen ja suomen kansalainen.

*Harrastukset:* Piipputupakan polttaminen (9).

#### *Psykologia*

*Sukupuolielämä:* Taneli on naimisissa, ja hänellä on yksi lapsi (9, 12).

*Henkilökohtainen kunnianhimo:* Vaikuttaa siltä, ettei Tanelilla ole henkilökohtaista kunnianhimoa, vaan hänen vaimonsa kanavoi omaa kunnianhimoaan miehensä kautta (9, 11, 31).

*Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat:* Taneli turhautuu, kun hänen alaisensa eivät hyväksy hänen määräyksiään (15).

*Temperamentti:* Taneli ärsyyntyy helposti (15).

*Elämänasenne:* Taneli on alistunut dominoivan vaimonsa tahtoon (9, 11, 31). Puolustauduttuaan hän myös alistuu nuorempien opettajien ehdotukseen koulun uudesta työjaosta (15).

*Ominaisuudet:* Tanelin arvokkuus on koetuksella, koska hänen vaimonsa käskää häntä toistuvasti (9, 11, 31).

## 9 POHDINTA

### 9.1 Pohdinnan tavoitteet

Tässä, tutkimuksen päättävässä pohdintaluvussa, arvioin, miten tutkimustulokset vastaavat esittämiini tutkimuskysymyksiin. Teen tämän tarkastelemalla tuloksia historiallista viitekehystä vasten. Lisäksi pohdin tutkimukseni toteutumista eri näkökulmista: kiinnitän erityistä huomiota sen tulosten luotettavuutta, käytännön merkitystä ja yleistettävyyttä koskeviin sekä käyttämiini menetelmiin liittyviin kysymyksiin. Lopuksi esittelen myös jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 9.2 Varaventiilin opettajakuvaus sota-ajan kontekstissa

#### 9.2.1 Varaventiilin opettajahahmot

Varaventiilissä kuultavaan kommenttiin, ”Kyllä minusta sentään opettajattaren aina pitäisi olla opettajattaren näköinen”, sisältyy olennainen osa elokuvan opettajahahmojen elämismaailmaa ja mielellistä sisältöä sota-ajan tilanteissa. Sama pätee repliikkiin: ”Puhtaus on koko elämän A ja O. Jokaista kansaa, jokaista ihmistä arvostellaan sen mukaan, miten puhdas hän on.” Seuraavaksi käyn läpi näiden kommenttien pohjalta Varaventiilin opettajahahmojen merkityksiä elokuvan kerronnallisessa kokonaisuudessa ja kasvatustehistoriallisessa viitekehyksessä.

Edellisen kappaleen kommentteista ensimmäinen viittaa opettajaan kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin yhteisössä. Tutkimustuloksissa toin esille, että nämä vaatimukset, esimerkiksi käyttäytyminen ja ulkonäkö, ulottuvat niin opettajan työ- kuin vapaa-aikaankin. Toinen, Liisa Harjun oppilailleen esittämä, kommentti puhtauden tärkeydestä liittyy läheisesti hänen omaan ulkonäkönsä kohdistettuun kritiikkiin. Kommentit ovat toistensa kääntöpuolia: ensimmäinen niistä on esimerkki opettajan pyrkimyksestä vaikuttaa oppilaiden kehitykseen, toinen taas kertoo yhteisön ja laajemmin yhteiskunnan tavoitteesta vaikuttaa ja valvoa ensimmäisen pyrkimyksen toteutumista.

Tutkimustulosten valossa Varaventiili heijastaa sota-ajan kristillis-siveellisten kasvatushanteiden vaikutusta kansakoulunopettajan työnkuvaan – ja koko elämismaailmaan. Edellä kuvatussa yhtälössä Varaventiilin opettajahahmojen elämismaailma koostuu siveellisyyden vaalimisesta. Kun otetaan huomioon ideologia-analyysin periaatteet, voidaan tällaisen elämismaailmallisten painotusten ajatella edustavan sota-ajan ideologista kontekstia. Samoja periaatteita noudattaen Varaventiili muokkaa ja mahdollisesti yksinkertaistaa aikansa kansakoulunopettajan työnkuvaa.

### 9.2.2 Varaventiilin yhteiskunnallinen merkitys

Kuten mainittua, Varaventiilillä on side sota-ajan kasvatushanteisiin ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelman periaatteisiin. Tätä ajatusta vahvistaa elokuvassa opettajiin kohdistuvien vaatimusten lisäksi se, että siveellisen kasvatuksen kannalta keskeisellä uskonnonopetuksella on tärkeä asema Latomerän alakoulun opetussuunnitelmassa. Mutta mikä on ollut suuren yleisön saavuttaneen Varaventiilin yhteiskunnallinen merkitys sota-aikana? Onko merkitys kummunnut elokuvan siveellis-kristillisistä ihanteista tai niitä edustavista opettajahahmoista? Entä onko Varaventiili heijastanut kansakunnan mentaliteetteja vai onko siitä pyritty tekemään suomalaisten mentaliteetti?

Käsitellessäni ulkoista lähdekritiikkiä luvussa 8.2.1, toin esille elokuvahistorialliseen viitekehykseen viitaten ajatuksen siitä, että Varaventiili suunnattiin sota-aikana nimenomaan ikävantorjuntaan – eskapistiseksi viihteeksi. Tämän näkemyksen mukaan Varaventiili vaikennee sodasta sekä kuvaa arkea ja elämän jatkumista vaikuttaakseen katsojien ajattelutapaan. Vapaa-ajan vietossa kuvatut univormuun pukeutuneet miehet tukevat tätä tulkintaa. Sama koskee haudankaivajan sairasta tytärtä, sillä katsojiin valetaan toivoa, kun Suomi-neidoksi ristimäni tytön kerrotaan toipuvan.

Siveellisellä kasvatuksella pyrittiin sota-aikana turvaamaan Suomen tulevaisuus. Varaventiilin opettajahahmoissa piilee merkitys tämän maanpuolustuksellisen päämäärän toteuttamiseksi. Opettajahahmot toimivat elokuvassa kristillis-siveellisen kasvatushanteen ja ideologisesti oikeanlaisen ”kansalaismielen” mannekiineina. Heidän avullaan aikalaisyleisöön valettiin uskoa kasvatukseen ja elämän jatkumiseen. Tässä

toistuu tutkimustuloksissa mainitsemani ajatus Varaventiilin opettajista lääkkeenä sodan vaivoihin.

Edellä kuvatuista lähtökohdista katsottuna Varaventiili sekä heijastaa 1940-luvun alun mentaliteetteja että pyrki sota-aikana tekemään sanomastaan katsojien mentaliteetin. On kuitenkin vaikea arvioida, missä määrin Varaventiilistä tässä ajassa tehdyt tulkinnat yhtyvät elokuvan tekijöiden tietoisiin ideologisiin päämääriin. Esimerkiksi muusta kerronnasta irrallinen kuvaus haudankaivajan tyttärestä voi joka tapauksessa edustaa mentaalihistoriallista lapsusta, oli kyseessä sitten Valentin Vaalan tietoinen tai tiedostamaton valinta.

## 9.3 Tutkimuksen arviointi

### 9.3.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen liittyy ongelma tehdyn työn luotettavuudesta. Tällaisessa tutkimuksessa tutkija on luotettavuuden kriteeri, ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusta. Siksi laadullinen tutkimus edellyttää tutkijan, oman tutkimuksensa olennaisen tutkimusvälineen, avointa subjektiivisuutta. Tutkijan on pystyttävä antamaan mahdollisimman monipuolinen, puolueeton ja rehellinen kuva tutkimuksen etenemisestä. Esimerkiksi aineiston analyysissä heijastuvat väkisinkin tutkijan omat oletukset ja ajatukset. Luotettavuutta tuova puolueettomuus syntyykin oman subjektiivisen roolin tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2005; 17, 208.) Näränen (1999, 104) kirjoittaa subjektiivisuudesta seuraavaa:

Tulkintojen kontekstuaalisesta luonteesta johtuu, että elokuva-analyysi ei ole koskaan objektiivista tai neutraalia toimintaa. Analyysi rakentaa eräänlaisen areenan, jolla se valaisee kohdettaan yksittäisin valonheittimin. Näkymä jää aina puutteelliseksi, eivätkä valojen suunnat ja värit valaise koskaan areenaa kaikilta suunnilta tai kaikkien katsojien kannalta. Jokainen analyysi onkin lähinnä retorinen ehdotus, joka ei luo lopullista ratkaisua, vaan pyrkii lähinnä perustelemaan sitä, missä määrin jotkut tulkinnat ovat ”mahdollisempia” tai ”yleisempiä” kuin jotkin toiset.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös olennaisesti triangulaatio. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi metodien, teorioiden ja tiedonlähteiden yhdistämistä. Triangulaatiolla pyritään tutkimuskysymysten monipuoliseen tarkasteluun ja rikkaaseen analyysiin.

