

## **Matkalla monilukutaitoon**

Kuvan tulkinnan opettaminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalissa

Hanna Gröndahl

Sivuaineen tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Marraskuu 2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## **Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus**

### **Suomen kieli**

#### **Hanna Gröndahl**

### **Matkalla monilukutaitoon. Kuvan tulkinnan opettaminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalissa**

**Sivumäärä: 35**

Tutkimuksessani selvitän kuvataiteen osuuden näkymistä lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan tulkinnan ja analysoinnin opetusmateriaalissa. Kuvataiteen oppiaineeseen liittyvät asiat, esimerkiksi sommittelu ja värien käyttö, näkyvät myös suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa silloin, kun kirjoitetaan kuvista. Esittelen kuvanlukutaitoa sekä monilukutaitoa käsitteinä. Tutkimuksen taustana ovat lukion kuvataiteen sekä suomen kielen ja kirjallisuuden ainekohtaiset opetussuunnitelmat (2019). Suomen kielen ja kirjallisuuden osalta myös aikaisempi opetussuunnitelma (2015) on mukana. Tutkimusaineistona ovat lukioissa yleisesti käytössä olevan Särnä-oppikirjan kuvan tulkintaa ja analysointia käsittelevät tekstiosuudet aikaisemman (2015) sekä uuden (2019) lukion opetussuunnitelman mukaisista oppikirjoista.

Tutkimusaiheeni on ajankohtainen, koska nyky-yhteiskunnan kuvatulva vaatii kuvien lukemisen taitoa sekä monilukutaitoa. Pyrin selventämään näitä käsitteitä ja niiden käyttöä lukion kuvataiteen sekä suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. Aiheeni on ajankohtainen myös siksi, että lukioissa on juuri otettu käyttöön uusi opetussuunnitelma. On mielenkiintoista selvittää, mikä opetussuunnitelmassa aihealueeni, kuvan tulkinnan opetuksen, suhteen mahdollisesti muuttuu tai on ehkä muuttunut.

Tutkimukseni on laadullinen, kvalitatiivinen, tutkimus. Tutkimusalueena on tekstintutkimus, lähinnä siihen liittyvä oppikirjatutkimus. Tutkimusmenetelmänä on tekstianalyysi sekä tarkemmin oppikirja-analyysi. Oppikirjatutkimukseen liittyvänä tärkeänä lähteenäni toimii Pirjo Karvosen väitöskirja ”Oppikirjateksti toimintana” (1995). Näkökulmani on taidekasvatuksen näkökulma ja merkittävänä lähdeoteksena on myös Marjo Räsäsen taidekasvatuksen tutkimusalaan kuuluva teos ”Visuaalisen kulttuurin monilukukirja” (2015).

Tutkimukseni tuloksena on, että lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan tulkintaan ja kuva-analyysiin liittyvä opetusmateriaali on monipuolista ja opetussuunnitelman mukaista, mutta uuden opetussuunnitelman mukainen esimerkkikuvamateriaali painottuu yhä enemmän mediakuvan suuntaan. Opetusmateriaalitekstissä kuvataiteen osuus on pienentynyt hieman. Tutkimuksen aikana lisääntyi myös tieto monilukutaitoon liittyvien käsitteiden ja määritelmien runsaudesta sekä käsitteiden vaihtelevuudestaan. Monilukutaidon käsitteen monipuolisuus ja kaikki, mitä siihen liitetään, oli myös yllättävää. Entistä selvempää on, että monilukutaidossa kohtaavat monet oppiaineet. Oppiaineiden yhteistyö on lukiossa tarpeen.

**Avainsanat:** monilukutaito, visuaalinen lukutaito, kuva-analyysi, oppikirjat, kuvataide, suomen kieli ja kirjallisuus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen taustaa	5
1.2	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne	7
1.3	Tutkimusmenetelmät	8
<b>2</b>	<b>Kuvanlukutaito, monilukutaito ja opetussuunnitelma</b>	<b>11</b>
2.1	Kuvanlukutaidon määrittelyä	11
2.2	Monilukutaidon määrittelyä	12
2.3	Monilukutaito lukion opetussuunnitelmassa	14
2.3.1	Monilukutaidon tuleminen opetussuunnitelmaan	14
2.3.2	Kuvataiteen LOPS (2019)	15
2.3.3	Suomen kielen ja kirjallisuuden LOPS:t (2015) ja (2019)	16
<b>3</b>	<b>Aineiston käsittely</b>	<b>18</b>
3.1	Kuvan tulkinta LOPS 2015:n Särmä-oppikirjassa	18
3.2	Kuvan tulkinta LOPS 2019:n Särmä-oppikirjassa	21
3.3	Uuden ja aikaisemman LOPS:n mukaisten oppikirjojen vertailua	23
3.3.1	Yleisiä huomioita kuvan tulkintaa käsittelevistä luvuista	23
3.3.2	Kuvien määrä ja tyyppi	24
3.3.3	Kuva-analyysin ohjeistus	24
3.3.4	Oppikirjatekstille ominaisia piirteitä	25
<b>4</b>	<b>Pohdintaa</b>	<b>28</b>
4.1	Tutkimuskysymysten kokoavaa tarkastelua	28
4.2	Ajatuksia monilukutaidon opettamisesta	29
4.3	Muita monilukutaitoon liittyviä tutkimusideoita	30
	<b>Lähteet</b>	<b>33</b>



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Sivuainetutkielmani aiheena on kuvataiteen oppiaineeseen kuuluvien asioiden näkyminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan tulkintaa ja analysointia koskevassa opetusmateriaalissa. Elämme visuaalisen kulttuurin aikakautta ja kohtaamme kuvia kaikkialla. Kuvien lukeminen on noussut erityisen tärkeäksi. Jokainen katsoja analysoi kuvia omalla tavallaan, mutta kuva-analyysin tekemistä on tarpeellista myös opettaa.

Esimerkiksi Gunther Kress (2003,1) on todennut, että kommunikaatio on kohdannut kaksi valtavaa muutosta: kuva on voittanut kirjoituksen ensisijaisena viestintäkeinona ja näyttö on korvannut kirjan ensisijaisena viestintävälineenä. Herkman ja Vainikka (2012) ovat korostaneet, että kun lukemisen ympäristöt muuttuvat, lukutaitoon tarvitaan kykyä tulkita sekä ilmaista ajatuksia erilaisissa esittämisen ja merkityksen järjestelmissä. Lukemisen kohteena eivät olekaan vain kirjalliset tekstit tai kuvat, vaan lukutaitoa tulee osata soveltaa monissa, erilaisissa konteksteissa. Erilaisista teksteistä voidaan saada aikaan erilaisin tavoin merkityksiä. Kuva eri muodoissaan on hyvin erilainen lukemisen kohde kuin painettu teksti. Kohtaamme päivittäin valtavan määrän monenlaisia viestinnän ”moodeja”: esimerkiksi kieltä, kuvia, musiikkia, ääniä ja eleitä. (Herkman ja Vainikka 2012, 39–42.)

Audiovisuaalisen kuvamateriaalin tutkimusta lukiolaisten analyyseistä on tehnyt ansiokkaasti pro gradussaan esimerkiksi Eve Mäkelä (2016), mutta tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu elävän kuvan sijaan taidekuvaan ja valokuvaan. Mäkelän (2016, 76) mielestä äidinkielen opettajan opintoihin olisi hyvä saada pakolliseksi osaksi myös perustietoa audiovisuaalisesta viestinnästä ja sen opettamisesta, jotta koulujen tarjoama elokuva- ja mediakasvatus olisi laadukasta. Monilukutaidosta lukion ylioppilaskokeissa on tehnyt sivuainetutkielman Johanna Lähteelä (2019). Lähteelän huomio esimerkiksi monilukutaidon mainitsemisesta useissa lukion oppiaineissa on ajankohtainen. (Lähteelä 2019, 27.) Myös Aleks Pahlama (2019) on tutkinut monilukutaidon sekä multimodaalisuuden opettamisen tapaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjamateriaalissa pro gradussaan ja todennut opiskelijoiden saavan opetusmateriaalin avulla hyvät työkalut monilukutaidon kehittämiseen. (Pahlama 2019, 2.) Oma näkökulmani tutkimuksessa painottuu enemmän taidekasvatuksen suuntaan ja minua kiinnostaa kuvataiteen oppiaineen osuuden, kuten sommittelun, värien tai kuvapinnan alueiden, huomioiminen kuvan tulkinnan opetusmateriaalissa.

Olen työskennellyt lukion kuvataiteen opettajana vuodesta 2003 asti. Kuvan analysointi ja kuvista keskusteleminen sekä kirjoittaminen on aina ollut mielenkiintoni kohde ja vahva osa omaa kuvataiteen opetustani. Taiteen maisterin (TaM) tutkintooni tein pro gradu -tutkielman aiheesta ”Kuvista sanoiksi. Toimintatutkimus lukion oppiaineita integroivan kuva-analyysin kehittämisestä” (Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, kuvataidekasvatus 2002). Silloin kiinnostukseni kohteena oli lukion kuvataiteen, historian ja yhteiskuntaopin sekä suomen kielen (silloisen äidinkielen) ja kirjallisuuden yhteinen kuva-analyysin harjoittelu. Jatkaessani opintoja lukion suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyyden saavuttamiseksi tuntui luontevalta jatkaa kuva-analyysin aiheen parissa. Aihe on yhä ajankohtainen. Luonnollisesti näkökulmaani vaikuttaa myös työkokemukseni kuvataideopettajan työstä. Lähteistäni minulle läheisintä näkökulmaa edustaakin Marjo Räsänen (2015), joka kirjoittaa taidekasvatuksen näkökulmasta. Opetussuunnitelmat ovat olleet luonnollinen osa arkeani jo vuosien ajan, joten ne kulkevat mukana tutkimuksessani. Kuten Luodonpää-Manni, Hamunen ja Konstenius (2020, 9) muistuttavat, tutkimusaiheen ideat voivat hyvin kummuta juuri tutkijan omista kokemuksista ja aikaisemmista tutkimuksista. Juuri tästä on kysymys tutkielmassani.

Toivon voivani jatkossa toimia sekä kuvataiteen että suomen kielen ja kirjallisuuden opettajana lukiossa. Oppiaine yhdistelmäni ei ole opettajalle kovinkaan yleinen, mutta käytännössä yhdistelmäpätevyydellä on etunsa jo opetustuntien määränkin takia. Kuvataide on lukion opetuksessa hyvin paljon pienemmässä roolissa kuin suomen kieli ja kirjallisuus. Kuvataiteen oppiaineessa pakollisia kursseja, uuden opetussuunnitelman käsitteen mukaan moduuleja, on opetussuunnitelmassa vain kaksi. Näistäkin moduuleista toisen voi käytännössä korvata suorittamalla musiikista moduulit 1 ja 2, jolloin kuvataiteesta pakolliseksi jää vain yksi moduuli (LOPS 2019, 347–349). Suomen kielessä ja kirjallisuudessa puolestaan pakollisia opiskeltavia moduuleja on kahdeksan kappaletta. (LOPS 2019, 70–73.) Kuvan lukemiseen suomen kielen ja kirjallisuuden runsas moduulimäärä antaa uskoakseni hyvän mahdollisuuden.

