



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KAUPPI VELI-MIKKO

SORRETTUJEN ESTETIIKKA – Paulo Freire, John Dewey ja sarjakuvan opetus Suomessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kauppi Veli-Mikko	
Työn nimi/Title of thesis Sorrettujen estetiikka – Paulo Freire, John Dewey ja sarjakuvan opetus Suomessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 84 + 14
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä kasvatustieteen pro gradu –tutkielma pyrkii hahmottamaan sarjakuvan opetusta suomalaisessa kontekstissa. Sen tarkoitus on laajentaa sarjakuvasta tarjolla olevan tutkimuksen määrää alalla, jonka tieteellinen tutkimus on varsin olematonta. Vaikka sarjakuva taidemuotona on viimeistään tällä vuosituuhannella alkanut saavuttaa asemaa taiteen kentässä myös akateemisen tutkimuksen silmissä, siitä tehty tutkimus keskittyy lähinnä taideteoreettiseen tai sarjakuvaa välineellistävään tutkimukseen. Oma tutkielmani pyrkii vastaamaan omalta osaltaan sarjakuvan opetukseen liittyviin tiedonmuodostuksellisiin kysymyksiin ja vieämään tutkimusta siten soveltavampaan, tässä tapauksessa pedagogiseen suuntaan. Pyrin vastaamaan siihen, millainen on sarjakuvan opetuksen asiantuntijoiden pedagoginen filosofia ja käytäntö sekä siihen, miten haastattelemani asiantuntijat asemoivat alansa suhteessa ympäröivään todellisuuteen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin sähköpostitse haastatteleamalla sarjakuvan opettamisen asiantuntijoita puolistrukturoidun haastattelun keinoin. Kertynyt haastatteluaineisto analysoitiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti Paulo Freiren ja John Deweyn teorioihin peilaten sisällönanalyysin keinoin, osin tukeutuen myös narratiivisen tutkimuksen analyysitapoihin.</p> <p>Tutkimustuloksista nousivat esiin merkittävät muutokset sarjakuva-alalla, mikä väistämättä kyseenalaisti aiemman tutkimuksen pohjalta tehtyjä hypoteeseja eikä voi olla vaikuttamatta lähes kaikkeen sarjakuvaan liittyvään, mukaan lukien sarjakuvan opetus. Samalla rakentui vahvoja narratiiveja alan toimijuudesta. Sarjakuvan opetusta voidaan tutkimukseni tavoin analysoida tieteellisessä tutkimuksessa esimerkiksi kriittisen pedagogiikan tai John Deweyn teorioiden mukaisesti, mutta sitä voisi ja kenties tulisi lähestyä myös yllättävämmissä viitekehyksistä.</p> <p>Tutkimukseni asettaa haasteen myös muille sarjakuvasta kiinnostuneille tutkijoille siirtyä alan tutkimuksessa soveltavampaan suuntaan, pois taideteoreettisesta tarpeesta perustella olemassaolonsa. Samoin kyseenalaistan alan vanhemman tutkimuksen ajanmukaisuuden ja haastan sarjakuvan perustavanlaatuisesta tutkimuksesta kiinnostuneet päivittämään tietoja sarjakuvasta nykyaikaan.</p>			
Asiasanat/Keywords Kriittinen pedagogiikka, Sarjakuva, Taidefilosofia, Taidekasvatus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, viitekehys ja aiempi tutkimus	3
2.1	Sarjakuvan taide	4
2.1.1	<i>Sarjakuvan määrittelystä</i>	4
2.1.2	<i>Sarjakuva taidemuotona</i>	8
2.1.3	<i>Sarjakuva historiallisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä</i>	11
2.1.4	<i>Sarjakuva tutkimuksen kohteena</i>	17
2.1.5	<i>Sarjakuvaa luetaan</i>	22
2.1.6	<i>Sarjakuvaa opetetaan</i>	24
2.2	Sorrettujen estetiikka - kriittinen pedagogiikka ja taide kokemuksena	28
2.2.1	<i>Miksi kriittinen pedagogiikka</i>	28
2.2.2	<i>Sorrettujen pedagogiikka</i>	30
2.2.3	<i>Miksi John Dewey</i>	36
2.2.4	<i>Taide kokemuksena</i>	37
2.2.5	<i>Tutkimuksen hypoteesit teorian ja historian valossa</i>	44
3	Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävät	45
4	Tutkimuksen menetelmät	47
4.1	Tutkimuksen toteutus	47
4.1.1	<i>Sähköpostikeskustelu haastattelumenetelmänä</i>	47
4.1.2	<i>Anonymisointi tutkimusetiikan traditiona</i>	49
4.2	Asiantuntijahaastattelu tiedonhankinnan ja -muodostuksen keinona	50
4.3	Haastateltavat	52
4.4	Haastattelun pääkysymykset	53
4.5	Aineiston analyysimenetelmät	55
4.6	Viittauksista	58
5	Tulokset	60
5.1	Sorrettujen estetiikka tutkimuksen aineistossa	60
5.1.1	<i>Sarjakuvaopetuksen filosofiasta sorrettujen estetiikan valossa</i>	61
5.1.2	<i>Kokeillaan mikä toimii – käytännön filosofiasta</i>	64
5.2	Sarjakuvasta sinänsä	65
5.2.1	<i>Miten sarjakuvaa päädytään opettamaan</i>	66
5.2.2	<i>Asema kentässä</i>	67
5.2.3	<i>Toiveita tulevasta</i>	69
5.3	Haastattelujen narratiiveista	71
6	Pohdinta	75
6.1	Tulokset suhteessa aiempaan tietoon	75

6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	77
6.3	Ajatuksia jatkotutkimuksesta.....	78
7	Lähteet	80

1 Johdanto

Tämä tutkimus sai alkunsa henkilökohtaisesta kiinnostuksesta sarjakuvaan. Oma ilmaisuni ei ole kuitenkaan koskaan saanut otetuksi sarjakuvan muotoja. Sarjakuva on pysytellyt minulle aina taiteena, josta olen kyennyt nauttimaan ilman pakottavaa halua tehdä sitä itse. Tilanne on säilynyt samana siitä huolimatta että olen lukenut sarjakuvaa taukoamatta siitä asti kun opin lukemaan, tai jopa ennen sitä: opin lukemaan sarjakuvan avulla. Haluni osallistua sarjakuvaan muutenkin kuin lukijana otti kuitenkin muotonsa tämän tutkimuksen kautta.

Sarjakuva on tulkintatavasta riippuen joko klassisten taiteiden väliin putoava kuriositeetti tai niiden parhaat puolet yhdistävä kosmopoliitti. Paljon on myös kiinni kulloisestakin tarkasteltavasta sarjakuvasta. Potentiaalia taiteenlajilla on paljon. Historiallisista ja yhteiskunnallisista syistä johtuen sarjakuva ei ole edelleenkään saavuttanut taiteen kentässä välttämättä sitä arvostusta, mikä sille voisi kuulua. Historiallinen asema on luonnollisesti vaikuttanut siihen, miten ja kuinka paljon sarjakuvaa kulttuurin muotona tulkitaan, mikä on yksi tämän tutkimuksen pääasiallisia kiinnostuksen kohteita. Eräs sarjakuvan ja koulutuksen yhdistämisen yleinen teoreettinen viitekehys, kriittinen pedagogiikka, on osin perinteen vuoksi mukana tässä tutkimuksessaan, osaltaan siihen vaikuttivat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Historian lisäksi kiinnostavaa ja tärkeää on kuitenkin nykyhetki, kuten myös menneen ja nykyisyyden kautta tehtävä tulevaisuus.

Tämä tutkimus pyrkii olemaan avaus sarjakuvan opetuksen suuntaan – ei sen suuntaan mitä kaikkea sarjakuvan kautta, välineenä, voi opettaa. Sarjakuva opetusvälineenä on osoitettu useissa tutkimuksissa toimivaksi. Tämä tutkimus pyrkii kartoittamaan sarjakuvaa itessään taidemuotona, ja sen opetusta, ilman taidemuodon välineellistämistä muihin tarkoitukseen. Tämänkaltainen tutkimus, erityisesti suomalainen tutkimus aiheesta, on verrattain vähäistä. Käytän keskustelun avaamiseen kahta klassikkoteosta: Paulo Freiren Sorrettujen pedagogiikka vuodelta 1968 ja John Deweyn Taide kokemuksena vuodelta 1932. Näiden klassikoiden pohjalta pyrin luomaan taidepedagogisen teoreettisen synteesin ja sitä kautta tulkinnan viitekehysten onnistuneen sarjakuvaopetuksen analyysille. Tutkimus ei kuitenkaan pyri preskriptiivisesti osoittamaan sarjakuvaopetuksen oikeita muotoja.

Paulo Freire ja John Dewey ovat kiistattomia kasvatustieteen klassikkoja, jotka nousevat yhä edelleen jatkuvasti esiin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja kirjoittamisessa. Hei-

dän merkityksensä nousee uudelleen esiin myös tässä tutkimuksessa, jossa kuitenkin poikkeuksellista on pyrkimys luoda synteesi näiden kahden teorioista. Tuloksena on synteesi rajoitteista vapauttavan taidekasvatuksen tarpeisiin. Kutsun sitä nimellä sorrettujen esteetiikka. Tätä synteesiä apuna käyttäen pyrin luomaan tulkinnan kehyksen niille vastauksille, joita sarjakuvan opettamiseen liittyen sain haastattelemiltani alan asiantuntijoilta. Se on vain yksi mahdollinen tulkinnan kehys, mutta toimiva sellainen. Muita tulkintoja ajatellen olen lisännyt haastattelut kokonaisuudessaan tämän työn liitteiksi.

Freireä ja Deweytä yhdistelevä viitekehys oli tutkimuksen kannalta kuitenkin vain lähtökohta, ja materiaalista esiin nousseet muut seikat ansaitsivat oman huomionsa, sillä ne olivat merkittäviä sarjakuvan ja sen opettamisen kannalta. Tulosluvun toisessa alaluvussa käsittelen sitä, miten informantit kuvasivat alaansa tavalla, joka oli osittain ristiriitainen aiemman tutkimuksen kanssa. Kolmannen alaluvun aiheena ovat puolestaan ammatilliset narratiivit jotka hahmottuivat haastattelujen perusteella.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, viitekehys ja aiempi tutkimus

Tämä tutkimukseni osa, toinen luku, nojaa hyvin pitkälle kandidaatintutkielmaani Joutavia aiheita ja itsehillinnän puutetta - kriittinen katsaus sarjakuvan opettamiseen (2014). Vaikka olen hyvin tietoinen siitä, ettei kandidaatintutkielma lähteenä välttämättä edusta korkeaa tieteellisen vertaisarvioinnin läpikäynyttä tutkittua tietoa, tein työni tunnollisesti ja laadin varsin kattavan kirjallisuuskatsauksen sarjakuvaan liittyvästä tieteellisestä tutkimuksesta. Liitin tähän katsaukseen myös kasvatustieteen klassikoiden, John Deweyn ja Paulo Freiren ajatuksia syistä, jotka olivat perustellut, ja jotka perustelen myös tässä tutkimuksessa. Tämä kirjallisuuskatsaus toimii loistavana pohjatyönä varsinaisen tutkimuksen tekemiselle. En suoraan viittaa omaan aiempaan tekstiini, vaikka sisällöllisiä yhtäläisyyksiä on paljon, mutta lukijan on hyvä olla tietoinen tästä.

Sarjakuvaa koskeva tutkimus ei ole ottanut merkittäviä harppauksia sen reilun vuoden aikana, joka kirjallisuuskatsauksestani on aikaa. Olen silti pyrkinyt päivittämään tietojani ajantasaisiksi seuraamalla tieteellistä keskustelua aiheesta. Myöskään Freiren ja Deweyn teksteihin ei ole luonnollisesti tullut muutoksia tai lisäyksiä tänä aikana. Heidän asemataan johtuen heidän teorioitaan kuitenkin tarkastellaan jatkuvasti uusiksi, mistä syystä olen muokannut pedagogista ja taideteoreettista viitekehystä koskevaa osiota sarjakuvaosiota enemmän. Olen myös pyrkinyt tiivistämään sitä olennaiseen mielekkäämmän lukukokemuksen toivossa.

Sarjakuvan käsittely juurta jaksain on perusteltua neljästäkin syystä. Ensimmäinen niistä on käsitteellinen, ja liittyy siihen, että sarjakuva taidemuotona on kaikkein keskeisin tutkimuksessa käytettävä käsite. Tästä syystä se on aiheellista avata mahdollisimman kattavasti. Toinen syy liittyy ensimmäiseen: koska sarjakuvan opetus on tutkimuksen keskiössä, on myös sarjakuvan ontologiaan syytä kiinnittää huomiota, jotta sen opetus voitaisiin ymmärtää paremmin. Kolmanneksi pyrin liittämään sarjakuvan osaksi historiallista ja sosiaalista maailmaa, sillä nämä puolet eivät voi hypoteesieni valossa olla vaikuttamatta siihen, kuinka sarjakuvaa opetetaan. Neljänneksi pyrin osoittamaan sarjakuvalla kuuluvan paikan osana taiteiden kenttää. Varsin nuorena taidemuotona sarjakuvan asema taiteiden kentässä ei ole itsestään selvä ja täysin tunnustettu. Tästä syystä suuri osa sarjakuvaan liittyvästä tieteellisestä kirjoittamisesta onkin sarjakuvan aseman perustelua ja oikeutusta, mistä kritisoin aikanaan myös omaa kandidaatintutkielmaani. Siksi pyrinkin käsittelemään tämän

puolen asiasta jo tutkimustani taustoittaessani, jotta pääsen etenemään sarjakuvan tutkimisessa uudelle tasolle, varsinaiseen tutkimiseen.

Muita avainkäsitteitä tutkimuksessani ovat kriittinen pedagogiikka ja taide kokemuksena. Myös niiden avaamiseen on varattu omat alaluvut tässä luvussa.

2.1 Sarjakuvan taide

2.1.1 Sarjakuvan määrittelystä

Suomen kielen sana ”sarjakuva” on käsitteenä vakiintunut, jokseenkin kuvaava ja neutraali, ottaen huomioon sen määritelmän joka tässä luvussa pyritään sille antamaan. Sama koskee ruotsin kielen sanaa *seriebild*, kuten myös saksan sanaa *Bilderserie*, jotka vastaavat lähes täysin suomen kielen vastaavaa. Myös ranskankielinen termi *bande dessinée* kääntyy vastaavalla tavalla, piirretty sarja tai piirrosten joukko. Angloamerikkalaisessa sarjakuvatutkimuksessa sen sijaan on nähty usein ongelmallisena kielialueen sarjakuville vakiintunut termi, *comics*, sillä sen semanttiseen sisältöön liittyy automaattisesti huumori, jota sarjakuva ei lainkaan välttämättä sisällä, ja termin on nähty antavan taidemuodolle liian kepeän, populaarin ilmeen. Tästä syystä esimerkiksi pitkän uran tehnyt sarjakuvan pioneeri Will Eisner ehdottaa taidemuodolle käytettäväksi hieman mahtipontisen kuuloista nimeä *sequential art*, sarjallinen taide, klassikkoteoksessaan *Comics & sequential art. The understanding and practice of the world’s most popular art form* (1985). Suomessa tällainen terminologinen keskustelu ei ole ollut tarpeen.

Eisner lähestyy sarjakuvaa enimmäkseen analysoimalla sen ilmaisukeinoja, mutta hänen pikainen käsitteenmäärittelynsä on lähellä sitä vastausta, jonka luultavimmin saisimme pyytäessämme sattumanvaraista joukkoa ihmisiä määrittelemään sarjakuvan lyhyesti. Hän mukailee Tom Wolfen artikkelia *Harvard Educational Review*issä, jonka mukaan sarjakuva on kehittänyt lyhyen historiansa aikana omanlaisensa kielen, jota luetaan samoin kuin kirjoitettua tekstiä, nuottikirjoitusta, tai karttoja. Tämä kieli yhdistelee elementtejä niin kuvataiteesta (esimerkkeinä perspektiivi, symmetria, piirrosjälki) kuin kaunokirjallisuudesta (kielioppi, syntaksi, juoni), jotka lomittuvat yhtenäiseksi, toisistaan erottamattomaksi kokonaisuudeksi. (Eisner 1985, 8). Muun muassa kirjallisuuden- ja elokuvatutkimuksen puolella puhutaan nykyisin ”kielen” sijasta erilaisista *teksteistä* (tässä tapauksessa arkikielen ilmaisua laajemmassa merkityksessä) puhuttaessa jokseenkin samasta asiasta. Tiivistetysti

sarjakuvan yleismäärittely siis kuitenkin on yhdistelmä kuvataiteen ja kirjallisuuden keinoja ja muotoja, olematta varsinaisesti kumpaakaan.

Myös Helsingin yliopiston politiikan ja median tutkijan Juha Herkmanin Sarjakuvan kieli ja mieli (1998, 21) tarttuu tähän seikkaan todeten, että sarjakuvan tekijät ja lukijat ovat omaksuneet jonkinlaisen yhteisen merkkijärjestelmän, jonka kulttuurisessa kontekstissa merkitykset syntyvät. Tätä määritelmää tukee myös esimerkiksi sarjakuvapiirtäjäkasvatustieteilijä Pekka A. Mannisen käsitteenmäärittely, jonka kiteytyksen mukaan sarjakuvassa ”kuva kirjoitetaan ja teksti piirretään” (Manninen 1996, 48), mikä länsimaisen taidekäsityksen mukaan on jokseenkin poikkeuksellista, siinä pitkään vallinneen kuvan ja tekstin toisistaan erottamisen vuoksi (mt, 1996, 45).

Sarjakuvien kanssa pitkään painanut Heikki Jokinen (2011, 101) tiivistää osuvasti sen, mistä on kyse kun puhutaan sarjakuvasta omana kielenään: ”Sarjakuva näyttää sangen helpolta luettavalta, sen kuvat ja teksti tiivistävät ilmaisuun niin, että se vaikuttaa joskus jopa yksinkertaiselta ja ilmeiseltä. Sarjakuvaa on helppo lukea pinnallisesti ja uskoa sitten nähneensä kaiken, mutta yksinkertaisimmassakin muodossaan sarjakuva edellyttää lukijaltaan monimutkaista lukusuoritusta ja tulkinta- sekä erottelukykä.”

Väitöskirjassaan Vastarinnan välineistö Manninen syventyy sarjakuvan käsitteenmäärittelyyn tarkemmin analysoimalla kolmea viime vuosisadan yritystä sarjakuvan määrittelemiseen sekä näiden määrittelyiden heikkouksia ja vahvuuksia. Kenties ensimmäinen tieteellinen yritys sarjakuvan määrittelyyn löytyy Coulton Waughin kirjasta *The Comics* vuodelta 1947 (Manninen 1995, 9). Sen mukaan sarjakuvissa yleensä on ”(1) pysyvä henkilöhahmo, josta tulee lukijan rakas ystävä, jonka jälleennäkemistä lukija odottaa päivittäin tai joka sunnuntai, (2) sarja kuvia, jotka voivat olla huvittavia tai jännittäviä itsenäisiä tarinoita tai osia pidemmistä tarinoista, sekä (3) puhetta piirroksessa, usein tekstinpätkiä ilmapallomaisilla viivoilla reunustettuna” (Waugh, 1947, 14, käännös V-M Kauppi). Määrittelyn historiallisuus paistaa hyvin sen ensimmäisestä kohdasta, jossa näkyy sarjakuvien tuolloinen yhteys sanomalehtiin ja niiden sarjakuvasisivuihin. Vaatimus pysyvästä henkilöahmosta tuntuu absurdilta nykysarjakuvan muotojen kannalta. Myöskään kohta kolme ei läheskään aina nykysarjakuvassa täyty, eikä sarjakuvassa välttämättä ole lainkaan piirroksia, mutta 1940-luvun sanomalehtisarjakuvia kuvailevana tekstinä määritelmä on toki paikkansapitävä.

Myös Manninen toteaa määrittelyn heikkoudet ja huomauttaa että jo tuolloin oli ilmestynyt myös Waughin määrittelyä laajempia sarjakuvia, joita määritelmä ei onnistu tavoittamaan. Niinpä hän nostaa esiin toisen, ranskalaisten Couperien ja Moliternin yrityksen määritellä sarjakuvaa 1960-luvulta. Sen mukaan ”Sarjakuva on kertomus (mutta sen ei välttämättä tarvitse olla kertomus), joka koostuu yhden tai useamman piirtäjän piirtämistä kuvista. Nämä kuvat ovat staattisia ja sijaitsevat toistensa välittömässä läheisyydessä.” (Manninen 1995, 9-10). Määritelmä on toki laajempi, mutta epätarkka ja rönsyilevä, eikä lopulta edes kaikilta osin paikkansapitävä (sarjakuva ei mitenkään välttämättä ole piirros, esimerkkinä suomalaisen Hanneriina Moisseisen tekstiilitaide-sarjakuva). Mannisen mukaan jokseenkin ainoa asia joka meille tästä määrittelystä jää käteen, on kuvien sijaitseminen toistensa läheisyydessä (mt, 10).

Näitä täsmällisemmän ja kattavamman määritelmän on esittänyt Mannisen mukaan suomalainen Tarmo Koivisto Oriveden opiston sarjakuvaseminaarissa vuonna 1978: ”Sarjakuva esittää sisältönsä kuvan ja tekstin yhteistyönä, loogisesti, rytmikkäästi etenevänä liikkeenä kuvasta seuraavaan, vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas edeten. Teksti on osa kuvaa ja sen sommittelua. Kummallakin on oma osuutensa kokonaisviestissä. Tekstiä ei tarvita selittämään sitä, mikä kuvasta muutenkin on nähtävissä. Tekstillä on myös kuvallinen tehtävänsä, jolla voidaan luonnehtia ’ääntä’ ja sen lähtökohtaa.” (Manninen 1995, 10).

Tästä määritelmästä Manninen löytää vain vähän puutteita (tekstittömän sarjakuvan olemassaolo, erilainen lukusuunta kulttuureissa joissa luetaan myös kirjoja toisin kuin länsimaissa). Niinpä kirjoittaja pyrkiikin luomaan sen ja esittelemiensä aiempien teorioiden paikkaansa pitävien osien pohjalta oman synteesinsä, joka voidaan tiivistää kahteen lauseeseen. ”Sarjakuva on kuvasarjan avulla kerrottu kertomus, jossa kuvien yhteyteen on voitu liittää dialogia tai muuta tekstiä. Kuviin voidaan myös sisällyttää ääntä, liikettä, tunnetilaa, tms. kuvaavia symboleja.” (Manninen 1995, 10).

Manninen esittää määritelmänsä lisäksi vielä kolmatta kohtaa tarkennukseksi: ”Sarjakuvien ensisijaisina julkaisukanavina toimivat lehdet ja kirjat. Muut julkaisukanavat (esimerkiksi julisteet, tms.) ovat sekundaarisia.” (Manninen 1995, 10). Tämä tuolloin osuva lisäys on kuitenkin osoittautunut täysin turhaksi, ellei peräti valheelliseksi, vaikka määrittelystä on kulunut alle kaksikymmentä vuotta. Erilaiset Internetissä julkaistavat sarjakuvat, joiden määrää on mahdotonta mitata, ovat todistaneet, ettei sarjakuva ole taidemuotona sidoksissa mihinkään yksittäiseen julkaisukanavaan tai mediaan.

Yllä esitettyyn Mannisen synteisiin (tai sen kahteen ensimmäiseen lauseeseen) tulisi sen kattavuuden laajentamiseksi lisätä vielä huomautus tai korostus sarjakuvan *kerronnallisuudesta*, jota esim. Herkman (1998, 22) pitää taiteenlajin kenties määrittävimpänä seikkana. Tämä kerronnallisuus tuo osaltaan sarjakuvaa sisältöä ajatellen lähemmäs elokuvaa, mutta erottaa sen perinteisistä karikatyyreistä ja pilakuvista, jotka ulkoasultaan ovat usein lähellä sarjakuvaa.

Kerronnallisuudella voidaan katsoa tarkoitettavan sarjakuviin sisältyvää ajallista ulottuvuutta, jota karikatyyreissä ei lähtökohtaisesti ole, ja joka elokuvissa esitetään usein aikana, sarjakuvassa puolestaan tilana. McCloud esittää tämän ajatuksen tavalla, jota elokuva-tutkimus toki voisi osaltaan kritisoida, mutta joka on sarjakuvan kerronnallisuuden ymmärtämisen kannalta merkittävä: ”Elokuvan jokainen peräkkäinen filmiruutu heijastetaan täsmälleen samaan kohtaan – valkokankaalle – kun taas sarjakuvan jokaisen ruudun tulee olla eri kohdassa. Tila merkitsee sarjakuvulle samaa kuin aika elokuvulle!” (McCloud 1994, 7).

McCloud pyrkii määrittelemään sarjakuvan omalla tavallaan, aloittaen yksinkertaisesta ja lisäten tai poistaen määritelmiä sen mukaan, osoittautuuko jokin kohta ongelmalliseksi. Lopputuloksena onkin hyvin lavea määritelmä, joka kirjoittajan omien sanojen mukaan pikemminkin avaa kuin sulkee ovia: ”Harkitussa järjestyksessä olevia rinnakkaisia kuvallisia tai muita ilmaisuja, joiden tarkoituksena on välittää informaatiota tai saada lukijassa aikaan esteettinen vaikutelma.” (McCloud 1994, 20). Määritelmä on siitä osuva lisäys jolla esitettyihin, että se tuo määrittelyyn mukaan kirjallisuudentutkimuksessa vahvasti esillä olevat subjektit, tekijä (”harkitussa järjestyksessä”) ja lukija, tulkitsija (informaation välitys, ”esteettinen vaikutelma”).

Yllä esitettävät sarjakuvan määrittelyt lähestyvät monelta suunnalta käsitettä, joka arkikielissä tuntuu hyvinkin itsestään selvältä. Kuten usein huomataan, asioiden tarkka tieteellinen rajaaminen ja kuvaaminen ei olekaan aivan niin selkeää kun ensi katsomalta näyttäisi. Kaikkia näitä yrityksiä määrittää sarjakuva yhdistääkin Herkmanin mukaan lähinnä se, että sarjakuva monimuotoisuudessaan pyrkii pakenemaan niitä määritelmien liiallisen kaikenkattavuuden vuoksi, mutta valtaosa määritelmistä kuvaa, jos ei kaikkia, kuitenkin valtaosaa sarjakuvista (Herkman 1998, 21-22).

2.1.2 Sarjakuva taidemuotona

Tässä luvussa käsitellään niitä sarjakuvakerronnan ominaisuuksia, jotka ovat jossain määrin ominaisia *pelkästään* tälle taidemuodolle ja jotka tekevät sarjakuvasta sarjakuvaa. Täytyy kuitenkin huomioida, että tässä esitettyjen lisäksi sillä on käytössään myös kaikki ne muodon ja sisällön repertuaarit jotka esimerkiksi kuvataiteella ja kirjallisuudella on (esim. perspektiivi, viiva (kuvataiteet), kertojan ja kuvakulman vaihtuminen (kirjallisuus)).

Puhuttaessa sarjakuvalla ominaisista ilmaisukeinoista McCloud lähtee liikkeelle länsimaisen pitkästä perinteestä jakaa kuva ja sana erilleen toisistaan. Varhaisimmat kirjainmerkit juontuivat yleensä kuvista, joista ne ajan myötä pelkistyivät symboleiksi ja yhä edespäin symboleiksi, abstrakteiksi symboleiksi, jotka merkitsivät äännettä ja joilla ei ollut enää muuta yhteyttä visuaaliseen maailmaan kuin se, että merkit usein edelleen luetaan visuaalisesti (McCloud 1994, 142-143). Poikkeuksena toki on pistekirjoitus, joka on mahdollistunut tämän abstraktion ansiosta ja vienyt kirjoitetun kielen luonnollisesti täysin irti sen visuaalisesta lähtökohdasta.

Tämä kuvan ja tekstin kahtiajako on johtanut perinteisissä taideinstituutioissa siihen, että ”todella **suuret** kuvataideteokset ja kirjallisuus ovat mahdollisia vain jos ne ovat käsivarren mitan päässä toisistaan (McCloud 1994, 140)”. Sarjakuvan altavastaajan asema onkin osaltaan seurausta siitä, että se yhdistää näitä kahta ilmaisua häpeämättä niin, että kuva tekee samaa, mitä teksti kirjoitetussa kerronnassa, ja teksti puolestaan ottaa ominaisuuksia visuaalisesta ilmaisusta (ks. esim. Eisner 1985, 10-11). Jotta sarjakuvaa voi siis lukea kokonaisuutena, täytyy meidän pystyä lukemaan niitä visuaalisia merkkejä, jotka kuljettavat juonta, ja joita mahdollinen teksti tukee. Tähän tuo osansa tekstin ulkoasu, sen visuaalinen ilme, joka lähestulkoon poikkeuksetta lisää jonkin elementin, jota pelkissä sanoissa ei ole, tai vahvistaa sitä sisältöä joka siinä on (Manninen 1996, 47-48). Näin vaikkapa Tintin seikkailujen Mustan kullan maa –albumin kannen arabialaisia kirjaimia mukaileva teksti vie meidät heti siihen kulttuuriseen kontekstiin, johon seikkailu sijoittuu. Samoin Castafiren korut –seikkailussa Bianca Castafiren huutaessaan palvelijaansa Irmaa kauhuissaan korujen kadottua tekstin paksu mutta sanan loppua kohden väreilevä muoto antaa meille osviittaa siitä, millaisesta äänensävyistä on kyse (vaikkakin Hergén tuotannossa tällaiset tekstilliset muotoilut ovat varsin harvinaisia ja maltillisia).

Hyvässä sarjakuvassa ei ole turhaa päällekkäisyyttä, tekstillä ei tarvitse siis kertoa lainkaan sitä, minkä voimme lukea kuvasta, ja tekstillä voidaan ilmaista niitä asioita jotka eivät ku-

vasta välttämättä käy ilmi. Tämän mahdollistaa valtavan määrän informaatiota pakattuna pieneen tilaan kahden perinteisen taiteen keinoja sekoittaen. Tämä on kenties näkyvin sarjakuvan ilmaisukeinoista. Elokuva- ja multimediakerronta toimii hieman samalla tavalla, mutta käyttäen keinoinaan äänen ja kuvan moniaistillista yhdistelmää.

Toinen nopeasti havaittava visuaalinen keino sarjakuvissa on kuvaruudut (tai niiden puutte), joita voidaan käyttää voimakkaina kerronnan keinoina. Jo pelkästään ruutujen viiva voi ilmaista meille tunnetta tai ajan kuluja (sekä monia muita asioita), teräväsärmäinen ja rosoinen ruutu voi kertoa että siinä kuvattu henkilö huutaa vihoissaan, häntä sattuu, tai jotain tapatuu nopeasti. Kuva ilman ruutua on yksinkertainen tapa ilmaista kuvattun tilan laajuutta, pilven sisään sijoitettu kuva luetaan usein automaattisesti takaumana tai haaveena. Kuvien sommittelulla erikokoisiin ruutuihin tai ilman ruutuja muodostaa sarjakuvan rytmin, joka on samankaltainen kuin kuvataiteissa esiintyvä ”kuvan rytmi” tai musiikissa toistuvat (tai toistosta poisjätetyt) äänet, joissa kummassakin toisteisuuden variaatiot luovat merkityksiä. Sarjakuvan eroaa kuvataiteen rytmistä niiltä osin, että usein tämän rytmin tehtävä on kuvataidetta suuremmissa määrin kuvata aikaa ja sen kulumista. (Ks. esim Eisner 1985, 25-99, McCloud 1994, 94-117).

Eisner (1985, 39) huomauttaa kuitenkin että kerronnan kannalta olennaista ei ole keskittyä pelkästään siihen, mikä on ruutujen muoto, sillä ruudutus linkittyy vahvasti myös psykologiaan. Tämä tarkoittaa tekijän ja lukijan yhteistä peliä siitä, mitä kuvassa tapahtuu, mitä aiemmassa kuvassa on tapahtunut, mitä lukija odottaa seuraavassa kuvassa tapahtuvan ja mitä siinä todella tapahtuu. Tärkeää onkin se, mitä kuvien välillä tapahtuu, toisin sanoen mitä ei tapahdu todella, mutta jonka lukija ajattelee (”näkee”) tapahtuvan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa esimerkiksi Eisner käyttää tästä välitilasta nimitystä gutter, katuojat, ja McCloud puolestaan (1994, 64) kutsuu prosessia täydentämiseksi. Täydentäminen muuttaa staattiset kuvat liikkeeksi ja tuo lukijan voimakkaasti osalliseksi merkityksenantoprosessiin. Kun yhdistetään kaksi kuvaa (tai useampia kuvia), pakotetaan lukija tarkastelemaan niitä kokonaisuutena ja luomaan niiden välille yhteyksiä. (Mt, 60-93). Täydentämisen prosessi ei kuitenkaan rajoitu pelkästään tähän.

McCloud nostaa merkittävänä seikkana sarjakuvailmaisussa esiin ilmiön jota hän kutsuu ikoniksi. Hän määrittää sen miksi tahansa kuvaksi, jota käytetään ilmaisemaan henkilöä, paikkaa, asiaa tai ajatusta. Nämä ikonit voidaan jakaa symbolisiin ikoneihin, joihin sisältyy jonkinlainen lataus (esim. hakaristi, yritysten logot), kielen, tieteen ja kommunikaation

ikoneihin (esim. kirjaimet, numerot) ja kuvallisiin ikoneihin, jotka pyrkivät muistuttamaan kuvallisia ikoneita. (McCloud 1994, 27).

Kuvalliset ikonit ovat merkitykseltään ei-kuvallisia ikoneja häilyvämpiä, ja niiden abstraktiuden taso vaihtelee. Sarjakuvassa tapahtuvaa ”pilakuvaksi muuttamista” McCloud kutsuu yksinkertaistamisen avulla tapahtuvaksi vahvistamiseksi, jota hän selittää hahmopsykologialla ja ihmisen tietoisuudella omista kasvoistaan ja kehostaan. Tämä tietoisuus on aina visuaalisesti epätarkempi kuin vaikkapa ne toisen ihmisen kasvot, jotka näemme hänen kanssaan keskustellessamme. Siksi näkemiemme kuvien abstraktiolla on merkitystä. Kun näemme realistisen kuvan ihmisestä, näemme toisen ihmisen. Mutta kun samat kasvot muutetaan piirtämällä abstrakteiksi, voimme nähdä niissä itsemme. (Mt, 28-37).

Samalla tavoin olemme tietoisia kehomme ulkopuolisesta maailmasta, paitsi aistiemme kautta, myös niinä skeemoina, käsitteiden maailmana, joka meillä on aistiemme välittömän havainnon ulkopuolella. McCloud tiivistääkin abstraktion merkityksen väittämällä, että ”Koska pilakuva kiinnittää vähemmän huomiota **fyysisen** maailman **ilmiasuun** ja enemmän muodon **ideaan**, se asettuu **käsitteiden** maailmaan. Perinteisen **realismin** avulla sarjakuvapiirtäjä voi kuvata **ulkopuolella** olevaa maailmaa – ja **pilakuvan** avulla **sisäistä** maailmaa” (McCloud 1994, 41). Toisin sanoen ikonien maailma mahdollistaa poikkeuksellisella tavalla lukijan samaistumisen henkilöhahmoon ja kuvattuun ympäristöön.

Jokinen (2011, 102) nostaa lisäksi sarjakuvan erääksi erityispiirteeksi selailtavuuden, jolla hän tarkoittaa sarjakuvan hahmottamista kokonaisuuksina ja mahdollisuutta palata aiempiin kuviin. Poiketen sukulaisistaan elokuvasta ja kirjallisuudesta, sarjakuvassa on mahdollista palata nopeasti ja lukukokemuksen häiriintymättä edelliseen ruutuun, sivun ensimmäiseen ruutuun viimeisestä tai vilkaista edelliselle sivulle. Myös Eisner (1985, 33-99) huomauttaa tästä seikasta puhuessaan sarjakuvan rytmistä ja ruudutusten, pintojen, sivujen ja albumien muodostamista kokonaisuuksista. Vaikka tämä linkittyy pitkälti sarjakuvien alkuperäiseen formaattiin painettuna mediana, lehtinä, albumeina ja kirjoina, puhutaan silti sarjakuvalla hyvin ominaisesta ja vakiintuneesta ilmaisukeinosta (kokonaisten sivujen sommittelu, useasta kuvasta muodostuva kokonaiskuva, jne.). Voidaan siis perustellusti katsoa tämän olevan sarjakuvailmaiselle siinä määrin ominainen seikka, ettei se tule teknologisten sovellusten myötä muuttumaan, esimerkiksi sarjakuvan siirtyessä internetiin. Esimerkiksi multimediaesitys, vaikka ne toki ovatkin usein sarja kuvia ja tekstiä ja erinäisiä

tapoja yhdistää nämä kaksi, ei pääse kovin lähelle sarjakuvan olemusta, jos sitä tarkastellaan sen mukaan, käyttääkö se sarjakuvalla ominaisia ilmaisukeinoja.

2.1.3 Sarjakuva historiallisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä

Suurin osa sarjakuvan historiaa käsittelevästä kirjallisuudesta länsimaissa keskittyy nimenomaan länsimaisen sarjakuvan kehitysvaiheisiin. Tämä on perusteltua siitä näkökulmasta, että usein nämä tutkimukset on suunnattu myös länsimaiselle yleisölle. Tämä jättää kuitenkin huomiotta myös suomalaisen yleisön viime vuosina heränneen voimakkaan kiinnostuksen Japanin kukoistavaan sarjakuvakulttuuriin. Myös oma näkökulmani keskittyy pääasiassa länsimaiseen sarjakuvaan, sillä pyrin hahmottamaan sitä käsitystä, joka meillä nykyisin on tästä taidemuodosta, eikä Japanissa pitkään itsenäisesti kehittynyt manga-sarjakuva vielä ole kovin laajasti siihen vaikuttanut. Toisin voi olla jo hyvin pian tulevaisuudessa.

Kuvan ja tekstin yhdistäminen on ikivanha keksintö, esimerkkeinä egyptiläiset seinämaalaukset, kiinan kielen kirjoitusmerkit, jotka osin pyrkivät ikonisoiden kuvaamaan kohdettaan, tai keskiaikaiset kirkkomaalaukset. Kuitenkin varsinaisesta, muotonsa tiedostavasta sarjakuvasta voidaan puhua vasta viimeisten reilun sadan vuoden ajalta, ja kuin yhteisestä sopimuksesta ensimmäisenä sarjakuvana pidetään usein vuonna 1896 Yhdysvalloissa julkaistua Richard Outcaultin *Yellow Kidiä* (ks. esim. Herkman 1996, 12-13, Manninen 1995, 14, tai McCloud 1994, 18). Vaihtoehtoisiakin alkupisteitä esitetään, esimerkiksi McCloud (1994, 17) painottaa Rodolphe Töpfferin, 1800-luvun alkupuolella kuvakertomuksiaan julkaiseen sveitsiläisen taiteilijan vaikutusta sarjakuvan syntyyn, ja Herkman muistuttaa *Ally Sloper's Half Holyday*sta (1894) ja *Fenouillardista* (1889), joista ensin mainittua britit pitivät ensimmäisenä sarjakuvana, jälkimmäistä taas ranskalaiset (Herkman 1996, 12).