(Eskola & Suoranta 2005, 68; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2004, 142.)

Näiden kriteerien valossa työni on luotettava, mikäli sitä tarkastellaan subjektiivisena tulkintana ja ei-lopullisena ehdotuksena. Tunnistin subjektiivisen roolini jo varhaisessa vaiheessa ja pyrin olemaan avoin ja rehellinen tutkimuksen joka vaiheessa – roolini aiheuttamia rajoituksia unohtamatta. Tutkimuksessani triangulaatio syntyy siten, että kasvatusthistoriallisen tutkimuksen lisäksi hyödynnän niin elokuvatutkimusta kuin psykologista tutkimustakin.

### 9.3.2 Tutkimustulosten yleistettävyyden ja merkityksen arviointia

Annoin tutkimustehtävää hahmotellessani ymmärtää, että tarkastelen tässä tutkimuksessa yhden elokuvan opettajakuvausta enkä siksi pyri tuottamaan yleistettävää tietoa. Tällä tavoin halusin noudattaa laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä koskevaa periaatetta (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Arvioin seuraavaksi tutkimustulosten merkitystä tässä valossa suhteuttamalla ne aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Pohdin myös, lisääkö tutkimukseni tietoa esimerkiksi elokuvatutkimuksen tai kasvatusthistoriallisen tutkimuksen alueella. Lopuksi arvioin tutkimustulosten hyödyntämistä teoriassa ja käytännössä.

Kuten kirjoittamassani kasvatusthistoriallisessa katsauksessa käy ilmi, kansakoulunopettajan asemaa ja merkitystä sota-ajan suomalaisessa yhteiskunnassa on tutkittu vuosien saatossa. Kun tuossa katsauksessa esiin tuotuja seikkoja ja tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan rinnakkain, on todettava, etteivät Varaventiilistä saamani tulokset tuota lisää kasvatusthistoriallista tutkimustietoa. Tämä ei kuitenkaan tee tuloksista merkityksettömiä. Ne tai oikeammin käytetty aineisto ja menetelmälliset lähtökohdat tuovat melko tuoreen lähestymistavan aiheeseen.

Tiettävästi opettajien asemaa ja merkitystä sota-ajan situaatiossa on elokuva-aineiston pohjalta tutkinut vain Kujala (2008) väitöskirjassaan. Eräs Kujalan aineiston elokuvista oli Varaventiili, jossa esiintyvää sukupuolellista eriarvoisuutta hän erityisesti tarkastelee. Kujala (2008, 150) kirjoittaa sota-ajan elokuvien opettajakuvauksesta seuraavasti:



Ennen sotaa ja sodan aikana valmistuneet elokuvat kuvaavat ajan miesopettajaa ”tyylipuhtaasti” malliopettajana. Ajan malliopettajuutta vahvistivat toisaalta koululainsäädäntö ja vakiintuneet käytänteet, kirkko, aatteelliset ja sotilaalliset järjestöt, mutta myös julkinen sana lehdistön, kirjallisuuden ja elokuvan muodossa. Kiintoisaa on yhtenäisyys opettajihanteissa. — Elokuvassa esitetään, että opettaja on uskonnollinen, oikeistolainen ja elää keskiluokkaisesti, jopa vaatimattomasti. — Miesopettaja on nimensä puhtaana pitävä ja säädyllinen kaikissa toimissaan. Naisopettaja sen sijaan voi olla käärmeen hedelmään lankeava ja heikompi yksilö luonteensa hallitsemisessa. Sotaa edeltävä ja sodan aikainen aineisto kertoi paljolti aikaisemman tutkimuksen mukaista tietoa miesopettajan aatteellisesta olemuksesta.

Lainauksessa esiintyy asioita, joita havaitsin Varaventiilissä. Yhden elokuvan perusteella en ole kuitenkaan voinut tehdä päätelmiä, joiden mukaan nimenomaan miesopettaja kuvataan malliopettajana ja nainen lankeavana. Tässä palaan siihen, etteivät tutkimustulokseni ole yleistettävissä tai ole tarkoitettu yleistettäväksi valitun tutkimusotteen vuoksi.

Voiko Varaventiilistä saamiani tutkimustuloksia hyödyntää sellaisenaan teoriassa tai käytännössä? Luulen, että teoreettista hyötyä voisi sen sijaan olla erään käyttämäni analyysimenetelmän tarkastelusta: fenomenologisen reduktion toteuttaminen elokuvassa esiintyvien fiktiivisten henkilöiden elämismaailman ja mielellisen sisällön ymmärtämiseksi on harvinaista – ellei jopa ainutkertaista. Suorittamani toimenpiteen ja siitä saatujen tulosten teoreettinen tarkastelu voisi hyödyttää fenomenologista tutkimuskenttää. Tällaista tapausta selvittämällä voitaisiin arvioida, soveltuuko tämä fenomenologinen menetelmä elokuvatutkimuksen tarkoituksiin.

### 9.3.3 Käytettyjen menetelmien arviointia

Tässä luvussa arvioin, miten fenomenologinen reduktio ja muut menetelmälliset keikeilut onnistuivat tutkimuksessani. Perustan arvioni siihen, missä määrin katson saavuttaneeni niiden avulla vastaukset tutkimustehtävän yhteydessä esittämiini kysymyksiin. Mietin myös, miten tekisin asiat toisella tavalla, mikäli saisin mahdollisuuden toteuttaa tutkimuksen uudestaan.

On vaikea arvioida, missä määrin fenomenologisen reduktion ja hermeneuttisen kehän periaatteet toteutuivat tutkimuksessani. Ymmärsinkö menetelmien teoreettiset

periaatteet oikein ja osasinko käytännössä toteuttaa analyysin niiden mukaisesti? Entä saavutinko Varaventiilin opettajien elämismaailman ja mielellisen sisällön menetelmien tarkoittamalla tavalla? Tyhjentävää vastausta näihin kysymyksiin ei luultavasti löydy. Oletettavaa on, että jotkin menetelmien teoreettiset painotukset korostuivat, kun taas toiset jäivät muiden varjoon tai kokonaan ymmärtämättä.

Saamani tutkimustulokset kuitenkin ovat samansuuntaiset kasvatushistoriallisten ja osittain samankaltaisten menetelmin toteutettujen tutkimusten kanssa. Siksi on otaksuttavaa, että olen ymmärtänyt vähintään tyydyttävästi menetelmien periaatteet ja osannut toteuttaa analyysin niiden mukaisesti. Katsonkin, että olen fenomenologisessa reduktiossa ja hermeneuttisessa menetelmässä päässyt lähemmäksi Varaventiilin opettajahahmojen mielellistä sisältöä.

Semioottiseen menetelmään pohjautuva kuvallisten ja ei-vuorosanallisten merkkien etsintä aineistosta osoittautui epätarkoituksenmukaiseksi: Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä on laaja selonteko semioottisista termeistä. Analyysivaiheessa kuitenkin huomasin, etten osaa hyödyntää näitä työkaluja. Löysin elokuvan teknisistä ilmaisuvälineistä merkkejä ja kulttuurisia piilomerkityksiä, mutta en kyennyt nimeämään moniakaan niistä semioottisilla termeillä.