Oppikirjat tutkimusalueena eivät ole uusi aluevaltaus, vaan oppikirjoja on tutkittu jonkin verran. Karvosen (1995) mukaan oppikirjoille on tyypillistä se, että ne käsittelevät opetettavaa asiaa mahdollisimman pelkistyneesti ja kiteytyneesti, kirjoittaja on asiantuntija ja lukija kirjoittajaa tietämättömämpi. Tämän päivän oppikirjoista suuri osa on sähköisiä. Kuitenkin Karvonen muistuttaa, että vaikka kirjan esinemäisyys häviäisi tekniikan kehittyessä, jäljelle jää oppikirjan toinen tärkeä ominaisuus: se on kirjoitettua kieltä. Se etenee lineaarisesti ja on riippumatonta ajasta ja paikasta. (Karvonen 1995, 21.) Virtanen ja Hiidenmaa (2020, 855)

muistuttavat, että tekstintutkimuksessa voidaan oppikirjatekstien tutkimuksen avulla esittää huomioita pedagogisen tiedon luonteesta. Miten ja millä keinoin opiskelijoille halutaan suomen kielessä ja kirjallisuudessa opettaa kuvan analysointia ja tulkintaa? Oppikirjat ja niiden tiivis ja selkeä kieli ovat minulle opettajana tuttuja, joten niiden tutkiminen on luontevaa ja perusteltua.

## 1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tutkimuksessani painopiste on lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan analysointia ja tulkintaa koskevissa oppikirjaluvuissa. Valitsin kohteekseni lukioissa melko yleisesti käytössä olevan Särnä-oppikirjan käsikirjan ja pyrin etsimään myös joitakin eroja näistä lukion uuden (2019, käyttöönotto 2021) ja aikaisemman (2015) opetussuunnitelman mukaisista oppikirjoista. Lukion opetussuunnitelmasta käytän tässä tutkielmassani yleisesti käytössä olevaa lyhennettä LOPS.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Miten lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusmateriaalissa ohjataan kuva-analyysin tekoon ja kuvanluentaan?
2. Huomioidaanko ohjeistuksessa kuvataiteen oppiaineen omat sisällöt, joista on hyötyä kuvan analysoinnissa? Kuvataiteen kannalta keskeisiä asioita kuvan luennassa ovat esimerkiksi kuvan sommittelu, värit ja kuvapinnan alueet. Neuvotaanko opiskelijoita kertomaan sommitelmasta, värimaailmasta tai vaikkapa kuvan etualalle sijoitetuista elementeistä?
3. Millaisia eroja aikaisemman ja nykyisen LOPS:n mukaisissa Särnä-oppikirjoissa voi löytää kuvan analysoinnin ohjeistuksen suhteen?

Aloitan tutkielmani esittelemällä kuvanlukutaitoa osana monilukutaitoa. Tuon esiin taustatietoa kuvan lukemisesta ja monilukutaidosta. Kerron monilukutaidosta suhteessa lukion kuvataiteen uusimpaan opetussuunnitelmaan (LOPS 2019) sekä suomen kielen ja kirjallisuuden kahteen viimeisimpään opetussuunnitelmaan (LOPS 2015 ja LOPS 2019). Tutkin aineistonani olevien Särnän oppimateriaalien kuvan analysointiin liittyviä lukuja tekstintutkimukseen kuuluvan oppikirjatutkimuksen otteella. Käsittelen ja vertailen näitä, kahta eri opetussuunnitelmaa edustavia, oppimateriaaleja. Etsin oppikirjojen kuvan tulkintaa

käsittelevistä luvuista eroja sekä yhtäläisyyksiä. Lopulta etenen pohtimaan tutkimustuloksia ja tutkimuskysymyksieni vastauksia sekä miettimään monilukutaidon opettamisen tapaa lukiossa. Esittelen myös joitakin sellaisia muita monilukutaitoon liittyviä tutkimusideoita, jotka kiinnostaisivat minua tulevaisuudessa tutkijana.

### 1.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni edustaa laadullista, kvalitatiivista, tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa teoria yleensä tarjoaa tutkimukselle näkökulman, josta tutkimuskohdetta lähestytään. Laadullisissa tutkimusstrategioissa tutkimuskohdetta, sen ominaisuuksia ja merkityksiä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti. (Luodonpää-Manni – Hamunen – Konstenius 2020, 11–14.) Tutkimusalani on tekstintutkimus sekä tarkemmin siihen kuuluva oppikirjatutkimus. Tutkimusmenetelminä ovat tekstianalyysi ja oppikirja-analyysi.

Tekstintutkimus etsii systemaattista ymmärrystä siitä, millaisia kirjoitetut tekstit ovat ja miksi ne ovat sellaisia kuin ovat. Tekstintutkimuksen keskeinen menetelmä on tekstianalyysi. Tekstin merkitys syntyy, kun lukija yhdistää merkit ja niiden yhdistelminä muotoutuvat rakenteet tekstiä ympäröivään laajempaan kontekstiin. Myös konteksti syntyy vasta lukijan tulkinnassa. Tekstintutkimuksen panos kielentutkimukseen onkin lisätä ymmärrystä etenkin kirjoitetusta kielestä sosiaalisen kanssakäymisen välineenä. Jokainen teksti kiinnittyy lukuisiin aiempiin teksteihin vastaamalla niihin, kommentoimalla niitä, toistamalla tai kyseenalaistamalla niitä. (Virtanen ja Hiidenmaa 2020, 831–833.)

2000-luvulla tekstianalyysiä on laajennettu tutkimalla myös tekstien tuottamisen ja tulkinnan olosuhteita ja käytäntöjä käyttämällä esimerkiksi haastatteluja, kyselyjä ja tilanteiden havainnointia. (Virtanen ja Hiidenmaa 2020, 838.) Mikäli tutkielmani olisi laajempi, täydentäisin tutkimustani luultavasti juuri kyselymateriaalilla. Sivuainetutkielmaan aineisto kasvaisi kuitenkin tässä liian runsaaksi. Tekstintutkijan onkin ensiksi mietittävä, mikä on aineiston rooli tutkimuksen kokonaisuudessa. Aineisto voi olla tutkimuskohde sinänsä. (Virtanen ja Hiidenmaa 2020, 842–843.) Itse pohdin tutkijana aineiston rajaamisessa eri kustantajien oppikirjasarjojen valintaa, mutta päädyin Särmän oppimateriaaliin sen yleisyyden takia. Uuden LOPS:n myötä ja oppimateriaalin maksuttomuuden takia oppimateriaalit myös vaihtuvat varmaankin useissa lukioissa, mutta kaikkiin saatavilla oleviin materiaaleihin perehtyminen ei ole tutkielmassani tarkoituksenmukaista. Tutkin ensisijaisesti oppikirjojen



tekstejä, koska opetusmateriaaleissa käytettyjä esimerkkikuvia ei ole valitettavasti mahdollista käyttää tutkielmassani kuvien julkaisulupien takia.

Virtanen ja Hiidenmaa korostavat, että tekstianalyysissa konteksteja ei voi analysoida tyhjentävästi, vaan ne on huomioitava suhteessa tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Haastavinta tekstianalyysissa onkin irtautua omista ennakko-odotuksista ja arkiymmärrykseen perustuvasta tekstintulkinnasta – tavoitteena kun on tekstin analysoiminen mahdollisimman puhtaalta pöydältä. (Virtanen ja Hiidenmaa 2020, 839–841.) Tämä tilanne on aivan vastaava kuva-analyysissä, jossa kuva pitäisi rikkoa palasiin ja koota uudelleen aivan alusta alkaen, myös mahdollisimman puhtaalta pöydältä.

Tekstianalyysissä tekstejä tarkastellaan sekä paikallisena, tilannesidonnaisena vuorovaikutuksena että yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana. Nykyinen digitaalinen ja visuaalisia keinoja hyödyntävä tekstimaailma versoo moneen suuntaan, mikä vaatiikin tekstintutkimuksen menetelmien ja teorioiden jatkuvaa kehittämistä. Tekstintutkimus elää omaa elämäänsä myös kielentutkimuksen ulkopuolella, mikä tarkoittaa jatkuvaa tutkimusalojen risteämistä. (Virtanen ja Hiidenmaa 2020, 853–855.)

Oppikirjatutkimus kuuluu tekstintutkimuksen alaan. Oppikirjoja tutkinut Karvonen muistuttaa, että oppikirjoja on tutkittu enimmäkseen normatiiviselta kannalta. Suomessa oppikirjatekstejä ja muita asiatekstejä on normitettu tavoitteena konkreettinen luettavuus ja ymmärrettävyys. Tekstin lukeminen tai ymmärtäminen samoin kuin kirjoittaminen on yksilön toimintaa. (Karvonen 1995, 33.) Karvonen korostaa, että jokainen teksti on yhteydessä tekstin ulkoiseen maailmaan ja kirjoittajan käsityksiin maailmasta, lukijastaan ja tekstinsä tavoitteista ja merkityksistä. (Karvonen 1995, 93.) Kuvan analysoinnissa opiskelijan käsitykset maailmasta sekä analysoinnin tavoitteista ja merkityksestä tulevat hyvin esiin, ja kuvasta kirjoittaminen on hyvin yksilöllinen prosessi.

Oppikirjatekstin yhtenä piilotekstinä on käsitys oppimisesta ja oppilaasta (Karvonen 1995, 213). Oppikirjoissa tulee luonnolliseksi Karvosen mielestä myös tietynlainen kielen rekisteri. Millaista on oppimisen kieli, ja millaisella kielellä tietoja tulee kuvata? Oppikirjat johdattavat lukijat siihen ajatukseen, että vain valmis tieto on arvokasta. Minkä tahansa oppikirjan tehtävä on yhdessä mielessä kielenkäytön opettaminen: millaisia kielellisiä toimintoja oppiaineessa tehdään ja millä tavoin ilmausten merkitykset määräytyvät (Karvonen 1995, 217–218). Kuvan tulkintaa opettavassa oppikirjaluvussa opetetaan siis kuvan tulkinnan kieltä ja ilmausten merkityksiä. Oppikirjat pohjautuvat opetussuunnitelmaan, ja opiskelijoiden käsitykset asioista

pohjautuvat vahvasti oppikirjoihin. Oppikirjoilla on valta-asemansa. Siksi niiden tutkiminen on erityisen tärkeää.

Tutkielmani aineiston käsittelyssä teen vertailevaa tekstianalyysiä. Vertailun kohteena ovat suomen kielen ja kirjallisuuden Särmä-oppikirjojen (Särmä 2016 ja Särmä 2021) kuvan analysointia ja kuvan lukemista koskevat luvut. Tutkin, miten kuvan tulkintaa opetetaan oppikirjoissa, jotka edustavat kahta eri opetussuunnitelmaa (LOPS 2015 ja LOPS 2019). Teen yleisiä huomioita kuvan tulkintaa käsittelevistä luvuista. Tutkin kuvien määrää ja tyyppiä sekä kuva-analyysin ohjeistamisen tapaa. Oppikirjatutkimuksen tapaan analysoin esimerkiksi oppikirjatekstille ominaisia piirteitä.

## 2 Kuvanlukutaito, monilukutaito ja opetussuunnitelma

### 2.1 Kuvanlukutaidon määrittelyä

Miten kuvia luetaan? Kuvan luennasta ja visuaalisesta lukutaidosta on kirjoitettu melko paljon. Kuvien valta informaation lähteenä on merkittävä. Joissakin tapauksissa kuvia analysoidaan todistusaineistona siitä, miten niiden tekijät ovat kokeneet todellisuutta, mutta kuva on kuitenkin varsin epäluotettava faktatiedon lähde. (Van Leuuwen ja Jewitt 2001, 5–7.) Valokuvakin liittyy aina historiaan, se ei ole passiivinen sivustaseuraaja. Valokuva kuvana on siis monimutkainen kohde. (Lister ja Wells 2001, 89–90). Toisaalta valokuva jäljittelee todellisuutta, mutta tänä päivänä monenlaiset kuvamanipulaatiot ovat meille arkipäivää.