Herkman jakaa sarjakuvan kehityksen karkeasti kolmeen vaiheeseen, ja käytän tekstissäni pääasiallisena lähteenä hänen tekstiään sen laajalinjaisuuden vuoksi. Tarkempia historioita, joita olen käyttänyt tukenani, on tehty myös suomeksi (ks. esim. Manninen 1995, 12-32), mistä on se etu angloamerikkalaiseen sarjakuvantutkimukseen nähden, että suomalaiset tutkijat pyrkivät huomioimaan paremmin myös eurooppalaisen sarjakuvan. Myös McCloudin historiasta kiitettävästi peilaava *Sarjakuva – näkymätön taide* (1994) avaa sarjakuvan historiaa kiitettävän globaalisti, vaikka onkin yhdysvaltalainen julkaisu.

Sarjakuvan kolme kehitysvaihetta (Herkman 1996, 11):

1. Alkusarjakuva (vuodesta 1896 1910-luvulle)
2. Sarjakuvateollisuus (1910-luvulta lähtien)
3. Aikuisten sarjakuva (1960-luvulta lähtien)

Vaikka Herkman puhuu kehitysvaiheista jotka voi jakaa kolmeen jaksoon, olisi mielestäni syytä puhua pikemminkin murroskausista – kyse ei ole varsinaisista kehitysvaiheista, jossa siirrytään yhdestä vaiheesta toiseen jättäen edellinen vaihe taakse, vaan pikemminkin murroksista, joissa laajennetaan kenttää jo olemassa olevan ulkopuolelle, sen rinnalla, ilman että edelliset vaiheet kuitenkaan lakkaavat olemasta.

Alkusarjakuvan (1) merkitystä Herkman vertaa siihen merkitykseen, minkä psykoanalyysi antaa ihmisen kehityksessä lapsuudelle. Kaikki sarjakuvailmaisun olennaisimmat piirteet ilmaantuivat noina vuosina ja kanonisoituivat niin että ne ovat käytössä myös sata vuotta myöhemmin. Sarjakuvan alkuvaiheet linkittyvät vahvasti sanomalehtien kukoistuskauteen ja ne olivat osaltaan tukemassa sitä, sillä päivälehtien kenties luetuimmaksi osioksi muodostui pian niiden viihdyttävä, pääasiallisesti aikuisille suunnattu sarjakuvapalsta. Kytkeytyminen sanomalehtiin teki sarjakuvista automaattisesti laajalevikkisen, populaarin ilmaisumuodon. (Herkman 1996, 13-14).

Toisena kehitysvaiheena Herkman esittää 1910-luvulta alkaneen sarjakuvateollisuuden aikakauden (2). Tämä vaihe linkittyy vahvasti Yhdysvalloissa tuolloin alkaneen viihteen massateollisuuden aikakauteen, jonka yhtenä seurauksena oli muun muassa toisen, jokseenkin samanikäisen taiteenlajin, elokuvan ympärille kehittynyt valtava Hollywood-studioiden koneisto. Tämän yhteyden kautta osasta suosittuja sarjakuvahahmoja syntyi myös yhtäläisesti suosittuja animaatiohahmoja, tunnetuimpina esimerkkeinä Disneyn Aku Ankka ja Mikki Hiiri. (Herkman 1996, 15-16).

Vaikka sanomalehtisarjakuvat säilyivät merkittävänä sarjakuvien julkaisumuotona, ja säilyvät edelleen, 1930-luvulta alkaen Yhdysvalloissa alkoi ilmestyä myös sarjakuvalehtiä, joiden seikkailutarinat ja supersankarihahmot olivat vahvasti pojille suunnattuja. Formaatti oli halpa ja siitä muodostui hyvin pian hyvin suosittu. Sarjakuvien maine lasten (ja erityisesti poikien) lukemistona juontuukin tästä vaiheesta taiteenlajin historiassa. (Herkman 1996, 16-17).

Ottaen huomioon länsimaiden taloudellisen kehityksen näkisin tämän olevan sinänsä luonteva kehitysvaihe – teollistumisen myötä kerääntynyt vauraus johti siihen, että kaikki yksilöt, myös lapset, saatiin nähdä itsenäisinä kuluttajina, aiemman kotitalouskeskeisen näkemyksen sijaan, ja oli mielekästä valmistaa kulutustuotteita, jotka oli suunnattu pelkästään lapsiyleisölle. Jos sarjakuva olisi syntynyt toisena aikakautena, ei näin huomattavaa lapsiorientoitumista olisi välttämättä tapahtunut.

Aikakautena syntyivät suuret, pääosin yhdysvaltalaiset sarjakuvasyndikaatit, jotka levittivät sarjakuviaan tehokkaasti maailmanlaajuisesti (Herkman 1996, 16). Myös tämän päivän sanomalehti Kalevan sarjakuväsivua vilkaistessa huomaa, että ala on edelleen vahvasti suurten yhdysvaltalaisen toimijoiden käsissä: kahdeksasta päivittäin julkaistavasta sarjasta viisi on yhdysvaltalaisia, kolme suomalaisia (ja näistä kolmesta yksi, Kalkkaro, jäljittelee viimeisen päälle sarjakuvasyndikaattien perinteisiä, pojille suunnattuja seikkailusarjoja).

Suurilta osin sarjakuvan hieman infantiili maine juontaa tähän aikakauteen (Herkman 1996, 17, ks. myös Manninen 1995, 16), joka ei oikeastaan ole varsinaisesti missään vaiheessa päättynyt, vaan jatkuu sanomalehtisarjakuvan tavoin sarjakuvan muiden muotojen kanssa rinnakkaisena.

Euroopassa kehitys kulki hieman toisenlaisia uria, ja etenkin ranskalaisella kielialueella oltiin aktiivisia sarjakuvan suhteen, vaikka yhdysvaltalainen sarjakuva oli vahvassa asemassa myös täällä (Herkman 1996, 18). Myös ranskalaisella kielialueella oli sarjakuvan piirissä havaittavissa jonkinlaista kaipuuta kaukaiseen sarjakuvien Amerikkaan (Vainio 1987, 45). Silti sarjakuva ei leimautunut Euroopassa yhtä vahvasti lasten ja nuorten lukemistoksi, minkä Herkman (1996, 18) katsoo osaltaan selittävän sarjakuvan vahvaa arvostusta nyky-Ranskassa ja sitä, että esimerkiksi Asterix nähdään gallialaisten kansallissankarina. Toisaalta voi kysyä, oliko asetelma sittenkin nurinkurinen Herkmanin esittämään nähden: oliko kenties Asterix- ja Tintti-sarjakuvissa alun alkaen sellaisia elementtejä, jotka vetosivat laajempaan ikähaitariin kuin yhdysvaltalaiset seikkailu- ja supersankarisarjakuvat? Euroopassa on myös havaittavissa pitkään jatkunut liitto poliittisen pilakuvan ja sarjakuvan välillä, mikä voi selittää sarjakuvan aikuisempaa yleisöä.

Kolmanneksi kehitysvaiheeksi Herkmanin jaottelun mukaan voidaan katsoa aikuisten sarjakuva (3), jonka aikakauden hän katsoo alkavan 1960-luvulta. Tähän kehityskauteen hän

sisällyttää niin underground-sarjakuvan, taidesarjakuvan kuin 1980-luvulta yleistyneet sarjakuvaromaanit (Herkman 1996, 11).

Valtavirrasta, helppoudesta ja kaupallisuudesta pesäeroa tehneen underground-sarjakuvan tematiikat olivat jossain määrin vastareaktio 1950-luvulla luodulle Comics Codelle, alan itsesensuurisysteemille, jonka tehtävänä oli suojella sarjakuvien nuorta yleisöä. Niinpä underground-sarjakuva pyörikin pitkälle kaiken paheellisen ja sarjakuvalle tuolloin sopimattoman ympärillä. Osaltaan underground-sarjakuvaa ajoi eteenpäin halu laajentaa sarjakuvien markkinat koskemaan myös aikuisia, ja julkaisuja markkinoitiinkin usein ”adults only” –tekstein varustettuina, luottaen seksivihjausten toimivan tunnetusti riittävänä mainoksena. (Herkman 1996, 19-20).

Miesvaltaisen alan seksistinen ote underground-sarjakuvaan puolestaan synnytti liikkeen sisällä vastareaktion, feministisen sarjakuvan, joka laajensi merkittävästi sarjakuvilla käsiteltäviä aihepiirejä ja toi underground-sarjakuvaan vahvemmin yhteiskunnallisen otteen aiemman mellastuksen sijaan. Samalla sarjakuvien piirrostyylillä laajeni kuvailmaisun muuttuessa usein vähemmän silotelluksi. Tämä kaikki loi pohjaa myöhemmälle taidesarjakuvalle, sillä undergroundin esiinmarssi oli tuonut alalle paljon uusia, pienempiä ja liikkuvampia kustantajia, jotka olivat halukkaita julkaisemaan toisenlaista materiaalia kuin suuret kaupalliset syndikaatit. (Herkman 1996, 20-21). Sarjakuvassa tuolloin tapahtuneen myllerryksen voi toisaalta katsoa olevan vain osa 1960-luvun nuorison laajempaa yhteiskunnallista radikalisoitumista ja seksuaalista vapautumista, eikä ole sattumaa että yhteiskunnalliset aiheet ja esimerkiksi feminismi ilmaantuvat sarjakuvaan tuolloin.

Osana tätä kehitystä sarjakuva alkoi nähdä itsensä enemmän taiteena, vähemmän viihteenä. Will Eisnerin aloittama debatti sarjakuvan englanninkielisen nimen ongelmallisuudesta alkoi jo 1970-luvulla, ja sarjakuvan visuaalisen ilmeen monipuolistuessa sarjakuvantekijät puhuivat itsestään yhä useammin taiteilijoina. (Herkman 1996, 21-22). Kemin sarjakuvapäivien luennoista ja puheenvuoroista koostuvat Puhekuplia (Huhtamo, toim., 1986) ja Puhekuplia 2 (Ansa, toim., 1987) kertovat hyvin siitä, kuinka vakavasti ala myös Suomessa jo tuolloin suhtautui itseensä: aiheet koostuvat niin yksittäisten taiteilijoiden itsetutkiskelusta, kokonaisten koulukuntien analysoinnista, sarjakuvan ja muiden taiteiden erojen ja yhtäläisyyksien purkamisesta, semiotiikasta, käsikirjoittamisen analyysistä, kuin yhteiskuntatieteellisestä tutkimuksesta.

Sarjakuvan yhteiskunnallinen asema ei ole ainakaan heikentynyt, mistä Herkman nostaa esimerkkeinä yhdysvaltalaisen sarjakuvataiteilijan Art Spiegelmanin 1992 saaman Pulitzer-palkinnon ja ranskalaisen Enki Bilalin 1993 saaman Lire-kirjallisuuslehden Vuoden kirja –palkinnon (Herkman 1996, 22-23). Suomessa sarjakuva on saanut 2000-luvulla mediassa paljon näkyvyyttä, hyvinä esimerkkeinä Ville Rannan Muhammed-sarjakuvakohu tai perinteisesti jokseenkin konservatiivisena tunnetun Suomen Kuvalehden kolmiosainen reportaasi, jossa seurattiin Ville Tietäväisen Näkymättömät kädet –sarjakuvajärkäleen syntyä (Suomen Kuvalehti 11/2008, Suomen Kuvalehti 11/2010, Suomen Kuvalehti 11/2011).

Suomalainen sarjakuva on seurannut hyvin pitkälle näitä länsimaisia sarjakuvan historian linjoja, pienellä viiveellä luonnollisesti. Valtaosa julkaistuista sarjakuvista on pitkään myös ollut eurooppalaista tai yhdysvaltalaisista tuontitavaraa käännettynä suomen kielelle. Varsinaisen kukoistuskausi sarjakuvien julkaisussa alkoi 1960-1970 –lukujen taitteessa Tintti- ja Asterix- sarjakuvien julkaisun myötä. (Manninen 1995, 24). Tämä on voinut vaikuttaa siihen, että mielikuva sarjakuvasta ei Suomessa kenties ole yhtä paheellinen kuin vaikkapa Yhdysvalloissa, ovathan nuo sarjat jossain määrin viattomampia kuin realistisen väkivallan täyttämät supersankarisarjakuvat tai seksintäyteinen underground-sarjakuva, jotka molemmat vaikuttivat voimakkaasti taiteenlajissa yhdysvalloissa, sen vasta ottaessa ensiaskeleitaan Suomessa.

Maailmanlaajuisesti sarjakuvia on pyritty toisinaan rajoittamaan, hyvänä esimerkkinä alan itsesääntelyyn tähtäävä moraalikoodisto Yhdysvaltain Comics code 1950-luvulla. Suomessa samanlaisia rajoituksia ei ole missään vaiheessa otettu käyttöön, vaikka haitallisiksi koettuja sarjakuvia on muutamaan otteeseen pyritty suitsimaan.

Maamme ensimmäinen laajamittainen sarjakuvadebatti käytiin pian sotien jälkeen, sarjakuvalehtien aikakaudella, ja ilmiönä se oli jos ei maailmanlaajuinen, ainakin kaikkia länsimaita koskeva. Kauranen (2011, 38-43) esittääkin, että kuten suuri osa tuon ajan sarjakuvista, myös niistä käyty moraalinen keskustelu oli Suomessa tuontitavaraa. Huolestuneisuus sai alkunsa mm. lehtijutuista ja lastensuojelujärjestöjen raporteista, joissa alkuun kerrottiin nimenomaan maailmalla virinneestä keskustelusta sarjakuvien haitallisuudesta (mt. 41). Keskustelu jatkui useita vuosia ja niin sanottua sarjakuvakysymystä puitiin useassa eri työryhmässä Mannerheimin lastensuojeluliitosta aina eduskuntaan asti. Keskustelun voi katsoa tyrehtyvän kuitenkin viimeistään vuoteen 1962 tultaessa, jolloin oikeusministeriön asettama sarjakuvatoimikunta jätti vuoden ajan valmistellun mietintönsä, minkä jälkeen

eduskunta totesi, ettei lainsäädännöllisiin toimiin sarjakuvan suhteen ole syytä ryhtyä (mt, 52). Tuon ajan kritiikki tuntuu Suomessa kuitenkin keskittyvän sarjakuvan sisällön moraalikritiikkiin eikä sarjakuvaa yleensä tuomittu lähtökohtaisesti ilmaisumuotona, mikä ei kansainvälisesti tarkasteltuna ole itsestäänselvyys.

Toinen sarjakuvaa rajoittamaan pyrkinyt keskustelun aalto koettiin 1970-1980-lukujen taitteessa. Kuten aiemmassakin polemiikissa, myös tässä argumentit perustuivat pitkälle lastensuojelullisiin päämääriin, sillä sarjakuva nähtiin edelleen lasten lukemistona, siitä huolimatta että akateeminen sarjakuvatutkimus oli jo nostanut päätään ja eriäviä mielipiteitä sarjakuvasta oli selkeästi jo olemassa (esim. Kaukoranta & Kemppinen, 1972). Kuten Heikkinen (2011, 58-59) huomauttaa, huolimatta siitä, että Suomeenkin oli 1970-luvulla etenkin länsinaapurista saapunut kulttuuripolitiikkaan laveasti suhtautuva asenneilmapiiri, sarjakuva oli auttamattomasti edelleen taiteen ulkopuolella, kaupallisena massaviihteenä.

Tässä tilanteessa tulee esiin myös sarjakuvan epämukava asema kulttuurikeskustelun kahden tuolloisen rintaman välillä, kummankin puolen vihollisena; Toisaalta laveampaa kulttuuripolitiikkaa ajanut vasemmisto näki sarjakuvan haitallisena (pääosin amerikkalaisena ja kulttuuri-imperialistisena) massaviihteenä, kun taas sarjakuvissa ilmennyt suoranainen anarkistinen ilmapiiri sai sen osaksi arvokonservatiivisen oikeiston vihan (Hänninen 2011, 82).

Vaikka vuoden 1978 taidepoliittisen selonteon yhteydessä useat kansanedustajat vaativat sarjakuvien ja muun ”roskaviihteen” tuotannon ja jakelun rajoittamista, ja vaikka samat vaatimukset toistuivat vuoden 1982 kulttuuripoliittisessa selonteossa sekä useiden työryhmien mietinnöissä tuolta ajalta, ei eduskunta säätänyt myöskään tämän keskusteluaallon yhteydessä yhtäkään sarjakuvaa rajoittavaa lakia tai asetusta (Heikkinen 2011, 59-60).

2000-luvun versio moraalisesta sarjakuvakeskustelusta on koskenut japanilaislähtöistä manga-sarjakuvaa ja siihen toisinaan sisältyviä viitteitä lapsipornoon tai pedofiliaan. Tois-taiseksi tämäkään keskustelu ei ole kuitenkaan johtanut minkäänlaisiin lakimuutoksiin tai sensuuriin.

Sarjakuvien julkaisumäärien nousuja tai laskuja Suomessa on vaikea arvioida siitä syystä, ettei niitä ole tilastoitu ennen vuotta 2007. Kustantajia haastatteleamalla on kuitenkin saatu selville, että ala vaikuttaisi päässeen 2000-luvulle tultaessa hyvään nosteeseen, pitkälti painokustannusten pienentymisen ja uusien pienkustantamoiden ilmaantumisen ansiosta. Li-

säksi sarjakuvan kotimaisuusaste vaikuttaisi nousseen huimasti: kun se vuonna 1975 julkaistuista sarjakuvista oli muutaman prosentin luokkaa, vuonna 2008 lähes puolet (43%) julkaisuista oli kotimaisia. (Paajala 2009, 33, 56-57, 79).

Viime aikoina kansainvälisessä sarjakuvantutkimuksessa on alkanut näkyä samaa tendenssiä, kuin vaikkapa Suomen Kuvalehden artikkelien kautta antamissani esimerkeissä, mikä on varsin uusi käänne alalla, ja jotain mihin oma tutkimukseni näyttää päätyvän. Esimerkiksi Groensteen (2013) pitävää vuosituhannen vaihdetta edeltäviä vuosia merkittävänä käänteenä yhdysvaltalaisessa sarjakuvassa. Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana sarjakuva ja nykytaide ovat lähentyneet toisiaan huomattavasti. Samaan aikaan kun useat ”tunnustetun” nykytaiteen tekijät ovat palanneet piirtämiseen ja kuvaavaan taiteeseen, sarjakuva on tiedostaen tai tiedostamatta omaksunut useita nykytaiteen muotoja. Kirjoittaja toteaa sarjakuvantekijöiden alkaneen suhtautua tällä vuosituhannella tekemiseensä samalla kunnianhimolla kun perinteisten ”korkean” taiteen tekijöiden. Sarjakuva ei enää edusta ala-arvoista kulttuurin muotoa, vaan kokonaisen sukupolven yhteistä viittausten verkostoa. (Groensteen 2013, 166-169). Tämä käy myös omasta aineistostani ilmi varsin vahvasti, ja sarjakuvan tekijät ja opettajat asemoivat itsensä varsin toisin kuin vähänkään vanhemman kirjallisuuden pohjalta voisi olettaa.

2.1.4 Sarjakuva tutkimuksen kohteena

”Sarjakuvan ei ole tarvis hattu kourassa mennä anelemaan Taiteen Jumalilta, että hänet hyväksyttäisiin mukaan tuonne impotenttien joukkoon. Kyllä ajan oloon laajeneva esteettinen normisto tulee ja ottaa senkin rautaiseen syleilyynsä. Hyvästi, hurja nuoruus parahtaa sarjakuva kun huomaa tullessa hyväksytyksi, kaikissa katsannoissa; ja petetyksi. Ennen kuin noin tapahtuu, on sarjakuvalla vielä monta, hartaan toivoni mukaan riehakasta puberteettivuotta edessä, monta temppua vielä tekemättä. (Kejonen 1986, 91-92)”

Näin profetoi runoilija Pekka Kejonen Kemin sarjakuvapäivillä syyskuussa 1985. Vajaa kolmekymmentä vuotta myöhemmin voimmekin nähdä sarjakuvan jossain määrin kasvaneen yli nuoruuden temppujen ja saavuttaneen salonkikelpoisuuden. Se, onko sarjakuvan ilmaisu tämän takia supistunut eettisen ja esteettisen normiston rautaisessa syleilyssä, on jo toinen seikka, mutta ainakin akateemisen tutkimuksen piiriin sarjakuva on rantautunut vahvasti. Tämän toisaalta voi katsoa osin johtuvan myös akateemisen tutkimuksen kohteiden kirjon laajenemisesta viime vuosikymmeninä. Lisäksi yliopistoissa on tapahtunut sel-

keä sukupolvimurros, minkä johdosta sarjakuvan parissa luonnollisesti varttuneet ikäpolvet (1960-luvulta alkaen syntyneet) ovat tuoneet sarjakuvan mukanaan yliopistoihin ensin opiskelijoina, sitten tutkijoina (Herkman 1996, 35). Tällä hetkellä opintojaan aloittavat valtaosin 1990-luvulla syntyneet, joiden maailmassa esimerkiksi japanilaisella manga-sarjakuvalla on ollut luonteva rooli, mikä tuskin voi olla vaikuttamatta sarjakuvan tulevaan tutkimukseen.

Selvää aikuistumista on tapahtunut sarjakuvantekijöiden puolelta, kun he ovat myös tietoisesti pyrkineet karistamaan taiteenalan mainetta lasten ja nuorten viihteenä (Herkman 1996, 34-35). Lopputuloksena voi olla paitsi taiteellisesti kunnianhimoisempia, myös arvoiltaan konventionaalista taidekäsitystä lähempänä olevia teoksia. Tämänkaltaisten töiden ilmaantuminen on omiaan nostamaan sarjakuvaa kokonaisuutena (myös sen anarkistisemat haarat huomioiden) osaksi eri taiteenalojen akateemista tutkimusta.

Voidaan siis sanoa että liike on ollut kahtalaista; toisaalta tiedeyhteisö on tutkimuksessaan vähentänyt jakoa ”korkeaan ja matalaan”, näin omalta osaltaan helpottaen matalampana pidetyn sarjakuvan ottamista tutkimuksen alle, ja toisaalta sarjakuva on aikuis- ja taidesarjakuvan myötä lähentynyt vakiintuneiden taidemuotojen kenttää (Herkman 1996, 34-35). Tästä huolimatta sarjakuva taiteena ei ole täysin institutionalisoitunut eikä sitä välttämättä nähdä kovinkaan positiivisessa valossa, ja esimerkiksi aiheesta paljon kirjoittanut Herkman pahoittelee toimittamansa kirjan esipuheessa sitä, että joutuu jatkuvasti puolustelemaan sarjakuvaa. Toisaalta kyseinen parisataasivuinen artikkelikokoelma koostuu teksteistä jotka olivat pohjana sarjakuva-aiheisessa luentosarjassa, jonka Tampereen yliopiston taideaineiden laitos Herkmanin iloiseksi yllätykseksi pyysi häneltä. (Mt, 10).

Kuin vastauksena luvun alussa esitettyyn Kejosen väitteeseen Herkman toteaa: ”Joku saattaa kysyä, onko kehitys ollut hyväksi sarjakuvalle: onko ilmaisumuoto kadottanut kapitalisutensa, kun jo tiedemaailmassakin sitä ymmärretään ja kulttuuripiirit sitä suitsivat? Itse en tällaisiin epäilyihin yhdy. Koko populaarikulttuurin kenttä on sirpaloitunut osakulttuuriksi, joista toiset säilyttävät aina jonkinasteisen vastarinnan mahdollisuuden suhteessa kulttuurin valtavirtaan.” (Herkman 1996, 35).

Kirjallisuutta alasta löytyy nykyisin kohtuullisen paljon, iso osa tästä kirjallisuudesta jokseenkin tuoretta. Olen jaotellut sarjakuva-aiheisen kirjallisuuden seuraaviin ryhmiin, joskin useat kirjat voidaan luokitella useampaankin ryhmään:

- a) Tekemisen oppaat
- b) Analyysi taidemuotona ja taidemuodon estetiikka
- c) Historiallinen ja yhteiskunnallinen analyysi
- d) Kirjallisuustieteen osana
- e) Sarjakuva ilmaisukeinona tieteellisessä tutkimuksessa

Listauksesta siis puuttuvat kategoriana varsinaiset sarjakuvajulkaisut, vaikkakin osa sarjakuvaa käsittelevästä tieteellisestä tutkimuksesta esimerkiksi on esitetty sarjakuvamuodossa. Samoin viides kategoria poikkeaa muista siinä, että tämän kaltaiset julkaisut voitaisiin toki luokitella puhtaasti ”vain” sarjakuvajulkaisuiksi, jolloin niille ei tarvitsisi tässä luokittelussa omaa huomiotaan. Perustelen tämän kategorian mukaan ottamisen myöhemmin.

Tekemisen oppaat (1) on useimmiten suunnattu ihmisille, jotka haluavat aloittaa sarjakuvien tekemisen tai laajentaa omaa osaamistaan alalla. Ne käyvät myös erittäin hyvin oppaana opettajille, joiden intresseissä on lähestyä sarjakuvaa analyttisesti tai tekemisen kautta oppitunneillaan. Esimerkiksi Will Eisnerin *Comics & Sequential arts* (1985) pureutuu sarjakuvaan niin konkreettisesti, että sen voi halutessaan katsoa toimivan tekemisen oppaana, mutta koska kirja menee analyysissään jokseenkin syvälle, se ei välttämättä ole peruskoulun opettajalle helpoin tapa lähestyä aihetta. Sen sijaan lähivuosina on julkaistu useampikin kotimaisia oppaita sarjakuvantekijöille ja moisesta haaveileville. Hyvinä esimerkkeinä tästä ovat pitkän linjan ammattilaisen Ilpo Koskelan *Sarjakuvantekijän oppikirja* (2010) tai Mari Ahokoivun *Sarjakuvantekijän opas* (2007).

Toinen kategoriostani, *Analyysi taidemuotona ja taidemuodon estetiikka* (2), johon aiemmassa kategoriassa mainitsemani Eisnerin teos kenties paremmin sopii, on sinänsä lähellä tekemisen oppaita siinä, että ne pyrkivät analysoimaan sarjakuvaa syvällisemmin, mikä toki voi toimia johdatuksena kyseisen taiteen tekemiseen. Usein kuitenkin analyysi lähtee sellaisista taideteoreettisista pohdintoista, joista ei ole varsinaista hyötyä (tai joka ei alkuvaiheessa ole välttämätöntä) aloittelevalle sarjakuvantekijälle ja lukijalle, tästä esimerkkinä useissa alan merkkiteoksissa tapahtuva tarkkaan rajaukseen pyrkivä käsitteenmäärittely. Eisnerin lisäksi esimerkiksi Scott McCloud onnistuu purkamaan sarjallisen taiteen analyttisen pieniin palasiin sarjakuvamuotoisessa kirjassaan *Sarjakuva, näkymätön taide* (1994).

Historiallinen ja yhteiskunnallinen analyysi (3) pitää sisällään hyvin laajan määrän erilaisia tekstejä, jotka pyrkivät peilaamaan sarjakuvaa vasten historiallista kontekstia tai yhteis-

kunnallisia teemoja. Vähemmän yhteiskunnallisia ovat yleensä esimerkiksi yksittäisten tekijöiden tuotantoa kronologisesti esittelevät tekstit, tai ne sarjakuva-aiheisiin pureutuvien tieteellisten tekstien alkuosat, joissa taiteenlajiin historia länsimaissa käydään kronologisesti läpi (esim. Manninen 1995, 12-32). Usein näihin teksteihin liittyy toki myös tulkintaa yhteiskunnan historiallisista asetelmista sarjakuvan kautta. Yhteiskuntatieteisiin tiukemmin liittyviä tämän kategorian tekstejä ovat esimerkiksi monet laajat undergroundsarjakuvan yhteiskuntakriittisyyttä analysoivat kirjoitukset tai Dorfmanin & Mattelartin kulttuuri-imperialismin rakenteita avaava *Kuinka Aku Ankkaa luetaan* (1980), sekä erilaiset (pääasiassa kirjallisuuden-, gender- ja naistutkimuksen piirissä) tehdyt tutkimukset mm. sukupuoliroolien representaatioista sarjakuvissa (esim. Miettinen 2012).

Neljäs kategoria, kirjallisuustieteen osana (4), on erotettu omaksi kategoriakseen tarkoittamaan mm. sellaisia tutkimuksia kuin Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset: Jälki-klassisen narratologian suunta (Mikkonen 2010), joiden painopiste selkeästi suuntautuu kirjallisuudentutkimuksen perinteisille aloille, mutta joissa sarjakuva on jossain määrin huomioitu osana kirjallista kenttää. Näin sarjakuva tulee käsitellyksi osana tieteellistä diskurssia esimerkiksi pohdittaessa kirjallisuuden fokalisaatiota, kerronnan näkökulmaa (ks. mt, 310-313). Tämä on luontevaa jo siksi, että sarjakuvan yleisin julkaisuformaatti on sama kuin kirjallisuudella, ja niiden ilmaisukeinojen keinovalikoima on osin yhteinen.

Viidentenä kategoriana on muista poikkeava sarjakuva ilmaisumuotona tieteellisessä tutkimuksessa (5), jonka teokset voisi toki luokitella myös varsinaisiin sarjakuvajulkaisuihin, joita tämä tekemäni luokittelu ei koske. On kuitenkin mielestäni aiheellista lisätä ne tähän siitä syystä, että usein, perustellakseen poikkeuksellista ilmaisumuotoaan, ne pyrkivät ilmaisemaan jotain myös sarjakuvasta, ja ovat tässä mielessä otollisia sarjakuvatutkimukselle. Kotimaisena esimerkkinä tällaisista teoksista toimii Lissu Lehtimajan *Freiren kyydissä* (2006), joka alun perin on tehty kuvataidekasvatuksen seminaarityöksi, mutta joka sittemmin julkaistiin *Liken* sarjakuva-albumina. Kuvalliseen ilmaisuun ja kriittiseen pedagogiikkaan pureutuvana tutkimuksena se käsittelee osin samoja aihealueita kuin tämä tutkimus.

Tämä jakoni viiteen kategoriaan on vain suuntaa-antava, ja sen tarkoituksena on hieman jäsentää niitä erilaisia muotoja, joilla sarjakuvaa käsitellään jonkinlaisella metatasolla tai tieteellisen lähestymisen kautta.

Akateemisessa tutkimuksessa kirjallisuuden näkökulma on kenties voimakkaimmin edustettuna sarjakuvasta kirjoitettaessa. Koulutukseen sarjakuvaa usein tuodaan usein osana muuta lukemista ja monilukutaitoa. Esimerkiksi *Critical library instruction* (Accardi, Drabinski & Kumbier (toim.) 2010) nostaa sarjakuvan yhdeksi teemakseen, mikä ei ole yllättävää sinänsä, että kuten myöhemmin tässä luvussa totean, juurikin kriittinen kasvatustiede on suhtautunut jo pitkään varsin positiivisesti sarjakuvan tuomiseen osaksi opetusta. Kyseisessä teoksessa Damian Duffy hahmottelee kirjastokasvatuksen näkökulmasta sarjakuvan ja kriittisen pedagogiikan yhtymäkohtia todeten, ettei korkean ja matalan hierarkioiden purkamiseen pyrkivä kriittinen pedagogiikka voi olla huomioimatta populaarikulttuuria, joka on oppilaiden yleisimpiä ja merkityksellisimpiä jaetun kokemuksen kenttiä (Duffy 2010, 200). Duffyn artikkeli on sinänsä loistoesimerkki aiemmin esittämäni viiden kategorian jaon ongelmallisuudesta: se on lähinnä kirjallisuuskasvatukseen keskittyvän teoksen osanen, mutta sen esitysmuoto on sarjakuva, ja sen sisältö perustuu suurelta osin sarjakuvan historian analyysiin ja läpikäymiseen. Artikkelin kuuluu siis kiinteästi vähintäänkin kolmeen mainitsemistani kategorioista.

Sarjakuvaan liittyvän akateemisen tutkimuksen suhteen on tapahtunut nopeaa kehitystä erityisesti kansainvälisesti viime vuosina, enkä ole ollut ainoana liikkeellä ajantasaistamassa tutkimusta. Aiemmin mainitsemani viiden jaon lisäksi tutkimukset voisi jaotella halutesaan kahteen pääkategoriaan, sarjakuva välineenä ja sarjakuva taiteena. Näistä jälkimmäisestä hyvänä esimerkkinä toimii Meskinin & Cookin toimittama muutaman vuoden takainen teos *The Art of Comics – A Philosophical Approach* (2012), joka suhtautuu sarjakuvaan samanlaisella taiteenfilosofisella arvostuksella ja sen perustelulla kuin tämä työ. Esi-puheessaan Meskin & Cook (2012, xiv) toteavat kyseessä olevan ensimmäisen angloamerikkalaisesta perspektiivistä kirjoitetun sarjakuvan filosofian antologian. Tämä kuvanee hyvin sitä miten neitseellisellä maaperällä oma tutkimukseni kulkee ja miten vähäistä aiempi tutkimustieto alasta on. Omani kaltaista tutkimusta sarjakuvan opettamiseen liittyen en löytynyt kotimaisesta enkä kansainvälisestä tutkimuksesta. Meskinin & Cookin teos on toivoakseni vain merkki laajemmasta sarjakuvantutkimuksen harppauksesta kohti aitoa taiteenalan teoriaan asemoitua ja soveltavaa tutkimusta, johon oma näkökulmani tähtää. Meskinin & Cookin tutkimus ei ansioistaan huolimatta auta vastaamaan omiin tutkimuskysymyksiini, sillä niissä on mukana pedagoginen ulottuvuus. Tätä ulottuvuutta sarjakuvan tutkimuksesta löytyy, mutta tällöin näkökulma muuttuu lähes vääjäämättä välineelliseksi.

Välineellisyydellä tarkoitan sellaista näkökulmaa sarjakuvan ja kasvatustieteen akateemiseen yhdistämiseen, jossa lähinnä keskitytään siihen, mitä sarjakuvan kautta voi oppia. Nämä tutkimukset jättävät usein sivuosaan sarjakuvan taidemuotona, välineellistäen sen jonkin käytännöllisen tavoitteen saavuttamiseen. Sinänsä myös tämä puoli sarjakuvatutkimuksesta on antoisaa, ja kansainvälisestikin noteerattuna esimerkkinä käynee Suomen Ulkoasiainministeriön julkaisema, Leif Packalénin ja Frank Odoin kirjoittama *Comics with an attitude* (2003), jossa käydään läpi sarjakuvan mahdollisuuksia tehokkaamman informaationvälityksen mediana kehitys yhteistyöprojekteissa. Myös Will Eisner lopettaa uraauurtavan sarjakuvaa käsittelevän teoksensa *Comics and sequential art* kappaleeseen, jossa sarjakuvan hyväksyntää etsitään sen välineellistämisen kautta. Eisnerin (1985, 147-155) mukaan sarjakuvan *kautta* voidaan oppia psykologiaa (esim. ihmisten välinen kanssakäyminen, arvot, kulttuurit), fysiikkaa (valaistus, liike), mekaniikkaa (perustyökalut), suunnittelua ("design") ja kieltä (sanasto, käsikirjoittaminen).

Välineellisen lähestymistavan päämäärät ovat varmasti jalot, ja niiden kautta voidaan perustella sarjakuvan käyttö erilaisissa yhteyksissä. Nämä päämäärät eivät vastaa kuitenkaan oman tutkimukseni kysymyksiin, joka lähtee liikkeelle samoista oletuksista kuin vaikkapa Meskinillä & Cookilla, joiden mukaan sarjakuva on itsenäinen taidemuoto, jonka tarvitsee perustella potentiaaliaan vain historiallisista syistä, ei taiteellisista tai sisällöllisistä. Oma pyrkimykseni on siirtyä pragmaattisesti eteenpäin kohti teorian vientiä käytäntöön.

2.1.5 Sarjakuvaa luetaan

Will Eisnerin klassikkoteoksen alaotsikko *The understanding and practice of the world's most popular art form* (Eisner 1985) kenties liioittelee sarjakuvan suosiota (mikäli sana *popular* ymmärretään tarkoittamaan suosittuutta, eikä vaikeammin määriteltävää populaaria, joka vaatisi jo oman kappaleensa, ellei peräti tutkielmansa). Kokemukset lasten ja nuorten kanssa työskentelystä antavat toki kuvan että kyseessä olisi varsin laajalti tunnettu median muoto jo hyvin pienille lapsille, ja muutama vuosi sitten neljäsluokkalaisilta kysyessäni heistä jokainen osasi nimetä oman suosikkisarjakuvansa. Tarjolla on kuitenkin myös kotimaisia tutkimuksia, jotka valottavat sitä, missä määrin sarjakuvat ovat osa suomalaisten peruskoululaisten arkea.

Ennakkokäsitystäni vastaavia tuloksia antaa muutama vuosi sitten julkaistu *Lasten mediabarometri 2011*, jonka aineistona oli yhdeksältätoista peruskoululta kerätty, yhteensä

1137 lapsen lomakekyselyvastaukset. Tutkimuksessa selvitetään muun muassa eri medioiden käytön yleisyyttä, sarjakuva mukaan luettuna. (Hirvonen, 2012).

Tutkimuksessa sarjakuvat nousivat esiin yhtenä yleisimmistä päivittäin käytetyistä median muodoista. Koko tutkimusaineistosta 37% ilmoitti lukevansa sarjakuvia päivittäin, ja vain alle kolmannes kertoi ettei lue niitä koskaan tai juuri koskaan. Kolmasluokkalaisista peräti 44% kertoi lukevansa sarjakuvia päivittäin, ja viidesluokkalaisista alle kuudesosa ilmoitti, ettei käytä aikaansa sarjakuviin koskaan tai juuri koskaan. (Hirvonen 2012, 30-31).

Voidaan siis perustellusti väittää sarjakuvilla olevan merkittävä osuus lasten (erilaisiin medioihin liittyvästä) vapaa-ajan käytöstä. Vertailtaessa mediabarometrin kolmasluokkalaisten vastauksia, nähdään että päivittäisenä ajanvietteenä sarjakuvien lukeminen oli vuonna 2011 yhtä yleistä kuin radion kuuntelu ja pelien pelaaminen, ja sitä yleisempiä ajanvietteen muotoja ovat vain kirjojen lukeminen ja ohjelmien ja kuvataallenteiden katselu (Hirvonen 2012, 50).