On mahdollista, ettei semioottinen menetelmä sillään ollut epätarkoituksenmukainen tässä tutkimuksessa. Sen sijaan sellainen oli luultavasti ainakin osittain se tapa, jolla toin semioottisen tutkimusotteen esille teoreettisessa viitekehyksessä. Löysin joka tapauksessa semiotiikan periaatteita noudattaen Varaventiilin opettajahahmojen situatioon liittyviä merkkejä, joiden konnotatiivisia merkityksiä pohtimalla pääsin lähemmäksi hahmojen elämismaailmaa ja sota-aikaa.

Suhtaudun kriittisesti tapaan, jolla yhdistin semioottiset tulokset fenomenologisen reduktion tuloksiin luodakseni kolmiulotteiset opettajahahmot. Tämä johtuu siitä, etten usko tällä toimenpiteellä olleen selkeää funktiota tutkimustehtävän ja -tulosten kannalta. Kolmiulotteisten opettajahahmojen oli tarkoitus syventää ymmärrystäni Varaventiilin opettajien mielellisestä sisällöstä. Sellaisenaan tekemäni listat opettajahahmojen fysiologisista, sosiologisista ja psykologisista piirteistä toimivat yksityiskohteisina kuvauksina. Tässä mielessä ne vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

ainakin osittain. Menetelmää valittaessa olisi kuitenkin pitänyt pohtia, miten listaan kirjoitetuista tiedoista olisi voinut tehdä tulkintoja, jotka olisivat vieneet lähemmäksi tutkittavien elämismaailmaa.

#### 9.3.4 Pohdintaa jatkotutkimusmahdollisuuksista

Varaventiilin näennäinen eskapistisuus on teema, jota tarjoisi mahdollisuuden jatkotutkimukseen. Tutkimus voisi olla luonteeltaan vertaileva: Varaventiilin rinnalla analysoitaisiin muita kotimaisia toisen maailmansodan aikana valmistuneita ikäväntorjuntaan suunnattuja elokuvia. Tutkimuksessa selvitettäisiin, millaisia sota-ajan situatiosta kertovia merkkejä näissä elokuvissa mahdollisesti piilee.

Kuvatunkaltainen tutkimus voitaisiin toteuttaa myös siten, että Varaventiilin rinnalla tarkasteltaisiin viihde-elokuvia muista sotaan osallistuneista maista. Näin voitaisiin pohtia syitä mahdollisiin yhtäläisyyksiin ja eroihin piilevissä ideologisissa merkeissä. Samalla voitaisiin tehdä katsaus kansainväliseen elokuvatuotantoon, elokuvien merkitykseen ja niiden vastaanottoon toisen maailmansodan aikana. Tutkimukseen valittavat elokuvat voisivat olla sellaisia, joissa on opettajakuvausta. Näin tähän jatkotutkimukseen saataisiin kasvatustieteellinen ulottuvuus.

Eräs jatkotutkimushaaste voisi muodostua tämän tutkimuksen tulosten tarkastelusta nykyisten kasvatustieteiden, viimeisimmän opetussuunnitelman ja niitä mahdollisesti heijastavan tuoreen kotimaisen opettajaelokuvan rinnalla. Haasteen muodostaisi se, ettei maamme ole tällä hetkellä keskellä kriisiä, jollainen vaikutti Varaventiiliin monella tapaa. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin pohtia sitä, elävätkö 1940-luvun kasvatustieteet ja opettajan asema siveellisenä esimerkkinä nykyelokuvassa – laajemmin 2000-luvun yhteiskunnassa. Elokuva-aineisto voisi tuoda tuoreen näkökulman aiheeseen.

## LÄHTEET

### Audiovisuaaliset lähteet

Vaala, V. 1942. Varaventtiili. Helsinki: Suomi-Filmi Oy.

YLE – Elävä Arkisto. 2006. Taiteilijavieraana kirjailija Hilja Valtonen – Hilja Valtonen haastattelu. Viitattu 14.1.2010.

[http://www.yle.fi/player/player.jsp?name=El%E4v%E4+arkisto%2F01490\\_1#](http://www.yle.fi/player/player.jsp?name=El%E4v%E4+arkisto%2F01490_1#).

### Sanakirjat ja hakuteokset

Elonet. 2009. Valtion elokuvatarkastamon ja Kansallisen audiovisuaalisen arkiston ylläpitämä tietokanta Elonet-tietokanta. Viitattu 3.2.2009. <http://www.elonet.fi>.

Filmifriikki Oy. 2009. Suomalainen verkkokaupan. Viitattu 4.2.2009. <http://www.filmifriikki.fi>.

Frank-monihaku. 2009. Kirjastot.fi -kirjastopalvelu. Viitattu 3.2.2009. <http://monihaku.kirjastot.fi>.

Internet Movie Database, the (IMDB). 2009. Elektroninen elokuvatietokanta. Viitattu 3.2.2009. <http://www.imdb.com>.

Makuuni Oy. 2009. Suomalainen elokuvavuokraamo. Viitattu 4.2.2009. <http://www.makuuni.fi>.

Video Filmtown Oy. 2009. Suomalainen elokuvavuokraamo. Viitattu 4.2.2009. <http://www.filmtown.fi>.

### Tutkimuskirjallisuus

Alanen, A. 1994. 1980-luvun action-elokuva genre-analyysin kannalta. Esimerkkinä Die Hard. Teoksessa R. Kinisjärvi, T. Malmberg & J. Sihvonen (toim.). Eloku-

va ja analyysi: katsauksia elävän kuvan erittelyyn ja tulkintaan. Helsinki: Painatuskeskus, 91–103.

Andrew, D. 1986. Hermeneutics And Cinema: The Issue of History. *Studies in the Literary Imagination* 19 (1), 21–38.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. 1996. Elokuvan estetiikka. Suom. S. Toiviainen. Helsinki: Edita.

Ayers, W. 2001. A Teacher Ain't Nothin' But a Hero. Teoksessa P. B. Joseph & G. E. Burnaford (toim.). *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America: Paragons, Polarities, and Complexities*. New York: St. Martin's Press, 147–156.

Bacon, H. 2000. Audiovisuaalisen kerronnan teoria. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Bacon, H. 2004. Tulkitsemisen taito: Paul Ricœurin kaksi hermeneutiikkaa. Teoksessa T. Mörä, I. Salovaara-Moring & S. Valtonen (toim.). *Mediatutkimuksen vaeltava teoria*. Helsinki: Gaudeamus, 315–333.

von Bagh, P. 2000. Finnish Cinema. Teoksessa P. O. Qvist & P. von Bagh. *Guide to the Cinema of Sweden And Finland*. Westport: Greenwood Press, 209–294.

Beyerbach, B. 2005. Themes in Sixty Years of Teachers in Film: Fast Times, Dangerous Minds, Stand on Me. *Educational Studies* 37 (3), 267–285.

Bordwell, D. 1985. *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bordwell, D. & Thompson, K. 1979/2001. *Film Art: An Introduction*. 6. painos. New York: McGraw-Hill.

Bormann, E. G. 1972. Fantasy And Rhetorical Vision: The Rhetorical Criticism of Social Reality. *Quarterly Journal of Speech* 58 (4), 396–407.