Lukio-opiskelijat ovat tottuneet näkemään muokattuja kuvia ja myös itse muokkaamaan omia valokuviaan. Median suosimat valokuvatyypit ovat meille kaikille hyvin tuttuja. Bell korostaakin, että monet konventionaaliset kuvan lajit ovat tulleet median kliseiksi – esimerkiksi vaikkapa urheilukuvan esitystavat, lehtien kansikuvatytöt tai akateemisten asiantuntijoiden esittäminen kirjapinojen edessä. (Bell 2001, 25.) Hyvin monilla kuvallisilla asioilla on itsestään selvät, konventionaaliset merkityksensä. Merkityksiä emme aina edes huomaa, ennen kuin syvennymme tarkemmin kuvan analysointiin. Lukiolainenkin oivaltaa tällaisia merkityksiä vasta joutuessaan tutkimaan kuvia tarkemmin.

Kuvien analysointia varten kuvan rakenne-elementit onkin rikottava auki (Bell 2001, 13). Kuvan sisällön analyysi näyttää, mitkä asiat ovat pääasioita. Tehtyään sisällön analyysiä tutkija voi tulkita kuvia kvalitatiivisin, laadullisin tavoin. (Bell 2001, 26–27.) Kuvan rakenne-elementtien avaaminen on mielestäni sitä helpompaa, mitä selvemmin kuvan lukija hahmottaa kuvan rakenteellisia elementtejä ja kuvan elementtien sanallistamisen keinoja.

Räsänen (2015, 184–185) korostaa, että kulttuurin visuaalistuminen ei ole sama asia kuin kuvallistuminen eivätkä visuaalinen ja kuvallinen siis ole synonyymejä. Visuaalisuus viittaa laajassa merkityksessään näkyvään todellisuuteen, kuvallisuus liittyy ihmisen tuottamiin kuvaesityksiin. Kuvien ja muun visuaalisuuden välinen raja on kuitenkin häilyvä. Itse huomaan tutkijana päätyneeni melkoisen tiheään käsitteiden ja määritelmien viidaksoon, jossa itsestäänselvyksiä ei todellakaan löydy. Myös Heikkilä (2003, 128) toivoo, että suomalaisen kuvan analysointia koskevaan tutkimukseen vakiintuisi yksi ainoa termisarja useiden termien kirjavuuden sijaan.

Räsänen mukaan visuaalisen lukutaidon katsotaan kehittävän yleisiä kognitiivisia kykyjä ja olevan tarpeen kaikissa kouluaineissa, koska sitä vaaditaan nykymedian ymmärtämisessä ja globaaleissa kommunikaatioverkostoissa toimimisessa. Suomessa visuaalisesta lukutaidosta alettiin puhua 1980-luvulla. Visuaalinen lukutaito tarkoittaa sekä kykyä kielellistä visuaalisia kokemuksia ja keskustella niistä yhdessä toisten kanssa että kykyä tuottaa visuaalisia esityksiä. Monien taidekasvattajien mielestä visuaaliseen lukutaitoon sisältyvä ajatus siitä, että kuvat ovat sanojen kaltaisia tutkimuskohteita, on ongelmallinen (Räsänen 2015, 105–107). Itse en näe tässä ongelmaa opiskeltuani taidekasvatuksen lisäksi myös suomen kieltä ja kirjallisuutta. Suomen kielen ja kirjallisuuden LOPS (2019) korostaa laajaa tekstikäsitystä, jossa tekstit ovat monimuotoisia. (LOPS 2019, 66.) Näen tässä mahdollisuuksia oppiaineiden yhteistyöhön ja opetuksen rikastamiseen. Konkreettisesta yhteistyön tarpeesta on tässä kysymys.

Räsänen (2015) mukaan kuvanlukemisen kritiikot sanovat, että taideteoksen herättämää kokemusta ei koskaan voida täysin sanallistaa, koska taiteen kohtaaminen tapahtuu väittämien ja kehon välisessä tilassa. Teokseen liittyvät tunteet ikään kuin katoavat, kun niistä tullaan tietoisiksi. (Räsänen 2015, 108.) Kuvataide ja kuvan lukeminen tulisi mielestäni joka tapauksessa tuoda lähelle nuorten arkea, koska silloin myös niiden anti on lukiolaiselle suurin. Kuvataiteen LOPS:ssa pidetään tärkeänä, että opiskelijat oppivat kulttuuriperintöä, joka auttaa niin perinteiden säilymistä kuin uudistumistakin. (LOPS 2019, 344.) Tulevaisuudessa lukiolaisten tulisi uskaltaa lähestyä taiteellisia kokemuksia taidemuseoissa ja näyttelyissä. Kouluissa ja lukioissa luodaan pohja tulevaisuuden taideyleisölle ja kulttuuriperinnölle.

## 2.2 Monilukutaidon määrittelyä

Mistä kaikesta monilukutaidossa on kysymys? Monilukutaidon käsite on peräisin vuodelta 1996 The New London Groupilta. Terminä *multiliteracy* kuvaa niin median kuin kulttuurin ja kielenkin monimuotoisuutta. Yhteiskunta muuttuu nopeasti ja lukutaidon opetuksen tulee muuttua yhteiskunnan muutosten mukana. (The New London Group 1996, 63–64.)

Sang (2017, 17) on korostanut monilukutaidon eroavan perinteisestä lukutaidosta siten, että monilukutaidon määritelmän mukaan kirjallisuuteen lukeutuvat musiikki, ilmeet ja kuvatkin. Samoin Pahlama (2019, 2) on tutkielmassaan todennut, että laajasti tulkittuna melkein kaiken voi tulkita monilukutaitoon liittyväksi. Lähteelä (2019, 7) mainitsee lukutaidon elävän

tietynlaista murrosaikaa, koska digitaalisuus muuttaa yhteiskuntaamme. Monilukutaidon ajatukseen kuuluu, että lukutaidon pitäisi vastata paremmin yhteiskunnan vaatimuksia.

Luukan (2013) mielestä yksinkertaista ja selkeää monilukutaidon määritelmää onkin vaikea löytää. Hänen mukaansa monilukutaito on tekstuaalisten käytänteiden hallintaa. Se on taitoa käyttää, tulkita ja tehdä tekstiä erilaisissa ympäristöissä niin tiedollisiin kuin sosiaalsiinkin tarkoituksiin. (Luukka, 2013, luku Monimerkityksinen moni-.) Monilukutaito voidaan nähdä yhtenä osaamiskokonaisuutena. Sillä viitataan kokonaisuuteen, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Monilukutaidon käsitteen pohjana on semiotiikan teoria, jonka näkökulmasta melkein mikä tahansa voidaan nähdä merkinä. Merkit ovat lukijan luettavissa. (Kupiainen – Kulju – Mäkinen 2015, 15–17.)

Marjo Räsänen kehittämä ”Visuaalisen kulttuurin monilukumalli” erottelee monilukutaidon osa-alueiksi kuvanlukutaidon, medialukutaidon sekä ympäristönlukutaidon. (Räsänen 2015, 185–186.) Räsänen korostaa myös, että mallissa medialukutaidon käsite on osittain päällekkäinen kuvanlukutaidon kanssa. (Räsänen 2015, 295.) Valokuvien tulkinta kuuluu medialukutaidon piiriin, mutta kuvanluku- ja medialukutaito vaikuttavat valokuvien tapauksessa molemmat mielestäni usein juuri päällekkäin.

Visuaalisen kulttuurin painopiste on siirtynyt niin sanotusta korkeataiteesta arjen kulttuureihin. Nykykeskustelussa kulttuuri nähdään elämää ja taidetta sekoittavana liikehdintänä, josta käytetään käsitettä ”taiteistuminen”. Taiteistuminen merkitsee esteettisen tarkastelun laajenemista arkeen, eikä siinä olekaan kyse varsinaisesta taiteen tekemisestä tai taiteena kokemisesta. (Räsänen 2015, 121.) Taiteistumisen käsitettä pidän uskottavana sekä nykyiseen yhteiskuntaamme sopivana. Taiteistuminen vaatii myös monilukutaitoa.

Räsänen mukaan monilukutaidon tavoitteena on, että oppilas ymmärtää ja hallitsee eri oppiaineille tyypillisiä tapoja käsitteellistää ja ilmaista asioita. Kuvataiteen oppiaineen tavoitteisiin monilukutaito on kietoutunut monin tavoin. Kuvataiteessa monilukutaitoa lähestytään sekä yhteisön että yhteiskunnan näkökulmasta. (Räsänen 2015, 101–102.) Kuvataiteessa monilukutaitoon paneutuminen on mielestäni konkreettista ja omakohtaista, koska oppiaineen parissa tehdään itse kuvia alusta alkaen, useilla tekniikoilla. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa kuvan lähestymistapa on erilainen, mutta kuvien sanallistaminen tapahtuu kielellisesti luontevasti tässä oppiaineessa.

Räsänen (2015, 190) mukaan monilukutaidon käsite sisältääkin ajatuksen, jonka mukaan laaja-alaiset lukutaidot ovat kaikkien oppiaineiden yhteinen asia. Kuvat välittävät aistivoimaisesti erilaisia kulttuurisia ilmiöitä ja tarjoavat siksi voimallisen lähtökohdan eri tiedon- ja taiteenalojen integraatiolle. Monipuolisia kokeiluja oppiaineiden integroinnista ja monilukutaidosta ovat esitelleet esimerkiksi tutkijat Karppelin, Mäkinen ja Ryhänen, jotka ovat projekteissaan tutkineet kouluissa mainosten maailmaa tai äidinkielen, kuvataiteen ja historian sisältöjen yhtenäistämistä oppimiskokonaisuudeksi. Tulevaisuudessa koulutus kaipaa monenlaista yhteistyötä, joka toimiessaan ylittää iälliset ja ammatilliset rajat. (Sieppi – Karppelin – Mäkinen – Ryhänen 2015, 185–196.) Lähteellä (2019, 10) toteaaakin, että monilukutaidon käsitteen ymmärtäminen ja sen soveltaminen opetukseen vie aikaa, mutta onneksi Suomessa tutkitaan jonkin verran tätä asiaa.

## **2.3 Monilukutaito lukion opetussuunnitelmassa**

### **2.3.1 Monilukutaidon tuleminen opetussuunnitelmaan**

Miten monilukutaidon vaatimus näkyy lukion opetussuunnitelmassa? Kupiainen (2016) mukaan monilukutaito on tullut opetussuunnitelmiin, koska tekstien tuottamisen ja vastaanottamisen tilat ovat digitaalisen kulttuurin myötä muuttuneet ja niillä on painoarvoa julkisuudessa. Monilukutaidon opetus puolustaa kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta, jota opitaan pitkälti arjen käytännöissä. (Kupiainen, 2016, 27.) Mertalan mukaan monilukutaito onkin yksi keskeisimmistä uusista käsitteistä, joita opetussuunnitelmauudistukset ovat tuoneet mukanaan. (Mertala 2018, 107.) Monilukutaidon käsitteen mukaisesti opettajan pitäisi opettaa opiskelijoilleen merkityksellisiä ja tärkeitä lukutaitoja ottaen samalla huomioon heidän kulttuurinen kontekstinsa (Mertala 2018, 114).

Niin monilukutaidon opettaminen kuin opetus yleensäkin perustuu opetussuunnitelmaan. Karvonen (1995, 208) korostaa, että oppikirjoissa käsiteltävien aiheiden valintaa säädellään myös opetussuunnitelmilla, ja opetussuunnitelmien yksityiskohtaisuus vaihtelee. Lähteellä (2019) muistuttaakin, että uuden LOPS:n kehityksessä on hienoa se, että monen oppiaineen kuvauksessa tuodaan esiin monilukutaito. Aikaisemmassa LOPS:ssa (2015) monilukutaito mainittiin vain kieltenopetuksen, kuvataiteen ja musiikin yhteydessä. Uudessa LOPS:ssa (2019) monilukutaidosta puhutaan kieliaineiden lisäksi kuudessa muussakin oppiaineessa. (Lähteellä 2019, 27) Tässä tutkimuksessani tarkastelun kohteena ovat vain kuvataiteen sekä

suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat. Paneudun niihin lähinnä monilukutaidon ja kuvan lukemisen näkökulmasta.