Samankaltaisia tuloksia antaa myös Marja Saanilahden tutkimus Lasten ja nuorten muuttuva mediakulttuuri (1999) reilun kymmenen vuoden takaa, jossa haastateltiin yli seitsemäsataa 6-15-vuotiasta suomalaista peruskoululaista. Esimerkiksi ensimmäistä luokkaa käyvistä lapsista 81% ilmoitti ainakin joskus lukevansa sarjakuvia, kolmasluokkalaisista peräti 98% (Saanilahti 1999, 11). Luku on jokseenkin yhtä suuri myös tänä päivänä (vrt. Hirvonen 2012, 30), vaikka lasten medioiden kenttä on kokenut suuria muutoksia näiden tutkimusten välillä etenkin internetin ja mobiililaitteiden nopean kehityksen ja yleistymisen myötä.

Keskimäärin suomalainen peruskoululainen käytti sarjakuvien lukemiseen hieman alle puoli tuntia päivässä (Saanilahti 1999, 17), ja vaikka tuoreemmassa mediabarometrissä ei selvitetty eri medioiden parissa vietettyä aikaa, voimme olettaa sen olevan nykyisinkin sarjakuvien suhteen samansuuntainen kuin vuonna 1999, sitä silmällä pitäen, että sarjakuva on tutkimusten vertailun perusteella onnistunut säilyttämään suosionsa lasten ja nuorten keskuudessa.

Myös Britanniassa tehdyt tutkimukset antavat samansuuntaista kuvaa, ja niissä on huomioitu selkeämmin sarjakuvien kulutuksen vaikutukset muihin lukutottumuksiin. Esimerkiksi Marsh & Millard (2000) toteavat sarjakuvien muodostavan kolmasosan yli kymmenvuotiaiden lukemistosta. Huomionarvoista on, että heidän tarkastelemissaan tutkimuksissa kiin-

nostus sarjakuviin (mikä tutkimusten teon aikaan tarkoitti lähinnä sarjakuvalehtiä) näytti korreloivan etenkin pojilla myöhemmän kiinnostuksen kanssa suhteessa uutis- ja aikakauslehtijulkaisuihin, erityisesti non-fiktiivisiin, tietosisältöisiin sellaisiin, yli yhteiskunnallisten luokkarajojen. Marshin ja Millardin katsauksen mukaan sarjakuvat voivat toimia kouluissa porttina kirjallisuuden maailmaan niille, jotka muutoin eivät lähtökohtaisesti koe lukemista huvina tai nautintona. (Marsh & Millard 2000, 107).

2.1.6 Sarjakuvaa opetetaan

Vaikka sarjakuvaa luetaan paljon ja sen asema on noussut viime vuosikymmeninä marginaalista arvostetuksi taidemuodoksi, ei kehitys näytä lainkaan yhtä lupaavalta peruskoulun puolella. Tilanne on sama myös taiteen perusopetuksen puolella. Nämä ovat sinänsäkin tärkeitä instansseja, että ne määrittävät sarjakuvan institutionaalista arvostusta ja asemaa. Käsittelen tässä kappaleessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004, sillä ne olivat opetusta velvoittavat tutkimusta tehtäessä. Mukana on myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jotka nimestään huolimatta astuvat voimaan vasta tämän työn julkaisun jälkeen syksyllä 2016. Lisäksi tarkastelen lyhyesti Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen oppimäärän perusteita vuodelta 2005 ja Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2002. Näitä aletaan päivittää uuteen muotoon tätä kirjoitettaessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 mainitsi sarjakuvan taidemuotona yhteensä neljä kertaa, jos eri äidinkielten keskenään toisensa poissulkevia opetussuunnitelmia ei huomioida. Yksi maininta oli äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa, kolme puolestaan kuvataiteen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 57, 237, 239). Nämä kaksi oppiainetta ovatkin selkeimmin ne, joihin sarjakuvan käsittely kuuluu, joskin se taidemuotona sijoittuu osin kummankin oppiaineen piiriin. Äidinkielen puolella sarjakuvan maininta liittyi toki vain pitkään listaan, jossa hyvää osaamista peruskoulun päätteeksi kuvaillaan: ”on lukenut sekä kotimaisesta että ulkomaisesta kauno-kirjallisuudesta runoja, satuja, tarinoita, novelleja, esimerkkejä näytelmäteksteistä ja sarjakuvia sekä tuntee Kalevalan runoja ja muutakin kansanperinnettä; kokonaisteoksia hän on lukenut ainakin yhteisesti sovitun määrän” (Opetushallitus 2004, 57). Äidinkielen puolella hyvän osaamisen minimi olisi ollut esimerkiksi Viivin ja Wagnerin ja Fingerporin lukemi-

nen päivän lehdestä (sana sarjakuvia on monikossa, joten vain toinen näistä ei siis olisi riittänyt).

Neljä mainintaa ei ole järin määrä, jos sitä vertaa esimerkiksi rakennustaiteeseen ja arkkitehtuuriin, jotka jo pelkästään kuvataiteen opetussuunnitelmassa mainittiin kymmenkunta kertaa (Opetushallitus 2004, 236-240). Sekä äidinkielen että kuvataiteen opetussuunnitelmat antoivat kuitenkin väljyydestään johtuen huomattavasti enemmän mahdollisuuksia sarjakuvan käsittelyyn, mikäli opettaja niin halusi luokassaan tehdä. Taiteenlajin ongelmallista hajaantumista kahden oppiaineen välille opetussuunnitelma ei huomionnut muuten kuin mainitsemalla sen kahden aineen opetussuunnitelmassa. Neljä mainintaa on kuitenkin huomattavan paljon, jos vertaa ensi syksystä peruskouluissa voimaan tulevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pyöreään nollaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ei mainitse sarjakuvaa enää nimeltä laisinkaan. Tämä tuntuu melkoiselta laiminlyönniltä, kun muut taiteenlajit ovat vahvasti edustettuina, myös yli oppiainerajojen. Esimerkkeinä toimikoon kirkkoarkkitehtuuri uskonnon opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 250-252), tanssi osana liikunnan opetussuunnitelmaa (mt., 274), ja elokuva osana äidinkielen ja historian keskeisiä oppimissisältöjä (mt., 292, 416). Täydellinen poistaminen opetussuunnitelmasta on taiteenlajin kannalta raju teko.

Tämä ei tarkoita etteikö sarjakuva sopisi uuteen opetussuunnitelmaan. Jo esimerkiksi äidinkielen ainekohtainen opetussuunnitelma toteaa yleisesti, että siinä tutustutaan kirjallisuuden päälajeihin ja joihinkin alalajeihin (Opetushallitus 2014, 292). Halutessaan sarjakuvan voi tulkita olevan yksi alalajeista, vaikka opetussuunnitelma ei näin velvoita tekemään. Jo tuoreen opetussuunnitelman alussa halutaan purkaa ainekohtaisia rajoja. ”Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina.” (Opetushallitus 2014, 31). Tämän voisi toivoa myös tarkoittavan luopumista perinteisistä rajauksista taiteeseen ja itseilmaisuun

liittyen, mutta koska sarjakuvaa ei mainita nimeltä viidensadan sivun dokumentissa, emme voi olla sen suhteen varmoja.

Koska perusopetuksen opetussuunnitelma kuitenkin on maanlaajuinen, kaikille kouluille sovellettava raami eikä käytännön toteutustapoja määrittävä asiakirja, se jättää useita avoimia kohtia tulkinnanvaraiseksi, mahdollistaen erilaiset painotukset opettajasta, koulusta ja parhaimmillaan myös oppilaiden kiinnostuksenkohteista riippuen. Suomalaisen koululaitoksen merkittävänä erikoisuutena ja menestyksen selittäjänä pidetään juuri opettajien suhteellisen suurta autonomiaa (Linnakylä & Välijärvi 2000, 247). Jos lähtökohtana on opetussuunnitelman väljyys ja opetuksen vähäinen ulkoamääräytyvyys, ei sivumäärällistä kehitystä voi pitää lupaavana opetussuunnitelman suhteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on pituudeltaan 473 sivua, kun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:llä pituutta oli 305 sivua (Opetushallitus 2004 & Opetushallitus 2014). Se sisältää silti lukemattomia kohtia, jotka tukevat ajatusta sarjakuvan integroinnista opetukseen ja opetuksen integroinnista sarjakuvan kautta. Itseäni toistaen totean, että koska sarjakuvaa ei mainita nimeltä, emme kuitenakaan voi olla varmoja sille asetetuista suuntaviivoista ja tavoitteista. Kaikki riippuu, tosin kuin ennen, yksittäisten opettajien valinnoista, mikä luonnollisesti on varsin harmillinen käänne sarjakuvan opetuksen historiassa.

Optimistina voi ajatella, ettei sarjakuvaa enää tarvitse erikseen mainita opetussuunnitelmassa, jotta se tulisi huomioiduksi. Edellä on osoitettu, että sarjakuva on noussut sellaiseen asemaan, ettei sitä välttämättä tarvitse erityisesti nostaa pinnalle, sen osoitettua viime vuosina elinvoimaansa kasvavissa määrin. Yhtenä potentiaalisena riskinä sarjakuvan arvostuksen nousussa itsenäiseksi taidemuodokseen voikin nähdä sen, että se saatetaan helposti sivuuttaa sekä kuvataiteiden että kirjallisuuden opetuksessa niihin kuulumattomana (kuten se on jossain määrin jo aiemmin sivuutettu), jolloin jo muutenkin sisältöjä täyteen ahdetut oppiaineet pallottelevat toisilleen vastuuta sarjakuvan syvällisemmästä opiskelusta. Näin erityisesti jatkossa, kun sitä ei edes mainita yhdenkään oppiaineen opetussuunnitelmassa. Sarjakuvan kannalta olennaiseksi kysymykseksi muodostuukin se, onko esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kautta opettajien omaksuma *tekstikäisy*s yhtä laaja kuin se on mahdollisesti ollut opetussuunnitelman laatijoilla. Jos on, sarjakuva on vääjäämättä mukana opetuksessa ja sen opetus peruskoulussa taattu. Todennäköisempää lienee, ettei se sitä ole.

Taiteen perusopetus puolestaan, joka eroaa peruskoulun opetussuunnitelmasta siten, että se on peruskoulun ulkopuolista opetusta, on sekin lakisääteisesti sidottu omaan opetussuunnitelmaansa. Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2002, 11) ja Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2005, 38) mainitsevat kumpikin sarjakuvan kerran. Peruskouluopetuksen ulkopuolella järjestettävä suunnitelmallinen kuvataideopetus ei siis ainakaan liiemmin nosta esiin mahdollisuuksia sarjakuvaopetukseen.

Ainakin sarjakuvaväen taholta tämän muuttamiseen on kuitenkin ollut painetta, sillä esimerkiksi muutaman vuoden takaisessa Sarjakuva goes koulutus –lehdessä (2012), joka on suunnattu Helsingin kirjamesseille, on oma lukunsa ”Sarjakuva taiteen perusopetuksen piiriin”. Siinä Antti Hintsan nostaa hyvin selkeästi esille sarjakuvaväen toiveet:

”Sarjakuvan menestyksestä huolimatta sarjakuvaa ei ole vielä hyväksytty taiteen perusopetuksen piiriin. Taiteen perusopetuksen piirissä oleva opetus on opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa, ja sille on määritelty omat opetussuunnitelman perusteet. Tällä hetkellä Suomessa voi opiskella sarjakuvaa kuvataiteen perusopetuksen piirissä, mutta siihen keskittyminen ja tasolta toiselle etenevä opiskelu on mahdotonta. Kuvataide ja sarjakuva eroavat toisistaan taiteenlajeina, ja sarjakuva tarvitseekin oman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka turvaavat mahdollisuuden jatkuvalle ja pitkäjänteiselle sarjakuvaopetukselle. (Hintsan 2012, 12).”

Samoin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myös Taiteen perusopetuksen perusteet päivitetään aika-ajoin. Juuri tämän työn kirjoitusprosessin aikana opetushallitus tiedotti asiaan liittyen, eikä kehitys näiltä osin vaikuta sarjakuvalla suopealta tai ainakaan Hintsan esittämien toiveiden mukaiselta. Helmikuussa 2016 Opetushallitus tiedotti Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen aloittamisesta (Opetushallitus 2016a). Noin kuukautta myöhemmin maaliskuussa Opetushallitus julkisti taidealakoh- taisten työryhmien jäsenet. Taiteen perusopetuksen piirissä olevat taidealat tulevat työryh- mien perusteella olemaan arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide, käsityö, musiik- ki, sanataide, sirkustaide, tanssi ja teatteritaide (Opetushallitus 2016b). Vaikka mukana on mukavasti sellaisia klassisten taiteiden väleihin putoilevia taiteenlajeja kuten sirkus ja au- diovisuaalinen taide, sarjakuvatyöryhmää ei edelleenkään ole.

2.2 Sorrettujen estetiikka - kriittinen pedagogiikka ja taide kokemuksena

Sorrettujen estetiikka, termi jota käytän tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä hahmottelemastani hybridisestä ajattelumallista, joka yhdistelee Deweyn ja Freiren teorioita, ei ole missään nimessä vakiintunut tieteellinen termi. Pikemminkin kyseessä on puhtaasti koostamani kasvatustieteellinen ja taidepedagoginen ajatus- ja sanaleikki, jossa kahden klassikkoteorian teemat sekoittuvat viihdyttävällä mutta silti mielestäni yllättävän osuvalla tavalla. Muiden tutkijoiden en ole havainnut kyseistä käsitettä käyttävän.

2.2.1 Miksi kriittinen pedagogiikka

Käytän yhteneväisyyden vuoksi tässä osiossa termiä "kriittinen pedagogiikka" sellaisista yhteiskunnalliset rakenteet huomioivasta otteesta kasvatustieteeseen, jolla alan kirjallisuudessa on kuitenkin huomattavasti laajempi nimien kirjo. Valintani johtuu puhtaasti selkeydestä ja siitä että suomalaisessa keskustelussa kriittinen pedagogiikka tuntuu vakiintuneen yleisimmäksi termiksi. Valinta ei ole kannanotto mihinkään suuntaan, siitä huolimatta että termi on esimerkiksi Henry Girouxin & Peter McLarenin (2001) kirjoituksista toimitetun suomenkielisen teoksen nimi. Käyttämällä valittua termiä vältyn tämän tutkielman kannalta epämiellekkäältä terminologiselta pohdinnalta siitä, mikä yhdistää tai erottaa esimerkiksi "vallankumouksen pedagogiikkaa" (McLaren 2009), "radikaalia kasvatusta" (Suoranta, 2005), "sorrettujen pedagogiikkaa" (Freire 2005) tai "vapauttavaa kasvatusta" (Hooks 2007), joitakin mainitakseni. Näitä kasvatustieteen suuntauksia yhdistää kuitenkin yhteiskunnallinen, poliittinen, sosiaalinen ja historiallinen tietoisuus yhdistettynä pyrkimykseen vähentää yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta ja lisätä yksilöiden toimintakykyisyyttä (Giroux & McLaren 2001, 29-31). Tässä tutkielmassa tukeudun lähinnä kriittisen pedagogiikan amerikkalaiseen haaraan, jonka juuret ovat toki yhtäläiset eurooppalaisen koulukunnan kanssa, mutta sen kiinnostuksen kohteet hieman toisaalla.

Valitsin alun perin kriittisen pedagogiikan lähtökohdaksi tutkielmaani kahden ennakkokäsitykseni vuoksi; ensinnäkin koulutuksen yhteiskunnalliset puolet huomioiva näkökulma oli aina omakohtaisesti tuntunut mielekkäältä, ja toisekseen moderni kriittinen koulukunta tuntui huomioivan voimakkaasti populaarikulttuurin ja marginaali-ilmiöt, jollaiseksi sarjakuvan saattaa edelleen laskea akateemisessa maailmassa (huolimatta aiemmin esittelemästäni sarjakuva-aiheisesta akateemisesta tutkimuksesta, jota sentään on jo olemassa). Sarjakuva, joka oli lähestulkoon ensimmäiset sata elinvuottaan marginaalissa taiteen kaanoniin

nähden, mutta silti elinvoimainen ilmaisumuoto muun muassa lasten ja nuorison parissa, on malliesimerkki kulttuurin osa-alueesta jonka kriittinen kasvatus pyrkii huomioimaan pyrkimyksessään vastustaa ”jonkin yhden, oikean ja ylhäältä annetun totuuden opettamista” (Herkman 1998, 239). Yhteiskunnallisesti suuntautuneena kriittinen kasvatustiede on näin pyrkinyt madaltamaan vakiintuneita käsityksiä ”korkeasta” ja ”alhaisesta” kulttuurista, ja keskittymään pikemminkin niihin sisältöihin joita eri kulttuurin ilmenemismuodoilla on ollut tarjota. Tämän lisäksi se on nostanut kulttuuria koskevassa kasvatustieteellisessä keskustelussa hyödyn, järjen ja kritiikin rinnalle myös nautinnon ja viihtymisen elementit (Herkman 1998, 240).

Lisäksi kenties tärkeimpänä syynä suuntauksen valintaan näen sen, että kriittinen näkökulma sarjakuvaopetuksen toteutukseen on ainoa mahdollisuus toteuttaa se mielekkäästi tuhoamatta taidemuotoon sisältyviä mahdollisuuksia. Kuten esimerkiksi Manninen (1995) väitöskirjassaan toteaa, on sarjakuva nauttinut suosiota lasten ja nuorten keskuudessa pitkälti sen takia, että se on ollut heidän "oma" taidemuotonsa, joka on voitu kaupallisuudestaankin huolimatta ottaa haltuun ja muokata omiin tarpeisiin ilman että ulkopuolelta tulevat normatiiviset säännöt rajoittavat liiaksi heidän ilmaisuaan. Niinpä, mikäli sarjakuvaa ei vain tahdota alistaa tehokkaaksi kulttuurisen manipulaation (tai Freiren käsittein "sorrón") muodoksi, sen opetusta täytyy lähestyä oppijoista itsestään käsin, mikä on kriittisen pedagogiikan peruslähtökohta.

Perehtyminen tuoreeseen kriittisen koulukunnan kirjallisuuteen oli alkuun pienoinen pettymys niiden mielikuvien jälkeen, jotka minulla suuntauksesta oli. Vaikka esimerkiksi suomalaisesta tutkimuksesta löytyy paljon esityksiä sarjakuvan ja kriittisen pedagogiikan yhteyksistä (ks. esim. Manninen 1995; Kairavuori 2012), ei niiden pohjalta ole helppoa rakentaa kattavaa käsitystä kriittisestä teoriasta, saati laajentaa sitä käymään keskustelua muiden kirjallisten lähteiden kanssa. Toisekseen esimerkiksi Girouxin, McLarenin ja Hooksin kaltaiset kriittisen koulukunnan kansainväliset "suuret nimet" lähestyvät kasvatusta sellaisesta yhteiskunnasta käsin, että heidän teemansa eivät ole välttämättä mielekkäitä pohjoismaisessa yhteiskuntakontekstissa ja suomalaisessa koulujärjestelmässä, jonka voi katsoa globaalissa mittakaavassa olevan jo lähtökohtaisesti melko radikaali sosiaalipoliittinen ja kulttuurinen rakennelma.

Erilaisista konteksteista johtuen esimerkiksi McLarenin Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka (2009) tuntuu ampuvan kritiikissään ohi siitä perspektiivistä, mistä käsin

tässä tutkielmassa kasvatusta lähestytään. Sellaiset lauseet kuten "Chen [Guevara] henki elää ja kutsuu meitä kesyttämään ympärillämme olevan hämmennyksen myrskyn ja katsomaan kohti tulevaisuutta" (McLaren 2009, 57) tuntuvat kylmän sodan jälkeisessä maailmassa kasvaneen lukijan mielestä pikemminkin menneisyyteen haikailulta kuin eteenpäin kurkottavilta. Tällainen staattinen suhtautuminen perinteisiin vasemmiston dogmeihin ja pyhiin opinkappaleisiin 2000-luvun akateemisessa kirjoittamisessa tuo mieleen enemmänkin sen, mistä Freire (jota McLaren kyseisessä kirjassa ylistää) nimenomaisesti varoittaa niitä, jotka pyrkivät emansipoivaan toimintaan (ks. esim Freire 2005, 69 ja 140). Kriittistä koulukuntaa tuntuu uhkaavan oman viitekehyksen kriittisen tarkastelun puute.

Erotuksena samansuuntaisesta *eurooppalaisesta* koulukunnasta, lähdin liikkeelle niin sanotusta modernista *amerikkalaisesta* kriittisestä kasvatustieteestä, jonka johtohahmoksi ja perusteokseksi katsotaan esim. Siljanderin (2002, 164) mukaan brasilialainen Paulo Freire ja hänen kirjansa *Sorrettujen pedagogiikka* vuodelta 1968. Pyrkimykseni on luoda laajan teoreettisen viitekehyksen tiedonsirpaleiden sijaan kattava kuva juuri freirelaisestä kasvatustieteen ajattelusta, joka kuitenkin on niin voimakkaasti innoittanut suurta osaa siitä vähästä kasvatustieteellisestä sarjakuvatuutkimuksesta joka käytettävissämme on. Jo iäkkään yksittäisen teoksen valinta tutkimukseni pohjaksi on perusteltavissa muun muassa teoksen klassikkoasemalla, joka näkyy niissä loputtomissa määrissä viittauksia, joita tuoreemmat kriittisen pedagogiikan tutkimukset teokseen tekevät. Kuluneen viisauden mukaan radikaali juontuu latinan juurta tarkoittavasta sanasta *radix*. Tämä tutkimus tekee radikaalin valinnan ottamalla teoreettiseksi ohjenuorakseen vanhan merkkiteoksen, Freiren pääteoksen, jota kautta päästään syventymään erään kasvatustieteellisen koulukunnan juurille, välttyen myös myöhempien tulkintojen painolastilta.

2.2.2 Sorrettujen pedagogiikka

Vaikka Freiren käyttämät käytännölliset esimerkit ovat vahvasti omaan aikaansa sidottuja, ja jopa aikalaishkontekstissa siinä määrin kyseenalaisia, että tekijä itse epäilee teoksensa esipuheessa niiden karkottavan osan lukijoista (Freire 2005, 39), pyrin tässä osiossa hahmottamaan, mikä on se abstrakti, ajattomampi ajatusrakenne, joka on inspiroinut kokonaisuudesta kasvatustieteellistä koulukuntaa ja myös koulukunnan ulkopuolisia. Sorrettujen pedagogiikan ajatuskudelma ei rakennu pala palalta kuin palikoista tehtävä torni, vaan sen käsitteet ovat jatkuvassa dialogissa keskenään niin, että niiden merkitykset tarkentuvat niitä

peilattaessa toisiin käsitteisiin. Jo kertaalleen avattuihin asioihin palataan uusien käsitteiden yhteydessä, jolloin aiempien ajatusrakennelmien sisältö laajenee. Tästä syystä kahden sadan sivun tiivistäminen tekee helposti väkivaltaa alkuperäisteokselle. Sorrettujen pedagogiikan ydinsisältö kuitenkin löytyy kenties parhaiten avaamalla sen avainkäsitteet ja niiden kautta esitetyt perustelut kriittiselle pedagogiikalle. Olen käyttänyt tässä yhteydessä harkintaa, pyrkien valikoimaan työhöni vain sen kannalta olennaiset käsitteet, ja sivuuttaen sellaiset, joilla ei ole kyseisen tutkimuksen kannalta suurta merkitystä. Tämä ei ole Freiren teoksen luonteesta johtuen ongelmatonta, ja joitakin hänen käyttämiään käsitteitä oli pakko ottaa mukaan myös siksi, että toiset käsitteet rakentuvat niille.

Sorto ja Sorrettujen pedagogiikan ihmiskäsitys

Sorrettujen pedagogiikan ensimmäisessä luvussa Freire pyrkii määrittelemään sorron luonteen, mutta sen ohella voimme hahmottaa myös kirjoittajan humanistista ihmiskuvaa. Hänen kasvatustieteellinen teoriansa pohjautuu monipolviseen ajatukseen siitä, että ihmisyyys on "projekti" jossa voimme ylittää itsemme ja nähdä todellisuutemme ymmärtääksemme ja muuttaaksemme sitä (Freire 2005, 55). Jo tämän yhden virkkeen mittaisen tiivistyksen tarkempi pohtiminen paljastaa tärkeimmät piirteet sorrettujen pedagogiikasta: sen ihmiskäsitys on positiivinen ja luottaa yksilöissä ja yhteisöissä olevaan potentiaaliin. Lisäksi lause on myös historiallisesti hyvin monitasoinen, sisältäen menneen, nykyhetken ja tulevan (oman historiallisen itsen ylittäminen, ymmärrys nykyhetkestä ja tulevaisuuteen suuntautuva toiminta), dynaaminen ja muutokseen tähtäävä, minkä lisäksi siinä esitetty ihmisyyys on intentionaalista, tietoista toimintaa.

Tämän "projektin" päämäärä on täydemmäksi ihmiseksi tuleminen, inhimillistyminen, ja sen vastakohtana epäinhimillistyminen, joka on "täyteen ihmisyyteen kasvun vääristymistä". Tämän epäinhimillistymisen aiheuttaa sorto, joka voidaan määritellä kaikeksi toiminnaksi inhimillistymistä vastaan - oli sitten kyse rajusta fyysisestä orjuudesta ja vapaudenriistosta tai arkisesta oikeudesta neuvotella luokkahuoneen säännöistä. Mukautuminen ja mukauttaminen johtavat sorretuilla todellisen vapauden pelkoon, vaikka vapaus on ihmiseksi tulemisen ehto. Vapauden pelko johtaa siihen, että "ristiriita vallitsee niissä valinnoissa, jotka sorrettujen on tehtävä: omana itsenä tai kaksijakoisena oleminen; sisäistetystä sortajasta irrottautuminen tai sen säilyttäminen; inhimillinen solidaarisuus tai vieraantuminen; ohjailun seuraaminen tai omien valintojen tekeminen; sivustakatsojana tai toimijana oleminen; todellinen toiminta tai illuusio toimimisesta sortajan toiminnan kautta; rohkeasti puhuminen tai vaikeneminen, joka riistäisi sorretuilta voiman luoda ja tehdä uutta, heidän

voimansa muuttaa maailmaa. (Freire 2005, 43-49). En kuitenkaan pureudu sorron käsitteeseen syvemmin, sillä sen merkitys tutkimuksen tulosten analyysiin on vähäinen, kenties etäisesti taustalla ajattelua sävyttävä. Silti taiteellisen toiminnan tarkastelun kannalta on mielenkiintoista hahmottaa myös niitä rakenteita, jotka estävät uuden tekemisen ja maailman muuttamisen.

Tiedostaminen ja toiminta

Sorrettujen pedagogiikka "syntyy ja uudistuu" alistamalla sorron mekanismit sorrettujen kriittisen tarkastelun kohteeksi, mikä johtaa näiden vapauttavaan toimintaan (Freiren mukaan väistämättä). Ei ole enää alistettuja, ei alistajia, vaan syntyy vapautusprosessissa elävä ihminen. Välttämätöntä, muttei vielä riittävää, on oivaltaa, ettei sorto ole tila, josta ei ole ulospääsyä, vaan että todellisuus on muutettavissa. Sorrosta voidaan päästä ulos vain tiedostamalla tämä, ja tietoisesti taistelemalla vapautuksen puolesta. (Freire 2005, 49-50).

Kriittisen oppimisen lähtökohtana on siis tietoisuuden herääminen, jossa ihminen kykenee oivaltamaan oman todellisuutensa ja siihen vaikuttavat objektiiviset tosiseikat sekä subjektiiviset rakennelmat, sekä sen, että muutos on mahdollinen (Freire 2005, 110-111). Marxia lainaten Freire huomauttaa koulutuksessa usein vääristyneesti painottuvan sen, kuinka olosuhteet ja kasvatustuottajat ihmiset, mutta unohtuvan, että ihmiset myös itse tuottavat nuo olosuhteet ja kasvatuksen (mt, 55). Ei-kriittisestä "ymmärryksestä" poiketen kriittisen ymmärryksen luonne johtaa aina toimintaan: kriittinen *praksis* on yhdistelmä tietoa ja toimintaa (mt, 109). Tieto, joka ei johda toimintaan, ei ole kriittistä tietoa, ja toiminta, jonka taustalla ei ole kriittinen tiedostaminen, ei ole inhimillistä toimintaa (mt, 55). Jos katsomme tätä koulutuksen kannalta, voimme todeta, että opetustoiminta ei ole mielekästä toimintaa jos ei sitä reflektoida ja tehdä näkyväksi syitä tämän toiminnan taustalla. Toiminta ilman kritiikkiä on mekaanista toimintaa. Toisaalta tiedolla ei ole merkitystä, jos sillä ei ole oppilaan maailmassa minkäänlaista relevanssia niin, että tämä tieto johtaisi toimintaan ja toiminnan kautta parempaan todellisuuteen.

Dialogisuus, opettaja-oppilas ja oppilas-opettaja

Kaiken kriittisen kasvatustoiminnan lähtökohtana tulee olla kasvatettavien itsensä, mistä Freire puhuu "ihmisten itsensä pedagogiikkana" (Freire 2005, 56). Pohjana tälle on ajatus muutoksen välttämättömyydestä, ja se, ettei objektiivista todellisuutta ole mahdollista muuttaa, jos unohdamme kasvatukseen osallistuvien subjektiivisen todellisuuden – ja dialektisen mallin mukaisesti myös toisin päin: emme voi muuttaa ihmisen henkilökohtaista

kokemusta todellisuudesta, jos unohdamme häntä ympäröivän objektiivisen todellisuuden (mt, 51-52).

Kasvatus ei koskaan ole jotain, mitä yksi ihminen tekee toiselle tai toisen puolesta, vaan jotain, mitä nämä kaksi tekevät yhdessä. Tämä asettaa puolestaan vaatimuksia sen suhteen, mitä pedagogi ryhtyy opettamaan. Hän ei voi ryhtyä tallettamaan olemassa olevia sisältöjä, vaan hänen tulee lähestyä opetustilannetta analysoimalla sitä tilannetta, jossa opiskelija-opettajat kulloinkin ovat. Opetuksen suunnittelun tulee pohjautua ymmärrykselle dialogin toisen osapuolen todellisuudesta sekä analyysille siitä, mikä sen tietoisuuden taso tästä todellisuudesta on. Kasvatusdialogi siis alkaa tutkimalla ihmisten ”temaattista universumia”. (Freire 2005, 102-106).

Muutokseen, toimintaan ja tulevaisuuteen katsovana kriittinen opetus ei voi koskaan rajoittua vain nykyhetkeen, mutta sitä ei pitäisi koskaan toteuttaa ilman että sillä on vahvat kiinnkohdat siihen nykyhetkeen joka on oppilaalle (tai Freiren sanoin oppilas-opettajalle) todellinen. Konkreettinen nykytilanne on ihmisille ongelma, joka ”haastaa heidät ja vaatii heiltä vastausta – ei vain järjen vaan myös toiminnan tasolla.” (Freire 2005, 105) Opettajan ei siis tule tuudittautua ajatukseen siitä, että hän tietää parhaiten mitä luokan todellisuudessa tapahtuu. Kriittisessä opetustilanteessa ”Opettajat ja oppilaat [...] suuntautuvat yhdessä todellisuuteen ja ovat molemmat subjekteja [...] he saavuttavat tietoisuuden todellisuudesta yhteisen reflektion ja toiminnan kautta, he ymmärtävät luovansa todellisuutta jatkuvasti uudelleen. Tällä tavoin sorrettujen läsnäolo omassa vapaustaistelussaan ei ole pseudo-osallistumista vaan juuri sitä mitä pitääkin: vahvaa sitoutuneisuutta.” (Freire 2005, 73).

Pyrkiessään hahmottamaan luokkahuoneen generatiivisia teemoja opettaja itse muuttuu oppijaksi mitä merkittävimmissä määrissä. Hän tuo oman tietonsa yhteisön käyttöön, mutta ottamalla muut oppimisprosessin osalliset mukaan ja antamalla tilaa heille oman todellisuutensa parhaina asiantuntijoina opetus saa dialogisen, interaktiivisen luonteen. Vapauttavassa kasvatuksessa sekä opettajat että oppilaat ovat sekä opettajia että oppilaita, mistä syystä Freire lakkaakin käyttämästä termejä ”opettaja” ja ”oppilas”, ja korvaa ne termeillä ”opettaja-oppilas” ja ”oppilas-opettajat” (Freire 2005, 77; 85). Uudistunut luokkatilanne on uusien ratkaisujen jatkuvaa löytämistä ja uudessa tilanteessa oman ”sijaintinsa” jatkuvaa päivittämistä. Rajatilanteiden ylityksen myötä opetukseen osallistuvat joutuvat jälleen

määrittelemään oman tilanteensa uusiksi muuttuneessa tilanteessa ja nimeämään uuden tilanteen ja sen ilmiöt.

Rajatilanne ja rajateko

Ihmiselle hänen todellisuutensa näyttäytyy jatkuvasti muun muassa haasteina, joista muodostuu *rajatiloja*, jotka muodostuvat todellisuuden konkreettisista ja historiallisista ulottuvuuksista. Hänen tulee ”ylittää olemassaolonsa rajoitukset” toiminnalla, jota Freire kutsuu Vieira Pintoa mukaillen ”rajateoiksi”; toiminnalla joka ei ole vallitseviin olosuhteisiin mukautumista, vaan niiden voittamista. (Freire 2005, 108-109). Rajatilanne ei ole automaattisesti negatiivinen tai positiivinen asia, mutta se vaatii aina toimintaa. Se voi olla toivotonmuutta lisäävä, mikäli se näyttäytyy ylittämättömänä esteenä, mutta myös toivoa antava, mikäli se näyttäytyy mahdollisuutena vallitsevien olosuhteiden kahleiden murskaamiseen.

Kriittinen ymmärrys on aina toiminnallista (praksis), mistä johtuen se kannustaa aina haasteiden ylittämiseen pikemminkin kuin tilanteeseen sopeutumiseen. Se luo toivoa ja luottamusta, mikä saa ihmiset rajatekoihin, konkreettiseen positiiviseen toimintaan historiallisessa todellisuudessa. Tämä johtaa aina uusien rajatilanteiden paljastumiseen ja niiden jatkuvaan ylittämiseen. (Freire 2005, 109-110). Tämänkaltaisen rajatilanne, jota Freire hahmottelee, tulee mielenkiintoisesti lähelle esimerkiksi Lev Vygotskin mallia lähikehityksen vyöhykkeestä, aktuaalisesta ja potentiaalisesta kehitystasosta, jossa nykyinen kehitystaso oikeissa olosuhteissa ja oikealla ohjauksella muuttuu uudeksi osaamisen tasoksi, jota ei aiemmin ollut saavutettu. (ks. esim. Vygotski 1982, 184-186). Siinä missä Vygotski mallintaa onnistuneesti oppimisen psykologista ulottuvuutta, Freire tuo mukaan myös sosiaalisen ja yhteiskunnallisen, yksilön ulkopuolisen maailman sekä kysymyksen mielekkästä oppimisesta.

Tallettava kasvatusta ja problematisoiva kasvatusta

Kenties selkeimmän kuvan kriittisestä kasvatuskäytännöstä saamme Sorrettujen pedagogiikan luvusta, jossa analysoidaan kriittistä, problematisoivaksi nimettyä kasvatusta. Sen vastakohtana näyttäytyy ”tallettava kasvatusta”, konservatiivinen näkemys opetuksen, koulutuksen ja kasvatuksen tehtävistä ja mekanismeista. Näitä kahta vertailemalla saadaan selkeä kuva Freiren esittämästä hyvästä kasvatuksesta, vertailemalla dialektisesti mitä se on, ja mitä se ei ole.

Klassisen, konservatiivisen kasvatuksen luonne on narratiivinen. Perinteisesti opetustilanne koostuu kertovasta subjektista (opettaja) ja kuuntelevasta objektista (oppilas). Opettaja

puhuu todellisuudesta sellaisena kuin se ”on”, ja lisäksi ikään kuin se olisi muuttumaton. Kertomus voi myös olla oppilaan kokemuspööristä katsoen täysin vieras. Tämä johtaa vieraantuneisuuteen ja ulkoa opetteluun, tallettavaan kasvatukseen, joka tukee sorron päämääriä, sillä siinä pyritään muuttamaan sorrettujen tietoisuus, eikä niitä asioita todellisuudessa, jotka aiheuttavat sortoa. (Freire 2005, 75-78). Opettajan rooli on havainnoida maailmaa ensimmäisessä vaiheessa, ja toisessa tulkita ja selittää sitä oppilaille (mt, 86). Tallettavaa-opetusta saanut ihminen ”sopii” paremmin maailmaan, joten hän on sopeutunut. Tämä on kuitenkin eräänlaista väkivaltaa oppijaa kohtaan, sillä ”Kun ihmisen yritykset toimia vastuullisesti estetään eikä hän pääse käyttämään kykyjään, hän kärsii”. (Mt, 81-82).

Problematisoivassa kasvatuksessa havainnointiprosessi on toisenlainen. Opettaja toimii havainnoijana ja tulkitsijana jatkuvasti, niin valmistellessaan opetussisältöä kuin käsitellessään asiaa dialogissa itse opetus-/oppimistapahtumassa (Freire 2005, 86). Tästä seuraa dialoginen ja mukautuva opetustapa, jota kuvataan aiemmassa osiossa. Dialogin tulee siis läpäistä koko opetusprosessi, niin että opettaja-oppilas omaksuu kaikissa sen vaiheissa uutta tietoa niin oppijoista, itsestään kuin opittavasta asiasta, toisin sanoen objektiivisesta todellisuudesta, omasta subjektiivisesta todellisuudestaan ja muiden subjektiivisista todellisuuksista. Tämä on todellisen ja hyödyllisen tiedon löytämisen tasapainoilua, sillä kriittinen opettaja ”ei voi tyrkyttää oppilaille mielipiteitään eikä myöskään pelkästään seurustella heidän kanssaan” (mt, 81).