- Bormann, E. G. 1982a. Colloquy: Fantasy And Rhetorical Vision: Ten Years Later. *Quarterly Journal of Speech* 68 (3), 288–305.
- Bormann, E. G. 1982b. A Fantasy Theme Analysis of the Television Coverage of the Hostage Release And the Reagan Inaugural. *Quarterly Journal of Speech* 68 (2), 133–145.
- Brunner, D. D. 1991. *Stories of Schooling in Films and Television: A Cultural Studies Approach to Teacher Education*. ERIC ED 335 330. Viitattu 14.1.2010 [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/1f/58.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/1f/58.pdf)
- Buckland, W. 2000. *Cognitive Semiotics of Film*. New York: Cambridge University Press.
- Cobley, P. & Jansz, L. 1998. *Semiotiikka vasta-alkaville ja edistyneille*. Helsinki: Jälä.
- Dalton, M. M. 2004. *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. Revised Edition. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Denzin, N. K. 1995. *The Cinematic Society. The Voyeur's Gaze*. London: Sage.
- Egri, L. 2004. *The Art of Dramatic Writing. Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives*. New York: Touchstone.
- Epstein, Y. M., Rosenberg, H. S. & Smith, J. K. 1991. *The Image of the Teacher in Film*. ERIC ED 340 066. Viitattu 14.1.2010 [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/69/6d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/69/6d.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998/2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Farber, P. & Holm, G. 1994. A Brotherhood of Heroes: The Charismatic Educator in Recent American Movies. Teoksessa P. Farber, G. Holm & E. Provenzo (toim.). *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany: State University of New York Press, 153–172.
- Farhi, A. 1999. Hollywood Goes to School: Recognizing the Superteacher Myth in Film. *The Clearing House* 72 (3), 157–159.
- Fiske, J. 1992/1996. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Suom. (toim.) V. Pietilä, R. Suikkanen & T. Uusitupa. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gerbner, G. & Gross, L. 1976. Living with Television: The Violence Profile. *Journal of Communication* 26 (2), 172–199.
- Glanz, J. 1997. Images of Principals on Television And in the Movies. *Clearing House* 70 (6), 295–297.
- Grant, P. A. 2002. Using Popular Films to Challenge Preservice Teacher's Beliefs About Teaching in Urban Schools. *Urban Education* 37 (1), 77–95.
- Haavio, M. 1936. *Koulun uskonnonopetus*. Helsinki: Otava.
- Haavio, M. 1941. Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatustehtävä nykyisen tutkimuksen valossa. Jyväskylä: Gummerus.
- Heilman, R. B. 1991. The Great-Teacher Myth. *American Scholar* 60 (3), 417–423.
- Hietala, V. 1989. Mahdoton avioliitto? Genreteoria ja suomalainen elokuva. *Filmi-hullu* 21 (3), 4–9.
- Hietala, V. 1993. Kuvien todellisuus. Johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.

- Holopainen, O. 1997. Carpe diem! ja muita elokuvaopetuksia. *Opettaja* 91 (26–31), 30–31.
- Itkonen, V. 1944. Hiljaisuus – kuvaus – kamerat! Suomalaisia elokuvanäyttelijöitä sanoin ja kuvin. Helsinki: Tammi.
- Judge, H. 1995. The Images of Teachers. *Oxford Review of Education* 21 (3), 253–265.
- Juntunen, M. 1997. Elävän kuvan sanasto. Elokuva-, televisio- ja videoalan keskeiset termit ja käsitteet. Helsinki: Edita.
- Kiviniemi, K. 2001/2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivunen, A. 1989. Valkokankaan kesytön ompelijatarhehku. 1930–1940-lukujen moderni komedia. *Filmihullu* 21 (3), 10–15.
- Kotala, H. 1997. Opettajan asema Hilja Valtosen romaanissa Nuoren opettajattaren Varaventiili ja siitä tehdyssä kotimaisessa elokuvassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Krausz, P. 2002. Does the Cinema Represent Teachers Fairly? *Australian Screen Education* 8 (30), 62–66.
- Kujala, J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 14.1.2010 <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514286971/isbn9789514286971.pdf>
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K., Lukkarila, M. & Seitajärvi, J. (toim.) 2004. Valentin Vaala. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.



- Laine, T. 2001/2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Littlejohn, S. W. 1999. *Theories of Human Communication*. Belmont: Wadsworth.
- Malmberg, T. 1977. *Johdatus elokuvan semiotiikkaan*. Tiedotusopin laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Martin, M. 1971. *Elokuvan kieli*. Suom. V. Makkonen. Helsinki: Otava.
- McCullick, B. A., Belcher, D., Hardin, B. & Hardin, M. 2003. Butches, Bullies, and Buffoons: Images of Physical Education Teachers in the Movies. *Sport, Education, and Society* 8 (1), 3–16.
- Metz, C. 1974. *Language and Cinema*. Mouton: The Hague.
- Monaco, J. 1981. *How to Read a Film. The Art, Technology, Language, History, and Theory of Film and Media*. New York: Oxford University Press.
- Nemert-Svedlund, E. & Rundblom, G. 1989/1990. *Elokuvakirja*. Suom. (toim.) A. Vilhunen & T. Härkönen. 2. painos. Helsinki: Laatusana Oy.
- Nummelin, J. 2005. *Valkoinen hehku. Johdatus elokuvan historiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Nygren, H. 2007. *Opettaja suomalaisessa elokuvassa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 14.1.2010 [http://joypub.joensuu.fi/publications/masters\\_thesis/nygren\\_opettaja/nygren.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/masters_thesis/nygren_opettaja/nygren.pdf)
- Näränen, P. 1999. Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) 1999. *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 93–106.

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peters, J. M. I. 1965. Johdatusta elokuvakasvatukseen. Helsinki: Otava.
- Pirilä, K., Peltomaa, H. & Kivi, E. 1983. Elokuvailmaisun perusteet. Helsinki: Insinööritieto Oy.
- Potter, W. J. & Chang, I. C. 1990. Television Exposure Measures and the Cultivation Hypothesis. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 34 (3), 313–333.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ricœur, P. 1970. *Freud & Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Rimmon-Kenan, S. 1991. Kertomuksen poetiikka. Suom. A. Viikari. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turku: Turun yliopisto.

- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turku: Turun yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001/2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.
- Salmi, H. 1993. Elokuva ja historia. Helsinki: Painatuskeskus.
- Santas, C. 2002. Responding to Film. A Text Guide for Students of Cinema Art. Chicago: Burnham Inc., Publishers.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsemiselle. Tampere: Vastapaino.
- Sihvonen, J. 1989/1990. Elokuva – lingvistiikkaa ja psykoanalyysia: Christian Metz. Teoksessa R. Kinisjärvi, M. Lukkarila & T. Malmberg. (toim.). Elokuvateorian historia. Artikkelikokoelma. 2. painos. Helsinki: Like, 201–224.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sobchack, V. 1992. The Address of the Eye. A Phenomenology of Film Experience. New Jersey: Princeton.
- Soila, T., Söderbergh-Widding, A. & Iversen, G. 1998. Nordic National Cinemas. London: Routledge.
- Stenvall, J. 1991a. Opettaja valkokankaalla. Opettaja 85 (28), 28–29.

- Stenvall, J. 1991b. Virkamiehet vanhoissa kotimaisissa elokuvissa. Julkishallinnon julkaisusarja N:o 1/1992 B. Tampereen yliopisto.
- Suomen kansallisfilmografia. 1993. Osa 3: Vuosien 1942–1947 suomalaiset kokoil-  
lan elokuvat. Helsinki: Painatuskeskus, Suomen elokuva-arkisto.
- Suomen kansallisfilmografia. 1995. Osa 2: Vuosien 1936–1941 suomalaiset kokoil-  
lan elokuvat. Helsinki: Painatuskeskus, Suomen elokuva-arkisto.
- Suomen kansallisfilmografia. 1998. Osa 7: Vuosien 1962–1970 suomalaiset kokoil-  
lan elokuvat. Helsinki: Painatuskeskus, Suomen elokuva-arkisto.
- Suoranta, J. 2001/2007. Populaarikulttuurin tuotteiden analyysi: Kohti kriittistä elo-  
kuvalähtöistä aikalaisanalyysia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikku-  
noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen  
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kus-  
tannus, 252–274.
- Thomsen, S. R. 1993. A Worm in the Apple: Hollywood's Influence on the Public's  
Perception of Teachers. ERIC ED 359 592. Viitattu 14.1.2010  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000  
019b/80/13/f8/b2.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f8/b2.pdf)
- Trier, J. 2005. Sordid Fantasies: Reading Popular 'Inner-city' School Films as Racial-  
ized Texts with Pre-service Teachers. *Race, Ethnicity And Education* 8 (2),  
171–189.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002/2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 3.  
painos. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua.  
Tampere: Vastapaino.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Hel-  
sinki: WSOY.