Lukion uudessa opetussuunnitelmassa (2019, käyttöönotto 2021) tuodaan esiin monitieteinen osaaminen. Se johdattaa opiskelijaa pohtimaan toiminnan eettisiä, esteettisiä ja ekologisia arvoja. Opiskelijan tulee perehtyä erilaisiin tiedon hankkimisen ja esittämisen keinoihin ja oppia käyttämään niitä. Opiskelijan monilukutaitoa pyritään syventämään. Monilukutaito pohjautuu laajaan tekstikäsitteeseen. Lukio-opiskelu lisää opiskelijan taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä siten, että tekstien vaativuus, näkökulma ja konteksti vaihtelee. (LOPS 2019, 63) Monitieteistä ja luovaa osaamista sekä monilukutaidon harjoittelua tehdään hyvinkin luontevasti ja osuvasti kuvaa analysoitaessa: oli sitten oppiaineena kuvataide tai suomen kieli ja kirjallisuus. Kuvataiteen opetussuunnitelmassa otan huomioon vain nykyisen LOPS:n, mutta suomen kielen ja kirjallisuuden suhteen tarkastelen hieman niin nykyistä (2019) kuin sitä edeltänyttäkin (2015) LOPS:ia.

### 2.3.2 Kuvataiteen LOPS (2019)

Lukion opetussuunnitelman (2019) mukaan kuvataiteessa opiskelijoiden tulee havainnoida, tuottaa ja tulkita kuvia. Opetuksessa pyritään syventämään ja vahvistamaan kulttuurista osaamista. Opetuksessa hyödynnetään taiteiden- ja tieteidenvälisyyttä sekä tutustutaan erilaisiin taidekäsitteisiin. Opiskelijaa kehoitetaan esittelemään mielipiteitään ja ajatuksiaan niin kuvataiteesta kuin muustakin visuaalisesta kulttuurista. (LOPS 2019, 343–344.)

Kuvataiteen opetuksessa tutkitaan visuaalisen kulttuurin teoksia, tuotteita ja ilmiöitä. Kuvataide syventää oppiaineena kuvallisen kulttuurin monilukutaitoa. Monilukutaidon keinoilla kehitetään myös opetussuunnitelman korostamaa monitieteistä ja luovaa osaamista. Taiteellinen työskentely tuo esiin monenlaisia tutkimisen, esittämisen ja toiminnan keinoja. Kuvataiteen opetussuunnitelman mukaan kuvaa tulkittaessa huomataan myös kuvan laajempia, intertekstuaalisia, viittauksia. (LOPS 2019, 344–345.)

Kuvataiteen opetuksen yleiset tavoitteet on esitelty opetussuunnitelmassa kolmena tavoitealueena: Kuvien merkitys, Osallisuus ja toimijuus sekä Ilmaisun ja tulkinnan taidot. (LOPS 2019, 346.) Kuvan analysointi sopiikin kaikkiin näihin tavoitealueisiin hyvin luontevasti. Näitä opetuksen yleisiä tavoitteita ei oikeastaan voida edes saavuttaa ilman perusteellista kuvan lukemisen harjoittelua.

Kuvataidetta sekä muuta visuaalista kulttuuria tulee LOPS:n mukaan tarkastella teoksen, tekijän, vastaanottajan ja yhteiskunnan näkökulmasta. (LOPS 2019, 347.) Luonnollisesti kuvataiteen oppiaineessa taiteellisen tekemisen rooli on vahva, mutta pelkkä taidokas tekeminen ei nykyään kuvataiteen opetuksessa enää riitä. Monilukutaidon vaatimus nousee vahvasti esiin. Kuvataiteen opetuksessa pyritään vahvistamaan opiskelijan kuvallisen kulttuurin monilukutaitoa ja kielitietoutta, joten yhteys suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen on hyvin selkeästi löydettävissä.

### 2.3.3 Suomen kielen ja kirjallisuuden LOPS:t (2015) ja (2019)

LOPS 2015 esittelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen lukiokoulutuksen keskeisenä taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineena. Siinä opetus pohjautuu varsin laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstit voivat muodostua sanoista, kuvista, äänistä, numeroista tai vaikkapa symboleista. (LOPS 2015, 40.) Opiskelijan tulee vahvistaa monilukutaitoaan. Hänen pitää osata tulkita, arvioida ja tuottaa erilaisia tekstejä ja tekstikokonaisuuksia. Opiskelijan tulee tuntea tekstien tavoitteet ja kontekstit. (LOPS 2015, 41.)

LOPS 2019:n mukaan suomen kieli ja kirjallisuus on monitieteinen tieto-, taito- ja kulttuuriaine. Siihen sisältyvät kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteiden sekä kulttuurintutkimuksen asiat. Oman kielen ja kirjallisuuden opiskelu perehdyttää opiskelijan kulttuuriperintöön. Oppiaineen tavoitteena on opiskelijoiden kielitaidon, vuorovaikutustaidon ja monilukutaidon kehittäminen. Opiskelu lisää kiinnostusta kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin sekä lisää tietoa omista viestinnän ja kielen käyttämisen taidoista. Opiskelu vahvistaa kielitietoisuutta, kulttuurista yleissivistystä sekä oppimista muissakin oppiaineissa. (LOPS 2019, 65.)

LOPS 2019:n mukaan suomen kielen ja kirjallisuuden päämääränä on, että opiskelija oppii kriittistä ja kulttuurista monilukutaitoa. Opiskelijan tulee osata hyödyntää ja tuottaa monimuotoisia tekstejä, tiedostaa niiden tavoitteet ja kontekstit sekä osata ilmaista ja perustella mielipiteitään. Opiskelijan pitää hallita tilanteeseen sopiva kieli ja ilmaisun tavat (LOPS 2019, 68). Kuvatulvan mukanaan tuomien kuvien tulkinta ja analysoiminen sopii siinä erinomaisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmaan ja on luonteva osa sitä. Lähteellä (2019, 27) onkin tutkimuksessaan huomannut, että lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kursseihin sisältyy nykyään paljon medialukutaitoa.



Itse näen suomen kielen ja kirjallisuuden taito- ja taideaineena kuten kuvataiteenkin. Uudemmassa LOPS:ssa taideaineeksi luonnehtiminen on kuitenkin jäänyt kuvauksesta pois, vaikka se aikaisemmassa LOPS:ssa oli mukana. Molemmissa LOPS-teksteissä monilukutaidon merkitys tuodaan esiin ja siihen pyritään opiskelussa.

Lähteellä (2019) on tutkielmassaan tiiviisti esittänyt, että uudessa opetussuunnitelmassa aihekokonaisuudet ovat muuttuneet laaja-alaisen osaamisen alueiksi. Vuoden 2015 LOPS:ssa yhtenä aihekokonaisuutena näkyivät monilukutaito ja mediat, kun puolestaan vuoden 2019 LOPS:ssa vastaavana kokonaisuutena on monitieteinen ja luova osaaminen. Siinä missä 2015 LOPS:ssa korostuvat medialukutaidot, korostuu vuoden 2019 LOPS:ssa digitalisaatio. (Lähteellä 2019, 24) Digitalisaatio onkin tullut mukaan lukio-opiskeluun hyvin voimakkaasti ja nopealla tahdilla viime vuosien aikana, niin oppimateriaalien kuin ylioppilaskirjoitustenkin sähköistymisen takia.

Kuvataiteen oppiaineessa kuvan tulkinta on luonnollisesti mukana kaikissa oppiaineen kursseissa tai moduuleissa. Kuvataiteen moduulien KU1, KU2, KU3 ja KU4 kuvauksissa kuvan tulkinta mainitaan opetussuunnitelmassa. (LOPS 2019, 347–351.) Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuvan tulkinta osuu sujuvasti ainakin moduuliin ÄI2, jossa mainitaan monilukutaito sekä moduuliin ÄI5, jossa mainitaan medialukutaito. (LOPS 2019, 71–72.)

### 3 Aineiston käsittely

Käytän tutkielmassani lähteinäni Kustannusosakeyhtiö Otavan Särmä-oppimateriaalisarjan paperisia oppikirjaversioita, sekä aikaisemman (2015) että uuden lukion opetussuunnitelman (2019) mukaista oppikirjaa. Sama aineisto on saatavana myös sähköisessä muodossa.

Käsittelen vain näitä käsikirjoja, en niihin liittyviä erillisiä kurssivihkoja. Kiinnostukseni kohteena ovat vain kyseisten käsikirjojen kuvan analysointia ja tulkintaa käsittelevät luvut. Nämä Särmä-oppikirjat on julkaistu vuosina 2016 ja 2021. Puhun käsikirjoista vain nimillä Särmä 2016 ja Särmä 2021.

#### 3.1 Kuvan tulkinta LOPS 2015:n Särmä-oppikirjassa

Kuvan analyysille ja tulkinnalle on omistettu oma lukunsa lukion Suomen kielen ja kirjallisuuden aikaisemman opetussuunnitelman mukaisessa Särmä-oppikirjassa (Särmä 2016, luku 5, Kuvan analyysi ja tulkinta, 52–59). Kuvan analysointia pidetään siinä tärkeänä, koska kuvien määrä ja merkitys on kasvanut arjessamme paljon ja voidaan puhua koko kulttuurin kuvallistumisesta. Kuvallistumiseen on vaikuttanut oppikirjan mukaan erityisesti se, että lähes jokaisen puhelimesta on vakiovarusteena kamera. Netissä jaetaan oppikirjan mukaan n. 1,8 miljardia kuvaa, joten kuvatulvan keskellä tarvitaan kuvien tulkinnan taitoja. (Särmä 2016, 53.)

Oppikirjassa korostetaan, että kuvan katsominen on erilaista kuin kirjoitetun tekstin lukeminen, koska kuva ei etene virkkeiden tapaan lineaarisesti, vaan kuvapinnalla kaikki on esillä yhtä aikaa. Kuvan lukemisen voi siis aloittaa mistä tahansa kiinnostavasta kohdasta. (Särmä 2016, 53.) Juuri tämä antaa kuvan analysointiin paljon erilaisia mahdollisuuksia. Monesti yllättävästä kohdasta aloittaminen voi antaa analyysitekstille omaperäisen ja harkitun ilmeen. Se voi saada lukijan kiinnostumaan tekstistä.

Oppikirjan mukaan katsoja kiinnittää kuvassa usein huomiota sellaisiin asioihin, jotka kiinnostavat häntä. (Särmä 2016, 53.) On melko helppoakin valita tietystä joukosta kiinnostavin kuva, koska jotkut kuvat puhuttelevat heti enemmän kuin toiset ja niihin on siksi

helppo tarttua. Joskus voi olla vaikeaa tai lähes mahdotontakin perustella, miksi joku tietty kuva on puhuttelevampi kuin toinen.

Tulkinnan aloittamista ohjataan Särmä 2016:ssa selkeällä tavalla. Katsojan kerrotaan kiinnittävän huomionsa tiettyihin asioihin, jotka voivat olla henkilökohtaisiakin:

(1) Katsoja kiinnittää kuvassa usein huomiota asioihin, jotka kiinnostavat häntä jo valmiiksi tai joita hän arvostaa. Pienikin yksityiskohta, kuten voimakas väri tai tuttu esine, voi saada kiinnostumaan kuvasta ja tulkitsemaan sitä tarkemmin. (Särmä 2016, 53.)