Usko, toivo, rakkaus, nöyryys, luottamus

Käytännön pedagogisiksi käsitteiksi aidosti dialogiseen opetukseen Sorrettujen pedagogiikka tarjoaa uskoa, toivoa, rakkautta ja nöyryyttä, joiden kautta syntyy luottamus. Luottamus on se tulevaisuuteen suuntautunut voima, jolle kriittinen oppimisyhteisö voi rakentaa toimintansa. (Freire 2005, 100-101). Kriittisen pedagogiikan peruslähtökohta tiivistyy hyvin lauseissa ”Koska dialogi on yhteyttä niiden välillä, jotka nimeävät maailmaa, se ei voi olla tilanne, jossa jotkut nimeävät toisten puolesta.” ”Dialogin sisältämä voima on vapaaseen vuoropuheluun antautuvien ihmisten valtaa maailman yli, se on maailman valloittamista ihmisten vapauttamiseksi.” Dialogi ei kuitenkaan ole mahdollista ilman syvää rakkautta maailmaa ja sen ihmisiä kohtaan. Dialogi edellyttää vastuullisia subjekteja, eikä sitä voi toteuttaa hallintasuhteessa. (Freire 2005, 97-98).

Dialogi edellyttää myös nöyryyttä, eikä se voi toteutua mikäli yksi osapuoli asettuu muiden yläpuolelle, nähden vain itsensä minänä ja muut toisina. ”Kohtaamisessa kukaan ei ole

täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.” (Freire 2005, 98-99). Dialogin kannalta on myös välttämätöntä a priori usko ihmiseen, hänen kykyynsä kehittyä ja tulla täydemmin ihmiseksi. Ilman tätä uskoa dialogia ei voi syntyä, vaan sen yritys muuttuu ”valheelliseksi holhoamiseksi.” Toivon piirre dialogissa on välttämätön, sillä merkityksellisen kohtaamisen kannalta on välttämätöntä että sen osapuolet toivovat saavuttavansa jotain. (Freire 2005, 99- 101).

Vaikka kyseiset termit voivat kuulostaa näkökannasta riippuen joko uskonnollisilta termeiltä tai kioskikirjallisuudesta tutuilta sanoilta vailla todellista sisältöä, niissä tiivistyy kriittisen pedagogiikan henki oivallisesti. Kuten esimerkiksi Hannula (2000, 113) toteaa, jo se, että opettaja hylkää neutraaliuden asettuen vapautuksen puolelle, johtaa väistämättä affektiivisten valintojen korostumiseen. Usko, toivo, rakkaus, nöyryys ja luottamus kuvastavat ilmapiiriä, jota ilman on mahdoton toteuttaa tämänkaltaista aitoon luottamukseen pohjautuvaa kasvatusta. Uskossa tiivistyy oivallisesti kriittisen suuntauksen positiivinen, inhimillisyyteen luottava ihmiskäsitys, toivossa puolestaan sen dynaamisuus ja tulevaisuuteen suuntaaminen. Nöyryydessä ja rakkaudessa taas tulevat esiin tasa-arvo ja kunnioitus toista ihmistä kohtaan.

2.2.3 Miksi John Dewey

Freiren universaaliuteen pyrkivän teorian johtamisessa sarjakuvan opetusta koskevaan käytäntöön ei ole tarjolla yksiselitteisiä ratkaisuja, niin kuin Sorrettujen pedagogiikka ei tarjoa suoria käytännön ratkaisuja mihinkään muuhunkaan yksittäiseen koulutusta koskevaan kysymykseen. Pikemminkin tarjolla on mielekkään opetuksen lähtökohdat. Mielenkiintoinen näkökulma kuitenkin aukeaa jos yhdistämme kriittisen pedagogiikan ideaalin John Deweyn taiteenteoriaan. Tämä edellyttää toki, että hyväksymme sarjakuvan taiteeksi, mihin tutkielman alussa pyrin osoittamaan hyvät syyt. Toisaalta, jos hyväksymme Deweyn taiteenteorian, meidän täytynee automaattisesti hyväksyä sarjakuva taiteeksi sen perusteella, mitä siitä ilmaisumuotona on tässä tutkimuksessa aiemmin todettu, ja mitä Dewey taiteesta kirjoittaa. Vaikka Sorrettujen pedagogiikassa Dewey ei nouse kertaakaan esiin (eikä puolestaan Freire luonnollisesti Deweyn kirjallisuudessa, brasilialaisen vasta aloitellensa uraansa Deweyn kuoleman aikaan), on näiden kahden kasvatustieteilijän yhtenevät juuret helppo nähdä (ks. esim. Siljander 2002, 146) ja heidän yhteiskunnalliset ja kasvatustieteel-

liset näkemyksensä yllättävän helppo sovittaa yhteen. Deweyn Taide kokemuksena vuodelta 1934 tuntuu kuin itsestään keskustelevan Sorrettujen pedagogiikan kanssa, mistä syystä laajennan näkökulmani sitä kautta taiteen filosofian ja taidekasvatuksen suuntaan.

On yllättävää, miten vähän muu tutkimus tuntuu laittaneen Freiren ja Deweyn keskustelemaan. Vaikka Freireä viedään usein myös taidekasvatuksen suuntaan, toimintatavaksi valikoituu yleensä joku muu, kuin Freireä ajallisesti aikaisemman taideteorian peilaaminen Sorrettujen pedagogiikkaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä usein mielekkäimpänä lähestymistapana vanhaan klassikkoon pidetään uuden teorian tuomista sen yhteyteen, tai sen koetteleminen uuden teorian avulla. Kuten myöhemmin tässä osiossa totean, Taide kokemuksena sopii kuitenkin ongelmattomasti yhteen Sorrettujen pedagogiikan pääkohtien kanssa, josta muotoutuvaa kokonaisteoriaa nimitän kepeästi sorrettujen estetiikaksi.

En sentään väitä olevani ainoa, joka on päätenyt vertailemaan Freireä ja Deweyä ja saattamaan näitä vuoropuheluun. Luonnollisesti esimerkiksi Moacir Gadottin Reading Paulo Freire (1994) suhteuttaa brasilialaista muihin 1900-luvun suuriin kasvatustieteilijöihin, joiksi John Dewey tässä yhteydessä ehdottomasti luetaan. Gadotti erottelee varsin lyhyessä katsauksessaan näiden kasvatustieteilijöiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Näistä ensin mainittuja on hänen mukaansa ainakin se, että Deweyn näkökulma yksinkertaistaa inhimillisen kulttuurin verrattaessa sitä Freiren antropologisempaan lähestymistapaan. Myöskään Gadottin mukaan Dewey ei odota opetuksen ja kasvatuksen kautta samanlaista yhteiskunnallisten alistavien rakenteiden muutosta, kuin Freire. Toisaalta näitä kahta yhdistävät ajatukset sen yhteisön ymmärtämisen välttämättömyydestä, jossa opetusta harjoitetaan, ja sen omalla kielellä puhumisen merkityksen korostaminen. Kumpikin ajaa vahvasti tekemällä oppimisen ja yhteistyön ajatusta sekä teorian ja käytännön vääjäämätöntä yhteen punoutumista. (Gadotti 1994, 118–119). Yrityksistäni huolimatta en löytänyt taiteenteoriaa joka yhdistäisi näitä kahta teoreetikkoa mielekkäällä tavalla tämän tutkimuksen kannalta. Siksi etsin seuraavassa kappaleessa yhtäläisyydet itse, ja luon näin teoreettisen viitekehyksen synteessin, jota kautta pyrin hahmottamaan haastatteluideni materiaalia.

2.2.4 Taide kokemuksena

Myöhäistuotantonsa merkkiteoksessa Dewey hyökkää voimakkaasti taiteen institutionalisoitumista vastaan, etsien inhimillisen esteettisen nautinnon alkuperäistä lähdettä jokapäiväisestä elämästä, irrotettuna esimerkiksi nationalismin ja imperialismien raameista joihin

se on aikojen saatossa kytkeyty. Hän esittää valtaosan taide-esineistä jo aikaa sitten kadottaneen sen varsinaisen sisällön jonka vuoksi ne on nähty esteettisesti kauniina – siinä määrin että ne ovat menettäneet yhteyden yhteiseen inhimilliseen todellisuuteen ja muuttuneet vain ulkokultaisiksi merkeiksi saavutetusta asemasta ja sivistyksestä. Kärjistäen hän toteaa taiteen muuttuneen omaksi saarekkeekseen menettäneen yhteytensä esteettiseen kokemukseen niin, että ”keskivertoihmistä elähdyttävät eniten taidemuodot, joita hän ei edes pidä taiteena: elokuvat, jazz ja sarjakuvat”. (Dewey 2010, 14-19). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen historiallinen sivuhuomio syntyy siitä, että nyt, yli 80 vuotta Deweyn kirjan julkaisun jälkeen, elokuva ja jazz-musiikki nauttivat selkeää institutionaalista taiteellista arvostusta, mutta sarjakuva on edelleen usein yleisessä mielipiteessä lapsenkengissä arvostuksen suhteen. Deweyn penseän suhtautumisen kanonisoituun taiteeseen tuntien ja hänen kritiikkinsä ymmärtäen voidaankin keskustella siitä, onko tämä sarjakuvan kannalta jopa lähinnä positiivinen asia.

Deweyn johtoajatus on elvyttää yhteys esteettisen kokemuksen ja elämän normaalien tapahtumakulkujen välillä. ”Taidetta ja sen osaa inhimillisessä sivistyksessä ei ymmärrettä pitämällä siitä muistopuheita tai vetäytymällä oikopäätä jo suuriksi tunnustettujen taideteosten pariin” (Dewey 2010, 20). Tällä hän ei kiellä suurten, klassikon asemassa olevien teosten arvoa, vaan niiden arvostuksen yleiset syyt, ja näkee ongelmallisena tästä johtuvat vieraannuttavat seuraukset. Vaikka olemassa olevaa mestariteosta kuinka ylistettäisiin, emme kykene lainkaan sen paremmin synnyttämään tai ymmärtämään sellaista (mt, 21).

Kokemus ja yksittäinen kokemus

Esteettisen kokemuksen alkulähteille päästäkseen täytyy porautua syvälle ihmisyyden oleukseen, etsien itse kokemuksen alkeismuotoa joka on universaali. Dewey toteaa elämän aina sijoittuvan johonkin ympäristöön, ei ainoastaan sen sisälle, vaan ”sen aiheuttamana”, ja jatkuvasti sen kanssa vuorovaikutuksissa (Dewey 2010, 23). Näkemys on kuin evolutiivinen, koko elämän kirjon huomioiva versio Freiren tulkinnasta ihmisen osasta maailmassa maailman muokattavana, ja tuota samaa maailmaa muokkaavana olentona (Freire 2005, 55; 111-112). Elävän olennon tarpeet ovat aina viesti ristiriidasta maailman kanssa, tasapainon puutteesta, joka täytyy tyydyttää ja tasapainottaa ympäristöön suuntautuvalla toiminnalla (Dewey 2010, 23-24) aivan kuten tilanteensa tiedostava ihminen pyrkii muutokseen vääjäämättä (Freire 2005, 49-50). ”Ihmisen yhdentymisen ympäristöönsä katkeilee ja korjautuu jälleen yhteydeksi”, jolloin tapahtuu elämän rikastumista organismin selätettyä

vastarinnan ja erilaisuuden – sen elämä ei palaa aiempiin uriin vaan jatkuu rikkaampana (Dewey 2010, 23-24). Malli muistuttaa hämmäntävällä tavalla Freiren (2005, 108-109) rajateon käsitettä, jolla ihminen ylittää elämänsä rajoitteita saavuttaen aiempaa täydemmän ihmisyyden ja uudet rajatilat. Siksi niistä on mielekästä puhua samassa yhteydessä, joskin niillä voidaan hahmottaa asioita hieman eri näkökulmista mallien ympärillä olevan teorian johdosta. Juuri näin teen myöhemmin analyysissäni, käyttäessäni Freireä pedagogisena tulokulmana, Dewey’ä puolestaan taideteoreettisena tulokulmana.

Yhden ristiriidan raukeamisesta seuraa aina uusi tilanne, jossa ihminen joutuu muodostamaan uuden suhteen ympäristöönsä. Hän saa kuitenkin voimaa edellisen ristiriidan ylittämisestä, ja voi havaita uudessa tilanteessa taas potentiaalisen kriisin, josta selviämällä tarjolla on uusia täyttymyksiä. Elämää täynnä oleva olento kykenee hahmottamaan historian sa voimavarana, ja tulevaisuus on sille lupaus, ei uhka uusista vaaroista. Kokemus nykyhetken hallinnasta syntyy sopusoinnusta menneisyyden ja tulevaisuuden välimaastossa – ne asiat joita hän säilyttää menneisyydestä ja joita hän odottaa tulevaisuudelta toimivat suunnannäyttäjinä hänen nykyhetkessään. (Dewey 2010, 28-30). Sama tasapainon malli kuin suhteessa ympäristöön on siis havaittavissa myös suhteessa aikaan, tasapaino menneen ja tulevan välillä nykyhetkessä. Freire (2005, 120) puhuu puolestaan temaattista universumia käsittelevässä luvussaan samasta asiasta hieman toisesta näkökulmasta käsitteellä *tilanteisuus*.

Kokemus on siis kaikki se, mitä elävä olento kokee ollessaan vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Siinä yhdistyy ainekset minästä ja maailmasta, ja siinä syntyvät tietoiset aikeet tunnetilojen ja ajatusten liikkeellepanemina. Tämä kokemuksen virta puuroutuu kuitenkin helposti suureksi kokemuksen massaksi, jossa palkitseva ristiriidan laukeaminen ei pääse tapahtumaan. Toiminta päämäärän ja täyttymyksen saavuttamiseksi keskeytyy ulkoisten tai sisäisten häiriötekijöiden takia. Tällaisesta kokemuksesta voidaan kuitenkin erottaa täydempi, itseriittoinen "yksittäinen kokemus". (Dewey 2010, 49-50). Alkuperäiskielellä yksittäinen kokemus on *an experience*, kun taas kokemus on "vain" *experience*. Käsitteellinen hahmottaminen voisi olla helpompaa, mikäli luopuisimme suomentajien valitsemista termeistä, ja käyttäisimme esimerkiksi termejä *kokemus* ja *Kokemus* (jälkimmäisellä viitaten yksittäiseen kokemukseen). Terminä *yksittäinen kokemus* on harmillisen hämäävä erityisesti siitä syystä, että juuri yksittäisessä kokemuksesta arkiset kokemukset yhdistyvät merkityksellisiksi, kun sanana *yksittäinen* vihjaisi juuri päinvastaista. Yhteneväisyyden

vuoksi ja sekaannusten estämiseksi pitäydyn kuitenkin suomentajien käyttämissä termeissä.

Yksittäisessä kokemuksessa koko "kokemamme aines toteutuu kulkunsa kuljettuaan täydellisesti. Silloin ja vain silloin yksi kokemus yhdentyy muihin kokemuksiin ja poikkeaa niistä kokemuksen yleisessä virrassa." (Dewey 2010, 49). Kyse on erityislaatuisesta täyttymyksen hetkestä, jossa yhdistyvät objektiivisen maailman realiteetit, odotus tulevasta ja käsitys menneestä, tietoinen ajattelu ja toiminta ja lopulta tavoitteen saavuttaminen (mt, 54-55).

Esteettinen kokemus

Ihmisen muodostamat tarkoitusperät ovat seurausta ympäristöön osallistumisen, tasapainoilun, yhteyden katkeamisen ja korjautumisen rytmistä. Ristiriita ympäristön kanssa johdattaa halun kautta pohdintaan, jossa objektit tarjoavat ratkaisun sopusoinnun löytymiseen. Näin pohdinta siirtyy osaksi objekteja, niiden sisällöksi. Myös esteettisen kokemuksen luonto syntyy siis yhteyden saavuttamisesta maailman kanssa: taide tekee ihmisen tietoiseksi ”jostakin yhteisestä ja kokonaisvaltaisesta kokemuksesta” (Dewey 2010, 25).

Taiteen erityisluonne on se, että se ilmentää yhteisiä ja kokonaisvaltaisia täyttymyksen hetkiä ja kykenee näin ”vaalimaan niitä hetkiä, joissa menneisyys syventää nykyisyyttä ja nykyhetki herättää henkiin tulevaisuuden.” Se siis pohjautuu esteettiseen havaintoon, havaittuun ainekseen, ja tätä kautta kokemukseen, joka puolestaan on kertynyttä elinvoimaa. Kokemus ei ole koskaan pelkästään yksityinen, sillä se on aina myös kanssakäymistä maailman kanssa. Se on rytmiä, kehittyvää ja lamaantumaton vakautta. (Dewey 2010, 27-30; 53).

Ajatusta voi selkeyttää kahdella Deweyn esittämällä esimerkillä sellaisista mahdollisista maailmoista, joissa esteettinen kokemus olisi mahdoton. Toinen olisi maailma, jossa kaikki olisi yhtä muutoksen virtaa ilman rytmiä, ilman pysähdyksiä ja kiihdytyksiä, ilman vakautta ja lepoa. Toinen taas maailma, joka olisi valmis ja muuttumaton, vailla jännitystä ja kriisiä ja mahdollisuutta näiden raukeamiseen, jonkinlainen ”nirvanan” kaltainen tila, joka houkuttaa kamppailevaa ihmismieltä ajatuksen tasolla. Rytmisessä maailmassa, jossa elämme, ristiriita ja sen ratkaiseminen, tasapainon horjuminen ja sen uudelleen löytäminen sekä pääsy häiriötilasta harmoniaan ovat kuitenkin niitä hetkiä, jolloin elävä olento on ”ponnekkaimmillaan”. Sisäinen harmonia on seurausta kyvystä tulla toimeen ympäristön

kanssa, minkä johdosta voidaan todeta sen perustan olevan aina objektiivinen, todellinen. (Dewey, 2010, 27-28).

Esteettinen kokemus pohjaa siis samaan todelliseen maailmaan ja sen ristiriitoihin kuin älyllinen kokemus (johon toki myös saattaa sisältyä esteettisyyttä voimakkaastikin). Olenainen ero on kuitenkin lähestymistavassa: esteettinen kokemus voidaan toki jäsentää järjellä myöhemmin ja siihen voi sisältyä järjen elementtejä, mutta siinä vaikuttaa voimakkaasti myös tunne. Järjen kautta saatava varmuus ei ole koskaan pysyvää, ja niinpä siitä täytyy palata mielikuvitukseen, "ideoiden ruumiillistumiin tunneladatussa aistitajussa." Sitä kautta esteettinen kokemus siirtää katseensa itseä päin, syventäen ja tihentäen kokemusta, muuttaen sen mielikuvitukseksi ja taiteeksi. (Dewey 2010, 40-48).

Poikkeuksellista Deweyn estetiikassa on estetiikan palauttaminen sen juurille, muiden kokemusten yhteyteen. Estetiikkaa ei voi irrottaa koko ihmisen maailmassa olemisen tavasta, vaan se on vääjäämättä osa sitä. Tämä ei alenna taidetta ja esteettistä kokemusta vulgaariksi arkipäiväisyydeksi, vaan nostaa sen osaksi kokemusten ketjua, jossa yksittäiset kokemukset erottuvat massasta. Se suorastaan ylistää taidetta ja esteettistä kokemusta siksi, että kaiken kokemuksen virrasta meidän on helpompi sen avulla löytää yksittäinen kokemus, jossa asiat tiivistyvät. Taide ja esteettinen kokemus on vain yksi tapa lähestyä kokemusta: "Filosofian on sanottu alkaneen ihmettelystä ja päätyvän ymmärrykseen. Taide lähtee ymmärretystä ja päättyy ihmettelyyn" (Dewey 2010, 327).

Taide kommunikaationa

Vaikka Dewey kirjoittaa sekä taiteen tekemisestä että havainnoimisesta, olennaiseen osaan nousee "ilmaiseva objekti", tuote, joka puhuu meille. Siinä yhdistyvät toiminta, toiminnan tulos, ja näiden tulkinta. Nämä kaikki ovat erottamaton osa "ilmaisevaa objektiä", taidetta tai teosta, eikä taiteesta voi saada mielekästä kuvaa jos jokin osa-alue irrotetaan siitä. Taideteos tuo esiin yhteisen todellisuuden ainesta, joka on läpäissyt henkilökohtaisen näkemys, muutettu ilmaisevaan muotoon joka muiden on mahdollista kokea. Sillä on "kyky selkiyttää ja tiivistää muiden kokemusten ainekseen sisältyviä hajaantuneita ja heikentyneitä merkityksiä." (Dewey 2010, 104-106).

Vaikka taiteilija ei välttämättä edes pyrkisi viestimään toisten ihmisten kanssa, viestinnällinen ulottuvuus seuraa aina silti, sillä taide elää vain vaikuttaessaan muiden kokemuksessa (Dewey 2010, 130). Tämä kommunikatiivisuuden korostaminen laajennetaan jopa halko-

malla terminologiaa hiuksenhienolla tasolla, erottamalla taideteos taidetuotoksesta. Taide tuotos (runo, taulu tai vastaava) on vain fyysinen (joskin toki potentiaalinen) objekti, mutta taideteoksessa yhdistyvät sanat taide ja tekeminen, se *mitä on tehty* taideteoksen aikaansaamiseksi ja mitä teos *tekee* sen vastaanottajalle (mt, 198). Tämä Deweyn kommunikatiivinen malli on lähellä myöhemmin etenkin ihmistieteissä vakiintunutta asemaa saavuttanutta interaktionismia tai sosiaalista konstruktionismia, joiden mukaan merkitykset rakentuvat vain vuorovaikutussuhteissa.

Tallettava taidekasvatus ja problematisoiva taidekasvatus

Jo Deweyn esteettisen pääteoksen syntyä aikana hän saattoi todeta taiteen kokeneen murroksen ja muutoksen, josta ei enää ole paluuta entiseen, vaikka muodollinen taideteoria ja kritiikki ovatkin muodostaneet kaanonin, joka kenties vielä pyristelee muutosta vastaan (Dewey 2010, 231). Kutkuttavalla tavalla tämä näkemys on edelleen ajankohtainen, etenkin kun otamme huomioon, että virallisen taidekonsensuksen ulkopuolella vallitsee laajemmin myös vähemmän näkyväksi tehtyjä, arkisia ja alitajuisia kategorioita hyvästä ja hyväksyttävästä taiteesta ja taiteen aineksista. Samaan aikaan voi katsoa postmodernin taiteen käsitteellisyuden ajautuneen sellaiseen pisteeseen, että sen merkitykset aukeavat vain suppealle joukolle sisäpiiriläisiä, jolloin *kokemus* ja *yhteinen kokemus* eivät mahdollistu. Dewey lähtee Taide kokemuksena -teoksessa liikkeelle hyökkäyksellä vakiintuneita taideinstituutioita kohtaan, ja ne ovat vakiintuneita yhä edelleen, jolloin niiden ongelmat, joskin ovat kenties muuttaneet muotoaan, ovat yhä edelleen samaisia periaatteen tasolla olevia ongelmia.

Tällaisena perustavanlaatuisena ongelmana voimme nähdä esimerkiksi sen, että alkuperäisistä olosuhteistaan irrotetut taideobjektit hyväksytään yleisesti joksikin "ihmeelliseksi", vaikka ne samaan aikaan ovat irtaantuneet yhteisestä kokemuksesta "pelkiksi maun arvo-merkeiksi ja todisteiksi erityiskulttuurin tuntemuksesta". Samalla niistä jää puuttumaan se kouriintuntuva esteettinen kokemus, joka on kuitenkin kaiken taiteen pohja. "Taiteen liitännäisilmiöt - keräily, myyminen, omistaminen ja esillepano - tekeytyvät esteettisiksi arvoiksi." (Dewey 2010, 18-19). Tuloksena on siis taidetta ilman esteettistä kokemusta, täytymystä tai merkityksiä, taideteoksia ilman taidetta ja tekoa. Tämä ei tarkoita että meidän pitäisi hyljätä esimerkiksi opetuksessa menneiden aikojen taideteokset tai vieraiden kulttuurien taide, jotka voivat aueta oppilaille vaikeammin kuin tämänhetkisen populaarikulttuurin tuotteet. Enemminkin se vaatii taidekasvatukselta sellaista kasvatusta, että kaikkien noiden kulttuurin ilmenemien esteettinen kokeminen tulisi mahdolliseksi. Jos allekirjoitamme aiemmin esitetyn näkemyksen taiteen juurista *kokemuksessa* voimme siis katsoa,

että myös tänä aikana on aiheellista Deweytä lainaten nähdä taiteen tehtävänä "heikentää moraalista arkuutta, joka saa mielen sävähtämään tietyistä aineksista ja kieltäytymään päästämästä niitä havaitsevan tietoisuuden kirkkaaseen valoon" (Dewey 2010, 231).

Näiltä osin Deweyn esteettisen teorian kautta hahmoteltu taidekasvatus alkaa muistuttaa Freiren *problematisoivaa kasvatusta*, kun taas sellainen taiteen hahmottaminen, jota Dewey kritisoi, johtaa väistämättä freireläiseen *tallettavaan kasvatukseen*. Näiden kahden merkittävän teoreetikon pohjalta voimme siis nähdä, että epäonnistunut, tallettava taidekasvatus, johon vakiintuneet käytänteet helposti johtavat, ei huomioi kasvatettavaa eikä taidetta, eikä näin ollen voi oikeastaan vastata kasvatuksen määritelmiäkään.

Jos lopuksi pyrimme viemään edelleen synteesiin Freiren ja Deweyn ajattelua, ottaen viimein mukaan tässä tutkimuksessa johtolankana olevan sarjakuvan ja sen historian, voidaan todeta, että deweyläinen taidekäsitelmä kannustaa meitä hylkäämään sellaiset luutuneet käsitykset "korkeasta" ja "matalasta", jotka ovat tähän asti (historiallisista syistä johtuen) hankaloittaneet sarjakuvan hyväksyntää taiteen opetukseen. Jos lähestymme taidetta *kokemuksena*, näemme hyvin helposti sen potentiaalin joka sarjakuvaan sisältyy. Voimme myös katsoa sarjakuvan sellaiseksi taiteeksi, jota Dewey kutsuu *proletaariseksi*, ja josta hän toteaa osuvasti, että "siinä määrin kuin proletaarinen pyyde luonnehtii taiteilijan huomion uutta suuntaa, ja sisältää tarkasteluja aiemmin ohitetuista aineksista, se taatusti kutsuu toimeen henkilöitä, joita ilmaisun aiemmat ainekset eivät ole liikuttaneet, ja sekä tuo julki että auttaa heitä myös rikkomaan rajoja, joita he eivät aiemmin ole edes tiedostaneet (2010, 232)".

Tämä johtaa meidät taas Freiren Sorrettujen pedagogiikkaan, rajateon käsitteeseen ja uusiin, koettelemattomien mahdollisuuksien avautumiseen laajemminkin. Koska Dewey katsoo taiteen välineen olevan osa ajattelua siinä missä se yleensä on kieli tai matemaattiset symbolit (2010, 62), uusien välineiden hallinta saa myös aikaan uudenlaista ajattelua, joka taas on kriittisen pedagogiikan ydinsisältöä. Sarjakuvaan sisältyvä itseilmaisu puolestaan edesauttaa käsittelemään niitä teemoja, jotka ovat oppilaille mielekkäimmät, oli kyse sitten omaelämäkerrallisista tarinoista tai vaikkapa populaarikulttuurin ilmiöiden toisintamisesta tai uusintamisesta. Opettajan kannalta puolestaan tämä avaa merkittävän näkökulman oppilaan todellisuuteen oppilaan käsitellessä sisäistä maailmaansa ulkoisessa, ymmärrettävässä ja yhteisessä muodossa. Tämänkaltaiset ikkunat muuten usein hyvinkin piilotettuihin mielenmaisemiin ovat elinehto opettajan suunnitellessa omaa toimintaansa (tai tarkemmin koko oppimisyhteisön toimintaa dialogissa sen kanssa).

2.2.5 Tutkimuksen hypoteesit teorian ja historian valossa

Kandidaatintyöni pohjalta, alkaessani suunnitella tätä tutkimusta eräs merkittävimpiä hypoteesejani tätä tutkimusta ajatellen oli, että sarjakuvan historia ei voi olla vaikuttamatta merkittävästi siihen, miten sitä opettavat ihmiset alansa näkevät ja miten heidän opetusta ohjaava filosofiansa on muodostunut. Kandidaatintyöni lopussa totesin jokseenkin ehdottomasti pitäväni kenties tärkeimpänä huomioniäni sitä, että kriittinen pedagogiikka antaa sarjakuvaopetuksen toteuttamiseen hyvät (ellei peräti pakolliset) reunaehdot, joita meidän tulee kunnioittaa, mikäli tahdomme säilyttää taidemuodon elinvoimaisuuden.” Olen tähän pisteeseen tullessani loiventanut kantaani, ja valmis luopumaan kriittisen pedagogiikan ”pakollisuudesta”. Uskon silti, että sillä voi olla paljon annettavaa kaikelle kasvatukselle.

Alkaessani tutkimukseni suunnittelun toinen merkittävä hypoteesi, historiahypoteesin lisäksi, oli se, että sarjakuvaa opettavat toteuttavat jossain määrin freireläistä pedagogiikkaa, olivatpa he tästä tietoisia tai eivät. Samoin heidän taidekäsityksensä hypoteesini mukaan luultavasti mukailee deweyläistä taidekäsitystä. Palaan näihin hypoteeseihin, mutta ennen kaikkea tutkimuskysymyksiin, tutkimukseni tuloksissa. Nämä hypoteesit kuitenkin ohjasivat minua muodostaessani tutkimuskysymyksiäni, jotka esittelen lyhyesti seuraavassa luvussa.

3 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa suppeasta otoksesta huolimatta sarjakuvan opetuksen kenttää Suomessa vuonna 2016. Sarjakuva taiteena on kokenut merkittäviä muutoksia viime vuosikymmeninä, ja paitsi että sen opetusta on nykyisin mahdollista tutkia haastattelun menetelmin siksi että asiantuntevia opettajia on tarjolla, myös aiempaa teoriaa sarjakuvasta taidemuotona tulee kenties päivittää, samoin sen opetusnäkökulmia. Esimerkiksi yli kaksikymmentä vuotta sitten valmistunut Pekka A. Mannisen tuolloin ansiokas väitöskirja Vastarinnan välineistö ei enää vastaa moniltakaan osin sarjakuvataiteen nykyhetken relevantteihin kysymyksiin sarjakuvan yhteiskunnallisen position muututtua. Käytän analyysini tukena Freiren ja Deweyn teoreettista viitekehystä aiemmin mainituista syistä. Kriittisen pedagogiikan näkökulma on kontribuutioni sarjakuvatutkimuksen perinteelle, mutta osaltaan tutkimukseni pyrkii myös purkamaan niitä myyttejä, jotka kanonisoivat sarjakuvaa vastarinnan marginaalitaiteeksi.

Se, mitä pohjimmiltani pyrin selvittämään, on sarjakuvan pedagogian nykytila. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni alakysymyksineen kuuluukin: Millainen on sarjakuvan opetuksen asiantuntijoiden pedagoginen filosofia ja käytäntö?

- Voidaanko sarjakuvapedagogien tulkita hypoteesini mukaisesti toteuttavan kriittistä pedagogiaa tai *taide kokemuksena* –henkistä taidekasvatusta?
- Jäsentävätkö he mahdollisesti myös itse näiden ajatusrakennelmien kautta toimintaansa?

Toinen kiinnostuksen kohteeni on: Miten sarjakuvan opetuksen asiantuntijat hahmottavat sarjakuvan opetuksen Suomessa? Entä sarjakuvan sinänsä, ilman että opetus otetaan huomioon? Miten he suhtautuvat taiteenlajin menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan? Kuten hypoteeseistani puhuessani mainitsin, oletan, ettei sarjakuvan marginaalista kumpuava historia voi olla vaikuttamatta siihen, miten sitä opettavat hahmottavat sen historiaan sijoituvassa nykyhetkessä.

Kolmantena minua kiinnostaa, miten sarjakuvan opetuksen asiantuntijat asemoivat itsensä sarjakuvan opettajina ja tekijöinä tähän temaattiseen kokonaisuuteen ja millaisia narratiiveja asiantuntijat muodostavat omasta polustaan sarjakuvan parissa.

Lyhyesti ilmaistuna pyrkimykseni on selvittää suomalaisen sarjakuvaopetuksen nykytilaa, mistä tutkimustietoa löytyy hämmentävän vähän, vaikka sarjakuvaa opetetaan monissa instansseissa ja suomalaiset sarjakuvantekijät menestyvät opetuksen itseorganisoituneisuudesta huolimatta (tai sen ansiosta) kansainvälisesti varsin hyvin kulttuurin kentällä. Tutkimukseni tavoitteena on osoittaa, että sarjakuvaa on mielekästä edelleenkin tulkita myös perinteisestä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, vaikka tutkimuksen edetessä huomasin että sen näkökulmat voivat olla joiltakin osin myös aikansa eläneitä. Silti kriittisessä teoriassa on paljon myös aikaa kestäväää substanssia, jota en toivoisi sarjakuvankaan osalta unohdettavan. Deweyläinen näkökulma pyrkii laajentamaan sarjakuvasta tehtyä tieteellistä tulkintaa totuttua laajemmalle ja kenties vakavamielisemmälle alueelle.

Toivon tutkimukseni avaavan paitsi oman tulkintani kautta uusia näkökulmia ja lähestymistapoja sarjakuvakulttuurin arvioimiseen ja sen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Uskoisin sen myös tarjoavan avoimen lähdeaineiston muodossa (ks. haastattelut kokonaisuudessaan liitteenä) hedelmällistä luettavaa itse kunkin omasta teoreettisesta viitekehyksestä ja temaattisesta universumista käsin, myös jatkotutkimusta ajatellen.

4 Tutkimuksen menetelmät

4.1 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus tehtiin sähköpostihaastatteluna tammi-maaliskuussa 2016. Varsinaisia haastatteluita edelsi tutkimuskysymysten selkiyttäminen, erilaisten aineistonkeruumetodien punnitseminen, haastateltavien kontaktointi ja lopulta pitkän pohdinnan päätteeksi varsinaisten haastatteluita johdattavien tutkimuksen pääkysymysten lukkoon lyöminen. Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa pääkysymykset olivat tiedossani jo ennen haastatteluja, mutta mahdolliset jatkokysymykset ja seuraaviin pääkysymyksiin johdattavat kysymykset muotoutuivat keskustellun yhteydessä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelun etu esimerkiksi lomakekyselyyn nähden on sen joustavuus, joka syntyy dialogin mahdollisuudesta, haastateltavan ja haastattelijan mahdollisuudesta toistaa, tarkentaa tai korjata sanomisiaan (mt., 73).

Akateemista tutkimusta käsittelevä kirjallisuus lähtee muutamasta ennako-oletuksesta, jotka eivät ole välttämättömyksiä, mutta joiden perinne on niin vahva, että vaihtoehtoisia toimintatapoja ei tulla useinkaan käsitellyksi esimerkiksi tutkimuksen tekemistä käsittelevissä akateemisen kirjoittamisen oppaissa. Oma tutkimukseni poikkeaa muutamilta osin laadullisen tutkimuksen perinteisistä toimintatavoista, ja pyrin seuraavaksi perustelemaan poikkeukset perinteestä. Poikkeukselliset ratkaisuni ovat muutakin kuin mielipidekysymyksiä ja ne eivät ainakaan vähennä tutkimukseni luotettavuutta.

4.1.1 Sähköpostikeskustelu haastattelumenetelmänä

Ensimmäinen traditiosta poikkeava valintani on haastattelujen toteuttaminen sähköpostitse. Vaikka sähköinen viestintä on nykyään valtaosalle väestöstä täysin arkipäiväistä, lähevät esimerkiksi Alasuutari (2011) ja Tuomi & Sarajärvi (2009) laadullisen tutkimuksen oppaissaan automaattisesti oletuksesta, että haastattelu tapahtuu kasvotusten. Tämä ei ymmärrettävästikään ole välttämättömyys, sillä suuri määrä dataa analyysiin on saatavissa myös sähköpostitse tapahtuvassa haastattelussa. Esimerkiksi Takeda (2012, 416) huomauttaakin, että virtuaalisessa ympäristössä tapahtuvan aineiston keruun eräs etu on jo se, ettei haastattelijan tarvitse olla fyysisesti läsnä, mikä mahdollistaa maantieteellisesti kaukaakin

tapahtuvat haastattelut (oman tutkimukseni kohdalla haastateltavat asuvat Pohjois-Suomessa, minä puolestani asun Etelä-Suomessa).

Sähköpostitse tapahtuva haastattelu myös mahdollistaa sen, että vastaajat vastaavat kysymyksiini heille otollisella hetkellä, joskin olen myös tietoinen siitä, että näin minun on mahdotonta analysoida vastaustilanteen mahdollista vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Toisaalta tämä ongelma on myös kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa, sillä haastattelija ei voi olla mitenkään tietoinen esimerkiksi kaikista aiemmin tapahtuneista asioista haastateltavan elämässä, jotka mahdollisesti vaikuttavat haastatteluvastauksiin (kiireinen päivä, aamuinen riita vaimon kanssa, jne.). Minun on mahdotonta myös tulkita vastaajien ilmeitä ja eleitä, toisin kuin kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa, mutta toisaalta tekstianalyysi mahdollistaa myös esimerkiksi rivien väliin sijoitellun sarkasmin analysoinnin. Käytösämme on kaikki tekstuaalisen ilmaisun keinot, ja mikäli olen vastaajan merkityksistä epävarma, voin pohtia vastausta rauhassa useaan otteeseen, ja kysyä lopulta tarkennusta, mikäli en edelleenkään ole varma. Samoin vastaajan on dialogisesti mahdollista reflektoida omaa aiempaa vastaustaan viestien välillä ja korjata sanomisiaan, mikäli kokee sen tarpeelliseksi, toisin kuin lomakemuotoisessa kyselyssä. Tämän kaltaiset hengähdystauot eivät ole yleensä myöskään kasvokkaisissa haastattelutavoissa mahdollisia. Tästä syystä sähköpostitse saatu informaatio ei ole aiheen käsittelyn kannalta välttämättä missään määrin köyhempää kuin perinteisin haastattelumetodein saatu.

Haastatteluni pääkysymykset lähtivät samassa muodossa jokaiselle vastaajalle yksi kysymys kerrallaan, sähköpostitse. Tein tilanteen niin vaatiessa tarkentavia lisäkysymyksiä ennen seuraavia pääkysymyksiä. Se, etten esittänyt kaikkia kysymyksiäni kerralla, takasi paitsi dialogin mahdollisuuden, myös mahdollisesti pidemmät ja syvällisemmät vastaukset yksittäisiin kysymyksiin, samoin jotkut aiheet nousivat esiin useammassa kohdassa eri näkökulmasta, mikä syvensi aiempien kysymysten vastauksia. Kerroin toki pääkysymysten määrän etukäteen vastaajille, jotta nämä tiesivät arvioida vastauksiin kuluvan työ määrän. Tämä toimintatapa toi myös jonkin verran kiitosta haastateltavilta. Haastattelun jakaminen pieniin osiin sai siihen vastaamisen tuntumaan kenties vähemmän työläältä kuin kaikkien kysymysten lähettäminen kerralla.