- Valtonen, H. 1926/1939. Nuoren opettajattaren varaventiili. 8. painos. Helsinki: Ota-va.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorio-Lehti, M. 2000. Constructing Firm Faith in Education. Educational Space in Finnish Films in the 1930's and the 1940's. Viitattu 20.3.2009 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001654.htm>
- Vuorio-Lehti, M. 2003. Juurakon Hulda ja Suomisen Olli koulutususkon mannekiineina suomalaisessa elokuvassa 1930–1940-luvuilla. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.). Kasvatustieteen Nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 14. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 267–291.
- Vuorio-Lehti, M. 2008. Elokuva tutkimuksen lähteenä. Tulostettu 22.10.2009 <http://www.enorssi.fi/virmo/virmo-1/kashisnet/kasvatuksen-historian-tutkimus/elokuva-tutkimuksen-lahteenä/>
- Ward, P. 2003. Picture Composition for Film and Television. Oxford: Focal Press.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That's Funny, You Don't Look Like a Teacher. Interrogating Images and Identity in Popular Culture. London: The Falmer Press.
- Wells, A. S. & Serman T. W. 1998. Education Against All Odds: What Films Teach Us about Schools. Teoksessa G. Maeroff (toim.). Imaging Education: The Media and Schools in America. New York: Columbia University Press, 181–194.
- Wollen, P. 1977. Merkityksen ongelma elokuvassa. Suom. T. Malmberg. Helsinki: Gaudeamus.
- Wollen, P. 1982. Reading and Writings. Semiotic Counter-Strategies. London: Verso.

## LIITTEET

### Liite 1: Kolmiulotteisen roolihahmon havainnointiohje

#### FYSIOLOGIA

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Pituus ja paino
4. Hiusten, silmien ja ihon väri
5. Ruumiinrakenne
6. Ulkonäkö (hyvännäköisyys, yli- tai alipainoisuus, siisteys sekä pään, kasvojen ja raajojen muoto)
7. Heikkoudet (fyysiset vammat, sairaudet)
8. Perinnölliset taipumukset

#### SOSIOLOGIA

1. Sosiaalinen luokka (työväenluokka, keskiluokka, yläluokka)
2. Ammatti (työmäärä, tulot, työolot, asenne, sopivuus)
3. Koulutus (määrä, koulut, todistukset, lempiaineet ja heikoimmat aineet)
4. Kotiolot (vanhemmat, siviilisääty)
5. Uskonto
6. Rotu, kansalaisuus
7. Yhteiskunnallinen asema
8. Poliittiset mielipiteet
9. Harrastukset

#### PSYKOLOGIA

1. Sukupuolielämä, moraalikäsitteet
2. Henkilökohtainen kunnianhimo
3. Turhaumat, tärkeimmät pettymykset ja vastustajat
4. Temperamentti (helposti ärsyyntyvä, leppoisa, pessimisti, optimisti)
5. Elämänasenne (alistunut, taistelija, puolustautuja)
6. Kompleksit (pakkomielleet, estot, taikaukot, fobiat)
7. Käyttäytyminen (sosiaalinen, sulkeutunut)
8. Lahjakuus
9. Ominaisuudet (mielikuvitus, arvostelukyky, maku, itsevarmuus)
10. Älykyys

Lähde: Nemert-Svedlund & Rundblom (1990, 45), Juntunen (1997, 164) ja Egri (2004, 37–38).

## Liite 2: Luettelo kotimaisista opettajaelokuvista (1933–1969)

ELOKUVA	ENSI-ILTA
Ne 45 000	12.11.1933
Kaikki rakastavat	24.11.1935
Vaimoke	12.4.1936
Asessorin naishuolet	28.2.1937
Niskavuoren naiset	16.1.1938
Elinan surma	4.9.1938
Syylisiäkö?	25.9.1938
Nummisuutarit	25.12.1938
Hätävara	15.1.1939
Seitsemän veljestä	1.10.1939
Pikku pelimanni	12.11.1939
Punahousut	19.11.1939
Kyökin puolella	1.9.1940
Runon kuningas ja muuttolintu	6.10.1940
Eulalia-täti	17.11.1940
Oi, kallis Suomenmaa	22.12.1940
Poikani pääkonsuli	22.12.1940
Kulkurin valssi	19.1.1941
Antreas ja syntinen Jolanda	2.2.1941
Jos oisi valtaa...	23.2.1941
Totinen torvensoittaja	23.3.1941
Poikamies-pappa	28.9.1941
Oi, aika vanha, kultainen...!	22.2.1942
Varaventiili	22.3.1942
Onni pyörii	5.4.1942
Hopeakihlajaiset	29.11.1942
Suomisen Ollin tempaus	29.11.1942
Neiti Tuittupää	25.4.1943
Valkoiset ruusut	12.9.1943
Kirkastettu sydän	18.12.1943
Suomisen taiteilijat	25.12.1943
Suomisen Olli rakastuu	25.12.1944
Linnaisten vihreä kamari	4.2.1945
Rakkautensa uhri	11.2.1945
Vain sinulle	29.4.1945
Tähtireporterit tulevat	20.5.1945
Suomisen Olli yllättää	26.8.1945
Nuoruus sumussa	12.4.1946
Synnin jäljet	9.8.1946
Hedelmätön puu	21.3.1947
Onnen-Pekka	30.7.1948
Hormoonit valloillaan	20.8.1948
Ruusut ja kulkuri	5.11.1948
Pikku pelimannista viulun kuninkaaksi	1.4.1949
Kalle-Kustaa Korkin seikkailut	19.8.1949
Amor hoi! (eli Opettajatar seikkailemassa)	17.3.1950
Vihaan sinua, rakas	30.11.1951
...ja Helena soittaa	18.1.1952
Yö on pitkä	31.10.1952

Maailman kaunein tyttö	23.1.1953
Jälkeen syntiinlankeemuksen	22.5.1953
Kasvot kuvastimessa	11.9.1953
Näkemiin Helena	18.2.1955
Kunnioittaen	15.1.1954
Mä oksalla ylimmällä	30.4.1954
Olemme kaikki syyllisiä	5.11.1954
Taikayö	12.11.1954
Rakas lurjus	29.4.1955
Isän vanha ja uusi	24.6.1955
Neiti Talonmies	2.9.1955
Säkkijärven polkka	9.9.1955
Helunan häämatka	16.9.1955
Lähellä syntiä	23.9.1955
Pastori Jussilainen	21.10.1955
Kaunis Kaarina	18.11.1955
Evakko	31.8.1956
Miriam	18.10.1957
Paksunahka	4.4.1958
Niskavuoren naiset	19.9.1958
Pieni Luutatyttö	7.11.1958
Vatsa sisään, rinta ulos!	31.7.1959
Lumisten metsien tyttö	15.1.1960
Skandaali tyttökoulussa	29.4.1960
Opettajatar seikkailee	28.10.1960
Pikku Suorasuu	9.3.1962
Yö vai päivä	23.11.1962
Pojat	30.11.1962
Totuus on armoton	15.3.1963
Tunteita	11.3.1966
Äl' yli päästä perhanaa	2.2.1968
Kuuma kissa?	23.2.1968
Punahilkka	1.11.1968
Näköradiomiehen ihmeelliset siekailut	28.2.1969

Lähde: IMDB-tietokanta (2009), Elonet-elokuvatietokanta (2009) ja Suomen Kansallisfilmografia (1993, 1995).



### Liite 3: Varaventtiili – elokuvan synopsis

(Sekvenssit on numeroitu I, II, III..., segmentit 1, 2, 3...)

#### I SEKVENSSI – JUNAMATKA

1. Rautatieasema. Juna lähtee asemalta. Junassa seisova Liisa Harju vilkuttaa paketti kädessään laiturilla seisoville sukulaisilleen. Äiti on huolissaan siitä, miten Liisa selviää vieraassa paikassa ilman ystäviä. Eno ja veli ovat optimistisempia. Eno kertoo antaneensa Liisalle paketin, jossa on ”varaventtiili”.
2. Liisa istuu junan vaunussa ja tutustuu enonsa antamaan lahjaan. Vaunun ikkunasta näkyy talvinen peltomaisema. Liisaa tutustuu vastapäätä istuvaan matkustajaan, lääketieteen kandidaatti Eino Korpiseen. Eino uskoo, että Liisaa vaijaa koti-ikävä.
3. Liisa ja Eino istuvat ravintolavaunussa kahvikupin äärellä. Liisa katsoo ikävystyneenä ulos vaunun ikkunasta, josta näkyy edelleen tasainen latojen ja heinäseipäiden ryydittämä peltomaisema. Maisema on Liisasta epämiellyttävä. Eino uskoo, että maisemaan tottuu. Konduktööri ilmoittaa junan saapumisesta Mörskään.
4. Liisa ja Eino ottavat matkalaukkunsa. Käy ilmi, että he molemmat ovat matkustamassa Latomereen. Liisalle paljastuu, että Eino asuu siellä. Eino saa tietää, että Liisa on Latomerén koulun uusi opettajatar.