Yleisellä tasolla tulkinnan voi oppikirjan mukaan aloittaa toteamalla ensin kuvan aiheen ja tekijän. Kuvasta riippuu, mitä sen tekijästä on tarpeellista tietää. Aiheen ja tekijän jälkeen kiinnitetään oppikirjassa huomio kuvan tekniikkaan, käyttötarkoitukseen ja julkaisuyhteyteen. Kuvatekniikoista mainitaan esimerkkeinä maalaus, piirros, valokuva ja taidegrafiikan menetelmät sekä tietokoneella käsitellyt kuvat. Käyttötarkoituksen mainitaan olevan joko yksityinen tai julkinen, ja julkaisuyhteyksinä mainitaan näyttely, lehti, mainos tai nettialbumi. Näiden jälkeen analysoidaan kuvan visuaalista kieltä eli kuvallisia ilmaisukeinoja ja lopuksi tulkitaan sen sisältöä eli viestiä. Tämän päivän henkeen sopivasti oppikirjassa mainitaan myös, että kuvan tulkintaan voivat vaikuttaa kuvan yhteydessä olevat tekstit, kuten lehtikuvan kuvateksti tai Instagram-kuvan hashtagit. (Särmä 2016, 53–54.) Tällaista kuvan lukemisen tapaa olen itsekin käyttänyt ohjatessani lukiolaisten kuva-analyysiä kuvataiteen tunneilla.

Kuvan ilmaisukeinojen esittelyssä Särmä 2016:ssa mainitaan kuvataiteen kannalta analysoitavina asioina sommittelu, muodot, värit ja rakenteet. Tässä yhteydessä sukelletaan jopa syvälle taidehistorian pariin ja käytetään esimerkkinä Wassily Kandinskyn 1920-luvulla esittelemää teoriaa värikontrasteista ja kuvapinnan muodosta, pisteestä, viivasta ja kuvan suunnasta. Kuvataiteen näkökulmasta tämäkin teksti on hyvin harkittu ja osuva, jopa monipuolisempi kuin olisin odottanut. Perusmuotojen (ympyrä, neliö ja kolmio) etsiminen kuvasta ei välttämättä avaudu kaikille lukiolaisille, mutta esittely on tehty kuvataiteen kannalta erittäin perusteellisesti:

(2) Toisiaan leikkaavat ja sulkeutuvat viivat luovat kuvapinnalle muotoja. Perusmuotoja on kolme: harmoninen ympyrä, neutraali neliö ja aktiivinen kolmio. Jos kuvassa on paljon pyöreitä muotoja, sen yleisvaikutelma on levollinen. Kulmikkaat muodot tekevät kuvasta levottoman ja kontrastisen. Neliö ja suorakaide ovat rakennetun ympäristömme perusmuotoja, ja ne viestivät kuvissa vakautta. Viivat ja muodot luovat usein kuvaan illuusion kolmiulotteisesta tilasta eli syvyysvaikutelman. Kuvista puhutaankin toisinaan vertauskuvallisesti ”ikkunoina maailmaan”. (Särmä 2016, 55.)

Kirjassa nostetaan erityisesti esiin kuvan denonaatiot eli päämerkitykset ja konnotaatiot eli lisämerkitykset, yksilölliset tulkinnat. Tekstissä on leipätekstin vieressä mustalla pohjalla, kuin musteläiskän päälle kirjoitettuna, graafisesti korostettuna erikseen teksti:

(3) Kuvassa on denonaatio eli päämerkitys, josta valtaosa kuvan katsojista on samaa mieltä. Lisäksi kuvassa on konnotaatioita eli lisämerkityksiä, jotka voivat olla hyvinkin yksilöllisiä tulkintoja. (Särmä 2016, 55)

On hyvä, että konnotaatioiden merkitys nostetaan voimakkaasti esiin, jotta opiskelijat ymmärtävät niidenkin olevan tärkeitä. Juuri yksilölliset tulkinnat tekevät kuva-analyysiteksteistä mielenkiintoisia, syvällisiä ja omaperäisiä.

Särmä 2016:n kuvaesimerkit (Särmä 2016, 52–59) ovat monipuolisia ja sopivan tuoreita 2000-luvun taidevalokuvia melko nimekkäiltä valokuvataiteilijoilta (esimerkiksi Anni Leppälä, Särmä 2016, 56). Valokuvan omia keinoja erotellaan myös erikseen, koska valokuvilla on oppikirjan mukaan erityisiä, välineestä tulevia ilmaisukeinoja. Valokuvissa esimerkiksi saadaan aikaan vahva tila- ja syvyysvaikutelma laajakulmaobjektiveilla. Kuvakulmaa korostetaan juuri valokuvan suhteen, samoin kuvakokoja (lähikuva, puolikuva, kokokuva, yleiskuva ym.), vaikka ne ovat kyllä tärkeitä muissakin kuvissa kuin vain valokuvissa – erityisesti vaikkapa sarjakuvataiteessa.

Valokuvan keinoina esitellään terävyys ja epäterävyys sekä liikkeen kuvaus, värit ja valo. Valolla on valokuvissa suunta, lähde ja voimakkuus, ja valo ja värit yhdessä luovat valokuvan tunnelmaa. (Särmä 2016, 56.) Valokuvan keinojen esittely on hyvinkin lähellä sellaisia valokuvauksen opetusmateriaalien kuvauksia, joita itse olen käyttänyt lukiolaisten kanssa kuvataiteen valokuvakursseilla. (Valokuvaus-dvd, Suomen Videokeskus Oy 2009) Valokuvan vaikutuskeinot ovat lukiolaisille nykyisin hyvin tuttuja median maailmasta ja sosiaalisen median kuvista.

Lopulta Särmä 2016:ssa päädytään esittelemään tiivis ohjeistus ”Näin teet kuva-analyysin” (Särmä 2016, 58). Juuri tällaista tiivistelmää lukija odottaakin, se toimii konkreettisenä ohjeena ja kuva-analyysin pohjarakenteena. Kyseisissä kuva-analyysiohjeissa on neljä kohtaa. Ensimmäisenä selvitetään kuvan perustiedot, toiseksi analysoidaan kuvan sisältöä, kolmanneksi analysoidaan kuvan ilmaisukeinoja ja neljänneksi tulkitaan kuvaa omakohtaisesti. Eri kohtia on avattu ranskalaisin viivoin, joita seuraamalla lukiolaisen on hyvä edetä kuva-analyysin kirjoittamisessa. Kuvataiteen oppiaineessa tehtyjen kuva-analyysikirjoitelmien ja keskustelujen perusteella tiedän, että neljäs kohta eli tulkitseminen on lukiolaisille hankalin,

koska siinä edellytetään intertekstuaalisuuden havainnointia, kuvan tunnelman ja sanoman sanallistamista sekä omakohtaisia tulkintoja kuvasta. Näiden oppikirjan ohjeiden mukaan toimiminen varmasti auttaa epävarmaakin kuvan tulkitsijaa saamaan analyysiinsä monipuolisen otteen.

Särmä 2016:n kuvan analysoinnin luku päättyy esimerkkikuvan analyysiin, jonka on tehnyt Sari Kuohukoski Catherine Baletin valokuvasta (*Strangers in the Light #2*, 2009). Kuva on kantaa ottava mukaelma Georges de la Tourin vanhasta maalauksesta (*L'Adoration des bergers*, 1640). Molemmat kuvat, valokuva ja maalaus, esitellään esimerkkianalyysin yhteydessä, valokuva suurempana ja maalaus pienempänä kuvana. Esimerkkianalyysi on tiivis ja se huomioi hyvin kaikki kuva-analyysin ohjeistuksen kohdat sekä antaa mainion esimerkin kuvien intertekstuaalisuudesta. Sommitelmaa on kuvattu harkitulla tavalla:

(4) Kuvassa jokaisen kuvaelementin paikka on tarkasti mietitty. Katsoessa tulee tunne, että kuva on lavastettu ja kuvan henkilöt esittävät roolejaan. Tätä ajatusta tukee kuvan studiomainen valaisu. Huomion keskipisteenä oleva vauva on voimakkaasti valaistu. Valaisulla luodaan yhteys kuvan pohjana olevaan maalaukseen ja barokkiaikana usein käytettyyn valon ja varjon kontrastiin, niin sanottuun valohämyyn. Värimaailma on hillitty, ja sinertävällä valolla korostetaan digitaalisten laitteiden kylmää valoa. (Särmä 2016, 59.)

Kuvataiteen osuutta edustavat selvästi huomion keskipisteen erottelu, valaisun, valon ja varjon kontrastin sekä värimaailman kuvaileva luonnehdinta. Taidehistoriallinen osuus on tuotu huolellisesti esiin: mainitaan esimerkiksi barokkiaajan maalausten valohämy.

Kielellisesti oppikirjateksti on selkeää. Runsas ja monipuolinen adjektiivien kuvaileva käyttö sopii mainiosti kuvan luentaan. Kuten esimerkistä 4 voi huomata, valaisun ja värien luonnehdintaan on käytetty adjektiiveja kuten *studiomainen*, *voimakkaasti*, *hillitty*, *sinertävä*, *kylmä*.

### 3.2 Kuvan tulkinta LOPS 2019:n Särmä-oppikirjassa

Uuden lukio-opetussuunnitelman mukainen Särmä-oppikirja (Särmä 2021) esittelee kuvan lukemisen myös omana lukunaan (luku 6, Kuvan lukeminen, 25–29). Kuvan keinojen esittely alkaa lauseella ”Kuvaaja tekee kuvaustilanteessa, sopivaa kuvaa valitessaan ja kuvaa käsitellessään monenlaisia valintoja” – Valokuvauksesta on siis puhe aivan oppikirjatekstin alusta alkaen. Kuvaajan tärkeinä työvälineinä mainitaan erilaiset visuaaliset keinot, kuten

kuvan sommittelu. Sommittelemalla kuvaaja rakentaa linjoja, muotoja ja liikettä. Myös kuvakulma vaikuttaa siihen, mitä kuvan kohde näyttää katsojalle. Terävyydellä sekä varjojen ja valojen käytöllä kuvaaja kohdentaa oppikirjan mukaan katsojan huomion yksityiskohtaan, luo tunnelmaa tai rakentaa kuvaan vastakohtia. Kuvan keinojen esittely on mielestäni tiivis, selkeä ja nimenomaan valokuvan analyysiin sopiva, kuten seuraavasta esimerkistäkin näkyy:

(5) Yleiskuvassa ihminen on pienikokoisena hahmona keskellä laajaa maisemaa. Jos kuvaaja taas rajaa kuvan lähikuvaksi, silloin kasvot peittävät suuren osan kuvapinnasta ja huomio kiinnittyy kuvattavan ilmeeseen eikä taustaan. Kuvan ottaja tekee aina valintoja myös sen suhteen, mitä rajautuu kokonaan kuvan ulkopuolelle. (Särmä 2021, 25.)

Kuvan kontekstin otsikon alla erotellaan kuvan lajit, esimerkkeinä mainoskuva, uutiskuva ja somekuva. Taidekuvaa ei tässä yhteydessä mainita, vaikka taidekuva sopisi mukaan. Oppikirja korostaa, että kuva on usein osa kokonaisuutta ja kuvaan liittyy usein myös kuvateksti. Tällöin kuvaa pitää tutkia osana tekstikokonaisuutta. (Särmä 2021, 25.)