4.1.2 Anonymisointi tutkimusetiikan traditiona

Toinen tutkimustraditiosta poikkeava valintani on anonymisoinnin puuttuminen haastatteleistani. Tutkimuksessani haastateltavat puhuvat omilla nimillään alansa asiantuntijoina, ilman että puhujaa on pyritty häivyttämään missään määrin. Poikkeuksellisen tästä ratkaisusta tekee se, että esimerkiksi Kuula (2011, 201) toteaa tutkimusetiikkaa käsittelevässä teoksessaan informanttien tunnistettavuuden estämisen olevan yksi parhaiten tunnettuja ihmistieteiden tutkimuseettisiä normeja, joskaan se ei ole ehdoton vaatimus.

Tutkimuksissa informantteina toimivista ihmisistä kirjoittaessaan esimerkiksi Kuula & Tiitinen (2010, 449) toteavat, että tutkimusetiikan näkökulmasta mielenkiintoista ja merkittävää on, että tutkimukseen osallistuvat ovat usein tietoisesti halukkaita edesauttamaan aiheen tieteellistä tutkimusta. He ovat myös tietoisia tutkimuksen viitekehystä, eivätkä tutkijan holtittomasti vietävissä. Informanttien tunnistamattomuuden ajatuksen tarkoituksena on kuitenkin suojella tutkittavia potentiaalisilta negatiivisilta seurauksilta sekä edesauttaa rehellisten vastausten saamista ja sitouttaa tutkittavat tutkimukseen (Kuula 2011, 201). Oman tutkimukseni kohdalla kyseiset kaksi tavoitetta eivät kuitenkaan välttämättä toteutuisi anonymiteetin keinoin, pikemminkin anonymiteetti voisi kääntyä näitä periaatteita vastaan.

Tutkimukseni informantit ovat asiantuntijahaastattelussa tietoisia tutkimustilanteesta ja ymmärtävät sen, myös niiltä osin, että he vastaavat omilla nimillään asiantuntijan asemassa. Oletukseni on, ettei aineistossa tule olemaan sellaista materiaalia, joka saattaisi johtaa potentiaaliin negatiivisiin seurauksiin vastaajille. Omalla nimellä ja tunnustettuna asiantuntijana vastaaminen puolestaan voi tässä tilanteessa toimia huomattavasti parempana sitouttajana haastatteluun vastaamiseen ja rehellisyyteen, kuin anonymiteetti.

Lisäksi haastatteluiden anonymisointi voisi tutkimuksessani johtaa yleisestä tutkimuskäytännöstä poiketen pikemminkin negatiiviseen tulokseen; jos kerron tutkimuksessa haastatelleeni pohjoissuomalaisia sarjakuvaa opettaneita henkilöitä, on potentiaalisten haastateltavien joukko on niin pieni että haastateltavien arvaaminen ainakin osin oikein on varsin helppoa. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, että jokin lausunto oletettaisiin tai arvioitaisiin eri henkilön sanomaksi, kuin mitä todellisuudessa on tapahtunut. Toisin sanoen anonymisoinnin puute estää pohjoissuomalaista sarjakuvakenttää tuntevia henkilöitä sijoittamasta lauseita vääriin suihin, mikä omalta osaltaan taas voisi vaarantaa tutkimukseni eettisen perustan.

4.2 Asiantuntijahaastattelu tiedonhankinnan ja -muodostuksen keinona

Alastalo ja Åkerman (2010, 376) toteavat asiantuntijahaastatteluilla olevan sitä keskeisemmän merkityksen, mitä puutteellisempaa ja hajanaisempaa tutkitusta tapauksesta saatavilla oleva dokumenttiaineisto on. Sarjakuvasta tehty kotimainen tutkimus on siinä määrin harvinaista, ja ulkomainenkin varsin marginaalista, että on varsin ilmeistä, ettei sarjakuvan opetuksen akateemista tutkimusta juurikaan löydy. Merkittävä osa sarjakuvaa ja opetusta käsittelevästä tutkimuksesta keskittyy siihen, mitä sarjakuvalla välineenä voidaan opettaa. Lisäksi, kuten luvussa kaksi totesin, sarjakuvan kehityksessä on ollut eroja maailmanlaajuisesti. Tästä syystä kansainväliset tutkimukset sarjakuvan opetuksesta eivät ole Suomen olosuhteisiin automaattisesti sovellettavissa. Samoin on sanomattakin selvää, että opetusjärjestelmät ja opetuksen puitteet ovat globaalisti varsin erilaiset, mistä syystä on kaksin verroin tarpeellista kartoittaa sarjakuvan opetusta Suomen olosuhteissa. Tähän asiantuntijahaastattelu sopii tilanteen huomioiden varsin mainiosti.

Asiantuntijahaastattelussa on huomioitava, että haastattelija ja haastateltava tuottavat yhdessä todellisuutta, ja tästä syystä aineiston analyysissä on tarpeen käyttää ristiluentaa, toisin sanoen verrata haastattelussa tuotettua aineistoa muihin haastatteluihin ja muihin aiheesta saatavilla oleviin dokumentteihin (Alastalo & Åkerman 2010, 377). Omalta osaltaan huolella tekemäni pohjatyö kandidaattivaiheen kirjallisuuskatsauksessa vastaa tähän tarpeeseen, sillä olen erityisesti kotimaisen akateemisen tutkimuksen (ja myös vähemmän akateemisten kirjoitusten) kautta pyrkinyt luomaan pohjaa haastattelumateriaalin ristiluentalle. Alastalo ja Åkerman huomauttavat faktojen yhteiseen tuottamiseen kuuluvan myös sen, että ”tutkija tuo haastattelutilanteeseen testattavaksi oman, senhetkisen tulkintansa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai pyytää haastateltavaa kommentoimaan muiden lähteiden tarjoamaa informaatiota (mt, 390)”. Tämä on selkeimmin nähtävissä tutkimukseni liitteissä erityisesti Lauri Ahtisen ja Mika Kolehmaisien haastatteluissa, joista ensimmäiseen tuon mukaan kutkuttavan lainauksen Pekka Kejoselta Kemin sarjakuvapäiviltä kolmenkymmenen vuoden takaa, jälkimmäisessä puolestaan valotan taidekoulun opettajalle peruskoulussa ensi syksynä käyttöön otettavaa opetussuunnitelmaa, johon haastateltava ei ole luonnollisestikaan vielä ehtinyt alaansa sinänsä kuulumattomana dokumenttina perehtyä. Kumpikin lisäaines johdatteli keskustelua hedelmällisesti uusille urille.

Koska asiantuntijahaastatteluja käytetään faktuaalisen kuvauksen rakentamiseen, haastatteluaineiston keruu ja analyysivaihe usein lomittuvat. Asiantuntijahaastattelulle ominaista on

räätälöidä haastattelurunko sen mukaan, ketä haastatellaan. Tätä Alastalo & Åkerman kutsuvat ”kotiläksyiksi”, minkä seurauksena on luotavissa haastateltavalle tai haastateltavien ryhmälle räätälöity kysymyspaletti. (Alastalo & Åkerman 2010, 378). Toteutin tutkimukseni juuri näin laatiessani haastateltavien ryhmälle yhteiset pääkysymykset, josta lähtien haastattelut lähtivät etenemään ja jotka pitivät haastattelun temaattisen rakenteen suhteellisen samanlaisena kaikkien haastateltavien kohdalla. Se, että lisäsin haastattelujen edetessä loppuun ylimääräisen kysymyksen kaikille haastateltaville, johtui haastattelujen kehämäisestä reflektoinnista. Koskinen, Alasuutari & Peltonen (2005, 117) määrittävät kotiläksyt myös haastateltavan taustojen selvittämisenä ja hänen julkaisujensa lukemisenä, minkä sarjakuvien innokkaana lukijana voin sanoa kaikkien haastateltujen osalta tehneeni.

Asiantuntijahaastatteluna tehdyn tutkimuksen kotiläksyihin kuuluu Alastalon ja Åkermanin (2010, 379) mukaan myös selvittää asiantuntijan suhde tutkittavana olevaan ilmiöön. Tässä jouduin lipsumaan hieman heidän ohjeistaan, sillä jouduin luottamaan vahvasti ennakkooletuksiin, ja toisaalta olin tutkimassa juuri tätä asiaa. Ennakkooletukseni oli, että itse sarjakuvaan haastateltavat suhtautuisivat positiivisesti, todennäköisesti jopa intohimoisesti. Ala on siinä määrin edelleen marginaalissa ja jopa kulttuuripuolella huonosti rahoitettu, että voin sanoa olettavani, ettei sarjakuvan suhteen kukaan ole niin sanottu ”leipäpappi”. Toisaalta tutkittavana ilmiönä on pikemminkin sarjakuvan opetus, ja asiantuntijoiden suhtautumisesta siihen sain luonnollisesti kiitettävän kattavat vastaukset vasta kysytyäni sitä suoraan heiltä, sillä taustatietoa oli vähän saatavilla.

Asiantuntijahaastattelun varjopuolena totuudenmukaisen informaation hankkimisen välineenä Alastalo ja Åkerman nostavat esiin niin sanotun ammatillisuusmuurin, joka korostuu erityisesti viranhaltijoilla, joiden toimintaa ohjaa joko vahva ohjesäännöstö tai ammatillinen etiikka. Ammatillisuusmuurin takaa annettuja lausuntoja voi ohjailta tapa antaa mielikuva, että asiat etenevät siten kuin niiden tulisi yleisesti määriteltujen menettelytapojen mukaan edetä. Ammatillisuusmuurin ylittäminen on usein varsin vaikeaa, ja se vaatii luottamuksen syntymistä haastattelutilanteessa, tai jopa yhteisen ammatillisen eetoksen jakamista muodollisesti tai retorisiin keinoin. (Alastalo & Åkerman 2010, 384).

Omassa tutkimuksessani ammatillisuusmuurin murtumista helpotti se, että mitään ohjesääntöä alalla ei selkeästi ole, ja ammatillinen etiikka muodostuu lähinnä yksilöiden henkilökohtaisesta etiikasta. Erillisessä tutkimuksessa olisi kenties mahdollista hakea suuntaviivoja taideopetuksen ja jopa sarjakuvaopetuksen ammatilliselle eetokselle laajemmin, mutta

tässä tutkimuksessa ei noussut esiin sellaisia ammattieettisiä normeja, joiden olisin uskonut suuresti ohjailevan haastateltavien vastauksia totuudesta poispäin. Heidän erilainen institutionaalinen statuksensa ja se, että osa heistä ei enää aktiivisesti opeta sarjakuvaa, mahdollistivat myös eräänlaisen ristiluennan ammatillisuusmuurin suhteen. Tämä oli myös yksi haastateltavien valintaa ohjaavista seikoista haastateltavia valittaessa (tästä lisää haastateltavia käsittelevässä kappaleessa). Kaiken tämän lisäksi haastatellut tietänevät minut yhtä lailla kulttuurialan toimijaksi tutkimukseni, opiskeluni ja leipätyöni ulkopuolella, mistä syystä voi ajatella, että välillämme löytyy myös ehkä eräänlainen yhteinen ammatillinen eetos. Lisäksi vahva pohjatyö loi tätä, ja koin olevani retorisesti haastateltavieni kanssa samalla tasolla.

4.3 Haastateltavat

Asiantuntijan määrittely sarjakuvan ja sen opetuksen kentällä osoittautui haastateltavia valitessa varsin vaikeaksi. Sarjakuvan koulutukselta puuttuu lähes täysin muodollinen asema ja tunnustus (ks. esim. Hintsu 2012 tai Opetushallitus 2002 ja 2005), mistä syystä asiantuntijuuden antavia tahoja tai meriittejä on vaikea määrittellä. Alastalo & Åkerman (2010, 373-374) toteavat asiantuntijahaastattelussa haastateltavien valinnan perustuvan heidän institutionaaliseen asemaansa tai muuhun osallisuuteensa tutkimuksen kohteena olevassa prosessissa. Yksi mahdollisuus olisi ollut lähestyä olemassa olevia sarjakuvan koulutusta tarjoavia instituutioita ja niiden opettajia haastattelukysymyksillä. Tällaisissa haastatteluissa on kuitenkin aina vaarana, että vain murto-osa tavoitelluista ihmisistä vastaa tutkimuksen kysymyksiin, jolloin otos voisi jäädä suppeaksi ja painottua omituisilla tavoilla. Myös mainitsemani ammatillisuusmuuri ja oman työpaikan puhe- ja kulttuuri olisivat voineet vaikuttaa tässä tapauksessa voimakkaammin vastauksiin. Lisäksi halusin laajentaa vastaajien potentiaalisia näkökulmia lähestymällä erilaisin taustoin sarjakuvan opetukseen kytköksissä olevia ihmisiä. Samoin uskon, että se, ettei osa vastaajista enää aktiivisesti opeta sarjakuvaa, on saattanut antaa heidän näkemyksilleen hyödyllistä historiallista perspektiiviä etäisyyden myötä.

Lopulta päätin lähestyä lähinnä sellaisia Oulun alueella asuvia asiantuntijoita, joihin minulla oli entuudestaan jokin yhteys asuttuani Oulussa lähes kolmekymmentä vuotta ja vietettyäni paljon aikaa myös sarjakuvaväen parissa. Saatoin näin valita asiantuntijoiksi ihmisiä, joiden asiantuntijuus on muodostunut eri tavoin, mutta on silti mielestäni kiistaton. Näin

ollen he edustavat institutionaalisen asiantuntijuuden sijaan sitä asiantuntijuutta, jonka Alastalo & Åkerman (2010, 373) tiivistävät sanoihin ”henkilöä haastatellaan sen tiedon vuoksi, jota hänellä oletetaan olevan”.

Asiantuntijan roolissa tutkimuksessani toimivat Mari Ahokoivu, Lauri Ahtinen, Mika Kolehmainen ja Ville Ranta. Myös viides oululainen sarjakuvaopetuksen asiantuntija lupautui haastateltavaksi, mutta hänen aikataulunsa eivät lopulta sopineet yhteen tutkimuksen aikataulun kanssa, mistä syystä hän jäi pois tutkimuksesta. Mari Ahokoivu on julkaissut useita sarjakuva-albumeita, opiskellut alaa Suomessa ja Tanskassa ja opettanut sarjakuvaa eri instansseissa. Hänen käsialaansa on myös työssäni aiemmin mainittu Sarjakuvantekijän opas (2007), sarjakuvamuodossa laadittu oppikirja sarjakuvan tekemiseen. Lauri Ahtinen puolestaan on koulutukseltaan luokanopettaja, mutta ammatiltaan paitsi opettaja, myös sarjakuvataiteilija ja taiteilija. Haastattelunsa alussa hän mainitsee tietoisesti pyrkineensä pitämään nämä kaksi ammattia erillään toisistaan alusta alkaen, mutta päätyneensä taloudellisista syistä silti opettamaan sarjakuvaa niin koululaisille, opettajille kuin yliopisto-opiskelijoillekin (sähköpostikeskustelu Lauri Ahtisen kanssa, 10.2.2016). Ahtiselta on julkaistu lukuisia sarjakuvateoksia, joista viimeisin, Homepäiväkirja (2015) oli ehdolla Sarjakuva-Finlandia –palkinnon saajaksi (sarjakuvafinlandia.fi, 2016). Mika Kolehmainen puolestaan on opettanut sarjakuvaa Oulun Taidekoululla viimeiset 12 vuotta. Hänen ensimmäinen sarjakuvansa julkaistiin hänen ollessaan 11-vuotias, minkä jälkeen hänen sarjakuviaan on säännöllisesti julkaistu erinäisissä lehdissä (sähköpostikeskustelu Mika Kolehmaisen kanssa, 27.1.2016). Kolehmaisen kokemus opettamisesta on alalla poikkeuksellisen pitkä ja yhtäjaksoinen, sillä suuri osa sarjakuvan opettajista opettaa sitä sivutyönä tai projektiluontoisesti. Ville Ranta taas on vakiinnuttanut asemansa suomalaisen sarjakuvan kentällä jo vuosia sitten. Rannan sarjakuvaromaaneja on julkaistu paitsi Suomessa, myös Ruotsissa, Ranskassa, Saksassa ja Puolassa (villeranta.com, 2016). Hänet on palkittu mm. sarjakuva-alan arvostetulla Puupäähattu-palkinnolla vuonna 2009 (Suomen Kuvalehti 23.4.2009). Opettajana Ranta on toiminut mm. Limingan taidekoulussa. Hän myös pyörittää sarjakuvaan keskittyntä Asema kustannusta yhdessä Mika Lietzenin kanssa.

4.4 Haastattelun pääkysymykset

Kaikille haastateltaville samanmuotoiset haastattelua johtavat pääkysymykset olivat esittämisyjärjestyksessä seuraavat:

1. Esittele itsesi sarjakuvan ja sen opettamisen näkökulmista
2. Kerro suhteestasi sarjakuvaan taidemuotona
3. Miten olet pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa? Mitä olet pyrkinyt opettamaan? Miksi olet opettanut?
4. Onko opettamisesi takana jokin filosofia? Miten opettamisnäkemysesä ovat muodostuneet?
5. Miten näet sarjakuvan opetuksen osana taideopetuksen kenttää (kuvataide, musiikki, draama, sirkustaide jne.)?
6. Mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen saralla tulevaisuudessa?
7. Entä mitä muuta, noin niin kuin sarjakuvaan ja opettamiseen liittyen?

Koska olin pyytännyt haastateltaviani osallistumaan tutkimukseeni asiantuntijoina, ensimmäinen kysymys pyrki hahmottamaan sitä, miten he itse näkevät itsensä tässä asiantuntija-asemassa, ja miten he haluavat kyseisessä asemassa esitellä itsensä. Tutkimuksen edetessä siihen mukaan tullut narratiivisen analyysin elementti sai tätä kautta myös hyvän alkupisteen, ja vastaukset olivat hedelmällisiä. Toisessa kysymyksessä pyrin täydentämään ensimmäisen kysymyksen suppeaa ja vapaamuotoista pyyntöä.

Kolmas ja neljäs kysymys olivat tietoisien pedagogis-suuntautuneita, ja niiden kautta pyrin supistamaan keskustelua opetuksen suuntaan alun laaja-alaisuudesta. Viidennellä kysymyksellä halusin vastaajien asemoivan sarjakuvaa taidemuotona ympäröivään taidekenttään ja taideopetukseen, oman itsensä asemoimisen sijaan, ja kuudes kysymys toi keskustelun takaisin sarjakuvaan taidemuotona laajemmin. Ajatuksenani oli keskustella tietoisesti teemoja ristiin asettamalla, jotta keskusteltavat asiat tulisivat syvällisemmin käsitellyiksi. Tästä syystä en jakanut haastattelukysymyksiä minkään teeman mukaan, mikä mahdollisti vapaamman tiedonvaihdon.

Viimeinen kysymys oli tietoisesti epämuodollinen, sillä arvelin jo kysymyksiä muotoillukseni (aivan oikein) keskustelujemme saavan muodollisesta etäisyydestä poikkeavia tuttavallisempia sävyjä. Se myös antoi vastaajalle vapaat kädet sanoa kaiken mahdollisen, mitä en kenties ollut ymmärtänyt kysyä. Kysymysteni saadessa vastauksia päädyin myös muotoilemaan yhden ylimääräisen kysymyksen, jonka esitin vielä aivan lopuksi haastateltaville: millaisia kokemuksia sinulla on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa? Tähän kysymyksenasetteluun siirtyi tarkastelunäkökulman siirtäminen pääläelleen, mitä kautta toivoin

saavani vielä lisäinformaatiota haastateltavieni opetusnäkökulmien muotoutumisesta, ja se osoittautui hyväksi siirroksi.

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini tarkastelemalla haastatteluista kertynyttä materiaalia kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulmista on kriittisen pedagogiikan ja deweyläisen taideteorian näkökulma, sorrettujen estetiikan näkökulma. Käyn vastauksia läpi pohtien, miten ne asemoituvat freireläiseen kriittiseen pedagogiikkaan ja ideaan taiteesta kokemuksena. Toisessa analyysinäkökulmassa nostan esiin edellisessä näkökulmassa huomiotta jääneet, mutta silti sarjakuvan kannalta olennaiset huomiot. Kärjistäen voisi todeta, että analyysini kaksi päänäkökulmaa ovat kasvatustieteellis-taideteoreettinen ja sarjakuvataiteen tarkastelukulma. Näiden lisäksi haastatteluista hahmottui pieniä narratiiveja, jotka kertoivat muun muassa asiantuntijan omasta sarjakuva- ja sarjakuvakoulutushistoriasta. Koska myös tämä näkökulma oli mielenkiintoinen, päätin ottaa sen tarkastelun kolmanneksi osa-alueeksi, sillä uskoin sen kautta pystyväni vastaamaan paremmin joihinkin tutkimuskysymyksiini, erityisesti asiantuntijoilleni muodostuneita opetusfilosofioita koskien. Narratiivien näkökulma olisi ollut mahdollista ajatella jätettävän omaksi tutkimukseksi, mutta sen linkittyminen omiin kiinnostuksen kohteisiini vaikutti niin vahvalta, että sisällytin myös sen tähän tutkimukseen. Lisäksi kolmantena analyysin tulokulmana se näytti täydentävän kahta aiempaa.

On huomautettava myös, etten yritä sanoa haastateltujen asiantuntijoiden tietoisesti sitoutuvan esimerkiksi radikaalin kriittisen pedagogiikan näkemyksiin, vaan käyttämäni teoreettinen viitekehys ja siitä johdetut teemoittelut ovat puhtaasti oman ajatustyöni jäsentämisen tukena, sillä esittämäni teoriapohjaiset luokittelut osoittautuivat analyysin kannalta hyödyllisiksi. Näin ollen toimintani vastaa Ruusuvuoren, Nikanderin & Hyvärisen (2010, 18) haastatteluanalyysin ohjeita, joiden mukaan ”luokittelun tehtävä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla”. Aineiston analyysi olisi luonnollisesti täysin mahdollista myös muista teorioista liikkeelle lähtien ja muihin teemoitteluihin päätyen, mistä syystä annan lukijalle mahdollisuuden tutustua haastatteluihin myös itsenäisinä kokonaisuuksina työni liitteissä.

Perehdyn aineistooni syvimmin sisällönanalyysin keinoin, jota Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta joka näyttäytyy myös väljä-

nä teoreettisena viitekehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Olen analyysissäni noudattanut edelleen heidän Timo Laineelta mukailemiaan neliportaisia analyysin ohjeita, jonka mukaan tutkimuksen tekijän tulee 1) päättää mikä häntä tässä aineistossa kiinnostaa, 2) käydä läpi aineisto, merkitä ne osiot jotka sisältyvät kiinnostuksen kohteisiin ja hyljätä kaikki muu jonkin toisen tutkimuksen huoleksi, 3) luokitella, teemoitella tai tyypitellä aineisto ja 4) kirjoittaa yhteenveto (mt., 92-93). Ruusuvuoren, Nikanderin & Hyvärisen (2010) puhuessa laajasti luokittelusta, käytän luokittelustani mieluummin Tuomen ja Sarajärven määrittä teemoittelu. Luokittelu on heidän mukaansa lähinnä kvantitatiiviseen sisällönanalyysiin soveltuva termi, kun taas tyypittely on laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä eri aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Koska peilaan aineistoani olemassa olevaan teoriaan pyrkimättä todistamaan mitään teoriaa sinänsä oikeaksi ja pyrkimättä laajoihin todellisuutta koskeviin yleistyksiin, voi sanoa analyysini olevan luonteeltaan teoriaohjaavaa, enemmän kuin aineistolähtöistä tai teorialähtöistä (mt, 95-100). Päättelyni ketju on lähinnä abduktiivista, ei niinkään induktiivista tai deduktiivista (mt, 95).

Tutkimukseni tuloksia käsitellessäni päädyn teemoittelun kautta jo kappaleen alussa mainitsemiini kolmeen kokonaiskuvaan tähtäävään temaattiseen kokonaisuuteen, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Niistä ainakin yksi vaatii tuekseen myös toisen aineistanalyysimenetelmän esittelyn, mikä ei ole sisällönanalyysissä lainkaan poikkeuksellista. Esimerkiksi Alasuutari (2011, 135) toteaa narratiivisen sisällönmuodostuksen tutkimisen olevan hyödyllinen analyysikeino myös juonettomissa kertomuksissa puhuessaan tekstien kronologisesta etenemisestä. Hylkään kuitenkin Alasuutarin samassa yhteydessä esittelemän narratiivisen tutkimuksen yhden perinteisen haaran, jonka mukaan teksteistä etsitään tiettyjä toistuvia rakenteita, jotka helpottavat analyysiä.

Tarkoitukseni ei ole tehdä puhdasta narratiivista tutkimusta, eikä etsiä haastatteluista toistuvia juonirakenteita, sillä sen tekeminen olisi vaatinut narratiivista näkökulmaa jo tutkimusta suunniteltaessa. En varsinaisesti pyytänyt asiantuntijoitani vastaamaan erityisemmin tarinamuodossa, mistä syystä varsinaisia perinteisiä kertomuksia ei myöskään tullut vastauksiin. Kuitenkin, kuten Freeman (2015, 22) siteeraa Barthesin kuuluisaa määritelmää noin puolen vuosisadan takaa, ihminen on ”tarinoita kertova eläin”. Niinpä haastattelumateriaalistani alkoi hahmottua myös tarinallisia elementtejä, osin kenties siksi, että kertoessaan todellisuudesta ihminen muodostaa helposti tarinoita. Samoin lukiessani haastatteluvastauksia myös minä aloin muodostaa niistä pieniä tarinallisia kokonaisuuksia. Tarinan-

kerronta oli siis eräällä tapaa kaksin kerroin sisäänkoodattuna yhteiseen todellisuuden luomisen prosessiimme.

Freeman nostaa narratiivisen merkityksenannon ja tiedonmuodostuksen eduksi sen retrospektiivisyyden, toisin sanoen sen, että narratiiveihin väistämättä sisältyy jostakin tarkastelupisteestä tapahtuvaa menneisyyden tarkastelua. Tapahtumien kulun ja yksittäisten tapahtumien kautta hahmottuu siten myös laajempi kokonaiskuva, ja vaikka ”suurten tarinoiden” kautta retrospektiivinen elementti on helpommin nähtävissä, se erottuu selkeästi myös ”pienissä tarinoissa”, kuten keskusteluissa. Vaikka näissä pienissä tarinoissa on vähemmän juonellista sisältöä kuin suurissa, ne voidaan silti nähdä tarinan kaltaisesti rakentuvina. (Freeman 2015, 27). Omassa tutkimuksessani narratiivisten elementtien erottelu analyysin keinona astui mukaan aineistosta nousseiden tarinafragmenttien myötä, ei ennalta suunniteltuna metodina. Kuitenkin erottelemalla tarinallisia osia huomasin pystyväni vastaamaan paremmin erityisesti tutkimukseni yhteen pääkysymyksistä: Miten haastatellut suhtautuvat taiteenlajin menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan? Narratiivisuus on tästä syystä mukana sivujuonteena tutkimuksessani, vaikken pureudu sen filosofiaan tämän syvemmin. Freemania mukaillen tarinallisia elementtejä tarkastelemalla voin tuoda tulosteni analyysiin mukaan paremmin retrospektiivisen tarkastelun, mikä auttaa minua vastaamaan syvällisemmin tutkimukselle asettamiini tavoitteisiin ja kysymyksiin.

Analyysini menetelmien heikkoutena on sekä laajasti ymmärretyn sisällönanalyysin että narratiivisen hahmottelun osalta niiden teoreettinen väljyys, mistä syystä tutkimus ei etene metodologian rautaisessa syleilyssä. Tämä on kuitenkin ominaista teoriaohjaavalle tutkimukselle, jonka etuina on (verrattaessa aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen tutkimukseen) se, että teoria voidaan tuoda tutkimuksen avuksi ja tueksi tutkimuksen kannalta sopivassa vaiheessa, tutkijan harkinnan mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Samoin se, että käytän samanaikaisesti laadullista sisällönanalyysiä lisäten siihen narratiivisen analyysin keinoja, voi näyttäytyä tiukan dogmaattisessa tutkimuksen metodologian arvioinnissa epämääräisyytenä. Toisaalta kuitenkin Alasuutari (2011, 84) toteaa, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista kerätä aineistoa, joka mahdollistaa erilaiset tarkastelut, näkökulman, linssin ja polttovälin vaihdokset.

Toisen kriittisen näkökulman aineiston analyysiin valittuihin metodeihin tuo varsin klassinen ongelma: laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden näkökulma. Olen tietoinen siitä, että tutkimukseni tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä ja että niistä ei voida tehdä pit-

källe meneviä johtopäätöksiä todellisuuden ja sen järjestämisen suhteen. Tämä on kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen kenties klassisin vastakkainasettelun näyttämö. Alasuutari (2011, 231) kiteyttää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välisen ristiriidan toteamalla, että määrällisillä menetelmillä saadaan luotettavaa mutta pinnallista tietoa, laadullisilla puolestaan syvällistä mutta huonosti yleistettävää. Tästä syystä pyrin välttämään tutkimukseni johtopäätöksissä ja tuloksissa turhaa yleistämistä, vaikka voin toki todeta, että tutkittaessa niinkin harvalukuista joukkoa kuin pohjoissuomalaiset sarjakuvanopettajat, pieni otokseni on myös jo tilastollisesti merkittävä.

4.6 Viittauksista

Sähköpostitse tapahtuviin keskusteluihin viittaamisen käytännöt eivät ole täysin vakiintuneet tieteellisessä kirjoittamisessa. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että sähköposti itsessään ei ole perinteinen tiedonhankintamuoto, kenties siksi, että sähköpostin kirjoittajan identiteetti ei ole samalla tavalla varmistettavissa, kuin vaikkapa tieteellisen julkaisun kirjoittajan (tästä huomauttaa mm. American Psychological Associationin APA Style -internetsivusto). Huomautus on ymmärrettävä mutta sinänsä erikoinen, että tuskin kasvotusten ihmisiä haastatteleva tutkija pyytää haastateltavaansa myöskään todentamaan henkilöllisyyttään yhtään tuon enempää.

Eri yliopistot ja niiden eri tiedekunnat käyttävät viitteissään erilaisia käytänteitä. Noudatan American Psychological Associationin Publication Manualin (2010) ohjeita tekstissäni yleisesti, mutta viitatessani sähköposteihin jätän luvussa 5 (Tulokset) erillisen maininnan sähköpostista pois jokaisen sähköpostiviittauksen kohdalla lukemisen sujuvoittamiseksi. Sen sijaan viittaan neljään haastateltuun nimellä ja sähköpostivastauksen päivämäärällä (esim. Ranta 12.2.2016). Sekaannuksia ei pitäisi syntyä, sillä ensinnäkään haastateltujen asiantuntijoiden kirjallisiin lähteisiin ei luvussa viitata, vaan kyse on aina sähköpostiviitteestä, ja sähköpostivastauksen viitteen tunnistaa helposti kirjallisuusviittauksesta nimen perässä olevan päivämäärän ansiosta, jota kirjallisuusviittauksissa ei luonnollisesti ole.

Lisäksi noudatan ainakin Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä käytössä olevaa ohjeistusta liittyen asiantuntijahaastatteluiden viittauksiin, pienin poikkeuksin. Yksikön kirjoitusohjeissa todetaan, että ”Jos julkaisussa viitataan tiettyihin haastateltaviin esimerkiksi silloin, kun haastateltavat ovat asiantuntijan roolissa, haastattelut voidaan liittää lähdeluetteloon. Tätä tapaa käyttävät usein esimerkiksi historioitsijat. Täl-

löin mainitaan haastatellun nimi, etunimi, asema, haastattelu-aika ja -paikka sekä haastattelun tekijä.” (Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos, 2010). Oman tutkimukseni kohdalla haastatteluiden liittäminen lähdeluetteloon ei olisi mielekäs, mutta haastattelut kokonaisuudessaan ovat luettavissa tutkimuksen liitteissä. Materiaali on siten käytettävissä myös muissa yhteyksissä, ilman minun kriittisen pedagogiikan ja deweyläisen taiteenteorian tulkintakehystäni. Haastatteluja on muokattu sen verran, että niistä on poistettu esimerkiksi kirjeenvaihtoon liittyvät seikat, kuten pahoittelut vastauksen viivästymisestä, sekä muutamat muut kirjeenvaihdon kannalta olennaiset, mutta aiheen kannalta epäolennaiset kohdat.

5 Tulokset

Avaan haastattelemieni asiantuntijoiden vastauksia enimmäkseen sitaattien kautta, siten kuin ne useamman uudelleenluvun ja järjestely-yrityksen jälkeen alkoivat hahmottua suhteessa lukemani taustalla olevaan teoriaan. Tutkimukseni alkuvaiheilla yritin ensin järjestää ensimmäisessä tyypittelyn kategoriassa (Freire, Dewey ja sarjakuvan opettaminen) asiantuntijoiden siteerauksia erilaisten Freireltä ja Deweyltä omaksuttujen termien alaisiin alakategorioihin, mutta huomasin tämän mahdottomaksi. Useat kategoriat linkittyivät vastauksissa vahvasti toisiinsa (siinä missä myös pohjateorian käsitteet ovat toisistaan erottamattomia), eivätkä muodottomat alakategoriat olisi auttaneet aineiston hahmottamisessa, vaan ne olisivat pikemminkin rajoittaneet sitä. Haastattelussa saaduissa vastauksissa yhdistyivät usein yhdessä lauseessa yleinen ja yksityinen, mikro- ja makrotaso, ja haastatteluiden purkaminen lauseiden palasiin olisi tehnyt sen tulkinnan mielettömäksi. Tästä syystä pyrin esittämään omien kysymysteni kannalta merkittävät kohdat haastattelumateriaalistani *sorrettujen estetiikan* tulkinta-alaotsikon alaisuudessa eräänlaisessa esseemuodossa, koostuen sirpaleista mielekkään kahden alaotsikon alaisen kokonaisuuden. Kahdessa muussa teemoittelun yläkategoriassa, *Sarjakuva sinänsä* ja *Haastattelujen narratiivit*, on mukana myös teemoittelun kautta jäsentyneet alakategoriat.

5.1 Sorrettujen estetiikka tutkimuksen aineistossa

Se, että teen sarjakuvaa ja opetan oppilaita, ei tee minusta hyvää sarjakuvan opettajaa, tai näin ainakin koen. Luomistyötä on vaikea ohjata, koen itseni niissä tilanteissa usein avuttomaksi. [...] Sarjakuvasta taidemuotona taas pidän äärettömästi, koska se on taidemuotona täydellinen. Täydellisin kaikista.

Pyrin opettamaan, tai enemmänkin ruokkimaan oppijan olemassa olevaa luovuutta edellä mainitulla kaavalla. On vaikea tietää mitä ihmisen sisässä on, joten täytyy arvata mitä hän voisi saada aikaiseksi. Kun opetan sarjakuvaa, opetan tekniikoista vain sen mikä on pakollista, tarjoan tietoa alan kirjallisuudesta ja pyydän oppilaitani löytämään oman äänensä. (Ahtinen 10.2.2016)

Tutkimuskysymysteni ja niihin etsittyjen vastausten kautta teemoittelun avulla muodostuneista kolmesta kokonaisuudesta ensimmäinen vastasi ensimmäisenä esittämäni tutkimuskysymykseen: millainen on sarjakuvan opetuksen asiantuntijoiden pedagoginen filosofia ja käytäntö? Tähän liittyi kaksi alakysymystä, jotka olivat 1) Voidaanko sarjakuvapedagogien tulkita hypoteesini mukaisesti toteuttavan Freiren kuvailemaa kriittistä pedagogiik-

kaa tai *taide kokemuksena* -henkistä deweyläistä taidekasvatusta? ja 2) Jäsentävätkö he mahdollisesti myös itse näiden ajatusrakennelmien kautta toimintaansa?

Vastauksista löytyi suurta yhteneväisyyttä vastaajien kesken, eikä merkittäviä ristiriitoja näkemysten kesken ollut. Mielenkiintoisia keskusteluja haastatellut asiantuntijat olisivat taatusti saaneet aikaiseksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteen osioon, jälkimmäiseen alakysymykseen siitä, jäsentävätkö informantit opetusfilosofiaansa samojen filosofioiden kautta kuin tämä tutkimus, oli helppo löytää vastaus: eivät jäsenä. Vastausten opetusfilosofiaa käsittelevissä osuuksissa ei ollut juuri mitään sellaisia retorisia tai terminologisia yhtymäkohtia, jotka olisivat viitanneet haastateltujen jäsentävän opetustaan juuri näiden filosofioiden kautta.

Sen sijaan sisällölliset yhteneväisyydet Freiren ja Deweyn teorioiden kanssa olivat merkittävät, vaikka ne saivat ilmaisunsa toisin tavoin ja toisilla termeillä kuin omassa taustateoriassani. Yritän valaista esimerkein ja pidemmin lainauksin sitä, millainen kuva rakentui haastateltujen asiantuntijoiden käytäntöä ohjaavasta filosofiasta ja käyttöteoriasta, vastaten näin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Samalla liitän nämä vastaukset luomani sorrettujen estetiikan viitekehukseen, Freiren ja Deweyn teorioihin ja terminologiaan, vastaten näin myönteisesti tutkimuskysymyksen alakysymykseen siitä, voidaanko sarjakuvapedagogien tulkita toteuttavan toiminnassaan sorrettujen estetiikkaa.

Olen jakanut vastaukset sen perusteella, ovatko ne tulkintani mukaan lähellä toimintaa ohjaavaa käytännön filosofiaa, vai heijastelevatko ne esimerkiksi haastatellun ihmiskäsitystä laajemmin. Aloitan vähemmän käytännöllisestä filosofiasta ja jatkan käytännölliseen. Jako on luonnollisesti jokseenkin keinotekoinen, sillä on helppo nähdä, kuinka nämä kaksi osaluuetta vaikuttavat aktiivisesti toisiinsa, eikä niitä erottavaa saumaa ole missään todellisuudessa nähtävissä.

5.1.1 Sarjakuvaopetuksen filosofiasta sorrettujen estetiikan valossa

Useissa tutkimuksissa, erityisesti avattaessa niiden teoreettista viitekehystä, lähdetään liikkeelle tutkimuksen ihmiskäsityksestä. Niinpä onkin luontevaa nostaa alkuun lainaus Lauri Ahtiselta, joka valotti oman toimintansa ja ajattelunsa taustalla olevaa ihmiskäsitystä kysyessäni häneltä opettamisensa taustalla olevasta filosofiasta.