#### II SEKVENSSI – REKIMATKA JA SAAPUMINEN LATOMEREEN

5. Ohjastaja Perälä odottaa hevosreen vieressä Liisaa Mörskän asemalla. Liisa ja Eino hyvästelevät toisensa.
6. Liisa matkustaa talvisessa maisemassa hitaan ja vähäpuheisen Perälän ohjastamassa hevosreessä Latomereen. Vastaaan kävelevä Rauha Tuomikoski tulee kyytiin rekeen. Naiset tutustuvat ja käy ilmi, että Rauha on alakoulun opettaja-

tar. Liisa kertoo, että ensimmäinen työpaikka jännittää häntä hieman. Rauhan mielestä ei ole syytä pelkoon.

7. Reki pysähtyy opettajien asunnon pihaan. Rouva Iippo ja hänen tyttärensä Ester seuraavat tilannetta kotinsa ikkunasta. Rauha esittelee Liisalle pihassa opettaja Oskari Berglundin. Opettajat menevät sisälle, ja Rauha esittelee Liisalle heidän yhteisen asuntonsa. Liisan mielestä hänen huoneensa kaipaa piristystä.

### III SEKVENSSI – LIISA SISUSTAA JA TAPAA IIPOT

8. Liisa ja Rauha sisustavat Liisan huonetta. He keskustelevat Iipoista. Rauha antaa ymmärtää, että rouva Iipon kanssa ei voi ystäväystyä.
9. Herra, rouva ja Ester Iippo keskustelevat. Rouva ja herra Iippo kiistelevät siitä, miten heidän tulisi pukeutua Liisa Harjun tapaamista varten. Herra Iipon mielestä ei tarvitse pukeutua erityisesti. Keskustelusta käy ilmi, että rouva Iippo pitää Liisaa nousukkaana, jolle pitää näyttää pukeutumisella, ettei hän ole Iippon vertainen. Rouva Iippo näkee ikkunasta, miten Liisa kävelee ulkona kori kädessään.
10. Rauha pyytää Oskaria hakemaan kahvipuita. Sillä aikaa Liisa kerää kuusentaimia koriin ulkona. Rauha ja Oskari keskustelevat Liisasta tämän huoneessa. Käy ilmi, että Rauha pitää Liisaa miellyttävänä ja sisukkaana. Oskari pelkää, että Liisalle käy huonosti Latomeressä. Liisa saapuu sisälle. Oskari ja Liisa keskustelevat. Käy ilmi, että Oskari pitää Liisan huonetta viihtyisänä ja että hän on ollut aikoinaan merillä. Selviää, etteivät Iipot pidä siitä, että opettajat saunovat samassa saunassa kuin he. Liisa haluaa, että tuohon asiaan tulee muutos.
11. Iipot lähtevät kodistaan ja kävelevät pihan halki opettajien ovelle, joka on samassa rakennuksessa kuin heidän kotinsa. Rouva Iippo muistuttaa miestänsiitä, ettei tämä saa olla tuttavallinen opettajien kanssa. Opettajat pesevät astioita keittiössään. Heidän keskustelussaan käy ilmi, ettei Oskari halua kiistellä rouva Iipon kanssa kylpemisasiasta.

12. Iipot istuutuvat Liisan huoneessa. He keskustelevat ja käy ilmi, että Ester opiskelee estetiikkaa yliopistossa ja viettää välivuotta vanhempiensa luona. Liisa antaa ymmärtää, ettei hänellä riittänyt lahjoja yliopistoon. Herra Iippo pitää Liisan ruukkuihin laittamista kuusentaimista. Rouva Iippo ja Ester eivät pidä niitä sopivana huoneeseen. Käy myös ilmi, että Liisa on Savosta. Keskustelu saunan käytöstä jää kesken, kun paikalle juokseva palvelijatar kertoo tohtori Eino Korpisen saapuvan. Iipot poistuvat.

#### IV SEKVENSSI – LIISAN ENSIMMÄINEN TYÖPÄIVÄ

13. Liisa herää maanantaiaamuna hieman kuuden jälkeen ja tekee aamutoimia. Rauha tulee keittiöön ja naiset keskustelevat. Rauha uskoo, että saunajupakka on vielä kesken. He keskustelevat myös Einosta, jota Liisa pitää tyhjänpäiväisenä. Liisa antaa ymmärtää, ettei välitä ystäväystyä Iippojen kanssa. Hän jännittää hieman ensimmäinen koulupäivä.
14. Lapset leikkivät koulun pihalla lumessa. Liisa kävelee pihan halki. Oppilaat katsovat Liisaa, ja kaksi poikaa toteaa hänen olevan uusi opettaja. Tytöt tekevät rivin portaiden lähelle ja niaailevat Liisalle tämän kävellessä ohi. Tytöt katsovat hänen peräänsä ja supattelevat keskenään.
15. Opettajat istuvat pöydän ääressä opettajainhuoneessa. He kiistelevät työnjaosta. Liisa ei hyväksy vanhaa ainejakoa, jonka perusteella hänelle jää eniten työtä. Lopulta opettajat pääsevät sopuun, kun herra Iippo suostuu herra Berglundin ehdottamaan luokkajakoon.
16. Oppilaat leikkivät luokassa. Liisa saavuttua luokkaan ja suljettua oven he menevät seisomaan ääneti pulpettinsa viereen. Liisa pitää oppitunnin luokan säännöistä.

#### V SEKVENSSI – ESTER TEKEYTYY KIPEÄKSI

17. Eino käy katsomassa kipeäksi itseään väittävää Esteriä. Hän uskoo, että Ester teeskentelee. Rouva Iippo kertoo Einolle, että Liisa on sivistymätön nousukas. Eino ja Ester puhuvat Liisasta. Ester ajattelee Liisasta kuten äitinsäkin.

## VI SEKVENSSI – OPETTAJAT ATERIOIVAT

18. Liisa, Oskari ja Rauha syövät. He keskustelevat rakkaudesta. Oskari pitää rikkautta rakkautta tärkeämpänä. Rauha on toista mieltä. Oskari lähtee valmistautumaan apteekkari Lundin nimipäiväjuhliin. Naiset keskustelevat Oskarista, kunnes heille tuodaan kutsu apteekkarin juhliin.

## VII SEKVENSSI – LIISA KIRJOITTA VARAVENTTIILIIN

19. Liisa kirjoittaa apteekkari Lundin nimipäiväjuhlista varaventiili-kirjaansa.

## VIII SEKVENSSI – APTEEKKARIN NIMIPÄIVÄT

20. Liisa ja Rauha saapuvat apteekkari Lundin kotiin. Rouva Ipon ja hänen ystävättäriensä kommentoitua halventavasti hänen tukkaansa ja vaatteitaan Liisa ja Rauha siirtyvät keskustelemaan huoneeseen, jossa muun muassa Oskari, Eino ja Ester ovat. Muut vieraat saavat tietää, että Eino ja Liisa tapasivat junassa. Lopulta apteekkari pyytää vieraita kahville.
21. Vieraat tanssivat apteekkarin säestäminä. Eino ja Liisa tanssivat. He keskustelevat Liisan edeltäjästä, Liisan koti-ikävästä ja savolaisuudesta. Ester keskeyttää heidän keskustelunsa ja pyytää Liisaa soittamaan pianoa. Liisa soittaa ja laulaa. Muut vieraat seuraavat hänen soittoaan. Tämän jälkeen Ester kertoo lähtevänsä, koska hänellä on heikko olo. Ester toivoo saavansa Einon saattamaan. Tämän kuultuaan Liisa kertoo, että hän ja Rauha ovat lähdössä ja voivat saattaa Esterin. Tämän jälkeen Ester kertoo jäävänsä apteekkarin luo. Liisa ja Rauha lähtevät. Ester pyytää Einon toiseen huoneeseen.
22. Rauha, Oskari ja Liisa keskustelevat apteekkari Lundin pihalla Esterin käytöksestä. Liisa ei pidä Esterin teeskentelystä, jota Rauha ei ole sanojensa mukaan huomannutkaan.