Esimerkkeinä kuvan keinoista esitellään median valokuvia – lähinnä uutis- ja osa urheilukuvastoa (Särmä 2021, 26–27). Nämä melko pienikokoiset kuvaesimerkit on valittu sikäli hyvin, että sommittelusta, kuvakulman merkityksestä ja kuvan rajauksesta saa hyvän käsityksen. Kuvat ovat tehokkaita ja vaikuttavia esimerkkejä, joita kuvien vieressä olevat kuvatekstit avaavat sopivalla tavalla. Kuvan terävyydellä leikittelyn esimerkkinä on kuva Suomen jääkiekkomaajoukkueen tähtipelaajan maalituuletuksesta, jossa taustan epäterävyyden vuoksi tähdeksi nousee juuri pelaaja.

Ohjeistus ”Näin tutkit kuvaa” neuvoo opiskelijaa selvittämään kuvan perustiedot. Sen jälkeen kehoitetaan tutkimaan kuvan sisältöä sekä visuaalisia keinoja. Kuvan kontekstointia toivotaan seuraavaksi: esimerkiksi onko kuva osa jotain tekstikokonaisuutta tai onko kuvassa intertekstuaalisuutta tai symboliikkaa? Lopulta ohjataan tekemään kokonaistulkinta: se, millainen vaikutelma syntyy kuvan henkilöistä, tilanteesta tai tunnelmasta. (Särmä 2021, 27.) Ohjeistus on lukijalle selkeä ja informatiivinen, sitä seuraamalla on helppo lähteä avaamaan kuvaa.

Esimerkkinä kuvan analysoimisesta tuore oppikirja esittelee uutiskuvan, joka on julkaistu kantaa ottavan mielipidekirjoituksen kuvituksena. Kuva on hyvin suurikokoinen: se peittää kirjasta 1,5 sivua. Kuva on otettu Hongkongin mielenosoituksista vuonna 2019. Kuvan sisällön ja visuaalisten keinojen erittely ulottuu mielestäni hyvin jopa taiteelliselle tai sanataiteelliselle alueelle:

(6) Kerrostalon takaa pilkottaa kirkas auringonvalo, joka värjää asfalttia ja kadulla lojuvia mielenosoittajien irti repimiä tiiliä. (Särmä 2021, 29.)

(7) Katukuilu muodostaa syvyysuunnassa kulkevan linjan, jonka päässä on taivasta ja häikäisevä aurinko. Valot ja varjot luovat kuvaan intensiivisen tunnelman: talon takaa näkyvä kirkas auringonvalo muodostaa kontrastin ihmisjoukon tumman siluetin kanssa. Auringon heittämät varjot korostavat entisestään syvyysvaikutelmaa. (Särmä 2021, 29.)

Kuvataideopetuksen näkökulmasta myös maalaustaidetta, taidegrafiikkaa tai piirrosta voisi mainiosti käyttää analysoitavana kuvana ja niiden sanallistaminen taiteellisella tavalla voisi olla vielä helpompaa, mutta uutiskuvankin taiteellinen luenta on tässä esimerkissä tehty onnistuneesti. Kuvataiteen osuus huomioidaan taas kuvassa esiintyvien valojen, varjojen ja kontrastin myötä. Adjektiivit (*kirkas*, *intensiivinen* ja *tumma*) elävöittävät kuvailua. Sana ja kuva kohtaavat tässä tapauksessa toisensa taiteellisella asteella, rikastaen toisiaan.

### 3.3 Uuden ja aikaisemman LOPS:n mukaisten oppikirjojen vertailua

#### 3.3.1 Yleisiä huomioita kuvan tulkintaa käsittelevistä luvuista

Molemmissa Särmä-oppikirjoissa kuvan analysointiin keskitytään omassa, selkeässä luvussa. Aikaisemman LOPS:n mukaisen oppikirjan (Särmä 2016) kuvan lukemista ohjeistavan luvun otsikkona on “Kuvan analyysi ja tulkinta” ja se on kirjan viides luku. Uuden LOPS:n mukaisen oppikirjan (Särmä 2021) vastaavan luvun otsikkona on “Kuvan lukeminen” ja se on kirjan kuudes luku. Sisällysluettelossa kuvan analysointi sijoittuu aikaisemmassa oppikirjassa “media”-yläotsikon alle mainonnan jälkeiseksi luvuksi. (Särmä 2016, sisällysluettelo.)

Uudessa oppikirjassa kuvan lukeminen sijoittuu “lukeminen”-yläotsikon ja sitä seuraavan “Tekstintutkijan peruskäsitteet” -väliotsikon alle moniäänisyydestä kertovan luvun ja videon lukemisesta kertovan luvun väliin. (Särmä 2021, 4.) Pituudeltaan aikaisemman oppikirjan luvun teksti on pidempi kuin uuden oppikirjan teksti. Aikaisemmassa tekstissä sivuja on esimerkkikuvat mukaan lukien kaikkiaan kahdeksan, uudemmassa vain kuusi. Uuden oppikirjan (LOPS 2019) ohjeistuksista on selvästi vähennetty taidehistoriallista ja kuvan ilmaisukeinoja erittelevää osuutta, vaikka sitä vieläkin materiaalista löytyy.

### 3.3.2 Kuvien määrä ja tyyppi

Edellisen opetussuunnitelman (2015) mukaisessa Särmä-oppikirjassa esimerkkikuvina nähtiin runsaasti tuoreita valokuvataiteilijoiden otoksia, kun uuden opetussuunnitelman mukaisessa kuvan lukemisen ohjeistuksessa keskitytään vain mediakuviin. Kuvia Särmä 2016:n kuvan analysointia käsittelevässä luvussa on mukana yhteensä seitsemän kappaletta. Särmä 2021:n kuvan analysointia käsittelevässä luvussa kuvia on täsmälleen sama määrä, seitsemän kappaletta. Kuvien määrä on siis pysynyt samana, mutta kuvien tyyppi muuttunut. Kuvien koko vaihtelee molemmissa oppikirjoissa: osa kuvista on pienempiä, osa koko sivun täyttäviä kuvia.

Miksi kaikki uudemman oppikirjan kuva-analyysiluvun kuvaesimerkit ovat juuri median valokuvia? Ymmärrettävästi valokuvan ylivalta yhteisömme kuvallistumisessa on selvä, mutta jokin piirros, maalaus tai aikaisemman oppikirjan (Särmä 2016) tapainen taidevalokuva voisi monipuolistaa kuvaesimerkkejä ja muistuttaa opiskelijoita myös taiteen perinteisistä tekniikoista. Tämän päivän lukiolaisten joukossa perinteiset taiteen tekemisen tekniikat kuten eri välineillä piirtäminen ja maalaaminen tai keramiikkaesineiden muotoilu ovat suosittuja. Käsillä tekeminen tarjoaa useille opiskelijoille hyvää vastapainoa teoreettiseen lukio-opiskeluun. Taidekuvat puolestaan antaisivat hyvää vastapainoa mediakuvaston valokuville.

Kuvaesimerkit on valittu molempiin oppikirjoihin hyvin ja johdonmukaisesti, tosin aikaisemman LOPS:n mukaisen oppikirjan taidevalokuvaesimerkeistä opiskelija voisi keksiä ehkä helpommin omakohtaisia assosiaatioita. Esimerkiksi Erra (2019) onkin lukiolaisten kirjoitelmia tutkiessaan todennut, että opiskelijat toisinaan pohtivat aiheiden suhteen, mikä olisi itselle miellyttävä aihe. Tehtävänanto voi usein johdattaa huomion kirjoittajaan ja sellaisiin aiheisiin, jotka kirjoittajaa kiinnostavat. (Erra 2019, 171.) Toisaalta taiteellinen valokuva voi jollekin lukio-opiskelijalle olla paljon hankalampi tulkittava kuin uutiskuvastosta tuttu median valokuva. Miellyttävyyys on tässä asiassa hyvin subjektiivista.

### 3.3.3 Kuva-analyysin ohjeistus

Kuvan lukemisesta ja analysoimisesta kertovan tekstin osuus on niukempi LOPS 2019:n mukaisessa Särmä 2021 -oppikirjassa. Ikään kuin uuden oppimateriaalin kehittämisessä olisi hätkähdetty liiankin paljon kuvataiteen oppiaineen alueelle kulkeutuvaa kuvastoa ja taidehistoriallista kuvan analysointia (kuten esimerkiksi aiemmin luvussa 3.1 ja esimerkissä 2 mainitsemani Kandinskyn osuus). En usko kenenkään kuvataideopettajan olleen asiasta



pahoillaan tai kokeneen, että oman oppiaineen alueelle toisen oppiaineen parissa mennään liian syvällisesti. Nyt oppikirjatekstissä on kuitenkin siirrytty niukempaan ja asiapitoisempaan linjaan sekä mediakuvastoon. Erilaisten kuvien lukemisen sijaan tietynlaiset, yleiset valokuvatyypit ehkä halutaan korostuneemmin esiin, koska ne ovat eniten käytössä. Tämä lienee vaikuttanut myös oppikirjojen kuvavalintoihin.

LOPS 2015:n mukaisen oppikirjan kuva-analyysiohjeissa on neljä kohtaa. Ensin selvitetään kuvan perustiedot, toiseksi analysoidaan kuvan sisältöä, kolmanneksi analysoidaan kuvan ilmaisukeinoja ja neljänneksi tulkitaan kuvaa omakohtaisesti. LOPS 2019:n mukaisen oppikirjan kuva-analyysin vaiheistusta on muutettu hieman, kohtia on viisi: kuvan perustiedot, kuvan sisältö, visuaaliset keinot, kontekstointi ja kokonaistulkinta. Kontekstoinnin osuus on tullut mukaan ohjeistukseen. Muuten ohjeistus noudattaa samaa linjaa molemmissa oppikirjoissa.

Pahlama (2019) on tutkielmassaan perehtynyt Särämä-sarjan lisäksi myös Jukola-sarjan oppikirjaan ja todennut molempien käsittelevän huolellisesti ja opetussuunnitelman mukaisesti monilukutaidon ja multimodaalisuuden aihepiirejä. Opiskelija saa oppikirjamateriaalista Pahlaman mukaan riittävän hyvät taidot monilukutaidon kehittämistä ja multimodaalisten tekstien ymmärtämistä varten. (Pahlama 2019, 2.) Huolellisuus ja opetussuunnitelman noudattaminen huokuu myös oman tutkimukseni kohdeteksteistä, jotka ohjaavat kuvan lukemiseen monipuolisin keinoin ja järjestelmällisellä otteella. Ne huomioivat hyvin kuvataiteen osuuden ja siihen liittyvät kuvan keinot.

### 3.3.4 Oppikirjatekstille ominaisia piirteitä

Karvosen (1995, 207) mukaan oppikirjat eivät problematisoi käsiteltäviä puheenaiheita vaan ottavat ne annettuina. Kuvan lukemista ohjeistetaan kuitenkin molemmissa oppikirjoissa laaja-alaisesti ja opiskelijan omaa ajattelua houkutellen. Jää opiskelijan valinnaksi, miten paljon hän itsestään ja omista mielipiteistään kuvan tulkintaan lopulta haluaa antaa.

Kuten jo luvuissa 3.1 ja 3.2 totesin, adjektiiveilla on kuvan analysoinnin opetusmateriaalissa tärkeä osa. Adjektiivit ovat hyvin tärkeässä asemassa laatusanoina, kun kohteina olevia kuvia luonnehditaan molemmissa tutkimissani oppikirjoissa. Varsinkin kuvateksteissä adjektiiveja on runsaasti. Adjektiivit kuvaavat kuvan sommittelua ja värimaailmaa. Esimerkin 8 kuvatekstiin (Särämä 2016) on sijoitettu yhdeksän adjektiivia (*vaaka, avaran, harmonisen, pienet, suurille, kylmän, sinisen, lämpimän, ruskean*):

(8) Tiina Itkonen valokuvan *vaaka* muoto luo *avaran* ja *harmonisen* vaikutelman. Etualan *pienet* hahmot muodostavat kontrastin taustalla oleville Grönlannin *suurille* jäävuorille. Kuvassa on myös *kylmän sinisen* ja *lämpimän ruskean* välinen värikontrasti. (Tiina Itkonen, Sermermiut 2, 2007/2012. Särmä 2016, 54.)