Ihminen muuttuu jatkuvasti. Ja sen filosofiakin kai on mitä se itse ihmisenä on ja miten se asiat näkee, just sen hetken raameissa. Ei mulla ole sen kummempia fiksattuja raameja. Omasta ihmiskäsityksestä, johon tämä kai aika integraalasti liittyy, voi varmaan sanoa sen verran, että uskon ihmisen rajattomaan kykyyn olla aika paljon eri asioita. Aivan saatanan paha, laiska, väkivaltainen, hyvä, tai innovatiivinen. Tai ihan mitä vain. Ja siihen ajatukseen liittyy juuri se asia, miksi ihmisammattit kiinnostaa, siihen potentiaaliin. Tämä liittyy samoin myös taiteen tekemiseen ja siihen, että kaikella mitä tekee, haluaa olevan merkitystä. Että on aina se pieni mahdollisuus että joillakin omilla tekemisellä on isokin vaikutus. Tästä voisi varmaan johtaa jonkinlaisen filosofian, joka liittyy ihmisen kasvamiseen yhä enemmän itsekseen. Ja se, että itsensä äärimmilleen sivistäminen on maailman tärkein asia. Sivistystä voi saada kouluissa, jopa minun oppitunneillani, mutta sitä voi saada myös muualla. Vittu, kunhan ne ymmärtäisivät että maailma on isompi kuin vain se oma pieni hiekkalaatikko; kylä, kaupunginosa tai maa. Nämä ajatukset ovat syntyneet ajan kanssa, mutta toisaalta jotakin tämän suuntaista minä olen aina ajatellut. (Ahtinen 26.2.2016).

Ahtinen on vastauksessaan kenties kaikista lähimpänä jopa freireläistä terminologiaa puhuessaan ihmisen kasvamisesta yhä enemmän itsekseen. Tämä muistuttaa hämmentävän paljon sitä, miten Freire puhuu ihmisyydestä "projektina", jonka päämääränä on täydemmäksi ihmiseksi tuleminen, inhimillistyminen (Freire 2005, 43). Myös Ahtiselta lainaamani tekstikatkelman loppuosassa maailmasta omaa hiekkalaatikkoa suurempana kokonaisuutena on, huolimatta tietyistä tyylillisistä eroista, huomattavasti samaa kuin Freiren positiiivisessa ihmiskäsityksessä, projektista jossa voimme ylittää itsemme ja nähdä todellisuutemme ymmärtääksemme ja muuttaaksemme sitä (Freire 2005, 55). Merkityksellisyyden etsiminen taiteen tekemisen kautta puolestaan on mitä voimakkaimmin liitettävissä siihen, mistä Dewey (2010) puhuu läpi Taide kokemuksena –teoksen: kokemuksesta, yksittäisestä kokemuksesta ja esteettisestä kokemuksesta. Kaikissa näissä korostuu taide juurikin inhimillisen merkityksenannon prosessina. Deweyn ajatus taideteoksen ja taidetuotoksen erosta, siitä että olennaista taideteoksessa on sanana on juuri *teko*, se mitä taide tekee vastaanottajalleen (mt., 198), on käsin kosketeltavissa myös Ahtisen puhuessaan taiteesta kommunikaationa, ”että aina on se pieni mahdollisuus että joillakin omilla tekemisillä on isokin vaikutus” (Ahtinen 26.2.2016).

Ville Ranta puolestaan kuvaili omaa toimintaansa, josta piirtyi mielenkiintoisella tavalla myös kuva hänen opetuksensa taustalla vaikuttavasta filosofiasta, kenties myös henkilökohtaisesta etiikasta:

Olen myös yrittänyt opettaa sarjakuvantekijöitä irrottautumaan sarjakuvan perinteestä. Kuvaamaan pieniä ja arkisia asioita. Kotitöitä, tyhjiä hetkiä, absurdeja reaktioita, järjettömiä käänteitä jne. Ja piirtämään nopeasti tarttuen olennaiseen jne. Ehkä opettamiseni kulmakivi on ollut yrittää murtaa sarjakuvan perinteen asettamaa vääränlaista painolastia. Lisäksi toki olen opettanut kerronnan dynamiikkaa, työvälineiden käyttöä, kirjoittamista, omakustanteen tekemistä ja ulkotaideteolliselta puolelta toimeentuloa, apuraha-anomusten tekemistä, kustantajien kanssa toimimista ja sen sellaista. (Ranta, 4.2.2016)

Sarjakuvan perinteiden rikkomisen voi katsoa omasta viitekehystäni olevan problematisoivaa kasvatusta, jonka vastakohtana on tallettava kasvatusta (Freire 2005, 75-89). Myös Dewey hyökkää teoksessaan vakiintuneita taideinstituutioita vastaan, ja molempien näkemyksistä aiheeseen kirjoitin laajemmin luvussa kaksi, synteesiä hakien. Vaikka sarjakuva ei ole samanlainen institutionaalisen aseman saavuttanut taidemuoto kuin moni muu vanhempi taiteenlaji, on luonnollista, että siihenkin alkaa muodostua näkyviä ja näkymättömiä hierarkioita, totuttuja toimintatapoja ja luotuneita malleja, joiden ravisteleminen ja todellisuuden problematisoiminen on Freiren ja Deweyn teosten valossa puhtaasti tervettä toimintaa. Niinpä, vaikka Ranta puhuu lainaukseni loppua kohden varsin käytännönläheisistä teemoista, voidaan katsoa hänen samalla valottavan toimintansa syvempää filosofista perustaa, joka voidaan tässä yhteydessä nähdä myös sorrettujen estetiikan mukaiseksi toiminnaksi. Myös ulkوتاiteellisten seikkojen, kuten kustantajien kanssa toimimisen ja apurahanomusten tekemisen opettamisen takana on havaittavissa selkeä filosofinen tai eettinen päämäärä. Se voidaan tulkita esimerkiksi siksi, mistä Freire Sorrettujen pedagogiikassa puhuu temaattisena tutkimuksena, kasvatuksen kohteena olevien subjektien todellisuuden tutkimisena, ymmärtämisenä ja kulloistenkin todellisten rajatilanteiden etsimisenä. Se on myös juuri sitä konkreettisten, todellisuutta helpottavien toimintavälineiden opettamista, mitä Ahokoivu (1.4.2016) perää sarjakuvan opetukselta tulevaisuudessa.

Samansuuntaista hahmottelee myös Mika Kolehmainen opetusfilosofiaa käsittelevän kysymykseni vastauksessa, joskin Kolehmainen filosofiasta hahmottuu tässä lainauksessa myös uusia sorrettujen estetiikan mukaisia tulkintamahdollisuuksia.

Teetän toisinaan tehtäviä, joissa pyrkimys on astua hetkeksi oman tekemisen mukavuusalueilta ulos ja haastaa itsensä uusille tekemisen urille. Pyrkimykseni on nähdä jokaisen tekijän laatu ja luonne, ja tarjota haastetta seuraavan etapin tavoitteluun. Olen kokenut tärkeäksi pyrkiä vahvistamaan yksilötasolla jokaisen oppilaan omaa ääntä ja tyyliä, myös sillä aatoksella, että kaikista ei tule sarjakuvapiirtäjiä mutta toivottavasti kaikista tulee luovuuttaan tavalla tai toisella hyödyntäviä ihmisiä. (Kolehmainen 24.2.2016)

Alun mukavuusalueelta poistuminen on linkitettävissä osaltaan siihen, että problematisoivan kasvatuksen keinoin ravistellaan kenties perusteettomia rakenteita. Pyrkimys jokaisen tekijän luonteen havaitsemiseen on edelleen Freiren problematisoivan kasvatuksen, dialogisuuden ja opettaja-oppilas / oppilas-opettaja -suhteen mukaista toimintaa. Seuraavan etapin etsiminen puolestaan on omassa sorrettujen estetiikan viitekehyksessäni tulkittavissa mitä voimakkaimmaksi rajatilanteiden hahmottamisen ja rajatekoihin pyrkimyksen (Freire 2005, 108-110) ilmaisuksi, minkä liitin myös jo työni toisessa luvussa laajemminkin kasvatustieteen kenttään, esimerkiksi Vygotsikin klassiseen ajatukseen lähikehityksen vyö-

hykkeestä. Se on myös lähellä Freiren käsitettä nivelteema (mt., 133), jolla tarkoitetaan opettajan tuomaa laajennusta tarkastelun tapoihin, hänen ensin päästyään sisälle oppilaidensa temaattiseen todellisuuteen. Kolehmaisena lainauksen lopun ajatus luovuuttaan tavalla tai toisella hyödyntävästä ihmisestä taas on hyvin deweyläinen, sillä se näkee taiteen juurikin *kokemuksen* ilmenemis- ja ilmaisukeinona ja sitä kautta ihmisen kehitykselle äärimmäisen tärkeänä.

5.1.2 Kokeillaan mikä toimii – käytännön filosofiasta

Myös käytännöllisempiä mutta silti selkeän kasvatusteorioita näkemyksiä asiantuntijoideni vastauksista oli löydettävissä. Mari Ahokoivu kuvailee toimintaansa ohjaavaa filosofiaa, joka on varsin pragmaattinen ja antoi myös osuvalla sanavalinnallaan nimen tämän kappaleen otsikolle.

Minulla ei ole mitään opetuskoulutusta, joten opetusmetodini ovat olleet sellaisia "kokeillaan mikä toimii" -tyylisiä. Olen pyrkinyt opettamaan lähinnä ideointia ja piirtämisen iloa. Taavoitteena tunneilla on ollut aina saada kaikki piirtämään ja unohtamaan blokkinsa. Ihan sama mitä piirtää, kunhan piirtää -ajatuksella. (Ahokoivu 9.2.2016). Jos mulla jotain filosofiaa opetuksen taustalla on, niin se on se että kaikki osaa piirtää ja kaikkien pitää saada piirtää. Koitan opettaa välineitä millä blokkeja saadaan poistettua ja piirtämisestä pääsisi nauttimaan. Eli painotus tekemisessä, ei niinkään laadussa (olen sitä mieltä että jos vain tekee niin laatu nousee automaattisesti). (Ahokoivu 11.2.2016).

Vaikka Deweyn Taide kokemuksena ei alleviivaakaan tekemällä oppimista ja keskittyy suurilta osin taideteoriaan ja filosofiaan, Ahokoivun kommentti tuo varsin puhtasoppisesti mieleen sen teorian, josta Dewey parhaiten tunnetaan: learning by doing, tekemällä oppiminen. Mielenkiintoisesti varsin samoilla linjoilla on myös Ranta:

Mun filosofiani opettamisessa on se, että mitä enemmän piirtää (mitä tahansa, millä tahansa tavalla), sen paremmin saa instrumentin käyttöön, ja näin tulee sarjakuvataiteilija. Melko käytännöllinen filosofia. Tähän liittyy myös kaikenlaisia itsekritiikin sammuttamisia, oman ilmaisun ja tyylin hakemista mantereiden ja perinteen takaa jne. Perinteisessä sarjakuvaopetuksessahan painotetaan käsikirjoitusta, henkilöhahmojen rakentamista, viivottimen käyttöä, ruutudynamiikkaa ja kuvan sommittelua lyijykynällä jne. Todellisia asioita nekin, mutta mun taiteen tekemisen filosofiassani pelkkää pintaa, joka on helppo oppia verrattuna siihen, että löytää oman rytmin, aiheet ja jokapäiväisen piirtämisen. (Ranta 8.2.2016).

Hahmottaessaan edespäin työskentelytapojaan sarjakuvan opettajana Ranta yhdistää tekemällä oppimisen toimintaansa Freireltä tutun problematisoivan kasvatusteorioita elementtejä:

Olen tyyppillinen taiteilijaopettaja sikäli, että opetan lähinnä omia havaintojani. Mutta on mulla vähän teorioitakin. Ne on enimmäkseen dekonstruktivisia. Kuten että perinteisessä sarjakuvassa on paljon työvaiheita, joita ei ollenkaan välttämättä tarvita. Esim. käsikirjoitta-

minen. Oon opetuksessa aluksi halunnut viedä opiskelijat ihan perusasioihin, nimittäin kuvan ja tekstin tekemiseen yhtä aikaa, improvisointiin ja luonnoskirjojen tekemiseen. Siis niin, että kaikki graafinen ja muu valmistelu ja sommittelu jätetään pois. Haetaan ilmaisua, rytmiä, viivaa ja sen sellaista. Se onnistuu, kun eteen pannaan paperi, kynä, annetaan aihe ja aika, vaikka kymmenen minuuttia. (Ranta 8.2.2016).

Paitsi sen perusteella, minkä kuvan kykenin muodostamaan kokonaisaineistosta, myös tässä esittelemieni katkelmien perusteella voidaan todeta sarjakuvan opetuksen pohjautuvan Freiren ja Deweyn määrittämälle pohjalle, mikäli se määritellään tarkastelun kulmaksi. Se, ovatko Freire ja Dewey missään määrin suorasti vaikuttaneet asiantuntijoideni toiminnan taustalla vaikuttavaan filosofiaan, on toinen asia. Freiren ja Dewey teorit ovat kuitenkin siinä määrin merkittäviä ja asemansa vakiinnuttaneita, että ne ovat voineet myös välillisesti vaikuttaa maailmasta ja omasta alastaan kiinnostuneen sekä uutta tietoa etsivän ihmisen ajatusmalleihin. He ovat voineet konstruoida oman filosofiansa Freireä ja Deweyä lukien, heitä lukeneita kirjoittajia lukien, heistä kuulleita ihmisiä kuullen, tai vaikkapa vain samanlaisten kysymysten äärelle päädyttyään, omaa pohdintaa käyttäen. Siitä, miten nämä haastateltujen filosofiat ovat muodostuneet, emme voi tietää, sillä sitä ei kysytty, eikä se ollut tämän tutkimuksen fokuksessa. Sen sijaan siihen, voiko sarjakuvaopetuksen hahmottaa sorrettujen estetiikan viitekehyksessä, vastaan myöntävästi. Vastauksista on nähtävissä merkittävästi samanlaista filosofista pohjaa, kuin sorrettujen estetiikkana hahmottelemasani Freiren ja Deweyn synteesisissä.

Haastatteluiden ja yllä esitettyjen katkelmien valossa saamme myös varsin miellyttävän katsauksen asiantuntijoitteeni sarjakuvaopetuksen taustalla vaikuttaviin filosofioihin. He toteuttavat varsin tiedostavaa opetusta, joka pohjautuu vahvoihin ihmisyyteen liittyviin näkemyksiin ja valitsee käytäntönsä dialogisesti todellisuuden kanssa, kyseenalaistaen valitsevia käytäntöjä jotka rajoittavat täyttä ihmisyyttä ja esteettisen kokemuksen tavoittamista. Olen pyrkinyt tiivistetyksi vastaamaan yllä työni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millainen on sarjakuvan opetuksen asiantuntijoiden pedagoginen filosofia ja käytäntö. Tarkempia käytännön kuvauksia varten olisi suoritettava käytännönläheisempi tutkimus, jossa lähestyttäisiin sarjakuvan opetuksen todellisuutta esimerkiksi kenttätutkimuksen keinoin.

5.2 Sarjakuvasta sinänsä

Toinen kiinnostuksen kohteeni on miten sarjakuvan opetuksen asiantuntijat hahmottavat sarjakuvan opetuksen Suomessa? Entä sarjakuvan sinänsä, ilman että opetus otetaan huomioon? Miten he suhtautuvat taiteenlajin menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan? Kuten

hypoteeseistani puhuessani mainitsin, oletin, ettei sarjakuvan marginaalista kumpuava historia voi olla vaikuttamatta siihen, miten sitä opettavat hahmottavat sen historiaan suhteutuvassa nykyhetkessä.

Jo hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimustani suunnitellessani ymmärsin, että vaikka teoreettinen viitekehyseni olisi sorrettujen estetiikan mukainen, en voisi olla saamatta vastauksiin myös merkittävää informaatiota sarjakuvaan itseensä liittyen, joka ei olisi sorrettujen estetiikan näkökulmasta välttämättä mielenkiintoista, mutta muuten merkittävää. Näkemykset sarjakuvasta ja sen opetuksesta eivät luonnollisestikaan voisi olla vaikuttamatta asiantuntijoiden niitä koskevaan filosofiaan, samalla kun heidän filosofiansa dialogisesti myös muokkaa sarjakuvaa ja sen opetusta. Päätin avoimin mielin tarkastella aineistoani systemaattisesti teemoitellen myös sorrettujen estetiikan näkökulman ulkopuolelta, keskittyen mainitsemaani tutkimuskysymykseen sarjakuvasta ja sen opetuksesta Suomessa. Tiettyjä teemoja hahmottui varsin nopeasti.

5.2.1 Miten sarjakuvaa päädytään opettamaan

Yksi selkeistä teemoista haastattelun vastauksissa oli, miten ja/tai miksi kukin haastattelija päätyi opettamaan sarjakuvaa. Tämä oli luonnollista, sillä pyysin vastaajia kertomaan juurikin suhteestaan sarjakuvan *opetukseen*. Vastauksissa oli merkittäviä yhteneväisyyksiä, mutta myös yksilöllisiä eroja. Pyrin välttämään liiallisia yleistyksiä, vaikka moni haastateltu puhui samansuuntaisesti.

Vastaajien suhtautuminen sarjakuvan opettamiseen omakohtaisena toimintanaan oli varsin positiivinen. Haastatellut kuvailivat usein opetustyötä itselle mielekkäänä toimintana. Opetustyö ”toi yllättävää iloa ja innostusta myös omaan tekemiseen (Ahokoivu, 9.2.2016)”, ja ”Lasten ja nuorten parissa työskenteleminen myös pitää omalta osaltaan omaa tekemistä tuoreena, se on itsellenikin varsin antoisaa (Kolehmainen 24.2.2016)”. Kolehmainen muodosti asiantuntijoiden joukossa poikkeuksen siksi, että hän opettaa sarjakuvaa säännöllisesti ja jatkuvasti Oulun Taidekoululla. Muiden opetuskokemus koostui erinäisistä lyhyemmistä kokonaisuuksista, mikä on käsitykseni mukaan alalla varsin yleistä. Näistä opetuksista toki saatiin omaan tekemiseen positiivista sisältöä, kuten yllä mainitsin, mutta Ahtisen lainaus kiteyttää todennäköisesti monen sarjakuvaa silloin tällöin opettavan dilemman.

Olen tietoisesti pyrkinyt alusta saakka tekemään molempia töitäni ammattimaisesti ja erillään toisistaan, ikään kuin kaksoisroolissa. Rahapulassa tiukkoina aikoina olen myöhemmin

kuitenkin lipsunut tästä ajatuksestani ja suostunut myös opettamaan sarjakuvaa; niin koulu-
laisille, opettajille kuin yliopisto-opiskelijoillekin. Olen opettanut siksi, että olen tarvinnut
rahaa. Yleisesti ottaen opetan siksi, että olen huomannut osaavani sen hieman paremmin
kuin jonkin muun, enemmän käytännöllisen, rehellisyyden nimissä, tekisin mieluiten vain it-
se luovaa työtä. (Ahtinen 10.2.2016).

Tämä taloudellisen paineen ajama opetustyö, joka liittyy myös opetusta tarjoavien instituutioiden hajanaisuuteen ja huonoon rahoitukseen, lienee monella muullakin taidealalla tuttu. Silti olisi väärin sanoa, että sarjakuvaa opetetaan vain rahan takia. Jokaisen vastaajan kasvatusnäkömyksistä paistoi aiheeseen sellainen intohimo, joka puhuu päinvastaisesta. Esimerkiksi Ranta (2.2.2016) toteaa: ”Pidin opettamisesta, mutta kärsin taiteilijaopettajien perustaudista eli en kestänyt sitä, ettei sarjakuva ollut kaikille opiskelijoille tärkein asia elämässä. Tämän takia lopetin hommat ja toiseksi siksi, että aloin saada pilapiirroksia kau-paksi ja niiden tekemiseen meni paljon vähemmän aikaa kuin opettamiseen.”

5.2.2 Asema kentässä

Eräs jo tutkimusta suunnitellessani mieltäni kutkuttaneista seikoista oli se, miten sarjakuvan asiantuntijat ja ammattilaiset hahmottaisivat sarjakuvan osana taidekenttää, ja miten he ilmaisisivat tämän ottamansa tai olettamansa position. Kuten luvussa kaksi osoitin, sarjakuva on vasta viime vuosina alkanut päästä marginaalista osaksi sellaista taidepoliittista ja mediahuomiota, jota moni muu ”nuori” taidemuoto on nauttinut jo pidempään. Esimerkiksi jokseenkin aikalaisensa elokuvan kanssa sarjakuvan ei voi sanoa kilpailevan monessakaan suhteessa samassa sarjassa, paitsi kenties sisällön puolesta. Samoin luvussa kaksi sarjakuvaa käsittelevä tieteellinen tutkimus lähtee liikkeelle marginaaliasetelmasta, mistä syystä oletin, että tämä asetelma ei voisi olla vaikuttamatta siihen, miten alan ammattilaiset asemoivat itsensä taiteen ja taideopetuksen kentälle.

Tästä syystä olin varsin yllättynyt siitä positiivisuudesta, jota vastaukset tämän teeman osalta huokuivat. Osalta vastaajista sain jopa tarkentavin kysymyksin udella, jotta he huomaisivat minun tarjoavan mahdollisuutta sellaiselle marginalisoinnin aiheuttamalle pur-naushengelle, jota oletin kuulevani. Esimerkiksi Lauri Ahtinen kiteyttää hyvin sen positiivisuuden, joka yllätti minut taustateoriani vuoksi:

Onhan sarjakuvataide aika vähäpätöinen ja pientä arvostusta nauttiva noin perusopetuksen, jopa opistotason alueella. Kuitenkin sarjakuvataiteilijoita arvostetaan taidekentän sisällä paljonkin. Ehkä sarjakuvalla ei oo samanlaista painoarvoa, taiteellista sellaista, eikä myöskään lobbauskulttuuria, valtiovaltaan päin. Pienet resurssit, jne.

Toisaalta ei graffitillakaan ole omia opistoja, tietyt taiteenlajit vain ovat enemmän ug kuin toiset. Se on musta ihan ok. Suomessa on kyllä riittävästi sarjakuvan tekijöitä. Ja onkohan missään muussa taiteenlajissa yhtä kova kansainvälisyysaste tai taso kuin suomalaisessa sarjakuvassa? Meillä on älytön määrä tyyppejä, joita käännetään ja jotka on ulkomailla isoja nimiä.

Kaikki on ihan hyvin. (Ahtinen 8.3.2016).

Myös Kolehmainen peilaa 12-vuotista uraansa Oulun Taidekoulun sarjakuvaopettajana ja on samoilla valoisilla urilla:

Näen sarjakuvan opetuksen luontevana osasena taideopetuksen suuressa kuvassa. Ei se välttämättä majaile aivan siinä keskiössä esim. musiikin ja kuvataiteen tavoin, mutta varmasti rutkasti paljon enemmänkin sillä olisi annettavaa ja nykyistä monipuolisempi rooli otettavana sanataiteen ja visuaalisen ilmaisun yhdistävänä taiteen muotona, kaiken ikäisille. Stereotypia sarjakuvan normipiirtäjästä on varmasti haihtunut pikkuhiljaa sarjakuvan arvostuksen myötä. 11-vuotisen opetustaipaleen aikana on tapahtunut aikamoinen muutos esim. Oulun taidekoulun sarjakuvaryhmien oppilaissa. Aloittaessani oli kolme ryhmää joissa yksi tyttö, ja nykyään jakautuma viidessä ryhmässä on aika lailla puolet ja puolet. Enää ei voi määritellä tavallista sarjislaista, mukana on varsin monipuolinen kattaus erilaisia persoonia. Kun sarjakuva on lipunut pikkuhiljaa pikkuhiljaa marginaalista esiin, niin sen pariin on löytänyt aina monipuolisemmin porukkaa. Oulun taidekoulussa sille on onneksi annettu tasavahva rooli ja puitteet muun taideopetuksen rinnalla. (Kolehmainen 29.3.2016).

Samoin Rannan vastaus, vaikka sisältääkin kritiikkiä ainakin ympäröivää asenneilmastoa, kenties myös sarjakuvakulttuuria itseään kohtaan, on luonnehdittavissa kehitysoptimistiseksi:

Sarjakuva on taiteenlajina kehityksessään suunnilleen siellä, missä romaani oli 1700-luvulla ja elokuva 1940-luvulla. Kehitys on ollut hidasta, koska 1900-luvun alkupuoliskolla (ja pitkään sen jälkeenkin) painotekniikka oli rajoittunutta ja kehittyäkseen sarjakuva olisi tarvinnut paljon enemmän arvostusta, että sitä olisi kannattanut tehdä. [...] Sarjakuvan mahdollisuudet roskaviihteen ulkopuolisena taiteena (roskaviihtekin on ollut paikoin korkeatasoista ja hienoa, eipä siinä) on tajuttu ehkä vasta 60–70-luvuilla, mutta parempi myöhään kuin ei milloinkaan. (Ranta 21.2.2016).

Sarjakuvantutkimuksen pohjalta kehittämäni ennakkokäsityksen vuoksi vastaukset löivät minut ällikällä. Tämä ei tarkoita että haastattelemanı asiantuntijat olisivat paatuneita optimisteja, kenties heidän kuvansa on realistinen ja omani vanhentunut ja pessimistinen. Realismia alleviivasi se, että myös kehitystoiveita sarjakuvan aseman suhteen löytyy.

Toki tätä ammatikseen tekevänä ajattelen, että olisi mukavaa saada sarjakuva taiteenmuotona tasavertaiseksi muiden taiteiden kanssa, apurahoituksen ja muiden tunnustusten piiriin. Kuka sitä jaksaa kellarissa loputtomiin toisiltaan runkkailla.

Sama arvostus pätee opetukseen. Tavallaan näen rikkautena tekijöiden moninaiset taustat, mutta sarjakuvaa voisi ihan hyvin voida opiskella pääaineenaan yliopistossa asti (voiko sitä jo opiskella)? Akateemisia tekijöitä ja opettajia tarvitaan. (Ahtinen 8.3.2016). [...] Kaikilla tasoilla peruskoulusta yliopistoon, pätevien ihmisten toimesta opetusta (taiteilija ei aina välttämättä paras opettaja)... (Ahtinen 9.3.2016).

Toivoisin että sarjakuvan mahtavuus ja mahdollisuudet noteerattaisiin noin niinku muuallakin kuin taidepiireissä. Valtiollisten apurahojen suhteen, kirjakaupoissa (joissa ns. oikeaa laatusarjakuvaa ei juuri ole hyllyissä), medioissa (palstatilaa)...

Mutta, toisaalta, sarjakuva Suomessa voi hyvin, varsinkin kansainvälisesti. Uusia taitavia tekijöitä tulee alalle ja kiinnostusta on. Kokeilevuuttakin on kustantamoissa, eikä outoja ideoita usein torpata. Opetusta saa opistoissa ja Aalto-yliopistossa, joten koulutuksenkin suhteen asiat kai ovat ihan hyvin. (Ahtinen 11.3.2016).

Myös Ahokoivu nostaa kritiikissään vertailukohdaksi elokuvan, jota itse käytin (ja jota usein aikalaisuutensa ja muodollisen läheisyytensä vuoksi käytetään) vertailukohtana puhuessaan sarjakuvan asemasta:

Näen sarjakuvataiteen samalla tasolla mitä muut taiteenlajit. Sarjakuva on toki uusi taiteenlaji, mutta verrattavissa hyvin esimerkiksi elokuvataiteeseen. Elokuvathan on myös jossain määrin sekoitus kirjallisuutta ja teatteria mutta kuitenkin ihan täysin oma lajinsa. Sama sarjakuvalla.

Minua muuten ärsyttää se, miten Sarjakuva-Finlandiassa ei ole kategorioita. Ihan niin kuin jaettaisiin vain yksi Oscar-patsas josta KAIKKI elokuvat, lyhärit, dokkarit, mainokset, taidefilmit yms. kilpailisivat keskenään. (Ahokoivu 17.3.2016).

Ahokoivun esiin nostama kategoriattomuus ja sarjakuvan supistuminen sitä kautta että se lavennetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, on omiaan tuhoamaan mielikuvaa ilmaisuvormaisesta ja monipuolisesta taidemuodosta.

5.2.3 Toiveita tulevasta

Sarjakuvan asema kentässä, käsiteltynä edellisen kaltaisella tavalla, positiivisista uutisista negatiivisiin, johtaa meidät luontevasti teemoitteluni toisen kategorian viimeiseen alaotsikkoon, toiveisiin tulevasta. Luonnollisesti kartoittaessani sarjakuvan ja sen opetuksen nykyyhetkeä ja menneisyyden vaikutusta siihen, olennaisinta on se, minne haastatellut asiantuntijat halusivat asemoida tämän taiteenlajin ja mitä näkemyksiä heillä on sen tulevaisuudesta. Mari Ahokoivulla on konkreettisia ehdotuksia, jotka liittyvät sarjakuvan asemaan ja sitä kautta sen asemaan kustannusmaailmassa.

No, toivoisin ainakin koulutusta kustantajille. Haluaisin Suomeen enemmän kustannustoimittajia, sellaisia jotka työstäisi sarjakuvia taiteilijoiden kanssa. Niinkuin kirjallisuuden puolella tehdään. Jos meillä olisi enemmän kustannustoimitusta ja enemmän pidempiä apurahoja, saataisiin ehkä enemmän pitkiä ja loppuun asti työstettyjä sarjakuvaromaaneja. (Ahokoivu 29.3.2016).

Omalta osaltaan halusin juuri tulevaisuuteen suuntaavia vastauksia, minkä saamista varmistin suoralla kysymyksellä ”mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen sa-

ralla tulevaisuudessa?” Edellä mainittu, minut yllättänyt positiivinen suhtautuminen näkyi myös näissä vastauksissa:

Toivoisin, että nykyinen kehitys jatkuisi eteenpäin. Näyttäisi, että sarjakuva on eri muodoissaan saanut pikkuhiljaa enemmän näkyvyyttä medioissa ja jalansijaa yleisemminkin taidekentässä. Uusista julkaisuista ja sarjakuvaan liittyvistä palkinnoista kirjoitetaan ihan hyvin. Manga-buumi kun on laantunut pikkuhiljaa viime vuosina, niin toivoisin vastaavanlaisia sarjisilmiöitä tulevaisuudessakin tapahtuvan. Sarjakuvan pariin ja opetuksen piiriin löytyi mangaan kautta rutkasti uusia tulijoita, varsinkin tyttöjä.

Sarjakuvan tyylillä tai lajilla ei mielestäni ole väliä, vaan pääasia ylipäätään, että lajiin herää innostusta ja tekijät löytävät sen pariin.

Sarjakuva on niin antoisa ilmaisun laji, että toivoisin sitä otettavan laajemminkin mukaan esim. peruskouluissa. Oppilaiden kautta sellainen kuva on syntynytkin, että entistä enemmän näin tapahtuukin. Kiinnostavaa olisi nähdä yleisemminkin sarjakuvaa käytettävä esim. terapiatyössä ja vanhemmillekin ihmisille suunnattavan.

Oulun sarjakuvaopetuksen tilanne on ihan hyvä, mutta innostavia tekijöitä lasten ja nuorten suuntaan kaivattaisiin vielä lisää. Sarjis kamppailee monen muun asian kanssa ajankäytöstä ja vaikutelma on, ettei sarjiksia välttämättä enää lueta vanhaan malliin. Jottei laji alkaisi hyytymään, innostavuutta ja uusia ilmiöitä kaivataan jatkossakin. (Kolehmainen 29.3.2016).

Toin keskusteluun Kolehmaisien kanssa mukaan myös tuoreen tiedon siitä, että Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 ei enää mainitse sarjakuvaa nimeltä. Esitin myös asiasta optimistisen ja pessimistisen tulkinnan. Tämä toi Kolehmaiselta aiheeseen vielä mukavasti uutta näkökulmaa:

Ehkä juuri tuon ops-asian voisi tässä napata. Sitä [sarjakuvaa] toivoisi enemmän kouluissa käytettävän opetuksen ja luovuuden välineenä, kiinnostavaa olisi nähdä miten se muuttaisi ja laajentaisi sarjisilmaisua kun lapset ja nuoret tottuisivat sitä eri yhteyksissä käyttämään. Esim päiväkirjasarjisten buumi toi joitain vuosia sitten uusia ulottuvuuksia sarjisten tekemiseen. Erikoista on, että sarjis on nyt jätetty ops:in ulkopuolelle, erikoista takapakkia lajissa, jonka teettäminen käy nopeasti, koulujen perusvälineillä. Toisaalta, aktiivisia ja kokeilevaisia opettajiaakin kyllä on. Viime viikolla, kun tästä oli puhetta, niin kysäisin sarjislaisilta minkä verran heidän kouluissaan on sarjiksia tehty tunneilla, ja aika paljon kyllä oli. Äidinkielessä ja kuviksessa enimmäkseen, mutta myös esim. matematiikassa ja kemiassakin. (Kolehmainen 4.4.2016).

Vaatus vakavastiotettavuudesta on kuitenkin sarjakuvan tulevaisuutta luodattaessa läsnä, mikä on ymmärrettävää ja taustakirjallisuuteni kannalta myös huojentavaa. Sarjakuvan tarve todistaa oma taiteellinen paikkansa, mihin tämänkin tutkimuksen ensimmäiset kaksikymmentä sivua osin tähtäävät tai sortuvat, näkökulmasta riippuen, on läsnä myös Rannan näkemyksessä positiivisesta tulevaisuudenkehityksestä. Hänen näkemyksensä menevät varsin hyvin myös yksiin muiden vastaajien kanssa. Sarjakuvan opetukselle Rannalla on myös varsin konkreettisia muutosehdotuksia.

Koulutuspolitiikka ei ole jostain syystä ollut mulle henkilökohtaisen intohimon aihe. Johtunee siitä, etten ole saanut visuaalista koulutusta, ja oon siitä vähän ulkona. Mutta tähän kysymykseen on helppo vastata.

Haluaisin, että sarjakuvaa opetettaisiin kokonaisuutena, kerronnanlajina. En osaa sanoa, millainen sarjakuvan opetuksen asema pitäisi olla kansanopistoissa, korkeakouluissa jne. Mutta ymmärrys sarjakuvasta kasvaisi varmaan, jos sitä opettaisivat sarjakuvataiteilijat itse tai asiaan perehtyneet sarjakuvaopettajat muiden visuaalisten taiteiden opettajien sijaan. Sarjakuvalla kun on taipumus tulla käsitellyksi lapsellisena sivuhuomautuksena. Tähän törmäsin esimerkiksi, kun konsultoin lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaprojektia. Sarjakuvan kohdalla sisältö ja muoto menevät aina sekaisin. Sarjakuva on huumoria. Sarjakuva on toimintaa.

Sarjakuvaopetuksessa ei pitäisi lähteä liikkeelle hahmot–käsikirjoitus–luonnostelu–tussaus-tasolta. Tämä on se perinteinen taso. Pitäisi lähteä liikkeelle kerronnasta, rytmistä, ruuduista, sivuista – tekstin ja kuvan välisestä jännitteestä. En tarkoita, että pitäisi lähteä liikkeelle teoreettisesti. Vaan ihan konkreettisesti. Lähdetään tutkimaan sitä, miten tekstit ja kuvat toimii yhteen. Piirrä kaksi hahmoa, joiden välillä on dialogi. Piirrä kolme kuvaa, joissa tapahtuu jotain. Se on sarjakuvaa.

Eikä niin, että suunnitelkaapa semmoinen sarjakuvamainen hahmo. Saatana. (Ranta 21.2.2016).

5.3 Haastattelujen narratiiveista

Kolmantena minua kiinnosti, miten sarjakuvan opetuksen asiantuntijat asemoivat itsensä sarjakuvan opettajina ja tekijöinä yllä esitettyyn temaattiseen kokonaisuuteen ja millaisia narratiiveja asiantuntijat muodostavat omasta polustaan sarjakuvan parissa. Vältän kuitenkin kokoamasta tutkijana liian henkilökohtaisiksi meneviä koonteja yksittäisten henkilöiden teksteistä ja niiden kappaleista. Tämä olisi helposti sanojen laittamista heidän suihin eikä tekisi haastatelluille asiantuntijoille oikeutta, eritoten kun heidät on tutkimuksessa nimetty. Tarinoiden muodostamiseen toisten ihmisten sanomisista sisältyy aina tiettyjä vaaroja ja koen olevani sanomisistani myös vastuussa omalla nimelläni esiintyvillä haastatelluilleni.

Onnistuin kuitenkin muodostamaan aineiston moninkertaisella tarkastelulla ja uudelleenluvulla kahden pääkohdan tarinamaisen kokonaisuuden, jonka en usko sotivan kenenkään haastatellun kokemuksta vastaan. Se on riittävän väljä, jotta se huomioi hyvinkin erilaiset vastaukset ja vastaajat. Yhteisen narratiivin ensimmäinen osuus on luonteeltaan retrospektiivinen ja jälkimmäinen suuntautuu tulevaan. Tarkastelupisteenä molemmissa on luonnollisesti näiden kahden osuuden väliin sijoittuva nykyhetki. Tiivistetysti nämä kaksi narratiivia ovat:

- 1) Sirpaleiset polut nykyiseen tilanteeseen ja koulutuksen rakentaminen itse

- 2) Vahva tulevaisuudenusko, tyytyväisyys nykytilaan mutta realistisen kriittinen suhde todellisiin ongelma-kohtiin sekä toivo positiivisen kehityksen jatkumisesta.

Kaikkien haastattelemieni asiantuntijoiden matka siihen pisteeseen, missä he sarjakuvan ja sen opetuksen suhteen nyt ovat, koostuivat erinäisistä sirpaleisista koulutuksista tai itsenäisestä oppimisesta, omaehtoisesta ja täysin epämuodollisesta koulutuksesta. Tämä ei ole missään määrin yllättävää, kun ottaa huomioon sarjakuvan epäinstitutionaalisen aseman – kenties tulos oli suorastaan odotettavissa. Minkäänlaisia suorita opintopolkunarratiiveja haastatteluista ei hahmottunut, ellei sellaiseksi lasketa itsenäistä oman osaamisen haastamista jatkuvan tekemisen ja reflektion kautta. Vaikuttaisikin että kouluttautuminen sarjakuva-alalla vaatii suurta omakohtaista paloa, jolle on pientä apua tarjolla myös opetusinstansseista. On huomioitava, että tästä ei voi vielä suoraan tehdä päätelmiä asioiden nykytilasta eikä muutenkaan laajempia yleistyksiä, sillä haastateltujen joukko on pieni ja heidän opintaipaleensa sarjakuvan saralla on alkanut jo vuosia sitten. Suuntaa-antava havainto voi olla.