## IX SEKVENSSI – OSKARI HANKKII SAUNAN AVAIMEN JA AHOLAN FRANSU KOSII LIISAA

23. Opettajat keskusteleivat keittiössä. Oskari lupaa hankkia opettajille saunan avaimen, jonka rouva Lippo on vienyt heiltä. Liisa lähtee hakemaan munia Luoman tilalta. Siellä häntä kosii humaltunut tilanomistaja Fransu. Liisa vastaa kosintaan kieltävästi.
24. Liisa palaa opettajien keittiöön ja kertoo Rauhalle kosinnasta. Liisa hätkähtää, kun Rauha ensin luulee Einon kosineen häntä. Oskari palaa avaimen kanssa. ”No mutta, Oskari! Sinusta siis kumminkin tulee mies ajan mittaan. Vähän aikaa vielä, niin minä...” sanoo Liisa. Syntyy vaivaantunut hiljaisuus, jonka jälkeen Oskari jättää Rauhan ja Liisan kahden. Rauha arvelee Liisan loukanneen Oskaria. Liisa sanoo, ettei ymmärrä miehiä.

#### X SEKVENSSI – RAUHAN JA LIISAN KESKUSTELUTUOKIO

25. Liisa kirjoittaa illalla huoneessaan varaventiili-kirjaansa. Rauha tulee huoneeseen. He keskustelevat lukemisesta, menneisyydestään ja uravalinnoistaan. Koska Rauha on Liisan mielestä apea, hän soittaa heille pianoa. Rauha arvelee, että Liisa on rakastunut ja kertoo myös itse olevansa rakastunut. Rauha jättää Liisan yksin huoneeseensa. Liisa kirjoittaa varaventiiliinsä: ”Olenko minä rakastunut? Vastaa varaventiili, mutta älä valehtele.”

#### XI SEKVENSSI – AJATUS KUORON PERUSTAMISESTA JA NÄYTELMÄN ESITTÄMISESTÄ SYNTYY

26. Liisa on apteekkari Lundin luona ja soittaa tälle pianoa. Liisa ehdottaa apteekkarille kuoron perustamista ja näytelmän esittämistä Latomerén pitäjässä. Apteekkari innostuu ja lähtee välittömästi soittamaan Einolle. Eino pitää ideasta. Hän päättää tulla käymään apteekkarin luona, kun saa tietää, että Liisakin on siellä. Kun Liisa kuulee, että Eino on tulossa, hän koulutehtäviin vedoten lähtee välittömästi pois apteekkarin luota.
27. Liisa ja Eino tapaavat pihalla. Eino kertoo, että olisi halunnut jutella Liisan kanssa kuoroideasta apteekkarin luona. He sopivat, että Eino tulee joskus käymään Liisan luona.

## XII SEKVENSSI – OSKARIN KIHLAUS KÄY ILMI, ROUVA IIPPO JA LIISA KIISTELEVÄT

28. Liisa saapuu opettajien asuntoon, jossa vaitonainen Rauha kuivaa astioita. Käy ilmi, että Oskari on mennyt kihloihin. Rauha on purskahtaa itkuun ja juoksee pois huoneesta. Liisa juoksee Oskarin huoneeseen ja kysyy Oskarilta: ”Mitä ihmettä sinä olet mennyt tekemään?” Oskari kertoo Liisalle menneisyydestään ja syistä kihlautumisen takana. Paljastuu, että Oskari ei pidä kihlaamastaan naisesta, vaan rakastaa toista. Rauha tulee Oskarin huoneeseen ja kertoo, että rouva Iipolla on asiaa Liisalle. Rauha ja Liisa jättävät Oskarin yksin.
29. Rouva Iippo ja Liisa keskustelevat Liisan huoneessa. Rouva Iippo kieltää Liisaa seurustelemasta Einon kanssa, koska Eino on rouva Iipon mukaan varattu Esterin mieheksi. Liisa ei suostu rouva Iipon kieltoon, mutta sanoo jättävänsä Einon rauhaan, mikäli tämä pitää Esteristä Liisaa enemmän. Liisa poistuu huoneesta ja paiskaa oven perässään kiinni. Oven takana Liisa nauraa tilanteelle.

## XIII SEKVENSSI – EINON JA ESTERIN HIIHTORETKI

30. Liisa hiihtää ja kerää kuusentaimia ladun varrelta. Hän jättää hiihtovälineensä erään kuusen juurelle ja kiipeää kuuseen. Myös Eino ja Ester hiihtävät. He eivät näe Liisaa, mutta Liisa, joka katkaisee kuusen latvasta oksia, huomaa heidät. Kun Eino ja Ester suutelevat, Liisa heittää Einoa kävyllä. Ester säikähtää ja liukuu suksilla alamäkeen. Eino näkee Liisan hiihtovälineet ja korin kuusen juurella. Eino menee auttamaan mäen juurelle kaatunutta ja jalkaansa valittavaa Esteriä. He suutelevat uudestaan. Liisa, joka on seisonut koko ajan kuusen oksalla, näyttää nyrpeältä.

## XIV SEKVENSSI – ROUVA IIPPO KERTOO SUUNNITELMASTAAN

31. Herra ja rouva Iippo kiistelevät kotonaan. Rouva Iipon mukaan Liisa tekee virkavirheen, kun yrittää houkutella Esteriltä Einon. Herra Iippo on eri mieltä. Käy ilmi, että rouva Iippo järjesti Einon ja Esterin hiihtoretelle. Rouva Iippo kertoo myös juonivansa Liisaa vastaan käyttämällä Aholan Fransua hyväkseen.

## XV SEKVENSSI – EINO JA ESTER VIETTÄVÄT YHTEISEN HETKEN

32. Eino ja Ester ovat tulleet hiihtämästä ja juovat Einon kotona teetä tai kahvia. Eino esittelee Esterille runokirjaa, kunnes puhelin soi. Einon palattua puhelimesta Ester esittää pitävänsä kirjasta, vaikka se selvästi kyllästyttää häntä. Eino kertoo, että hänen on lähdettävä sairaskäynnille.

## XVI SEKVENSSI – OSKARI JA RAUHA KESKUSTELEVAT KOULUSSA

33. Oppilas soittaa kelloa koulun käytävässä, ja oppilaat juoksevat huutaen välitunnille. Opettajien saavuttua opettajainhuoneeseen herra Iippo määrää Liisan välituntivalvojaksi. Herra Iipon poistuttua huoneesta Liisakin poistuu huoneesta todettuaan: ”Olemme edelleenkin epäsuosiossa.” Oskari ja Rauha jäävät keskustelemaan Rauhan oppilaiden tekemistä kirjoitelmista ja niistä eräässä esiin nousevasta rakkaus-teemasta. Rauha kertoo, ettei ymmärrä Oskarin tapaa yhdistää rikkaus ja rakkaus. Oskari on juuri tunnustamassa rakkauttaan Rauhalle, kun koulun kello soittaa välitunnin päättymisen merkiksi.