Vastaavasti uudemman oppikirjan, Särmä 2021:n, kuvatekstissä esimerkissä 9 on viisi adjektiivia tai adjektiivin tavoin käytettyä partisiippiä (*vihreäpaitaisen, korkealta, kirkkaasti, valaistulla, pimenevässä*):

(9) Kuva on otettu alhaalta päin, mikä saa *vihreäpaitaisen* juoksijan hypyn näyttämään *korkealta*. Kuvakulma korostaa myös värien kontrastia: juoksijat kisaavat *kirkkaasti valaistulla* stadionilla *pimenevässä* illassa. (Särmä 2021, 26.)

Karvosen mukaan oppikirjoissa taajaan esiintyvä tiedonesitystapa on lauseenjäsenten rinnastus, erityisesti ja- tai sekä-konjunktioilla rakennetut rinnastukset ovat yleisiä. (Karvonen 1995, 127.) Lauseenjäsenten rinnastusta löytyy molemmista tutkimistani oppikirjaluvuista. Teksti on helposti luettavaa jo tehtyjen rinnastustenkin takia, kuten esimerkeissä 10 ja 11:

(10) Kuvatekniikoita ovat esimerkiksi maalaus, piirros, valokuva ja erilaiset taidegraafikan menetelmät. Kuvia tehdään myös tietokoneella käsittelemällä sekä yhdistämällä. (Särmä 2016, 53.)

(11) Mainoskuvien tavoitteena on herättää mielikuvia, ja ne ovat lavastettuja ja tarkasti käsiteltyjä. (Särmä 2021, 25.)

Molemmissa tutkimissani oppikirjaluvuissa kuvataiteen asiat tuodaan selkeästi esiin. Aikaisemmassa oppikirjassa (Särmä 2016) kuvataiteen osuus oli jopa perusteellisesti taidehistoriallista taustaa huomioiva. Kuitenkin myös uudempi kirja, (Särmä 2021), esittelee visuaalisia keinoja, jotka tuodaan esiin ennen kaikkea valokuvaajan tärkeinä työvälineinä:

(12) Kuvaajan tärkeitä työvälineitä ovat erilaiset **visuaaliset keinot**. Niihin kuuluu muun muassa **sommittelu**. Kuvaajalla on lukemattomia mahdollisuuksia sommitella taustan ja kuvassa näkyvän ihmisen suhde. (Särmä 2021, 25.)

Karvosen mukaan oppikirjan tavoitteena on opettaa sitä, miten eri tieteenaloilla ilmiöitä tarkastellaan. Oppikirjat opettavat tieteenalalla käytettäviä termejä, joita korostetaan myös typografisin keinoin. (Karvonen 1995, 161.) Typografisesti ja graafisesti molempien Särämä-oppikirjojen kuvan lukemista käsittelevät luvut ovat mielestäni hyvin selkeitä ja havainnollistavia. Tekstistä on lihavoinnilla erotettu keskeisiä asioita. Esimerkiksi LOPS 2015:n mukaisessa, aikaisemmassa oppikirjassa (Särmä 2016):

(13) Kuvan ilmaisukeinoja analysoitaessa kiinnitetään huomio kuvan **sommitteluun, muotoihin, väreihin ja rakenteisiin**. (Särmä 2016, 54.)

(14) Kandinskyn mukaan **piste** on kuvan pienin yksikkö, josta kuvan piirtyminen alkaa. (Särmä 2016, 54.)

(15) **Viivalla** on paljon ominaisuuksia, kuten leveys ja eheys. (Särmä 2016, 54.)

Vastaavalla tavalla LOPS 2019:n mukaisessa oppikirjassa (Särmä 2021):

(16) Sommittelemalla kuvaaja rakentaa **linjoja, muotoja** sekä **liikettä**. (Särmä 2021, 25.)

(17) Myös **kuvakulma** vaikuttaa siihen, miltä kuvan kohde näyttää katsojalle. (Särmä 2021, 25.)

(18) **Terävyydellä** sekä **valojen ja varjojen** käytöllä kuvaaja kohdentaa katsojan huomion johonkin yksityiskohtaan, luo tunnelmaa tai rakentaa kuvaan vastakohtia. (Särmä 2021, 25.)

Havainnollistan tutkimieni oppikirjojen kuvan analysointia käsittelevien lukujen eroja ja yhtäläisyyksiä seuraavalla taulukolla. Taulukosta näkyy, että tekstin laajuudessa on tapahtunut pieni muutos, mutta kuvien määrä on pysynyt samana. Kuvien tyyppi on muuttunut selvästi: Särmän 2016 kuvaesimerkeistä löytyy kuusi taidevalokuvaa ja yksi maalauskuva, Särmän 2021 kuvaesimerkit koostuvat seitsemästä mediavalokuvasta. Kuva-analyysin ohjeistuksessa Särmä 2016 esittelee neljä vaihetta, Särmä 2021 viisi vaihetta. Molemmissa oppikirjoissa yhteisenä typografisena keinona on keskeisten asioiden lihavointi.

Taulukko 1. Kuvan tulkinnan käsittelyn kokoava vertailu Särmä 2016 ja Särmä 2021 –oppikirjoissa.

<b>Havainnoitu asia</b>	<b>Särmä 2016</b>	<b>Särmä 2021</b>
Tekstin laajuus kuvineen	8 sivua	6 sivua
Kuvien lukumäärä	7 kuvaa	7 kuvaa
Kuvien tyyppi	6 taidevalokuvaa, 1 maalauskuva	7 mediavalokuvaa
Kuva-analyysin ohjeistus	4 vaihetta	5 vaihetta
Typografiset keinot	keskeisten asioiden lihavointi	keskeisten asioiden lihavointi

## 4 Pohdintaa

### 4.1 Tutkimuskysymysten kokoavaa tarkastelua

Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteinani olivat kuvataiteen osuus ja oppisisällöt lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan tulkintaa ja analysointia koskevassa opetusmateriaalissa. Samalla pyrin kartoittamaan lukion opetussuunnitelman (2019) kuvataiteen sekä suomen kielen ja kirjallisuuden ainekohtaisten tekstien suhdetta monilukutaitoon ja kuvan lukemiseen. Tutkimuskysymyksiini löysin seuraavia vastauksia:

1. Miten lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusmateriaalissa ohjataan kuva-analyysin tekoon ja kuvanluentaan?

Opetusmateriaalissa ohjataan kuva-analyysin tekoon ja kuvanluentaan monipuolisesti, perusteellisesti ja järjestelmällisesti. Materiaalissa ohjataan opiskelijaa kiinnittämään huomiota tiettyihin seikkoihin ja tutkimaan kuvaa selkeän ohjeistuksen keinoin. Oppikirjoissa käytetään esimerkkikuvamateriaalia, jonka analyysiä samalla ohjeistetaan.

2. Huomioidaanko ohjeistuksessa kuvataiteen oppiaineen omat sisällöt, joista on hyötyä kuvan analysoinnissa?

Kyllä huomioidaan. Kuvataiteeseen ja kuvan analysointiin liittyviä sanoja käytetään monipuolisesti oppikirjoissa ja tiettyjä sanoja on korostettu lihavoineilla. Oppikirjojen ohjeistuksiin paneutumalla lukiolainen pystyy varmasti hyödyntämään kuvataiteen käsitteiden tuntemustaan omassa kirjallisessa kuvan analysoinnissaan. Kuvataiteen oppiaineen käyttö lukion suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan analysointia koskevassa opetusmateriaalissa näyttää monipuoliselta, mutta siinä painottuu erityisen paljon valokuva kuvatyypinä. Monilukutaidon korostaminen näkyy siinä, mitä opiskelijoiden toivotaan kuvasta kirjoittavan.

3. Millaisia eroja aikaisemman ja nykyisen LOPS:n Särnä-oppikirjoissa voi löytää kuvan analysoinnin suhteen?

Kuvataiteen näkökulmasta LOPS 2015:n mukainen oppikirja esitteli kuvan analyysiä monipuolisemmin kuin LOPS 2019:n mukainen oppikirja, mutta molemmat kirjat noudattavat oman aikansa ja opetussuunnitelmansa tavoitteita ja linjauksia. Aikaisemman oppikirjan kuvan analysointia käsittelevä luku on tekstinä pidempi. Kuva-analyysin ohjeistuksessa on pieniä eroja, mutta myös paljon yhtäläisyyttä. Kuvamateriaalin suhteen aiemman LOPS:n

mukainen materiaali painottuu taidevalokuvaan, uuden LOPS:n mukainen materiaali puolestaan painottuu mediakuvaan. LOPS-teksteissä suomen kielessä ja kirjallisuudessa näkyi erona se, ettei LOPS 2019 enää luokittele oppiainetta taideaineeksi kuten aikaisemmin.

Kuva-analyysitehtävissä opiskelijat usein pääsevät valitsemaan itseään mahdollisimman paljon kiinnostavan, heitä puhuttelevan, kuvan. Kuva-analyysitehtävän kirjoittaminen suomen kielen ja kirjallisuuden tehtävänä voi mielestäni myös tuoda esiin omia, omakohtaisia kokemuksia enemmän kuin kirjoitetun tekstin analysoiminen. Kuva usein tempaa lukijansa mukaan helpommin ja nopeammin kuin teksti, ja siitä voi olla helpompaa esittää mielipiteitä.

Mielipiteiden esittäminen ja sanallistaminen on oman kokemukseni mukaan monille lukiolaisille melko vaikeaa. Vaikka lukiolainen esittäisikin mielipiteitään rohkeasti vaikkapa sosiaalisessa mediassa, mielipiteen kertominen luokkatilanteessa voidaan kokea hyvin hankalaksi. Ne lukio-opiskelijat, jotka itse ovat kuvataiteen kursseilla tutustuneet kuvien tekniikkoihin ja mahdollisuuksiin, osaavat sanallistaa muiden tekemiä kuvia ja analysoida niitä. Kuvien sanallistamiseen pyritään samalla tavalla kuvataiteen tunneilla käydyissä kritiikeissä, joissa lukiolaiset keskustelevat ja kertovat omista ja muiden töistä. Kuvataiteessa sanallistamisen harjoittelu varmasti auttaa lukiolaista myös suomen kielen ja kirjallisuuden kuvan analysoinnin tehtävissä.

## **4.2 Ajatuksia monilukutaidon opettamisesta**

Monilukutaidon, tuon monipuolisen ja paljon kaivatun taidon, opetuksen avainasioita on mielestäni oppiaineiden yhteistyö ja eri aineiden omien voimavarojen ohjaaminen tähän asiaan. Kuvataiteeseen liittyvien asioiden hyödyntäminen kuvaa analysoitaessa on osa yleissivistystä. Laajempi kulttuurikasvatus ohjaa mielestäni myös lukiolaista oikeaan suuntaan, jossa oppiaineet eivät kilpaile keskenään vaan kuljettavat samaan päämäärään. Esteettisyys kuuluu muihinkin oppiaineisiin ja kulttuurin alueisiin kuin vain kuvataiteeseen.

En näe tarpeellisena omaa monilukutaidon opintojaksoa tai oppiainetta, vaan oppiaineiden omien vahvuuksien huomioimisen ja hyödyntämisen. Koska näen suomen kielen ja kirjallisuuden taideaineena kuten kuvataiteenkin, pidän oppiaineiden yhteistyötä luontevana ja tarpeellisena. Suomen kielen ja kirjallisuuden tehtävänä toteutettava kuvan analysointi

tarvitsee tuekseen kuvataiteen oppiaineen osuutta. Lukio-opiskelu on teoreettista ja moneen suuntaan tähtäävää, joten kaikenlainen oppiaineiden kohtaaminen on opiskelussa helpottavaa.