Viitteet opintopolun sirpaleisuuteen ovat aineistossa niin vahvat, että uskaltaudun tukemaan sitä myös suorilla lainauksilla asiantuntijoideni haastatteluista, ilman että pelkään laittavani sanoja ja tulkintaa heidän suihinsa. Mari Ahokoivu aloitti haastattelut esittelemällä itsensä lyhyesti: ”Koulutukseltani olen medianomi, jonka lisäksi olen opiskellut sarjakuvaa useissa sarjakuva-alan kouluissa. Sarjakuvan opettajana olen itseoppinut, käytän opetuksessa hyväksi omia kokemuksiani sarjakuvanopiskelijana, kokeilen ja muokkaan tehtäviä.” (Ahokoivu 28.1.2016). Ville Ranta eritteli omaa opintopolkuaan ja asian monimuotoisuutta omissa vastauksissaan muun muassa seuraavasti:

Sarjakuvantekijät ovat Suomessa 90-luvun alusta asti olleet paljolti entisen Taikin käyneitä. Eli visuaalisen koulutuksen saaneita. Mä taas oon itseoppinut piirtäjä ja opiskellut kirjallisuutta Helsingin yliopistossa. Sarjakuva on poikkitaiteellinen laji, joten on vaikea sanoa, mihin sarjakuvan opetuksen pitäisi painottua, kirjallisuuteen vai visuaalisuuteen. (Ranta 14.2.2016).

Kävin lapsena sarjakuvakursseilla. Pentti Nuortimon kesäkurssilla muistaakseni -91 tai -92 ja sitten olin Oulun taidekoulussa Ilpo Koskelan ryhmässä -92–94 tai jotain sinne päin. Siinä mun sarjakuvaopinnot lähinnä on. Sain perustiedot tietyistä asioista, joita nyt juuri pidän sarjakuvaopetuksessa sivuseikkoina. Mutta nämä kurssit kyllä innostivat mua paljon.

En siis ole opiskellut sarjakuvaa ollenkaan.

Tai olen, mutta oon tehnyt sen itsekseni. Ja tietysti vuosituhannen vaihteessa Helsingin sarjakuvapiirien keskinäinen kritiikki ja keskustelu oli äärettömän tärkeää. (Ranta 27.2.2016).

Lauri Ahtisen opintopolku on sarjakuvakoulutuksen osalta huomattavan selkeä. Kysyessäni häneltä millaisia kokemuksia hänellä on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa, sain varsin suoran vastauksen: ”En oo ikinä ollut opetettavana, joten vaikea sanoa. Muistaakseni kuviksen sivuaineessakaan ei ollut mitään siihen liittyvää. Sorry.” (Ahtinen 11.3.2016). Mika Kolehmainen puolestaan totesi samaan kysymykseen liittyen, että ”oppijan roolissa on ollut varsin avartavia kokemuksia, niihin tilanteisiin on tullut aina sopivan paikan tullen etsiydyttyä” (Kolehmainen 8.4.2016). Kolehmaisen vastauksesta vaikuttaisi paistavan, ettei tilaisuuksia oppijan rooliin ole ollut liiaksi tarjolla.

Yhteisen narratiivin jälkimmäisestä osiosta, vahvasta tulevaisuudenuskosta, yllättävästä tyytyväisyydestä asiain nykytilaan, joskin realistisen kriittisestä suhteesta todellisiin ongelmakehoihin, sekä toivosta positiivisen kehityksen jatkumisesta kirjoitin esimerkkien kautta jo tämän luvun alaluvussa *Sarjakuvasta sinänsä*. Tästä syystä lainaan haastattelemani asiantuntijoita vähemmän, ja tyydyn jo aiemmin esitetyn valossa, sekä laajemmin aineistoa narratiiveina luettuani, toteamaan, että pohjakirjallisuuteni valossa aihetta lähestyessäni vastausten valoisuus yllätti minut tutkijana positiivisesti. Haastattelemani asiantuntijat eivät asemoineet itseään marginaaliin eivätkä puhuneet alastaan marginaaliselle tai jopa sortetulle elämänalueelle oletettavin tavoin. Tämä ei missään nimessä tarkoittanut kritiikkittömyyttä ja yletöntä tyytyväisyyttä sarjakuvan ja sen opetuksen nykytilaan, vaan tarjolla oli myös hyvin konkreettisia tarttumapintoja siihen, minkä tulisi muuttua parempaan. Silti otetut edistysaskeleet tunnuttiin huomioidun ja niistä oltiin onnellisia ja ylpeitä. Vahva usko tulevaisuuteen ja positiivisen kehityksen jatkumoon paistoi vastauksista vähintäänkin rivien välistä. Tämän argumenttini luotettavuuden jokainen voi halutessaan tarkistaa työni liitteenä olevista haastatteluista.

Haastatteluiden perusteella asiantuntijani toivat jopa mieleen John Deweyn kuvauksen elinvoimaa uhkuvasta ihmisestä ja hänen ideaalista kokemuksellisesta todellisuudestaan: ”Ihmisen yhdentyminen ympäristöönsä katkeilee ja korjautuu jälleen yhteydeksi”, jolloin tapahtuu elämän rikastumista organismin selätettyä vastarinnan ja erilaisuuden – sen elämä ei palaa aiempiin uriin vaan jatkuu rikkaampana (Dewey 2010, 23-24). Yhden ristiriidan raukeamisesta seuraa aina uusi tilanne, jossa ihminen joutuu muodostamaan uuden suhteen ympäristöönsä. Hän saa kuitenkin voimaa edellisen ristiriidan ylittämisestä, ja voi havaita uudessa tilanteessa taas potentiaalisen kriisin, josta selviämällä tarjolla on uusia täyttymyksiä. Elämää täynnä oleva olento kykenee hahmottamaan historiansa voimavarana, ja tulevaisuus on sille lupaus, ei uhka uusista vaaroista. Kokemus nykyhetken hallinnasta syntyy

sopusoinnusta menneisyyden ja tulevaisuuden välimaastossa – ne asiat joita hän säilyttää menneisyydestä ja joita hän odottaa tulevaisuudelta toimivat suunnannäyttäjinä hänen nykyhetkessään. (Dewey 2010, 28-30). Tästä syystä lähestulkoon päädyin nimeämään myös työni Ahtisen vastauksesta poimitulla monitulkintaisella, kenties sarkastisellakin, mutta ennen kaikkea rauhoittavalla kiteytyksellä: ”Kaikki on ihan hyvin” (Ahtinen 8.3.2016). Jätin tämän kuitenkin työnimeksi, sillä se olisi voinut häivyttää myös niitä asiallisen kriittisiä ääniä, joita aineistosta nousi.

6 Pohdinta

6.1 Tulokset suhteessa aiempaan tietoon

Kenties merkittävimpanä oivalluksena työn myötä on syntynyt se, että sarjakuvan aiempi tutkimus on suurilta osin vanhentunutta. Se on ollut aina vähäistä, ja viime vuosien kehitys taiteenalalla on ollut niin merkittävää, että uusia tutkimuksen ja tulkinnan muotoja tarvitaan. Iso osa sarjakuvan tutkimuksesta elää vielä painettujen sarjakuvalehtien aikakautta, joka alkaa auttamattomasti olla ohi. Tämä aiempi tutkimus ohjaili myös omaa tutkimustani, mistä syystä moni haastatteluvastauksissa esiin noussut asia pääsi yllättämään minut. Viimeistään nyt 2010-luvulla käsillä on ennemminkin internetsarjakuvan ja taidesarjakuvan aikakausi, jolla aiempaa edullisemmat painomenetelmät mahdollistavat taidesarjakuvan julkaisemisen ja internetjulkaisu lähes ilmaisen alustan ja kehittymispinnan erilaisille sarjakuvan muodoille, samoin kuin nopean kommunikaation tekijän ja lukijan välillä.

Haastattelemiä asiantuntijaj ei vät ilmaise tekevänsä varsinaisesti marginaaliin alistettua taidetta, joka parhaimmillaan kykenee vastarintaan, jollaisena sarjakuva historiallisista syistä usein tuoreissakin tutkimuksissa nähdään, silloin kun se nähdään muuna kuin populaarikulttuurina. Näin siitä huolimatta, että he tiedostavat kyllä taiteenlajinsa paikan taiteen kentässä ja sen tietynlaisen nykyhetkessä vääjäämättömän marginaalisuuden. Heidän ilmauksistaan nousee esiin pikemminkin ylpeys työstä aktiivisen, ilmaisu- ja elinvoimaisen taiteen saralla. Niinpä, vaikka haastateltavieni opetustoimintaa voidaan sujuvasti peilata kriittisen pedagogiikan teorian pohjalta, kuten usein on ollut laita kasvatusta ja sarjakuvaa käsittelevissä kirjoituksissa, sarjakuvaa itsessään, samoin kuin sen opetusta, olisi syytä tulkita huomattavasti laajemmissa viitekehyksissä. Kriittisen teorian piirissä esitettyihin oletuksiin alasta kuuluu sellainen marginaalisuus, jota tutkimukseni haastateltavat eivät edusta. Uudenlaiseen tulkintaan esimerkiksi Deweyn Taide kokemuksena antaa oivat eväät, myös siksi että se käy hyvin yhteen Freiren kanssa, joka puolestaan sopii sarjakuvan tutkimuksen perinteeseen, mutta jos sarjakuvan opetusta halutaan esimerkiksi ohjailta tai järjestää tieteellisen teorian kautta, Dewey ei voi suinkaan olla ainoa ohjenuora. Toimiva se on silti. Kriittisen pedagogiikan näkökulma sarjakuvaan on puolestaan auttamattomasti vanhentunut ja yksipuolinen suhteessa taidemuodon nykytodellisuuteen ja kaipaa merkittävää päivitystä. Kriittisen pedagogiikan perustat taas eivät ole menettäneet ajankohtaisuuttaan millään muotoa missään kasvatusta koskevassa diskurssissa. Kriittinen kasvatustiede

huomioi opetuksessa monia sellaisia ympäröivään todellisuuteen liittyviä asioita, jotka usein jäävät kasvatuksessa ja opetuksessa vähälle huomiolle – asioita, jotka haastattelemieni asiantuntijoiden vastauksissa olivat vahvasti läsnä.

Muutos sarjakuva-alalla on ollut nopeaa, mutta silti riittävän hidasta, jotta sen merkittävyys on monella tapaa onnistunut jäämään huomaamatta. Roskaviihteen stigma, jonka Ranta (3.2.2016) tiivistää hienosti toteamalla sarjakuvan vähäeleisen muodon yhdistyneen mielikuvissa vähämieliseen sisältöön, on karissut sarjakuvan yltä uusien sukupolvien myötä merkittävästi ja kuin itsestään. Itsestään se ei ole kuitenkaan tapahtunut, vaan se on ollut monien luovien ja aktiivisten toimijoiden työn tulosta. Suurelle osalle ikäpolveni on todennäköisesti täysin luonnollista lukea myös sarjakuvaa, pohtimatta sen luonnetta muista muodoista poikkeavana kirjallisena tai taiteellisena ilmiönä. Sarjakuvien lukeminen tuskin aiheuttaa syyllisyydentuntoa kovin monessa ikäpolveni edustajassa, vaan niitä luetaan samoista syistä kuin vaikkapa romaaneja, uutisia tai internetin blogimedioita: informaation, esteettisen nautinnon tai viihteen vuoksi, sisällön ollessa yhteydessä kulloisenkin lukemisen motiiveihin. Tämä kehitys voi myös olla syynä, ainakin optimistisesti ajatellen, siihen, että sarjakuvaa ei erikseen mainita uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Kenties se on ilmiönä jo niin luonteva osa kirjallisuuden ja kuvataiteen kenttää, että sen katsotaan tulevan ainakin aiempaa vastaavissa määrin (joka ei toki ole kovin paljon) käsitellyksi perusopetuksessa, kuin itsestäänselvyytenä. Tutkimukseni merkittävin tulos onkin kenties se, että haastattelemieni asiantuntijoiden lausuntojen valossa sarjakuva on kokenut sellaisen nopean ja monipuolisen kehityskauden, että aiempaa sarjakuvatutkimusta voi käyttää nykytodellisuuden hahmottamiseen vain osittain, ikään kuin sen historiaa kuvaavana materiaalina. Tämä koskee myös sitä vähäistä tutkimusta, jota sarjakuvan opetuksesta on tarjolla.

Tutkimusta varten kehittämäni termi, sorrettujen estetiikka, asettuu pohdinnan valossa kyseenalaiseksi. Se on mehukas ja yhdistää hauskalla tavalla Freiren ja Deweyn kahden teoksen sisältöjä, mutta se kärsii erityisesti sanan *sorto* latautuneisuudesta. Napakymppi se olisi terminä ollut, mikäli sarjakuvan todellisuus olisi hahmottunut tässä tutkimuksessa jotenkin muusta taiteen kentästä poikkeavaksi marginaaliseksi vastarinnan ilmaukseksi siten kuin se taustakirjallisuuden valossa näyttäytyi, niin että Freire ja Dewey olisivat sopineet pohjustamaan erityisesti juuri sarjakuvan opetusta. Näin ei kuitenkaan käynyt, saamieni vastausten kuvatessa sarjakuvan jokseenkin yhtä lailla marginaaliseksi ja sortoa vastustavaksi kuin minkä tahansa itseensä ja ympäröivään maailmaan vakavasti suhtautuvan taidemuodon.

Sorrettujen estetiikkana hahmottelemani symbioosi on kuitenkin käypä ja toisaalta radikaali taustateoria mihin tahansa taideopetukseen, taiteenalasta riippumatta. Jos sorrettujen estetiikka terminä olisi onnistunut vangitsemaan jotain olennaista Sorrettujen pedagogiikasta, Taiteesta kokemuksena *ja* sarjakuvasta marginaalin ilmaisumuotona, se olisi mitä mainioin termi alkuperäisessä käyttötarkoituksessani. Koska se ei tässä täysin onnistu, jään toivomaan lisää Freireä ja Deweytä yhdisteleviä tutkimuksia jotka voivat nimetä synteesin puolestani osuvammin.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Pohdittaessa tutkimukseni luotettavuutta täytyy todeta heti alkuun, että sen merkittävin heikkous lienee yleistettävyyys, tarkemmin sanoen sen puute. Tämä on yleinen ongelma laadullisen tutkimuksen saralla. Neljän asiantuntijan haastatteluun perustuvaa tutkimusta voinee kutsua paitsi asiantuntijahaastatteluksi, myös tapaustutkimukseksi. Tästä syystä olenkin pyrkinyt välttämään tekstissäni aineistoni pohjalta tehtyjä liian suuria yleistyksiä, vaikka houkutus siihen olisi luonnollisesti ollut suuri. Tutkimuksen aiheen huomioiden lähestymistapa ja siitä seuraava yleistettävyyden puute ovat ymmärrettäviä: muutoin tuotettua dataa tutkimuskysymysten vastauksiksi ei ole juurikaan tarjolla ja potentiaalisten haastateltavien kirjo ei ole kovin suuri.

Toinen suorastaan itsestään selvä kritiikin kohde tutkimukselleni on se, ettei ole missään määrin yllättävää, että Freiren ja Deweyn valossa tarkasteltaessa aineistosta löytyy heidän teorioihinsa liittyviä asioita. Näin pitääkin olla, ja aihevalinnan ja teoreettisen viitekehän hermeneuttinen pyörittely on kenties ohjannut toimintaani siten, että oli odotettavissa myös, että analyysini on teorioita jossain määrin ylläpitävää, eikä esimerkiksi saata niitä suureen ristiriitaan. Silti tarkasteluni onnistui löytämään uusia näkökulmia, jotka ovat osin ristiriidassa kriittisen sarjakuvatutkimuksen perinteen kanssa, vaikkakin sopusoinnussa Freiren Sorrettujen pedagogiikan kanssa. Näin ollen tutkimuksen kautta saatu tieto on arvokasta myös tutkimuksen viitekehyksen kannalta.

Tutkimukseni taustakirjallisuuden määrä ja muoto oli laaja, minkä uskon auttaneen minua hyvän kokonaiskuvan muodostamisessa aiheesta aiemmin sanotun suhteen. Freiren ja Deweyn selkeiden klassikoiden tietoisien valinnan ja rajauksen lisäksi laajensin taustateorian ja -kirjallisuuden spektriä laaja-alaisella ja monitieteellisellä kattauksella tuoretta kotimaista ja ulkomaista tieteellistä kirjallisuutta ja muuta materiaalia, mukaan lukien vähemmän

tieteelliset, enneminkin poleemiset esseekokoelmat, sarjakuvakirjat ja Opetushallituksen tiedotteet, muiden muassa. Käytetty kirjallisuus ja muu materiaali oli ajantasaista, jopa niin että viimeisin Opetushallituksen tiedote, jonka sisällytin työhöni, oli julkaistu noin kuu- kautta ennen tämän työn palauttamista arvioitavaksi.

Tutkimukseni tuloksiin muodostui tietynlaista päällekkäisyyttä, erityisesti tulosluvun toi- sessa ja kolmannessa alaluvussa, *Sarjakuvasta sinänsä* ja *Haastattelujen narratiivit*. Luku- kokemuksen kannalta tämä ei ole antoisaa, mistä syystä välttelin tietoisesti toistoa luottaen siihen, että lukija osaa yhdistää kahden alaluvun asiat. Tutkimuksen luotettavuuden kannal- ta alalukujen toiston voi kuitenkin katsoa olevan eräänlainen merkki luotettavuudesta, sillä kahdella eri metodilla (teemoittain tapahtuva sisällönanalyysi ja narratiivinen tulkinta) päädyttiin hyvin samankaltaisiin tuloksiin.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta mieltäni askarrutti se, voiko vastaajille koitua negatiivi- sia seurauksia tutkimukseen osallistumisesta omalla nimellä, vaikka en tätä uskonut mah- dolliseksi. Näin siitä huolimatta että tehtyäni liitteet tämän työn loppuun lähetin ne vielä tarkastettavaksi ja hyväksyttäväksi haastatelluille, ja jokainen antoi luvan liitteiden julka- isulle. Toisaalta asiantuntijani toimivat julkaisuittensa ja ammattiin liittyvän esiintymistensä kautta enemmän ja vähemmän julkisessa ammatissa ja ainakin osa antaa medioissa lausun- toja huomattavasti kuohuttavammissakin aiheissa, kuin sarjakuvan opetus. Tästä syystä omatuntoni ei soimaa minua julkaistessani haastattelut myös liitteenä. Tutkimusetiikkaan liittyvää anonymisoinnin kysymystä ja omaa valintaani luopua haastateltujen anonymitee- tistä perustelin laajemmin jo työni neljännessä luvussa.

6.3 Ajatuksia jatkotutkimuksesta

Jatkotutkimuksen hahmottelu kuuluu perinteisesti tutkimuksen loppuun, luultavasti siksi, että tutkija voi siellä nostaa esiin kaikki ne mielenkiintoiset tarttumakohdat, joihin hän ei oman tutkimuksensa puitteissa kyennyt tarttumaan. Omassa tutkimuksessani mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita nousi esiin niin paljon, etten ryhdy niitä tarkemmin erittelemään. Sarjakuva ei ole puhki tutkittu aihe, saati sitten sen opetus. Toisaalta koen vastanneeni var- sin hyvin tutkimuskysymyksiini, joten niihin parempien vastausten löytäminen ei ainakaan jäänyt mieltäni kaiheartamaan. Toki laajempi haastateltujen joukko voisi lisätä saadun tie- don määrää, saatua dataa ainakin, mutta laajemman datan merkityksestä tutkimukselleni en

ole täysin varma. Toivoisinkin jatkotutkimukselta pikemminkin näkökulman muutosta ja kekseliäitä lähestymistapoja.

Olen tyytyväinen siihen, että tein tutkimukseni osin kriittisen pedagogiikan näkökulmasta ja erityisesti Freiren Sorrettujen pedagogiikan kautta. Tämä oli paitsi sarjakuvapedagogiikan perinteiden kanssa yhteensopiva valinta, myös oiva tilaisuus syventää ymmärrystäni kriittisen koulukunnan eräänä peruslähtökohtana toimivan kirjan suhteen. Toivon silti, että tulevaisuudessa saisin lukea tutkimuksia, jotka myös hylkäävät nämä perinteet ja lähestyvät sarjakuvaa tuorein taustateorioin ja viitekehyksin. Tämä ei vähennä kriittisen teorian merkitystä millään tapaa enkä sano toivovani vähempää kriittistä näkökulmaa kasvatuksen ja opetuksen tutkimiseen. Silti olisi tervettä, mikäli sarjakuvasta, aivan kuten muistakin taidemuodoista, tehtäisiin tutkimusta mitä erilaisimmista lähtökohdista. Tämä mahdollistaisi entistä monipuolisemman tiedon saamisen. Osin tästä syystä tutkimukseni haastatteluaineisto on vapaasti saatavilla tämän tutkimuksen liitteissä, mikäli joku haluaa sitä esimerkiksi tulkita toisenlaisessa viitekehyksessä, näin laajentaen siitä johdettavan informaation määrää. Liitteet mahdollistavat myös omien käsitysten muodostamisen ja peilaamisen suhteessa haastattelemani asiantuntijoiden näkemyksiin, myös ilman tieteellisen tutkimuksen toimintakehystä ja taakkaa, esimerkiksi pelkästään oman henkilökohtaisen tiedonjonon takia.

7 Lähteet

Accardi, M.T., Drabindski, E. & Kumbier, A. (toim.), (2010). *Critical library instruction: theories and methods*. Duluth, MN: Library Juice Press.

Ahokoivu, M. (2007). *Sarjakuvantekijän opas*. Helsinki: BTJ Kustannus.

Ahtinen, L. (2015). *Homepäiväkirja*. Helsinki: Like Kustannus Oy.

Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. 372-393. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual, 6th ed.* Washington DC: American Psychological Association.

Ansa, H. (toim.), (1987). *Puhekuplia: Kirjoituksia sarjakuvasta 2*. Kemin Painotuote Ky, Kemi.

Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin.

Dorfman, A. & Mattelart, A. 1980. *Kuinka Aku Ankkaa luetaan*. Vaasa: Love Kirjat.

Duffy, D. (2010). Out of the margins ... into the panels: Toward a theory of comics as a medium of critical pedagogy in library instruction. 199-220. Teoksessa M.T Accardi, E. Drabindski & A. Kumbier (toim.), *Critical library instruction: theories and methods*. Duluth, MN: Library Juice Press.

Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art. The understanding and practice of the world's most popular art form*. Florida: Poorhouse Press.

Freeman, M. (2015). Narrative as a Mode of Understanding. Method, theory, praxis. 21-37. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.), *The Handbook of Narrative Analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire*. Albany NY: State University of New York Press.

Giroux, H. & McLaren, P. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. 29-72. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Henry Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Groensteen, T. (2013). *Comics and narration*. Jackson, MI: University Press of Mississippi.

Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Yliopistopaino.

Heikkinen, M. (2011). Epäilyksen varjosta parrasvaloihin – Sarjakuvan muuttuvat määrittelyt. 55-76. Teoksessa H. Jokinen (toim.), *Sarjakuva Suomessa. Historiasta, asemasta, kielestä*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

Herkman, J. (1998). *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. (1996). Kuinka sarjakuvista tuli yliopistokelpoisia? 9-44. Teoksessa J. Herkman (toim.), *Ruutujen välissä. Näkökulmia sarjakuvaan*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Hintsa, A. (2012). Sarjakuva taiteen perusopetuksen piiriin. 12. Teoksessa *Sarjakuva goes koulutus*. Helsinki: Sarjakuvakeskuksen julkaisuja 8.

Hirvonen, R. (2012). Lasten mediankäytöt ja kotien mediakasvatus lasten kertomina. 17-53. Teoksessa S. Pääjärvi (toim.), *Lasten mediabarometri 2011. 7-11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012.

Hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Huhtamo, E. (toim.), (1986). *Puhekuplia: Kirjoituksia sarjakuvasta*. Kemin Painotuote Ky, Kemi.

Hänninen, V. (2011). Roskakulttuuri saapui akatemian portaille – Suomalaisen sarjakuva- kirjoittamisen ja -tutkimuksen vaiheita. 77-95. Teoksessa H. Jokinen (toim.), *Sarjakuva Suomessa. Historiasta, asemasta, kielestä*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

Jokinen, H. (toim.) (2011). *Sarjakuva Suomessa. Historiasta, asemasta, kielestä*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

Kairavuori, S. (2012). *Kumouksellinen strippi – sarjakuva toisin ajattelemisen taitona*. Kasvatus 43 (2), 135-145.

Kaukoranta, H. & Kemppinen, J. (1972). *Sarjakuvat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kauranen, R. (2011). Sarjakuvapaniikin aikaan Suomessa – Lapsuuden suojelua 1950-luvulla. 35-54. Teoksessa H. Jokinen (toim.), *Sarjakuva Suomessa. Historiasta, asemasta, kielestä*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

Kejonen, P. (1986). Sarjakuva – kahden taiteen kylkiäinen vai itsellinen, uusi taide. 90-101. Teoksessa E. Huhtamo (toim.), *Puhekuplia. Kirjoituksia sarjakuvasta*. Kemin Painotuote Ky, Kemi.

Koskela, I. (2010). *Sarjakuvantekijän oppikirja*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koskinen, I., Alasuutari, P & Peltonen, T. (2005): *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. 446–459 Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Lehtimaja, L. (2006). *Freiren kyydissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2000). *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Manninen, P. A. (1995). *Vastarinnan välineistö: sarjakuvaharrastuksen merkityksiä*. Tampere: Tampere University Press.

Marsh, J. & Millard, E. (2000). *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*. Lontoo: Sage Publications Ltd.

McCloud, S. (1994). *Sarjakuva – näkymätön taide*. Helsinki: The Good Fellows KY.

McLaren, P. (2009). *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Meskin, A. & Cook, R. (2011). *New Directions in Aesthetics: Art of comics: A Philosophical approach*. Somerset: Wiley-Blackwell.

Miettinen, M. (2012). *Truth, Justice and the American Way. The Popular Geopolitics of American Identity in Contemporary Superhero Comics*. Acta Universitatis Tamperensis 1790. Tampere: Tampere University Press.

Mikkonen, K. (2010). Kuvat ilman sanoja, sarja ilman kuvia. Sarjakuvakertomuksen ainutlaatuinen ja ”luonnollinen” fokalisaatio. 303-330. Teoksessa M. Hatavara, M. Lehtimäki & P. Tammi (toim.), *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia*. Helsinki: Hakapaino.

Opetushallitus (2002). *Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteet*. Opetushallituksen määräys 39/011/2002.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Opetushallitus (2005). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Opetushallituksen määräys (43).

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus (2016a). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Opetushallituksen tiedotteita 7/2016. Internetlähde, hakupäivä 7.4.2016 http://www.oph.fi/download/174744_opetushallitus_tiedote_7_2016_pdf.pdf

Opetushallitus (2016b). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelyön taiteenalakohtaiset työryhmät 15.3.2016*. Internetlähde, hakupäivä 7.4.2016. http://www.oph.fi/download/175329_taiteen_perusopetuksen_taiteenalakohtaiset_tyoryhmat_2018.pdf

Paajala, M. (2009). *Sarjakuvakirja Suomessa*. Informaatiotutkimuksen Pro Gradu – tutkielma. Oulun yliopisto.

Packalén, L. & Odoi, F. (2003). *Comics with an Attitude... A Guide to the Use of Comics in Development Information*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for Development Policy.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. 9-38. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Saanihahti, M. (1999). *Lasten ja nuorten muuttuva mediakulttuuri: Tutkimusraportti 1*. Tampere: Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos.

Sarjakuvafinlandia.fi (2016). *Finalistit*. Internetlähde, hakupäivä 8.4.2016. <http://www.sarjakuvafinlandia.fi/teokset.html>

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Suomen Kuvalehti 11/2008. Jantunen, J. (2008). *I Matkalla paratiisiin*. Suomen Kuvalehti, 2008 (11), 42-47.

Suomen Kuvalehti 23.4.2009. *Ville Ranta on vuoden Puupää*. Internetlähde, hakupäivä 8.4.2016. <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/ville-ranta-on-vuoden-puupaa/>

Suomen Kuvalehti 11/2010. Jantunen, J. (2010). *II Paratiisi on toisaalla*. Suomen Kuvalehti, 2010 (11), 64-71.

Suomen Kuvalehti 11/2011. Jantunen, J. (2011). *III Kielletty paratiisi*. Suomen Kuvalehti, 2011 (11), 43-50.

Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

Takeda, A. (2013). *Weblog Narratives of Japanese Migrant Women in Australia: Consequences of International Mobility and Migration*. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 415–421.

Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos. (2010). *Lähteiden käyttö ja lähdeviitteiden merkitseminen*. Internetlähde, hakupäivä 5.4.2016.
<http://www.uta.fi/yky/oppiaineet/sosiaalipolitiikka/kaytannot/viittausohjeet.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vainio, P. (1987). Hergén jalanjäljissä. 39-58. Teoksessa H. Ansa (toim.), *Puhekuplia: Kirjoituksia sarjakuvasta 2*. Kemin Painotuote Ky, Kemi.

Villeranta.com (2016). Sarjakuvat. Internetlähde, hakupäivä 8.4.2016.
<http://www.villeranta.com/sarjakuvat>

Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Waugh, C. (1947). *The Comics*. New York NY: The Macmillan Company.

Sähköpostikeskustelu Mari Ahokoivun kanssa 27.1.2016 - 1.4.2016

Esittele itsesi sarjakuvan ja sen opettamisen näkökulmasta.

Olen sarjakuvantekijä ammatiltani. Teen myös kuvituksia ja opetan sarjakuvaa, mutta näen ne ns. sivutöinä. Koulutukseltani olen medianomi, jonka lisäksi olen opiskellut sarjakuvaa useissa sarjakuva-alan kouluissa. Sarjakuvan opettajana olen itseoppinut, käytän opetuksessa hyväksi omia kokemuksiani sarjakuvanopiskelijana, kokeilen ja muokkaan tehtäviä. Opetan lähinnä aikuisia.

Kerro suhteestasi sarjakuvaan taidemuotona.

Näen sarjakuvan omana taidemuotonaan, erillisenä kirjallisuudesta tai kuvataiteesta. Se on minulle ominaisin taidemuoto, luonnollisin tapa ilmaista itseäni. Se on aina tuntunut minulle sopivimmalta tavalta jäsenellä ajatuksiani ja luoda tarinoita.

Miten päädyit sarjakuvan pariin lukijana? Entä tekijänä?

Lukijana aloitin perinteisesti Aku Ankan kautta (opin lukemaan Nalle Puh -lehtien avulla). Myöhemmin teininä Elfquest oli tosi kova juttu (opin englannin kielen oikeestaan niistä). Ville Rannan kautta tutustuin suomalaiseen sarjakuvaan (mm. Katja Tukiainen, Kaisa Leka, Kati Kovacs).

Sarjakuvia aloin piirtämään vasta lukiossa. Ville Ranta oli samassa koulussa, joten pystyin seuraamaan hänen uransa alkua aika läheltä. Tajusin että sarjakuva voi olla mitä vaan, ja että sillä voi kertoa mintä vaan. Ensimmäisen pidemmän sarjakuuvan tein Steiner koulun päättötyönä, ja siitä lähtien olen pyrkinyt yhdistämään sarjakuvat kaikkeen tekemiseeni.

Miten olet pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa? Mitä olet pyrkinyt opettamaan? Miksi olet opettanut?

Minulla ei ole mitään opetuskoulutusta, joten opetusmetodini ovat olleet sellaisia "kokeillaan mikä toimii" -tyylisiä. Olen pyrkinyt opettamaan lähinnä ideointia ja piirtämisen iloa. Tavoitteena tunteilla on ollut aina saada kaikki piirtämään ja unohtamaan blokkinsa. Ihan sama mitä piirtää, kunhan piirtää -ajatuksella.

Aluksi aloin opettamaan lähinnä mielenkiinnosta ja toki taloudellisista syistä. En ajatellut olevani opettajamateriaalia, ja ensimmäiset kurssit olikin aika kaoottisia. Mutta jotenkin oppilaat oli aina tosi innostuneita, ja opettaminen toi yllättävää iloa ja innostusta myös omaan tekemiseen. Kehitin pikkuhiljaa kurssipohjan, jota olen vähän muokkaillen sitten pitänyt pohjana kurseilleni.

Onko opettamisesi takana jokin filosofia? Miten opettamisnäköyksesi ovat muodostuneet?

Jos mulla jotain filosofiaa opetuksen taustalla on, niin se on se että kaikki osaa piirtää ja kaikkien pitää saada piirtää. Koitan opettaa välineitä millä blokkeja saadaan poistettua ja piirtämisestä pääsisi nauttimaan. Eli painotus tekemisessä, ei niinkään laadussa (olen sitä mieltä että jos vain tekee niin laatu nousee automaattisesti).

Opettamisnäköykset on muodostuneet lähinnä siitä, minkä olen nähnyt itselleni mielekkääksi opiskellessani sarjakuvakouluissa. Luen myös paljon alan kirjallisuutta (kuin myös muiden taidalojen oppikirjoja) ja poimin niistä ideoita ja ajatuksia joita jatkojalostan omaan opettamiseen.

Miten näet sarjakuvan opetuksen osana taideopetuksen kenttää (kuvataide, musiikki, draama, sirkustaide jne.)?

Näen sarjakuvan omana itsenäisenä osana taideopetusta. Sarjakuvaa on koitettu laittaa osaksi kuvataidetta tai kirjallisuutta tai jopa muotoilua, ja vaikka niissä on paljon yhtenäisyyksiä, ei sarjakuvaa voi niputtaa minkään kanssa täysin yhteen. Sarjakuvaa voi toki hyödyntää muussa opetuksessa.

Peruskouluopetuksessa sarjakuvaa voi hyödyntää mm. medialukutaidon opetuksessa, kuvan ja tekstin yhdistäminen on nykyään sen verta yleistä mediassa.

Näen sarjakuvataiteen samalla tasolla mitä muut taiteenlajit. Sarjakuva on toki uusi taiteenlaji, mutta verrattavissa hyvin esimerkiksi elokuvataiteeseen. Elokuvathan on myös jossainmäärin sekoitus kirjallisuutta ja teatteria mutta kuitenkin ihan täysin oma lajinsa. Sama sarjakuvalla.

Minua muuten ärsyttää se, miten Sarjakuva-Finlandiassa ei ole kategorioita. Ihan niin kuin jaettaisiin vain yksi Oscar-patsas josta KAIKKI elokuvat, lyhärit, dokkarit, mainokset, taidefilmit yms. kilpailisivat keskenään.

Mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen saralla tulevaisuudessa?

No, toivoisin ainakin koulutusta kustantajille. Haluaisin Suomeen enemmän kustannustoimittajia, sellaisia jotka työstäisi sarjakuvia taiteilijoiden kanssa. Niinkuin kirjallisuuden puolella tehdään. Jos meillä olisi enemmän kustannustoimitusta ja enemmän pidempiä apurahoja, saataisiin ehkä enemmän pitkiä ja loppuun asti työstettyjä sarjakuvaromaaneja.

Entä mitä muuta, noin niin kuin sarjakuvaan ja opettamiseen liittyen?

Eipä kai kauheesti muuta. Kustannustoimittajakoulutus, pidempiä sarjakuvaromaaneja ja pidempiä apurahoja toivoisin suomeen. Opetuspuolella vois tulla enemmän ammatillisille suunnattua koulutusta, tai koulutus voisi sisältää enemmän käytännön asioita palkkioista ja tekijänoikeuksista.

Millaisia kokemuksia sinulla on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa?

Yleisesti tulee sellainen mieleen, että aika usein oppilaana ollessani on tuntunut että opettajat eivät ole ottaneet sarjakuvaa tosissaan ammattina. "ei kukaan tällä rahaa tienaa, menkää putkimieskouluun" -heitot on ollut aika yleisiä (joo, eihän kukaan tällä tienakaan, mutta asian voi ottaa myös vakavasti esiin sanomalla esimerkiksi, että tiedostakaa että jos teette sarjakuvia, palkkanne on pieni ja siitä pitää taistella. Ja sitten voisi käydä keskustelua palkkavaatimuksista ja muista "tylsistä asioista"). Opetus on nykyään aika vapaata, mikä on varmaan aika yleistä muutenkin taidepuolella.

Yksi parhaimpia kursseja mitä olen käynnyt, on Tiina Pystysen kurssi. Kurssilla oli paljon ns. inspiraatiotehtäviä, mutta Pystynen kertoi myös paljon omista kokemuksistaan ja otti asiat tosissaan. Parhaimpia pitkäaikaisia opettajia on ollut Ville Ranta, joka on ollut ehdottomasti paras antamaan palautetta (tässä olen onnellinen, että olen saanut häneltä myöhemmin kustannustoimitusta, erittäin hyvää sellaista!).

LIITE 2

Sähköpostikeskustelu Lauri Ahtisen kanssa 27.1.2016 - 13.3.2016

Esittele itsesi sarjakuvan ja sen opettamisen näkökulmasta.

Olen Lauri Ahtinen, oululainen sarjakuvataiteilija ja opettaja, mutta en kuitenkaan näitä molempia sekaisin. Valmistuin Oulun yliopistosta kansainvälisestä opettajankoulutusohjelmasta vuonna 2009, samana vuonna kun ensimmäinen sarjakuva-albumini tuli ulos WSOY:n kustantamana. Aloitin myös heti työt yläkoulun valmistavan luokan opettajana. Olen tietoisesti pyrkinyt alusta saakka tekemään molempia töitani ammattimaisesti ja erillään toisistaan, ikään kuin kaksoisroolissa. Rahapulassa tiukkoina aikoina olen myöhemmin kuitenkin lipsunut tästä ajatuksestani ja suostunut myös opettamaan sarjakuvaa; niin koululaisille, opettajille kuin yliopisto-opiskelijoillekin. Se, että teen sarjakuvaa ja opetan oppilaita, ei tee minusta hyvää sarjakuvan opettajaa, tai näin ainakin koen. Luomistyötä on vaikea ohjata, koen itseni niissä tilanteissa usein avuttomaksi.

Ensimmäisen kirjani jälkeen tein vielä kaksi strippikokoelmaa, sekä yhden sarjakuvaromaanin.

Kerro suhteestasi sarjakuvaan taidemuotona

En ole ollut enkä ole vielääkään erityisen innostunut sarjakuvasta kuluttajan näkökulmasta. En lue erityisen paljon sarjakuvia suhteessa kokonaisuuteen, enkä juuri seuraa alaa kuin oman tekemiseni näkökulmasta. En myöskään tunne sarjakuvan historiaa enkä alan kurioositeetteja, legendoja, jne.