## XVII SEKVENSSI – EINO JA FRANSU KOSIVAT LIISAA

34. Liisa kirjoittaa huoneessaan varaventiiliin. Oveen koputetaan ja Eino kävelee sisään. Käy ilmi, että Einon Esterille esittelemässä runokirjassa ja varaventiilissä on samanlaiset kannet. Keskusteltuaan kylän juoruilevista naisista Eino koskettaa Liisaa. Liisa säikähtää ja suuttuu Einolle. Eino saa tietää, että Liisa oli kuusessa Einon ja Esterin suudellessa. Liisa ei pidä siitä, että Eino suutelee ensin Esteriä ja sitten tulee häntä kosiskelemaan. Käy ilmi, ettei Eino tiedä tulevasta kihlauksestaan Esterin kanssa. Lopulta, vakuuttaakseen Liisan tunteistaan, Eino pyytää tätä vaimokseen. Liisa kieltäytyy ja lopulta huitaisee avokämmenellä Einoa, joka tunnustaa hänelle rakkauttaan. Eino pysähtyy ja sanoo: ”Minä ymmärrän. Sinulla on joku toinen. Suo anteeksi. Hyvästi.” Eino poistuu huoneesta. Liisa hymyilee ja haukottelee.
35. Aholan Fransu kävelee pimeällä opettajien asunnon ikkunan juureen. Hän näkee Einon kävelevän ulos opettajien asunnosta. Fransu heittää Liisan ikkunaan

lumipallolla. Käy ilmi, että Fransun on annettu ymmärtää Liisan olevan kiinnostunut hänestä. Liisa kaataa pullollisen nestettä Fransun niskaan.

#### XVIII SEKVENSSI – LIISA KUULEE JUORUJA SENTRAALI-SANTRALTA, ESTER TYRKYTTÄÄ LIISAA FRANSULLE

36. Ester ja Aholan Fransu ovat aikeissa nousta hevosen vetämään rekeen. Ester antaa ymmärtää, että Liisa pitää Fransusta. Fransu taas uskoo, että Liisa pitää Einosta. Kun reki on poistunut, Liisa kävelee rakennukseen, josta Fransu ja Ester äsken tulivat. Sentraali-Santra ojentaa Liisalle lehden ja pyytää tämän kahville.
37. Sentraali-Santra ja Liisa istuvat pöydän ääressä kahvilla. Liisa saa kuulla, että Eino on ollut viime aikoina vaitelias ja että Aholan Fransu aikoo vielä saada Liisan. Liisa kertoo, ettei ole nähnyt Einoa pariin viikkoon.
38. Aholan Fransun ja Esterin rekikytyt saapuu perille. Ester vannoo tietävänsä, että Liisa on kiinnostunut Fransusta, jos tämä vain ottaa lujasti kiinni Liisasta.
39. Liisa lähtee Sentraali-Santran luota. Sentraali-Santra kertoo myös, että naispääosan esittäjää ei ole vielä valittu näytelmään ja että Oskarin morsian on kuulemma rikas vanha nainen. Liisa saa niin ikään kuulla huhun, että Oskari oli rakastunut Liisaan, mutta valinnut toisen naisen, koska Liisa ei ottanut häntä.

#### XIX SEKVENSSI – EINO JA LIISA SOPIVAT TAPAAMISESTA

40. Eino hoitaa kotikäynnillä pientä tyttöä, jonka hän uskoo toipuvan.
41. Eino huomaa Liisan kävellessään ulos kotikäyntitalosta. Hän tavoittaa Liisa juoksemalla, ja he keskustelevat. Eino kertoo käyneensä katsomassa haudankaivajan sairasta tytärtä. Liisa toteaa pitäneensä Einon lainaamasta runokirjasta ja myöntää sen olevan samannäköinen kuin hänen varaventiilinsä. Eino ehdottaa tapaamista, jotta he voisivat keskustella Pohjalaiset-näytelmästä. Liisa suostuu.



## XX SEKVENSSI – OSKARI JA RAUHA LÖYTÄVÄT TOISENSA

42. Oskari saapuu illalla Rauhan huoneeseen. Hän tunnustaa rakkautensa Rauhalle. Rauha, joka myöntää rakastavansa Oskaria, ei kuitenkaan halua ottaa Oskari, joka on kihloissa. Oskari suutelee Rauhaa.

## XXI SEKVENSSI – ROUVA IIPPO YSTÄVÄTTÄRINEEN PUHUU LIISASTA

43. Rouva Iippo ja kaksi hänen ystävätärtään keskustelevat kahvipöydän ääressä. Rouva Iippo uskoo Pohjalaiset-näytelmän epäonnistuvan Liisan savolaisuuden takia. Lisäksi hän sanoo Liisan olevan vampyyri, joka keimailee useille miehille.

## XXII SEKVENSSI – TEATTERIESITYS, VÄÄRINKÄSITYS JA ONGELMIEN RATKEAMINEN

44. Aholan Fransu kävelee ulos rakennuksesta, jossa Pohjalaiset-näytelmää esitetään paraikaa. Hän lähtee, koska ei halunnut enää katsoa Liisaa toisen miehen kanssa lavalla. Esityksessä alkaa juuri väliaika ja Liisa onnittelee Oskaria Rauhan saamisen ansiosta halaamalla tätä lavan takana. Eino näkee tilanteen ja menee Liisan luo. Lopulta Liisa lupautuu hänen vaimokseen. Liisa ja Eino suutelevat. Toisaalla humaltunut Aholan Fransu toteaa aikovansa kostaa Liisalle.
45. Näytelmä päättyy ja yleisö, rouva Iippoa ja hänen ystävättäriään lukuun ottamatta, taputtaa esiintyjille. Apteekkari Lund ja Rauha tulevat lavan taakse kehumään Liisaa. Liisa saa kuulla Rauhalta, mitä hänen ja Oskarin välillä on tapahtunut. Liisa lähtee vaihtamaan vaatteitaan.
46. Ester ja Aholan Fransu keskustelevat näytelmästä. Ester antaa ymmärtää, että Liisalla on asiaa Fransulle ja että kohta alkavat tanssit. Fransu hymyilee.
47. Yleisön siirtäessä penkkejä sivuun tansseja varten kolme naista siirtyy pois salista. Liisa kuulee heidän keskustelunsa pukuhuoneen seinän läpi. Liisa kuulee Einon luvun apteekkari Lundille pyydystävänsä ja ”suolaavansa” Liisan. Tanssimusiikki alkaa soida, ja Liisa purskahtaa itkuun. Hän kuitenkin kokoaa

itsensä, pukee talvitakkinsa päälle ja säntää ulos saliin, jossa ihmiset tanssivat. Eino pysäyttää hänet tanssiakseen Liisan kanssa. Liisa kieltäytyy ja kiirehtii pois salista. Salin oven lähellä Fransu pysäyttää hänet ja pyytää tanssimaan. Liisa kieltäytyy, vaikka Fransu tarjoaa hänelle rahaa. Fransu haukkuu Liisaa lutkaksi, minkä jälkeen Liisa lyö Fransua kasvoille avokämmenellä. Tämän jälkeen Eino taltuttaa Fransun, jolla on nyrkissään puukko. Rauha ja Oskari taluttavat järkyttyneen Liisan pois salista.

48. Liisa istuu huoneessaan sängyllä. Rauha ja Oskari auttavat häntä. Eino tulee huoneeseen, mutta Liisa ajaa hänet huutamalla ulos huoneesta. Rauha ja Oskarin poistuvat huoneesta. Eino päättää tehdä Liisalle apteekissa pienen sekoi-tuksen. Liisa kirjoittaa huoneessaan paperille viestin samalla, kun Rauha tulee takaisin huoneeseen. Liisa laittaa viestin kuoreen. Hän pyytää Rauhaa sijoitta-maan kirjeen runokirjan väliin ja viemään sen Einolle. Oskari lähtee viemään kirjettä.
49. Oskari saa apteekissa Einolta ohjeet lääkkeen annosteluun. Oskari antaa Einol-le kirjan, jonka välissä on kirjekuori. Eino lukee kirjeen: ”Älkää ikinä enää tul-ko minun silmiäni eteen. Suolatkaa niitä, jotka suolaustanne kaipaavat. Liisa Harju.” Kirja osoittautuu Liisan varaventiiliksi. Eino päättää lähteä Oskarin kanssa takaisin Liisan luo.
50. Liisa tilittää Rauhalle pahaa oloaan. Kun Eino tulee huoneeseen, Liisa suuttuu. Rauha lähtee huoneesta. Käy ilmi, että Liisan kuulema juttu ”suolaamisesta” on väärinkäsitys. Liisa heltyy, ja he suutelevat.