Kuvataiteen oppiaineen alueella yhteistyö muiden oppiaineiden suuntaan on luontevaa ja itsekin olen moniin, erilaisiin integrointikokeiluihin päässyt työssäni tutustumaan.

Kuvataiteen opetuksen kannalta integroinnin ongelmana on oman kokemukseni mukaan usein vain pelko pienen oppiaineen jäämisestä koristeen rooliin yhteisprojektissa. Kuvataiteen opettajien, kuten aineenopettajien yleensäkin, pitää olla varsin yhteistyökykyisiä ja rohkeita tuomaan oman oppiaineensa osuutta esiin. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kuvan analysointia koskeva materiaali antaa hyvän pohjan oppiaineiden yhteistyölle.

Kuvataiteen oppiaineessa ei useissa lukioissa käytetä oppikirjaa, joka antaisi esimerkiksi kuvan lukemisen opetukselle yhteisen ohjeistuksen ja suunnan kuten suomen kielessä ja kirjallisuudessa. Kuvataiteen opettajat noudattavat oppiaineen yhteistä opetussuunnitelmaa kukin parhaaksi katsomallaan tavalla. Itse en pitäisi yhteisen oppikirjan käyttöönottoa ollenkaan huonona asiana kuvataideopetuksen kentällä. Ainakin monilukutaidon opetuksen kannalta oppiaineen yhteinen oppikirja voisi olla kuvataideopetuksessakin toimiva ratkaisu.

Kuten Räsänen (2015, 149) korostaa, kuvataiteen opetusta ei tulisi mieltää muusta maailmasta irralliseksi saarekkeeksi, vaan visuaalisen kulttuurin tuottaminen ja tarkastelu tulee ymmärtää osana laajempaa kulttuurikasvatusta. Tämä onkin mielestäni lukiokoulutuksessa haasteellista, koska kuvataide nähdään usein ylimääräisenä erikoisaineena, jolla olisi annettavaa vain tulevaisuudessa taidealalle suuntaaville opiskelijoille. Kuitenkin kuvataideopetuksen anti kulttuurikasvatukseen on suuri, vaikka opiskelija suorittaisikin oppiaineesta vain yhden pakollisen kurssin tai opintojakson. Kuvataiteen oppiaineen kiros on se, että suuri osa opiskelijoista opiskelee siitä vain pakollisen, vähäisen oppimäärän: yhden tai kaksi kurssia/moduulia. Suomen kielen ja kirjallisuuden opinnoissa lukion pakollisten opintojen määrä on huomattavasti suurempi: kahdeksan pakollista moduulia. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa mahdollisuus paneutua kuvan analysointiin perusteellisesti on siten suurempi.

### **4.3 Muita monilukutaitoon liittyviä tutkimusideoita**

Työni laajuutta määrittelevät sivuainetutkielman laajuuden asettamat puitteet. Laajempaan työhön minulla olisi muitakin monilukutaitoon liittyviä kiinnostavia tutkimuksellisia ideoita

ja näkökohtia. Kuvataiteeseen liittyvien asioiden käyttämisen ja opetusmateriaalivertailun suhteen olisi kiinnostavaa nähdä, miten uuden opetus suunnitelman mukainen kuva-analyysiopetus suuntaa kuvista kirjoittamista. Millaiset kuvat valikoituvat jatkossa analyysin kohteiksi? Jatketaanko yhä määrätietoisesti mediakuvien suuntaan vai käännetäänkö jossakin kohdassa suuntaa uudelleen kohti taiteen kuvia? Jatketaanko kuvien analysointia samalla tavalla, kuin tähän saakka on tehty? Miten kuvataiteen oppiaineen erityisansioita kuvan lukemisessa saataisiin hyödynnettyä? Oppiaineiden arvostukseen vaikuttaa paljon niiden huomioiminen muissa oppiaineissa ja opetusmateriaaleissa.

Kuvataiteen ja kuvien sanallistamisen kannalta on kiinnostava esimerkiksi Opetushallituksen organisoimien lukiodiplomien tulevaisuus. Tuleeko esimerkiksi kuvataiteen ja median lukiodiplomien arvostus nousemaan tulevaisuudessa? Kuvataiteen lukiodiplomien suorittajien määrä voisi omien kokemusteni mukaan kasvaa, jos lukiolaisille tarjottaisi lukiodiplomin suorittamisesta enemmän konkreettista hyötyä. Tällä hetkellä lukiodiplomien suorittaminen kertoo harrastuneisuudesta, mutta monet lukiolaiset kysyvät, mitä hyötyä suorituksesta on esimerkiksi jatko-opintoihin pyrittäessä. Aikaisemmin kiitettävästi suoritettua lukiodiplomista saattoi saada pisteitä tai muuta etua joihinkin jatko-opintopaikkoihin pyrittäessä, mutta tilanne on muuttunut.

Opetushallituksen julkaisemien kuvataiteen ja median lukiodiplomien tehtävät ovat mainio testi myös kuvanlukutaitoon ja monilukutaitoon. Kuvataiteen lukiodiplomitehtävissä taiteellisen teoksen painoarvo on puolet arvosanasta, teoksesta kertovan portfolion painoarvo on toinen puolikas. Kuvataiteellisesti lahjakkailta opiskelijoilta edellytetään myös kuvien sanallistamisen taitoa lukiodiplomisuorituksessa. Joillekin opiskelijoilleni tämä on ollut vuosien varrella hankala asia, ja diplomin arvosanaa niukka kirjallinen portfolio on usein myös laskenut. Miten kuvataiteellisesti lahjakkaat lukiolaiset saisivat lisää varmuutta kuvien sanallistamiseen ja kuvien tulkintaan? Tämä olisi kuitenkin aivan oma, erillinen tutkimusalueensa. Suomen kielen ja kirjallisuuden kannalta minua kiinnostaisi myös teettää opiskelijoille taidekuvista kirjoitelmia ja eritellä niistä yleisiä, esiin tulevia taiteeseen kuuluvia asioita järjestelmällisemminkin.

Lukion kuvataiteen opettajana toivon kuvataiteen oppiaineen aseman vahvistumista ja arvostusta niin lukion opiskelijoiden kuin opettajienkin parissa. Suomen kieleen ja kirjallisuuteen pätevätyvästä lukion opettajana paneudun syvästi kirjalliseen viestintään. Huolehdin omalta osaltani suomen kielen muotoseikoista, sujuvuudesta sekä kielen

tulevaisuudesta. Tiedostan, että monilukutaito ja kuvan lukeminen tarjoavat yhteisen haasteen meille kaikille, edustamastamme oppiaineesta riippumatta. Haasteeseen vastaaminen on helpompaa yhdessä. Kohtaamisia tapahtuu, kun ollaan matkalla monilukutaitoon.



## Lähteet

### Aineslähteet

Aumanen, Hanna-Liisa – Haapala, Vesa – Kaseva, Tuomas – Laakso, Maria – Lehtonen, Heini – Leikkanen, Antti – Naatula, Nina – Osola, Kaisa – Puolitaival, Heleena – Saarikivi, Janne – Virtanen, Ira (toim.) 2021: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tietokirja*. Lukion oppikirja. Otava, Helsinki. Ensimmäinen painos.

Haapala, Vesa – Hellström, Inkeri – Kantola, Janna – Kaseva, Tuomas – Kuohukoski, Sari – Korhonen, Riitta – Kärki, Heidi – Maijala, Minna – Mustonen, Harri – Saarikivi, Janne – Salo, Merja – Torkki, Juhana (toim.) 2016: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. Lukion oppikirja. Otava, Helsinki.

### Kirjallisuus

Bell, Philipp 2001: Content analysis of Visual Images. Teoksessa van Leeuwen, Theo ja Jewitt, Carey (toim.) 2001: *Handbook of visual analysis*. London: Sage. (s.10–34.)

Erra Satu 2019: *Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä*. Sananjalka 61. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67002>

Heikkilä, Elina 2003: *Kuva-analyysistä kuvien käytön analysoimiseen*. Kirjallisuusanalyysi teoksesta Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (toim.) *Handbook of visual analysis*. Virittäjä 1/2003, (s. 123–129.)

Herkman, Juha – Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat – lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere University Press.

Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Väitöskirja. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. Routledge, London.

Kupiainen, Reijo 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016.

Kupiainen, Reijo – Kulju, Pirjo – Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? Teoksessa *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Kaartinen Tapani (toim.) Tampereen yliopiston normaalikoulu. (s. 13–24). Saatavilla: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito\\_kaiikki\\_kaiikessa\\_2015.pdf](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaiikki_kaiikessa_2015.pdf)

Lister, Martin ja Wells, Liz 2001: *Seeing Beyond Belief: Cultural Studies as an Approach to Analyzing the Visual*. Teoksessa van Leeuwen, Theo ja Jewitt, Carey (toim.) 2001: *Handbook of visual analysis*. London: Sage (s. 61–91.)

LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus, Helsinki. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus, Helsinki. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

Luodonpää-Manni, Milla – Hamunen, Markus – Konstenius, Reetta 2020: Tutkimuksen käytäntö. Teoksessa Luodonpää-Manni Milla - Hamunen, Markus – Konstenius, Reetta – Miestamo, Matti – Nikanne, Urpo – Sinnemäki, Kaius (toim.) 2020: *Kielentutkimuksen menetelmiä I*. SKS, Helsinki, (s. 1–37.)

Luukka, M.-R. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta.4(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>

Lähteelä, Johanna 2019: *Monilukutaidon opetus lukiossa*. Sivuaineen tutkielma, Turun yliopisto. Saatavilla: [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147655/Lahteela\\_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147655/Lahteela_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mertala, Pekka 2018: *Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista*. Media & viestintä 41:1. (s. 107–116.) Saatavilla: <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>

Mäkelä, Eve 2016: *Kuinka lukiolainen kirjoittaa elokuvasta?: Lukiolaisten kirjoittamien elokuva-analyysien tekstilajipiirteitä*. Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto. Saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146147/M%c3%a4kel%c3%a4Eve.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pahlama, Aleks 2019: *Monilukutaidon ja multimodaalisuuden opettaminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto.

Räsänen, Marjo 2015: *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Sang, Yuan 2017: *Expanded Territories of “Literacy”: New Literacies and Multiliteracies*. *Journal of Education and Practice*. Numero 8. (s. 16–19.)

Sieppi, Helena – Karppelin, Sonja – Mäkinen, Heini – Ryhänen, Johanna 2015: Monilukutaito kuvataiteessa. Teoksessa Kaartinen, Tapani (toim.) 2015: *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. (s. 179–199.) Saatavilla:

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito\\_k kaikki\\_k aikessa\\_2015.pdf](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_k kaikki_k aikessa_2015.pdf)

The New London Group 1996: *A pedagogy of multiliteracies*. Harvard Educational Review 66:1. (s. 60–92.)

van Leeuwen, Theo ja Jewitt, Carey (toim.) 2001: *Handbook of visual analysis*. London: Sage.

*Valokuvaus*. Opetusvideo, DVD, 2009. Tuotanto: VEA, Australia. Suomen Videokeskus Oy.

Virtanen, Mikko T. ja Hiidenmaa, Pirjo 2020: Tekstintutkimus. Luku 20. Teoksessa Luodonpää-Manni Milla - Hamunen, Markus – Konstenius, Reetta – Miestamo, Matti – Nikanne, Urpo – Sinnemäki, Kaius (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä IV*. SKS, Helsinki, (s. 831–863.)