Sarjakuvasta taidemuotona taas pidän äärettömästi, koska se on taidemuotona täydellinen. Täydellisin kaikista. Vapaa moderni sarjakuva tarjoaa työkalun ja ulottuvuuden käsitellä kaikkea sellaista, jota ei ainakaan minun käsitykseni rajoissa voi ulostaa itsestään muiden kuva- ja sanataidemuotojen keinoin. Sarjakuva on täydellinen hybridi kirjallisuutta, siis asioiden selittämistä sanoin ja kuvataidetta, asioiden kuvittamista. Kun tajusin tämän mahdollisuuden, ymmärsin että tapani ilmaista itseäni on jokin, jota voisi kuvailla "sarjakuvaksi". Tiedän, että puritaanisella sarjakuva-alalla tekemisiäni ei katsota erityisen arvostetuksi, koska en ole tyylipuhdas sarjakuvataiteilija, vaan enemmänkin kuvan ja sanan yhdistelijä. Teen asiat tyyliilläni edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi, se on ainoa asia mitä juuri nyt osaan ja johon pystyn.

Miten olet pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa? Mitä olet pyrkinyt opettamaan? Miksi olet opettanut?

Olen laiska opettajana. Toivoisin että omalla innostuneisuudellani ja muutamilla valistuneilla pedagogisilla arvauksilla ja ärsykkeillä saan oppijassa aikaiseksi jonkinlaisen aivokemiallisen tajuamiseen liittyvän prosessin. En ole analyttinen opettaessani, enkä juuri aktiivisesti ajattelemalla ajattele mitä teen, vaan panostan ennemminkin elastisuuteen.

Pyrin opettamaan, tai enemmänkin ruokkimaan oppijan olemassa olevaa luovuutta edellä mainitulla kaavalla. On vaikea tietää mitä ihmisen sisässä on, joten täytyy arvata mitä hän voisi saada aikaiseksi. Kun opetan sarjakuvaa, opetan tekniikoista vain sen mikä on pakollista, tarjoan tietoa alan kirjallisuudesta ja pyydän oppilaitani löytämään oman äänensä.

Olen opettanut siksi, että olen tarvinnut rahaa. Yleisesti ottaen opetan siksi, että olen huomannut osaavani sen hieman paremmin kuin jonkin muun, enemmän käytännöllisen, rehellisyyden nimissä, tekisin mieluiten vain itse luovaa työtä.

Onko opettamisesi takana jokin filosofia? Miten opettamisnäkemyksesi ovat muodostuneet?

Filosofiasta.

Ja sen muodostumisesta.

Ihminen muuttuu jatkuvasti. Ja sen filosofiakin kai on mitä se itse ihmisenä on ja miten se asiat näkee, just sen hetken raameissa. Ei mulla ole sen kummempia fiksattuja raameja. Omasta ihmiskäsityksestä, johon tämä kai aika integraalasti liittyy, voi varmaan sanoa sen verran, että uskon ihmisen rajattomaan kykyyn olla aika paljon eri asioita. Aivan saatanan paha, laiska, väkivaltainen, hyvä, tai innovatiivinen. Tai ihan mitä vain. Ja siihen ajatukseen liittyy juuri se asia, miksi ihmisammattit kiinnostaa, siihen potentiaaliin. Tämä liittyy samoin myös taiteen tekemiseen ja siihen, että kaikella mitä tekee, haluaa olevan merkitystä. Että on aina se pieni mahdollisuus että joillakin omilla tekemisellä on isokin vaikutus. Tästä voisi varmaan johtaa jonkinlaisen filosofian, joka liittyy ihmisen kasvamiseen yhä enemmän itsekseen. Ja se, että itsensä äärimmilleen sivistäminen on maailman tärkein asia. Sivistystä voi saada kouluissa, jopa minun oppitunneillani, mutta sitä voi saada myös muualla.

Vittu, kunhan ne ymmärtäisivät että maailma on isompi kuin vain se oma pieni hiekkalaatikko; kylä, kaupunginosa tai maa.

Nämä ajatukset ovat syntyneet ajan kanssa, mutta toisaalta jotakin tämän suuntaista minä olen aina ajatellut.

Miten näet sarjakuvan opetuksen osana taideopetuksen kenttää (kuvataide, musiikki, draama, sirkustaide jne.)?

Hmm.

Sarjakuvataiteen opetus osana kenttää. Sarjakuva on mun mielestä sellainen hybriditaide, kirjallisuuden ja kirjoittamisen, sekä kuvataiteen yhdistelmä. Kombo, jonka takia muakin se alkoi kiinnostaa. Onhan sarjakuvataide aika vähäpätöinen ja pientä arvostusta nauttiva noin perusopetuksen, jopa opistotason alueella. Kuitenkin sarjakuvataiteilijoita arvostetaan taidekentän sisällä paljonkin. Ehkä sarjakuvalla ei oo samanlaista painoarvoa, taiteellista sellaista, eikä myöskään lobbauskultuuria, valtiovaltaan päin. Pienet resurssit, jne.

Toisaalta ei graffitillakaan ole omia opistoja, tietyt taiteenlajit vain ovat enemmän ug kuin toiset. Se on musta ihan ok. Suomessa on kyllä riittävästi sarjakuvan tekijöitä. Ja onkohan missään muussa taiteenlajissa yhtä kova kansainvälisyysaste tai taso kuin suomalaisessa sarjakuvassa? Meillä on älytön määrä tyyppisiä, joita käännetään ja jotka on ulkomailla isoja nimiä.

Kaikki on ihan hyvin.

Veli-Mikko Kaupin vastaus 8.3.2016: Mitä ug-luonteeseen tulee, Pekka Kejonen kirjoitti vuonna 1986 hauskaasti, että ”Sarjakuvan ei ole tarvis hattu kourassa mennä anelemaan Taiteen Jumalilta, että hänet hyväksyttäisiin mukaan tuonne impotenttien joukkoon. Kyllä ajan oloon laajeneva esteettinen normisto tulee ja ottaa senkin rautaiseen syleilyynsä. Hyvästi, hurja nuoruus parahtaa sarjakuva kun huomaa tulleen hyväksytyksi, kaikissa katsannoissa; ja petetyksi. Ennen kuin noin tapahtuu, on sarjakuvalla vielä monta, hartaan toivoni mukaan riehakasta puberteettivuotta edessä, monta tempua vielä tekemättä.”

Mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen saralla tulevaisuudessa?

Sitaattisi oli oikein mainio. Mutta toki tätä ammatikseen tekevänä ajattelen, että olisi mukavaa saada sarjakuva taiteenmuotona tasavertaiseksi muiden taiteiden kanssa, apurahoituksen ja muiden tunnustusten piiriin. Kukapa sitä jaksaa kellarissa loputtomiin toisiltaan runkkailla.

Sama arvostus pätee opetukseen. Tavallaan näen rikkautena tekijöiden moninaiset taustat, mutta sarjakuvaa voisi ihan hyvin voida opiskella pääaineenaan yliopistossa asti (voiko sitä jo opiskella)? Akateemisia tekijöitä ja opettajia tarvitaan. Kaikilla tasoilla peruskoulusta yliopistoon, pätevien ihmisten toimesta opetusta (taiteilija ei aina välttämättä paras opettaja)...

Entä mitä muuta, noin niin kuin sarjakuvaan ja opettamiseen liittyen?

Mitäpä muuta.

Toivoisin että sarjakuvan mahtavuus ja mahdollisuudet noteerattaisiin noin niinku muuallakin kuin taidepiireissä. Valtiollisten apurahojen suhteen, kirjakaupoissa (joissa ns. oikeaa laatusarjakuvaa ei juuri ole hyllyissä), medioissa (palstatilaa)...

Mutta, toisaalta, sarjakuva Suomessa voi hyvin, varsinkin kansainvälisesti. Uusia taitavia tekijöitä tulee alalle ja kiinnostusta on. Kokeilevuuttakin on kustantamoissa, eikä utoja ideoita usein torpata.

Opetusta saa opistoissa ja Aalto-yliopistossa, joten koulutuksenkin suhteen asiat kai ovat ihan hyvin.

Millaisia kokemuksia sinulla on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa?

En oo ikinä ollut opetettavana, joten vaikea sanoa. Muistaakseni kuviksen sivuaineessakaan ei ollut mitään siihen liittyvää.

Sorry.

Sähköpostikeskustelu Mika Kolehmaisena kanssa, 27.1.2016 – 8.4.2016

Esittele itsesi sarjakuvan ja sen opettamisen näkökulmasta.

Ammatti on kuvittaja ja sarjakuvapiirtäjä, opetan myös sarjakuvaryhmiä Oulun taidekoulussa, nyt jo 12. lukuvuotta.

Sarjakuvat kerronnan muotona tekivät lähtemättömän vaikutuksen jo varhaislapsuudessa. Opin lukemaan Akkarista viisivuotiaana. Aloin tekemään sarjakuvia samoihin aikoihin, piirrettyjen tarinoiden maailma imaisi heti voimalla matkaansa. Enimmäiset sarjakuvani julkaistiin 11-vuotiaana, Säästöpankin Jekku -lehdessä. Kahdeksan vuotta myöhemmin aloin avustamaan sitä vakituisesti tekemällä joka lehteen erimittaisia sarjakuvia. Olen tehnyt sarjakuvia erimittaisia rupeamia ammatillisesti eri lehtiin. Kuvittajan töitä on ollut vuosituhannen vaihteesta niin paljon, että ne ovat jääneet tekemisissäni vähän marginaaliin. Olen halunnut kuitenkin pysyä niidenkin tekemisessä kiinni jo opettamisenkin tähden, ja olenkin tehnyt koko ajan niitäkin, useampien vuosien sarjoja 2-Plus ja Odotus -lehtiin, ja nykyään niitä on tilattu Lappeenrannan seurakuntalehteen ja Kansanmusiikki -lehteen. Yksittäisiä sarjakuvia on tullut myös tehtyä eri suuntiin, mm. yhdessä Esa Holopaisen kanssa tekemäni sarjis palkittiin Egmont-kustantamon sarjis 2005-kilpailussa.

Ajauuin sarjakuvan opettamiseen tekemällä sijaisuuksia Oulun taidekoulussa sekä vetämällä pari sarjiskurssia. Työ tuntui mielenkiintoiselta, ja myöhemmin taidekoululle kysyttiin vakituisesti opettajaksi.

Kerro suhteestasi sarjakuvaan taidemuotona

Aah, laaja-alisuudessaan ihana kysymys! Pysin ytimekkyyteen:

Taiteen kuluttajana suhteeni sarjakuvaan taidemuotona on samanlainen kuin suhtautuminen muihinkin taiteen lajeihin. Parhaimmillaan se tarjoilee kohottavia elämyksiä ja uusia näkökulmia, välillä riittää aamustrippien lukeminen lehdestä, hetken irtautumista arjesta. Tekstin ja kuvien liittona sarjakuva on aika ainutlaatuinen tapaus, näiden osa-alueen kommunikaatiossa sarjakuva pystyy tarjoilemaan jatkuvan monipuolisesti uusia variaatioita kerrontaan.

Miten olet pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa? Mitä olet pyrkinyt opettamaan? Miksi olet opettanut?

Olen opettanut sarjakuvaa, sillä se on kiinnostavaa, kuten myös lasten ja nuorten parissa työskentely. Sarjakuvien piirtäminen on ollut tärkeä harrastus ja työ itselleni ja muistan lapsuudesta miten silloin olisi kaivannut samanhenkisiä ihmisiä ympärille ja suuntaviivoja, vinkkejä ja opastusta tekemiseen.

Lasten ja nuorten parissa työskenteleminen myös pitää omalta osaltaan omaa tekemistä tuoreena, se on itsellenikin varsin antoisaa.

Olen pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa erilaisten tekemiseen liittyvien esimerkkien ja tehtävien kautta sekä henkilökohtaisella opastuksella.

Pysin tuomaan opetuksessa oppilaille uusia luovia näkökulmia sarjakuvien ideointiin, tarinan kuljetukseen ja visuaaliseen toteutukseen liittyen. Olen tuonut sarjakuvien runsaudensarvesta esimerkein

esiin erilaisia toteutustapoja ja monenlaisin eri esimerkein pyrkinyt hoksauttamaan uusia välineitä tekemiseen. Teetän toisinaan tehtäviä, joissa pyrkimys on astua hetkeksi oman tekemisen mukavuusalueilta ulos ja haastaa itsensä uusille tekemisen urille.

Pyrkimykseni on nähdä jokaisen tekijän laatu ja luonne, ja tarjota haastetta seuraavan etapin tavoitteluun.

Olen kokenut tärkeäksi pyrkiä vahvistamaan yksilötasolla jokaisen oppilaan omaa ääntä ja tyyliä, myös sillä aatoksella, että kaikista ei tule sarjakuvapiirtäjiä mutta toivottavasti kaikista tulee luovuuttaan tavalla tai toisella hyödyntäviä ihmisiä.

Onko opettamisesi takana jokin filosofia? Miten opettamisnäköyksesi ovat muodostuneet?

Opettamisen takana oleva filosofiaksi voisi copypastettaa edelliseltä kierrokselta sen *pyrkimys vahvistaa yksilötasolla jokaisen oppilaan omaa ääntä ja tyyliä, myös sillä aatoksella, että kaikista ei tule sarjakuvapiirtäjiä mutta toivottavasti kaikista tulee luovuuttaan tavalla tai toisella hyödyntäviä ihmisiä.*

Opetusnäköykseni ovat muodostuneet alan kirjallisuudesta, eri puolilta kerättyjen opetusmateriaalien ja omien kokemusten kautta.

Oulun taidekoulu on ollut siitä harvinainen sarjakuvaopetuksen opinahjo, että siellä oppilaat käyvät koko lukuvuoden, kerran viikossa 9-13 v 1,5 h ja 13-20 v 2h, mikä mahdollistaa pitkäjänteisempää ja monipuolista syventymistä aiheisiin ja opetukseen sekä yksittäisten oppilaiden tekemisiin.

Se myös tuo haasteita opetukseen, kun samassa ryhmässä voi olla vasta sarjakuvapiirustuksen alottaneita oppilaita ja esim. 7 vuotta sarjisryhmissä käyneitä. Taito- ja sarjakuvapiirustuksen osaamistasoissa kun on muutenkin eroja, mitä ottaa tehtävissä ja opetusta suunniteltaessa, niin tuo tuo siihen vielä omat haasteensa, että kaikille olisi aina jotain kiinnostavaa ja opettavaista tarjottavaa.

Miten näet sarjakuvan opetuksen osana taideopetuksen kenttää (kuvataide, musiikki, draama, sirkustaide jne.)?

Näen sarjakuvan opetuksen luontevana osasena taideopetuksen suuressa kuvassa. Ei se välttämättä majoile aivan siinä keskiössä esim. musiikin ja kuvataiteen tavoin, mutta varmasti rutkasti paljon enemmänkin sillä olisi annettavaa ja nykyistä monipuolisempi rooli otettavana sanataiteen ja visuaalisen ilmaisun yhdistävänä taiteen muotona, kaiken ikäisille. Stereotypia sarjakuvan normipiirtäjästä on varmasti haihtunut pikkuhiljaa sarjakuvan arvostuksen myötä. 11-vuotisen opetustaipaleen aikana on tapahtunut aikamoinen muutos esim. oulun taidekoulun sarjakuvaryhmien oppilaissa. Aloittaessani oli kolme ryhmää joissa yksi tyttö, ja nykyään jakautuma viidessä ryhmässä on aika lailla puolet ja puolet. Enää ei voi määritellä tavallista sarjislaista, mukana on varsin monipuolinen kattaus erilaisia persoonia. Kun sarjakuva on lipunut pikkuhiljaa marginaalista esiin, niin sen pariin on löytänyt aina monipuolisemmin porukkaa. Oulun taidekoulussa sille on onneksi annettu tasavahva rooli ja puitteet muun taideopetuksen rinnalla.

Mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen saralla tulevaisuudessa?

Toivoisin, että nykyinen kehitys jatkuisi eteenpäin. Näyttäisi, että sarjakuva on eri muodoissaan saanut pikkuhiljaa enemmän näkyvyyttä medioissa ja jalansijaa yleisemminkin taidekentässä. Uusista julkaisuista ja sarjakuvaan liittyvistä palkinnoista kirjoitetaan ihan hyvin. Manga-buumi kun on laantunut pikkuhiljaa viime vuosina, niin toivoisin vastaavanlaisia sarjisilmiöitä tulevaisuudessa.

sakin tapahtuvan. Sarjakuvan pariin ja opetuksen piiriin löytyi mangan kautta rutkasti uusia tulijoita, varsinkin tyttöjä.

Sarjakuvan tyylillä tai lajilla ei mielestäni ole väliä, vaan pääasia ylipäätään, että lajiin herää innostusta ja tekijät löytävät sen pariin.

Sarjakuva on niin antoisa ilmaisun laji, että toivioisin sitä otettavan laajemminkin mukaan esim peruskouluissa. Oppilaiden kautta sellainen kuva on syntynytkin, että entistä enemmän näin tapahtuukin.

Kiinnostavaa olisi nähdä yleisemminkin sarjakuvaa käytettävä esim terapiatyössä ja vanhemmillekin ihmisille suunnattavan.

Oulun sarjakuvaopetuksen tilanne on ihan hyvä, mutta innostavia tekijöitä lasten ja nuorten suuntaan kaivattaisiin vielä lisää. Sarjis kamppailee monen muun asian kanssa ajankäytöstä ja vaikutelma on, ettei sarjiksia välttämättä enää lueta vanhaan malliin. Jottei laji alkaisi hyytymään, innostuvuutta ja uusia ilmiöitä kaivataan jatkossakin.

Veli-Mikko Kaupin viestistä 29.3.2016: Kouluista ja sarjakuvista muuten sen verran sivuhuomauksena, että luin tuossa uutta peruskoulun opetussuunnitelmaa, joka astuu peruskouluissa voimaan ensi syksystä. Siinä sarjakuvaa ei mainita sanallakaan, mutta eihän se sitä estä tietysti käsittelemästä, sehän on vain semmoinen suuntaviivoja vetävä viisisataasivuinen järkäle, ei mikään step by step –opas. Harmillista silti, edellisessä opetussuunnitelmassa sarjakuva mainittiin suoraan nimeltä sentään neljä kertaa (1x äidinkielessä ja 3x kuviksessa). Eipä siinä, positiivista on se, että opettajakunnassa alkaa olla porukkaa jotka suhtautuu sarjakuvaan luontevasti, yhtenä taiteen muotona joka itsestään selvästi otetaan jossain vaiheessa käsittelyyn. Tämä ei ollut ehkä asenneilmapiiri ennen, eikä sarjakuva olisi käynyt monella mielessäkään, jos ei sitä olisi erikseen mainittu.

Entä mitä muuta, noin niin kuin sarjakuvaan ja opettamiseen liittyen?

Hmm, mitähän tuohon, aika paljon tässä on tullut opettamiseen liittyviä seikkoja esiin, eikä hampaankolossa tunnu mitään isompia sarjiskrömmäleitä kytevän. Ehkä juuri tuon ops-asian voisi tässä napata. Sitä toivoisi enemmän kouluissa käytettävän opetuksen ja luovuuden välineenä, kiinnostavaa olisi nähdä miten se muuttaisi ja laajentaisi sarjisilmaisua kun lapset ja nuoret tottuivat sitä eri yhteyksissä käyttämään. Esim päiväkirjasarjisten buumi toi joitain vuosia sitten uusia ulottuvuuksia sarjisten tekemiseen. Erikoista on, että sarjis on nyt jätetty ops:in ulkopuolelle, erikoista takapakkia lajissa, jonka teettäminen käy nopeasti, koulujen perusvälineillä. Toisaalta, aktiivisia ja kokeilevaisia opettajiaakin kyllä on. Viime viikolla, kun tästä oli puhetta, niin kysäisin sarjislaisilta minkä verran heidän kouluissaan on sarjiksia tehty tunneilla, ja aika paljon kyllä oli. Äidinkielessä ja kuviksessa enimmäkseen, mutta myös esim matematiikassa ja kemiassakin. Olisi kiinnostavaa käydä taikkarin vuosialbumeita Viivoja läpi. Äkikseltään nimittäin sanoisin, että erilaiset meta-sarjokset ja kokeilut ovat huomattavasti yleisempiä nykyään kuin joissain vuosien takaisissa albumeissa, missä perinteinen kerronta jylläsi. Ilmaisua on laventunut, kukaties koulujenkin erilaisista lähtökohdista tehtyjen sarjisten ansiosta.

Millaisia kokemuksia sinulla on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa?

Oppijan roolissa on ollut varsin avartavia kokemuksia, niihin tilanteisiin on tullut aina sopivan paikan tullen etsiydyttyä. Kun työstän opetusmateriaalejani aktiivisesti eteenpäin, parantelen ja viilailen niitä erilaisia opetustilanteita ja eri ikäisiä ja -tasoisia oppilaita ajatellen, niin on hyvä tuulettaa aina välillä omia totuttuja tapoja, kuulla erilaisista tehtävistä ja näkökulmista eri asioiden

opettamiseen. Tyylejä ja tekemisen tapoja kun sarjakuvassa riittää, niin olen huomannut, että sama pätee myös opettamiseen.

Sähköpostikeskustelu Ville Rannan kanssa, 26.1.2016 - 10.3.2016

Esittele itsesi sarjakuvan ja sen opettamisen näkökulmasta.

Nimeni on Ville Ranta ja olen sarjakuvataiteilija ja pilapiirtäjä. Sarjakuvan osalta olen lokeroitunut enemmän tai vähemmän "vaihtoehtosarjakuvaan". Tämä ei ole varsinaisesti ollut tarkoitukseni, mutta suuren yleisön sarjakuva on varsin kapea alue, johon mahtuu lähinnä aika geneeristä kamaa. Jos vaikka jonkin mainstream-romaanin vois taikasauvalla muuttaa sarjakuvaromaaniksi (sanotaan vaikka Paul Austerin jonkun kirjan), niin se olis heti "taidesarjakuvaa". No, se siitä. Sarjakuvani ovat ilmaisultaan ekspressiivisiä ja epätraditionaalisia. Niistä puuttuvat sarjakuvaan perinteisesti kuuluvat seikat kuten päähenkilösankarikeskeisyys, seikkailu ja kronologinen tarinankerronta.

Pilapiirtäjänä olen vihattu mutta sepä onkin hyvä, koska huomio auttaa minua saamaan työpaikkoja ja ansaitseen elantoni lähinnä pilapiirtäjänä. Sarjakuvat kun ovat mitä ovat (ks. yllä).

Opetin sarjakuvaa Limingan taidekoulun sarjakuvalinjalla vuosina 2003–2006. Täyspäiväisesti vain 2005–2006 vuoden ajan ja muutoin pätkissä. Pidin opettamisesta, mutta kärsin taiteilijaopettajien perustaudista eli en kestänyt sitä, ettei sarjakuva ollut kaikille opiskelijoille tärkein asia elämässä. Tämän takia lopetin hommat ja toiseksi siksi, että aloin saada pilapiirroksia kaupaksi ja niiden tekemiseen meni paljon vähemmän aikaa kuin opettamiseen.

Kerro suhteestasi sarjakuvaan taidemuotona.

Sarjakuvalla on tavallaan kaksi historiaa ja kaksi olemusta. Ensimmäinen liittyy pelkästään muotoon. Voidaan mennä kalliopiirokseen ja ikonitaiteeseen, keskiaikaisiin pyhimys- ja ritarikuvauksiin ja 1800-luvun aikakausi- ja sanomalehtiin. Kuvataiteellisesti ajatellen pitkä linja kuvataiteilijoiden luonnoksia ja päiväkirjoja ovat kerrontaa, joka kuuluu sarjakuvaan. Sarjakuva kun ei ole muuta kuin kerrontaa kuvalla ja tekstillä yhtä aikaa. Tässä mielessä sarjakuvan mahdollisuudet ovat rajattomat ja se on taidemuotona äärettömän rikas. Olennaista siinä on nopea, vähäeleinen piirros, joka kertoo paljon mahdollisimman vähin viivoin. Tämä graafinen pienimuotoisuus synnyttää voimaa ja osuvuutta sisällössä. Kaikki kuvataidetta harrastavat tietävät, miten viehättäviä suurten taiteilijoiden nopeat luonnokset ovat. Tekstin osalta voidaan sanoa samaa. Sarjakuva on tiivistetyn ilmaisun taidetta, mutta sillä voi kertoa laajemmin ja pidemmin kuin monella muulla kerronnan lajilla, esimerkiksi elokuvalla tai teatterilla.

Sitten on tää toinen olemus. Sarjakuvan vähäeleinen muoto on reilun sadan vuoden sarjakuvahistorian aikana yhdistetty vähämieliseen sisältöön. Sarjakuvaa pidetään helppona viihteenä ja lapsille ja lapsenmielisille suunnattuna, aiemmin jopa haitalliseksi luokiteltavana populaaritaiteena. Ja sitähan sarjakuva enimmältään onkin. Tai sen leveä keskitie on sitä. Alkaen amerikkalaisista yhden kuvan pilapiirroksista eurooppalaisiin poliittis-siveettömiin hupailuihin sanomalehdissä, edeten 1930-luvun Yhdysvalloissa keksittyihin (super)sankariseikkailuihin ja Disneyn lastenviihteeseen, italialaiseen länkkärisarjakuvaan ja ranskalais-belgialaiseen huumori- ja seikkailusarjakuvaan. Osa tästä historiasta on tietysti omissa lajissaan ansiokasta. Parhaimmillaan upeaa. Mutta sillä ei ole mitään tekemistä maailmankirjallisuuden kanssa. Sitä pidetään aiheesta helppona populaaritaiteen haarana.

Mun suhteeni sarjakuvaan kiteytyy tähän problematiikkaan, koska olen itse kirjallisuuden ja taiteen ystävä ja omasta mielestäni myös tekijä. Sarjakuvistani puuttuu usein tarinan helppous ja piirroksen helppous myös. Monet, jotka pitävät "sarjakuvista" (niin lukijat kuin kustantajatkin), pitävät sarja-

kuviani "vaikeasti lähestyttävänä" ja vaikealukuisina. Suuren sarjakuvayleisön äärelle mulla ei ole oikein asiaa.

Nykyään tosin poikkeuksiakin löytyy. Seikkailusarjakuvalla aloittanut Will Eisner esimerkiksi siirtyi kehittämään sarjakuvaromaaneja, jotka menestyivät hyvin. Art Spiegelmanin Maus, Mooren ja Campbellin From Hell, Marjane Satrapin Persepolis, Hugo Prattin Corto Malteset ja ehkäpä Tove Janssonin Muumit ovat yleisesti tunnustettuja taiteen klassikoita. Sarjakuvasta löytyy myös joitain marginaalisempia klassikkoteoksia, joita arvostetaan yli taiteenlajin rajojen.

Mutta kyse on poikkeuksista.

Ihmiset, jotka lukevat kirjallisuutta ja katsovat taide-elokuvia, eivät yleensä koske sarjakuvaan pitkällä tikullakaan. Ja ihmiset, jotka eivät lue kirjallisuutta mutta tykkäävät sarjakuvista, eivät koske pitkällä tikullakaan minun sarjakuviini. Tässä on mun suhteeni sarjakuvaan. Mulla on tosin oma pieni yleisöni, sekä Suomessa että Ranskassa, ja muutamia lukijoita on muuallakin. Mutta oon sarjakuvaromaaneineni niin marginaalissa kuin voi, ja sieltä on todella vaikea päästä eteenpäin ilman ihmettä.

Mutta tapahtuuhan ihmeitä. Niin, että kyllä mä pidän työtäni merkityksellisenä ja olen siitä yhtä innoissani kuin aina oon ollut. Nuorena tietysti kuvittelin, että mitkään kirjamarkkinoiden, kustannusohjelmien tai lukijasekvenssien raja-aidat eivät tule pidättelemään mua, kun herätän kirjallisuusyleisön lukemaan teoksiani. No, ei mennyt ihan niin.

Usein mietin, pitäiskö tehdä vähän perinteisempää ja "helppolukuisempaa" sarjakuvaa, että sitä luettaisiin. Siinä on ongelmana, etten oikeastaan tunne perinteisen sarjakuvan keinovalikoimaa enkä hallitse sitä. Toinen ongelma on, että se yleisö olisi sellainen, johon itse en kuulu. Kolmanneksi olisin silloin yhtä kaukana ellen kauempanakin niistä lukijoista, joita olen tavoitellut. Omasta itsestäni siis.

Miten olet pyrkinyt opettamaan sarjakuvaa? Mitä olet pyrkinyt opettamaan? Miksi olet opettanut?

Limingan taidekoulussa opettaessa panin painon rytmille. Edelleen oon sitä mieltä, että rytmi on sarjakuvakerronnan tärkein ominaisuus. Sitä oppii heikosti opettelemalla, rakentamalla ja pohtimalla. Paremmiin sitä oppii improvisoimalla, heittäytymällä ja irrottelemalla. On tietysti helpompi irrotella, jos on kokemusta ja teknistä taitoa, kuin muuten, mutta improvisoiminen voi kehittää rytmin lisäksi sitä, että sietää omaa taitotasoaan, virheitään ja puutteitaan. Tämä pätee myös kokeneisiin tekijöihin.

Opetukseni pääpaino oli siis annetuista aiheista annetussa ajassa tehdyissä improvisaatioharjoituksissa. Niissä täytettiin sivu mieleen juolahtavalla kerronnalla annetussa ajassa ja epäonnistumista painotettiin sillä, että kaikki lukivat toistensa tuotokset.

Olen myös yrittänyt opettaa sarjakuvantekijöitä irrottautumaan sarjakuvan perinteestä. Kuvaamaan pieniä ja arkisia asioita. Kotitöitä, tyhjiä hetkiä, absurdeja reaktioita, järjettömiä käänteitä jne. Ja piirtämään nopeasti tarttuen olennaiseen jne.

Ehkä opettamiseni kulmakivi on ollut yrittää murtaa sarjakuvan perinteen asettamaa vääränlaista painolastia.

Lisäksi toki olen opettanut kerronnan dynamiikkaa, työvälineiden käyttöä, kirjoittamista, omakustanteen tekemistä ja ulkotaiteelliselta puolelta toimeentuloa, apuraha-anomusten tekemistä, kustantajien kanssa toimimista ja sen sellaista.

Onko opettamisesi takana jokin filosofia? Miten opettamisnäkemyses ovat muodostuneet?

Tää on vähän vaikea, koska mä en enää opeta.

Olen tyypillinen taiteilijaopettaja sikäli, että opetan lähinnä omia havaintojani. Mutta on mulla vähän teorioitakin. Ne on enimmäkseen dekonstruktivisia. Kuten että perinteisessä sarjakuvassa on paljon työvaiheita, joita ei ollenkaan välttämättä tarvita. Esim. käsikirjoittaminen. Oon opetuksessa aluksi halunnut viedä opiskelijat ihan perusasioihin, nimittäin kuvan ja tekstin tekemiseen yhtä aikaa, improvisointiin ja luonnoskirjojen tekemiseen. Siis niin, että kaikki graafinen ja muu valmistelu ja sommittelu jätetään pois. Haetaan ilmaisua, rytmiä, viivaa ja sen sellaista. Se onnistuu, kun eteen pannaan paperi, kynä, annetaan aihe ja aika, vaikka kymmenen minuuttia.

Mun filosofiani opettamisessa on se, että mitä enemmän piirtää (mitä tahansa, millä tahansa tavalla), sen paremmin saa instrumentin käyttöön, ja näin tulee sarjakuvataiteilija. Melko käytännöllinen filosofia. Tähän liittyy myös kaikenlaisia itsekritiikin sammuttamisia, oman ilmaisun ja tyylin hakemista manereiden ja perinteen takaa jne. Perinteisessä sarjakuvaopetuksessahan painotetaan käsikirjoitusta, henkilöhahmojen rakentamista, viivottimen käyttöä, ruutudynamiikkaa ja kuvan sommittelua lyijykynällä jne. Todellisia asioita nekin, mutta mun taiteen tekemisen filosofiassani pelkkää pintaa, joka on helppo oppia verrattuna siihen, että löytää oman rytmin, aiheet ja jokapäiväisen piirtämisen.

Mun opetusnäkemyseni ovat muodostuneet oman työn kautta. Vuonna 2003 keksin tämän päivittäisen luonnoskirjan tekemisen ja se on tehnyt minusta (jolla ei ole kuvataiteen opintoja) hyvän piirtäjän. Pidän päivittäisiä merkintöjä ja jatkuvaa piirtämistä tukevana perustana kaikelle työlleni. Tätä mä oon sitten opettanutkin.

Miten näet sarjakuvan opetuksen osana taideopetuksen kenttää (kuvataide, musiikki, draama, sirkustaide jne.)?

Mulla ei ole kuin kapea subjektiivinen näkemys tästä, koska en ole aktiivisesti osa taiteenopetuksen kenttää. En tunne alaa hyvin. Enkä ihan varmasti tiedä, mitä haet kysymyksellä.

Luovan kirjoittamisen opetusta kuitenkin yhä kyseenalaistetaan ja sanotaan, että elämän koulu elämän koulu se paras koulu on. Sarjakuvantekijät ovat Suomessa 90-luvun alusta asti olleet paljolti entisen Taikin käyneitä. Eli visuaalisen koulutuksen saaneita. Mä taas oon itseoppinut piirtäjä ja opiskellut kirjallisuutta Helsingin yliopistossa. Sarjakuva on poikkitaiteellinen laji, joten on vaikea sanoa, mihin sarjakuvan opetuksen pitäisi painottua, kirjallisuuteen vai visuaalisuuteen. Tähän asti se on mitä voimakkaimmin painottunut visuaalisuuteen, sikäli kuin sarjakuvaopetusta on edes ollut (Taikissa (Aallossa) on ja Lahden muotoiluinstituutissa on, korkeakoulutasoista). Siinä mielessä vois ajatella, ettei sarjakuva suorastaan tarvitsisi omaa koulua tai omaa koulutusta, vaan se voisi olla yhdistelmä dramaturgian, kirjoittamisen, piirtämisen ja grafiikan opintoja.

Sellainen sarjakuva nyt enimmälti onkin. Kursseja ja opintokokonaisuuksia visuaalisen alan korkeakouluissa. En pane vastaan. En tiedä, kuinka paljon tarinankerrontaa opetetaan esim. Taikissa (sori kun en osaa sanoa Aalto-yliopisto), mutta opintoja vetää Matti Hagelberg, joka kyllä tuntee sarjakuvanarraation keinot erittäin syvällisesti.

Tää vastaus jää tyngäksi. En tunne sarjakuvaopetuksen kenttää enkä taidekoulutuksen kenttää kovin hyvin.

Mitä toivoisit tapahtuvan sarjakuvan ja sen opettamisen saralla tulevaisuudessa?

Koulutuspolitiikka ei ole jostain syystä ollut mulle henkilökohtaisen intohimon aihe. Johtunee siitä, etten ole saanut visuaalista koulutusta, ja oon siitä vähän ulkona. Mutta tähän kysymykseen on helppo vastata.

Haluaisin, että sarjakuvaa opetettaisiin kokonaisuutena, kerronnanlajina. En osaa sanoa, millainen sarjakuvan opetuksen asema pitäisi olla kansanopistoissa, korkeakouluissa jne. Mutta ymmärrys sarjakuvasta kasvaisi varmaan, jos sitä opettaisivat sarjakuvataiteilijat itse tai asiaan perehtyneet sarjakuvaopettajat muiden visuaalisten taiteiden opettajien sijaan. Sarjakuvalla kun on taipumus tulla käsitellyksi lapsellisena sivuhuomautuksena. Tähän törmäsin esimerkiksi, kun konsultoin lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaprojektia. Sarjakuvan kohdalla sisältö ja muoto menevät aina sekaisin. Sarjakuva on huumoria. Sarjakuva on toimintaa.

Sarjakuvaopetuksessa ei pitäisi lähteä liikkeelle hahmot–käsikirjoitus–luonnostelu–tussaus-tasolta. Tämä on se perinteinen taso. Pitäisi lähteä liikkeelle kerronnasta, rytmistä, ruuduista, sivuista – tekstin ja kuvan välisestä jännitteestä. En tarkoita, että pitäisi lähteä liikkeelle teoreettisesti. Vaan ihan konkreettisesti. Lähdetään tutkimaan sitä, miten tekstit ja kuvat toimii yhteen. Piirrä kaksi hahmoa, joiden välillä on dialogi. Piirrä kolme kuvaa, joissa tapahtuu jotain. Se on sarjakuvaa.

Eikä niin, että suunnitelkaapa semmoinen sarjakuvamainen hahmo. Saatana. :D

Entä mitä muuta, noin niin kuin sarjakuvaan ja opettamiseen liittyen?

Jaa-a! No mitä tuohon sanoisi. Sarjakuva on taiteenlajina kehityksessään suunnilleen siellä, missä romaani oli 1700-luvulla ja elokuva 1940-luvulla. Kehitys on ollut hidasta, koska 1900-luvun alkupuoliskolla (ja pitkään sen jälkeenkin) painotekniikka oli rajoittunutta ja kehittyäkseen sarjakuva olisi tarvinnut paljon enemmän arvostusta, että sitä olisi kannattanut tehdä. Eurooppalaiset sarjakuvalehdet painettiin sodan jälkeen erilaisille ylijäämäpapereille. On olemassa legenda paperirullista, joista sai tietyn kokoisia painoarkkeja. Ja nämä rullat sitten jaettiin yhtäältä katolisille ja toisaalta maallisille lasten ja nuorten kasvatuksellisille lehdille, joista monet olivat sarjakuvalehtiä (katolisista tunnetuin on La Petite Vingtième Siècle, koska Tintti alkoi ilmestyä siinä). Hmm...

Sarjakuvan mahdollisuudet roskaviihteen ulkopuolisena taiteena (roskaviihdekin on ollut paikoin korkeatasoista ja hienoa, eipä siinä) on tajuttu ehkä vasta 60–70-luvuilla, mutta parempi myöhään kuin ei milloinkaan.

Millaisia kokemuksia sinulla on sarjakuvan opetuksesta oppijan roolissa?

Kävin lapsena sarjakuvakursseilla. Pentti Nuortimon kesäkurssilla muistaakseni -91 tai -92 ja sitten olin Oulun taidekoulussa Ilpo Koskelan ryhmässä -92–94 tai jotain sinne päin. Siinä mun sarjakuvaopinnot lähinnä on. Sain perustiedot tietyistä asioista, joita nyt juuri pidän sarjakuvaopetuksessa sivuseikkoina. Mutta nämä kurssit kyllä innostivat mua paljon.

En siis ole opiskellut sarjakuvaa ollenkaan.

Tai olen, mutta oon tehnyt sen itsekseni. Ja tietysti vuosituhannen vaihteessa Helsingin sarjakuvapiirien keskinäinen kritiikki ja keskustelu oli äärettömän tärkeää.

En oikein pysty vastaamaan tähän kysymykseen.